

**НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М.П. ДРАГОМАНОВА**

ОСВІТНІЙ ДИСКУРС:

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ВИПУСК 38 (11-12)

**КИЇВ
2021**

ОСВІТНІЙ ДИСКУРС: збірник наукових праць

/Видання засновано у 2017 році/

Свідectво про державну перереєстрацію друкованого засобу масової інформації:
серія KB № 24357-14197 ПР від 24.02.2020 року

Видання включено до Переліку наукових фахових видань України: категорія "Б"
з **Педагогіки та Філософії**
(наказ №1643 від 28.12.2019 року)

Друкється за рішенням

Вченої ради Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова
(протокол №6 від 22.12.2021 року)

Шеф – редактор: Андрущенко В. П., доктор філософських наук, професор, член-кореспондент НАН України, академік НАПН України (Україна, Київ)

Головний редактор: Кивлюк О. П., доктор філософських наук, професор (Україна, Київ)

Відповідальний редактор: Мордоус І. О., кандидат педагогічних наук, доцент (Україна, Київ)

Редакційна колегія:

Андрущенко В. П., доктор філософських наук, професор, член-кореспондент НАН України, академік НАПН України (Україна, Київ)

Андрушкевич Ф., доктор педагогічних наук, професор (Польща, Ополе)

Базалук О.О., доктор філософських наук, професор (Китай, Маомінг)

Бобрицька В. І., доктор педагогічних наук, професор (Україна, Київ)

Бондаренко В. Д., доктор філософських наук, професор (Україна, Київ)

Вашкевич В. М., доктор філософських наук, професор (Україна, Київ)

Вернидуб Р. М., доктор філософських наук, професор (Україна, Київ)

Воронкова В. Г., доктор філософських наук, професор (Україна, Запоріжжя)

Гавриленко Т. Л., доктор педагогічних наук, професор (Україна, Чернігів)

Гаврілова Л. Г., доктор педагогічних наук, професор (Україна, Київ)

Добродум О. В., доктор філософських наук, професор (Україна, Київ)

Доній Н. Є., доктор філософських наук, професор (Україна, Чернігів)

Кивлюк О. П., доктор філософських наук, професор (Україна, Київ)

Костюк Ю. С., кандидат педагогічних наук, доцент (Україна, Київ)

Кухар Л. О., кандидат педагогічних наук (Україна, Київ)

Луценко І. О., доктор педагогічних наук, професор (Україна, Київ)

Матусевич Т. В., кандидат філософських наук (Україна, Київ)

Мезарос К.М., доктор філософії, доцент кафедри філософії та комунікацій (Румунія, Тімішоар)

Мордоус І. О., кандидат педагогічних наук, доцент (Україна, Київ)

Мудрецка І., доктор педагогічних наук, професор (Польща, Ополе)

Олексенко Р. І., доктор філософських наук, професор (Україна, Мелітополь)

Олефіренко Т. О., кандидат педагогічних наук, професор (Україна, Київ)

Пронтенко К. В., доктор педагогічних наук, доцент (Україна, Житомир)

Путров С. Ю., доктор філософських наук, професор (Україна, Київ)

Рідей Н. М., доктор педагогічних наук, професор (Україна, Київ)

Савенкова Л. В., кандидат педагогічних наук, доцент (Україна, Київ)

Самчук З.Ф., доктор філософських наук, старший науковий співробітник, (Україна, Київ)

Свириденко Д. Б., доктор філософських наук, професор (Україна, Київ)

Слабко В. М., доктор педагогічних наук, доцент (Україна, Київ)

Сущенко Л. П., доктор педагогічних наук, професор (Україна, Київ)

Терепицький С. О., доктор філософських наук, доцент (Україна, Київ)

Франчук В. М., доктор педагогічних наук, доцент (Україна, Київ)

Цзоу Ч., кандидат філософських наук, доцент (Китай, Маомін)

Чорноморець Ю. П., доктор філософських наук, професор (Україна, Київ)

Шиндаулова Р., доктор філософських наук, доцент (Казахстан, Алмати)

Концепція збірника базується на багатоплановому науковому висвітленні проблем сучасної освіти і науки в умовах полікультурного глобалізаційного суспільства. Основні рубрики охоплюють всі освітні галузі (науки про освіту; філософія освіти; освітні вимірювання; дошкільна, початкова, середня, професійна, вища освіта, менеджмент освітньої діяльності тощо).

ОСВІТНІЙ ДИСКУРС : збірник наукових праць / Голов. ред. О. П. Кивлюк. – Київ : ТОВ «Науково-інформаційне агентство «Наука-технології-інформація», 2021. – Випуск 38 (11-12). – 104 с.

**NATIONAL PEDAGOGICAL
DRAGOMANOV UNIVERSITY**

**EDUCATIONAL
DISCOURSE:
COLLECTION OF SCIENTIFIC PAPERS**

VOLUME 38 (11-12)

**KYIV
2021**

ISSN print 2522-9699; ISSN online 2616-5007

EDUCATIONAL DISCOURSE: collection of scientific papers

/The publication was founded in 2017 year/

Certificate of printed mass media's state re-registration:

Series KB № 24357-14197 IIP from February 24th, 2020

The publication is included in the list of scientific publications: Category "B" on **Pedagogy and Philosophy** (order of the Ministry of Education and Science No. 1643 dated December 28, 2019)

Printed by decision

Academic Council of National Pedagogical Dragomanov University
(protocol № 6 from December 22, 2021)

Honored Chief Editor: Andrushchenko V. P., Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Corresponding Member of NASU, Acad. of NAPS Ukraine (Ukraine, Kyiv)

Chief Editor: Kyvliuk O. P., Doctor of Philosophical Sciences, Professor, (Ukraine, Kyiv)

Responsible Editor: Mordous I. O., PhD in Pedagogy, Associate Professor (Ukraine, Kyiv)

Editorial board:

Viktor Andrushchenko, Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Corresponding Member of NASU, Acad. Of NAPSU (Ukraine, Kyiv)

Fabian Andrushkevych, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Poland, Opole)

Oleg Bazaluk, Doctor of Philosophical Sciences, Profess (Maoming, China)

Valentyna Bobrytska, Doctor, Professor (Ukraine, Kyiv)

Viktor Bondarenko, Doctor of Philosophical Sciences, Professor (Ukraine, Kyiv)

Viktor Vashkevych, Doctor of Philosophical Sciences, Professor (Ukraine, Kyiv)

Roman Vernydub, Doctor of Philosophical Sciences, Professor (Ukraine, Kyiv)

Valentyna Voronkova, Doctor of Philosophical Sciences, Professor (Ukraine, Zaporizhzhia)

Tatiana Havrylenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Chernihiv)

Liudmyla Gavrilova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Kyiv)

Olha Dobrodum, Doctor of Philosophical Sciences, Professor (Ukraine, Kyiv)

Nataliia Donii, Doctor of Philosophical Sciences, Professor (Ukraine, Chernihiv)

Olga Kyvliuk, Doctor of Philosophical Sciences, Professor (Ukraine, Kyiv)

Yuliia Kostiuk, PhD in Pedagogy, Associate Professor (Ukraine, Kyiv)

Liudmyla Kukhar, PhD in Pedagogy, Associate Professor (Ukraine, Kyiv)

Iryna Lutsenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Kyiv)

Tatiana Matusevych, PhD in Philosophy, Associate Professor (Ukraine, Kyiv)

Claudiu Mesaros, PhD in Philosophy, Associate Professor (Romania, Timisoara)

Iryna Mordous, PhD in Pedagogy, Associate Professor (Ukraine, Kyiv)

Irena Mudretska, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Poland, Opole)

Roman Oleksenko, Doctor of Philosophical Sciences, Professor (Ukraine, Melitopol)

Taras Olefirenko, PhD in Pedagogy, Professor (Ukraine, Kyiv)

Konstantyn Prontenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Ukraine, Zhytomyr)

Sergii Putrov, Doctor of Philosophical Sciences, Professor (Ukraine, Kyiv)

Nataliia Ridei, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Kyiv)

Liudmyla Savenkova, PhD in Pedagogy, Associate Professor (Ukraine, Kyiv)

Zoreslav Samchuk, Doctor of Philosophical Sciences (Ukraine, Kyiv)

Denys Svyrydenko, Doctor of Philosophical Sciences, Professor (Ukraine, Kyiv)

Volodymyr Slabko, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Ukraine, Kyiv)

Liudmyla Sushchenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Kyiv)

Sergii Terepyshchyi, Doctor of Philosophical Sciences, Associate Professor (Ukraine, Kyiv)

Vasyl Franchuk, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Ukraine, Kyiv)

Chenzhan Zou, PhD in Philosophy, Associate Professor (China, Maomin)

Yuriy Chernomorets, Doctor of Philosophical Sciences, Professor (Ukraine, Kyiv)

Raushan Shyndaulova, Doctor of Philosophical Sciences, Associate Professor (Kazakhstan, Almaty)

The collections' concept is based on a multifaceted scientific coverage of the problems of modern education and science in terms of multicultural globalizational society. The main headings cover all educational areas (sciences about education; Philosophy of education; Educational measurements; Pre-school, primary, secondary, vocational, higher education, management of educational activities, etc.).

EDUCATIONAL DISCOURSE : COLLECTION OF SCIENTIFIC PAPERS / Chief Editor O. P. Kyvliuk. – Kyiv : LLC “Scientific Information Agency “Science-technologies-information”, 2021. – Volume 38 (11-12). – 104 p.

© Editorial board, 2021

© Authors of articles, 2021

© National Pedagogical Dragomanov University, 2021

© LLC “Scientific Information Agency “Science-technologies-information”, 2021

ЗМІСТ

ФІЛОСОФСЬКІ КОНЦЕПЦІЇ: ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ

Кивлюк О. П. Губська Г. В. Франц Й. С.	Еклектизм віртуалізації освітнього середовища: управлінський контекст	7
Козій І. В.	Основні вектори розвитку філософії в радянській Україні 20–30 ^х років ХХ століття	16
Вовк А. С.	Цілісність філософського мислення і світогляду в теоретичній системі Володимира Шинкарука	25
Сюй Ш.	Потенціал наукової освіти у розвитку активного громадянства: аксіологічний вимір	36

ІННОВАЦІЇ В ОСВІТІ

Носенко Ю. Г. Шишкіна М. П.	Розвиток хмаро орієнтованих сервісів і систем відкритої науки	46
Коваленко В. В. Мар'єнко М. В. Сухіх А. С.	Сучасний стан використання хмаро орієнтованих систем відкритої науки у вітчизняному освітньому просторі у закладах освіти	56
Новосельська Н. Т. Кузіна О.Т.	Форми освітнього процесу у закладі дошкільної освіти та початковій школі у контексті наступності: компаративний підхід	65
Александрова Ю. М.	Наукова освіта, STEM та STEAM: до питання термінологічної взаємодії	73

РЕЛІГІЄЗНАВЧІ СТУДІЇ

Ломачинська І. М. Дейнега Є. О. Ужва В. О.	Місія соціального служіння у богословському освітньому дискурсі	85
--	---	----

CONTENT

PHILOSOPHICAL CONCEPTS: HISTORY AND MODERNITY

Olga Kyvliuk Hanna Hubska Yosyp Franz	Eclecticism of virtualization of the educational environment: managerial context	7
Ivan Kozii	Main vectors of the development of philosophy in Soviet Ukraine in the 20s – 30s of the 20 th century	16
Anatolii Vovk	Integrity of philosophical thinking and worldview in the theoretical system of Vladimir Shynkaruk	25
Shishi Xu	Potential of science education in the development of active citizenship: an axiological dimension	36

INNOVATIONS IN EDUCATION

Yuliia Nose Mariia Shyshkina	Development of cloud-oriented services and systems of open science	46
Valentyna Kovalenko Maiia Marienko Alisa Sukhikh	Current state of using cloud-oriented open science systems in the domestic educational space in educational institutions	56
Nadiya Novoselska Oksana Kuzina	Educational process forms in a kindergarten and primary school in the context of continuity: a comparative approach	65
Yulia Aleksandrova	Science education, STEM and STEAM: questioning the issues of terminological interaction	73

RELIGIOUS INNOVATIVE STUDIES

Irina Lomachinska Evgeniy Deinega Viktor Uzhva	The mission of a social service in the theological educational discourse	85
---	--	-----------

ФІЛОСОФСЬКІ КОНЦЕПЦІЇ:
ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ

DOI 10.33930/ed.2019.5007.38(11-12)-1

УДК 141.338:37.091.2

ЕКЛЕКТИЗМ ВІРТУАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА:
УПРАВЛІНСЬКИЙ КОНТЕКСТECLECTICISM OF VIRTUALIZATION OF THE EDUCATIONAL
ENVIRONMENT: MANAGERIAL CONTEXTО. П. Кивлюк
Г. В. Губська
Й. С. Франц

Актуальність теми дослідження. Проблематика віртуалізації освітнього простору стосується не лише досліджень в галузі соціальної філософії, чи то філософії освіти, або інноваційної дидактики в контексті актуалізації дистанційної форми навчання, а й галузі управління освітньою діяльністю. Інтегрованість та міжгалузевість процесу віртуалізації потребує відповідної колаборації.

Зрозуміло, що певні корективи в організаційно-управлінський зміст освітнього процесу були внесені за останні роки глобальної пандемії COVID-19 та умов карантину. Віртуалізація освітнього середовища перетворилася на реальну необхідність, а не на модерновий засіб удосконалення та трансформації освітнього процесу. З огляду на останню тезу, треба акцентувати увагу не тільки на можливостях і перевагах, а й на вірогідних непередбачуваних викликах, як це б парадоксально не виглядало.

Постановка проблеми. Введення карантинних заходів в умовах пандемії COVID-19 призвело до інтенсифікації використання та створення форм дистанційного навчання, як однієї з можливостей виходу з кризи. Поряд з цим, треба зауважити, що існує значна різниця між систематизовано-структурованими, експериментально-перевіренними, науково-методично обґрунтованими організаційно-

Urgency of the research. The problem of virtualization of the educational environment concerns not only research in the field of social philosophy, philosophy of education or innovative didactics in the context of the actualization of distance learning but also the field of management of educational activities. The integrated and interdisciplinary nature of the virtualization process requires appropriate collaboration.

Certain adjustments to the organizational and managerial content of the educational process have been made in the last years of the global pandemic COVID-19 and quarantine conditions. The virtualization of the educational environment has become a real necessity, rather than a modern means of improving and transforming the educational process. Considering the last thesis, it is necessary to focus not only on opportunities and advantages but also on possible unpredictable challenges, no matter how paradoxical they may seem.

Target setting. The introduction of quarantine measures in the COVID-19 pandemic has led to the intensification of the use and creation of forms of distance learning as a way out of the crisis. Along with this, it should be noted that there is a significant difference between systematized-structured, experimentally-proven, scientifically and methodologically sound organizational and management forms of online learning and

управлінськими формами онлайн-навчання та еклектично створеними програмами дистанційного навчання для задоволення потреб сьогодення. Тим не менше, даний факт еклектичності віртуалізації освітнього середовища мав і має місце, а отже потребує дослідження в контексті розв'язання заданої проблематики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Соціокультурні аспекти процесів віртуалізації суспільства висвітлені у дослідженнях: Н. В. Барна, О. П. Дзобань, О. О. Рубан, Д. В. Іванова, Н. А. Носова, В. В. Окорокової і т.д..

Сутність поняття віртуалізації освітнього середовища в різних контекстах розглянуто в доробках наступних вчених, що аналізувалися в даному дослідженні: М. В. Корсак, М. І. Ямпольської, М. О. Скуратівської, С. С. Попадюк, О. В. Пахомова, О. В. Бондаренко, В. П. Кочіна, Ю. В. Пушкарьова, Е. А. Пушкарьової.

Не зважаючи на існуючі класичні філософські вчення щодо еклектизму, як способу мислення у процесі розвитку пізнання в умовах суспільної кризи та змін, дослідження віртуальності в межах філософської еклектики є напрямком, що потребує подальших теоретично-філософських розвідок.

Постановка завдання. Дослідити еклектичну природу процесу віртуалізації освітнього середовища в контексті управління освітньою діяльністю.

Виклад основного матеріалу. Незважаючи на дискусійність філософських припущень щодо еклектичної природи віртуальності, розглянуто віртуалізацію освітнього середовища в контексті управлінської значимості даного процесу, що обумовлено соціальними потребами та викликами сьогодення.

Висновки. Віртуалізація освітнього середовища в контексті управління та раціонального функціонування активно впроваджується в освітній процес. При цьому акцентування переваг віртуалізації привалюють над недоліками, що уможливорює певні

eclectically created distance learning programs to meet the needs of the present. Nevertheless, this fact of eclectic virtualization of the educational environment has taken place, and therefore requires research in the context of solving the given problems.

Actual scientific researches and issues analysis. Sociocultural aspects of the processes of virtualization of society are reflected in the research of: N. V. Barn, O. P. Dzoban, O. O. Ruban, D. V. Ivanova, N. A. Nosova, V. V. Okorokovo and others.

The essence of the concept of virtualization of the educational environment in different contexts is considered in the studies of the following scientists, which were analyzed in this study: M. V. Korsak, M. I. Yampolska, M. O. Skurativska, S. S. Popadiuk, O. V. Pahomov, O. V. Bondarenko, V. P. Kochin, Yu. V. Pushkarov, E. A. Pushkarova.

