

УДК 37.013.73

Г.Й. МИХАЙЛИШИН

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СТВОРЕННЯ СУЧАСНОЇ МОДЕЛІ ІННОВАЦІЙНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Михайлишин Галина Йосипівна – доцент кафедри соціальної педагогіки Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, кандидат педагогічних наук

Будь-який інноваційний процес вимагає володіння інформаційними ресурсами і комунікаційними технологіями. Проблема полягає не в тому, щоб оволодіти деяким набором технологій, а в тому, щоб побудувати ефективну систему їх використання відповідно до стратегії і тактики розвитку. Інноваційна освіта є моделлю освіти, орієнтованою на максимальний розвиток творчих здібностей особистостей, на створення потужної мотивації саморозвитку індивіда на основі свідомо обраної «освітньої траєкторії» та сфери професійної діяльності.

Ключові слова: сучасна модель освіти, інноваційні процеси, філософські проблеми освіти, концепція освітньої модернізації, загальносуспільна модернізація.

Любой инновационный процесс требует владения информационными ресурсами и коммуникационными технологиями. Проблема заключается не в том, чтобы овладеть некоторым набором технологий, а в том, чтобы построить эффективную систему их использования согласно стратегии и тактики развития. Инновационное образование является моделью образования, ориентированной на максимальное развитие творческих способностей личности, на создание мощной мотивации саморазвития индивида на основе сознательно избранной «образовательной траектории» и сферы профессиональной деятельности.

Ключевые слова: современная модель образования, инновационные процессы, философские проблемы, концепция образовательной модернизации, общественная модернизация.

Any innovation requires the possession of information resources and communication technologies. The problem is not how to master a certain set of technologies, and to build an effective system for their use in accordance with the strategy and tactics development. Innovative education is a model of education focused on the maximum development of creative abilities of the individual, to create a strong motivation of the individual self-consciously chosen on the basis of «educational path» and the scope of professional activities.

Keywords: modern model of education, innovation, philosophical problems, the concept of educational modernization, social modernization.

© Г.Й. Михайлишин, 2012

Постановка проблеми. Сучасна модель освіти утворюється в спільній синергетичній взаємодії різних сфер культури і різних способів освоєння світу (наукової, художньої, філософської, релігійної тощо), породжуючи нове синергетичне бачення миру, засноване на його багатовимірності, на принципах ймовірнісного детермінізму, самоорганізації і складної ієрархічності. Плюралізм, визнання цінності інформації; деконструкція попередніх економічних і політичних цінностей – влади, грошей, обміну, виробництва; тлумачення істини у значно вужчому, прикладному сенсі; розумінням того, що реальність складається із сегментів віртуальної реальності – все це може стати основою розвитку освіти у сучасному модернізованому суспільстві.

Класична логіка виявляється недостатньою для об'ємного змалювання світу. Намагаючись осмислити цю філософську проблему, Н.Бор сформулював принцип додатковості: для того, щоб якомога адекватніше описати фізичний об'єкт, що відноситься до мікросвіту, його потрібно описувати у взаємовиключних, додаткових системах опису, наприклад, одночасно як хвилю і як елементарну частинку. Ю.Лотман переніс принцип додатковості на інформаційне суспільство: недолік інформації компенсується її стереоскопічністю – можливістю отримати абсолютно іншу проекцію тієї ж реальності.

Ж.Бодрійяр стверджував, що ми вже живемо

в гіперреальності, у світі, в якому дуже нелегко жити з огляду на агресивний формат мас-медіа, нескінченних пересічних потоків інформації і т.ін., однак вкрай важливо хоча б усвідомлювати, що ми живемо саме в такому світі. Аналіз філософської концепції освіти спонукає перейти від стратегії вибору одного підходу і одного філософського напрямку до широкого обговорення різних світоглядних підходів і філософських напрямів стосовно освіти, виявлення як ключових консенсусних позицій, так і принципів розбіжностей.

