

В.Г. Кремень, В.Ю. Биков

**КАТЕГОРІЇ “ПРОСТІР” І “СЕРЕДОВИЩЕ”:
ОСОБЛИВОСТІ МОДЕЛЬНОГО ПОДАННЯ ТА ОСВІТНЬОГО
ЗАСТОСУВАННЯ**

У статті розкрито шляхи освітнього застосування предметного простору об'єктивного (реального) світу. Надано тлумачення термінів відповідних предметно-інформаційних утворень: електронні освітні ресурси, інформаційні (інформаційно-освітні) середовище і простір навчального закладу та педагогічної системи, системи освіти та Єдиного освітнього простору системи освіти, Глобальний інформаційно-освітній простір.

Ключові слова: простір і середовище, загальний об'єктний простір, функціональні сервісні підсистеми.

У зв'язку з тим, що терміни *простір* і *середовище* широко використовуються в сучасній спеціальній літературі та, на наш погляд, не виправдано й непоодинокую ототожнюються, розведемо ці терміни та наведемо їх тлумачення.

У філософському розумінні, *загальний об'єктний простір* – форма існування матеріальних об'єктів і процесів. Загальними властивостями простору є протяжність, єдність перервності і неперервності [1, с.1082]. Це необмежений, неосяжний і до кінця незбагнений *предметний простір об'єктивного (реального) світу* – *загальний об'єктний простір* (ЗОП), будову якого формує практично незчисленна множина створених природою і людиною об'єктів і відношень між ними, що передбачає необмеженість спектру різноманітних аспектів їх багатоцільового розгляду і/або використання. Ця необмеженість, неосяжність і незбагненність загального об'єктного простору зумовлені тим, що мета існування цього простору є, по суті, метою існування всесвіту – загадкового і таємного, а тому об'єктивно не може бути визначеною. Проте саме це і створює потенційну можливість його багатоцільового використання, практично необмежений спектр застосування його об'єктного складу. Саме через це будова (склад і структура) ЗОП також не може бути однозначно визначеною безвідносно до конкретної мети його створення і використання, а тому і за відсутності обґрунтованих підходів до декомпозиції цього простору на певні компоненти. Зазвичай, рівень узагальнення модельного подання і розгляду ЗОП не передбачає відображення як всієї нескінченної і невизначеної множини предметів його об'єктного складу, так і відношень між ними. Наприклад, як ЗОП можна вважати (розглядати) космічний простір, до складу якого входить планета Земля.

З позиції людини, ЗОП є, по суті, простором буття людства. Його складники (множина його об'єктів і відношень) у загальному випадку є інваріантними, не ідентифікуються з *конкретною* людиною, з певними умовами її існування і діяльності. Тому будемо вважати, що ЗОП є не віднесеним і тому не визначеним щодо конкретних об'єктів, які входять до його об'єктного предметного складу.

Для подальшого поглиблення тлумачення термінів *простір* і *середовище* – побудови їх моделей, відображення у цих моделях сутнісної специфіки складників *простору* і *середовища*, їхнього цільового призначення, методологічної платформи їх подання, будемо вважати, що:

© В.Г. Кремень, В.Ю. Биков, 2013

- тлумачення термінів *простір* і *середовище* мають базуватися на системному підході, зокрема, відповідно до принципу загальності систем [2] (передбачає, що в якості систем можуть розглядатися всі без винятку об'єкти і процеси об'єктивного світу), всі об'єкти, що входять до складу простору і середовища, як і самі простір і середовище, є системами;

- за сутнісно-компонентною специфікою, простір і середовище, що розглядаються, є соціотехнологічними системами, тобто до складу їх суттєвих компонентів (об'єктів) обов'язково входять люди (суб'єкти простору і середовища), а також різні за призначенням і особливостями будови техніко-технологічні об'єкти (системи);

- тлумачення термінів *простір* і *середовище*, їхня будова і модельне подання мають відображати ідеї і принципи людиноцентризму [3].

З позицій системного підходу, будову загального об'єктного простору утворює множина різноманітних за цілями створення, напрямками використання (призначенням) і способами побудови системи, що наповнюють об'єктивний (реальний) світ.

У ЗОП будь-який виділений за певним підходом об'єкт (система) і його (її) відношення є частиною цього простору, що, таким чином, входять до його складу. Зокрема, у соціальному, соціотехнологічному просторах людина є частиною цих просторів, входить до них, до їх суб'єктного складу.

Зазначена особливість розуміння простору та його будови є визначальною щодо подальшого розгляду з виокремлення категорій *простір* і *середовище* та специфіки їх тлумачення й системного подання.

Для формального описування простору як системи, відповідного подання його будови (складу і структури), модельного відображення простору, зокрема його комп'ютерного моделювання, з урахуванням [4], введемо таке поняття цього терміна.

Простір (space) – деяка множина структурно упорядкованих об'єктів та їх ідентифікаторів, яка подається моделлю, що відображає логічну структуру групування та упорядкування ідентифікаторів об'єктів даного простору. За цим означенням, об'єкти простору є певним чином визначеними, оскільки не можна упорядкувати те, що не є визначеним.

Здійсно декомпозицію ЗОП на суттєві щодо даного розгляду компоненти. Спочатку здійснюємо декомпозицію цього простору на частини за ознакою цільового використання (призначення) цих частин.

У зв'язку з багатоцільовим призначенням ЗОП – W_g (англ. *general* – загальний) у його складі можна виділити множину цільових просторів – $\{W_a\}$ (англ. *aim* – ціль), $\{W_a\} \in W_g$, склад об'єктів кожного з яких безпосередньо пов'язаний з метою створення і використання певного i -го W_{ai} , $\forall i = \overline{1-I}$, де I – кількість всіх цільових просторів в W_g , на відміну від загального об'єктного простору W_g , компоненти якого є інваріантними (у зазначеному вище розумінні призначення W_g) щодо мети свого створення і використання. Наявність мети використання кожного з цільових просторів $W_{ai} \in \{W_a\} \in W_g$ дає змогу визначити предметну галузь, до якої змістово належать об'єкти певних просторів W_{ai} , забезпечити, зокрема, цілеспрямоване формування і розвиток їх об'єктного складу. Наприклад, *освітній простір* є цільовим, оскільки можна вказати на мету його виділення з W_g , створення і подальшого використання об'єктів, що входять до його складу.

Далі виділімо зі складу об'єктів цільового простору W_{ai} деяку систему S_{rik} (англ. *research* – дослідження) – *досліджувану* систему, що створена і використовується зі своєю певною метою. Саме наявність мети створення конкретної k -ї системи S_{rik} вказує на її належність до певного цільового простору W_{ak} , $\forall k = \overline{1-K}$, де K – кількість всіх

систем S_{rk} , що входять до складу W_{ak} , хоча цілі створення і використання W_{ak} і S_{rik} зазвичай не збігаються. Таким чином, система S_{rik} , саме як і всі її суттєві складники, є частиною простору W_{ak} , входить до його складу. В загальному випадку, до складу одного цільового простору W_a може входити множина систем S_r , $\{S_r\} \in W_a$. В той же час, будь-яка система S_r може входити до складу інших цільових просторів з множини $\{W_a\} \in W_g$, тобто, у загальному випадку, $W_a'' \in W_a$. Таким чином, система S_r та її відношення послідовно входять до складу просторів W_a і W_g , є їх окремою частиною. Наприклад, певна педагогічна система є частиною (входить до складу) освітнього (цільового) простору навчального закладу, в якому ця педагогічна система використовується.

З наведеного випливає *перший* головний щодо даного розгляду висновок – будь-яка досліджувана система S_r є *часткою тих чи інших цільових просторів* W_a , входить до їх об'єктного складу. Простір інтегрує, "бере до свого кола", нібито "поглинає" систему, що функціонує, досліджується і розвивається в його складі, без втрати суттєвих рис і принципів діяльності системи. Система з тією чи іншою метою (за тих чи інших причин) може входити до простору, або виходити з нього. Наприклад, різні навчальні заклади входять до об'єктного складу освітнього (цільового) простору України, утворюючи його частини. У свою чергу, система освіти України на сучасному етапі свого розвитку здійснює рішучі кроки щодо входження у загальноєвропейський і світовий освітній (цільові) простори, поступово виходячи з одного законодавчо-правового (цільового) простору і входячи до іншого – осучасненого, оновленого.

При подальшому з'ясуванні особливостей функціонування, дослідження і розвитку системи S_r у складі цільового простору W_a будемо враховувати, що елементи і відношення системи S_r можуть бути як взаємопов'язаними з іншими системами, що входять до множини компонентів W_a , так бути і не пов'язаними з ними. Саме ця структурна особливість подання системи S_r у складі цільового простору W_a дозволяє перейти до з'ясування категорії *середовище* системи S_r .

У філософському розумінні соціальне середовище буття людини означається як "оточуючі людину соціальні, матеріальні і духовні умови її існування і діяльності. Це середовище визначально впливає на формування і розвиток особистості. В той же час, під впливом людини воно змінюється. У процесі цих перетворень змінюється і сама людина" [1, с. 1271].

Що стосується категорії *середовище* (англ. *environment*), то дуже важливо зрозуміти, з'ясувати – відносно якої системи S_r розглядається її середовище, оскільки, у загальному випадку, те, що є середовищем для однієї системи S_r , не є середовищем для інших, що входять до множини цільових просторів $\{W_a\}$. Тобто категорія *середовище* пов'язується з *суттєвим оточуючим простором* системи S_r , в якому ця система S_r функціонує, розвивається і/або досліджуються [5, с.376]. Через це для різних систем S_r їх середовища, зазвичай, не є тотожними.

Наприклад, фізичні компоненти певних педагогічних систем, такі як засоби навчання, навчальні меблі, класна кімната та ін., що входять до складу навчального середовища учнів одного класу даного навчального закладу, не є складниками навчального середовища, в якому перебігає навчально-виховний процес учнів іншого класу того ж навчального закладу, хоча усі зазначені компоненти педагогічних систем входять до складу освітнього простору певного навчального закладу, в якому ці учні навчаються.

Для визначення категорії *середовище* системи S_r , поділимо цільовий простір W_s , до складу якого входить S_r , на два підпростори – W_a' і W_a'' , $W_a \rightarrow W_s = W_a' + W_a''$, так, аби до складу підпростору W_s увійшли ті компоненти простору W_s , що не тільки впливають

на систему S_r , а й на які система S_r впливає сама, тобто існують (можна визначити) суттєві взаємозв'язки між S_r і W_s' . У свою чергу, до складу підпростору W_s'' віднесемо ті компоненти простору W_s , що не мають суттєвих взаємозв'язків з S_r .

Саме підпростір W_s' – суттєвий оточуючий простір системи S_r , означимо тут категорією *середовище* – E_s існування, функціонування і розвитку системи S_r , або просто *середовище* E_s системи S_r , що розглядається, досліджується.

Інакше, змістово категорії *середовище* E_s системи S_r та її *суттєвий оточуючий простір* W_s' є тотожними. Тому далі, для означення категорій *середовище* системи S_r та її *суттєвий оточуючий простір* будемо використовувати єдиний термін та його ідентифікатор, відповідно – *середовище* та E_s , $E_s = W_s' \in W_s$.

Тоді компонентний склад простору W_s утворює множина об'єктів, що входять до системи S_r та її середовища E_s , а також компоненти, що входять до підпростору W_s'' , $W_s = S_r + E_s + W_s''$, звідки $E_s = W_s - S_r - W_s''$. Тобто до компонентного складу *середовища* E_s системи S_r входить множина компонентів цільового простору W_s за виключенням як множини суттєвих компонентів самої системи S_r , так і множини компонентів підпростору W_s'' , з яким система S_r суттєво не взаємопов'язана. Сама ж система S_r створюється і розвивається для задоволення потреб середовища W_s' у кінцевих продуктах свого функціонування. Тобто, *кінцевий продукт* – результат функціонування системи S_r , продукт системи S_r (предмет або послуга), що призначений для задоволення потреб середовища E_s .

З наведеного випливає *другий* головний щодо даного розгляду висновок – будь яка досліджувана система S_r не є частиною свого середовища E_s , не входить до його об'єктного складу. Саме ці визначені вище головні відмінні ознаки і дозволяють казати і застосовувати терміни *простір* і *середовище* як окремі категорії.

