

- архетипов / Киев; М.: Порт-Рояль; Совершенство, 1997. – 384 с.; Юнг К. Г. О современных мифах: Сб. трудов / Пер. с нем., предисл. и примеч. Акоюяна Л.О.; Под ред. Оганесяна М.О., Лахути Д.Г. – М.: Практика, 1994. – 251 с., ил.
10. Элиаде М. Азиатская алхимия. Сборник эссе. – М.: Янус-К, 1998. – 604 с.; Элиаде М. Аспекты мифа. – М.: Инвест-ППП, 1996. – 240 с.; Элиаде М. Космос и история. – М.: Прогресс, 1987. – 311 с.; Элиаде М. Миф о вечном возвращении: Архетипы и повторяемость / Е. Морозова (пер. с фр.), Е. Мурашкинцева (пер. с фр.). — С.Пб.: Алетейя, 1998. — 250 с. — (Миф, религия, культура); Элиаде М. Мифы, сновидения, мистерии. – М.-К., 1996. – 463 с.; Элиаде М. Священное и мирское. – М.: МГУ, 1994. – 144 с.
 11. Кэмпбелл Дж. Тысячеликий герой. Пер. с англ. – М.: Рефл-бук, АСТ, К.: Ваклер, 1997. – 384 с.; Кэмпбелл Дж. Мифы, в которых нам жить / Дж. Кэмпбелл: Пер. с англ. Кирилл Семенов. – К.: «София»; ИД «Гелиос», 2002. – 256 с.
 12. Барт Р. Избранные работы. Семиотика. Поэтика. – М.: Изд. группа "Прогресс", "Универс", 1994 – 616 с.; Барт Р. Мифологии / Пер. с фр., вступ. ст. и коммент. Зенкина С.Н – М.: Изд-во им. Сабашниковых, 2000. – 314 с.
 13. Лотман Ю.М. Семиосфера. – С.-Петербург: "Искусство-СПБ", 2004. – 704 с.
 14. Хьюбнер К. Истина мифа. – М.: Республика, 1996. – 447 с. (Мыслители XX века)
 15. Лобок А. М. Антропология мифа. – Екатеринбург, 1997. – 686 с.

Троицкая Т.С.

ФІЛОСОФСЬКО-АНТРОПОЛОГІЧНИЙ ВИМІР СУЧАСНОГО МОДЕЛЮВАННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Розгляд освіти в контексті глобальних змін як гуманітарної моделі життєдіяльності людини потребує переосмислення ролі моделювання як певного філософського феномену, який, насамперед, детермінований метою, змістом, організаційно-управлінськими умовами сучасної освіти, центром яких є особистісний розвиток суб'єктів навчання і виховання (Учень - Учитель).

Так склалося, що поняття «моделі», «моделювання» останнім часом використовуються в науковій літературі дуже часто і, як правило, у різних контекстах, багатоаспектно, іноді некоректно. Одразу ж відзначимо, що питання, пов'язані з моделюванням, широко обговорюються у загальнофілософській літературі та працях з методології різних наук. Ще на початку 70-х років ХХ століття російський дослідник А. Уемов провів логічний і методологічний аналіз майже всіх відомих на той час тлумачень поняття моделі. На основі цього аналізу він обґрунтував поняття моделі, що охоплює загальні, значущі для усіх наук, ознаки цього поняття як системи, дослідження якої слугує засобом для отримання інформації про іншу систему [6].

Сьогодні моделювання використовується в усіх без винятку науках і на всіх етапах наукового дослідження. Евристична сила цього методу визначається тим, що за його допомогою вдається звести вивчення від складного до простого, небаченого й невідчутного до видимого й відчутного, незнайомого до знайомого тощо. Практична цінність моделі в будь-якому науковому дослідженні, в основному, визначається її адекватністю вимірюваним сторонам об'єкта, а також тим, наскільки правильно враховані на етапах побудови моделі основні принципи моделювання (наочність, визначеність, об'єктивність), які у багатьох випадках визначають як можливості і тип моделі, так і її функції у дослідженні.

Відомо, що виявлення досліджуваних об'єктів за допомогою моделі (моделюванням) розуміється як теоретичне чи практичне дослідження, в якому безпосередньо вивчається не сам об'єкт пізнання, а допоміжна штучна або природна система, яка знаходиться з ним в певних об'єктивних зв'язках і яка здатна його замінити в певному відношенні та надавати інформацію саме про модельований об'єкт. До моделювання, як правило, звертаються тоді, коли неможливо одразу приступити до пізнання сутності об'єкта, що досліджується, та немає умов для безпосереднього оволодіння ним.