Критично сприйнявши існуючі теорії, освіта повинна рухатись далі – у сферу інтердисциплінарних дискурсів. Ця стратегія ґрунтується передусім на теорії самоорганізації, синергетиці, теорії дисипативних структур, автопоезисі. Результатом такого руху має бути становлення своєрідної наукової філософії, адекватної духу і викликам сучасного нелінійного світу. В основу ж нової філософії освіти зразка ХХІ століття варто покласти ідею освіти, вибудованої на синергетичних, комунікативних та діалогічних принципах і – відповідно – трьох ключових поняттях: самоорганізація, діалог, комунікація. Сутність сучасного процесу навчання складає «не лише збагачення особистості певною системою знань і формування навичок практичної діяльності, а всебічна підготовка людини до життя в глобалізованому інформаційному просторі через створення рівних умов доступу до якісної освіти,

забезпечення освіти впродовж життя, формування толерантного світогляду і дискурсного характеру взаємодії народів і культур» [109, с. 119].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасна система освіти в основних рисах сформувалася під впливом певних філософських і педагогічних ідей, сформульованих наприкінці XVIII – на початку XIX століть Коменським, Песталоцці, Фробелем, І.Гербартом, Дистервегом, Дж.Дьюї та іншими фундаторами педагогіки, котрі ввійшли в історію як генератори класичної моделі освіти (школи). Попри відчутне еволюціонування цієї моделі впродовж двох попередніх століть, у своїх основних характеристиках вона залишилася незмінною. Від початку свого виникнення і до наших днів філософія намагалась не лише осмислити існуючі системи освіти, а й сформувати нові цінності і освітні взірці.

В цьому контексті варто згадати імена тих же Платона і Аристотеля, а також Блаженного Августина і Ж.Ж.Руссо, яким людство зобов'язано усвідомленням трансісторичної цінності освіти. Значний період історії філософської думки мав навіть назву Просвітництво. Німецька філософія XIX століття в особі І.Канта, Ф.Шлейєрмахера, Г.Гегеля та В.Гумбольдта висунула і обґрунтувала ідею гуманістичного формування особистості та її самосвідомості, запропонувала шляхи реформування системи шкільної та університетської освіти. У XX столітті видатні мислителі рефлексували щодо проблем освіти, обґрунтовували проекти нових освітніх інститутів. Варто згадати хоча б імена В.Дільтея, М.Бубера, К.Ясперса, А.Уайтхеда. Їхній світоглядно-концептуальний спадок утворює золотий фонд філософії освіти.

Незважаючи на усвідомлення необхідності дослідження філософських проблем освіти, налагодження співробітництва між філософами та теоретиками педагогіки, підготовки навчальних курсів з філософії освіти в коледжах і університетах, наукових кадрів з цієї спеціальності, філософської експертизи освітніх програм і т.ін. – вплив системи освіти та філософії завжди був взаємним. Не можна ототожнювати класичну парадигму освіти з просвітницькою ідеєю універсального, єдиного Розуму, з нормативізмом філософії Просвітництва. Система освіти так чи інакше передбачає певний вплив науки і завжди ґрунтується на деяких концепціях науки. На початку XIX століття виникла нова філософська концепція освіти, яка робила акцент на становлення самосвідомості особистості, на самоформування особистості в актах самосвідомості культури. В німецькій класичній філософії (на рівні творчості Г.Гегеля, І.Гербарта, В.Гумбольдта) цей підхід призвів до гуманітаризації освіти і утвердження права особистості на освіту. Особистість як суб'єкт самосвідомості конституціонувався водночас як суб'єкт культури. Ця філософська концепція освіти, котра істотною мірою протиставлялася просвітницькій концепції, слугувала основою для пошуку нових форм освіти і педагогічних реформ, орієнтованих на культурно-гуманітарні ідеали.