Те, що суттєво поєднує категорії *простір* і *середовище* полягає в тому, що кожен об'єкт чи зв'язок, які визначені у просторі і/або середовищі своїми ідентифікаторами (ознаками, іменами, назвами, аббревіатурами, параметрами, характеристиками, адресами), відповідно асоціюються з цими просторами і/або середовищами. Проте один і той самий об'єкт чи зв'язок можуть бути незалежно визначені у кількох просторах і/або середовищах та асоціюватися з кількома відповідними просторами і/або середовищами.

Наприклад, в освітньому просторі навчального закладу можуть бути і, як правило, існують, створюються кілька навчальних середовищ, деякі компоненти яких з однаковими індикаторами (наприклад, однакові засоби навчання) можуть входити до складу та асоціюватися з кількома навчальними середовищами та одночасно – з освітніми просторами різних навчальних закладів. Так само суб'єкти навчальної діяльності можуть одночасно входити як до складу відповідного освітнього простору, так і до складу відповідних навчальних середовищ (в навчальному закладі, наприклад, вчителі, учні навчальної групи – до складу навчального середовища певного учня і, одночасно, разом з цим учнем – до складу освітнього простору району (міста), де цей навчальний заклад розташований).

У [5, с.229] введено категорії та наведено означення термінів *зовнішнє середовище та оточуюче середовище* або *суттєвий оточуючий простір*. Наведене вище тлумачення терміна *простір* відповідає розумінню терміна *зовнішнє середовище* за включенням компонентів системи S_r , а терміни *оточуюче середовище* або *суттєвий оточуючий простір* – є синонімами терміна *середовище* E_s .

Спираючись на наведене вище, зробимо узагальнюючі висновки:

1. Виділена, досліджувана система S_r функціонує і розвивається в середовищі E_{S_r} , будову якого формує структурно упорядкована множина об'єктів певної предмет-

ної галузі та/або їх ідентифікаторів, що входять до цільового простору W_s . Склад об'єктів і відношень E_{sr} утворює та підмножина компонентів W_s , що відповідає повному компонентному складу W_s , за виключенням компонентів системи S_r , а також множини компонентів підпростору W_s'' , $W_s'' \in W_s$, з яким система S_r не взаємопов'язана.

2. На відміну від *середовища* E_{sr} системи S_r , *простір* W_s системи S_r включає як саму систему S_r з її середовищем E_{sr} , так і підпростір W_s'' . Інакше, якщо простір W_s *передбачає належність* системи S_r до нього, то середовище, навпаки, *не допускає належність* системи S_r до її ж середовища E_{sr} .

3. Система та її середовище є відповідними частинами простору, до складу якого вони належать, а тому мають певні відбитки цього простору. Якщо *простір* інтегрує, "бере до свого кола" систему та її середовище, що функціонує, досліджується і розвивається в його складі, то середовище оточує систему, забезпечуючи умови її доцільного, ефективного та безпечного функціонування і розвитку.

4. Один і той самий об'єкт чи зв'язок може бути незалежно визначений у кількох просторах і/або середовищах та асоціюватися з кількома просторами і/або середовищами. У загальному випадку множина систем $\{S_r\}$, а також множина середовищ $\{E_{sr}\}$, що оточують ці системи S_r , $S_r \in \{S_r\}$, можуть одночасно входити до складу одного цільового простору W_s , а певні множини $\{S_r\}$ і $\{E_{sr}\}$ – до складу конкретної множини цільових просторів $\{W_s\}$. Проте жодна система не може входити до складу того середовища, що її оточує. З цього виходить: а) якщо $S_r \in W_s$, то $E_{sr} \in W_s$; і навпаки, б) якщо $E_{sr} \in W_s$, то $S_r \in W_s$.

5. Зв'язаність системи S_r та її середовища E_{sr} вказує на наявність принаймні однієї спільної для S_r і E_{sr} цілі, що однаково задана (сформульована) для S_r і E_{sr} . Такою спільною для S_r і E_{sr} ціллю передусім є генеральна – найвища ціль у дереві цілей S_r , що одночасно є однією з підцілей E_{sr} .

6. Наявність цілі (цілей) $Ц_{sr}$ передбачає: реалізацію S_r і E_{sr} спеціальних функцій, що спрямовані на досягнення $Ц_{sr}$; присутність у складі S_r і E_{sr} певних організаційних структур (принаймні, одного виконавця), які відповідають за реалізацію спеціальних функцій; виділення з боку E_{sr} ресурсів (фінансових, матеріально-технічних та енергетичних), що необхідні для реалізації цих функцій; існування законодавчо-правових й інструктивно-нормативних регуляторів функціонування і розвитку S_r і E_{sr} у складі W_s .

7. Наявність цілі (цілей) $Ц_s$, спеціальних функцій, відповідних організаційних та інших ресурсів і регуляторів її досягнення є для S_r і E_{sr} системоутворювальними чинниками, що дозволяють казати і розглядати W_s , S_r і E_{sr} як цілісність, як єдину систему, що входить до складу простору W_s .

8. Середовище E_{sr} системи S_r є певною підсистемою W_s , що має свою, відмінну від S_r ціль (цілі), а також власні функцію (функції), організаційне, ресурсне й нормативно-правове забезпечення. Головна ціль E_{sr} за змістом ніколи не збігається із головними цілями функціонування і розвитку як S_r , так і W_s , оскільки у складі W_s окрім S_r існує принаймні підпростір W_s'' зі своїми цілями – підцілями W_s , а середовище E_s лише формує, забезпечує умови функціонування і розвитку S_r і не призначене для реалізації її зовнішніх і внутрішніх функцій.

9. Відсутність у середовищі E_{sr} необхідних (передбачених) і достатніх для реалізації цілей S_r ресурсів, а також законодавчо-правових й інструктивно-нормативних регуляторів функціонування і розвитку S_r вказує на наявність у середовищі E_{sr} проблеми (нерозв'язаної для E_{sr} проблемної ситуації), що зумовлює втрату, руйнування цілісності E_{sr} і S_r , не дозволяє казати про $\langle S_r, E_{sr} \rangle$ як про єдину систему.

10. Система S_r , що функціонує і розвивається окремо і незалежно від деякого цільового простору W_a , може увійти до W_a або вийти з цього простору за умови, що у S_r і W_a одночасно і відповідно виникають або зникають (втрачають актуальність, суттєво змінюються) спільні для S_r і W_a цілі, а у W_a , окрім цього, – ресурси (у тому числі законодавчо-правові регулятори), що необхідні і достатні для досягнення спільних цілей. При цьому як S_r , так і W_a відповідно набувають нових властивостей, або частково чи повністю втрачають ті властивості, що були притаманні S_r і W_a , коли S_r входила до складу W_a . В обох цих випадках як S_r , так і W_a стають вже іншими системами, відмінними від тих, якими вони були до входження S_r до W_a або виходу S_r зі складу W_a .

З урахуванням наведеного вище, введемо означення освітніх застосувань категорій *простір і середовище*.

Освітні застосування *предметного простору об'єктивного (реального) світу – загального об'єктного простору*, безпосередньо пов'язані з поняттям *глобального освітнього простору* (ГОП), з *відкритою освітою*, з *відкритим навчальним середовищем*. Розгляньмо ці зв'язки більш детально.

Конкретна людина, перебуваючи у складі ЗОП, за тою чи іншою власною потребою, з тією або іншою власною метою використовує різноманітні компоненти цього простору в процесі свідомого і підсвідомого, рутинного і творчого дослідження та пізнання світу, в якому вона живе, фізично й духовно розвивається, осягає розумом закони природи, набуває досвіду розв'язування власних позитивних (побутових і професійних) проблем, знаходить нові сфери застосувань об'єктів простору, опанованих знань та сформованих компетентностей.

Саме наявність у конкретної людини мети (усвідомленої або підсвідомої) використання певних компонентів ЗОП звужує цей простір, наближаючи його склад і структуру до потреб конкретної людини, дозволяє казати про *індивідуальний освітній простір* позитивної освіти конкретної людини. Тобто *індивідуальний освітній простір* є цільовим підпростором *загального об'єктного простору*, що виділений з останнього за ознакою причетності певних компонентів його складу до позитивної освіти конкретної людини.

В гіпотетичній моделі *індивідуального освітнього простору* його межі не фіксовані в часі, вони рухомі, неперервно змінюються в процесі становлення і подальшого розвитку людини. Модель *індивідуального освітнього простору* нібито "дихає", відображаючи змінність інтелектуальних і духовних потреб конкретної людини, її уподобання, умотивованість до навчання, умови життєдіяльності на відповідних етапах її поступового особистісного розвитку. Таке "дихання" моделі каже про те, що інтелектуальний і духовний розвиток потрібні людині так само, як повітря для її фізичного існування. Неперервно "наповнюючи свої інтелектуальні і духовні легені" свіжим повітрям осучаснених знань і нового досвіду, людина реально набуває нових життєвих сил, будує на цій основі своє сьогодення і майбутнє, досягає нових вершин свого індивідуального розвитку, стає більш потрібною і суспільно корисною.

Множина *індивідуальних освітніх просторів* утворює *глобальний освітній простір* (ГОП). На відміну від *загального об'єктного простору* з нескінченною множиною предметного складу і можливих цілей його використання, ГОП є цільовим підпростором *загального об'єктного простору*, до складу якого входить скінчена множина *індивідуальних освітніх просторів*, оскільки можна теоретично визначити кількість цілей використання ГОП, а тому й об'єктів, що необхідні для їх досягнення. Вочевидь, що в гіпотетичній моделі ГОП його межі також рухомі. Вони розширюються або звужуються у певних напрямках, узагальнено відображаючи змінність освітніх потреб людства,

що зумовлені глибиною пізнання людиною реального світу, а також суспільними потребами людства, умовами його буття і розвитку на відповідних етапах еволюції цивілізації.

У свою чергу, *відкритій освіті* може відповідати просторово необмежена в ГОП стереометрична модель з не фіксованим за положенням у просторі моделі центром. Просторова необмеженість моделі, її багатовимірність і наявність необмеженої кількості ступенів свободи відображають гносеологічну сутність пізнання світу, можливу різноманітність траєкторій опанування суб'єктом знаннями про реальний світ, демонструє той факт, що відкриті освітні системи не задають і не передбачають для всіх суб'єктів однозначно визначених напрямку освітнього руху і кордонів їхнього індивідуального розвитку. Зовнішні обрії простору моделі відображають сукупність знань людства про реальний світ, що оточує людину, про культуру, цінності і способи життєдіяльності в ньому, про пріоритети, методи і засоби його пізнання і вдосконалення. Це горизонти, до яких прагне (має прагнути) людина в процесі своєї пожиттєвої освіти, опановуючи нові знання, новітні способи продуктивної діяльності, формуючи свою духовність, морально-вольові якості, досягаючи тим самим вершин свого індивідуального розвитку. У свою чергу, не фіксований за положенням у просторі моделі її центр ідентифікується з певним суб'єктом, визначає його особистий освітній потенціал, відносно якого відбувається творчий розвиток суб'єкта за індивідуальною траєкторією. Цей центр пов'язується з особистістю певного суб'єкта, з тими його рисами, якостями і властивостями, які мають бути сформовані, розвинені у процесі формального, неформального та інформального навчання. Використання терміна „центр” підкреслює людиноцентризм моделі, повідомляє, що відкриті освітні системи створюються заради людини, в її інтересах.

Проте характер траєкторії, за якою розвивається людина, поточне положення у просторі моделі вершини індивідуального розвитку, що досягає людина в процесі навчання (прогресивний рух індивідуально ідентифікованого центру моделі в її просторі), визначається не тільки потенційними інтелектуальними і морально-вольовими якостями суб'єкта, його індивідуальними і суспільними мотивами, що спонукають його до навчання. Цей характер багато в чому також визначається тими якісними властивостями систем відкритої освіти, що відображають специфіку будови і функціонування цієї системи, особливості методів, засобів і технологій, що в ній застосовуються. [5, с. 88].

