

ФІЛОСОФІЯ ТА ІСТОРІЯ ОСВІТИ

FILOZOFIA I HISTORIA EDUKACJI

УДК 37.012:101.1

Валерій Рябенко
ORCID ID 0000-0002-9595-9454

СУСПІЛЬНО-ІСТОРИЧНІ ТА ГНОСЕОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ТРАКТУВАННЯ ОСВІТОЛОГІЇ

Статтю присвячено аналізу глибинних суспільно-історичних і гносеологічних чинників, визначення яких дозволяє пояснити як появу нового наукового напрямку дослідження освіти – освітології, – так і її міждисциплінарний та полідисциплінарний характер. Автор висуває гіпотезу, що основоположним суспільно-історичним чинником формування, подальшої еволюції і структури освітології є розвиток суспільного виробництва, вищою та найбільш універсальною формою якого є виробництво людини і найважливіша його складова – освітньо-навчальне виробництво неорганічного тіла людини. Головними гносеологічними передумовами тлумачення суті і структури освітології є особливості відображення цих суспільно-історичних чинників у категоріальному ряді способу виробництва та послідовний рух наукового пізнання природи освіти від поверхневих освітньо-технологічних до більш глибоких, прихованих і неочевидних її визначень – політекономічних, організаційно-комунікаційних, соціальних, світоглядних.

Ключові слова: виробництво форми суспільних відносин; гносеологія; духовне виробництво; категоріальний ряд способу виробництва; матеріальне виробництво; неорганічне тіло людини; органічне тіло людини; освітньо-навчальне виробництво; освітологія; процес пізнання освіти.

Вступ. У середині ХХ століття на теренах США з'являється і запроваджується новий підхід до дослідження, тлумачення та організації системи освіти – «едукологія». Принципи нового бачення й організації освіти досить швидко поширюються у провідних країнах світу і Європи. У Росії та в Україні зазначена новація утверджується під іншими оригінальними назвами – «образованиеведение» і «освітологія». Але які б назви дослідники і практики освітнього процесу не обирали, і в Америці, і в Австралії, і в Африці, і на просторах Євразії, – скрізь в основу нового підходу покладається розуміння двох основоположних особливостей.

Перша з них стосується власне освіти, яку сьогодні бачать, з одного боку, як «складну систему» оскільки вона поєднує «велику кількість взаємодіючих підсистем» (Огнев'юк В. О., Сисоєва С. О., 2012, с. 48).

Друга основоположна особливість сучасного наукового осягнення сутності освіти полягає в розумінні того факту, що теоретичні віддзеркалення системи освіти – «едукологія», «образованиеведение», «освітологія» – також є *системами*, причому *відкритими системами*. «Освітологія, яка вивчає відкриту систему – сферу освіти, – сама є відкритою системою... Саме тому освітологічні дослідження завжди носять міждисциплінарний характер» (Сисоєва С. О., 2011, с. 8).

Сьогодні такі твердження є добре доведеним і незаперечним фактом. Але процес пізнання не стоїть на місці і потребує подальшого заглиблення у сутність освітніх явищ і теорій, які їх відображають. Насамперед цілком закономірно постає запитання: «А чим, якими чинниками спричинені зазначені системність сучасної освіти і відповідна системність нового науково-теоретичного напрямку її пізнання – освітології?»

У зв'язку із наведеним запитанням **метою цієї статті** стали визначення і систематизація основоположних суспільно-історичних і гносеологічних чинників які зумовили появу освітології як нового наукового напрямку дослідження освіти та її системний, міждисциплінарний і полідисциплінарний характер.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Аналіз праць вітчизняних і закордонних дослідників свідчить про широкий спектр вивчення освіти як суспільного інституту, освітології в цілому та окремих її складових. У найбільш узагальненому вигляді вони легко поділяються між двома науково-дослідницькими напрямами – дослідженням онтологічних аспектів освіти та гносеологічних особливостей її відображення науковою теорією. Так, дослідженням освіти як специфічного суспільного і соціокультурного утворення присвячено дослідження В. І. Андрєєва, Е. Д. Дніпрова, В.В. Краєвського,