Втім, уже в середині XIX століття цей на-

прямок зіштовхнувся із серйозними проблемами. Приміром, в Англії зазначена система освіти ввійшла в протиріччя із соціальною потребою в спеціалізованому навчанні і розвитку природничо-наукової освіти. Була започаткована тривала дискусія, в якій брали участь видатні англійські вчені (М.Фарадей, Тіндаль, Гершель та інші), які наполягали на необхідності розвитку природничо-наукової освіти. Відтоді зазначена концептуальна освітня спіраль відтворювалася неодноразово.

У кожному разі варто прислухатися до розважливого міркування К.Поппера: «Представник природничих наук так само упереджений, як і будь-яка людина... Наукова об'єктивність – це не справа окремих учених, а соціальний результат взаємної критики, дружньо-ворожого розподілу праці між ученими, їх співробітництва і суперництва. З цієї причини вона залежить частково від низки соціальних і політичних обставин, котрі роблять таку критику можливою» [9, с. 305].

Виклад основного матеріалу дослідження. Окрім наведеної дилеми, сучасне українське суспільство зіштовхнулось з деякими специфічними труднощами, а саме: розривами між рівнем шкільної та вищої освіти, між рівнем вищої освіти та системою науки взагалі і академічної науки зокрема, яка змушена займатися перепідготовкою рекрутованих до її лав кадрів, «підтягуючи» їх до потрібного рівня. Як зазначає В.Кремень, «найбільш тривожною тенденцією для України є не лише згорання виробництва власного когнітивного продукту, а й зведення його до місцевого знання. Це означає, що вже на рівні визначення пріоритетів розвитку, напрямів, цілей і завдань формується орієнтація лише на виробництво знання, яке пристосовує когнітивний продукт до умов України. Фактично це є політикою орієнтації на ар'єргардний статус України у світовому співтоваристві» [4, с. 194].

Патріархи української філософії і педагогіки В.Андрущенко та Л.Губерський з цього приводу додають: «Акцентуючи увагу на освіті, потрібно врахувати також якісні зміни в нашому суспільстві, які кардинально змінили ситуацію в країні та в сфері освіти зокрема. По-перше, зазнала руйнації сім'я старого, традиційного типу. Нині вона перебуває в стані розпаду, про що свідчать численні розлучення і, як наслідок, сироти, безпритульні, хворі діти, які вже самі по собі утворюють проблему. Сучасна сім'я в багатьох випадках не в змозі повноцінно виконувати функції соціального інституту. По-друге, зруйновано традиційний патріархальний світогляд, на якому століттями трималася Україна і котрий давав людям силу витримувати тяжкість війн, кріпацтва, жах терору, поневолення, лиха тощо. За всіх недоліків цей світогляд допомагав виживати, ніс у собі певну життєвську мудрість, був відображенням національної ідентичності, формував уявлення про сенс і цінності життя. Сьогодні цей світогляд втратив значення, набув ознак втілення віджилых соціальних ідентичностей. Як наслідок, відбулася деморалізація, деінтелектуалізація мас, їх патопсихологізація» [2, с. 271]. Справді, «на визначення цілей, напра-

мів, завдань наукових досліджень слід звернути особливу увагу, бо в складних економічних умовах відбувається стихійна орієнтація не на креативний розвиток, який відповідає світовій науці як продуктивній системі, а на створення продуктів, що пристосовують знання країн-виробників до місцевих умов промислового розвитку і соціального функціонування. Небезпечність цих тенденцій полягає не лише в тому, що гальмується творчий розвиток країни, а й особливо у тому, що в ньому не вбачають негативного явища, оцінюючи його як практичну спрямованість, ефективність тощо» [Там же, с. 195].

Сьогодні освічена людина – це не стільки людина, яка володіє знаннями і сформованим світоглядом, скільки підготовлена до динамічних реалій життя, спроможна орієнтуватися в складних проблемах сучасної культури, осмислити своє місце в соціальному бутті. Освіта має створювати умови для формування вільної особистості, для адекватного розуміння дійсності і комунікативного інструментарію, для формування мислення, способів спілкування, практичних дій і вчинків людини. Освічена людина повинна бути готовою до викликів, зумовлених динамізмом і кризовим станом сучасної інформаційної цивілізації.

