

## ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ

УДК 1:37

DOI <https://doi.org/10.24195/spj1561-1264.2020.2.5>**Романенко Михайло Ілліч**

доктор філософських наук, професор,  
радник ректора,  
професор кафедри філософії  
Комунального закладу вищої освіти  
«Дніпровська академія неперервної освіти»  
Дніпропетровської обласної ради  
вул. Володимира Антоновича 70, м. Дніпро, Україна

**Висоцька Ольга Євгенівна**

доктор філософських наук, доцент,  
завідувач кафедри філософії  
Комунального закладу вищої освіти  
«Дніпровська академія неперервної освіти»  
Дніпропетровської обласної ради  
вул. Володимира Антоновича 70, м. Дніпро, Україна

### ГУМАНІЗМ VERSUS АВТОРИТАРИЗМ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ФІЛОСОФСЬКО-ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ

*У статті на основі порівняльного аналізу гуманістичної та авторитарної складових частин української освіти визначаються основні риси сучасної філософсько-освітньої парадигми. Доводиться антропологічність та нелінійність процесу гуманізації освіти. Вказується на зміну парадигми гуманізму у зв'язку зі зміною детермінант розвитку суспільства, визначається її антропософський дискурс та аксіологічний вимір. Одночасно наголошено на небезпеці розмивання гуманістичних орієнтирів модернізації освіти. Здійснена характеристика вітчизняної освіти в її структурно-функціональному та ціннісно-орієнтаційному контекстах, виділено фундаментальні особливості, що заважають реалізації гуманістичних освітніх ідеалів. Серед них – квазігуманістичність, зорієнтованість на кадрово-професійний, знаннєвий підхід без урахування ресурсу особистісного розвитку, індивідуалізації навчання. Авторитарний тиск педагогів на учнів, постійний контроль дій, примус до діалогу, відчуження учнів від освітнього процесу, їх усунення від реальної участі у шкільному житті суперечать необхідності орієнтувати освітній процес на максимальний розвиток та саморозвиток особистості. Ми розглянули лише найбільш очевидні авторитарні риси сучасної вітчизняної школи. Вони носять масовий характер і є визначальними практично для всіх освітніх закладів, можливо, за незначним винятком. На рівні вищої освіти вони стають більш розмитими, але основний посыл щодо формалізованості, відірваності від життя, безсуб'єктності освітнього процесу залишається провідним. З огляду на ці особливості у характеристиці тенденцій розвитку сучасної освіти пропонується термін «гуманізація освіти» замінити на його більш конкретну інтерпретацію у вигляді терміна «гуманоцентрична переорієнтація освіти» як визначальної основи освітньої діяльності на рівні масової освіти.*

**Ключові слова:** освіта, українська освіта, філософія освіти, гуманізм, авторитаризм, парадигма, особистість.

**Постановка проблеми.** Визначаючи основну змістову характеристику філософсько-освітньої парадигми ХХІ століття, практично всі дослідники фокусують увагу на її гуманістичній

спрямованості. Гуманізація освіти, міжособистісних стосунків учасників освітнього процесу, управління освітою – це далеко не повний перелік різноманітних аспектів реального глобального процесу, який на наших очах змінює образ освіти. Немає ніяких підстав сумніватися в реальності гуманізації освіти і правомірності вживання цього терміна як характеристики основної тенденції розвитку сучасних освітніх систем. Однак, на нашу думку, така характеристика не є ані вичерпною, ані специфічною. Гуманізація освіти і як процес, і як конкретика навчання та виховання мала місце фактично з часу появи людства. Від найдавніших часів до сьогодні на кожному етапі історії розвитку освіти можна знайти ознаки процесу гуманізації, а також ті позитивні зміни в суспільстві, до яких він призводив. Деякі історичні епохи – антична, Відродження чи Просвітництво – взагалі визначаються як часи утвердження гуманістичних освітніх ідеалів. Одночасно авторитарна складова частина освіти залишається досить вагомою, тому говорити про повну відмову від цієї моделі передчасно. Більш того, чи можлива і чи потрібна така відмова? І на яких засадах необхідно будувати ту модель освіти, яка виявиться здатною протистояти різноманітним викликам ХХІ століття?

Хоча питаннями співвідношення гуманістичного та авторитарного аспектів сучасної системи освіти опікувалися такі дослідники, як В. Андрущенко, І. Бех, Н. Вишнеvsька, Б. Гершунський, В. Кудін, В. Кремень, М. Михальченко, Т. Сергеева, Т. Федорова, Г. Філіпчук, однак відповіді на зазначені питання досі не знайдені. Загальним поєднуючим моментом позицій сучасних авторів є зорієнтованість на просування саме гуманістичної філософсько-освітньої парадигми. При цьому залишається відкритою дискусія щодо змістових компонентів цієї парадигми, а також шляхів подолання авторитарного складника освіти.