Despite the existing classical philosophical teachings on eclecticism as a way of thinking in the process of development of knowledge in the conditions of social crisis and change, the study of virtuality in the framework of philosophical eclecticism is a direction that requires further theoretical and philosophical research.

The research objective. To explore the eclectic nature of the process of virtualization of the educational environment in the context of educational management.

The statement of basic materials. Despite the debatable philosophical assumptions on the eclectic nature of virtuality, the virtualization of the educational environment in the context of the managerial importance of this process is due to social needs and challenges of the present.

Conclusions. The virtualization of the educational environment in the context of management and rational functioning is being actively implemented in the educational process. At the same time, the emphasis on the advantages of virtualization is piled on top of the

ризиків та негативні наслідки. Але в умовах соціальних викликів віртуалізація освітнього середовища, його створення, організація, управління є необхідною умовою розвитку реальної дійсності, де залучення технологій віртуальної реальності та додаткової реальності має еклектичну природу, що потребує подальшого дослідження.

Ключові слова: еклектика, віртуалізація освітнього середовища, віртуальна реальність, управління освітою.

disadvantages, allowing for certain risks and negative consequences. But in conditions of social challenges virtualization of the educational environment, its creation, organization, management is a necessary condition for the development of real reality, where the involvement of virtual reality technologies and additional reality has an eclectic nature that requires further research.

Keywords: eclectic, virtualization of the educational environment, virtual reality, educational management.

Актуальність теми дослідження. “Перетворення в останні десятиліття ХХ ст. соціальної реальності в нестабільну, фрагментарну, еклектичну через посилення інформаційних потоків явно корелює зі зростанням у житті людей ролі різного роду симулякрів – образів реальності, що заміщають саму реальність” [2, с. 14].

Проблематика віртуалізації не оминула і таку соціальну складову людського існування та розвитку як освіта, у всіх її проявах і структурних складових. Віртуалізація освітнього простору стосується не лише онтологічних, антропологічних, чи то аксіологічних досліджень щодо еволюції філософської думки; інноваційної дидактики в контексті актуалізації дистанційної форми навчання, чи то вдосконалення програмних засобів навчального призначення в контексті процесів цифровізації, а й галузі управління освітньою діяльністю. Тобто мова йде про те, що віртуалізація освітнього простору є інтегрованим процесом для різних галузей та наукових напрямків, де відбувається поєднання чи то змішування вибіркового елементів ідей, теорій, процесів тощо з метою синтезу існуючого знання, або диференціації нових гіпотез.

Зрозуміло, що певні корективи в організаційно-управлінський зміст освітнього процесу були внесені за останні роки глобальної пандемії COVID-19 та умов карантину. Віртуалізація освітнього середовища в контексті використання технологій віртуальної та доповненої реальності перетворилися на реальну необхідність, а не на модерновий засіб удосконалення та трансформації освітнього процесу. З огляду на останню тезу, треба акцентувати увагу не тільки на можливостях і перевагах: наочність, дистанційність, інформативність, об'єктивність, актуальність, безпечність, результативність, інтегрованість, імерсивність тощо, а й на вірогідних непередбачуваних викликах: психологічна залежність та втрата зв'язку з реальністю, трудомісткість, функціональність та вартість віртуальної технології, як це б парадоксально не виглядало.

Постановка проблеми. Введення карантинних заходів в умовах пандемії COVID-19 призвело до інтенсифікації використання та створення різних методик, засобів, технологій дистанційного навчання, як єдиної можливості виходу з освітньої кризи.

Використання потенціалу віртуальних технологій, або технологій доповненої реальності в управлінні та організації освітнього процесу в межах штучно створеного середовища сприятиме ефективному функціонуванню концептуально нової організаційно-управлінської моделі освіти в цілому, але

даний процес потребує значних ресурсних затрат: фінансових, технологічних, часових, кадрових та інших. Поряд з цим, треба зауважити, що існує вагома різниця між систематизовано-структурованими, експериментально-перевіреними, науково-методично обґрунтованими організаційно-управлінськими формами онлайн-навчання та еклектично створеними програмами дистанційного навчання для задоволення потреб сьогодення. Тим не менше, даний факт еклектичності віртуалізації освітнього середовища мав і має місце, а отже потребує дослідження в контексті розв'язання заданої проблематики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Соціокультурні аспекти процесів віртуалізації суспільства висвітлені у дослідженнях: Н. В. Барна, О. П. Дзьобань, О. О. Рубан, Д. В. Іванова, Н. А. Носова, В. В. Огорокової та інших вчених.

Сутність поняття віртуалізації освітнього середовища в різних контекстах розглянуто в доробках наступних вчених, що аналізувалися в даному дослідженні: М. В. Корсак, М. І. Ямпольської, М. О. Скуратівської, С. С. Попадюк, О. В. Пахомова, О. В. Бондаренко, В. П. Кочіна, Ю. В. Пушкарьова, Е. А. Пушкарьової.

Не зважаючи на існуючі класичні філософські вчення щодо еклектизму, як способу мислення у процесі розвитку пізнання в умовах суспільної кризи та змін, дослідження віртуальності в межах філософської еклектики є напрямком, що потребує подальших теоретично-філософських розвідок.

Постановка завдання. Дослідити еклектичну природу процесу віртуалізації освітнього середовища в контексті управління освітньою діяльністю.

Виклад основного матеріалу. Філософські припущення щодо еклектичності віртуальності є дискусійними з точки зору “взаємовиключення та автономії фундаментальних метафор світоглядів. Дослідження віртуальності в межах філософської еклектики вважається практично неможливим в контексті обґрунтування теорій чи визначення знання будь-яким чітким, послідовним або системним способом. Хоча з іншого боку можуть продемонструвати значні гіпотетично допустимі результати” [12, с. 57].

Виходячи з того, що еклектизм є своєрідним способом пізнання характерним для кризових суспільних станів, що в нашому випадку є неспростовним фактом, та незважаючи на відсутність єдиної теоретичної основи, все ж таки виступає як синтез існуючого знання, або як “пролог” до диференційного аналізу єдиної теоретико-методологічної системи.

“Еклектика, за мірками старого культурницького монізму, який існував у ХІХ столітті, переростає в еклектику безмірного, в еклектику безструктурного, в еклектику хаосогенної трансформації, яка несе в собі безлад, безмежність різних практик і неможливість їх єднання в контексті реалій будь-яких змістів, семантик та семантичних світів” [1, с. 179].

З огляду на існуючі прийоми еклектизму: пастіш, контамінація, амальгамування, останній, на наш погляд, є найбільш характерним для віртуалізації освітнього середовища та його управління. Тобто базисом є віртуалізація, а до неї шляхом асиміляції приєднуються традиційна освіта, цифрові та інформаційно-комунікаційні технології, принципи управління і т.д. В даному випадку еклектика виступає як модус попередньої оцінки нової

проблематики, що базується на об'єднанні концептуально різних систем, етапів історичного розвитку, зміни парадигм і т.д. задля дифузії теорій, гіпотез, суджень.

Наприклад, “для художньо-естетичної освіти еклектика є не тільки актуальним культурним підґрунтям, що так або інакше впливає на освітній процес, а й певною проблемою, бо виникає питання орієнтування в ситуації хаотичного накопичення напрямків та творчих експериментальних практик. Необхідне формування нових способів взаємодії з багатогранною, різнобарвною, хаотичною сферою культурно-естетичного досвіду сучасності” [4, с. 42].

Механічне поєднання хаотично обраних фрагментарних елементів різних ідеологій, теорій, практик в контексті гіпотетичних спроб ідеалізації матеріалізму, чи то навпаки матеріалізації ідеалізму можна назвати еклектикою в різноманітті філософських поглядів та суджень.

Якщо, наприклад, взяти два, або більше, формальних визначень та об'єднати їх між собою за принципом випадкового вибору, то ми отримаємо еклектичну дефініцію будь-чого, що буде вказувати на різні сторони одного й того ж об'єкту, що визначається. Отже управління освітнім середовищем та віртуалізація даного є процесами сумісними такими, що уможливають колабораційні процеси між представниками різних сфер та напрямків діяльності задля досягнення єдиної мети. В даному випадку під метою розуміється якісна результативність освітньої діяльності в контексті створення, організації, управління, функціонування віртуального освітнього середовища.

Віртуальність у класичних філософських словниках визначається як “характеристика квазіреальності деяких об'єктів та їх властивостей, що використовується для пояснення, опису й аналізу як об'єктивно існуючих предметів, так і штучно створених” [11, с. 92], де віртуальна реальність розглядається відсторонено від її технічно цифрової похідної. Крім того, серед характеристичних ознак віртуальної реальності вирізняють: автономність, інтерактивність, актуальність і основна на наш погляд – породженість. Тобто віртуальна реальність створюється за власними межами, а саме: в реальності відмінній для віртуальної, в такій, що по відношенню до віртуальної є незмінною реальністю [6].

Віртуальна реальність, а точніше її місце в реальному житті, не є справжнім/існуючим/реальним, але, так би мовити, існує в реальній дійсності, займаючи певне місце в часі та просторі. Реальність поступається місцем віртуальному у повсякденному житті, бо має симуляційну природу. Симулякр, як специфічна характеристика постмодернізму, провокує процес розмивання меж між реальним і штучно створеним – віртуальним. Отже по відношенню до реальної дійсності еклектична природа віртуального є не заперечною.

“Феномен нової віртуальної культури має свої відмінності: дистанційність; реальна віддаленість від суб'єкта; ліберальність; дескриптивність; еклектичність, мікшування і співіснування різних потоків інформації, стилів, напрямків; віртуальність к існування в штучно створеній реальності; фрагментарність, мозаїчність вираження; домінування віртуального над смисловим; інноваційність; технократичність і т.д.” [7, с. 217].

Віртуалізація операційних систем, програмного забезпечення, мережі, систем збереження даних, інфраструктури, робочих місць тощо –

беззаперечно є сучасною технологією, яка є дієвим та зручним інструментом для здійснення багатьох процесів. Однак важливо не фетишизувати віртуалізацію з точки зору ідеалізації та універсалізації “всього в усьому”, а знайти оптимально необхідну пропорцію вмісту віртуального в реальному, яка буде ефективно виправданою.

Освітнє середовище саме по собі вже є штучно створеним в реальній дійсності. В наслідок колаборації різних суб'єктів та об'єктів, технологій та засобів, сфер та наукових напрямків, соціально-культурних традицій та фінансових можливостей створюється відповідне середовище, що переслідує досягнення певної освітньої мети та реалізації поставлених завдань. Тобто віртуалізацію освітнього середовища “можна трактувати як навчальне онлайн-середовище, специфічний відкритий динамічний простір реалізації освітнього процесу” [10, с. 199], або під “віртуальним інформаційно-освітнім середовищем” розуміємо цілісну організовану систему різноманітних ресурсів (інформаційних, дидактичних, технологічних) і форм інтеракції (синхронної, асинхронної; очної, дистанційної; комп'ютерної, телекомунікаційної) освітніх суб'єктів, спрямованих на формування їхньої індивідуальної освітньої траєкторії” [8, с. 170].

На нашу думку, використання технологій віртуальної реальності в освітньому процесі, або ж створення спеціального освітнього середовища у віртуальній площині потребує чітко визначених цілей, завдань, умов та принципів функціонування, причому реальна комунікація має переважати над віртуальною в контексті формування інформаційної та мережевої культури, медіа грамотності тощо. Віртуальне освітнє середовище – це не тільки згрупована за певними ознаками множина/когнітивна система суб'єктів та об'єктів освітнього процесу з можливостями використання цифрових, віртуальних, доповнюючи реальність, глобально мережевих, інформаційно-комунікаційних технологій, а й мотиватор, стимулятор, комунікатор, диференціатор і т.д. освітньої діяльності.

“Навчально-виховний процес, організований за допомогою віртуального інформаційно-освітнього середовища, є подібним за структурою до традиційного й охоплює цілемотиваційний, змістово-операційний, емоційно-вольовий, оцінно-результативний компоненти, але реалізуються вони за допомогою комп'ютерно-орієнтованих засобів навчальної комунікації та комп'ютерно-орієнтованих засобів навчальної діяльності” [8, с. 170].

Віртуалізація освітнього середовища покликана удосконалити навчальний процес з огляду на суспільні виклики та потреби, що реалізується за рахунок можливостей віртуальності як такої, а саме: відкритості, доступності, інформаційності, комунікаційності, візуалізаційності, наочності, дистанційності тощо.

Крім того, “віртуалізація у сучасній освітній практиці перетворюється на найважливіший фактор, що впливає на ціннісні орієнтації особистості, насамперед на цінності освіти, проте визначає багато проблем розвитку електронної освіти та складні ціннісні протиріччя” [12, с. 79].

До позитивних наслідків еклектичності процесів віртуалізації освітнього середовища можна віднести: розвиток освітніх інформаційно-комунікаційних технологій та віртуальних засобів навчання; саморозвиток та самовдосконалення науково-педагогічних працівників та здобувачів освіти; вдосконалення дистанційної освіти за рахунок створення он-лайн курсів, їх глобалізації, екстерналізації, транснаціоналізації та цифровізації освіти як

такої.

Розвиток, інтенсифікація та раціоналізація досягнень, що вже мають місце в контексті віртуалізації освітнього середовища, уможливають створення якісної інфраструктури освітнього закладу задля реалізації ресурсних можливостей дистанційного навчання. Але, треба зауважити, що отримані позитивні результати в кризових умовах продукування освітніх інновацій, можуть бути втрачені, якщо їх не інституціоналізувати. Тобто універсалізація отриманих інноваційних результатів віртуалізації освітніх процесів та їх глобальна імплементація сформує загальноприйняту традицію як в окремому навчальному закладі, так і в освітньому процесі взагалі.

Будь-який процес потребує управлінської компоненти, де освіта не є винятком. І в даному контексті необхідно докласти чималих зусиль щодо створення та впровадження управлінських освітніх технологій. Тобто постає завдання активної колабораційної діяльності науково-педагогічних працівників, адміністративно-управлінських підрозділів, розробників віртуальних засобів навчання та освітніх інформаційно-комунікаційних цифрових технологій задля отримання універсального “продукту” як ефективного інструментарію управління, організації, впровадження та вдосконалення освітнього процесу в умовах цифровізації та соціальних викликів сьогодення.

На думку білоруських дослідників: “Реалізація процесу віртуалізації інфраструктури закладу освіти передбачає послідовне виконання наступних процесів: створення хмарного середовища віртуалізації; проектування змодельованої або створюваної мережевої інфраструктури; визначення вимог до різних реалізацій віртуальних машин чи то програм, що втілюють поведінку задіяних обчислювальних елементів та структур; створення всередині зробленого раніше хмарного середовища сукупності мереж приватної хмари та внутрішніх мереж” [5, с. 52].

Крім очевидних позитивних характеристик, віртуалізація освіти має й інші аспекти. Справа в тому, що технології віртуальної реальності, чи то будь-які інші цифрові/технічні/комп’ютерні/мережеві засоби їх використання, доступні не для всіх прошарків суспільства, що стає ще одним підґрунтям загострення соціальної нерівності. Тобто дана форма навчання як надає можливості, так і формує проблеми.

У своєму дослідженні Д. В. Іванов застерігає від зловживання процесами віртуалізації в науковій сфері: “Об’єкт науки та її процеси віртуалізуються. Наука як інституція теж віртуалізується. <...> Наука, що існує як інструмент оволодіння природою та всіма її проявами, вбачає критерій істинності не в результативності або колегіальному консенсусі, а у підтримці різного роду спонсорів, державних та приватних фондів тощо. Студентами рухає прагнення не до істинного, а вигідного/корисного знання. Відбувається відокремлення науки від істинності, відтворення науки підприємства від власне пошуку істини. Наука та збільшення знання розходяться так само як економіка та виробництво, політика та управління. <...> Створення і презентація образу необхідного для успішного фінансування (отримання грантів, премій та інших фінансових можливостей), що по суті адекватно симуляції компетентності. <...> Значна кількість представників наукової спільноти не лишає місця та часу для скрупульозної процедури накопичення, перевірки та подання результатів. Цей дефіцит призводить до того, що єдино науковою, раціональною формою дискусії стає нелогічна, неструктурована,

але ефективна презентація образу ідеї чи теорії” [3, с. 54].

Очевидні зміни в процесі управління, що неминучі в контексті віртуалізації освітнього середовища, більшість дослідників та управлінців пов'язують з використанням Learning Management System (LMS), так званих електронних платформ для організації та управління освітнім процесом (найпопулярнішою серед ЗВО України є LMS Moodle). Дані платформи дозволяють систематизувати навчально-методичні матеріали, документацію, звітність, зробити системи оцінювання знань та формування відповідних компетентностей більш об'єктивними, продуктивними, прозорими і т.д. Треба зазначити, що наповнення будь-якої LMS є трудомістким та вартісним процесом, а швидка зміна якісно удосконалених платформ, або ж оновлення старих – призведе до функціональних ускладнень. Тим не менше в появі електронних підручників, дидактичних матеріалів віртуального типу, унаочнення та візуалізації навчального матеріалу, індивідуалізації освітнього процесу, диференціація навчальних завдань, дистанційності та темпоральності реалізації освітньої діяльності в умовах віртуального освітнього середовища, а отже і його управління, вбачається потужний потенціал. І не зважаючи на ознаки еклектичності даних процесів, які мають місце, віртуалізація освітнього середовища в його управлінському контексті починає перетворюватися в новітню систему управління освітою.