Праксеологічний зміст моделі, якщо екстрополовати її в теорію і практику освіти, виявляється в тому, що ця модель допомагає виділити актуальні та перспективні завдання навчально-виховного процесу, виявити, вивчити та науково обґрунтувати умови можливого зближення вірогідних, очікуваних та бажаних змін об'єкта, який вивчається.

Пізнавальну значимість моделювання, як спрощення та інтерпретації, важко переоцінити. Невипадково І. Новік зазначив, що «пізнати об'єкт означає змоделювати його» [4, с. 37]. Правда, практична побудова моделей у гуманітарних науках розуміється то як гіпотеза об'єкту (І. Ревзін), то як певна його імітація та формалізація (Б. Грязнов), або як штучно створений об'єкт у вигляді схеми, фізичної конструкції, знакових форм і формул (О. Дахін) тощо.

Сутності та ролі моделювання у сучасній науці присвячено багато напрацювань відомих вчених (Л. Виготський, В. Давидов, В. Зінченко, Л. Калуве, В. Краєвський, Е. Маркс, В. Монахов, М. Петрі, Г. Селевко, О. Сердюк, А. Фурман, Е. Ямбург та інші). Проте, на нашу думку, вектор моделювання достатньо жорстко спрямовується тільки на об'єкт, що передбачає так чи інакше дію мислення в понятійній формі на протилегу предметно-чуттєвому мисленню. Відтак, значна частина філософсько-світоглядних компонентів світорозуміння, на нашу думку, залишаються поза межами моделювання. У той же час варто погодитися з Л. Виготським, що ці компоненти заміщують «недолік об'єктивних знань великим обсягом суб'єктивних зв'язків і сприймають зв'язок вражень й думок як зв'язок речей» [2, с. 137]. Отже, цей вид моделювання (чуттєво-образне моделювання) можна вважати «квазімоделюванням», але він значною мірою окреслює просторово-часові, духовно-ціннісні параметри освітніх явищ. Саме тому сучасне моделювання не можна

увияти без світоглядних, філософсько-методологічних інструментів дослідження.

Цілком очевидним для кожного дослідника постає проблема ефективності моделювання та його адекватності, оскільки мова йде про макро- мега- і мікро- моделі освіти, де головним об'єктом виступає *Homo educandus*. Щоб запобігти помилкам у моделюванні, сучасна наука розробляє поняття «валідності», що дуже близько за значенням поняттю «достовірність» й «адекватність», і яке обґрунтовується концептуально, критеріально й кількісно [3, с. 55].

У теорії і практиці освіти моделюють як зміст, так і навчальну діяльність, а також створюють певні наукові моделі як апарат для викладання конкретних навчальних дисциплін, але головним чинником усіх моделей освіти залишається відповідність моделювання соціокультурним умовам. Саме тому сьогодні варто, визначаючи переорієнтацію освіти з формування особистості на її розвиток і саморозвиток та створення для цього природокультуродоцільних умов навчання і виховання, визначити напрямки педагогічного моделювання, які були б адекватні часу, простору та природі людини.

Не можна сьогодні не помітити, що філософська методологія і теорія науки дуже часто звертаються до ідеї про науку як історичну відкриту систему, що розвивається та саморегулюється, а тому об'єкти моделювання, що визначені саме як такі системи, включаються в контекст історичної еволюції і постають певним чином в динаміці історичного процесу своєрідним зрізом, його сталою стадією. До того ж, розширення меж контексту, який розкриває сутність підходів, здається можливим, тому що різні галузі педагогічної науки моделюють єдиний об'єкт – педагогічну реальність – і суб'єкт цієї реальності знаходиться в органічному зв'язку зі сферами людського життя, тобто в контексті історії, культури, суспільства.

Не менш важливим аспектом філософської методології щодо моделювання є проблема розгортання ідеї науки як історичної системи знань, яка пов'язана з питанням про стадійність розвитку науки та її атрибутів. Отже, логіка пізнання історичного буття педагогічної ідеї, педагогічної теорії, що збігається з загальнонауковою схемою логіки розвитку знання за ступенями (від дотеоретичних до вищих теоретичних), повинна бути доповнена нормативним атрибутом, який містить конкретні настанови щодо реалізації ідеї (теорії), і технологічним атрибутом, зокрема проектуванням і моделюванням, орієнтованим на здійснення відповідної педагогічної діяльності.