**Мета статті** – на основі порівняльного аналізу гуманістичної та авторитарної складових частин української освіти визначити основні риси сучасної філософсько-освітньої парадигми.

**Результати.** У фундаментальному дослідженні Т. Федорової «Гуманізм як проблема філософії» виділено цілу низку історичних соціально-культурних парадигм гуманізму. Вони за низкою ознак принципово відрізняються одна від одної, оскільки відображають передусім систему цінностей того чи іншого суспільства. Водночас протягом усієї історії людства гуманізм виступає як «принципова основа людської культури, що атрибутивно присутня в ціннісних трансценденталіях історії» [13, с. 3].

Звичайно, ми не можемо говорити про лінійний розвиток процесу гуманізації освіти. Періоди культурного розвитку змінювалися часами загального руйнування і лихоліття; Середньовіччя відійшло від багатьох гуманістичних ідеалів античних часів; та й наслідки освітньої революції в ХІХ–ХХ ст., розвиток науки і техніки далеко не завжди сприяли гуманістичному розвитку суспільства та освіти. Багато хто у зв'язку з цим взагалі відкидає можливість морально-етичного прогресу людства. Ми не поділяємо таких радикальних поглядів, але теж вважаємо процес гуманізації освіти і суспільства загалом у тому вигляді, в якому він до цього часу здійснювався, досить непевною і невизначеною характеристикою.

Маються на увазі передусім дві речі. По-перше, гуманізація освіти в цілому, тобто покращення умов освіти для людини, збільшення уваги до її потреб тощо в тій чи іншій формі відбувалося завжди, а тому не може бути сутнісною характеристикою сучасного етапу розвитку суспільства і освіти. По-друге, процес гуманізації до цього часу цілком мирно уживався з антигуманними характеристиками освітніх систем. Іншими словами, цей глобальний процес досі не призвів до створення освітніх систем, що справді сповідують гуманні ідеали та цінності, хоча б *par excellence*. Гуманістична освіта завжди була лише сегментом (причому, як правило, периферійним) антигуманних чи байдужих до людських потреб освітніх систем. Звичайно, і ця периферійність була різною. Гуманістична освіта могла бути лише «променем у темному царстві» авторитарної освіти, а могла вирости і до цілого архіпелагу живильних оазисів. Проте і до цього часу гуманістичні ідеали не визначають суті освітніх систем.

У сучасних умовах гуманізм характеризується в контексті автономного антропософського дискурсу та аксіологічного виміру. Гуманізм як ціннісний атрибут соціальності, що відповідає за «людиновимірність», проявляється у різноманітних модусах – релігійному, психологіч-

ному, політичному, моральному, соціальному, освітньому тощо. Принципова зміна парадигми гуманізму у наш час пов'язана передусім зі зміною детермінант розвитку самого суспільства. У сучасних умовах гуманізм розглядається як практична основа перебудови людського буття. Як підкреслював з цього приводу відомий російський дослідник О. Суворов: «Або станемо людьми – і тоді виживемо, або не станемо – і тоді самознищення людства можна вважати невідворотним, рано чи пізно» [12, с. 186]. На практичному, психологічному рівні діє саме людяність, гуманність як основа певного способу життя. Осмислена до певного світоглядного рівня, вона породжує не просто хорошу людину, а переконаного гуманіста. Смысл життя у цьому разі – це мобілізація сил для втілення смислу життя в певному способі проживання. «Практичний гуманізм» має цілком конкретні ціннісні та смисложиттєві обриси: «Не просто існувати, а саме повноцінно жити, встигнути здійснитися повноцінною особистістю, навчитися цінувати життя, поки воно не закінчилося, берегти людей, особливолюбимих, поки вони живі; від інстинктивного самовиправдання та самовсещення перейти до свідомої відповідальності за себе і (як мінімум) за своїх близьких перед власною моральною інтуїцією (совістю)» [5, с. 166–167].

Поряд із «практичним гуманізмом» постійно декларуються різноманітні прояви «нового гуманізму», починаючи із доробок «Римського клубу» щодо важливості усвідомлення «єдності світу і цілісності людства» на шляху до сталого розвитку суспільства на основі ідей справедливості, ненасилля і визнання загальнолюдського характеру цінностей [6]. При цьому функції освіти якраз і полягають у можливості «творити добро» шляхом ствердження позитивного змісту життя шляхом максимального розкриття людських сил та можливостей. А головними моральними координатами гуманізації життя та освіти є, за словами Е. Фромма: «Доброчесність – відповідальність стосовно власного існування. Злом є перешкода розвитку людських здібностей; порок – це безвідповідальність стосовно себе» [14, с. 33].