Висновки. Використання технологій віртуальної реальності та доповненої реальності стали дійсністю в реальному світі. Їх використання практично в будь-якій сфері життєдіяльності суспільства не завжди є виправданою необхідністю. Віртуалізація сприймається скоріше як розвага, ніж як потенціальна можливість, хоча останнім часом ситуація значно змінилася. На наш погляд, не можливо переоцінити переваги віртуалізації, як у практичній так і соціально-гуманітарній площині, але не зважати на ризики теж необачно. Тим більше, що дискусійність філософських розвідок щодо еклектичної природи віртуальності, дозволить, в певній мірі, сформулювати відповідні гіпотетичні припущення.

Віртуалізація освітнього середовища в контексті управління та раціонального функціонування активно впроваджується в освітній процес. При цьому акцентування переваг віртуалізації привалюють над недоліками, що уможливорює певні ризики та негативні наслідки. Але в умовах соціальних викликів віртуалізація освітнього середовища, його створення, організація, управління є необхідною умовою розвитку реальної дійсності, де залучення технологій віртуальної реальності та додаткової реальності має еклектичну природу, що потребує подальшого дослідження.

Список використаних джерел:

1. Барна, НВ 2016, 'Генеративні тенденції дизайну в контексті техно-інновацій постмодерну', *Мультиверсум. Філософський альманах*, Випуск 1-2, с. 172 – 182.
2. Дзьобань, ОП & Рубан, ОО 2020, 'Свобода й відповідальність як аксіологічні маркери трансформації інформаційного суспільства', *ІНФОРМАЦІЯ І ПРАВО*, № 1 (32), с. 9-21.
3. Иванов, ДВ 2000, *Виртуализация общества*, СПб.: *Петербургское Востоковедение*, 96 с.
4. Корсак, МВ & Ямпольская, МИ 2019, 'Приоритеты художественно-эстетического образования в условиях социокультурной трансформации', *Наукове пізнання: методологія та технологія*, № 2 (43), с. 39-46.
5. Кочин, ВП, Воротницкий, ЮИ & Жерело, АВ 2020, 'Виртуализация сетевой инфраструктуры учреждений образования', *Цифровая трансформація*, № 1 (10),

- с. 51–56. Доступно: <<https://doi.org/10.38086/2522-9613-2020-1-51-56>>. [24 Грудень 2021].
6. Носов, НА 2001, Манифест виртуалистики, Москва: *Путь*, 17 с.
 7. Окорочкова, ВВ 2018, *Образ нової соціальної реальності Постмодерну та форми його моделювання*. Монографія, Одеса: ВМВ, 288 с.
 8. Пахомов, ОВ & Бондаренко, ОВ 2019, 'Поняття "виртуальне інформаційно-освітнє середовище" у сучасній вітчизняній та зарубіжній літературі', *Інформаційно-комунікаційні технології в освіті*, Випуск 16, Т. 2, с. 167-171.
 9. Пушкарёв, ЮВ & Пушкарёва, ЕА 2020, 'Виртуализация социальной коммуникации в образовании: ценностные основания информационного развития (обзор)', *Science for Education Today*, Vol. 10, № 2, pp. 73–90. Доступно: <<http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2002.05>>. [24 Грудень 2021].
 10. Скуратівська, МО & Попадюк, СС 2019, 'Виртуальне освітнє середовище в системі іншомовної підготовки сучасного закладу вищої освіти', *Педагогічні науки. Збірник наукових праць*. Випуск LXXXVII, с. 198-203.
 11. *Філософський енциклопедичний словник* 2002, гол.ред. В.І.Шинкарук, Київ: "Абрис", 742 с.
 12. Spector, JM, Merrill, MD, van Merriënboer, J, Driscoll, MP, Hannafin, RD & Young, MF 2008, 'Handbook of Research on Educational Communications and Technology', *Lawrence Erlbaum Associates*, 894 p.

References:

1. Barna, NV 2016, 'Generativni tendentsii dizajnu v konteksti tekhnno-innovatsii postmodernu (Generative trends in design in the context of postmodern techno-innovation)', *Multyversum. Filosofskyi almanakh*, Vypusk 1-2, s. 172 – 182.
2. Dzoban, OP & Ruban, OO 2020, 'Svoboda y vidpovidalnist yak aksiologichni markery transformatsii informatsiinoho suspilstva (Freedom and responsibility as axiological markers of information society transformation)', *INFORMATSIYA I PRAVO*, № 1 (32), s. 9-21.
3. Yvanov, DV 2000, *Vyrtualyzatsiya obshchestva (Virtualization of Society)*, SPb.: *Peterburhskoe Vostokovedenye*, 96 s.
4. Korsak, MV & Yampolskaia, MY 2019, 'Pryorytety khudozhestvenno-estetycheskoho obrazovanyia v uslovyakh sotsyokulturnoi transformatsyy (Priorities of art and aesthetic education in the context of socio-cultural transformation)', *Naukove piznannia: metodolohiia ta tekhnolohiia*, № 2 (43), s. 39-46.
5. Kochyn, VP, Vorotnytskyi, YuY & Zherelo, AV 2020, 'Virtualyzatsiya setevoi infrastruktury uchrezhdenyi obrazovanyia (Virtualization of the network infrastructure of educational institutions)', *Tsyfrovaia transformatsiia*, № 1 (10), s. 51–56. Dostupno: <<https://doi.org/10.38086/2522-9613-2020-1-51-56>>. [24 Hruden 2021].
6. Nosov, NA 2001, *Manifest virtualistiki (Virtualistics Manifesto)*, Moskva: *Put*, 17 s.
7. Okorokova, VV 2018, *Obraz novoi sotsialnoi realnosti Postmodernu ta formy yoho modeliuvannia (The image of the new social reality of Postmodernism and forms of its modeling)*. Monohrafiia, Odesa: VMV, 288 s.
8. Pakhomov, OV & Bondarenko, OV 2019, 'Poniattia "virtualne informatsiino-osvitnie seredovyshe" u suchasni vitchyzniani ta zarubizhnii literaturi (The concept of "virtual information and educational environment" in modern domestic and foreign literature)', *Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v osviti*, Vypusk 16, T. 2, s. 167-171.
9. Pushkarev, YuV & Pushkareva, EA 2020, 'Vyrtualyzatsiya sotsyalnoi kommunykatsyy v obrazovanny: tsennostnye osnovanyia ynformatsyonnoho razvytiia (obzor) (Virtualization of Social Communication in Education: Value Foundations of Information Development (Review))', *Science for Education Today*, Vol. 10, № 2, pp. 73–90. Dostupno: <<http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2002.05>>. [24 Hruden 2021].
10. Skurativska, MO & Popadiuk, SS 2019, 'Virtualne osvitnie seredovyshe v systemi

inshomovnoi pidhotovky suchasnoho zakladu vyshchoi osvity (Virtual educational environment in the system of foreign language training of a modern higher education institution)', *Pedahohichni nauky. Zbirnyk naukovykh prats. Vypusk LXXKhVII*, s. 198-203.

11. *Filosofskyi entsyklopedychnyi slovnyk (Philosophical encyclopedic dictionary)* 2002, hol.red. V.I.Shynkaruk, Kyiv: "Abrys", 742 s.
12. Spector, JM, Merrill, MD, van Merrienboer, J, Driscoll, MP, Hannafin, RD & Young, MF 2008, 'Handbook of Research on Educational Communications and Technology', *Lawrence Erlbaum Associates*, 894 p.

DOI 10.33930/ed.2019.5007.38(11-12)-2

УДК 1 (091) (477)

ОСНОВНІ ВЕКТОРИ РОЗВИТКУ ФІЛОСОФІЇ В РАДЯНСЬКІЙ УКРАЇНІ 20 – 30-х РОКІВ ХХ СТОЛІТТЯ

MAIN VECTORS OF THE DEVELOPMENT OF PHILOSOPHY IN SOVIET
UKRAINE IN THE 20^s – 30^s of THE 20th CENTURY

I. B. Козій

Актуальність теми дослідження. У кожному періоді розвитку української філософії потрібно уміти відшукати ті ідеї які можна застосувати у сучасності. Адже як світові, так і українські філософи ставили іншим, а також самим собі ті філософські питання які турбували їх, були з ними упродовж усього їх життя. Але навіть ті періоди в українській філософії, про які з тих чи інших причин не хочеться згадувати також слід не забувати, вивчати їх та робити відповідні висновки.

Постановка проблеми. Саме таким періодом у вітчизняній філософії є її радянський період. На наш погляд його слід вивчити хоча б тому, щоб у майбутньому не допустити чогось схожого. Його слід проаналізувати та відпустити, щоб мати змогу рухатися далі, обравши такі вектори розвитку українського суспільства, які сьогодні найбільш повно закрийють ті питання та виклики, що постали перед Україною у ХХІ столітті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розробкою окресленої проблематики займалися такі

Urgency of the research. In each period of the development of Ukrainian philosophy, you need to be able to find those ideas that can be applied today. After all, both world and Ukrainian philosophers put the others, as well as themselves, the philosophical questions that troubled them and followed them throughout their lives. But even those periods in the Ukrainian philosophy that people do not feel like mentioning for one reason or another should not be forgotten, be studied, and result in appropriate conclusions.

Target setting. Such a period in domestic philosophy is its Soviet era. In the authors' opinion, it should be studied at least to prevent something similar in the future. It should be analyzed and released to be able to move forward, having chosen such vectors of the development of the Ukrainian society that today will most fully cover the issues and challenges facing Ukraine in the 21st century.

Actual scientific researches and issues analysis. Such scientists as I. Yakhot, T. Zakydalskyi, M. Rozhenko,

науковці як: І. Яхот, Т. Закидальський, М. Роженко, М. Олексюк, І. Бичко, В. Табачковський та інші.

Постановка завдання. Метою цієї розвідки є виокремлення, постановка та незаангажоване дослідження основних векторів розвитку української філософії радянського періоду 20 – 30-х років XX століття.

Виклад основного матеріалу. Стосовно розвитку філософії в радянській Україні періоду 20 – 30-х років XX століття слід приділити особливу увагу основоположним її концептам, а саме: діалектичному та історичному матеріалізму, співвідношенню діалектичного матеріалізму з природознавством, проблемам вивчення історії філософії, як української, так і світової. Причому слід усвідомлювати, що світова філософія подавалася під певним кутом і з відповідними коректуваннями, адже речники марксистської філософії мали чітко вибудований план, яким чином доцільніше проводити популяризацію і насадження власної доктрини.

Висновки. Отже можемо зробити висновок, що не зважаючи на усе вищезазначене, сучасним дослідникам історії української філософії жодним чином не можна нівелювати чи заперечувати факт існування феномену української радянської філософії. Її основоположні концепти можна критикувати, з ними можна не погоджуватися, але від них не можна відмежуватися.

Ключові слова: діалектичний матеріалізм, радянська філософія, марксизм, історіософія.

M. Oleksiuk, I. Bychko, V. Tabachkovskyi, and the others were engaged in the development of the outlined problems.

The research objective. The purpose of this research is to distinguish, formulate and carry out the impartial study of the main vectors of the development of Ukrainian philosophy of the Soviet period of the 20s-30s of the 20th century.

The statement of basic material. Regarding the development of philosophy in Soviet Ukraine in the 1920s and 1930s, special attention should be paid to its basic concepts, namely: dialectical and historical materialism, the relationship of dialectical materialism with natural science, the problems of studying the history of philosophy, both Ukrainian and world. Moreover, it should be borne in mind that world philosophy was presented at a certain angle and with appropriate adjustments because the spokesmen of Marxist philosophy had a clear plan for how to better promote and implant their doctrine.

Conclusions. Thus, it can be concluded that despite all the above, the modern researchers of the history of Ukrainian philosophy can in no way level or deny the existence of the phenomenon of Ukrainian Soviet philosophy. Its basic concepts can be criticized, you can disagree with them, but you cannot dissociate yourself from them.

Keywords: dialectical materialism, Soviet philosophy, Marxism, historiosophy.

Актуальність теми дослідження. В українській історіософії так чи інакше існують періоди чи проблеми які висвітлені доволі побіжно, або не висвітлені зовсім. Але, на наш погляд, не можна досліджувати історію української філософії фрагментарно та вибірково. Помилково також буде диференціювати її на перспективні та не перспективні періоди для аналізу та дослідження. І не важливо також, що одні періоди в історії вітчизняної філософії широким загалом вважаються мало перспективними, ідеологічно заангажованими. Тими, які у скарбницю української філософії не привнесли якихось значних здобутків. Адже для отримання адекватної картини, очевидно, слід ту чи іншу проблематику вивчити усесторонньо не дивлячись на негативний “шлейф” який може супроводжувати той чи інший період

еволюціонування української філософії. Саме до таких “темних плям” в українській філософії можна віднести її радянський період. Але, якщо підійти до розгляду задекларованої проблеми не заангажовано, стане очевидним, що з метою отримання об’єктивних висновків слід однаково скрупульозно вивчати усі періоди. Лише таким чином можна забезпечити ту історичну тяглість яка постане перед дослідником української філософії. Відтак можемо констатувати, що радянський період у розвитку вітчизняної філософської думки ще очікує своїх дослідників, хоча б тому, що його варто вивчити та в подальшому “відпустити” і продовжувати рухатися далі.

Постановка проблеми. Стосовно розвитку філософії в радянській Україні періоду 20 – 30-х років ХХ століття, можемо констатувати той факт, що домінували ті концепти які мали безпосереднє відношення до філософії марксизму, а саме: проблеми діалектичного та історичного матеріалізму, співвідношення діалектичного матеріалізму з природознавством, вивчення історії філософії (причому світова філософія подавалася під певним кутом і з відповідними корегуваннями). Слід зазначити, що речники марксистської філософії мали чітко вибудований план, яким чином доцільніше проводити популяризацію і насадження власної доктрини. У цьому контексті доречно буде згадати річний “План науково-дослідної роботи Інституту філософії та природознавства”. За цим документом діалектичний та історичний марксизм поділили за такими темами. Насамперед виокремили площину власне філософії. До неї зарахували такі питання як: проблема вивчення ленінського етапу у філософії, трактування матеріалістичної діалектики як логіки та теорії пізнання, аналіз закону єдності протилежностей. Наступним вичленували сектор історичного матеріалізму. Тут вивчали такі питання як: доведення закономірності існування перехідного періоду з подальшим будівництвом соціалізму, трансформування буржуазно-демократичної революції у соціалістичну, значення ленінського етапу в історичному матеріалізмі, марксистсько-ленінська теорія війни тощо. І врешті слід згадати так званий антирелігійний сектор, де досліджувалися такі проблеми як: соціальна функція релігії крізь призму вчень речників марксистської філософії, критика так званого плеханівського атеїзму, нівелювання класів та стрижневі задачі антирелігійної кампанії, аналіз основоположних чинників критики релігії раннім Марксом, дослідження проблеми походження християнства. Саме на аналізі задекларованих аспектів зупинимося у своїй розвідці.

Аналіз основних публікацій. Розробкою окресленої проблематики займалися такі науковці як: І. Яхот, Т. Закидальский, М. Роженко, М. Олексюк, І. Бичко, В. Табачковський та інші.

Метою статті є незаангажований аналіз основних векторів розвитку української філософії радянського періоду початку ХХ століття.

Виклад основного матеріалу дослідження. Говорячи про феномен української радянської філософії, потрібно зазначити, що у сучасному вітчизняному філософському дискурсі чимраз частіше піднімається задеклароване питання. Для прикладу В. Гусев, пишучи про дане питання, доходить висновку, що як правило у площину історико-філософських досліджень потрапляють події, що уже мають власну історію (хоча б п’ятдесят років). Відтак, на думку критика, у випадку з українською радянською філософією має пройти ще кілька десятків років перш ніж можна буде її аналізувати [2]. Інший дослідник філософії окресленого періоду О. Білий, пишучи про стрижневі концепти української радянської філософії

наголошує, що вона заслуговує на вивчення у таких площинах як: культурна, соціальна, політологічна, психологічна та інші [1]. Р. Кобець своєю чергою доволі слушно зауважує, що до діалектичного та історичного матеріалізму нове покоління науковців відноситься уже як до певного обтяжливого, але необхідного елементу філософії [4]. А. Лой приходить до висновку, що як така “радянська філософія” сформувалася досить пізно, а до того можна було спостерігати феномен “примітивної псевдофілософії” [5].