В. І. Лозової, В. І. Лугового, О. М. Новікова, В. О. Огнев'юка, А. А. Попова, С.О. Сисоєвої. Становлення і розвиток освітології як особливого інтегрованого міждисциплінарного напрямку висвітлюється у дослідженнях Дж. Е. Крістенсен, В. О. Огнев'юка, О. Т. Прокази, В. І. Прокопцова, О. О. Свірідова, С.О. Сисоєвої, Е. Стейнер, О. І. Субетто, Дж. Е. Фішера, А. В. Фурмана, Л. Л. Хоружої та багатьох інших дослідників. Втім, на тлі безумовних теоретичних здобутків все помітнішою стає нестача досліджень, спрямованих на вивчення глибинних онтологічних детермінант системності об'єктивних форм існування і функціональних проявів освіти. Відтак поза увагою дослідників поки що цілком закономірно залишаються й численні гносеологічні чинники, які впливають на розуміння сутності освіти й освітології, справжніх джерел їх походження й системного характеру. З огляду на це, знов-таки доцільно звернутися до поглибленого аналізу онтологічних і гносеологічних передумов розуміння освіти й освітології.

Суспільно-історичні (онтологічні) засади тлумачення появи і міждисциплінарного характеру освітології. В глибинній основі розвитку людини завжди лежали й лежать донині два фундаментальні чинники – виробничі сили і суспільні відносини. І ті, й інші є різними сторонами формування і розвитку суспільного індивіда. Саме в цьому сенсі всі категорії, які входять до категоріального ряду способу виробництва – «матеріальне виробництво», «духовне виробництво», «виробництво форми суспільних відносин», «виробництво людини» – представляють різні сторони розвитку людини (Рябенко В., 1992, с. 22). На їхній взаємодії, взаємопереходах знаходить своє існування найважливіший спосіб цього розвитку – *виробництво людини*.

Виробництво людини – одне із найфундаментальніших і первинних відношень суспільно-історичного процесу. Ще на зорі історії провідною формою життєдіяльності людей є саме цей вид виробництва. Однак, на ранніх етапах найбільш розвиненою його формою була лише сім'я. З часом у надрах сімейних відносин розвинулись нові потреби, нові відносини і форми виробництва, які задовольняли їх, і виробництво людини опинилося в тіні інших його видів, відступило на задній план, стало підпорядкованим відношенням. На сучасному етапі розвитку людства, за умов інформатизації, демократизації та гуманізації суспільних процесів, ми спостерігаємо протилежний за своєю суттю і спрямованістю процес. Виробництво людини з підпорядкованого перетворюється на визначальне суспільне відношення, причому на більш розвинене (порівняно зі своїм попереднім станом) відношення. Минулі віки еволюції і визначального панування інших видів суспільного виробництва, які свого часу виникли з виробництва людини, але не стали абсолютно самостійними, повернули це

суспільне відношення до самого себе, але на більш високому щаблі його змістовного і структурно-функціонального розвитку.

Оскільки матеріальне виробництво, духовне виробництво і виробництво суспільних відносин суть необхідні елементи, сторони виробництва людини і знімаються в ньому, остільки саме вони багато в чому визначають його структуру і форми на сучасному етапі розвитку. У результаті історичної еволюції виробництво людини не тільки залишилось виробництвом фізичного існування індивідів та їхньої тілесності, але й стало формою творення їхнього соціального і духовного буття, способом виробництва їхньої соціальної і духовної «тілесності». У зв'язку з цим початковою точкою аналізу онтологічної сутності виробництва людини є уявлення про неї як про індивіда, одночасно взятого у його тілесному, духовному і соціальному вимірах.