З іншого боку, подальша гуманізація освіти пов'язана із поширенням консенсусної моделі взаємодії членів суспільства, що неможливо без їхньої солідаризації, усвідомлення приналежності кожного до певної спільноти, в якій, згідно з позицією Ю. Габермаса, «індивіди очікують один від одного рівного обходження, спираючись на те, що всяка особа поводить себе з всякою іншою як з «однією із нас» [15, с. 92].

На жаль, такого глибокого розуміння сутності гуманізму вітчизняна освіта досі не сповідує. Як наслідок, розмивання гуманістичних орієнтирів модернізації освіти, що значною мірою сприяє консервації традиційно-авторитарних основ освітньої діяльності в країні. Це цілком очевидно можна побачити й у вітчизняній освіті сьогодення. Попри всі гуманістичні реформи і нововведення, вона загалом залишається авторитарною, мало пов'язаною з реальними потребами людини і суспільства, з великим рівнем соціальної диференціації і практично відсутніми механізмами громадської саморегуляції. Це й зрозуміло, адже нинішня система освіти дісталася нам у спадок від тоталітарної системи. Як вказує з цього приводу В. Самохвалова: «Повністю монополізувавши, а потім уніфікувавши школу, тоталітарний режим позбавив її основних джерел розвитку – громадської ініціативи та внутрішньої різноманітності» [9, с. 37]. Характеризуючи вітчизняну освіту як із структурно-функціонального, так і з ціннісно-орієнтаційного боку, можна виділити кілька її фундаментальних особливостей, які заважають реалізації справді гуманістичних освітніх ідеалів.

Освіта, як і протягом останніх століть, розглядається майже виключно з кадрово-професійної точки зору. Незважаючи на квазігуманістичну риторику останніх років, і державне планування в цій сфері, і домінуюча громадська думка зорієнтовані на підготовку хороших професіоналів для економіки та інших сфер життя країни. Наслідок такої стратегії згубний як для країни, так і для системи освіти, як це не парадоксально, передусім з прагматично-утилітарної точки зору.

Як результат, ми значно відстаємо від розвинених держав за часткою спеціалістів з вищою освітою; пристойний рівень загальної середньої освіти забезпечує лише незначна кількість елітарних чи експериментальних закладів; професійно-технічна освіта напівзруйнована, дошкільна і позашкільна освіта ледь зводять кінці з кінцями.

Такі наслідки дає кадрово-професійний підхід на практичному рівні. На гуманітарному ж рівні він визначає відсутність особистості у системі освіти. Освітні заклади навчають учнів, студентів, спеціалістів, професіоналів, але не особистостей. І це – чи не найбільша втрата для суспільства, адже без уваги залишається основне джерело його розвитку – здібності та творча енергія людей. А це є найголовнішим для сучасного високорозвиненого, високотехнологічного постіндустріального суспільства, бо традиційна система освіти не встигає за швидкими змінами, і тому «з'явився соціальний попит на спеціаліста нового типу, який здатний розвиватися самостійно, спонтанно з розвитком суспільства. Суспільству став потрібний професіонал, здатний до саморозвитку» [11, с. 27].

Ігнорування цієї вимоги системою освіти приводить до блокування розвитку основного ресурсу суспільства XXI ст. – ресурсу особистісного розвитку. Зниження потенціалу розвитку окремих індивідів автоматично веде до зменшення креативної здатності всього суспільства. Кадрово-професійна система освіти – це антиособистісна, а тому антигуманна система освіти, що стримує розвиток і індивіда, і суспільства.

2. Основним завданням вітчизняної освіти до цього часу є надання знань. Знову ж таки, попри модернові розробки педагогічної науки та Міністерства освіти і науки, більшість освітніх закладів та педагогів вважають своїм основним обов'язком «дати дітям знання». Відповідно, навчальний процес зорієнтований на оптимізацію передачі знань від учителя до учня, їх засвоєння та систематизацію самим учнем. Критерії оцінки та контролю всього навчання націлені на виявлення обсягу знань та навичок з їх використання.

Педагоги, які обстоюють доцільність орієнтації навчального процесу насамперед на знання, підкреслюють свою практичність. Але насправді така освіта у сучасних умовах вкрай непрактична і в особистісному, і в суспільному вимірі. У сучасному суспільстві знання змінюються дуже швидко, і ні школа, ні заклад вищої освіти не можуть забезпечити людині обсяг знань і навичок, достатніх для успішної діяльності бодай протягом кількох років після їх закінчення, не кажучи вже про все життя. Спроба вийти з цієї ситуації за рахунок збільшення самого обсягу знань приводить лише до ускладнення навчальних програм і перевантаження учнів.

Проте з гуманітарної точки зору найгірше в цій ситуації те, що знання як самоціль навчального процесу витісняють з нього людину. Учні перетворюються просто на інструмент досягнення абстрактних і в принципі чужих для них завдань – виконання програми, засвоєння матеріалу, успішної здачі теми чи у відповідності до плану успішно проведеного уроку. В умовах подібного підходу до організації навчання учні практично не мають можливості стати його повноправними суб'єктами і приречені залишатися безправними і пасивними об'єктами, яких пристосовують до «засвоєння знань».