Слід зазначити, що насадження марксистсько-ленінської ідеології відбувалося доволі масштабно. На його реалізацію були “кинуті” усі можливі ресурси якими володіла комуністична партія. Так, практично всі українські підручники того часу зорієнтовані на тотальну популяризацію марксистської філософії. Для прикладу у світ вийшли такі видання: “Конспект лекцій з історичного матеріалізму”, “Етюди по філософії марксизму”, “Марксистська хрестоматія”, “Діалектичний матеріалізм”, “Діалектичний матеріалізм для вишів і втишів” та багато інших. Серед їх авторів можемо назвати С. Семковського, В. Юринця, Г. Єфименка, В. Бойка, О. Бервицького, Р. Левика, Т. Степового. Перелічені автори та багато інших, їм подібних, у своїх працях піднімали різноманітні питання які мали дотичні до діалектичного матеріалізму. Це і проблеми діалектики Гегеля, і гносеологічні аспекти матеріалізму Феєрбаха, стрижневі аспекти критики метафізичного та механістичного світоглядів, інтерпретація проблем матеріалістичної діалектики, проблеми діалектичної логіки тощо. Також були проаналізовані проблеми історичного матеріалізму.

Якщо узагальнити основні напрями, якими займалася історико-філософська спільнота в зазначений відрізок часу, можна виокремити низку найбільш знакових для ідеології марксизму. Серед них: історія марксистсько-ленінського вчення як такого яка супроводжувалася і очевидно підсилювалася в науковому аспекті працями їх попередників. Разом з тим проводилася політика критиканства так званих “реформістів” та “ревізіоністів” марксизму. Також активно вивчалася історія як української, так і світової філософії, але в руслі тих концептів, які були прийнятні марксистській ідеології. Відтак, якщо той чи інший філософ, або вчення загалом, не вписувалися в концепцію марксистської філософії, то вони або відкидалися взагалі, або ж певним чином “підретушовувалися” і ставали більш лояльними до основних концепцій марксизму.

Саме у такому дусі вивчалася історія світової філософії від античності до сучасної європейської та американської філософії XX ст. Тлумачення вітчизняної філософської думки також зазнало подібних трансформацій, хоча слід зазначити, що головна увага була спрямована на XVIII – XX ст.

Стосовно дослідження українськими науковцями світової філософської спадщини можемо виснувати, що у цьому плані дійсно велася доволі ґрунтовна робота, але знову ж таки констатуємо, що і тут була присутня певна вибірковість та упередженість. Іншими словами були спроби “підігнати” низку філософів і філософських напрямів у формат марксистської філософії. Очевидним також є той факт, що так звана новітня філософія марксизму не могла цілком ігнорувати здобутки попередньої світової філософії. Для надання своїй ідеології більшої ваги у науковому аспекті, речники марксизму з необхідністю повинні були спиратися у своїх міркуваннях на авторитетні думки європейських філософів. Тому ті філософи, які “вписувалися” у формат марксистської доктрини усебічно популяризувалися, тоді як, для прикладу,

представники ідеалістичної філософії критикувалися і проголошувалися як мінімум ворогами марксизму.

Аналізуючи дослідження тогочасних українських науковців європейської філософії, можна помітити той факт, що основними об'єктами їх наукових пошуків була філософія Нового часу, а саме проблеми французького та англійського матеріалізму, що не викликає особливого подиву, адже для формування солідного філософського підґрунтя речникам марксистської філософії потрібно було заручитися авторитетними попередниками. Відтак, у руслі вищезазначеного студіювалися такі філософи як: Ф. Бекон, Р. Декарт, П. Гасенді, Т. Гоббс, Д. Локк, Г. Лейбніц, Б. Спіноза та багато інших, тих які своїми філософськими доктринами допомогли б надійніше закріпити на авансцені світової філософії нове марксистське вчення.

Так, В. Асмус у своїх працях “Діалектичний матеріалізм і логіка”, “Нариси з історії діалектики у новій філософії” провів дослідження стосовно основних парадигм еволюціонування діалектики в доктринах ключових представників німецької класичної філософії. Також дослідник написав доволі ґрунтовну працю під назвою “Діалектика Канта”. У цьому контексті слід зазначити, що праць які були присвячені філософії І. Канта було доволі багато, адже згаданий філософ для марксистської доктрини “дав” низку положень, які у подальшому відіграли роль стрижневих концептів філософії марксизму. Відтак філософію І. Канта досліджували такі науковці як В. Юринець “Естетика Канта у марксовському освітленні”, О. Мілославін “До критики основних проблем філософії Канта”. Інший “культовий” для марксистської філософії німецький мислитель Г. В. Ф. Гегель також не був залишений поза увагою. Серед доволі великої когорти дослідників творчості мислителя можемо зокрема назвати І. Очинського “Філософія Гегеля”, М. Динника “Вчення Гегеля про випадковість”, Т. Степового “Гегель і Ленін”, С. Семковського “Гегелівська та марксистсько-ленінська діалектика природи”, О. Бервицького “Гегелівська критика раціоналізму, емпіризму та критицизму”. Таким чином можемо висувати, що популяризаторська “машина” марксистської ідеології намагалася використовувати усі можливі чинники, які б допомогли їй успішно насаджувати власну доктрину серед усіх верств населення. Саме тому для переконання кожної з них використовувалися ті важелі впливу, які могли б найбільш дієво вплинути на зміну їх світоглядних позицій на користь ідеології марксизму.

Поряд з вивченням філософських доктрин представників європейської традиції філософування, дослідники того часу приділяли увагу і вітчизняним мислителям, яких вони аналізували навіть більш прискіпливо ніж зарубіжних, адже філософська традиція початку ХХ ст. була доволі тісно пов'язана із попередніми здобутками в царині еволюціонування саме національної філософії. Тому, якщо того чи іншого українського філософа слід було піддати гострій критиці, в хід йшли найбільш радикальні засоби переконання. Але так чи інакше подібним дослідникам історії української філософії з необхідністю доводилося звертатися саме до вітчизняних мислителів. І хоча головню ті висновки, до яких приходили заангажовані марксистською ідеологією критики, були великою мірою упереджені усе ж можна стверджувати про своєрідну популяризацію ними української філософії як такої.

Слід зазначити, що не зважаючи на подібне активне пропагування як світової, так і української філософії в самій Україні на кінець 30-х років ХХ століття склалася не досить сприятлива картина в плані подальшого розвитку

вітчизняної національної філософії зокрема та культури загалом. Відтак розпочався процес ідеологічного пресингу усього, що мало національне коріння, тобто могло бути ідентифіковане як українське. Як наслідок, ті науковці, праці яких активно вивчали та популяризували, тепер опинилися в опалі промарксистськи налаштованих критиків. Так, для прикладу, В. Винниченка було звинувачено в націоналізмі та фашизмі. А знаного українського мислителя Д. Донцова активно критикували та переслідували (В. Юринець “Новий ідеологічний маніфест українського фашизму”, Є. Маланюк “Послання”, В. Коряка “З літературного життя”) [3, с. 533-541].

Але не дивлячись на факт тотального пресингу усього українського, можемо стверджувати, що в 20 – 30-ті роки ХХ століття в культурному житті України відбувалися і деякі позитивні зрушення. У цьому контексті В. Юринця та його учня П. Демчука можна зарахувати до популяризаторів української культури. Названі дослідники здійснили ґрунтовний аналіз творчості низки українських письменників та поетів. Серед них: Т. Шевченко, П. Тичина, М. Хвильовий. В альманасі “Літературний ярмарок” В. Юринець здійснив спробу, шляхом ведення своєрідного діалогу, поєднати творчість сучасних йому митців з класиками світової літератури (Й.-В. Гете, О. де Бальзак, В. Вітмен). В результаті подібного симбіозу повинен був викристалізуватися митець нової генерації. Серед його основних рис дослідник називає серед інших безкласовість, а також трактування основних ленінських принципів не догматично, а проявляючи певну діалектичну мобільність. В цьому літературному пасажі мислителя, на наш погляд, можна відшукати паростки своєрідного протесту проти існуючого тоді політичного режиму.

Над проблемами філософії культури також плідно працював П. Демчук якого можна вважати спеціалістом з історії некласичної західної філософії. Свої ґрунтовні знання він активно екстраполював на український ґрунт. Так, в дослідженні “Шевченко та його вчителі філософії” критик проаналізував творчість українського генія крізь призму впливу на нього низки світових мислителів.

Слід зазначити, що в тогочасній Україні доволі активно велося культурне життя. При цьому був залучений чималий культурний потенціал як сучасників, так і їх відомих попередників. А отже можна стверджувати, що це був період зародження багатьох культурницьких проектів, більшість з яких, із зрозумілих причин, так і не вдалося повною мірою зреалізувати. Але тим не менше подібні події можуть свідчити про загальні настрої українців, які і в часи культурної окупації не забували власної багатой автентичності.

Серед найбільш відомих культурних проектів можемо назвати вчення про світову культуру, яка виступала певною системою культів. Серед авторів такого вчення можемо назвати М. Семенка та Г. Шкурупія. Їх погляди були висвітлені у працях “Постановка питання в теорії мистецтва переходної доби (Панфутуристичний маніфест)”, “Маніфест Марінетті і панфутуризм”, “Мистецтво як культ”. Серед основних ідей цього мистецького напрямку можна виокремити думку щодо нівелювання буржуазної ідеології і заміни її на ідеологію пролетаріату. У цьому контексті показовою є теза М. Семенка про місце ленінського діалектичного методу практики який, на переконання дослідника, виступав певною методологічною основою для нормального функціонування та навіть еволюціонування світового культурного поступу.

Відтак культура тут виступає як певна система декількох культів, які приходять до своєї мети власним індивідуальним шляхом. У цьому контексті

засновники панфутуризму вичленували основні закони розвитку того чи іншого культу в контексті еволюціонування ключових світових мистецьких трансформацій. Такими законами у них виступали закон деструкції і закон конструкції. Більше того, характеристики цих двох законів критики намагалися екстраполювати на закони суспільної класової боротьби, з якої у подальшому формуються такі компоненти як наукова тактика, організована практика та політика. Намагаючись прив'язати власну концепцію до теорії марксизму, популяризатори панфутуризму замінили категорії “зміст” та “форма” на більш прийнятні – “ідеологія” та “фактура”. Адже на їхнє переконання ідеологія у цьому контексті виступає як деякий вольовий фактор мистецтва, що є залежним від бази (згідно основного закону Маркса), а фактура у свою чергу покликана матеріалізувати теорію (ідеологію) на практиці. Із вищезазначеного дослідники зробили наступний висновок про те, що саме ступінь еволюціонування і функціонування виробничих сил напрядує на подальше життя чи подальший занепад культу. Віддаючи данину часу панфутуристи стверджували, що феномен комуністичної революції виступає одним з ключових факторів нівелювання економічних передумов буття культу мистецтва.

Відтак, на їхню думку, відбувається процес стрибка до культу “великої техніки”. Подібні процеси розглядалися як певна ціль комуністичного мистецтва. Як наслідок, ідучи за їх логікою, на комуністичне мистецтво покладається роль своєрідного пропагандиста науки і техніки, а відповідно і стрижневих підвалин людської діяльності. Висновок, до якого приходять речники панфутуризму такий – на перший план практичної реалізації основних завдань нового комуністичного мистецтва повинні вийти засоби виробництва, техніка які були б позбавлені власних індивідуальних характеристик, а натомість отримують деякий універсальний пріоритетний статус. В результаті таких процесів культ “великої техніки” знаходить свій розвиток в безкласовому суспільстві і як наслідок підпорядковує собі інші культу. На цьому прикладі можемо спостерігати у який спосіб і в якому руслі можливим був розвиток культури та мистецтва в Україні згаданого періоду. Очевидно, що на теренах де домінувала нова ідеологія марксизму можливими були як правило лише ті культурницькі проекти які функціонували в заданому партією “єдино істинному” руслі.

Говорячи про основні постаті та проекти які стосувалися культурного життя України перших десятиліть ХХ століття не можна не згадати у цьому контексті особу Миколи Хвильового, одного з найбільш знаних культурних діячів того періоду. Сфери його зацікавлень були найрізноманітнішими. Це і поет, і прозаїк, і публіцист, і засновник низки організацій (ВАПЛІТЕ, “Урбіно”, “Пролітфронт”). Серед його найбільш знаних праць: “Камо грядеши”, “Думки проти течії”, “Апологети писаризму”, “Україна чи малоросія?”. У своїй культурологічній концепції дослідник намагався поєднати основні віхи розвитку української і світової культури. При цьому були залучені такі науковці та течії як: М. Данилевський, О. Шпенглер, основні концепти марксистсько-ленінського вчення, “філософії життя” тощо. Як наслідок Микола Хвильовий зробив низку цікавих та оригінальних висновків які стосувалися функціонування світової культури. А якщо подивитися на його ідею “азіатського ренесансу” дещо під іншим кутом, можна по новому витлумачити роль та місце української культури в еволюціонуванні культури світової. Уже тоді мислитель піднімав питання про принципову інакшість української

національної ментальності від російської ментальності. Причини цієї інакшості він вбачав в основних світоглядних орієнтирах згаданих народів, де Україна була зорієнтована на Захід, тоді як Росія пов'язувала свій подальший розвиток зі Сходом. Більше того, в кращих традиціях О. Шпенглера, мислитель розмірковує про потенціал Європи, який у багатьох аспектах вже вичерпався, тоді як Українська культура, з одного боку такий потенціал накопичувала впродовж багатьох століть, а з іншого – була близька до Європи як територіально, так і ментально. Саме тому на Україну мислитель покладав місіонерську роль, що полягала у культурному “порятунку” Заходу.

У 1930 році, на зустрічі з партійним осередком інституту “червоної професури” Сталін зробив поділ у середовищі філософів і виділив два основні вектори чи “ухили” (на його думку). Цими ухилами були механіцизм та “меншовицтвующий ідеалізм”, а вже у січні 1931 року почалися філософські “чистки” і на Україні. В “механістичній” ревізії марксизму-ленінізму було обвинувачено С. Семковського, натомість В. Юринця – в “ідеалістичній”. Як наслідок в тому ж таки році звільнили з посади директора Інституту філософії ВАУМЛІНу В. Юринця, репресували під виглядом “контрреволюціонера і шпигуна” П. Демчука.

У 1936 році виходить номер журналу “Под знаменем марксизма” у якому в статті “К итогам борьбы на философском фронте Украины” заступник директора Інституту філософії ВАУМЛІНу М. Шовкопляс розставляє усі крапки над “і” поділивши філософів на свій лад. За таким поділом Я. Білярчик, П. Демчук, Є. Гірчак, В. Юринець, Т. Степовий, Г. Овчаров, М. Логвин “опиняються” в групі “націоналістів-фашистів”; О. Бервицький, Р. Левік, Я. Блудов, О. Андріанов, Н. Білярчик, О. Милославін, Д. Ігнатюк “стають” членами “контрреволюційної групи меншовицько-зінов'євських елементів”; М. Нирчук, Я. Розанов та низка інших науковців “опинилися” в таборі “блоку націоналістів і троцькістів”; а С. Семковський, Г. Єфименко та Ф. Гофман потрапили до “болота”, що слідувало за “троцькістами та націоналістами”. І це були не просто звинувачення. Усім переліченим вони загрожували не лише посадами, свободою, але і фізичним знищенням.

Такі і подібні речі проходили також серед представників інших культурних професій. Так, для прикладу, в 1933 році було розгромлено творчу групу театру “Березіль”, а його ідейного натхненника та керівника Леся Курбаса звинувачено у “фашизмі” та заслано на Соловки. А в 1935 році піддають арешту письменника М. Куліша і “члена націоналістично-терористичної групи професора Зерова”. У 1937 році перестає існувати ВАУМЛІН.

Тим не менше, якщо зробити деякі поправки на пануючу тоді ідеологію, яка була під повним патронатом комуністичної партії можна констатувати, що ступінь зацікавлення історією української та світової культури і філософії був на доволі високому рівні. Слід також зазначити про той факт, що вітчизняні науковці були позбавлені можливості неупереджено та об'єктивно займатися науковою діяльністю. Їх філософські “здобутки” повинні були йти в такт з основними положеннями комуністичної партії, де велика частина була наповнена не науковими фактами, а збіркою низки популістської риторики, котра зрозуміло жодної наукової цінності не несла. Тим не менше багато українських науковців того часу спромоглися проводити фундаментальні наукові дослідження насамперед з історії української філософії, українською мовою, з використанням української філософської термінології. Тому можемо

виснувати, що вітчизняні науковці того часу мали сміливість піднімати власні філософські питання, які відображали проблеми саме української національної філософії і культури. І очевидно, що саме завдяки і їх старанням, українська філософська традиція не зникла і в подальшому мала змогу відродитися та розвиватися далі [3, с. 542-544]. Отже потрібно наголосити, що не дивлячись на домінування тоталітарного режиму в Україні на початку ХХ століття, все ж таки можна було спостерігати низку культурних (і філософських) зрушень які дають підстави вважати, що в Україні зазначеного періоду функціонувала своя оригінальна філософія, яку, однак, потрібно було шукати в контексті радянської ідеології.