Водночас велике методологічне значення має також розуміння людини як «світу людини», бо людина – це не тільки певне тіло та індивідуальна свідомість. Не меншою мірою кожна людина є ще й певним «світом людини» або тим, що теологи називають «боковим тілом людини». Інакше кажучи, кожна людина – це не тільки її біологічне (органічне) тіло, але й її неорганічне тіло – матеріально-предметне, соціальне і духовне оточення (дім, предмети побутового вжитку, сім'я, коло друзів, трудовий колектив, громада, суспільство тощо), а також відповідні їй зв'язки та відносини. Тому світ людини має тлумачитись як органічна єдність таких трьох складових: матеріально-речовинне неорганічне тіло людини (система всіх речовинно-матеріальних форм і засобів життя людини, що включають і природу), соціальне неорганічне тіло людини (сім'я, колектив, громада, страта, клас, суспільство та інші форми соціального буття), духовне неорганічне тіло (її духовний і душевний досвід, світогляд, знання, навички тощо). Таким чином, з одного боку, кожна людина постає як індивід, який має органічне фізичне і духовне тіло, а з другого, – як індивідуалізована єдність речовинно-матеріального, соціального і духовного світів суспільства. Якщо виробництво органічного і речовинно-матеріального неорганічного тіла кожного індивіда лежить переважно у сфері матеріального виробництва та в медичній площині (народження людини, харчування, охорона і захист її тіла та здоров'я – матеріальне виробництво, медицина, система закладів рекреації, фізичної культури тощо), то виробництво неорганічного соціального і особливо неорганічного духовного тіла людини є функцією системи освіти. Зазначені вище складові системи суспільного виробництва, їх взаємозв'язки і взаємовпливи знімаються, синтезуються у сучасній системі освіти як провідній галузі сучасного виробництва людини і зумовлюють власне буттєві (онтологічні) її прояви, що, в свою чергу, позначається на особливостях її пізнання.

Гносеологічні засади тлумачення системно-го характеру та рівнів освітологічного пізнання.

У основі нинішньої багатоманітності теоретичних визначень освіти, їх приналежності до різних рівнів ступеню адекватності дійсності і, певна річ, в основі відмінностей між повнотою вияву методологічного потенціалу цієї категорії, які відповідають цим визначенням, лежать закономірності взаємодії реальної системи освіти як своєрідного предмету пізнання з теоретичним пізнанням загалом і теоретичним пізнанням системи освіти зокрема.

У суспільно-історичній реальності освіта є складним суспільним утворенням, на «поверхні» якого знаходяться технологічні явища, глибше – організаційно-управлінські, ще глибше – політико-правові, соціально-економічні, соціально-історичні, комунікаційні, організаційні, духовні, світоглядні. У процесі взаємодії теоретичного пізнання із системою освіти виявляється закономірність: першочергово всі процеси, структура, функції і сама сутність освіти розкриваються у чисто технологічному (дидактико-педагогічному) аспекті, а потім послідовно постають у організаційно-технологічному, організаційно-управлінському, юридичному тощо.

Врахування зняття різних сторін і рівнів зазначеного пізнавального підходу до системи освіти у соціально-філософській категорії «освіта» є одним із вирішальних чинників, що впливають на адекватність теоретичного тлумачення і визначення цього явища. Таким чином, від міри розвиненості онтологічного аспекту вивчення цього виду суспільної діяльності, його відображення у відповідній категорії, залежить комплексність, збалансованість розгляду усіх проявів на рівні соціально-філософської теорії. І навпаки, – абсолютизація того або іншого рівня, аспекту дослідження й отожднення онтологічної форми соціально-філософського аналізу в цілому з цими останніми, а сутності освіти – з будь-якою однією формою його прояву, призводить до одностороннього, поверхневого трактування і освіти, і наук, які її вивчають. На цьому і ґрунтується можливість появи вузьких «технологізованих», «економізованих», «політизованих», «соціологізованих», визначень освіти і її завдань, які зустрічаються у спеціальній літературі й більшою або меншою мірою стають перепоною на шляху розкриття методологічного потенціалу категорії «освіта» і реальної природи та функцій освітології. Насамперед це призводить до звуження змістовної і теоретичної основи методологічної функції категорії «освітологія», локалізує коло суспільних явищ, які вивчаються за її допомогою, є однією із причин механістичного, об'єктивістського, вульгарно-педагогічного, вульгарно-соціологічного і тому подібних трактувань системи освіти і освітніх явищ.

Втім, відкидання таких обмежених, однобічних визначень освіти, системи освіти, освітніх явищ

було б величезною помилкою, бо ці точки зору є не чим іншим, як шаблями заглиблення теоретичного пізнання у сутність досліджуваного виду суспільної діяльності, і їхнє існування цілком закономірне. Таким чином, у методологічному плані необхідним є не відкидання, а, навпаки, – вивчення зазначених аспектів бачення освіти та їх зняття в нових, більш багатосторонніх і розвинених порівняно з ними поглядах. Це – єдино можливий шлях формулювання визначення освіти як єдності багатоманітного, як не тільки об'єктивноконкретного, але й як теоретичноконкретного, як своєрідної єдності, синтезу безмежної кількості теоретичних визначень і освіти, і освітології, яка її вивчає.