3. Система критеріїв оцінки успішності навчального процесу – і об'єктивна у вигляді державних стандартів, і суб'єктивна у вигляді навчальних орієнтирів педагогів та керівників освіти – практично ігнорує особистість, потреби її розвитку, характерні особливості, внутрішню мотивацію тощо. Основою оцінки навчання учня є сума знань, навичок, умінь, що мають застосовуватися до кожного учня як однаковий стандарт. Фактично наша шкільна освіта виходить з досить правильного положення – з того, що є певна сума знань та навичок, які необхідні для кожного індивіда для нормальної соціалізації у суспільстві та досягнення життєвого успіху. Але ж існує й інша детермінанта організації навчального процесу. Учні різні за здібностями, схильностями, темпераментом, світосприйняттям тощо. І ці відмінності як мінімум не менш важливі, ніж те, що їх об'єднує в процесі навчання. З нашої точки зору, вони навіть більш важливі, оскільки визначають специфіку формування особистості та автоматично не враховуються соціальним оточенням, а тому мають визначатися школою як спеціалізованим і керованим соціальним інститутом навчання та виховання. Реально ж індивідуалізація навчання в українській шкільній освіті перебуває в ембріональному стані.

Ще один вкрай антигуманістичний наслідок такої ситуації – це штучне піднесення вчителя над учнем, надання першому авторитарної влади. «Школа, інститут освіти загалом, – вказує професор М. Піщулін, – багато в чому залишається, згідно з проведеними нами багаторічними



моніторингами, заповідником авторитарних відносин, неповаги до особистості учня з боку вчителя, а до особистості та інтересів учителя – з боку різного рівня чиновників» [8, с. 99].

Сам педагог отримує значні можливості авторитарного тиску на учня. Буцімто об'єктивні оцінки в руках авторитарно налаштованих педагогів зламали не одну тисячу учнівських доль, сприяли спотворенню психіки та системи життєвих цінностей не одного покоління наших співвітчизників. «Кількісна оцінка <...> часто стає засобом примусу, зняряддя владі вчителя над учнем, психологічного і соціального тиску на учня. Оцінка як результат пізнавальної діяльності часто отожднюється з особистістю загалом... Учень за своїми посередніми чи задовільними оцінками спочатку робить висновок про неповноцінність своїх знань, а потім і своєї особистості» [9, с. 37].

4. Оцінюється рівень знань, умінь учня, а не те, як вони впливають на його розвиток. Безумовно, це прямо суперечить гуманістичному ідеалу. Останній орієнтує навчальний процес на максимальний розвиток особистості з включенням механізмів саморегуляції цього розвитку на рівні внутрішньої мотивації індивіда. Тому в ідеалі гуманістична школа повинна оцінювати і діяльність педагогів, і успіхи учнів з точки зору того, наскільки вдалося розвинути здібності, задатки, потенційні схильності останніх.

На практиці ситуація зовсім інша. По суті, нинішня система оцінювання (навіть в її 12-бальній модифікації) орієнтує вчителя на ігнорування особистості учня. Оцінка продовжує залишатися зовнішньою стосовно внутрішньої мотивації процесу навчання, оскільки ніяк не пов'язана з механізмами саморозвитку. Для учня вона стає зовнішнім механізмом примусу, мірилом стандарту, до якого потрібно пристосовуватися, навіть шляхом обмеження власних інтересів і потреб реалізації своєї особистості. Не навчальний процес для розвитку особистості, а особистість для навчального процесу – таке одне з найбільших антигуманістичних викривлень вітчизняної школи.

5. Особистісно орієнтоване навчання ґрунтується на постійній опіці учителя над учнем. Як варіант цієї тези, пом'якшений останніми гуманістичними новаціями, – необхідність постійного спілкування вчителя та учня в процесі навчання з ініціативи першого. Наші педагоги переконані в тому, що їхній прямий обов'язок – постійно контролювати і наставляти учня. Відповідно, формується і уявлення про ідеальні параметри об'єкта такого впливу. Вітчизняна педагогіка орієнтується на культивування слухняного учня. І це зрозуміло, адже саме слухняну дитину легше опікати.

Вітчизняна школа поки що працює всупереч природній схильності дітей до максимальної самостійності в процесі формування особистості. Більше того, більшість педагогів вважають прояви такої самостійності шкідливими і цілком свідомо будують свою роботу таким чином, щоб їх максимально обмежити. Тому ми й бачимо в наших школах тотальний учительський контроль на всіх ланках навчального процесу, який виснажує у взаємній боротьбі обидві сторони. Саме цю ситуацію провідні вітчизняні вчені вважають найголовнішою вадою школи.