Отже, якщо як досліджувану систему S_r вибрати систему освіти (СО), то з позицій системного підходу можна визначити:

Глобальний освітній простір (ГОП) – цілісна скінчена множина об'єктів та їхніх відношень, що входять до складу *загального об'єктного простору* і виокремлені з нього за ознакою належності цієї множини об'єктів та відношень до реалізації цілей освіти (цільовий простір). Отже, ГОП входить до складу *загального об'єктного простору*, включає СО, а також інші об'єкти систем суспільства, що не входять до складу об'єктів ГОП, проте мають відношення до реалізації цілей освіти.

У складі ГОП виділяють *Єдиний простір системи освіти* (ЄПСО) [5, с.379-386] – підпростір ГОП, до складу якого входять об'єкти та відношення *формальної* (інституціональної) СО.

Освітній простір навчального закладу або *педагогічної системи* – підпростір ГОП, до складу якого входить цей навчальний заклад або ця педагогічна система, а також об'єкти ГОП, з якими навчальний заклад або педагогічна система суттєво взаємопов'язані.

Функціонування і розвиток СО відбуваються в оточуючому СО *освітньому середовищі*.

Освітнє середовище (ОС) – суттєвий оточуючий СО простір, частина ГОП, яка не включає СО, проте включає інші системи ГОП, з якими СО суттєво взаємопов'язана. Іншими словами, *освітнє середовище* – множина об'єктів і взаємозв'язків між ними (з їх суттєвими властивостями), що не входять до СО, зміна властивостей яких може змінювати стан СО або властивості яких самі можуть змінюватись під впливом СО. Таким чином, ті об'єкти ГОП, що не мають впливу на суттєві властивості СО і на які СО також не впливає, не відносяться до ОС системи освіти. Іншими словами, ОС – це те зі складу ГОП, що безпосередньо пов'язане з СО.

Введемо ще кілька означень терміна *середовище*, які, з одного боку, узагальнюють та розвивають, а з іншого – поглиблюють, конкретизують та систематизують уявлення про цю важливу категорію організаційних систем, зокрема СО.

Навчальне середовище людини або *відкрите навчальне середовище* – частина ГОП (або ЄПСО), що не включає саму людину, суттєвий оточуючий освітній простір конкретної людини, елементи і зв'язки якого існують природно і/або створені штучно і які безпосередньо і/або опосередковано впливають, а їх властивості свідомо і/або підсвідомо використовуються людиною впродовж життя для забезпечення формального, неформального та інформального навчання.

Навчальне середовище (НС) навчального закладу – підсистема педагогічної системи, – штучно і цілеспрямовано побудований в навчальному закладі суттєвий оточуючий учня простір (що не включає самого учня), в якому здійснюється навчально-виховний процес та створені необхідні і достатні для його учасників умови щодо ефективного і безпечного досягнення цілей навчання і виховання. Відображаючи людиноцентристську освітню парадигму, центральною фігурою в педагогічному процесі є учень, заради якого НС створюється, функціонує і розвивається, в інтересах якого НС розглядається і досліджується. Саме через це цілі побудови, функціонування і розвитку НС підпорядковані навчально-виховним цілям відповідних педагогічних систем, зумовлюють відповідний склад і структуру НС.

Спроектувати навчальне середовище – це означає теоретично дослідити суттєві цільові і змістово-технологічні (методичні) аспекти навчально-виховного процесу, який повинен здійснюватись в НС, і на цій основі описати необхідний для цього склад і структуру НС (його статичну і динаміку, в тому числі передбачити і врахувати розвиток будови НС, вплив і особливості взаємозв'язків складників НС з іншими елементами ПС, з елементами оточуючого середовища) відповідно до динаміки розвитку цілей його створення і використання, а також обмежень психолого-педагогічного, науково-технічного і ресурсного характеру.

Створити навчальне середовище – це означає побудувати таке об'єктне оточення учня (суттєвий оточуючий простір), в якому враховані (визначені на етапі його проектування) і реалізовані основні суттєві аспекти навчально-виховного процесу, який повинен здійснюватись в цьому НС, а також передбачена можливість адекватного розвитку цього середовища щодо динаміки розвитку цілей і обмежень його створення та ефективного і безпечного використання.

Навчальне середовище може бути ефективним і неефективним.

Ефективне НС – це таке НС, в якому створені найбільш сприятливі для його користувачів необхідні і достатні умови щодо здійснення навчально-пізнавальної діяльності, творчого розвитку особистості.

Ефективність НС визначається ступенем його відповідності меті створення, що підпорядкована меті створення і розвитку ПС, до складу якої це НС входить. Ефективність НС задається і визначається системою критеріїв (системою цільових функцій), що відображають цільові і змістово-технологічні вимоги щодо його складу, структури та інтегрованого, ефективного і безпечного використання в навчально-виховному процесі. Таким чином, ефективність НС визначається ступенем відповідності якісних і кількісних властивостей створеного НС або НС, що проектується, заданим цільовим функціям, за якими воно створюється і розвивається.

Педагогічно виважене НС – це ефективне НС, ресурси на створення і підтримку якого в актуальному стані є якомога мінімальними (тобто мінімізовані за тими або іншими критеріями, відповідають деякій системі обмежень). Таким чином, сукупність ресурсів, що необхідні для створення і забезпечення подальшої придатності використання та розвитку НС (психолого-педагогічних, матеріально-технічних, інформаційних тощо), виступає в якості обмежень проектування і створення оптимального НС, утворюючи деяку систему обмежень будови педагогічно виваженого НС. Разом з цільовими функціями ця система обмежень задає *необхідні умови* для його проектування і подальшого формування та застосування. *Достатність цих умов* визначається можливостями інформаційного наповнення моделей, за якими проектується НС, а також наявністю інструментарію (необхідних засобів і технологій) для адекватного аналізу цих моделей відносно невідомих – складу і структури педагогічно виваженого НС.

З позицій системного підходу, *навчальне середовище* – штучно побудована система, структура і складники якої призначені для створення необхідних умов ефективного і безпечного досягнення цілей навчально-виховного процесу. Структура НС визначає його внутрішню організацію, взаємозв'язки і взаємозалежність між його елементами. Елементи (об'єкти, складники, компоненти, елементи – умовно неподільні частки) НС виступають, з одного боку, як його атрибути чи аспекти розгляду, що визначають змістову, інформаційну та матеріальну наповненість НС, а з іншого - як ресурси реалізації навчально-виховного процесу, що використовуються в навчальній діяльності, набуваючи при цьому ознак засобів навчання [5, с. 376].

Створити для розвитку творчої особистості *найбільш сприятливі умови* (тобто побудувати для неї ефективне, педагогічно виважене НС) – означає зробити “практично все” для особистісного розвитку учня і “практично все” для отримання максимально можливих результатів будь-якої його діяльності, що ініціюється зовні. Цьому можуть завадити тільки форсмажорні обставини, тобто обставини, які від людини не залежать і які людина об'єктивно не може подолати (принаймні, в деякий момент часу або протягом певного інтервалу часу).

Тому в психолого-педагогічних дослідженнях, що проводяться, помітне місце має приділятися вивченню педагогічних умов формування НС, моделюванню його складу і структури, визначенню ролі і місця, які посідають і відіграють в ньому засоби навчання.

У зв'язку з бурхливим розвитком інформатичної науки, всеосяжним практичним застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у всіх сферах людської діяльності, формуванням на цій основі інформаційного суспільства, широкого використання набули терміни *інформаційний простір* та *інформаційне середовище*. Наведімо розуміння цих термінів, спираючись на загальні поняття і тлумачення термінів *простір* і *середовище*, що наведені вище.

У філософському розумінні *інформаційний простір* – сукупність результатів семантичної діяльності людства [7]. Ця діяльність пов'язана з формуванням інфор-

маційної картини об'єктивного світу, з інформаційним відображенням загального об'єктного простору.

Таким чином, будемо вважати, що *глобальний інформаційний простір* (ГІП) є інформаційним відображенням (деякою сукупністю уявних та предметно-інформаційних моделей) загального об'єктного простору, $W_g \rightarrow ІІІ_g$, а склад будь-якого *інформаційного простору* утворює множина *інформаційних об'єктів* – множина моделей інформаційного простору. Під *інформаційним об'єктом* будемо розуміти елемент (неподільна частина) складу інформаційного простору. Тобто, якщо об'єктами простору є інформаційні об'єкти, то будемо казати про *інформаційний простір* (ІІ). У зв'язку з багатоцільовим призначенням простору $ІІІ_g$ (аналогічно простору W_g), у його складі можна виділити множину цільових просторів – $\{ІІІ_a\}$, $\{ІІІ_a\} \in ІІІ_g$, склад об'єктів кожного з яких безпосередньо пов'язаний з метою створення і використання певного p -го $ІІІ_{ap}$, $\forall p = \overline{1-P}$, де P – кількість всіх цільових інформаційних просторів в $ІІІ_g$, W_a ($W_a = W_a' + W_a''$) $\rightarrow ІІІ_a$ ($ІІІ_a = ІІІ_a' + ІІІ_a''$). Тоді компонентний склад простору $ІІІ_a$ утворює множина об'єктів, що входять до системи S_r та її інформаційного середовища – $ІЕ_{sr}$, а також компоненти, що входять до підпростору $ІІІ_a''$, $ІІІ_a = S_r + ІЕ_{sr} + ІІІ_a''$, звідки $ІЕ_{sr} = ІІІ_a - S_r - ІІІ_a''$.

Мови описування і підтримки просторів (середовищ) встановлюють правила, що, зокрема, вказують на конкретний простір (середовище), до якого належить даний об'єкт чи зв'язок та їх ідентифікатори.

Можливі типи модельного подання просторів (середовищ) детально розглянуті в [5, с.254-272]. Зокрема, поширеною формою подання моделей будови простору (середовища) є їх відображення у вигляді мережі – інформаційної моделі, вузли якої відповідають ідентифікаторам об'єктів (середовища), а ребра – задають відношення між ними. Ці моделі можуть бути як *однорідними*, тобто мати тільки один зв'язок між будь-якою парою об'єктів і подаватися у вигляді орієнтованого графа, в тому числі з деревовидною плоскою структурою, так і *неоднорідними*, коли між об'єктами існує (вказується) більш ніж один зв'язок. Проте неоднорідні мережні моделі можуть бути подані сукупністю (переплетінням) деревовидних (однорідних) багат шарових мережних структур.

Що стосується цільового простору $ІІІ_a$ та підходів до його модельного подання, то наведемо ще одне його можливе тлумачення: *інформаційний простір* – n -мірний простір, $n = \overline{1, N}$, багатовимірний простір, об'єктне наповнення якого утворюють інформаційні об'єкти різноманітного предметного призначення. За таким означенням, $ІІІ_a$ може бути відображений n -мірною стереометричною моделлю, що визначається сукупністю N параметрів (груп параметрів), які переважно подаються різними метриками. Значення N і глибина подання (точність, деталізація та ін.) кожного з N параметрів $ІІІ_a$ залежать від мети та особливостей конкретного застосування його моделі.

За зазначеним розумінням будемо використовувати і тлумачити терміни: *індивідуальний інформаційний простір*, *глобальний інформаційний освітній простір* (ГІОП – цільовий підпростір ГІП), *Єдиний інформаційний простір системи освіти* (ЄІПСО), тлумачення яких узагальнено наведені вище. Причому, ГІОП і ЄІПСО є цільовими підпросторами ГІП, що мають освітнє призначення, застосування, а тому і предметну спрямованість притаманних їм інформаційних об'єктів.

Це стосується також термінів: *інформаційне середовище*, *інформаційно-освітнє середовище* (навчального закладу, педагогічної системи; закрите, відкрите; комп'ютерно орієнтоване, комп'ютерно інтегроване, персоніфіковане щодо конкретного учня або цільової групи учнів), *інформаційно-навчальне середовище* (людини, навча-

льного закладу, навчально-виховного комплексу та ін.). У загальному значенні, *інформаційно-освітнє середовище* – частина, підпростір III_a , що ситуативно використовує конкретний користувач для розв'язування освітніх завдань.

Освітньо-просторовий складник відкритої педагогічної системи – частина, підпростір III_a або ЄПСО, що не входить до складу відкритого *інформаційно-навчального середовища* цієї системи.