Окреслюючи методологічні засади педагогіки як науки про людину, слід зауважити, що філософська методологія, і філософія загалом, більше ніж інші дисципліни наближаються до суб'єктності людини. Тільки в свідомості людина виходить за власні межі, займає позицію понад ситуацією. Дуже точно підкреслив цю думку М. Шелер: «Тільки Людина – оскільки вона є особистістю – може піднятися понад собою як живою істотою і, немов з іншого центру потойбічного просторового часового світу, зробити предметом свого пізнання, у тому числі й власне себе» [8, с. 84].

Відомо, що соціальні науки не дають, на нашу думку, достатньо цілісного уявлення про людину, оскільки за своєю суттю орієнтовані на вивчення й з'ясування специфічних особливостей того чи іншого цілісного об'єкта і людини в їх певній проєкції. Філософія намагається скласти цілісне уявлення про людину, вона розглядає фундаментальні питання буття людини: місце людини в світі, відносини між світом і людиною, родова сутність та призначення людини, її відмінність від тварин, буття в природі, суспільстві, культурі, проблеми життя, його сенсу й цінностей, смерті та безсмертя тощо. Філософське знання про людину має аксіологічний сенс (ціннісний й світоглядний), тому воно більш цілісне і есенціальне, ніж інше.

Варто додати, на нашу думку, що різниця філософії та науки сконцентрована, зокрема, навколо їх об'єкта і предмета, причому, перший є зовнішньою реальністю, і він є спільним для осмислення, предмет же філософії і науки є різним. Межа між ними зникає, якщо мова йде про загальні питання природознавства, або (якщо цю думку екстраполювати на освіту) – про образ людини та сенс її життя. І слід зазначити, що певного нового змісту такому розумінню додасть філософська антропологія, яку ми маємо вважати гуманістичною методологією, оскільки вона сприймає людину в її тотальності, тобто в різноманітності, цілісності та самоцінності, як творчу і вільну особистість. Філософи-антропологи повинні виробити принципи, керуючись якими можна було б захистити гідність та свободу людини, а також створити програми розвитку і саморозвитку, які б відповідали свободі та творчості людини саме на рівні подолання меж науково-галузевого аналізу і синтезу.

Таким чином, необхідно визнати, що філософська методологія посідає провідне місце в інструментарії моделювання, оскільки вона містить не тільки суто методологічну складову, а ще й світоглядну. Окрім того філософська методологія є вищим рівнем методології науки і торкається філософської проблематики, яка концептуально-парадигмальними підходами оптимізує наукову діяльність і намагається побудувати цілісне уявлення про людину, без якого педагогічна наука і практична діяльність «вчителя-лікаря» буде може й добрим, але «знахарством» тому, що, на наш погляд, лише філософське осмислення проблем буття людини, її власного «Я» наближає педагогіку до природної сензитивності людини до навчання й виховання, а отже, освітні програми до природовідповідності та культуродоцільності *Homo educandus*.

У більшості гуманітарних моделей основними їх компонентами сьогодні визначені потреби суспільства, мета, завдання, принципи, зміст, види, форми, методи, критерії та показники оцінювання результатів діяльності, організаційно-педагогічні умови, суб'єкти діяльності тощо. І це, на нашу думку, є принциповою колізією освітньої діяльності, якщо її експертувати з точки зору антропологізму, оскільки помітно порушується не лише головна ідея, на якій базується антропологічний підхід – визнання головним суб'єктом освітніх перетворень людини, яка навчається і яка навчає і відповідно визначення завдань освіти, як створення умов для саморозвитку, самореалізації особистості (відтак, мова не йде про соціальне замовлення) – порушується цілісність самого процесу моделювання, який припускає наявність різноманітних концептів, ідей,

які чітко не визначено.

Саме тому необхідно надати моделюванню, на нашу думку, таких самих категоричних вимог, які, наприклад, існують у регулюванні якості педагогічних технологій [5;7]. Ці вимоги, нам здається, можна умовно сформулювати наступним чином:

1. Назва моделі відображає головну проблему, яка вирішується, основні якості, принципову ідею, головний напрямок модернізації освіти або характерну регіональну ситуацію.

2. Ідентифікація моделі повинна вказувати вид моделі, основні використані філософські позиції, чинники розвитку, обґрунтування загальних та особливих рис наукової концепції засвоєння досвіду реалізації цієї моделі на практиці, орієнтацію моделі на певну сферу розвитку особистості, змістову площину моделі, організаційні форми, характеристики адресата моделі тощо.

3. Цільова орієнтація моделі (цілепокладання) повинна будуватися на цілеформуванні і цілереалізації особистісних програм *Нomo educandus*.

4. Модель має містити концептуальні основи побудови і функціонування того чи іншого об'єкту.

5. Зміст моделі варто розглядати з позиції сучасних ідей, принципів, вказувати обсяг і характер змісту навчально-виховної діяльності, структуру планів, матеріалів, програм тощо.