У зв'язку з цим І. Бех відзначає такі негативні риси вітчизняної системи освіти: «До учнів ставляться здебільшого без справжнього інтересу і поваги, в результаті в них немає ніяких підстав для прийняття самих себе серйозно... Намагання вихованця досягти певних виховних цілей не помічаються, зате будь-яка його похибка викликає яскраво виражене незадоволення... сучасна виховна практика часто-густо демонструє наміри гальмування, а то й знищення всього того, що є волею і свободою вихованця, стійкістю його духу, силою його вимог і задумів» [1, с. 16–17].

Подібна освітня практика перебуває у кричущому протиріччі з вимогами гуманістичної педагогіки. Адже стратегія побудови виховного процесу в площині особистісного підходу мусить визначатися науковим розумінням внутрішніх закономірностей розвитку особистості в онтогенезі, а не ґрунтуватися на зовнішній доцільності, коли переважно використовуються методи заохочення чи покарання маскують складні виховні проблеми. У результаті «за культивуванням таких методів педагог лише змушує дітей коритися, а не вільно й свідомо діяти. Цим самим він штучно утримує вихованця на найелементарніших стадіях морального розвитку і не

піднімає до рівня, коли вихованість ґрунтується на перетворенні загальних етичних принципів у систему його особистісних смислів» [1, с. 19].

6. У школі вчитель навчає учня і є визначальною стороною навчального процесу. Визначення форм, напрямів, методів, змісту навчання – абсолютно чи переважно прерогатива педагогічного колективу. Крайній варіант такої точки зору – далеко не рідкісний серед вітчизняних педагогів: учні взагалі у всьому повинні підкорятися вчителю і не мають ніякого відношення до організації навчального процесу. На основі цього утверджується так званий «примусовий діалог», який відбувається у формальному полі – на нецікаві і непотрібні учню питання з боку вчителя останній знаходить такі ж за характером відповіді, сенс яких лише у кращому разі – в отриманні абстрактних знань, у гіршому – потрібної оцінки. У результаті цього відповіді на питання, які справді хвилюють дитину, у школі вона не знаходить.

Отже, сучасна вітчизняна школа дуже далека від орієнтації на потреби дитини і тим більше організації співпраці з учнями для формування гуманоцентричних основ власної діяльності. Це є однією з причин відчуження учнів у навчальному процесі, що, своєю чергою, стає причиною збереження авторитарних методів управління та комунікації учасників освітнього процесу.

7. Школою управляє педагогічний колектив, реально тільки на ньому лежить відповідальність за організацію шкільного життя. Ззовні здається, що подібний підхід має полегшувати життя учнів, адже з них знімається тягар відповідальності за те, що відбувається в школі. Діти (гіпотетично) економлять час і сили, які мали б витратити, якби реально брали участь в управлінні школою. А навички такого управління вони можуть отримати і в процесі рольових ігор чи спеціального навчання, адже для цього не обов'язково реально управляти, досить імітації управлінської діяльності.

Насправді, подібний підхід глибоко принизливий для дітей як особистостей і значно погіршує як умови їх навчання, так і перспективи саморозвитку. Глибинною підставою усунення дітей від реальної участі в організації шкільного життя є теза про те, що вони нездатні здійснювати управлінську (а в цьому разі самоуправлінську) діяльність. Більшість наших педагогів та освітянських управлінців вважають учнівське самоврядування взагалі дурницею і йдуть на його впровадження тільки під тиском громадськості або начальства. Звичайно, в таких умовах воно носить виключно формальний характер (для звітності), і саме таке учнівське самоврядування присутнє у більшості вітчизняних шкіл.

8. У школі учні зобов'язані вчитися, виконувати внутрішньошкільний розпорядок приблизно так, як ці обов'язки виконують робітники на заводах чи службовці в установах. Ця точка зору дуже поширена серед вітчизняних педагогів, і вимогливість вчителя є однією із загальнонавчальних педагогічних чеснот. Вимогливий педагог – мрія шкільної адміністрації, дуже часто це – основний показник для батьківської громадськості. Зрештою, дуже часто і учнів привчають до того, що саме вимогливість педагога стосовно них має викликати захоплення і мотивувати хороші навчання та поведінку.

При цьому основою виправдання вимогливості (часто на межі дозволеної жорсткості в покараннях та примусі) педагога звичайно служить те, що останній тією ж мірою вимогливий і до себе, і до своїх колег по роботі. Іншими словами, він ставиться до учнів точно так, як і до всіх інших. Антигуманний зміст такої позиції досить очевидний як мінімум у двох відношеннях.