Електронні освітні ресурси (ЕОР) – вид засобів освітньої діяльності (навчання та ін.), що існують в електронній формі, є сукупністю електронних інформаційних об'єктів (документів, документованих відомостей та інструкцій, інформаційних матеріалів, процесуальних моделей та ін.), які розташовуються і подаються в освітніх системах на запам'ятовуючих пристроях електронних даних. ЕОР є певними моделями ПООП, що відображають змістово-технологічні компоненти освітніх методичних систем, формують предметно-інформаційні складники освітнього середовища (закритого і відкритого), утворюють наповнення освітніх електронних інформаційних систем, призначені для різнобічного цілеспрямованого використання учасниками освітнього процесу з метою інформаційно-процесуальної підтримки навчальної, наукової та управлінської діяльності, інформаційного забезпечення функціонування та розвитку освітніх систем.

Якщо система S_r за типом є *інформаційно-пошуковою системою*, то метою її створення і розвитку є задоволення інформаційних потреб середовища III_a у кінцевих інформаційних продуктах свого функціонування. *Інформаційно-пошукова система* (пошукова система) – автоматизована система, що подана у *web*-просторі власним *web*-інтерфейсом, призначена для формування і зберігання різних даних, пошуку і надання за запитами користувачів необхідних їм релевантних відомостей. Програмною частиною пошукових систем є пошукові машини (пошукові движки), що забезпечують функціональність інформаційно-пошукових систем. Тобто, кінцевим продуктом таких систем є *інформаційний продукт* – документовані (незалежно від виду носія інформаційних об'єктів) інформаційні матеріали, що підготовлені і призначені для задоволення інформаційних потреб користувачів [8]. Серед інформаційних продуктів виокремлюють: *інформаційний ресурс* – сукупність документів в інформаційних системах (бібліотеках, архівах, банках даних та ін.) [8] та *інформаційну послугу* (сервіс) – процес формування, нагромадження і опрацювання певного інформаційного ресурсу відповідно до потреб користувача, надання користувачеві доступу до інформаційної продукції.

Відповідно до класифікації засобів навчання, що наведена в [1, с. 386-435], в освітніх системах визначають *предметно-інформаційні ресурси* – тип засобів діяльності, що являють собою спеціальним чином закодовану, структуровану та упорядковану множину комп'ютерно орієнтованих інформаційних об'єктів, поданих мовою конкретної цифрової обчислювальної машини (комп'ютера, цифрового програмного автомату) або їх класу (програмно сумісного класу) і/або мовою протоколів засобів і технологій інформаційно-комунікаційних мереж (ІКМ). Зазначена множина комп'ютерно орієнтованих інформаційних об'єктів, поданих мовою комп'ютера або засобів і технологій ІКМ, відображаються в комп'ютерно орієнтованих засобах деяким набором числових кодів. Склад і структура інформаційних об'єктів цієї множини є необхідними і достатніми для розв'язування за допомогою комп'ютера відповідних завдань або їх фрагментів.

Інформаційна цілісність та змістова актуальність сучасних інформаційних просторів і середовищ, задоволення інформаційних потреб різних категорій користувачів здійснюється за допомогою засобів і технологій ІКМ. Саме засоби і технології ІКМ ав-

томатизують процеси збирання і нагромадження даних, управління структуруванням і реорганізацією комп'ютерних баз даних, що відображають відповідні інформаційні об'єкти та ІІ, забезпечують електронні комунікації користувачів, опрацювання інформаційних об'єктів, їх доставлення за визначеними адресами.

Зазвичай, коли користувач бажає відшукати, переслати певний інформаційний об'єкт, отримати ту чи іншу інформаційну послугу, він безпосередньо звертається не до ІІ, а через відповідні персональні комп'ютерні засоби – до ІКМ. Тому користувачі часто ототожнюють ІКМ з відповідними просторами і середовищами.

Окрім обсягу, якості та різноманітності інформаційно-ресурсного наповнення ІКМ їх важливими характеристиками є наявний спектр і досконалість реалізації відповідних сервісів – сервісні властивості ІКМ. Саме тому не тільки склад наявних в ІКМ інформаційних ресурсів, але й спектр підтримуючих ІІ сервісів характеризують потенційний рівень задоволення різноманітних інформаційних потреб користувачів ІКМ (а тому і ІІ).

Комп'ютерно-технологічну підтримку функціонування і розвитку сучасного ІІ забезпечують ІКМ, за допомогою яких реалізуються їх *користувальні і внутрішньомережні сервіси*. *Користувальні сервіси* ІКМ призначені для забезпечення гнучкого доступу до наявних в ІКМ інформаційних об'єктів широкому (теоретично необмеженому) колу його потенційних користувачів. У свою чергу, функції *внутрішньомережних сервісів* ІКМ спрямовані на забезпечення збирання, нагромадження, оновлення і зберігання різноманітних інформаційних об'єктів, формування, структурування і реорганізацію їх складу, а також здійснення внутрішньомережних комунікацій та захисту інформаційних об'єктів від несанкціонованого доступу і маніпулювання.

Відповідно до цього, у складі ІКМ, що підтримують ІІ, можна виокремити *функціональні сервісні підсистеми*, за допомогою яких реалізуються *користувальні сервіси* ІІ і *забезпечувальні сервісні підсистеми* ІКМ, за допомогою яких реалізуються *внутрішньомережні сервіси* ІКМ.

З позицій системного підходу ІКМ є організаційною системою, функціонування якої спрямоване на забезпечення спільних дій її частин (підсистем) в інтересах досягнення цілей її побудови і використання [5, с.229]. Для ІКМ як системи, ця ціль полягає в інформаційному забезпеченні діяльності зовнішніх відносно ІКМ систем (у тому числі різноманітної діяльності окремих користувачів та їх цільових груп), що використовують ресурси і сервіси ІКМ. Як і для будь-якої організаційної системи, стале і надійне функціонування та розвиток ІІ та ІКМ, що його підтримують, окрім вже зазначених підсистем ІКМ, забезпечують відповідні організаційна, кадрова, матеріально-технічна, фінансова та нормативно-правова підсистеми.

Узагальнено можна констатувати, що виділено базові просторово розподілені і змістово цілеспрямовані об'єктні утворення (конструкції), визначено їх терміни та наведено тлумачення: досліджувана система S_r та її середовище E_{sr} , єдина система $\langle S_r, E_{sr} \rangle$ як складова цільового простору W_s , а також їх освітні аналоги: досліджуваної системи S_r – педагогічна система, навчальний заклад, система освіти, Єдиний освітний простір системи освіти та Глобальний освітній простір; навчальне середовище педагогічної системи, освітні середовища: навчального закладу, системи освіти та Єдиного освітнього простору системи освіти. Причому учень послідовно входить до складу відповідних освітніх просторів: педагогічної системи, навчального закладу, системи освіти, Єдиного освітнього простору системи освіти та Глобального освітнього простору, проте не входить до складу навчального середовища педагогічної системи, а також

освітніх середовищ навчального закладу, системи освіти та Єдиного освітнього простору системи освіти.

На цій основі надано тлумачення термінів відповідних предметно-інформаційних утворень: електронні освітні ресурси, інформаційні (інформаційно-освітні) середовище і простір навчального закладу та педагогічної системи, системи освіти та Єдиного освітнього простору системи освіти, Глобальний інформаційно-освітній простір.

Зазначені вище змістово-структурні особливості розуміння, тлумачення і модельного подання *простору* і *середовища* та їх освітніх застосувань, а також їх суттєві спільні і відмінні риси дозволяють говорити про ці категорії як про взаємопов'язані, взаємообумовлені, проте окремі категорії, закладає теоретичну базу їх коректного застосування в науково-практичній діяльності, зокрема при проектуванні і дослідженні систем відкритої освіти [6].

Список літератури: 1. Советский энциклопедический словарь / Научно-редакционный совет: А.М. Прохоров (пред.), М.С. Гиляров, Е.М. Жуков и др. – М.: Советская энциклопедия, 1980. – 1600 с. 2. *Акофф Р.Л.* О природе систем // Изв. АН СССР. Сер. Техническая кибернетика, 1971. – № 3. – С. 68-75. 3. *Кремень В.Г.* Освіта як найважливіша умова розвитку людського капіталу // Філософія педагогічної майстерності: Зб. наук. пр. / Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського / Редкол.: Н.Г. Нічкало та ін. – Київ-Вінниця: ДОВ “Вінниця”, 2008. – С. 6-13. 4. *Переслегин С.* Того, что достаточно для Геродота, мало для Герострата... // Знамя. – 2002. – №12. 5. *Биков В.Ю.* Моделі організаційних систем відкритої освіти: Монографія. – К.: Атіка, 2008.– 684 с. 6. *Биков В.Ю.* Відкрите навчальне середовище та сучасні мережні інструменти систем відкритої освіти // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія №2. Комп'ютерно орієнтовані системи навчання: Зб. наук. праць / Редрада. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. – № 9(16). – С. 9-16. 7. Інформаційний простір [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ru.wikipedia.org/wiki/>. 8. Закон України „Про національну програму інформатизації” // Відомості Верховної Ради (ВВР). – 1998. – № 27-28.

Bibliography (transliterated): 1. Sovetskij jenciklopedicheskij slovar' / Nauchno-redakcionnyj совет: A.M. Prohorov (pred.), M.S. Giljarov, E.M. Zhukov i dr. – M.: Sovetskaja jenciklopedija, 1980. – 1600 s. 2. Akoff R.L. O prirode sistem // Izv. AN SSSR. Ser. Tehniceskaja kibernetika, 1971. – № 3. – S. 68-75. 3. Kremen' V.G. Osvita jak najvazhlivisha umova rozvitku ljuds'kogo kapitalu // Filosofija pedagogichnoï majsternosti: Zb. nauk. pr. / Institut pedagogichnoï osviti i osviti doroslih, Vinnic'kij derzhavnij pedagogichnij universitet imeni Mihajla Kocjubins'kogo / Redkol.: N.G.Nichkalo ta in. – Kii-vinnicja: DOV “Vinnicja”, 2008. – S. 6-13. 4. Pereslegin S. Togo, chto dostatochno dlja Gerodota, malo dlja Gerostrata... // Znamja. – 2002. – №12. 5. Bikov V.Ju. Modeli organizacijnih sistem vidkritoï osviti: Monografija. – K.: Atika, 2008.– 684 s. 6. Bikov V.Ju. Vidkrite navchal'ne seredovishhe ta suchasni merezhni instrumenti sistem vidkritoï osviti // Naukovij chasopis NPU im. M.P. Dragomanova. Serija №2. Komp'juterno orientovani sistemi nachannja: Zb. nauk. prac' / Redrada. – K.: NPU imeni M.P. Dragomanova, 2010. – № 9(16). – S. 9-16. 7. Informacijnij prostir [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu: <http://ru.wikipedia.org/wiki/>. 8. Zakon Ukraïni „Pro nacional'nu programu informatizacij” // Vidomosti Verhovnoï Radi (VVR). – 1998. – № 27-28.

В.Г. Кремень, В.Е. Быков

**КАТЕГОРИИ "ПРОСТРАНСТВО" И "СРЕДА": ОСОБЕННОСТИ
МОДЕЛЬНОГО ПРЕДСТАВЛЕНИЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРИМЕНЕНИЯ**

В статье раскрыты пути образовательного применения предметного пространства объективного (реального) мира. Дано толкование терминов соответствующих предметно-информационных образований: электронные образовательные ресурсы, информационные (информационно-образовательные) среда и пространство учебного заведения и педагогической системы, системы образования и Единого образовательного пространства системы образования, Глобальное информационно-образовательное пространство.

Ключевые слова: пространство и среда, общее объектное пространство, функциональные сервисные системы.

UDC 37.01

V. Kremen, V. Bykov

**CATEGORY "SPACE" AND "ENVIRONMENT": FEATURES MODEL
SUBMISSIONS AND EDUCATIONAL APPLICATION**

In the article the way the educational use of objective space objective (real) world. Given the interpretation of a subject-related information entities: the electronic educational resources, information (information and education) and the space environment of the institution and the educational system, the education system and the unified educational space of the education system, global information and education space.

Key words: space and the environment, the general object space, the functional utility of the system.