Останнім часом змістову систему зображають у вигляді взаємопов'язаних змістових модулів, а саме: 1) мотиваційно-діагностичного; 2) навчально-професійного; 3) рефлексійно-оцінного. Так, мотиваційно-діагностичний модуль, здійснюється через створення мотивації до навчально-професійної діяльності, діагностику готовності студентів до цієї діяльності, аналіз і самоаналіз ускладнень її виконання. Виділення мотивації як змістового компоненту системи зумовлено тим, що сила мотивації та її структура впливають на успішність навчальної діяльності. Індивідуальні досягнення студентів у професійній діяльності залежать від домінуючих мотивів навчання.

Щодо навчально-професійного модуля то варто визначити в його структурі наступні компоненти: засвоєння студентами змісту головних виробничих функцій учителя, таких як: комунікативна, діагностична, організаційна, спеціальна (предметна), конструктивна, формувальна, прогностична, стимулювально-регуляторна, аналітична, контрольна тощо.

Рефлексійно-оцінний модуль спрямований на формування творчих здібностей студентів, тобто творчої професійної діяльності, і формування цих здібностей забезпечується за рахунок включення студентів у професійну діяльність, в аналіз виконання загальної та індивідуальної програм навчання тощо.

Зазначимо, що найвищий рейтинг популярності у зарубіжній літературі з педагогічної освіти має тема підготовки «рефлексивного» педагога, який здатен отримувати зворотній зв'язок про власну діяльність і особистість із різних джерел і вміє синтезувати на основі зворотного зв'язку нові способи професійної поведінки.

6. У процесуальній характеристиці моделі слід визначити структуру і алгоритми діяльності усіх суб'єктів навчання, доцільність й оптимальність певних елементів діяльності, комплексну взаємодію усіх засобів, методик, технологій та управління, яке відповідно до сучасних вимог повинно перебудуватися з кібернетичних основ на синергетичні, що обумовлені законами самоорганізованих систем.

7. Певним вимогам повинно відповідати програмно-методичне забезпечення моделі, що має задовольняти науковість, технологічність, достатню повноту тощо, а також має містити матеріал з певною «режисурою», механізмом самовдосконалення студентів та пошуку ними істини.

8. Складним питанням варто визнати критеріальні аспекти адекватності та ефективності моделі, оскільки у науковій літературі проблема критеріїв розв'язується далеко неоднозначно. Навіть саме поняття «критерій» тлумачиться у різних джерелах по-різному: то як ознака, на основі якої здійснюється оцінка, визначення сили класифікації будь-чого, то як мірило або судження, оцінка («Великий енциклопедичний словник»), то як наслідок перевірки істинності або хибності того чи іншого твердження, гіпотези (філософський словник М.Розенталя), то як міра для визначення, оцінювання предметів, явища, або як критерій класифікації («Словник іншомовних слів»).

Критерії в науці, скоріше за все, – це показники, які поєднують у собі методи розрахунку, теоретичну модель розподілу і правила прийняття рішення про правдоподібність гіпотези, а також її перетворення. Це показники, якими користуються при розрахунках і за числовими значеннями яких при реалізації діяльності роблять висновки про рівень досягнення поставленої мети і розв'язання задач. Оскільки до критеріїв ефективності відносять показники, які віддзеркалюють об'єктивну сторону результатів діяльності і суб'єктивне ставлення людей до неї, слід назвати основними критеріями такі:

- науковість;
- концептуальність;
- системність (ієрархічність, спадкоємність, комплексність, цілісність);
- структурованість (логічність, процесуальність, алгоритмічність);
- саморозвиваючий характер;
- природокультуровідповідність;
- керованість (варіативність, діагностичність, прогнозованість);
- валідність;
- ефективність і результативність;
- відтворюваність і «підлеглисть» багатоаспектній експертизі тощо.

До того ж, слід додати, що в реальній підготовці студентів до професії чільне місце посідає диференціювання передбаченої в моделі роботи. Так, стандартизовані характеристики кожного рівня навчально-професійної активності студентів можна представити таким чином:

- високий, якщо професійні властивості стануть яскравою рисою характеру, виявляються в усіх діях студента постійно, всебічно, ґрунтуються не лише на знанні вимог до поведінки, а й на внутрішньоособистісних переконаннях;
- середній, якщо професійні властивості є рисою характеру, в діях виявляються ефективно, але спостерігаються відхилення, зумовлені недостатнім розвитком мотивації або незнанням вимог до поведінки;
- низький, коли професійні властивості ще не стали рисою характеру, обмежено й неефективно виявляються в діях і вчинках студентів, іноді більш характерними бувають ознаки-властивості антипода тощо.