Висновки. Таким чином можемо зробити висновок, що не зважаючи на усе вищезазначене, сучасним дослідникам історії української філософії жодним чином не можна нівелювати чи заперечувати факт існування феномену української радянської філософії. Її основоположні концепти можна критикувати, з ними можна не погоджуватися, але від них не можна відмежуватися. Адже тим самим ми з необхідністю порушимо історичну тяглість, історичний детермінізм, не зможемо адекватно та коректно вибудувати ланцюжок причинно-наслідкових зв'язків тих подій, які мали місце в минулому, для того, щоб мати змогу об'єктивно говорити про сьогодення і майбутнє. Сучасна українська філософія не виникла на порожньому місці. Очевидно, що для свого сьогодинішнього розвитку вона використала здобутки попередніх поколінь. І якщо минуле нашої філософії було саме таким, то потрібно мати сміливість його об'єктивно дослідити, дати певні незаангажовані оцінки, а вже тоді рухатися далі. Саме такі завдання слід поставити перед сучасними науковцями, тими, які для своїх досліджень оберуть окреслений період в розвитку вітчизняної філософської думки.

Список використаних джерел:

1. Білий, О 2009, 'Самоцензура і філософський дискурс', *Філософська думка*, № 3, с. 20-22.
2. Гусев, В 2009, 'Ув'язнена філософія: діамат та істмат vs червоний позитивізм та червоний екзистенціалізм', *Філософська думка*, № 3, с.16-20.
3. *Історія української філософії* 2008, Підручник, Академвидав, 624 с.
4. Кобець, Р 2009, 'Геть від марксизму, або Досвід заперечення радянської філософії', *Філософська думка*, № 3, с.22-24.
5. Лой, А 2009, 'Філософія – поруч', *Філософська думка*, № 3, с 25-28.

References:

1. Bilyi, O 2009, 'Samotsenzura i filosofskiyi diskurs (Self-censorship and philosophical discourse)', *Filosofska dumka*, № 3, s. 20-22.
2. Husiev, V 2009, 'Uviaznena filosofii: diamat ta istmat vs chervonyi pozytyvizm ta chervonyi ekzystentsializm (Imprisoned Philosophy: Diamat and Istmat vs. Red Positivism and Red Existentialism)', *Filosofska dumka*, № 3, s.16-20.
3. *Istoriia ukrainskoi filosofii (History of Ukrainian philosophy)* 2008, Pidruchnyk, Akademydav, 624 s.
4. Kobets, R 2009, 'Het vid marksyzmu, abo Dosvid zaperechennia radianskoi filosofii (Away from Marxism, or the Experience of Denying Soviet Philosophy)', *Filosofska dumka*, № 3, s.22-24.
5. Loi, A 2009, 'Filosofiiia – pokruch (Philosophy is Near)', *Filosofska dumka*, № 3, s 25-28.

DOI 10.33930/ed.2019.5007.38(11-12)-6
УДК 1 (091)

ЦІЛІСНІСТЬ ФІЛОСОФСЬКОГО МИСЛЕННЯ І СВІТОГЛЯДУ В ТЕОРЕТИЧНІЙ СИСТЕМІ ВОЛОДИМИРА ШИНКАРУКА

INTEGRITY OF PHILOSOPHICAL THINKING AND WORLDVIEW IN THE THEORETICAL SYSTEM OF VLADIMIR SHYNKARUK

А. С. Вовк

Актуальність теми дослідження. Спадщина Володимира Шинкарука привертає все більшу увагу сучасних українських філософів. Сьогодні філософія Шинкарука і його соратників оцінюється у контексті безперервної філософської традиції європейського і вітчизняного мислення. У зв'язку з деміфологізацією історії та результатів розвитку київської філософської школи є очевидною потреба у новому аналізі концепцій В. Шинкарука про холізм світоглядного і філософського мислення.

Постановка проблеми. Поява різноманітних інтерпретацій філософії Володимира Шинкарука спричинена не лише текстами класика сучасної української філософії та фактами з історії розвитку філософської думки в Україні у другій половині XX століття, а й боротьбою різних наративів, що вже існують або пропонуються філософами для розповіді про долю філософії у Києві за радянських та пострадянських часів. Різні інтерпретації історії філософії в Україні у другій половині XX століття спричиняють до появи різного бачення перспектив розвитку філософської думки сьогодні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Для модерну характерними стали спекуляції щодо настання тієї чи іншої нової історичної епохи, яка вимагає цілісного мислення для розвитку науки, культури тощо. Шинкарук і його соратники наводять численні аргументи чому в часи науково-технічної революції необхідне цілісне філософське і світоглядне мислення. Увага дослідників спадщини київської школи концентрується на цих аргументах, тоді як аналіз змісту концептів цілісності світогляду та філософського мислення залишається

Urgency of the research. Volodymyr Shinkaruk's legacy is attracting more and more attention of modern Ukrainian philosophers. Today, the philosophy of Shinkaruk and his associates is evaluated in the context of the continuous philosophical tradition of European and domestic thought. In connection with the demythologization of the history and results of the development of the Kyiv philosophical school, the need for a new analysis of V. Shinkaruk's concepts of the holism of worldview and philosophical thinking is obvious.

Target setting. The emergence of various interpretations of Volodymyr Shinkaruk's philosophy is caused not only by the texts of the classics of modern Ukrainian philosophy and facts from the history of philosophical thought in Ukraine in the second half of the XX century, but also by the struggle of various narratives that already exist or are offered by philosophers. and post-Soviet times. Different interpretations of the history of philosophy in Ukraine in the second half of the XX century lead to the emergence of different views on the prospects for the development of philosophical thought today.

Actual scientific researches and issues analysis. Modernism has been characterized by speculations about the onset of a new historical epoch, which requires holistic thinking for the development of science, culture and so on. Shinkaruk and his associates give numerous arguments why in times of scientific and technological revolution, a holistic philosophical and ideological thinking is needed. Researchers' attention to the heritage of the Kyiv school is focused on these arguments, while the analysis of the content of the concepts of the integrity of the worldview and philosophical

поза увагою.

Постановка завдання. Метою статті є аналіз історико-філософський аналіз концепцій цілісності філософського мислення і світогляду в теоретичній системі Володимира Шинкарука.

Виклад основного матеріалу. Шинкарук цілісне відображення дійсності відносить до особливостей всякого світогляду взагалі, і філософського – зокрема. А сам світогляд фундатор київської філософської школи розглядає як відображення не лише об'єктивного світу, а й діяльності людини. Оскільки остання – матеріально-практична, то вдається уникнути ідеалістичних висновків при ствердженні цілісності відображення дійсності у свідомості.

Висновки. У системі В. Шинкарука "світогляду" фактично приписуються всі основні характеристики філософського мислення у його класичному різновиді, серед іншого – цілісність, пов'язаність із культурним життям та практикою. Філософія при цьому розуміється, як теорія, чий зв'язок із практикою є опосередкований численними формами світоглядного мислення. Усі форми світогляду відображають творчий характер людської свідомості та є елементами самосвідомості. Філософія як теоретичне ядро світогляду завершує людську самосвідомість.

Ключові слова: історія філософії в Україні, сучасна українська філософія, філософія Володимира Шинкарука, Київська антропологічна школа.

thinking remains unnoticed.

The research objective. The method of statistics is the analysis of historical and philosophical analysis of the concept of the integrity of philosophical thought and light-gazing in the theoretical system of Volodymyr Shynkaruk.

The statement of basic materials. Shynkaruk attributes the holistic reflection of reality to the peculiarities of any worldview in general, and philosophical - in particular. And the founder of the Kyiv philosophical school considers the worldview itself to be a reflection not only of the objective world, but also of human activity. Since the latter is material and practical, it is possible to avoid idealistic conclusions in asserting the integrity of the reflection of reality in consciousness.

Conclusions. In the system of V. Shynkaruk, the "light-gazer" is actually attributed to all the main characteristics of philosophical thought in the first classical variety, in the middle - integrity, connection with cultural life and practice. Philosophy, when you understand, like a theory, whose connection with practice is mediation by numerical forms of light-seeing thought. The mustache forms a light-gazer to reflect the creative nature of human svodomosti and e elements of samosvidomosti. Philosophy, as a theoretical core of the svetoglyad, completes human self-confidence.

Keywords: history of philosophy in Ukraine, modern Ukrainian philosophy, philosophy of Volodymyr Shynkaruk, Kyiv anthropological school.

Актуальність теми дослідження. Спадщина Володимира Шинкарука привертає все більшу увагу сучасних українських філософів. Від апологетики київської філософської школи та використання її досягнень у межах різноманітних гуманітарних наук сучасна філософська думка перейшла до виявлення потенціалу ідей Шинкарука і його соратників для філософії початку ХХІ століття. Ще недавно філософська думка київської школи цінувалася за передчуття особливої цілісності мислення та обґрунтування необхідності побудови нового гуманізму. Сьогодні філософія Шинкарука і його соратників оцінюється у контексті безперервної філософської традиції європейського і вітчизняного мислення. У зв'язку з деміфологізацією історії та результатів розвитку київської філософської школи є очевидною потреба у новому аналізі концепцій В. Шинкарука про холізм світоглядного і філософського мислення.

Постановка проблеми. Твердження про необхідність цілісного мислення є традиційним для філософії. Ще Платон приписував філософам чесноту теоретичної мудрості (“софія”), аналізував процес її досягнення через набуття практичної і теоретичної цілісності розуму (“софросіне”). Сократ доводив, що певною мірою цілісного мислення потребують усі люди. Для модерну характерними стали спекуляції щодо настання тієї чи іншої нової історичної епохи, яка вимагає цілісного мислення для розвитку науки, культури тощо. Шинкарук і його соратники наводять численні аргументи чому в часи науково-технічної революції необхідне цілісне філософське і світоглядне мислення. Увага дослідників спадщини київської школи концентрується на цих аргументах, тоді як аналіз змісту концептів цілісності світогляду та філософського мислення залишається поза увагою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останнім часом рефлексії щодо концепцій цілісного світогляду в спадщині київської школи вийшли за межі звичайного дискурсу про гуманізм, ноосферу, синергетику тощо. Ю.Попов правильно відмічає, що у радянському марксизмі інтерпретація концепту світогляду була складною проблемою через те, що у творах основоположників марксизму поняття “світогляд” використовувалося у різних значення, що часто були взаємно суперечливими. У ранніх роботах Маркса та Енгельса концепт “світогляд” використовувався у негативному значенні ідеології, що сприяє відчуженню [5, с. 169-173]. Марксистську теоретичну систему “світоглядом” назвав лише Енгельс у своїх пізніх творах в основному у полеміці з Е.Дюрінгом [5, с. 177-180]. Енгельс дійсно стверджував, що в “Анти-Дюрінгу” йому вдалося дати виклад діалектичного методу і комуністичного світогляду [5, с. 177]. Марксизм претендує на статус пост-філософський, на те, що він вже стає просто “світоглядом”, а не однією з філософських теорій. “Світогляд, поєднуючи матеріалістичне розуміння історії, діалектичний матеріалізм, марксову політекономію і “науковий соціалізм”, який є одночасно і марксистською політекономією, і футурологією, повинен “діалектично зняти”, тобто замінити всю попередню філософію” [Там само]. Разом із тим, такий світогляд є “вищою філософією”, що тотожна з діалектикою, яка є наука про загальні закони руху і розвитку природи, людського суспільства і мислення [5, с. 178]. “Крім того, ідея “подолання”, “діалектичного зняття” філософії “просто світоглядом” справляла враження того, що марксизм є суто економіко-філософським ученням, що не має потреби в будь-якій філософії, або філософським підґрунтям для нього можуть із часом ставати найновіші філософські концепції, що так чи інакше корелюють із його головними матеріалістичними засадами” [5, с. 180]. Ленін, починаючи з II з’їзду РСДРП, наголошував на необхідності цілісного і послідовного революційного світогляду [5, с. 184], помилково стверджуючи, що вже Маркс називав запропонований ним “світогляд” “діалектичним матеріалізмом” [5, с. 189]. Очевидною причиною використання у радянські часи концепту “світогляд” щодо системи марксистського діалектичного матеріалізму стало те, що феномен світогляду ширше ідеології та науки. Філософія діалектичного та історичного матеріалізму в такому випадку ставала лише теоретичним ядром цього світогляду. Ільєнков констатував, що філософія не могла взяти на себе вирішення всіх завдань, які стоять перед світоглядом, і тому існування світогляду як окремого феномену, більш широкого, ніж філософія, є закономірним [5, с. 210]. Філософія сприяє формуванню світогляду, показуючи як саме можуть бути узагальнені дані наук

про світ, але не може їх замінити. П. Копнін та В. Шинкарук намагалися віднайти специфіку світогляду як особливого відношення до світу, що було б первинним або привілейованим, давало б особливі “екзистенційні” і культурні знання, необхідні для здійснення людяності в людині [5, с. 258-260]. Для самого дослідника В. Попова важливо, що світогляд належить одночасно і до ментальності людини і до її ідентичності [5, с. 261, 344-346]. Відповідно, світогляд є не лише гносеологічною, а й онтологічною реальністю.

А. Єрмоленко звертає увагу на подолання редукції істини до перевіреного у практиці, на вихід за обмеження людської діяльності лише цілеспрямованості. “У надрах марксизму критика так званого діяльнісного підходу оберталася також і поверненням до філософії як до світогляду. Виник такий феномен, як Київська світоглядна школа, яка в латентний спосіб прагнула вийти за межі суто діяльнісного підходу і підпорядкувати цілераціональну спрямованість практики вищим цінностям” [1, с. 57]. Пріоритет вищих цінностей у випадку київської школи пов’язаний із віднайденням соціальних, а потім і антропологічних основ світоглядно-практичних цінностей. “Зрештою і В. І. Шинкарук вийшов на такий примат, апелюючи до таких екзистенціалів, як віра, надія, любов” [Там само]. А. Єрмоленко констатує, що сьогодні різні парадигми мислення розглядаються українськими філософами як певний різновиди “світогляду”, чий характер зумовлює розуміння знання, науки, культури тощо [Там само]. Разом із тим, сьогодні наявний занепад світоглядного мислення, що пов’язано з кількома факторами. По-перше, існує певна недовіра до “світоглядів” та ідеологій у суспільній думці через трагічний історичний досвід XX століття [1, с. 58]. По-друге, наукові дисципліни стають все більш конкретними, і вже один науковець або навіть їх спільнота часто не можуть забезпечити цілісний науковий світогляд [1, с. 59]. В цілому, “наполягання на світоглядному вимірі або призводить до визнання плюральності світоглядів, тоді годі шукати об’єктивну істину, або висуває якийсь один світогляд на передній план, перетворюючи його на духовну диктатуру” [1, с. 61]. Сьогодні прибічники світоглядного дискурсу або тоталітарно утверджують штучний універсалізм або займаються апологетикою партикулярного замикання у культурі та цінностях певної особливої цивілізації. А. Єрмоленко пропонує повернутися до ідеалів цілісного світогляду на основі комунікативної парадигми мислення, що дозволило б уникати спокус тоталітарного мислення з одного боку та безпринципності релятивізму і крайнього партикуляризму з іншого [1, с. 61-65]. Відмітимо, що вже В. Іванов намітив у 1977 році необхідність виходу світоглядного мислення на інтерсуб’єктивну комунікацію як власне природне середовище реалізації такого мислення [2, с. 153-180]. Нам видається, що крім відміченої А. Єрмоленко лінії спадкоємності між осмисленням світогляду в київській школі 1960-1980-х років та сучасним голістичними тенденціями у філософії науки та філософії екології [1, с. 57-58] існує ще й певне повернення до ідей світоглядно-антропологічного синтезу вже у межах нової, комунікативної парадигми мислення.

Метою статті є аналіз історико-філософський аналіз концепцій цілісності філософського мислення і світогляду в теоретичній системі Володимира Шинкарука.