Стаття надійшла до редакційної колегії 14.06.2013

М. И. Вишнеvский

КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ФИЛОСОФСКИЙ СИНТЕЗ КАК ПЕРЕДПОСЫЛКА ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ЭЛИТЫ

В статье анализируется феномен культурно-образовательного синтеза. На материалах, связанных с современной организацией философско-мировоззренческого образования, раскрывается значимость данного синтеза для подготовки специалистов, способных стать действительной интеллектуальной элитой общества.

Ключевые слова: образование, культурно-образовательный синтез, повседневность, философское образование.

Постановка проблемы. Будущее постсоветских стран во многом зависит от эффективности формирования интеллектуальной элиты, ее мировоззренческого кругозора, социально-гуманитарной образованности. Связь между “высокой” культурой и миром повседневности, поэтапное освоение образующейся личностью достижений культуры и творческое отношение к последней становятся вопросами, направляющими научный поиск и социальную практику. В данной работе указанные вопросы рассматриваются в аспекте культурно-образовательного синтеза.

Основная часть. Философская идея образования состоит в утверждении глубинного бытийного смысла образовательной деятельности как в отношении отдельной личности, так и для общества в целом. В первом аспекте этот бытийный смысл обнаруживается в том, что формирование и развитие человека как личности невозможно без обеспечиваемого образованием целенаправленного обращения к культуре общества как широчайшему массиву коллективного опыта и поэтапного его освоения, происходящего в течение всей нашей сознательной жизни. Необходимость образования связана с тем, что биологического наследования определенных программ жизнедеятельности совершенно недостаточно для полноценной жизни человека, протекающей в обществе. Личностью не рождаются, а становятся; это становление и называют обычно образованием, имея в виду выработку социально значимых индивидуальных качеств, либо социализацией, под которой понимается процесс усвоения индивидом социального опыта. Различия между данными понятиями можно усмотреть в том, что образование – это обретение человеком определенного своеобразия, собственного неповторимого облика, имеющего не только внешние, социальные, но и некоторые внутренние предпосылки, тогда как рассуждения о социализации концентрируют внимание преимущественно на внешних, социальных аспектах становления и развития личности.

Ценности культуры творятся и функционируют как в специализированных отраслях человеческой деятельности, так и в сфере повседневности, составляющей основу и предпосылку любой специализации. Говоря о повседневности, обычно подчеркивают непосредственный, неотрефлексированный характер обыденных представлений об окружающем мире и нашем месте в нем. Эти представления выражаются не в систематических, доказательных и обобщающих суждениях, а в определенных стереотипах, практических установках, интуитивных ценностно-целевых ориентирах, направляющих реальные действия людей. Как отмечает П.Бурдьё, поведение личности может быть целесообразным, не являясь ни отчетливо осознанным, ни жестко детерминированным извне. В нашей повседневной жизни оно выступает проявлением своеобразного практического чувства, которое он называет габитусом и характеризует как систему приобретенных индивидом схем практики, основанных на усвоении требований, предъявляемых к человеку реальной ситуацией [2, с.24].

© М. И. Вишнеvский, 2013

Повседневная практическая жизнь людей – это та первичная для каждого из нас реальность, в которой, в конечном итоге, должны получить применение философские, научные, религиозные, политические, художественные и иные образы и идеи, притязающие на раскрытие своими особыми средствами подлинного бытия. П.Бергер и Т.Лукман характеризуют эти особые, надобыденные миры как “конечные области значений” [1]. Конечность их состоит в том, что в них невозможно жить в полном смысле этого слова, поскольку все базовые процессы жизнедеятельности человека имеют форму повседневности. Для начала нужно просто жить, чтобы затем – иногда или в определенных рамках – можно было жить политической идеей, глубокой религиозной верой, научным или художественным творчеством.

Грань между повседневностью и указанными своеобразными надстройками над ней относительна и проницаема в обоих направлениях. В наши дни обыденный уровень культуры вовсе не обязательно отторгает научные и иные, выработанные в рамках специализированной деятельности, знания, идеи, вообще духовные ценности. Мир повседневности выступает показателем жизненной значимости всех этих разнообразных новаций. Через творческие взлеты и их практические приземления, через рутинные, частичные изменения, охватывающие в конечном итоге все стороны обыденной жизни, происходит ее постепенное и неуклонное преобразование. Для того чтобы стать признанным достоянием культуры общества, человеческое творение должно обнаружить свою созвучность интересам, установкам и устремлениям других людей, получить их поддержку и одобрение. А.Шюц, акцентируя внимание на знании, отмечает, что культуру “можно определить как разделяемое знание, социальное по происхождению и социально одобренное” [6, с.157]. Включаясь в общественную жизнь, каждый человек застает уже сложившуюся сеть объективированных отношений между людьми и их общностями, закрепленных в многообразных институтах и, следовательно, поддерживаемых общепринятыми правилами, нормами культуры. Существование и развитие общества принципиально обусловлены тем, что составляющие его люди в той или иной степени понимают и принимают происходящее в нем, а для этого они должны быть надлежаще образованы.

Культура повседневности может быть истолкована как исходный, базовый уровень культуры общества. Повседневность осознается и переживается людьми как определенная целостность, которая центрируется вокруг человека, пронизывается его ближайшими жизненными заботами и с которой нужно считаться, потому что она не допускает произвольных перекраиваний. Над этим весьма непростым, с точки зрения его собственной организованности и упорядоченности, способом человеческого бытия надстраивается, как известно, обширный ряд отраслей специализированной деятельности людей, для осуществления которой требуется соответствующая подготовка. В условиях прогрессирующего усложнения организации общественной жизни, дифференциации и специализации многих ее процессов, становления все новых и новых социальных институтов возникает настоятельная общественная потребность в просвещении людей относительно сущности и основных результатов специализированной, надобыденной деятельности. Подобное просвещение существенно значимо как для повседневной жизни людей, так и для деятельности специалистов, поскольку различные “миры” надобыденных реальностей, открываемые благодаря специализированному духовному творчеству, нередко весьма радикально отличаются друг от друга. Современный специалист настоятельно нуждается в расширении мировоззренческого кругозора. Это важно и для гармонизации его личностного развития, и для более плодотворного участия его в профессиональном творчестве, которому противопоказана зашоренность, односторон-

ность знаний и интересов. Известно ведь, что наука, техника, культура в целом прирастают главным образом “на стыках”.

Основополагающей формой связи между различными уровнями и формами культуры и одним из наиболее важных способов ее развития в целом является образование. Оно соединяет между собой, в частности, современную культуру повседневности и самые различные формы специализированной, профессиональной культуры. Современное образование, далеко ушедшее от патриархальной “домашней школы”, как бы исторгает образующуюся личность из сферы повседневности в целях возвышения последней. Поэтапно, сообразуясь с возрастными особенностями учащихся, образовательная деятельность вовлекает их в сложное переплетение необычных, специфических реальностей, открываемых или созидаемых науками, искусствами, экономическими, социальными, политическими практиками и т. д. Учащегося нацеливают на то, чтобы напрягать силы и преодолевать соблазны повседневности, продвигаясь к подлинным высотам удостоверенного знания и социально значимого опыта. Таким путем он может приобрести к ценностям, усвоение которых необходимо для продуктивного участия в современной общественной жизни. Работники образования прилагают целенаправленные усилия для того, чтобы раскрыть, сделать понятной и убедительной жизненную значимость предъявляемого ими содержания, превратить то необычное (необыденное), что характерно для него, в возможно более близкое к повседневной жизни школьников.

Специфическим способом решения всего этого комплекса проблем является *культурно-образовательный синтез*, который прежде всего призван обеспечивать адекватное современным задачам формирование содержания образования на всех его ступенях и во всех его разделах. Общим источником данного содержания является культура в целом. Применительно к каждому из уровней образования (дошкольное, начальное школьное, среднее, высшее) осуществляется отбор тех достижений культуры, освоение которых соответствует возрастным особенностям учащихся и позволяет образующейся личности перейти на следующую ступень в своем становлении, развитии. Учат, вообще говоря, тому, что ново для образующейся личности и едва ли может быть усвоено ею самостоятельно, без участия наставника. Это новое для нее содержание культуры берется из самых разных областей знания, социального опыта, но предъявлять его нужно педагогически грамотно, не допуская отторжения и не подавляя интереса к учебе, тяги к творчеству. На решение данной задачи и направлена деятельность педагогического синтеза, осуществляемого в отношении материалов культуры, предлагаемых учащемуся в качестве содержания образования. Этот синтез мы и называем культурно-образовательным, поскольку он соединяет для решения образовательных задач необходимые и достаточные на данной ступени образования материалы культуры.

Благодаря педагогической обработке и взаимному увязыванию материалов культуры, приведению их в отвечающее задачам образования единство, совокупный массив феноменов культур претерпевает некоторые существенные изменения, заново оформляясь сообразно с требованиями процессов образования. Каждый уровень образования требует особой, характерной только для него и, вместе с тем, неоспоримо значимой для культуры в целом формы представления содержания последней. Потребности образованности побуждают к упорядочению содержания включаемых в него материалов культуры, его систематизации и определенному упрощению в интересах осуществления учебной деятельности. Школьные и вузовские учебники как раз и являются формами такого упрощения и систематизации. Порой необходимость совершенствования учебного изложения материалов определенной науки стимулирует серьезные открытия. Примером может служить периодическая система химических элементов, созданная

Д.И. Менделеевым в целях более рациональной организации непомерно разросшегося массива данных о свойствах химических элементов.

Итак, *культурно-образовательным синтезом* мы будем называть связывание в педагогически обоснованную целостность содержания какого-либо учебного предмета, блока учебных дисциплин или даже всей образовательной программы, относящейся к определенному уровню образовательной деятельности. В свое время вопрос о культурно-образовательном синтезе был поставлен мною в связи с рассмотрением философского синтеза как мировоззренческой основы образования [3]. Проведенное исследование выявило три основные формы осуществления философского синтеза – системную, проблемную и культурно-образовательную. Было показано, что системный философский синтез обеспечивает организацию мировоззренческих понятий, идей в более или менее стройную, целостную теорию, охватывающую в рамках единого подхода все то, что представляется значимым создателю данной теории. Такой способ организации теоретического мировоззренческого содержания придает ему отчетливость, упорядоченность и весьма удобен для изложения и усвоения в процессе образования. Проблемный синтез вытекает из осознания неисчерпаемости базовых философских проблем и заключается в интеграции различных учений, идей, подходов к решению какой-то одной из этих проблем в целях преодоления их разобщенности, несогласованности и получения если не законченной системы, то хотя бы максимально полного свода знаний и методов, относящихся к данной проблеме. Философское “системосозидание” чревато догматизмом; “противоядием” здесь выступает проблематизация философского мышления, побуждающая его к обновлению, развитию. В этом состоит поучительность и образовательная значимость проблемного философского синтеза. Ограниченность его вытекает из того, что он распространяется лишь на отдельные философские проблемы.

Культурно-образовательный философский синтез интегрирует две охарактеризованные здесь и внешне противоположные, а по сути дополняющие друг друга тенденции и установки, характеризующие развитие философского миропонимания. Одна из них – это образование четких мировоззренческих понятий, соединенных в логически упорядоченную систему, претендующую на полноту и законченность. Другая, противоположная ей, связана с отрицанием жесткости имеющихся в философии концептуальных построений, уяснением их относительности, условности. Интеграция этих тенденций не ведет к выдвиганию какой-то новой философской системы, претендующей на постижение абсолюта. Культурно-образовательный философский синтез является реакцией людей, осуществляющих образовательную деятельность в сфере философии, на представляющуюся им неприемлемой обособленность и противопоставленность друг другу авторитетных теоретико-мировоззренческих концепций. Он характеризуется стремлением найти точки соприкосновения между ними в процессе их совместного изучения в целях расширения кругозора обучающихся. Достижимое этим повышение философской культуры образованных людей способствует их превращению в действительную интеллектуальную элиту и сказывается на общем стиле их жизни, соединяющим в идеале толерантность и креативность, критичность и ответственность.

Философия как учебная дисциплина занимает особое место в системе социально-гуманитарного образования, являясь его концептуальной основой. Во взаимосвязи с другими учебными дисциплинами она призвана вносить весомый вклад в развитие мировоззрения будущего специалиста. Философское знание, взятое во всей его полноте, предлагает человеку недогматичное видение мира. Его освоение помогает преодолеть как неотрефлексированность обыденного мировоззрения, так и односторонность узко-профессиональной позиции; оно обогащает человека опытом конструктивной мировоззренческой критики, синтеза противоположностей. Эти особенности философского

подхода должны проявиться и в преподавании других вузовских социально-гуманитарных дисциплин, способствуя усилению их взаимной согласованности в интересах практики, их взаимному подкреплению, а в конечном итоге повышению эффективности высшего образования в целом.