По-перше, діти – не дорослі, і ставитися до них на основі дорослих мірок і цінностей – це просто середньовіччя. «Нинішня освіта, – підкреслює професор П. Саух, – гранично раціоналізована і вербалізована, із неї вихолощений афектно-емоційний запал дитинства. Це призводить до панування в суспільстві професійно компетентного, але бездуховного індивіда. Форми, методи, зміст освіти, зберігаючи традиційні для індустріального суспільства цілі, способи і засоби своєї реалізації, суперечать новим тенденціям, зорієнтованим на гуманістичні цілі» [10, с. 29].

По-друге, в українській школі не існує тієї рівноваги прав і обов'язків, яка загалом має місце в дорослому житті. Робітник чи службовець поряд з обов'язками має цілком конкретні права, гарантовані законом і дією як структур управління, так і судовою системою, зрештою,

можливостями постояти за себе самій дорослій людині. Всього цього в учнів немає. Сучасна вітчизняна школа є чи не останнім оплотом повного авторитаризму в українському суспільстві в тому розумінні, що тут той, ким управляють (учень), абсолютно безправний перед тим, хто управляє (педагогічним колективом).

9. Школа є самодостатньою цінністю у суспільстві і вимагає до себе уваги сама по собі як соціальний інститут зовсім незалежно від того, які функції і наскільки якісно вона виконує. Дуже багато вітчизняних педагогів внаслідок цього працюють «для школи», як варіант – «для суспільства» чи «для держави». Найбільш авторитарний варіант такої позиції – це робота «на показники», які утверджують статус школи, педагога, директора, регіону, держави тощо. «Неувага до вищих цінностей та цілей освіти, пасивне сприйняття тих життєвих пріоритетів, які стихійно складаються у суспільстві, – чи не головна вада сучасної освіти. При цьому освіта позбавляється своєї найважливішої випереджуючої, прогностичної функції, втрачає можливість впливати на суспільні ідеали», – підкреслює основну соціальну ваду такої позиції академік Б. Гершунський [3, с. 32].

10. Школа має залишатися державною і управляти нею повинні державні органи, але при цьому шкільна адміністрація отримує широку автономію у своїй діяльності. Крім явної змістової суперечності (освітні заклади не можуть отримати досить самостійності, якщо їх буде фінансувати держава – остання буде також контролювати використання бюджетних коштів), це положення має і досить виразний антигуманний підтекст – прагнення здійснювати освітню діяльність абсолютно незалежно від прагнень і потреб тих, чиї інтереси в рамках вказаної діяльності мають бути задоволені. Йдеться про громадське фінансування освітніх закладів та контроль громадськості над їх діяльністю.

Справа в тому, що реально забезпечити інтереси дітей в освітньому процесі може лише той, хто в цьому зацікавлений. Насамперед це батьки дітей і загалом громадянське суспільство, зорієнтоване саме на розвиток індивіда, а не різноманітних корпоративних структур. Останнє є основною рушійною силою демократизації та гуманізації суспільства, а тому одним з основних критеріїв указаних процесів є вплив громадськості на функціонування тих чи інших сфер суспільного життя.

Ми розглянули лише найбільш очевидні авторитарні риси сучасної вітчизняної школи. Вони носять масовий характер і є визначальними практично для всіх освітніх закладів, можливо, за незначним винятком. На рівні вищої освіти вони стають більш розмитими, але основний посыл щодо формалізованості, відірваності від життя, безсуб'єктності освітнього процесу залишається провідним. До цього додається проблема відсутності спадкоємності між закладами вищої освіти та працевластцями, коли як змістовно, так і за спрямуванням студент не отримує у повному обсязі тих знань, навичок та компетентностей, які дозволили б йому бути конкурентоспроможним на ринку праці.

Результуючим узагальненням усіх авторитарно-консервативних рис вітчизняної освіти є її різке відставання від сучасних стандартів, дезорієнтація і педагогів, і учнів, і викладачів, і студентів. Тут можна посперечатися на фундаментальне дослідження Н. Важеєвської, яка ще на початку 2000-х років на основі даних міжнародного порівняльного аналізу якості знань виділила основні невідповідності знань російських школярів міжнародним стандартам: «не бачать різниці між знаннями та істиною, науковим знанням та віруванням, не вміють оцінити достовірність того чи іншого знання, не розуміють ідеального, модельного характеру будь-якого фрагменту знання, не знайомі з багатьма методами пізнання, не володіють цілим рядом пізнавальних умінь» [2, с. 3]. Усі ці аспекти залишаються актуальними і зараз, притаманні й українській школі. Учні відстають якраз у сфері вирішальних для власного розвитку особистісних якостей, які визначають якість освіти та здатності до самоактуалізації.

Відсутність чітко визначених гуманістичних пріоритетів негативно впливає і на педагогічні колективи. Багато педагогів просто не розуміють, яким чином потрібно модернізувати освітній процес. «Якраз краще вчити ми й не вміємо, – відзначає С. Гончаренко, – оскільки не знаємо, як це робиться і що, власне, треба дати дітям, щоб вони могли «добре» навчатися. Адже не секрет, що нині здебільшого не ми навчаємо дітей, а вони самі вчаться» [4, с. 8].