Виклад основного матеріалу дослідження. В центрі філософії Шинкарука і його соратників знаходиться концепт “світогляду”, навколо якого самі вони та їх дослідники створили велику кількість різноманітних

спекуляцій. Для нас головним при аналізі того, чим насправді був концепт “світогляд” у Шинкарука і його соратників найважливішим є факт, що “світогляду” фактично приписуються всі основні характеристики філософського мислення у його класичному різновиді. “Світогляд являє собою одну із суспільно вироблених форм відображення дійсності в свідомості людини. Його відмінна особливість полягає у тому, що він відображає дійсність в її цілісності – як природно-суспільний світ життя і діяльності людини – і в його значимості для людини – крізь призму суспільних відносин, життєвих інтересів” [9, с. 7]. Приписувати функцію цілісного відображення дійсності виключно філософії в умовах радянської культури та ідеології було фактично неможливо, з таким баченням філософії виступали лише окремі філософи, серед яких слід згадати М. Мамардашвілі. Шинкарук та його соратники намагалися відійти від конфронтації, яка б виникла у результаті приписування функції цілісного світовідображення лише філософії. Адже пошуки джерел цілісності мислення у самому мисленні приводили б до ідеалізму або висновків, аналогічних до ідеалізму. А це викликало б засудження ортодоксальних марксистів, які б у “цілісній філософії” вбачали б ідеалізм, виявляючи, що цілісність ґрунтується на єдності раціональних та ірраціональних елементів, на єдності рефлексивного та дорефлексивного [3, с. 223]. Намагаючись уникнути цього, Шинкарук цілісне відображення дійсності відносить до особливостей всякого світогляду взагалі, і філософського – зокрема. А сам світогляд фундатор київської філософської школи розглядає як відображення не лише об’єктивного світу, а й діяльності людини. Оскільки остання – матеріально-практична, то вдається уникнути ідеалістичних висновків при ствердженні цілісності відображення дійсності у свідомості. “Світогляд – невід’ємний атрибут людської свідомості. В ньому відображена суспільна природа людини і творчий характер її свідомості” [9, с. 7-8]. Цілісність та універсальність світогляду можлива як відображення універсальності людської діяльності [2, с. 48]. Вчення про “суспільну природу” світогляду та свідомості перестає бути марксистським колективізмом, наближається до розуміння “суспільного” або “спільнотного” як інтерсуб’єктивного, особливо при аналізі цієї проблематики В.Івановим, чий рефлексії про роль інтерсуб’єктивності та матеріальної діяльності для становлення особистості та її свідомості надзвичайно близькі до теорій пізнього Гусерля. Тотожність “світогляду” київської філософської школи до справжньої філософії не є прямою, прямолінійною. Шинкарук фактично стверджує, що свідомість породжує світогляд, а світогляд обов’язково передбачає філософську рефлексію як теоретичний вияв світогляду: “Філософія ... – форма теоретичного розвитку світогляду. Кожна суспільно сформована людина, оскільки вона володіє свідомістю, – володіє і світоглядом, а оскільки вона розмірковує про ці предмети, вона – “філософствує”. “Професійна” філософія виникла і розвивалася у міру “професійного” пізнання, науки, перетворюючи в предмет своїх досліджень світоглядну проблематику, таку, що стає щоразу складнішою з суспільним прогресом, опираючись при цьому не тільки на досягнення окремих наук, але і всієї людської культури. Будь-який світогляд відображає дійсність крізь призму життєвих цілей і соціальних інтересів людини суспільної” [8, с. 321]. Відмітимо, що розвиток ідей П. Копніна про необхідність подолання примітивного позитивізму, що спирається лише на наукові знання, які повністю перевірені та несумнівні, привів у В. Шинкарука до ідей про

необхідність врахування ненаукових форм свідомості, ірраціональних моментів у світогляді, і навіть нераціональних елементів у самому науковому світогляді. Дійсно, у множині наукових знань завжди є місце для гіпотез, а відповідно і до віри у ці гіпотези, а, отже, наукова картина світу як множина несумнівних знань, доведених з необхідністю, є неможливою. Отже, навіть науковий світогляд має відкритий характер, і не може бути механічною сумою позитивних знань або системою догматичного характеру.

Також важливим постулатом є розгляд світогляду як суспільного способу здійснення самосвідомості людини, яка може мати форми філософії, науки, релігії, моралі, права тощо. Подолання сциєнтизму та позитивізму в оцінці світогляду дозволяє представити світогляд як форму пізнання та діяльності, а не лише суму попередньо підтверджених знань. “Світогляд являє собою не просто сукупність узагальнених поглядів на світ; це суспільна форма самосвідомості людини. На основі світогляду формується світоглядні установки на ту чи іншу оцінку подій, що відбуваються у світі, на вибір тих чи інших цілей і засобів життєдіяльності. Разом з тим світогляд виступає як спосіб духовного світоперетворення” [9, с. 17]. Якщо у світогляді відображений творчий характер людської свідомості, то виникає закономірне питання про те, чому не всяка людська особистість безпосередньо займається творчістю, чому часто трудова діяльність індивідів має механічний характер, дуже далекий від творчості. Київські філософи стверджують як констатацію закономірності наступний факт: “Основа життєдіяльності окремого індивіда, його праця далеко не завжди буває творчою, але життєдіяльність людського суспільства з самого початку формувалася як творча. Творчий характер людської свідомості визначається її становленням як суспільної свідомості, як продукту суспільної творчої діяльності з перебудови природних умов життя. І цей суспільно випрацюваний творчий характер свідомості засвоюється індивідами в процесі їх соціалізації незалежно від творчого чи нетворчого характеру їх власної індивідуальної життєдіяльності, від їх здібностей та обдарувань” [9, с. 10]. Дійсно, всякий індивід є творцем хоча б у тому відношенні, що при формуванні навіть повсякденного знання про об’єкт не відбувається автоматичного “відображення” реальності, але творча уява формує образ дійсності, використовуючи дані відчуттів та раціональності. Творчий характер свідомості є таким, що він не може бути редукований для індивіда до чогось нетворчого без втрати людяності. Думка Марєєвих, що за вченням представників київської школи філософії, у випадку нетворчої праці окремого індивіда, творчість належить лише людству, є обмеженою [2, с. 240]. Будь-яка людина є творцем при актах власного пізнання, і цього достатньо для підтвердження думки про творчу сутність людської свідомості. Творчий характер людського пізнання виник внаслідок творчого характеру людської діяльності, але ця творчість історично була дана лише в найзагальніших рисах. Працею людина не лише творила світ навколо себе, але і творила саму себе. Таким чином, в цілому людина є істотою творчою, навіть якщо у конкретних обставинах не є творцем в тій мірі, в якій творцями є художники чи композитори.

Якщо кожна людина є творцем, то тим більше творчість має бути характерною рисою для філософа. Важливо, що у часи античності філософія взагалі розглядалася перш за все як певна творча практика і спосіб життя, гідний справжньої людини. Але В. Шинкарук практику пов’язує із світоглядом, а філософія ним описується як чиста теорія що користується

світоглядом як вже відрефлексованою практикою. Тут, правда, існує очевидна суперечність, оскільки як філософія – вид світогляду, то, відповідно, певний різновид практики. Античні філософи наголошували на тому, що філософія – це і практика, і теорія, і між цими двома елементами повинна бути повна узгодженість, при чому практика має пріоритет. У В. Шинкарука практика пов'язується із світоглядом взагалі, а філософія розуміється як теоретичне осмислення світогляду. “Назву “філософія” отримала та галузь пізнання, яка обрала своїм предметом теоретичну постановку й розв’язання світоглядних проблем. Її результати – світоглядні знання, особливо знання про граничні начала буття, – можна розглядати як наукові, роблячи серйозні застереження, бо їх обґрунтування здебільшого лише часткове, позасвідоме і тому завжди піддається сумніву. Те, що нещодавно доводилося як істинне, спростовується як хибне, а те, що вважалося хибним, постає як єдино істинне, подібне до Фенікса, який щораз відроджується з попелу. Тому філософія не є “точною” наукою і спроби застосувати до її суджень принципи верифікації, усталені в науці, спричиняються до позитивістських тверджень про нібито безплідність і просто нікчемність філософії. І справа тут не в самій філософії, тим більше не у філософах, а в гносеологічній природі цих проблем, які ставить перед філософією світоглядна свідомість, їх можна розв’язувати лише умоглядними засобами, врешті-решт діалектично, як внутрішньо суперечливі” [8, с. 242]. Отже, філософія як теорія без світогляду як загального практично-духовного ставлення до світу просто неможлива. Філософія є теоретичним осмисленням того, що у світогляді дане як практична самосвідомість людини. Людина виступає як суб’єкт, пов’язаний із світом свого фактичного буття, природного і культурного. У світогляді головними є його категорії як цілком певні “екзистенціали”, що є у кожного, хто є носієм людяності, а вже філософія стає теорією, що відображає знання людиною себе та світу в розвинутій теоретичній формі. “Філософія відрізняється від світогляду тим, що вона є не “практично-духовним”, а теоретичним освоєнням світу. В цьому плані вона – не світогляд, а форма його теоретичного вираження й розвитку. Але, вирішуючи своїми, теоретичними засобами світоглядну проблематику і тим самим поставляючи суспільній свідомості теоретично розроблені світоглядні знання, філософія сама функціонує як система світоглядних знань, виконує функцію теоретично розробленого світогляду” [9, с. 21]. Отже, філософія власне навіть не видом чи формою світогляду, але виконує його роль, при чому в певних обмежених рамках. “На відміну від світогляду, який виникає з практичного відношення до світу, будучи способом його “практично-духовного” освоєння, філософія і наука виникають із теоретичного, тобто пізнавального відношення, коли вони історично відокремлюються у відносно самостійну сферу діяльності людини” [8, с. 242]. Головним для В. Шинкарука було зберегти взаємну автономію світогляду та філософії, щоб при усьому визнанні класового і навіть партійного характеру філософії марксизму уникнути її ототожнення з ідеологічно витлумаченим світоглядом. “І на ступені виникнення й розвитку марксистсько-ленінської філософії – діалектичного і історичного матеріалізму – філософія зберігає значення окремої форми суспільної свідомості, що відрізняється від науки в тому розумінні, що є формою теоретичного розвитку світоглядних знань і підноситься над окремими галузями наукового пізнання як його світоглядна методологія” [9, с. 22]. Отже, філософія є автономною відносно науки та світоглядного мислення, хоча і безпосередньо з ними пов’язана. При цьому

цілий ряд атрибутів класичного філософського мислення переноситься на світоглядне мислення. В уявленні П. Копніна та В. Шинкарука сталінська схема діалектичного та історичного матеріалізму редукувала філософське мислення до схем розсудку, що було пов'язано з відмовою від справжнього діалектичного мислення. В. Шинкарук переконаний, що П. Копнін розпочав вихід за ці обмеження, додаючи до пізнавальних дій розсудку діяльність розуму як вищого та ширшого мислення, а також повертаючи в філософію те, що Кант називав практичним розумом і естетичним мисленням. При цьому філософія переставала бути лише розсудково-позитивістичним синтезом результатів наук заради створення системи та методу “наукового світогляду”. Філософія знову ставала засобом осмислення множини форм мислення та діяльності людини. Від марксистської “науки логіки” відбувався поворот до марксистської “феноменології духу”. Кінцевим результатом філософського мислення тепер мала бути скоріше практика творення “нової людини”, ніж певний світоглядно-методологічний синтез “діалектичної логіки” чи “теорії діяльності”.

Сьогодні світоглядна тематика не втратила своєї актуальності, але те, що для В. Шинкарука було множиною проблем, пов'язаних із співвідношенням філософії та світогляду сьогодні розглядається у межах взаємодії теоретичної та практичної філософій. При розумінні цієї трансформації, що була цілком закономірною, ідеї В. Шинкарука щодо світоглядної тематики є гостро актуальними. Практична філософія переживає період інтенсивного розвитку, особливо у Німеччині. Самому В. Шинкаруку дискурс про світогляд був необхідним, оскільки говорити про залежність світогляду від практики було значно безпечніше, ніж про таку залежність філософії. Адже при оголошенні практики критерієм істини, сучасний Шинкаруку марксизм намагався уникати детального аналізу чим саме є практика і як вона слугує засобом підтвердження істини. У викладах офіційного марксизму виходило, що розвиток знань як частини “надбудови” залежить від розвитку “базису” матеріального виробництва і виробничих відносин. Фактично, це означала в радянських умовах, що істина у того, хто говорить від імені пролетаріату чи народу взагалі, що володіють владою. Вийти за межі розуміння істини як автоматичного наслідку прогресивної економічної моделі та влади в суспільстві, яка має розвинуту економіку було тим більше необхідно, що реальний соціалізм ніяк не міг перемогти економіку Заходу: остання не відходила у минуле, але фактично виявлялася більш прогресивною у кожному конкретному історичному моменті. І тут сам офіційний радянський марксизм відчував потребу в поверненні до класичного слов'янофільського аргументу про те, що певне видиме відставання у технологіях компенсується вищим рівнем розвитку міжособистих відносин, моралі, гуманності, наявністю “живої спільності” замість формальних відносин “механістичного соціуму”. Тим більше до таких ідеалів зверталися помірковані київські ревізіоністи, які намагалися через окреслення позитивних рис реального соціалізму як особливо гуманного ладу підштовхнути владу і соціум до дійсних процесів гуманізації в суспільстві. На теоретичному рівні гуманізація марксизму виглядала б ревізіонізмом, але гуманізацію світогляду можна було інтерпретувати як частину закономірного процесу розвитку соціалізму у межах формування передумов комуністичного ладу. Адже ці передумови мали складатися не лише з принципового нового рівня розвитку техніки, економіки, виробничих відносин, але із оновлення індивідуального та

колективного суб'єкта.

Розкриття феномену практики як колективної (і навіть спільнотної) та особистої діяльності призводило до більш цілісного розуміння індивідуального та колективного суб'єкта історії. Істина ставала реальною можливістю, яка здійснюється завдяки єдності теорії з практикою, завдяки розумінню людини як цілісного суб'єкту, який є носієм ідеальних та матеріальних атрибутів, кожен з яких є необхідною умовою можливості існування індивідуального та колективного суб'єкта пізнання. Отже, якщо метафізичний сталінський марксизм концентрувався на розумінні матеріального як пріоритетного, а ідеальне зводив до пасивного відображення, то марксизм Шинкарука і його соратників бачив більш складну онтологію та гносеологію, що передбачала цілісне розуміння людини як єдності матеріального та ідеального, раціонального та ірраціонального. І при цьому ідеальне та ірраціональне було серед умов можливості здійснення процесів розвитку наукового пізнання. Врахування ролі головних ідей кожної наукової епохи ("парадигм", Т. Кун), виявлення ролі особистого елементу в процесах здійснення наукового відкриття (М. Поланьї), виокремлення прогресивних наслідків застосування уяви в науці – все це було вимогою епохи, оскільки розуміння впливу суб'єкта на отримання об'єктивних знань ставало все більшим, і навіть отримало назву "людиномірності" наукового знання [4]. Всі елементи цієї "людиномірності" вказували на різні сторони діяльності людини як умови можливості наукового знання. Індивідуальний суб'єкт вже не бачився як автоматичне відображення колективного суб'єкта. В індивідуальному суб'єктові бачили складну єдність особистого та соціального (спільнотного). Всі елементи індивідуального та соціального перебували у складній взаємодії та в процесі постійного прогресивного розвитку людської діяльності.

Долаючи соціальний детермінізм сталінізму В. Шинкарук та його соратники поверталися до гуманізму, який характерний для класичної та сучасної філософії. Звичайно, самі вони цей гуманізм інтерпретували як марксистський, радянський, комуністичний тощо. Але в дійсності гуманізм, який би враховував би елементи особистого і соціального, раціонального та ірраціонального, духовного і матеріального в людині є загальнофілософським явищем. Сьогоднішні інтерпретатори філософської спадщини В. Шинкарука та його соратників бачать лише деякі аналогії з головними елементами сучасних гуманістичних концепцій, особливо екзистенціалізму. Але останнім часом активно розвивається практична філософія, досліджується її історія з античних часів до сьогодення. У зв'язку з цим стало можливим виявити більш широку спадкоємність ідей В. Шинкарука з класичною філософією. Якщо ж проводити аналогії між ідеями київської школи та західною філософією, то очевидними є елементи схожості з філософією пізнього Гусерля, його вченням про необхідність для розвитку пізнання наявності відповідної культури, життєвіту, інтерсуб'єктивності, досвіду, тілесних та нераціональних елементів у пізнанні.

Сьогодні в Україні на основі розвитку ідей В. Шинкарука та його соратників виникла ціла особлива філософська дисципліна, що претендує на статус "першої філософії" – мета-антропологія [6; 7]. Однак усі свої основні ідеї мета-антропологія розвиває як розкриття антропологічних інтуїцій М. Бердяєва. Дійсна генеза ідей мета-антропології очевидна при уважному аналізі того, що саме філософія В. Шинкарука та його соратників

стверджувала щодо співвідношення індивідуального та спільного, матеріального та ідеального, ірраціонального та раціонального, досвіду і знання тощо.

В цілому, за умов радянського ідеологічного засилля, В. Шинкарука та його соратникам вдалося повернути до філософії критичне мислення про умови можливості філософського “цілісного знання”, хоча останнє було представлене під виглядом “світоглядного мислення”. Філософія у зв’язку з цим переживала трансформації, які можна назвати двома феноменологізаціями. По-перше, відкриття вирішальної ролі множини форм світогляду для розвитку філософського мислення приводило до створення марксистської “феноменології духу”, аналогічної до гегелівської. По-друге, філософія осмислювалася як мислення, спрямоване на досягнення первинних очевидностей досвіду реально існуючої історичної людини, що було аналогічним до розуміння філософії у пізнього Гусерля, при певній специфіці наголосу на вирішальному значенні матеріальної діяльності суб’єкта. Останній акцент за оцінками самого В. Шинкарука в кінці його життєвого шляху описувався як аналогічний до аналітики фактичності М. Гайдеггера часів написання “Буття і час” в межах складного життєсвіту (“світу людини”). Дійсно “світ людини” київських філософів значно складніший за те, що світом людини назвав ранній Маркс, на якого посилався Шинкарук. Але ще більше аналогій було з французькою феноменологією, яка розвивала ідей “Картезіанських медитацій” Е. Гусерля у напрямку все більшого врахування значення досвіду неінтенційних станів свідомості, досвіду інтерсуб’єктивності тощо. Особливо показовим у цьому відношенні для посткопнінського розвитку київської філософської школи стало становлення особливої теорії досвіду та теорії духовних відчуттів. Перша була створена переважно В. Івановим, друга – В. Шинкаруком. Важливо, що світогляд належить не лише свідомості суб’єкта, а й самій ідентичності суб’єкта, є не лише гносеологічне, але й онтологічне явище. Це стосується також таких реальностей як досвід, духовні відчуття тощо, які належать не лише до елементів свідомості суб’єкта, а й до онтологічних складових суб’єкта, існування яких робить суб’єкта можливим, конститує його як реальність, що постійно само здійснюється. Дійсно, суб’єкт без світогляду неможливий, хоча і можливий суб’єкт без філософії. Філософія як теоретичне ядро суспільного світогляду існує лише у окремих особистостях, тоді як світогляд даний у кожній особистості. Філософія є самоусвідомленням наявного світогляду та всієї історії різноманітних форм світогляду. Таким чином, марксистський світогляд в київській школі має ті самі функції, що їх має філософія у системі Гегеля, знімаючи у кінцевому синтезі усі попередні філософії та усі розвинуті в історії форми духовності (релігія, мистецтво, наука тощо). Разом із тим, задачею київських філософів було зберегти відкритість здобутого синтезу до змін і доповнень. По-перше, різні форми світогляду все-таки залишаються самостійними, маючи власні специфічні завдання, що особливо видно на прикладі мистецтва. По-друге, наука та інші форми світогляду надають нові знання та нові досвіди, які теж потрібно враховувати при їх появі. Неповнота “зняття” світогляду в філософії робила київське вчення про цілісність мислення реалістичним, показуючи це мислення як цілісну єдність різноманіття, а не тотальну систему.