Очевидно, преподавать философию нужно так, чтобы ни у преподавателей, ни у студентов не возникало сомнений в отношении теоретической и жизненно-практической значимости, актуальности или, так сказать, современности излагаемого в ней. Приходится также особо учитывать то обстоятельство, что время учения ограничено и его нужно использовать с наибольшей отдачей. Объем же материалов, составляющих дисциплинарный архив философии и в принципе предназначенных для изучения в силу изначальной образовательной направленности философии, необозримо велик. Вместе с тем степень ответственности за качество социально-гуманитарного образования в современных условиях, отмеченных масштабными, едва ли не всеобъемлющими трансформациями, весьма высока. Неэффективность данной образовательной деятельности способна привести к тому, что новое поколение людей будет вступать в самостоятельную жизнь, не имея достаточно убедительной общей картины бытия человека в мире, ценностей, смыслов, действенных регулятивов этого бытия. Поэтому первое побуждение составителей программ философского образования и авторов соответствующих учебных пособий может состоять в обеспечении исчерпывающей полноты их содержания. Понятно, однако, что на деле полнотой научного содержания приходится жертвовать, отбирая для рассмотрения только некоторые материалы из весьма обширного совокупного массива философских учений и идей.

Историческое многообразие этих учений и идей выражает тот факт, что теоретическое мировоззрение, а именно им является философия, зависит от жизненной позиции его субъектов и претерпевает изменения со сменой социально-культурных обстоятельств. Философские концепции, как правило, выражают под определенным углом зрения свою эпоху, ее проблемы и тенденции, но только последующий ход событий может выявить степень и формы влияния этих концепций на историю, культуру. Действительно современной может считаться та философия, которая в наши дни помогает людям выработать конструктивную ориентацию в мире их бытия. Переживаемая нами ситуация постмодерна, как полагают многие исследователи, отмечена отказом от идеи всеобщей законосообразной и гармоничной упорядоченности мироздания, его целостности, поступательности движения общества по пути прогресса. На место монистического миропонимания встает принципиальный плюрализм; утверждение самоценности порядка сменяется апологией созидательного хаоса; прежние сущности и смыслы бытия нередко перестают быть предметом яростных дискуссий, ибо признаются чем-то малозначимым, лишенным общезначимости или вовсе мнимым [5]. В этих условиях и человеческая жизнь, и все окружение, в котором она протекает, утрачивают центрирующие, консолидирующие начала; соответственно исчезает и столь важное для культуры модерна отчетливое различие “ядра” и периферии, истинного и ложного, нормального и аномального. С позиций доминирующей культуры эпохи модерна, давно уже ставшей по существу точкой зрения здравого смысла образованных людей, все это отнюдь не свидетельствует о благополучном состоянии общества, его духовной жизни. Но так есть на самом деле, и нужно определяться с тем, как выстраивать деятельность социально-гуманитарного, по сути, мировоззренческого образования в этой новой ситуации.

Поскольку пути решения ключевых мировоззренческих проблем нашего времени во многом не ясны, мы обращаемся к истории философской мысли в надежде на то, что там мы найдем поучительные примеры или своеобразные подсказки. Поэтому мо-

жно утверждать, что основой современного философского образования является освоение базовой философской традиции в соотношении ее с нынешней ситуацией в обществе, его культуре. Этот подход представляется мне правильным и плодотворным. Вместе с тем во многих учебных изданиях по существу предпринимаются попытки реализовать несколько иной подход. Он состоит, как можно полагать, в выстраивании курса “общей философии”, в котором изложение истории философии является лишь вспомогательным или предваряющим моментом, занимающим весьма скромное место. Основное же внимание уделяется освещению так или иначе выделенных отдельных положений и выводов, взятых из различных философских учений и сопоставляемых с теми или иными данными науки, фактами и процессами общественной жизни. В определенном смысле эта установка продолжает в новой ситуации ту линию, которая связана с допущением существования наиболее правильной или подлинно научной философии, по отношению к которой все другие учения являются лишь приближениями к истине либо “сырым материалом” для систематизации и обобщения. Правда, здесь в качестве общезначимой, пригодной для общего применения представляется, как правило, не одна из классических философских концепций, а особая композиция заимствованных и собственных мыслей, предложенная автором учебного пособия. Подобные попытки объясняются, надо думать, не столько амбициозностью авторов, сколько тем, что оригинальные тексты, составляющие великие философские системы прошлого, многочисленны, порой разнонаправлены и, как правило, весьма трудны для изучения, особенно в условиях утвердившейся в наши дни всеобщей спешки и нехватки времени. В связи с этим у разработчиков учебных программ и пособий возникает стремление избавить курс философии от систематического обсуждения теоретических “тонкостей”, но зато зафиксировать в нем обширный набор информации, необходимой, как можно предположить, для решения задач профессиональной деятельности будущих специалистов, а также мировоззренческого развития их личности.

Если та или иная наука вступает в полосу революционного преобразования своих парадигмальных основ, то здесь, как правило, требуется привлечение новых для нее фундаментальных философских идей. Случается, сам ученый берется за их разработку, если не находит их в готовом виде в доступном ему массиве философских построений. Эти радикальные философско-мировоззренческие идеи, стимулирующие изменение научной картины мира, нередко вызывают острые дискуссии. Вспомним хотя бы историю создания теории относительности и квантовой механики. На уровне же “нормальной” (в куновском смысле) науки особое значение имеет грамотное использование исследователями апробированного методологического инструментария их деятельности, общие характеристики которого разрабатываются в рамках соответствующих разделов философской методологии научного познания. Здесь между представителями разных философских школ и направлений может обнаружиться немалая степень согласия.

Великие философские системы, как известно, претендовали на всеобъемлющее решение фундаментальных проблем мировоззрения, однако проблемы эти оказались поистине вечными, неисчерпаемыми. Тем не менее некоторые положения и выводы классических философских учений, как показывает развитие культуры, действительно имеют самостоятельное значение, выходящее за рамки какого-то одного теоретико-мировоззренческого направления или течения. Порой они выражают весьма широко обсуждаемые, едва ли не общепризнанные моменты взаимосвязи человека и мира его бытия. Под “общей философией” может пониматься определенная разновидность философских положений и выводов, характеризующаяся прежде всего “популярностью” (адаптированностью для широкого использования), а также преимущественной прикладной направленностью.

Подобные положения и выводы не претендуют на обстоятельное и полное раскрытие глубинных идей, составляющих отличительные особенности наиболее значительных философских учений. Поэтому “общая философия” – это в чем-то поверхностная или, скажем мягче, элементарная философия, которая существенно упрощает, а временами даже несколько искажает схемы интерпретации действительности, создаваемые фундаментальными учениями. Впрочем, так изучают на элементарном уровне не только философию, но и другие науки. Опасно было бы, однако, отождествлять элементарное, упрощенное в учебных целях изложение с освоением философского мировоззрения как такового.

Аналогия между философией и конкретными науками далеко не беспочвенна, особенно в применении к современному этапу развития философского знания, отмеченному углубляющейся специализацией философских исследований. Тем не менее, и в наши дни остается в силе определение философии как теоретического мировоззрения. Даже если тексты, выносимые философом на суд читателя, не претендуют на охват всего спектра базовых философских проблем, их все же отличает причастность к теоретическому, понятийно-логическому осмыслению общего отношения человека и мира, составляющего суть мировоззрения. Современные философские публикации нередко как бы предполагают, что читатель, будучи образованным человеком, поймет имеющиеся в тексте неявные ссылки на широко известные теоретико-мировоззренческие позиции и системы. Если ему понадобится, он сможет также самостоятельно достроить до искомого мировоззренческого целого тот набросок или фрагмент авторской философской концепции, который представлен в опубликованном тексте. Вместе с тем, нет оснований утверждать, что в философии, как и в конкретных науках, возможно существование определенной парадигмы, расхождения с которой сразу же ставят того, кто позволил их себе, вне современной ему философии. Свообразным законом жизни философии является неустраняемая множественность теоретико-мировоззренческих позиций, их состязательность и непрекращающаяся дискуссия между сторонниками различных философских направлений и школ. Незнание главных из них, т. е. наиболее влиятельных в культуре прошлого и наших дней, есть, собственно говоря, философской необразованностью.

Социально-гуманитарное образование как неотъемлемый компонент высшего образования явно не может быть исчерпано изложением лишенных фундаментальности выводов и отдельных фрагментов, разрозненных деталей, а тем более поспешных обобщений, выражающих лишь особые предпочтения конкретных составителей учебных программ и пособий. При акцентировании одного лишь элементарного содержания философии выдающиеся учения, оказавшие значительное влияние на весь ход развития культуры, останутся для студентов и учащихся, скорее всего, чем-то загадочным либо сведутся к набору слабо связанных между собой цитат. Философию, если иметь в виду ее глубинное содержание, нужно изучать путем раскрытия теоретико-мировоззренческих позиций наиболее выдающихся ее творцов, а это, как правило, неординарные личности, использующие свой собственный, во многом необычный понятийный аппарат. Высоты в сфере духа вначале достигаются именно нестандартно мыслящими и чувствующими людьми, и лишь затем эти высоты, благодаря соответствующей педагогической обработке, могут быть подготовлены для восхождения на них также и других людей, образующихся как личности. Общезначимое в сфере духа всегда несколько сглажено, нивелировано и поэтому не столь впечатляет, как высокие деяния подлинных новаторов. Убрать из курса философии обращения к личностям великих мыслителей, их особому способу аргументации, выделению и интерпретации ими

наиболее значимых проблем и т. д. означает во многом ослабить образовательную, в том числе и воспитательную, эффективность данного курса.

Учебное пособие по философии, раскрывающее содержание соответствующего вузовского курса, должно удовлетворять некоторым основным требованиям. Первое из них – *репрезентативность*. Ознакомившись с учебником или учебным пособием и внимательно изучив его, студент должен получить правильное представление о том, как в наши дни понимают философию, какие проблемы разрабатываются в ней и какие выводы получены на основе этой разработки. Элементарной или “общей” философией здесь явно не обойтись, хотя и всеохватность, исчерпывающая полнота не может быть признана достижимой по объективным причинам. Противоречие между требованием репрезентативности и реальной неполнотой, неизбежной урезанностью содержания любого учебного изложения философии частично может быть снято путем указания в этом изложении на дополнительный, сверхпрограммный материал, составляющий, по словам А.И.Горемычкина, зону свободного поиска заинтересованного студента. “В современных учебных программах для студентов, – полагает он, – должна предусматриваться возможность выхода за пределы обязательного минимума с целью выявления и удовлетворения собственной любознательности, собственных познавательных интересов. Эти проявления свободного поиска должны быть очень тактично направляемыми, но ни в коем случае не управляемыми...” [4, с.92]. Еще одно требование, предъявляемое к любому учебному философскому тексту, в том числе и к такой особенно важной его разновидности, как учебное пособие по философии, состоит в его, так сказать, *педагогичности*. Она заключается в адаптированности материала, предлагаемого для изучения, к возрастным и иным личностно и социально значимым особенностям учащихся, к их базовым устремлениям, запросам, в целом к задачам образования личности и формирования предпосылок ее успешного развития в течение всей сознательной жизни. Адаптация материалов, почерпнутых из общего багажа культуры для использования в образовательном процессе, предполагает их определенную переработку в соответствии с существенными особенностями и задачами данного процесса. Использование современных информационно-компьютерных технологий открывает в этом плане особенно широкие возможности, позволяя сделать учебное изложение философии максимально доступным и интересным студентам.

Выводы. Культурно-образовательный синтез, основные черты которого наиболее рельефно выявляются на примере философии, должен получить эффективную реализацию как в рамках цикла социально-гуманитарных дисциплин, так и в применении ко всем уровням образования. Это предполагает дальнейшее углубленное изучение теоретических аспектов культурно-образовательного синтеза, а также реального опыта его осуществления в современных образовательных системах.