Однак, зупинка на одному із таких аспектів або на якій-небудь їх групі призводить до більшого або меншого обмеження кола елементів наукової теорії, до складу якої включається і категорія «освіта», і категорія «освітологія». Обмеження розгляду сутності освіти одним, наприклад, технологічним (дидактико-педагогічним) аспектом онтологічного дослідження може призвести до розгляду цієї категорії у обмеженій системі спеціально наукових, а не загальнонаукових, міждисциплінарних категорій. У обох випадках відбувається різке зменшення повноти реалізації методологічного потенціалу як самої категорії «освіта», так і освітологічної теорії в цілому.

Найбільш фундаментальною і тому найбільш значущою суспільно-історичною причиною технологізації трактувань сутності освіти, системи освіти і освітологічних підходів є проникнення у сферу освіти і виховання суспільного розподілу праці. Поділ видів освітньої діяльності на спеціалізовані фрагменти і певна їх формалізація, відокремлення, відчуження один від одного, які неухильно супроводжують цей процес, лежать в основі посилення технологізації («дидактизації», «педагогізації», інституціалізації, механізації, автоматизації, комп'ютеризації організаційно-управлінської оптимізації тощо) та відомої дегуманізації освіти. Технологізовані визначення освіти відображають саме ці технічні і організаційно-технологічні наслідки суспільного розподілу і відчуження освітньої діяльності. Але, фіксуючи їх, вони, нехай і в опосередкованій та неочевидній формі, фіксують і суспільно-історичні виміри освіти.

У цьому плані справедливим є твердження про те, що технологізовані визначення освіти закономірні, необхідні і не можуть бути відкинуті, а мають бути зняті на наступних рівнях, на нових етапах дослідження. Розкриття технологічних властивостей освіти завжди є певною мірою визначенням її суспільно-історичної сутності. Але також завжди слід пам'ятати, що це – лише сутність першого порядку, яка лежить на поверхні цього суспільно-історичного утворення і процесів, які в ньому відбуваються. Щоб проникнути до суспільно-

історичного рівня сутності освіти і визначити відповідні функції цієї категорії у соціальному пізнанні та перетворенні дійсності, теоретичному пізнанню, взятому загалом, довелося подолати величезний шлях розвитку, пройти ще кілька (таких, що відрізняються від технологізованого) етапів (або рівнів) осягнення все більш глибоких сутнісних зрізів суспільної форми освітньої діяльності. Тому освітологія і найбільш універсальна її сфера – філософія освіти, – які намагаються дати світоглядно-філософські та соціально-філософські визначення освіти, хочуть вони того або не хочуть, змушені знову і знову «пробігати» шлях дослідження освіти, який було пройдено пізнанням загалом. Освітологія з необхідністю повинна знімати зміст і результати етапів пізнання освіти у кожному визначенні, що формулюється теорією освіти. Якщо це не здійснюється, то у результаті отримуються позірні наукові визначення цього виду суспільної діяльності, які несуть мізерний методологічний і евристичний потенціал.

У зв'язку з цим має сенс вдатися до хоча б короткого порівняльного аналізу основних етапів пізнання освіти, їх взаємозв'язку, змінюваності та їхнього змістовного «внеску» в освітологічний загалом і соціально-філософський зокрема рівень дослідження досліджуваного виду суспільної діяльності.

Усунення недоліків технологізованого тлумачення освіти пов'язане з переходом дослідників на принципово новий рівень її онтологічного дослідження. Зазвичай такий перехід здійснюється у двох напрямках. Перший є зверненням до розгляду освіти як предмету управлінської діяльності, до управлінської сторони освітніх процесів, а другий – переходом до «економізованого» вивчення онтологічних особливостей освіти. Йому властиве перенесення принципів пізнання матеріального виробництва, економіки загалом та окремих її галузей на пізнання освіти. Якщо такий підхід і його результати не абсолютизуються, то перехід до політекомізованого дослідження онтології освіти має позитивні наслідки. Він дозволяє ще більшою мірою (порівняно з організаційно-управлінським аспектом дослідження) перейти від технологічних її характеристик до суспільно-історичних, виявити суспільно-історичні аспекти освітньої діяльності.