Як зазначає В.Розін, «в наш час образу «людини знаючої» часто протиставляється «особистість». Йдеться про таку мету освіти, як формування повноцінної творчої особистості. Справді, людина знаюча, іншими словами, спеціаліст – лише частина людини, однак і особистість – частина людини, хоча й істотна частина. Втім, є ще й інші «частини» – тіло (тілесна сутність), психіка (психічна сутність), дух (духовна сутність), соціальний індивід (родова сутність і т.ін). Освіта повинна створювати умови для розвитку людини як такої: і знаючої, і тілесної, і духовної, і родової, і особистості – і всіх сторін людини, про які ми ще недостатньо знаємо» [8, с. 9-10].

Ще однією вимогою сучасності є розуміння іншої культури. Як влучно зауважив М.Бахтін, культура «лежить» на межі – в тому сенсі, що самою себе вона не усвідомлює; лише за умов взаємодії, діалогу, дискурсу, інтерактивного обміну культур стають конвенційно погодженими, зрозумілими і прийнятними основи і особливості кожної культури. Це означає, що освічена людина має бути культурною і в цьому сенсі розуміти логіку і особливості інших культурних позицій і цінностей, бути готовим і вміти піти на компроміс, усвідомлювати цінність не лише власної незалежності, але й чужої.

Латиский методист В.Латишев у XIX столітті наполягав, що навчати потрібно не знанням, а мисленню. Згодом стверджували, що слід навчати способам діяльності, взаємодії, інтерактивного обміну і т.ін. Виникає питання: як і чого навчати у вузі сьогодні? На переконання В.Розіна, якщо триватиме навчання лише знанням, дисциплінам і предметам, то це – тупик. Знання слід скерувати в довідкову літературу, а далі виникає потреба в спроможності вибудувати ефективний навчальний процес. Насамперед слід розвивати рефлексійні

здібності людини. Що стосується конкретних знань і теорій, то їх безліч, і людина може й повинна опанувати цей масив самотужки.

Важко заперечити проти тези, згідно з якою «освіта є тим механізмом, що забезпечує передачу наукових знань від одного покоління до іншого. Щоправда, знання передаються й іншим способом – через життєвий досвід, культуру, безпосереднє спілкування людей. Однак освіта – і в цьому її принципова відмінність від інших засобів передачі знань, забезпечує цьому процесові системність і цілеспрямованість. Одночасно освіта виховує в людини здатність користуватися цими знаннями, вибудовувати на їхній основі власну практичну діяльність. Спираючись на знання, освіта вибудовує ціннісний світ особистості, навчає людину жити за законами культури. Важливим при цьому є ще одна обставина: освіта передає людині переважно наукові знання і тим самим формує її наукову картину світу» [2, с. 44].

Освіта – це насамперед інвестування в людський капітал, у потенціал індивіда і суспільства. Це максимальна капіталізація цього потенціалу. Як найефективніше інвестувати – один з основних проблемних аспектів.

Уявлення про освіту й освіченість з часом зазнали істотних трансформацій. Цей рух відбувався в напрямку від розуміння цілісності людини і її людяності й до виокремлення відносно автономних аспектів: спочатку – знаннєвої компоненти й освіченості людини, потім – професіоналізації. Нині зазначений процес триває в напрямку розмежування знань та навичок у парадигмі компетентності й компетентнісного підходу.