Висновки. У системі В. Шинкарука “світогляду” фактично приписуються всі основні характеристики філософського мислення у його

класичному різновиді, серед іншого – цілісність, пов'язаність із культурним життєсвітом та практикою. Філософія при цьому розуміється, як теорія, чий зв'язок із практикою є опосередкований численними формами світоглядного мислення. Усі форми світогляду відображають творчий характер людської свідомості та є елементами самосвідомості. Філософія як теоретичне ядро світогляду завершує людську самосвідомість.

Список використаних джерел:

1. Ермоленко, А 2010, 'Єдність знання у світлі дискурсивної критики світоглядного підходу', в: *Філософські діалоги. Філософсько-антропологічні читання: творча спадщина В. І. Шинкарука та сьогодення*, Ч. 1, Вип. 4, Київ, с. 52–66.
2. Иванов, В 1977, Человеческая деятельность. Познание. Искусство, Киев: *Наукова думка*.
3. Мареев, С & Мареева Е 2013, Проблема мышления: созерцательный и деятельностный подходы, Москва: *Академический проект*.
4. Мелков, Ю 2014, Человекомерность постнеклассической науки, Киев: *ПАРАПАН*.
5. Попов, В 2019, Weltanschauung: 12 нарисів з історії концепту "світогляд", Вінниця: *Донецький національний університет імені Василя Стуса*.
6. Хамитов, Н 2002, Философия человека: от метафизики к метаантропологии, Киев: *Институт общегуманитарных исследований*.
7. Хамитов, Н 2006, Философия: Бытие. Человек. Мир, Киев: *Центр учебной литературы*.
8. Шинкарук, В 2005, Вибрані твори, у 3-х томах, Київ: *Український центр духовної культури*, Вип. 3, Частина 2.
9. Шинкарук, В & Яценко, А 1984, Гуманизм диалектико-материалистического мировоззрения, Киев: *Политиздат Украины*.

References:

1. Yermolenko, A 2010, 'Ednist znannia u svitli dyskursyvnoi krytyky svitohliadnoho pidkhodu (The unity of knowledge in the light of discursive critique of the worldview approach)', v: *Filosofski dialogy. Filosofska-antropologichni chytannia: tvorcha spadshchyna V. I. Shynkaruka ta sohodennia*, Ch. 1, Vyp. 4, Kyiv, s. 52–66.
2. Ivanov, V 1977, Chelovecheskaya deyatelnost. Poznanie. Iskustvo (Human activity. Cognition. Art), Kiev: *Naukova dumka*.
3. Mareev, S & Mareeva E 2013, Problema myishleniya: sozertsatelnyi i deyatelnostnyi podhodyi (The problem of thinking: contemplative and activity approaches), Moskva: *Akademicheskii projekt*.
4. Melkov, Yu 2014, Chelovekomernost postneklassicheskoy nauki (Human dimension of post-non-classical science), Kiev: *PARAPAN*.
5. Popov, V 2019, Weltanschauung: 12 narysiv z istorii kontseptu "svitohliad" (Weltanschauung: 12 essays on the history of the concept of "worldview"), Vinnytsia: *Donetskyi natsionalnyi universytet imeni Vasylia Stusa*.
6. Hamitov, N 2002, Filosofiya cheloveka: ot metafiziki k metaantropologii (Philosophy of man: from metaphysics to metaanthropology), Kiev: *Institut obshchegumanitarnykh issledovaniy*.
7. Hamitov, N 2006, Filosofiya: Bytie. Chelovek. Mir (Philosophy: Being. Person. Peace), Kiev: *Tsentr uchebnoy literatury*.
8. Shinkaruk, V 2005, Vibrani tvori (Selected works), u 3-h tomah, Kiyiv: *Ukrayinskij centr duhovnoyi kulturi*, Vip. 3, Chastina 2.
9. Shinkaruk, V & Yatsenko, A 1984, Gumanizm dialektiko-materialisticheskogo mirovozzreniya (Humanism of the dialectical-materialistic worldview), Kiev: *Politizdat Ukrainyi*.

DOI 10.33930/ed.2019.5007.38(11-12)-8

УДК 172.12:124.5:167

ПОТЕНЦІАЛ НАУКОВОЇ ОСВІТИ У РОЗВИТКУ АКТИВНОГО ГРОМАДЯНСТВА: АКСІОЛОГІЧНИЙ ВИМІР**POTENTIAL OF SCIENCE EDUCATION IN THE DEVELOPMENT OF ACTIVE CITIZENSHIP: AN AXIOLOGICAL DIMENSION****Сюй Шімі**

Актуальність теми дослідження. Останні роки все більшого вжитку отримує концепція Четвертої промислової революції, яка ознаменовує кількісний та якісний перехід людства в епоху високих технологій. Освітні системи провідних країн світу приділяють все більшу увагу науковій освіті, яка має забезпечити підготовку генерацій громадян, здатний виступати рушійною силою творення соціальних та наукових інновацій. Великої актуальності набувають питання можливостей наукової освіти виступати інструментом розвитку громадянських компетентностей, які б дозволяли учням та студентам бути активними учасниками соціальної архітектури у тісній прив'язці до ідей демократії.

Постановка проблеми. Дискусійним є питання щодо концептуалізації можливостей наукової освіти виступати чинником розвитку громадянських світоглядних орієнтацій та формування активної, відповідальної, діяльнісної громадянської позиції. Ускладнень вищезазначеним пошукам надають наукові дискусії представників філософських шкіл та напрямків, які полемізують щодо потреби тлумачення громадянська у традиційних, національних координатах, або ж у глобальних координатах, апелюючи до концепції глобального громадянства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичним питанням розвитку активного громадянства через освіту присвячені роботи С. Бабушко, Б. Хозкінса. Проблематиці розвитку активного глобального громадянства та пошуку відповідних освітніх моделей присвячені праці Р. Ледуц, К. Ніколь та ін., А. Носко та ін., В. Рота та ін. Безпосередній спробі обґрунтування аксіологічного змісту наукової освіти у

Urgency of the research. In recent years, the concept of the Fourth Industrial Revolution, which marks the quantitative and qualitative transition of humanity in the era of high technology, has become increasingly used. Educational systems of the world's leading countries are paying increasing attention to scientific education, which should provide training for generations of citizens, acting as a driving force for social and scientific innovation. There is a question of the possibility of science education to serve as a tool for developing civic competencies, which would allow students to be active participants in social architecture in close connection with the ideas of democracy.

Target setting. The issue of conceptualizing the possibilities of science education is a debatable factor in developing civic worldviews and forming active, responsible, active civic positions. Complications of the above search are provided by scientific discussions of representatives of philosophical schools and areas that argue about the need to interpret citizenship in traditional, national coordinates, or global coordinates, appealing to the concept of global citizenship.

Actual scientific researches and issues analysis. The works of S. Babushko and B. Hoskins are devoted to theoretical issues of developing active citizenship through education. The research of R. Leduc, K. Nicoll et al., A. Nosko et al., W. Roth et al. is devoted to global citizenship development through teaching. E. Jenkins, M. Evagrow et al., S. Kolsto, R. Justi directly attempt to substantiate the

контексті формування ціннісних засад активного громадянства присвячені дослідження Е. Дженксінса, М. Евагроу та ін., С. Колсто, Р. Юсті.

Постановка завдання. Дане дослідження ставить на меті аналіз потенціалу наукової освіти щодо формування ціннісного базису активного громадянства з урахуванням національного та глобалізаційного соціокультурних контекстів.

Виклад основного матеріалу. Вивчення науки дозволяє особистості глибше проникати у сучасні аспекти тлумачення наукової картини світу, в тому числі, поглибити розуміння сучасної соціальної архітектури. Розвинена наукова картина світу дозволяє усвідомити власну, на рівні окремого громадянина, причетність до розв'язання глобальних проблем розвитку сучасної цивілізації (кліматичні зміни, протиріччя міжкультурної комунікації, біоетика, генно-модифіковані організми тощо), формувати активну життєву позицію щодо власного внеску у масштабні соціальні рухи з їх подолання. Своєрідним містком між активним громадянством та науковою освітою виступають науково-соціальні проблеми. Прагнення до пошуку істини шляхом тривалих (та не завжди успішних) наукових експериментів, знайомство із принципами аргументації, критичний аналіз альтернативних теорій тощо опосередковано формує у особистості світоглядні орієнтації, в яких важливу роль відведено плюральності думок, доказовості та схильності до критичного (об'єктивного) аналізу фактів тощо, які є важливими атрибутами активного громадянства в наші часи.

Висновки. Вдалося продемонструвати низку методологічних ускладнень для аналізу досліджуваної проблеми: транзит від національної концепції громадянства до глобального громадянства із відповідними змінами у аксіологічному вимірі, ревізія статусу науки та комунікативної парадигми "наука – суспільство" тощо. Було продемонстровано, що наукова освіта може виступати дієвим освітнім засобом розвитку ціннісного базису активного громадянства через залучення учнів

axiological content of science education in the formation of the values of active citizenship.

The research objective. This study aims to analyze the potential of science education in shaping the value base of active citizenship, taking national and global socio-cultural contexts into account.

The statement of basic material. The study of science allows individuals to penetrate deeper into modern aspects of the interpretation of the scientific picture of the world, including deepening the understanding of contemporary social architecture. The developed scientific picture of the world allows realizing one's own, at the level of an individual citizen, involvement in solving global problems of modern civilization (climate change, contradictions of intercultural communication, bioethics, genetically modified organisms, etc.), to form an active position on one's contribution to large social movements to overcome them. Socioscientific issues are a kind of bridge between active citizenship and science education. The desire to find the truth through long (but not consistently successful) scientific experiments, familiarity with the principles of argumentation, critical analysis of alternative theories, etc. indirectly forms in the individual worldviews, where a plurality of thought, evidence, and propensity to critical (objective) analysis of facts, etc. are essential attributes of active citizenship in our time.

Conclusions. We've demonstrated a number of methodological complications for the analysis of the studied problem: transit from the national concept of citizenship to global citizenship with corresponding changes in the axiological dimension, revision of science status and communicative paradigm "science - society" and so on. It has been demonstrated that science education can be an effective educational tool for developing the value base of active citizenship through the involvement of

(студентів) до розв'язання науково-соціальних проблем. Було показано, що активне громадянство через наукову освіту утверджується шляхом формування ціннісного базису, в центрі якого перебувають цінності критичного та раціонального мислення, демократії як практики наукового середовища, розвинені навички аргументації та етико-моральної рефлексії щодо проблем розвитку глобальної цивілізації тощо.

Ключові слова: активне громадянство, наукова освіта, аксіологія, глобальне громадянство, науково-соціальні проблеми.

pupils (students) in solving socioscientific issues. It was shown that active citizenship through science education is established by forming a value base centered on critical and rational thinking, democracy as a practice of the scientific environment, developed skills of argumentation, ethical and moral reflection on global civilization, etc.

Keywords: active citizenship, science education, axiology, global citizenship, socioscientific issues.

Актуальність теми дослідження. Людство останні десятиліття перебуває у стані динамічних змін, природу яких визначає тенденція глобалізації. Під її впливом змінюються усі сфери буття суспільства, від економіки та освіти, до політики та системи охорони. Саме системі освіти відведено важливу роль у забезпеченні модернізації суспільства, у формуванні ціннісних орієнтацій, відповідних сучасному порядку денному.

Останні роки все більшого вжитку отримує концепція Четвертої промислової революції, яка ознаменовує кількісний та якісний перехід людства в епоху високих технологій. Освітні системи провідних країн світу приділяють все більшу увагу науковій освіті, яка має забезпечити підготовку генерацій громадян, здатних виступати рушійною силою творення соціальних та наукових інновацій. В теоретичному плані, великої актуальності набувають питання можливостей наукової освіти виступати інструментом розвитку громадянських компетентностей, які б дозволяли учням та студентам бути активними учасниками соціальної архітектури у тісній прив'язці до ідей демократії.

Постановка проблеми. Дискусійним, станом на сьогодні, є питання щодо концептуалізації можливостей наукової освіти виступати чинником розвитку громадянських світоглядних орієнтацій та формування активної, відповідальної, діяльнісної громадянської позиції. Ускладнень вищезазначеним пошукам надають наукові дискусії представників філософських шкіл та напрямків, які полемізують щодо потреби тлумачення громадянська у традиційних, національних координатах, або ж у глобальних координатах, апелюючи до концепції глобального громадянства.

Для України, в якій мають місце складні протиріччя геополітичного характеру, протиріччя локального (національного) та глобального носять окремий специфічний характер, зважаючи на складні процеси політичної модернізації, пострадянського державотворення. До того ж, власне концепт наукової освіти лише починає поставати суб'єктом освітянської практики та освітнього наукового дискурсу, а дослідження аксіологічного виміру наукової освіти майже не представлені у вітчизняних фахових публікаціях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зважаючи на недостатність публікацій, присвячених формуванню ціннісного базису активного громадянства через наукову освіту, переважну частину джерельної бази становлять роботи закордонних авторів. Зокрема, теоретичним питанням розвитку активного громадянства через освіту присвячені роботи

С. Бабушко [1], Б. Хозкінса [3]. Проблематиці розвитку активного глобального громадянства та пошуку відповідних освітніх моделей присвячені праці Р. Ледуц [7], К. Ніколь та ін. [8], А. Носко та ін. [9], В. Рота та ін. [10]. Безпосередній спробі обґрунтування аксіологічного змісту наукової освіти у контексті формування ціннісних засад активного громадянства присвячені дослідження Е. Дженксінса [4], М. Евагроу та ін. [11], С. Колсто [6], Р. Юсті [5].

Постановка завдання. Дане дослідження ставить на меті аналіз потенціалу наукової освіти щодо формування ціннісного базису активного громадянства з урахуванням національного та глобалізаційного соціокультурних контекстів.

Виклад основного матеріалу дослідження. На нашу думку, для розгортання дослідження потенціалу наукової освіти щодо формування ціннісного базису активного громадянства з урахуванням національного та глобалізаційного соціокультурних контекстів, варто здійснити огляд найбільш популярних визначень концепту “активне громадянство”. Дискурс активного громадянства на початку XXI ст. виступає місцем активної академічної дискусії представників двох полярних підходів, перший з яких є традиціоналістським, та тлумачить громадянство з позицій національної приналежності. Другий же підхід говорить про громадянство у його глобалізаційній проекції, оперуючи терміном “глобальне громадянство” (“global citizenship”). Дані методологічні позиції, закономірно, мають свій відбиток на підходах у дослідженнях потенціалу наукової освіти виступати дієвим інструментом розвитку активного громадянства. Освіта, не тільки наукова, вже кілька десятиліть працює над розвитком активного глобального громадянства. В одному із досліджень наводяться відомості, що, незважаючи на різноманітність визначень самого концепту “глобальне громадянство”, освіта для глобального громадянства є обов’язковим елементом шкільної програми в багатьох країнах (Коста-Ріка, Аргентина, Сінгапур, Великобританія, США, Канада тощо) [7, с. 396]. Окремо розглядаючи канадський досвід, авторка зазначає, що проблема глобального громадянства було включено в програму суспільствознавства під заголовком “Канада і світ”, де від учнів вимагалось розвивати навички та етичних базис, необхідні, щоб стати вдумливими, активними учасниками глобального світу: з цією метою вони мають вивчати індивідуальні та колективні права та обов’язки, а також знати про роль міжнародних організацій, вміти здійснювати порівняльний аналіз канадського та інших іноземних суспільствам тощо [7, с. 396].

Кожна із позицій, які мають право на існування, висуває свої освітні ідеали для наукової освіти як каталізатора становлення особистості як активного громадянина. Відмінність між глобальним громадянством та громадянством у традиційних уявленнях є інтуїтивно зрозумілою, проте, все ж потребує прояснення. На нашу думку, глобальне громадянство апелює по прав, свобод та ролей у планетарному масштабі. Воно орієнтується на забезпечення сталого розвитку та активної участі у розв’язанні проблем розвитку сучасної цивілізації. Глобальне громадянство неможливе без ціннісного фундаменту, в центрі якого перебуває толерантність, бажання спільно діяти заради людства, розуміючи власні та колективні права та обов’язки.