Це далеко не всі існуючі вимоги щодо моделювання, але врахування навіть цього переліку, на нашу думку, зробить систему моделювання самоналагоджуваним організмом, який надасть змогу використовувати конструкції моделі ефективно й успішно.

Таким чином, у моделюванні слід звернутися до філософсько-антропологічних засад перетворень сучасної освіти, які повинні бути орієнтирами в усіх складових того чи іншого різновиду моделі, що в кінцевому результаті посилить природокультуровідповідність навчання і виховання, а саме:

- філософсько-антропологічний підхід в освіті, на нашу думку, може спрямовувати моделювання на міждисциплінарний синтез й на інтегративний характер побудови зразків, образів, конструкцій освітнього оригіналу (спосіб організації життєдіяльності шкільної спільноти, зразок досвіду педагогічної діяльності, викладання і навчання, тип альтернативної шкільної освіти та архітектура її конструктивів й нових форм, систематизована форма інноваційного експерименту, концептуальне обґрунтування проектного режиму розвитку закладів освіти, організована система трансляції та розвитку культурних норм тощо);
- методологія антропологічного спрямування може забезпечити цілісність освітніх стратегій і тактик розвитку людини на рівні метамоделей, що окреслюють освітній процес країни, регіону, на рівні макромоделей (галузевих), мезамоделей, які дають змогу аналізувати освітні процеси і проблеми окремого навчального закладу, факультету, кафедри тощо, і на рівні мікромоделей, які відкривають шляхи розуміння окремих, конкретних освітніх завдань і технологій, зокрема підготовки педагогів і т.п.;
- філософсько-антропологічний дискурс доповнить наукові пошуки обґрунтування освітніх технологій антропологемами, що відображають родові ознаки людини, які значною мірою не детерміновані ані часово-просторовими координатами, ані педагогічними (зовнішніми) впливами;
- антропологічна спрямованість моделювання уможливить розкриття внутрішньоособистісних (природних) стимулів, мотивацій, потенцій, творчості й інтуїції людини як певного відриву від реального за рахунок введення власного, особистісного досвіду в модель діалогу замість навчального тексту, визначеного стандартами освіти, що буде спробою проектування на рівні рефлексії, яка доступна учню, як «слухання самого себе» (Л. Виготський) [2], як аналіз «інобуття» (М. Бахтін) [1], як інтерпретація зразка освіти учнем тощо.

Отже, філософсько-світоглядний, зокрема, антропологічний характер моделювання наближає прагнення і мотивацію Homo educandus до предмету (об'єкту) завдяки ціннісно-смысловому навантаженню, без яких неможливі успішна навчальна діяльність і набуття людиною свого образу в світі культури.

Джерела та література

1. Бахтин М.М. К философским основам гуманитарных наук // Собр. соч.: В 7т. – М.: Мысль, 1996. – Т.5.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. – М., 1982. – Т.2.
3. Дахин А. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и ... неопределенность // Народное образование. – 2002. – №2. – С. 55–60.
4. Новик И.Б. Вопросы стиля мышления в естествознании. – М.: Наука, 1975.
5. Селевко Г.К. Традиционная педагогическая технология и ее гуманистическая модернизация. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 144 с.
6. Уемов А.И. Системный подход и принцип деятельности: Методологические проблемы современной науки. – М.: Наука, 1998. – 332 с.
7. Фініков Т.В. Сучасна вища освіта: світові тенденції і Україна. – К.: Таксон, 2002. – 176 с.
8. Шелер М. Положение человека в космосе // Мир философии. – М.: Мысль, 1991. – 216 с.

Янкіна А.І.

ПОНЯТТЯ ЦІННОСТІ В ФІЛОСОФСЬКОМУ ЗНАННІ

Розвиток філософського знання свідчить про те, що світ як буття людини, може бути осмислений лише через його ціннісну значущість. Ціннісні орієнтації не є вродженими якостями індивіда, вони формуються, змінюються, проявляють себе під впливом різноманітних об'єктивних (зовнішніх) і суб'єктивних (внутрішніх) факторів, які детермінують сутнісні характеристики особистості. Коли відбуваються суттєві трансформаційні зрушення у політичній, економічній, соціальній системах, як сьогодні, то це зачіпає і сферу ціннісної системи людей.

Поняття цінності – одне з фундаментальних понять філософії, соціальних наук. Його широко використовують філософи, політологи, соціологи, культурологи, психологи, етнографи, історики, правознавці, представники інших галузей суспільствознавства, які вкладають в нього свій, як правило, особливий зміст,