Все це можливе тому, що, по-перше, соціально-економічний аспект освітологічного аналізу розкриває матеріальне підґрунтя, економічні детермінанти будь-якої праці у галузі освіти, залежність (у кінцевому підсумку) освітньої життєдіяльності людей від умов їхнього матеріального життя.

По-друге, застосування категорій і принципів політекономії лежить в основі переходу від чисто технологічних уявлень про освіту до її трактування як специфічної соціальної системи, служить відправною точкою розгляду процесу і системи освіти як суспільної системи і суспільного процесу.

По-третє, перехід на зазначений рівень онтологічного аналізу освіти є основою виведення її тлумачення за межі її бачення лише у вигляді безпосереднього процесу освітньої праці. Визначення соціальної структури, так би мовити, «освітньо-навчального виробництва» у широкому сенсі, яке вперше стає можливим лише на цьому рівні пізнання, розкриває факт включеності освітньої праці у більш широку систему суспільних відносин, ніж процес простої взаємодії предмету, засобів, суб'єкта і продукту освітньо-навчальної діяльності. У цьому плані освітнє виробництво розглядається переважно як взаємозв'язок певних фаз освітньої життєдіяльності суспільства – власне виробництва, обміну, розподілу і споживання освітньо-навчального продукту (результату продукуючої діяльності системи освіти).

По-четверте, на політекономічному та безпосередньо економічному рівнях пізнання освіти відбувається запровадження у науковий кругообіг понять «суспільство знань» (Лейн Р., 1966; Друкер П., 1993; Валімаа Дж., Хофман Д., 2008; Кесворм К., 2011), «накопичене знання» і «знання як безпосередня виробнича сила» (Пруель Н., 2003), що фактично впритул підводить науково-теоретичний аналіз освіти до вичленення категорій «освітні виробничі сили» та «освітньо-навчальні виробничі відносини». Ці складові є одними з основних інтегруючих чинників освітньо-навчальної діяльності суспільства оскільки надають їй цілісності як на рівні найелементарнішого акту освітньо-навчальної праці, так і на рівні освітньо-навчального виробництва та системи освіти загалом. Насамперед зазначені категорії дозволяють розкрити освітньо-навчальне виробництво не як простий набір компонентів і мертву структуру, бездушний механізм, а як взаємозв'язане ціле, як живий організм, душею якого є у кінцевому підсумку рівень розвиненості виробничих сил суспільства взагалі, соціальності, суспільних відносин. У зв'язку з цим зазначені категорії є однією із найважливіших основ визначення відмінностей суспільно-історичних визначень освітньо-навчального виробництва» від чисто технологічних і організаційно-управлінських. Водночас використання цих категорій створює передумови для подальшого розгортання формаційно-цивілізаційного аналізу освіти, а, отже, й більш глибокого вивчення її онтологічної, власне суспільно-історичної сутності. Крім того, у цьому випадку складаються передумови для поглиблення технологічних і організаційно-управлінських уявлень про освіту.

Висновки та перспективи подальших досліджень. З викладеного вище випливає закономірний висновок: питання історичного розвитку видів суспільного виробництва, їх синтез у сучасному виробництві людини, а також заглиблення, доведення науково-теоретичного аналізу освіти від власне дидактико-педагогічних (технологічних),

економічних, організаційно-управлінських рівнів до соціально-філософського і світоглядно-філософського – центральне методологічне питання процесу тлумачення глибинних причин появи освітології та її системного характеру.

Головним онтологічним чинником, що зумовлює складну структуру і поліаспектність освітології є історія становлення, нинішня структура, системність і функціональні взаємозв'язки видів сучасного суспільного виробництва. У гносеологічній площині першочергове значення мають два чинники

тлумачення походження, суті і системної структури освітології. З одного боку, це відображення основних видів виробництва у категоріальному ряді способу виробництва. А з другого, – послідовний рух наукового пізнання природи освіти від поверхневих освітньо-технологічних до більш глибоких, прихованих і неочевидних її визначень економічних, політичних, соціальних, правових, комунікаційних, організаційних, духовних, світоглядних.