Суспільні негаразди й авторитарний спадок є додатковими труднощами на шляху гуманізації вітчизняної системи освіти. Приведених даних цілком досить для того, щоб зробити висновок про її явно антигуманний та антиособистісний характер. Процеси гуманізації освіти на теренах нашої країни явно не досягли такої «критичної маси», яка б дозволила говорити про орієнтацію масової освіти на гуманістичні цінності та ідеали. Тому і процес гуманізації освіти як загальна характеристика сучасної вітчизняної системи освіти носить абстрактний і беззмістовний характер. Він не лише не визначає її специфічних характеристик, а навіть не може розглядатися як кінцева мета розвитку освіти чи, скажімо, освітянських реформ. Адже як мета цей процес має визначатися у вигляді якогось результату. Такий результат навіть теоретично сформулювати неможливо. Що може значити, наприклад, вислів «завершення процесу гуманізації вітчизняної системи освіти»? Мало того, що неможливо визначити критерії такої завершеності, так ще й абсолютно абсурдно виглядає сама думка про те, що гуманізація якоїсь сфери людського буття може припинитися у зв'язку з вичерпанням гуманістичних ідеалів.

**Висновки.** Таким чином, серед фундаментальних особливостей української освіти, що заважають реалізації гуманістичних освітніх ідеалів, – квазігуманістичність, зорієнтованість на кадрово-професійний, знаннєвий підхід без урахування ресурсу особистісного розвитку, індивідуалізації навчання, авторитарний тиск педагогів на учнів, постійний контроль дій, примус до діалогу, відчуження учнів від освітнього процесу. У методологічному плані проблема встановлення змістовно-критеріальної ролі процесу гуманізації в розвитку сучасної системи освіти не може бути вирішена просто посиленнями на більшу чи меншу інтенсивність цього процесу. Має відбутися певна якісна визначеність нарощування гуманістичного потенціалу освіти, яка могла би стати теоретико-методологічним орієнтиром у визначенні загальної стратегії розвитку освіти і до якої можна було б прив'язати систему емпіричних індикаторів у разі програмування цієї стратегії розвитку.

На нашу думку, таку роль може відігравати не термін «гуманізація освіти», а його більш конкретна інтерпретація у вигляді терміна «гуманоцентрична переорієнтація освіти». Змістом останнього є фіксація як цілком конкретного орієнтиру розвитку освітньої системи такого стану, коли гуманістичні цінності та ідеали стануть основою функціонування не периферійних, а центральних її компонентів, тобто стануть визначальною основою освітньої діяльності на рівні масової освіти і більшості освітніх закладів. Отже, гуманоцентрично орієнтована освітня система – це освітня система, в якій гуманістичні принципи організації освітнього процесу визначають функціонування в повному обсязі всіх сфер освітньої діяльності, а не лише в окремих компонентах.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання – нова освітня філософія. *Педагогіка толерантності*. 2001. № 1. С. 16–19.
2. Важеевская Н.Е. Гносеологические корни науки в системе школьного образования. *Педагогика*. 2002. № 4. С. 3–9.
3. Гершунский Б.С. Готово ли современное образование ответить на вызовы XXI века? *Дайджест школа-парк*. 2002. № 2. С. 28–32.
4. Гончаренко С. Методика як наука. *Шлях освіти*. 2000. № 2. С. 5–11.
5. Джурицкий А.Н. Зарубежная школа: современное состояние и тенденции развития. Москва : Педагогика, 1993. 192 с.
6. Печчеи А. Человеческие качества. Москва : Прогресс, 1980. 298 с.
7. Пищулин Н.П. Философские основы образования. Москва : Педагогика, 2001. 341 с.
8. Пищулин Н.П. Формировать, воспитывать духовность учащихся. *Педагогика толерантности*. 2002. № 3. С. 92–101.
9. Самохвалова В.И. Человек и судьба мира. Москва : Новый век, 2000. 196 с.
10. Саух П. Зміна парадигм соціальних наук і трансформація культур освітнього простору на межі тисячоліть. *Освіта і управління*. 2001. Т. 4. № 3–4. С. 26–30.
11. Сергеева Т. Современное образование в контексте парадигмы «личность – образование – социум». *Дайджест педагогических идей та технологій школа-парк*, 2001. № 5–6. С. 26–30.



12. Суворов А.В. Экспериментальная философия. Москва : Изд-во УРАО, 1998. 244 с.
13. Федорова Т.Д. Гуманизм как проблема философии: (В онто-метафизических и гносеологических контекстах). Саратов. юрид. ин-т МВД России. Саратов, 2000. 155 с.
14. Фромм Э. Психоанализ и этика. Москва : Республика, 1993. 415 с.
15. Хабермас Ю. Вовлечение Другого. Очерки политической теории. Санкт-Петербург : Наука, 2001. 415 с.