Список литературы: 1. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности / П.Бергер, Т.Лукман. – М.: Медиум, 1995. – 323 с. 2. Бурдье П. Начала / П.Бурдье. – М.: Socio-Logos, 1994. – 288 с. 3. Вишневский М. И. Философский синтез как мировоззренческая основа образования: Монография / М.И.Вишневский. – Могилев: МГУ им. А.А.Кулешова, 1999. – 252 с. 4. Горемычкин А. И. Инженерия знаний в системе образования / А.И.Горемычкин. – Мелитополь: “Люкс”, 2012. – 212 с. 5. Можейко М.А. Становление теории нелинейных динамик в современной культуре: Сравнительный анализ синергетической и постмодернистской парадигм / М.А. Можейко. – Минск: БГЭУ, 1999. – 258 с. 6. Шюц А. Избранное: Мир, светящийся смыслом / А.Шюц. – М.: РОС-СПЭН, 2004. – 1056 с.

Bibliography (transliterated): 1. Berger P., Lukman T. Social'noe konstruirovanie real'nosti / P.Berger, T.Lukman. – M.: Medium, 1995. – 323 s. 2. Burd'e P. Nachala / P.Burd'e. – M.: Socio-Logos, 1994. – 288 s. 3. Vishnevskij M. I. Filosofskij sintez kak mirovozzrencheskaja osnova obrazovanija: Monografija / M.I.Vishnevskij. – Mogilev: MGU im. A.A.Kuleshova, 1999. – 252 s. 4. Goremychkin A. I. Inzhenerija znaniy v sisteme obrazovanija / A.I.Goremychkin. – Melitopol': "Ljuks", 2012. – 212 s. 5. Mozhejko M.A. Stanovlenie teorii nelinejnyh dinamik v sovremennoj kul'ture: Sravnitel'nyj analiz sinergeticheskoj i postmodernistskoj paradigmy / M.A. Mozhejko. – Minsk: BGJeU, 1999. – 258 s. 6. Shjuc A. Izbrannoe: Mir, svetjashhij smyslom / A.Shjuc. – M.: ROSSPJeN, 2004. – 1056 s.

УДК 14+130.3

М. І. Вишневський

КУЛЬТУРНО-ОСВІТНІЙ ФІЛОСОФСЬКИЙ СИНТЕЗ ЯК ПЕРЕДУМОВА ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ЕЛІТИ

У статті аналізується феномен культурно-освітнього синтезу. На матеріалах, пов'язаних із сучасною організацією філософсько-світоглядної освіти, розкривається значущість даного синтезу у підготовці фахівців, здатних стати дійсною інтелектуальною елітою суспільства.

Ключові слова: освіта, культурно-освітній синтез, повсякденність, філософська освіта.

УДК 14+130.3

M. Vishnevskiy

CULTURAL EDUCATIONAL PHILOSOPHICAL SYNTHESIS AS A PREREQUISITE FOR THE FORMATION OF INTELLECTUAL ELITE

The article analyzes the phenomenon of cultural educational synthesis. On the materials, connected with the current state of philosophical ideological education, the importance of this synthesis for the training of specialists, capable to become real intellectual elite of society is revealed.

Key words: education, cultural educational synthesis, daily life, philosophical education.

Стаття надійшла до редакційної колегії 27.02.2013

В.А.Кудин

ГНОСЕОЛОГИЧЕСКИЕ ИСТОКИ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ

В статье автор рассматривает проблему развития современной педагогики с одной стороны как науки, а с другой – как искусства, требующего от каждого педагога постоянного совершенствования педагогического мастерства. Проанализированы гносеологические истоки педагогики, требующие глубокого осмысления современных научных открытий во всех сферах знаний и новых подходов во взаимоотношении человека и природы. Автор также подчеркивает, что гносеологические истоки обуславливают формирование нового уровня профессионального развития педагога.

Ключевые слова: педагогика, гносеологические истоки, педагогическая наука, современный этап развития общества.

Среди многих форм научного познания законов развития природы, общества и самого человека, утверждаемых в процессе многовековой истории развития, особое место занимает педагогическая наука. Особое потому, что педагогике принадлежит неординарный объект изучения – обучение, воспитание и формирование человека, утверждение форм, принципов и методов наиболее плодотворного влияния на постоянно развивающуюся и изменяющуюся человеческую индивидуальность.

Особенность и в том, что педагогические законы, методы и правила, при всей их верности, проверенной практикой, постоянно требуют индивидуально особенного подхода к меняющейся в процессе своего развития человеческой личности.

В свое время талантливый ученый и педагог К. Э. Циолковский остроумно заметил, что все науки делятся на две большие группы: точные и сомнительные.

К первой группе он отнес физику, химию, механику, радиологию, геометрию, биологию и пронизывающую их всех математику. Сюда же он включил, по его выражению, прикладные, описательные науки: географию, зоологию, технологию, астрономию, минералогию, психо-физиологию, генетику.

К числу наук сомнительных он причислил науки исторические, философские, искусствоведческие, религиозные (теологию). Их важность и значимость он не отрицает, поскольку все они, так или иначе, пытаются решать жизненно важные для всех живущих задачи. Сомнительность же их в том, что эти задачи разными умами решаются неодинаково, и неизбежно возникает противоречие, что путает многих людей. Как бы то ни было, отмечает К. Циолковский, резкой границы между названными науками нет, поскольку основы сомнительных наук в той или иной мере пытаются опираться на данные точных наук.

Хотя, будучи долгие годы учителем школы, К. Циолковский не упоминает, к какой группе следует отнести педагогику, однако, используя его классификацию, можно утверждать, что Педагогика, как наука, органически вплетает в себе принадлежность и к первой, и к второй группе. В этом отличительная ее особенность. К первой группе Педагогика принадлежит потому, что содержит в себе открытие законов обучения, воспитания, духовного формирования человека, которые в дальнейшем были проверены жизнью. В то же время, значительной своей частью она принадлежит и ко второй группе, ибо соединяет в себе научно ею открытое с необходимостью его индивидуально-неповторимого применения в повседневном педагогическом труде каждым тружени-

© В.А.Кудин, 2013

ком в сфере обучения и воспитания. Более того, требует постоянного совершенствования искусства применения этих законов, принципов и правил, принятия решений, а при необходимости не только отступать от них, а даже поступать вопреки им, чтобы добиться желаемого успеха.

Именно поэтому всем своим содержанием и практическим применением в жизни педагогика является и наукой, и в то же время великим искусством, требующим от каждого учителя, педагога постоянного совершенствования педагогического мастерства, без которого ограничивается, а нередко и обесценивается, успешное влияние Педагогика на обучающихся.

Соединение в педагогике научного и эстетического требует постоянного совершенствования учителя, педагога не только в глубинах педагогической науки, но и в искусстве ее практического применения.

В этом случае педагогика выступает уже в качестве не только точной науки, но и сомнительной, требующей искусства неповторимого подхода к каждому воспитуемому и обучаемому. Вместе с этим, педагогика призвана решать и многообразные задачи в деятельности людей, что вызывает необходимость уточнения ее традиционного определения *как науки об обучении и воспитании. Ею следует дополнить, ибо, занимаясь обучением и воспитанием, педагогика является наукой подготовки человека к разумной жизнедеятельности, направленной на благо и счастье всех людей, всего общества, на постоянное совершенствование использования естественных богатств природы, их сохранение и приумножение, на разумное хозяйствование человека на Земле.* Именно поэтому, учитывая всевозрастающую ответственность каждого человека за все совершаемое им в жизни, за разумность поведения в любых жизненных ситуациях, целесообразно во всех высших учебных заведениях (университетах, институтах) ввести для изучения студентами курсы “Основы педагогики” и “Основы психологии”. Преподавание названных предметов должно соотноситься с содержанием той специальности, которую получает будущий специалист. Ведь только педагогическая наука, в первую очередь определяя воспитание и формирование всех ныне известных профессий, способствует пробуждению способностей человека, которые по-настоящему проявляются в его профессиональной деятельности. Нельзя забывать, что каждый человек встречается в своей жизни Учителей.

Способствуя успешному выполнению многообразных социально-общественных задач, педагогика должна полнее впитывать в себя достижения многих научных открытий, особенно тех, которые добыты биологией, генетикой, психологией, медициной, космогонией, экологией - всем тем, что все больше определяет человеческую деятельность. Особое значение для педагогической науки и практики имеет современная психофизиология, постижение роли, места и значимости в жизни людей мира чувств и эмоций.

Значимость эмоционально-эстетических факторов состоит в том, что они, с одной стороны, определяют меру и степень подготовленности учителя и, с другой стороны, способствуют успехам организации всей системы образования и воспитания.

Вместе с этим, есть еще одно значение педагогики. Среди всех известных наук она - единственная по своей научной направленности, содержание которой по своему характеру предельно наполнено формированием оптимистического взгляда на жизнь. Всей своей сутью педагогика формирует оптимистическое отношение к жизни, прививает человеку осознание важности понимания своего места в ней как личности, одаренной разумом, способной создавать те формы нового, которые природа без человеческого труда и творчества рождать не может.

Эта уникальность педагогической науки обуславливает ее ведущее место среди всех добытых человечеством знаний, затрагивая те сферы в жизни людей, к которым неприменимы в прямом воздействии на человека законы и определения других наук.

Более того, всем своим содержанием великие открытия в педагогике, осуществленные Платоном, Аристотелем, Коменским, Локком, Руссо, Песталоцци, Ушинским, Менделеевым, Макаренко, Сухомлинским, оказывали свое плодотворное влияние на творческие поиски и открытия многих выдающихся ученых.

Педагогике присуща еще одна важная особенность: все, что содержится в ее открытиях, в каждом конкретном случае, на каждом новом этапе жизни человека, требует глубокого переосмысления и творческой переоценки в понимании соответствия добытых ее форм, методов и принципов тем новым общественным обстоятельствам, которые возникают в жизни, тем новым историческим задачам, решать которые предстоит людям. Иначе говоря, педагогика, как наука, глубоко диалектична, она не терпит шаблона и консервативного отношения в применении добытых ею знаний. Конкретные жизненные обстоятельства определяют целесообразность реализации всей полноты гармонии педагогических законов и правил или использования только тех из них, которые наиболее плодотворно подходят в данных конкретных обстоятельствах. Учитель-догматик, консерватор-руководитель в сфере образования – самые опасные преграды на пути развития просвещения и воспитания людей.

Педагогическая наука определила не только законы и принципы в системе образования, она четко сформировала ее цели и задачи.

Долгая и сложная история формирования коллективных форм обучения, всевозрастающая потребность в образовании и воспитании всего народа выдвинули триединую задачу педагогического образования:

1. Передача обучающимся основ тех знаний, которые добыты наукой. Необходимо научить их применять эти знания в практической деятельности. Постоянно дополнять ранее добытое наукой появляющимися новыми научными открытиями, совершенствующимися технологиями. Эта задача *была и остается основной, определяющей* степень и качество существующей системы образования и воспитания.

2. Второе, не менее важное, но остающееся в тени первой задачи, - это формирование представлений о культурных ценностях, воспитание и привитие моральных, нравственных норм поведения в обществе, во взаимоотношениях между людьми. Вместе с этим, формирование определенной степени эмоционально-эстетической культуры, как в восприятии жизни, так и в развитии способности ценить и развивать высокие художественные вкусы и взгляды, умение выделять наиболее талантливое и гениальное из написанного и созданного в литературе и искусстве, в духовной культуре всех народов мира.

3. Привитие понимания неразрывной связи человека с природой, миром Вселенной, развитие стремления познавать их законы, осознавать свою, пусть крошечную по масштабам, ответственность за все совершаемое и творимое нами в жизни. Помнить о нашем единстве с природой, не забывать, что в ней все связано со всем, что оно постоянно развивается; что все в жизни – результат созидания, частичкой которого есть и труд человека; что все, имеющееся в жизни, подчинено законам природы.

Все названные задачи так или иначе подразумевались в функционирующих системах образования, хотя основное усилие сосредотачивалось в основном на решении первой из них.