Література

1. **Луговий В. І.** Проблема понятійно-категоріального апарату педагогічної науки / В. І. Луговий // Педагогічна і психологічна науки в Україні / відп. ред. О. В. Сухомлинська. – К.: Педагогічна думка, 2007. – Т. 1. Теорія та історія педагогіки. – С. 24 – 35.
2. **Огнев'юк В. О.** Філософія освіти та її місце в структурі наукових досліджень феномену освіти / В. О. Огнев'юк // Науково – методичний журнал «Шлях освіти». – 2009. – №4(54). – С. 2 – 6.
3. **Огнев'юк В. О., Сисоєва С. О.** Освітологія – науковий напрям інтегрованого дослідження сфери освіти / В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоєва // Рідна шк. : щомісяч. наук.-пед. журн. – № 4-5 (988-989), квітень-травень, 2012. – 80 с. – С. 44 – 51.
4. **Пруель Н. А.** Производительное потребление образования в гражданском обществе // Инновации и образование. Сборник материалов конференции. Серия «Symposium», выпуск 29. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003. – С. 174 – 178.
5. **Рябенко В. А.** Методологическая функция категории «духовное производство» / АН Украины; Ин-т философии. Отв. Ред. И. В. Бойченко. – Киев: Наук. думка, 1992. – 92 с.
6. **Сисоєва С. О.** Освіта як об'єкт дослідження / С. О. Сисоєва // Шлях освіти: науково-методичний журнал. – К.: Міністерство освіти і науки України, Національна академія педагогічних наук України, Асоціація працівників гімназій і ліцеїв України. – 2011. – № 2 – 48 с. – С. 5 – 11.
7. **Субетто А. И.** Принцип, законы и структура науки об образовании – образованиеведения. Императив Неклассического синтеза [Электронный ресурс] / А. И. Субетто // «Академия Тринитаризма». – М., 2003. – Эл. № 77-6567, публ.10892. – Режим доступа: <http://www.trinitas.ru/rus/doc/0016/001a/00160053.htm>
8. **Drucker P. F.** Post-Capitalist Society. – Oxford Butterworth: Heinemann, 1993. – 468 p. (eng).
9. **Kasworm Carol.** The Influence of the Knowledge Society: Trends in Adult Higher Education [Электронный ресурс] / The Journal of Continuing Higher Education, 59:104–107, 2011 Copyright © 2011, Association for Continuing Higher Education ISSN 0737-7363 DOI: 10.1080/07377363.2011.568830. – Режим доступа: http://www.carl-abrc.ca/uploads/h_ed_articles/Kasworm.pdf (eng).
10. **Lane R. E.** The Decline of Politics and Ideology in a Knowledge Society / R. E. Lane // American Sociological Review. – 1966. – Vol. 31. – P. 649-662. (eng).
11. **Valimaa J., Hoffman D.** Knowledge Society Discourse and Higher Education / J. Valimaa, D Hoffman // High Educ. – 2008. – № 56. – P. 265-285. (eng).

Valery Ryabenko. SPOŁECZNO-HISTORYCZNE I EPISTEMOLOGICZNE UWARUNKOWANIA INTERPRETACYJNE OŚWIATOLOGII

W artykule przeanalizowano głębokie historyczne i społeczno-epistemologiczne czynniki wyjaśniające pojawienie się nowej dziedziny badań naukowych oświatoologii oraz jej charakter inter- i wielodyscyplinarny. Autor wysuwa hipotezę, że podstawowym społeczno-historycznym czynnikiem powstawania, rozwoju i struktury przyszłości edukacji jest rozwój społeczny, którego najwyższą i najbardziej uniwersalną formą jest człowiek, a najważniejszym elementem - edukacja. Głównymi epistemologicznymi założeniami interpretującymi charakter i strukturę edukacji są odzwierciedlenie społeczno-historycznych czynników oraz przepływ wiedzy naukowej przyrodniczej, ekonomicznej, technicznej, a także komunikacja w organizacjach, światopogląd.

Słowa kluczowe: epistemologia; ciało ludzkie; wytwór duchowy; wytwór materialny; tworzenie form stosunków społecznych; przemysł; edukacja i szkolenia; proces uczenia się; edukacja.