Мета вищої освіти полягає в формуванні всебічно розвиненої та обдарованої особистості, яка буде застосовувати здобуті знання не лише в своїй подальшій професійній діяльності, але й постійно оновлювати та поповнювати їх. Важливо бути не лише кваліфікованим фахівцем, а й, передусім, компетентним. Компетентний фахівець відрізняється від кваліфікованого тим, що він не лише володіє певними знаннями, уміннями та навичками, що необхідні для його плідної професійної діяльності, а й реалізує їх у своїй роботі; завжди саморозвивається та виходить за межі своєї дисципліни; вважає свою професію великою цінністю. У наш час потреба в компетентності є найголовнішою ознакою та потребою кожної людини.

Якщо поняття «підхід» тлумачити як базисну позицію, що складає основу дослідницької діяльності, то загальною ідеєю компетентнісного підходу є компетентнісно орієнтована освіта, яка спрямована на комплексне засвоєння знань та способів практичної діяльності, завдяки яким людина успішно реалізує себе в різних галузях своєї життєдіяльності.

Упродовж тривалого періоду в системі вітчизняної освіти панував підхід, який ґрунтувався на передачі майбутньому фахівцеві лише відповідних знань з певної предметної галузі, а його уміння, здібності та навички не висувалися на перше місце. Сьогодні ситуація кардинально змінилася. Безумовно, конкретні предметні знання не можна ви-

ключати зовсім з освіти майбутнього фахівця, але головною метою нашої освіти, як зазначається у державній національній програмі «Освіта (Україна XXI століття)», є виховання всебічно розвинутої та обдарованої особистості, забезпечення можливостей для її постійного духовного та культурного самовдосконалення [1].

Ключова специфіка компетентнісного підходу полягає в тому, що засвоюються не готові знання, що передає викладач, а простежуються умови походження даного знання. Конкретних знань сьогодні недостатньо – вони виконують підпорядковану роль. Компетентнісний підхід у системі освіти має інноваційний характер, і протистоїть системі освіти, яка панувала в радянській педагогіці – «знання – уміння – навички».

За сучасних умов старіння інформації відбувається значно швидше, ніж завершується період навчання в середній школі чи у вищому навчальному закладі. Великі зміни в соціальній, інформаційній та технологічній галузі призвели до кризи парадигми освіти, що будується лише на передачі знань, умінь та навичок студентам. Сучасне суспільство потребує фахівців не з «механічно» здобутими знаннями, а з духовно-особистісним, творчим та культурним досвідом.

Компетентність аналізується в межах компетентнісного підходу як здібності особистості, які самостійно реалізуються в неї під час її навчання, які будуються на її навчальному та життєвому досвіді. Компетентнісний підхід передбачає не конкретну обізнаність та інформованість людини, а успішне розв'язання складних проблем, які виникають при засвоєнні нових сучасних інформаційних технологій, у відношеннях з іншими людьми, в практичному житті при виконанні соціальних ролей громадянина країни, члена родини, покупця та виборця, при виборі майбутньої професії.

Головною ідеєю компетентнісного підходу є компетентнісно-орієнтована освіта, яка спрямована на комплексне засвоєння різних знань та способів практичної діяльності, завдяки яким людина успішно реалізує себе в різних галузях своєї професійної діяльності, набуває соціальної самостійності, стає мобільною та кваліфікованою, вільно орієнтується в навколишньому середовищі та успішно вирішує складні завдання.

Університетський підхід до освіти, який проходить червоною ниткою крізь усю історію європейської культури, відрізняється настільки високим запасом ефективності, що спроможний навіть за умов кризових ситуацій зберігати і розвивати інтелектуальні традиції.

Відродження і розвиток університетської ідеї передбачає відповідну модель освіченої людини. Хоча в XX столітті вища освіта перестала бути елітарною в сенсі її доступності різним соціальним прошаркам, однак, по суті університети виробляють інтелектуальну еліту. Освічена людина – це індивід високої, а відтак – елітарної культури. Таке завдання можна досягти шляхом культивування особливої університетської атмосфери. Кого повинен виховувати університет: освічену людину чи професіонала? Можна згадати вислів

М.Мамардашвілі: «Людина не може досягти значних успіхів в одній галузі, якщо вона дорівнює нулю в інших» [6].