#### REFERENCES

1. Bekh, I.D. (2001). Osobystisno zoriientovane vykhovannia – nova osvitnia filosofii. *Pedahohika tolerantnosti*. No. 1. S. 16–19.
2. Vazheevskaya, N.E. (2002). Gnoseologicheskie korni nauki v sisteme shkolnogo obrazovaniya. *Pedagogika*. No. 4. S. 3–9.
3. Gershunskiy, B.S. (2002). Gotovo li sovremennoe obrazovanie otvetit na vyzovy XXI veka? *Dayzhest shkola-park*. No. 2. S. 28–32.
4. Honcharenko, S. (2000). Metodyka yak nauka. *Shliakh osvity*. 2000. No. 2. S. 5–11.
5. Dzhurinskiy, A.N. (1993). Zarubezhnaya shkola: sovremennoe sostoyanie i tendentsii razvitiya. Moskva: Pedagogika. 192 s.
6. Pechchei, A. (1980). Chelovecheskie kachestva. Moskva: Progress. 298 s.
7. Pischulin, N.P. (2001). Filosofskie osnovy obrazovaniya. Moskva: Pedagogika. 341 s.
8. Pischulin, N.P. (2002). Formirovat, vospityivat duhovnost uchaschihsya. *Pedagogika tolerantnosti*. No. 3. S. 92–101.
9. Samohvalova, V.I. (2000). Chelovek i sudba mira. Moskva: Novyy vek, 196 s.
10. Saukh, P. (2001). Zmina paradyhm sotsialnykh nauk i transformatsiia kulturnoosvitnoho prostoru na mezhi tysiacholit. *Osvita i upravlinnia*. T. 4. No. 3–4. S. 26–30.
11. Sergeeva, T. (2001). Sovremennoe obrazovanie v kontekste paradigmyi “lichnost – obrazovanie – sotsium”. *Dayzhest pedagogichnih idey ta tehnologiy shkola-park*. No. 5–6. S. 26–30.
12. Suvorov, A.V. (1998). Eksperimentalnaya filosofiya. Moskva: Izd-vo URAO. 244 s.
13. Fedorova, T.D. (2000). Gumanizm kak problema filosofii: (V onto-metafizicheskikh i gnoseologicheskikh kontekstakh). Sarat. Yurid. in-t MVD Rossii. Saratov. 155 s.
14. Fromm, E. (1993). Psihoanaliz i etika. Moskva: Respublika. 415 s.
15. Habermas, Yu. (2001). Vovlechenie Drugogo. Ocherki politicheskoy teorii. Sankt-Peterburg: Nauka, 2001. 415 s.

**Romanenko Mikhail Ilyich**

D.Sc. (Philosophy), Professor,

Rector adviser,

Professor at the Department of Philosophy

Dnipro Academy of Continuing Education of Dnipropetrovsk Regional Council

70 Antonovycha str., Dnipro, Ukraine

**Vysotska Olha Yevgenivna**

D.Sc. (Philosophy), Associate Professor,

Head of the Department of Philosophy

Dnipro Academy of Continuing Education of Dnipropetrovsk Regional Council

70 Antonovycha str., Dnipro, Ukraine

#### HUMANISM VERSUS AUTHORITARIANISM OF UKRAINIAN EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE DEVELOPMENT OF THE MODERN PHILOSOPHICAL AND EDUCATIONAL PARADIGM

*Based on a comparative analysis of the humanistic and authoritarian components of Ukrainian education, the article defines the main features of the modern philosophical and educational paradigm. The anthropogenetic and non-linearity of the process of humanization of education is proved. The authors point to a change in the paradigm of humanism in connection with a change in the determinants*

*of the development of society, determine its Anthroposophical discourse and axiological dimension. At the same time, the authors note the danger of blurring the humanistic guidelines for the modernization of education. They characterize Ukrainian education in its structural-functional and value-oriented context, highlight fundamental features that hinder the implementation of humanistic educational ideals. Such obstacles are quasi-humanistic, focused on personnel-professional, knowledge-based approach without taking into account the resource of personal development, individualization of training. The authors note that the authoritarian pressure of teachers on students, constant monitoring of actions, forcing them to engage in dialogue, alienating students from the educational process, and eliminating them from real participation in school life contradict the need to focus the educational process on maximum development and self-development of the individual. Taking into account these features, when describing trends in the development of modern education, the authors propose to replace the term “humanization of education” with its more specific interpretation through the use of the term “humanocentric reorientation of education” as a defining basis for educational activities at the level of mass education.*

**Key words:** *education, Ukrainian education, philosophy of education, humanism, authoritarianism, paradigm, personality.*