Нельзя сказать, что другие задачи игнорировались, но они, особенно третья, оставались как бы в тени первой, подразумевалось их, “попутное” решение. Правда, в реализации второй задачи значительное место занимали предметы исторического, ли-

тературно-художественного цикла; в третьей – в какой-то мере восполнялось изучением географии, астрономии. Но той глубины и всесторонности, которой всегда наполнялось решение первой задачи, для второй и третьей времени не находилось. В лучшем случае какую-то частичку выполняли разного рода кружки, художественная самодеятельность, работа юношеских технических станций (в СССР).

Однако происшедшие за последние годы (конец XX - начало XI вв.) значительные социально-экономические изменения, новые научные открытия в сфере законов жизни и развития человека, углубляющаяся потребность их понимания все большим количеством людей требуют переосмысления реализации названных трех педагогических задач.

Конечно, природа самого человека за предыдущий век мало в чем претерпела изменения, но во многом существенно изменились его взгляды на происходящее, расширились горизонты его видения, связей со всем, что происходит, как в околоземном, так и в более отдаленном от Земли космическом пространстве.

Фотографии из космоса, взгляд на Землю людей, впервые ступивших на поверхность Луны и увидевших вдали нашу планету маленьким бело-голубым шаром, показавших ее людям с помощью телекамер, начали пробуждать у большинства землян общепланетарное, космическое мышление, заставили по-иному посмотреть и на повседневную Земную жизнь. Пусть подобное пока присуще не всем, но начало положено, и оно будет, расширяясь, охватывать новые и новые миллионы людей.

Вместе с первыми шагами изучения и познания космоса, значительные успехи достигнуты в познании самого человека, его противоречивого духовного мира, сложного взаимопереплетения и взаимовлияния материального и чувственно-эмоционального, психофизиологического, тонко воспринимающего многое, происходящее в жизни на уровне подсознательного, но подспудно оказывающее свое воздействие на все действия и поступки людей.

Известно знаменитое высказывание немецкого философа Иммануила Канта о двух чудесах нашей жизни: звездном небе над головой и голосе совести внутри нас. Несколько перефразируя слова великого философа, можно сказать, что нынешней человек все больше поражается безграничностью и загадочностью всего происходящего во Вселенной и одновременно более чутко и серьезно задумывается над самим собой, над непредсказуемостью совершаемых поступков, причинами, побуждающими того или иного человека совершать действия вопреки разуму, поступать так, что потом приходится раскаиваться не только многие годы, но и жизнь.

Происшедшие изменения в жизни стран и народов мира требуют значительных изменений акцентов во всей системе современного образования и воспитания. Дело в том, что, достигнув определенного уровня цивилизованности в сфере понимания и использования технических открытий и изобретений, человек продолжает оставаться в сфере общественных и личностных отношений во многих своих поступках мало чем отличающимся от первобытного человека.

При всем уважении к достижениям педагогики, к успехам в образовании, нельзя не видеть все более ощущаемых пробелов, упущений, связанных с недоразвитостью культуры, убожеством невежественности в эмоционально-эстетическом восприятии мира многих людей. Они сегодня проявляют себя все ощутимее в повседневной жизни, в поступках и поведении, в неспособности разумно и творчески использовать те новые средства и изобретения, которые уже предложены научно-техническим прогрессом людям современным. Подтверждением этому служит все увеличивающееся в мире количество технических аварий и катастроф, причиной которых является несовершенство

общедуховной, общекультурной неподготовленности многих работающих в сфере разных специальностей.

Говоря о необходимости “переакцентировки” в решении трех задач образования и воспитания, имеется в виду не снижение внимания к первой задаче, а к “поднятию” значения второй и третьей задач в подготовке людей во всей системе образования.

Неслучайно еще древние греки, уделяя большое внимание изучению наук, постоянно напоминали о гармоническом развитии человека, которое невозможно без художественно-эстетического воспитания. Наряду с развитием наук, небывалого расцвета достигли литература и искусство: театр, скульптура, музыка, архитектура. Созданные в то время творения до сих пор поражают своей красотой, гармонией и совершенством и остаются непревзойденными образцами. Этот опыт наших далеких предшественников следует вернуть во всем его многообразии в систему всего современного образования, особенно на уровне средней школы. Разум человека выражают глаза, а не самые развитые мускулы.

Самые совершенные научные абстракции могут стать катастрофичными на практике жизни, если не наполнены и не согреты гармонией полноты и целостности создаваемого человеком, озаряемой чувствами и эмоциями. Ощущению и восприятию красоты нужно учить так же, как мы учим пониманию всего, что открыла наука. Разница может быть только в том, что это обучение важно закладывать в детские и юношеские годы, когда чувства восприятия мира не приглушены и не извращены. Уметь чувствовать жизнь, все в ней происходящее не менее важно, чем знать правила пользования техникой, законы и теоремы. По-настоящему понимать все в жизни вне развитости чувств – невозможно. Беречь и ценить жизнь – значит глубоко воспринимать ее всей душой и сердцем, не допускать ее калечения и уродования. Без развития, воспитания эмоционально-эстетической культуры тонкость и проникновенность восприятия жизни подменяется грубостью и жестокостью. Горькие примеры этого присутствуют в современной жизни: извращения в культуре, искусстве, прикрываемые словами “модерн”, “ново”, “абстрактное” и т.п. Самым опасным является увеличивающиеся случаи жестокости, насилия во всех странах. Они - свидетельство не только общественных несправедливостей, но и просчетов и упущений в системах образования всего мира. Все это - результат игнорирования заветов гениальных ученых, которые многие открытия согревали глубиной чувств и красотой гармонии создаваемых ими объяснений тайн природы, обогащали образование и воспитание, поднимая его в ранг великой науки человековедения.

Эмоционально-эстетическая культура – бесценный источник, питающий оптимистическое отношение человека к жизни, наполняющий педагогику способностью вселять в людей веру в их творческие возможности, помогать жить и творить в соответствии с Законами Природы.

Современный этап жизни стран и народов выдвигает новые требования ко всей системе образования и воспитания. Не игнорируя и не преуменьшая решения первой задачи образования на уровне современных научных достижений, целесообразно сосредоточить внимание на второй и третьей задаче, что принесет благодатные результаты всей системе образования и воспитания людей, плодотворно отразится на всей жизни народов.

Даже самый хорошо подготовленный специалист или физически совершенный человек без соответствующего развития эмоционально-эстетической культуры - как цветок без запаха, как лицо без улыбки, речь без интонации. Ум при недоразвитых чувствах становится бесплодным, а человек - ограниченным лишь меркантильными интересами.

Известно, что все превращения в природе биосферы происходят в строгом соответствии с двумя основными законами термодинамики:

1. Энергия не исчезает и не создается вновь, а переходит из одной формы в другую.

2. Часть энергии в процессе ее превращения всегда переходит в малодоступную для использования рассеянную тепловую форму. Обратного превращения нет.

Превращения в развитии человека тоже имеют свои законы. Прежде всего они происходят согласно законам соответствия в развитии ума и чувств, в гармонии и взаимодополняемости разума тонкостью эмоционально-чувственного восприятия мира. Только в такой гармонии - полнота и счастье человеческой жизни, успехи в труде и творчестве.

Вне этой гармонии – перекося и деградация, проявление которых впоследствии в жизни человека необратимы. Именно поэтому в дошкольном возрасте и в начальных классах школы должно уделяться максимальное внимание эстетическому воспитанию, в котором ведущее место необходимо отдать музыке, пению, рисованию. Проведенные в последние годы канадскими учеными (в университетах Монреаля, Конкордии) показали, что занятия музыкой, рисованием в детстве усиливают нейронные связи в мозге. Эти занятия необходимо начинать как можно раньше до того, как ребенку исполнится 7 лет. К этому следует добавлять постоянные прогулки на природе, которые развивают память (пример современной японской школы). Выдающийся ученый Никола Тесла подчеркивал, что нет предмета более захватывающего, более достойного изучения, чем природа. Понять этот великий механизм, обнаружить силы, которые в нем работают, и законы, ими управляющие, - вот великая цель человеческого разума. В этом состоит величайшее призвание учителя, педагога - учить видеть величие и красоту природы, находить истоки своему развитию и совершенствованию.

Гносеологические истоки современной педагогики обогащаются многими научными открытиями, изменениями в средствах массовой информации, возникновением аудио-визуальных средств, доступных всему населению – все это поставило новые задачи и требования, как к развитию педагогики, так и к формированию личности учителя-педагога.

Гносеологические истоки педагогики состоят в том, что кроме усвоения исторического опыта педагогической науки, открытий ее выдающихся ученых жизнь настоятельно требует глубокого осмысления современных научных открытий во всех сферах знаний, прежде всего в области психологии, психофизиологии, медицине, генетике, новых подходов к изучению взаимоотношений человека и природы, необходимости развития космического, планетарного мышления.

Гносеологические истоки также обуславливают формирование нового уровня профессионального развития учителя, который включает: современный уровень научных знаний, высокую культуру, важнейшие для учителя качества: доброта, доверие к учащемуся, высокая ответственность за формирование его научных знаний и культуры, утверждение справедливости. Вся система образования должна пробуждать в молодом человеке чуткость, отзывчивость, тонкость восприятия и чувствования мира, чтобы избежать в будущем новых катастроф.

Последующее социально-общественное обустройство жизни человечества можно строить лишь ценностями подлинной культуры, ее величайшими достижениями. В этом огромная значимость тех современных гносеологических истоков, которые могут обогатить педагогику как науку и как великое искусство формирования нового человека.

Список литературы: 1. Вернадский В. И. Биосфера. -Собр. соч. - Т.2., М., 1968. 2. Ленин В. И. Философские тетради - Полн. собр. соч. - Т. 29. 3. Сухомлинський В. О. Твори. - Т. 2. - К., 1976. (Сто порад вчителю). 4. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание. - М., 1972. 5. Макаренко А. С. Книга для родителей. - 1986. 6. Тесла Н. Лекции – Саратов, 2010. 7. Циолковский К. Э. Космическая философия. - М., 2004. 8. Ellis Dave. Creating your Future. - NY., 1998. 9. Stoop David. You Are, What You Think, Revel, 2007. 10. Nystrom Edward . The psychology of Positive Thinking, 2008.

Bibliography (transliterated): 1. Vernadskij V. I. Biosfera. -Sobr. soch. - Т.2., М., 1968. 2. Lenin V. I. Filosofskie tetradi - Poln. sobr. soch. - Т. 29. 3. Suhomlins'kij V. O. Tвори. - Т. 2. - К., 1976. (Sto porad vchitelju). 4. Spirkin A. G. Soznanie i samosoznanie. - М., 1972. 5. Makarenko A. S. Kniga dlja roditelej. - 1986. 6. Tesla N. Lekcii – Saratov, 2010. 7. Ciolkovskij K. Je. Kosmicheskaja filosofija. - М., 2004. 8. Ellis Dave. Creating your Future. - NY., 1998. 9. Stoop David. You Are, What You Think, Revel, 2007. 10. Nystrom Edward. The psychology of Positive Thinking, 2008.

УДК 37.01

В.О.Кудін

ГНОСЕОЛОГІЧНІ ВИТОКИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ

У статті автор розглядає проблему розвитку сучасної педагогіки з одного боку як науки, а з іншого – як мистецтва, що вимагає від кожного педагога постійного вдосконалення педагогічної майстерності. Проаналізовано гносеологічні витоки педагогіки, що вимагають глибокого осмислення сучасних наукових відкриттів в усіх сферах знань і нових підходів у взаємовідносинах людини і природи. Автор також підкреслює, що гносеологічні витоки обумовлюють формування нового рівня професійного розвитку педагога.

Ключові слова: педагогіка, гносеологічні витоки, педагогічна наука, сучасний етап розвитку суспільства.

UDC 37.01

V. Kudin

EPISTEMOLOGICALLY ORIGINS OF MODERN PEDAGOGY

The author considers the problem of the modern pedagogy on the one hand as a science, and the other – as art, that requires the continuous improvement of each teacher as pedagogical skills. Analyzed the epistemological origins of pedagogy that require deep understanding of modern scientific discoveries, in all areas of knowledge and new approaches to the relationship between man and nature. The author also stresses that the epistemological origins cause the formation of a new level of professional development of teachers.

Keywords: teaching, epistemological origins, of pedagogical science, the current stage of development of society.

Стаття надійшла до редакційної колегії 20.02.2013.