Криза сучасного університету – це насамперед криза універсальної освіти, і особливо філософії, котра завжди виконувала функцію чи то універсального знання, чи пропедевтики універсального знання.

Ідеал є взірцем досконалості, нормою і найвищою метою, на реалізацію якої спрямовані прагнення особистості. «Як елемент світогляду людини, ідеали виражають активно-творче ставлення до дійсності, відіграють роль кінцевої мети її діяльності [2, с. 29].

Ідеалом освітніх зусиль є цілісна, органічна людина: і така, що володіє знаннями та почуттями, і тілесна, і духовна, і як особистість, і як щось потенційне, про яке ми лише підозрюємо.

Спочатку пріоритет полягав у навчанні знанням, потім шальки терезів схилились до потреби навчання мисленню. Ще згодом йшлося про необхідність навчати способам діяльності, спроможності до навчання, до пошукової діяльності.

Власне, саме такий концептуалізований акцент покладено в основу сучасного компетентнісного підходу. Однак концептуальна стрункість знехтувала деякими ймовірнісними «дрібничками», внаслідок чого соціологи вже зафіксували невтішні, а подекуди ледве не фатальні результати: досконале вміння відшукати знання на тлі абсолютної відсутності систематизованих знань на рівні свідомості й оперативної пам'яті, зводячи інструментальний потенціал до вузькоприкладних аспектів.

Мислення – це завжди мислення відмінностей, зумовлене відмінностями і орієнтоване на відмінності. Критичне мислення має стати ключовим і вирішальним самоорганізуючим принципом сучасної особистісно орієнтованої освіти. Демократичне суспільство об'єктивно зацікавлене в тому, щоб кожен громадянин був світоглядно суверенним, тобто не довіряв іншим думати за нього та робити вибір. Ще більш зацікавлені у розвитку критичного духу ті суспільства, які тільки-но започаткували рух у напрямку відкритості, демократизації та ринкової лібералізації життя.

«Саме тому, – як зазначає Л.Рижак, – вища освіта зосереджується передусім на формуванні критичного мислення. Разом із фаховою і соціальною компетентністю критичне мислення забезпечує конкурентоздатність і мобільність освіченої людини на ринку праці, її готовність жити і працювати в умовах неперервних змін. Водночас критичне мислення орієнтує на зростання особи, її свободи та відповідальності. Тому дух критицизму стає модусом постнекласичної парадигми освіти» [10, с. 31].

Як справедливо наголошує М.Ліпман, треба навчитися міркувати самостійно. Ніхто нас цього не навчить, хіба що помістить нас у дослідницьку спільноту, де досягти цієї мети відносно легко. «Суть полягає в тому, що студентів слід заохочувати ставати раціональними задля їх власної користі (це – крок до їхньої незалежності), а зовсім не задля нашої користі – користі суспільства» [5].

Вишукана іронія і приємний парадокс полягає в тому, що в результаті суспільству буде забезпечено максимально можливий рівень користі.

Згідно з прогнозами М.Кайку, держави можуть розквітати й занепадати залежно від здатності опанувати здобутки трьох наукових революцій: квантової, комп'ютерної та біомолекулярної. Той, хто протистоятиме чи ігноруватиме ці революції, опиниться на периферії глобального ринку прийдешнього сторіччя [3, с. 30].

Принагідно зазначимо, що численні українські університети не мають ні власного кваліфікованого професорсько-викладацького складу, ні техніко-технологічної бази для подібних наукових досліджень. Вони постали як відповідь на виклики ринкової трансформації українського суспільства. Функціонуючи на засадах адаптаційної моделі, університети вбачають своє завдання в наданні освітніх послуг за помірну плату. В такий спосіб вони конкурують із класичними університетами. На жаль, йдеться не про змагальність за покращення якості освіти, а за виживання у ринковому суспільстві. Натомість інноваційність університетської освіти конститується шляхом органічного поєднання освітньо-навчального процесу з науковими дослідженнями.