Valerii Riabenko. SOCIO-HISTORICAL AND EPISTEMOLOGICAL CIRCUMSTANCES EXPLANATION FOR OSVITOLGY

This article analyzes the deep socio-historical and epistemological circumstances explanation for osvitolgy. Their definition helps to explain the emergence of this new scientific field of education research and its interdisciplinary and multidisciplinary character. The author puts forward the hypothesis that the fundamental socio-historical factor in the

formation, evolution and complex structure for osvitology is the development of social production. Its first historically, the highest and most universal form of production is production of a person. But at the dawn of the history of low levels of this form of production caused its disintegration into three components: material production, spiritual production and production of forms of social relations. For thousands of years these types of production developed relatively independently. But the impact of material production was dominant on them. Only in the mid-20th century material production loses its dominance. In the foreground we see first spiritual production, then production of forms of social relations, and finally, the production of a person. Production of a person is crucial is the most universal form of production. Production of a person again converted to the most universal and influential form of production. In turn, the most important component of production of a person is the production of his inorganic body. It takes place in education and training. These features and the general structure of the current state of social production is the main ontological factor which to some extent determines the complex structure and poliaspektnist for osvitology, which studies education. In epistemological plane priority have two factors the interpretation of the essence and structure for osvitology. On the one hand, it features a display ontological manifestations of the main types of production in some categorical mode of production. On the one hand, it a reflection of the main types of social production in categorical row mode of production. On the other – sequential movement of scientific knowledge of nature education from surface educational process to the deeper, hidden and unobvious its definitions: economic, political, social, legal, communication, organizational, spiritual, philosophical.

Keywords: education and learning production; education learning process; epistemology; material production; spiritual production; production of a person; production of forms of social relations; inorganic body of a person; organic body of a person; osvitology.

Рецензенти:

С. Сисоева – д. п. н., проф., член-кореспондент НАПН України
М. Альчук – д. філос. н., проф.

Стаття надійшла до редакції 23.11. 2015

Прийнято до друку 26.11.2015

УДК 378.4

Маргарита Ткаченко
ORCID ID 0000-0003-2708-1042

БОЛОНСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ: ІСТОРІЯ, ТРАДИЦІЇ, СЬОГОДЕННЯ

Завданням національної вищої освіти України є її реформування й адаптація відповідно до міжнародних домовленостей про утворення єдиного освітнього простору в Європі. Процес утворення європейського освітнього простору має назву Болонського. Не дивлячись на багаторічну роз'яснювальну роботу, читання відповідних навчальних курсів для студентів та аспірантів, поза увагою навіть фахівців залишаються головні ідеї болонського процесу. З'ясування закономірності виникнення і усталення назви «Болонський процес» через осягнення історії і традицій Болонського університету, здається, дасть необхідні роз'яснення. У статті коротко викладено історію Болонського університету. Відтворено традиції щодо організаційних засад університетської освіти в Італії часу заснування перших університетів. Автор окреслює різницю між засадами заснування Болонського університету і Паризького університету, що були засновані одними з перших та які поклали початок традиції відмінності між Південними та Північними університетами. У статті наголошено на прецеденті студентського самоврядування, що лежить в інституційній основі Болонського університету. Автор окреслює місію Болонського університету в освітньо-політичному русі, що увійшов в історію під назвою Болонський процес. Традиції вищої освіти, започаткованої Болонським університетом, продовжуються й нині. Це широкий вибір навчальних програм, якість освіти, що відповідає світовим стандартам, студентське самоуправління й самоврядування.

Ключові слова: Болонський університет; Болонський процес; демократичні засади університетської освіти; студентське самоуправління і самоврядування; університетська освіта; університетські рейтинги.

Вступ. Нині важливим завданням національної вищої освіти є її реформування й адаптація відповідно до міжнародних домовленостей про утворення єдиного освітнього простору в Європі. Цей процес розгортається в Європі з кінця ХХ сторіччя. Його назва походить від Болонської

декларації 1999 р., що була підписана в Болонському університеті (м. Болонья, Італія) міністрами освіти європейських країн, що долучилися до процесу. Хоча ухваленню цього документа безпосередньо передували Конвенція про визнання кваліфікацій, що стосуються вищої освіти в європейському