Висновок. Поширені спроби уподібнити предмет освіти знанням, умінням і навичкам суб'єктів освітнього процесу слід визнати надто абстрактними. Насправді сутність проблеми знаходиться значно глибше: які знання, вміння й навички, яким чином, якими засобами і в ім'я чого набуваються?

Мова йде про першочергову необхідність зниження рівня категоризму методів і засобів сучасного науково-освітнього процесу, особливо там, де справа стосується міри глибини й достовірності

світовідтворення й переконливості інтерпретації буттєво-сенсожиттєвої феноменології. Своєрідний філософський метод вічного повернення (за висловом Ф.Ніцше), відповідно до якого кожне наступне повернення є більш потужним, претензійним, пожадливішим, насиченим як у ментальному, так і у вольовому сенсі. У середовищі аналітиків ледве не трюїстичних ознак набула теза про те, що однією з основних причин недовісти попередніх концепцій освітньої і загальносуспільної модернізації є поки що нездоланна прірва між їхніми стратегемами та тактичними особливостями і ресурсним потенціалом тут-і-тепер дійсності. Відтак, напрошується потреба генерування проміжної концептуальної ланки – своєрідних теорій середнього рівня (англ. middle-range theory), які матимуть проміжний – між фундаментальними теоріями та емпіричним узагальненням первинної фактографії – статус.

Стратегеми розвитку до рівня практичного функціонування освітнього середовища покликані переконати пересічного освітянина в доцільності зусиль у певному напрямку, мотивувати інтенсивність практичних кроків за обраними пріоритетами і перевагами.

Науково-освітня ойкумена має, нарешті, зробити рішучі й відповідальні кроки в напрямку формування теорії великого об'єднання форм, механізмів, методів і засобів науково-освітнього процесу. Це – надзвичайно складне завдання, оскільки чимало науково-освітніх механізмів і засобів є або несумісними, або такими, що діють за принципом відторгнення. І все-таки пошуки в цьому напрямку – найперспективніші та найприбутковіші з точки зору приросту наукових знань і найширшого розкриття потенціалу здібностей індивіда, соціальної групи, суспільства, людства в цілому.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття) // Освіта. – 1993. – №44–46. – 62 с.
2. Губерський Л., Андрущенко В. Філософія як теорія та методологія розвитку освіти. – К. : «МП Леся», 2008. – 516 с.
3. Кайку М. Візії: як наука змінить XXI сторіччя. – Львів: Літопис, 2004. – 214 с.
4. Кремень В.Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум. / В.Г.Кремень. – К. : Грамота, 2007. – 575 с.
5. Ліпман М. Критичне мислення: чим воно може бути? // Постметодика, 2005. – №2 (60). – С.33–41.
6. Мамардашвили М.К. Классический и неклассический идеал рациональности. – М., 1989. – 88 с.
7. Національна доктрина розвитку освіти, затверджена Указом Президента України від 17 квітня 2002 р. № 347/2002 // Освіта України. – 2002. – 23 квітня (№ 33). – С. 4–6.
8. Образование в конце XX века (Материалы «круглого стола») // Вопросы философии. – 1992. – №9. – С.9–10.
9. Поппер К. Логика социальных наук / Эволюционная эпистемология и логика социальных наук. – М., 2000.
10. Рижак Л. Університетська освіта в XXI сторіччі: філософсько-синергетичний аспект // Вісник Львівського університету. – Серія філос. – 2009. – Вип.12. – С.31.
11. Самчук З.Ф. Світоглядні орієнтири як концептуальна передумова генерування національної рамки кваліфікацій. / З.Ф.Самчук. // Філософія освіти. – № 1-2 (8). – 2009. – с. 274–286.
12. Ясперс К. Идея университета // Идея университета. Антология. – Львів, 2002. – 304 с.