Наше дослідження є спробою поглибити дискурс активного громадянства в умовах переосмислення взаємин між суспільством та наукою, яке фіксують сучасні дослідники. Мова йде про наступну еволюцію взаємин

між суспільством та науковцями: “Протягом багатьох років філософи надавали наукам форму “гносеологічної винятковості”... Вчені ставали соціально розвтіленими, нейтральними істотами, здатними брати в дужки свою суб’єктивність і отримувати доступ до справжньої природи речей... Останніми роками соціологи та антропологи, які вивчали вчених на роботі, значною мірою розвінчали цей образ науки і внесли свій внесок у трансформацію науки як епістемологічної догми у соціальну загадку... Вчені виробляють у своїх лабораторіях сутності (бактерії, гормони, матеріали тощо), які входять до складу нашого спільного світу і переналаштовують соціальні відносини... Участь громадськості передбачає групу процедур, призначених для консультацій, залучення та інформування громадськості, щоб дозволити тим, кого це рішення торкнеться, мати внесок у це рішення” [10, с. 152-154]. Як бачимо, ми є свідками того, як наука із “башти зі слонової кістки” перетворюється на відкриту для суспільства систему з розв’язання актуальних для глобального суспільства проблем. Зараз значної трансформації зазнає природа комунікації між суспільством та наукою, а науковець постає активним громадянином, свідомим учасником соціального розвитку, включеним у діалогічну взаємодію із суспільством.

Як і більшість концептів сучасної політичної науки, соціальної філософії тощо, активне громадянство має дещо різне концептуальне наповнення від країни до країни, що ускладнює можливість обґрунтування його однозначного визначення. З цього приводу С. Бабушко наводить наступні результати власного дослідження змісту концепту “активне громадянства” у провідних європейських країнах: “Вивчення досвіду європейських країн дає підстави стверджувати, що концепція активного громадянства широко використовується, однак у кожній країні все ж таки з дещо різним баченням. Іншими словами, значення терміну “активне громадянство” залежить від акцентів і пріоритетів, які висуваються країною до досліджуваного феномену. Наприклад, у Франції та Німеччині акцентується політична участь громадянина. Важливо, щоб громадяни брали активну участь у політичному житті країни, тобто підкреслюється політичний аспект активного громадянства. Натомість, у Великій Британії громадянська активність зосереджується на діяльності громади, через діяльність якої зростатиме й соціальна єдність, тобто акцентується соціальний аспект активного громадянства” [1, с. 24]. Даний підхід є співзвучним із нашим, коли ми наголошували на проблемі складності дослідження проблематики громадянства у протиріччях національного та глобального вимірів його розуміння.

Контроверсійний характер концепту активного громадянства описують угорські дослідники А. Носко та К. Шегер: “Активне громадянство означає, що люди беруть участь у своїх місцевих громадах та демократії на всіх рівнях, від містечок й міст до загальнонаціональної діяльності. Активне громадянство може бути настільки ж невеликим, як кампанія з прибирання вашої вулиці, або настільки масштабним, як навчання молоді щодо демократичних цінностей, навичок та участі” [9]. Для нашого дослідження є цікавим прояснити, які цінності здатна сформувати наукова освіта, аби громадянська активність реалізовувалась на усіх зазначених авторами рівнях та масштабах.

Нормативні документи Європейської Комісії дають наступне визначення досліджуваного нами концепту: “Активне громадянство – це комплексний термін щодо набуття та реалізації прав на громадянську та

політичну участь. Таким чином, воно включає громадянство та місце проживання, членство в політичних організаціях, голосування, балотування, волонтерство або участь у політичних протестах” [2]. Як бачимо, у даному визначенні яскраво прослідковується саме політичний зміст активної громадянської діяльності.

Намагаючись надати визначення концепту “активне громадянство”, Б. Хозкінс також наголошує на його неоднозначному та контекстуальному змісті та особливому значенні аксіологічного виміру у активній громадянській діяльності: “Він часто використовується для опису громадян, які займаються широким спектром діяльності, що сприяє та підтримує демократію. Ці дії включають діяльність громадянського суспільства, таку як протести та збір петицій, діяльність громади, таку як волонтерство, та звичайну політичну участь, як-от голосування чи агітація на виборах. Крім участі, у активній громадянській позиції є нормативно-ціннісний елемент. Активне громадянство зазвичай означає участь, яка вимагає поваги до інших і яка не суперечить правам людини та демократії. Цей додатковий елемент використовується, щоб підкреслити, що участь сама по собі може призвести до недемократичної діяльності або бути частиною недемократичної діяльності, яка може завдати шкоди певним соціальним групам” [3]. Як бачимо, у даному визначенні неявно наголошується на ускладненому характері активного громадянства в добу глобалізації, коли громадянська активність має спиратись на ціннісний фундамент, здатний розв’язувати складні протиріччя сучасної міжкультурної взаємодії, зменшення ризиків дискримінацій та врахування особливостей тих чи інших соціальних груп. Аналізуючи у своєму дослідженні аксіологічний вимір розвитку активного громадянства через наукову освіту, ми тримаємо у фокусі протиріччя становлення глобального суспільства, в тому числі.

Прояснивши сутність феномену активного громадянства, маємо підстави перейти до аналізу можливостей наукової освіти щодо формування ціннісного базису активного громадянства у його національному та глобалізаційному розуміннях. Варто відмітити, що вивчення науки, у широкому спектрі її галузевих проявів, дозволяє особистості глибше проникати у сучасні аспекти тлумачення наукової картини світу, в тому числі, поглибити розуміння сучасної соціальної архітектури. Розвинена наукова картина світу дозволяє усвідомити власну, на рівні окремого громадянина, причетність до розв’язання глобальних проблем розвитку сучасної цивілізації (кліматичні зміни, протиріччя міжкультурної комунікації, біоетика, генномодифіковані організми тощо), формувати активну життєву позицію щодо власного внеску у масштабні соціальні рухи з їх подолання. В загальних рисах, потенціал наукової освіти для становлення ціннісних засад активного громадянства описаний Е. Дженкінсом наступним чином: “Змінені відносини науки, техніки та виробництва підняли багато особистих і соціальних проблем, які варіюються від етичних та політичних до економічних та екологічних, й стосуються таких різноманітних сфер, як освіта, охорона здоров’я, дозвілля та робота. Самі питання часто є складними та спірними, як, наприклад, ті, що пов’язані з генними технологіями чи використанням мобільних телефонів. Взаємодія між ними стала розглядатися як фундаментальна для ефективної та демократичної діяльності громадян у двадцять першому столітті, тобто для функціональної наукової грамотності. Оскільки ефективно залучення вимагає, як мінімум, певного розуміння основної науки, сприяння такій

грамотності стало важливим елементом освітнього та політичного порядку денного широкого кола осіб, організацій та установ” [4, с. 198].

Своєрідним містком між активним громадянством та науковою освітою виступають науково-соціальні проблеми (англійською *socioscientific issues*). М. Евагро зазначає, що здатність вирішувати соціально-наукові проблеми визнається одним із ключових завдань наукової освіти – залучаючи учнів до розв’язання наукових завдань такого типу, вчителі та викладачі потенційно можуть допомогти їм зрозуміти, наскільки наука важлива для їхнього життя, зрозуміти аспекти природи науки як соціокультурного феномену, усвідомити, як людство використовує науку, а також розвинути здатність учнів (студентів) бути критичними споживачами наукової інформації [11, с. 2]. Дійсно, робота із науково-соціальними проблемами у якомусь сенсі “олюднює” науку, надає їй людського виміру та прив’язки до повсякденного життя активних громадян, покращує усвідомлення ролі науки у цивілізаційному поступі.

Наукова освіта для активного громадянства актуалізує складну філософсько-освітню проблему готовності педагогічних кадрів до реалізації цього підходу, здатності до залучення учнів та студентів у науково-соціальні проблеми розвитку глобалізованого суспільства. Дослідниця Р. Ледуц поділяє нашу стурбованість: “Зрозуміло, що визначення глобального громадянства різноманітні, і, з огляду на те, що глобальне громадянство обговорюється століттями, невідомо, чи буде колись досягнуто авторитетне визначення, з огляду на складність і динамічний характер розуміння та застосування громадянства. Тож які наслідки несе ця дилема для вчителів, яким доручено викладати глобальне громадянство в класі? Як вчителі розуміють та формують поняття глобального громадянства?” [7, с. 395]. На нашу думку, саме філософія освіти може бути методологічним інструментом розв’язання цієї проблеми.

Для нас та великої кількості дослідників феномену наукової освіти, беззаперечним фактом є кореляція між розвитком громадянських компетентностей та рівнем опанування науковими знаннями, розвиненістю наукового світогляду особистості, його відповідності масштабам соціокультурних протиріч розвитку людства. С. Колсто з цього приводу зазначає наступне: “Наукова освіта для громадянства відноситься до наукової освіти, спрямованої на підготовку студентів до активної, поінформованої, критичної та відповідальної участі в ситуаціях, коли розуміння різних аспектів науки може покращити якість участі студентів... Саме тому, навчальна програма з наукової освіти для громадянства, в ідеалі, включає, серед інших питань, практику демократії; формування психологічної основи для демократичної участі; розвиток загального морального характеру” [6, с. 978].

Вищезгаданий автор, в якості цікавого кейсу щодо конкретного змісту дисциплін, які реалізують принципи наукової освіти, наводить роздуми, що вивчення історії розвитку науки та техніки, дозволяє глибше зрозуміти соціальні явища різних періодів (Середньовіччя, Відродження тощо); усвідомити глибинні зв’язки із проривом у ядерних дослідженнях в середині ХХ ст., та змагальним характером тогочасної пост-воєнної світової політики [6, с. 979]. Дана теза співзвучна із підходом, пропонованим П. Фрейре та іншими представниками критичної педагогіки, відповідно до якого освітній процес безпосередньо виступати щоденною практикою активного та відповідального громадянства, і саме ці “уроки демократії” здатні формувати активних, критично мислячих громадян.

Якщо ж взагалі продовжити даний хід думок в бік метафор, то й наука за своєю природою є боротьбою різних конкуруючих теорій, підходів, наукових шкіл, які, за умови дотримання ними принципів науковості, свідчать про демократичний дух науки як соціокультурного феномену. Прагнення до пошуку істини шляхом тривалих (та не завжди успішних) наукових експериментів, знайомство із принципами аргументації, критичний аналіз альтернативних теорій тощо опосередковано формує у особистості світоглядні орієнтації, в яких важливу роль відведено плюральності думок, доказовості та схильності до критичного (об'єктивного) аналізу фактів тощо, які є важливими атрибутами активного громадянства в наші часи. Дослідниця Р. Жюсті у своїх дослідженнях наголошує, що наукова освіта може виступати інструментом розвитку громадянських компетентностей за умови, коли учні (студенти) "... розвивають знання, навички, ставлення та впевненість, щоб (1) аналізувати різні точки зору; (2) виявляти їх невідповідності, суперечності та обмеження; (3) вміють робити власні висновки; (4) вміють послідовно й переконливо аргументувати свої висновки; і (5) використовувати їх у контексті прийняття рішень" [5, с. 1].

Дійсно, наукова освіта ставить на меті не просте залучення молоді у науку, але й вирішення поточних соціальних проблем. Умовно, даний підхід можна окреслити метафорою "наука з місією", коли розв'язання прикладних наукових проблем корелює із питанням суспільного розвитку та має під собою ґрунтовний аксіологічний базис. Окрім розвитку дослідницьких компетентностей, у науковій освіті мають формуватися світоглядні настанови та стилі мислення, які б дозволяли бачити наукові проблеми у їх широкому соціальному та культурному контексті, а їх розв'язанню передувала би ретельна раціональна та етична рефлексія [5, с. 2].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. У дослідженні вдалося здійснити експлікацію можливостей наукової освіти виступати ефективним інструментом розвитку ціннісного базису активного громадянства. Вдалося продемонструвати низку методологічних ускладнень для аналізу досліджуваної проблеми: транзит від національної концепції громадянства до глобального громадянства із відповідними змінами у аксіологічному вимірі; ревізія статусу науки та комунікативної парадигми "наука – суспільство" тощо. Було продемонстровано, що наукова освіта може виступати дієвим освітнім засобом розвитку ціннісного базису активного громадянства через залучення учнів (студентів) до розв'язання науково-соціальних проблем, що потребує наявності у педагога уявлень щодо сучасних проблем цивілізаційного розвитку, орієнтованості на розвиток засад активного громадянства. Вдалося здійснити наголос на існуванні ефективних освітніх практик формування аксіологічної платформи глобального громадянства у інших країнах, які можуть виступати "дороговказом" для модернізаційних процесів в Україні в руслі розвитку наукової освіти та її потенціалу у формуванні цінностей активного громадянства. Було показано, що активне громадянство через наукову освіту утверджується шляхом формування ціннісного базису, в центрі якого перебувають цінності критичного та раціонального мислення, демократії як практики наукового середовища, розвинені навички аргументації та етико-моральної рефлексії щодо проблем розвитку глобальної цивілізації тощо.

Список використаних джерел:

1. Бабушко, СВ 2020, 'Особливості розвитку активного громадянства дорослих у сучасних умовах', *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, Том 17, № 1, с. 19-29.
2. Active Citizenship 2021, *European Commission*. Available from: <https://ec.europa.eu/home-affairs/pages/glossary/active-citizenship_en>. [20 October 2021].
3. Hoskins, B 2014, 'Active Citizenship', In: Michalos A.C. (eds) *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research*, Springer, Dordrecht. Available from: <https://doi.org/10.1007/978-94-007-0753-5_16>. [21 October 2021].
4. Jenkins, EW 2006, 'School science and citizenship: whose science and whose citizenship?', *The Curriculum Journal*, Vol. 17:3, pp. 197-211. Available from: <<http://dx.doi.org/10.1080/09585170600909647>>. [20 October 2021].
5. Justi, R 2020, 'Contributions of Science and Technology Education to the Exercise of Students' Citizenship', *Science & Education*, Vol. 29, pp. 207-211. Available from: <<https://doi.org/10.1007/s11191-019-00094-6>>. [20 October 2021].
6. Kolstø, SD 2008, 'Science education for democratic citizenship through the use of the history of science', *Science & Education*, Vol. 17, pp. 977-997. Available from: <<https://doi.org/10.1007/s11191-007-9084-8>>. [20 October 2021].
7. Leduc, R 2013, 'Global Citizenship Instruction Through Active Participation: What Is Being Learned About Global Citizenship?', *The Educational Forum*, Vol. 77:4, pp. 394-406. Available from: <<https://doi.org/10.1080/00131725.2013.822038>>. [20 October 2021].
8. Nicoll, K, Fejes, A, Olson, M, Dahlstedt, M & Biesta, G 2013, 'Opening discourses of citizenship education: a theorization with Foucault', *Journal of Education Policy*, Vol. 28:6, pp. 828-846. Available from: <<http://doi.org/10.1080/02680939.2013.823519>>. [22 October 2021].
9. Nosko, A & Széger, K 2013, 'Active Citizenship Can Change Your Country For the Better'. Available from: <<https://www.opensocietyfoundations.org/voices/active-citizenship-can-change-your-country-better>>. [20 October 2021].
10. Roth, WM & Désautels, J 2004, 'Educating for citizenship: Reappraising the role of science education', *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, Vol. 4:2, pp. 149-168. Available from: <<http://dx.doi.org/10.1080/14926150409556603>>. [20 October 2021].
11. *Science Teacher Education for Responsible Citizenship. Towards a Pedagogy for Relevance through Socioscientific Issues* 2020, Ed. by M Evagorou, JA Nielsen, J Dillon, Springer.

References:

1. Babushko, SV 2020, 'Osoblyvosti rozvytku aktyvnoho hromadianstva doroslykh u suchasnykh umovakh (Features of the development of active citizenship of adults in modern conditions)', *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy*, Tom 17, № 1, s. 19-29.
2. Active Citizenship 2021, *European Commission*. Available from: <https://ec.europa.eu/home-affairs/pages/glossary/active-citizenship_en>. [20 October 2021].
3. Hoskins, B 2014, 'Active Citizenship', In: Michalos A.C. (eds) *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research*, Springer, Dordrecht. Available from: <https://doi.org/10.1007/978-94-007-0753-5_16>. [21 October 2021].
4. Jenkins, EW 2006, 'School science and citizenship: whose science and whose citizenship?', *The Curriculum Journal*, Vol. 17:3, pp. 197-211. Available from: <<http://dx.doi.org/10.1080/09585170600909647>>. [20 October 2021].
5. Justi, R 2020, 'Contributions of Science and Technology Education to the Exercise of Students' Citizenship', *Science & Education*, Vol. 29, pp. 207-211. Available from: <<https://doi.org/10.1007/s11191-019-00094-6>>. [20 October 2021].

6. Kolstø, SD 2008, 'Science education for democratic citizenship through the use of the history of science', *Science & Education*, Vol.17, pp. 977–997. Available from: <<https://doi.org/10.1007/s11191-007-9084-8>>. [20 October 2021].
7. Leduc, R 2013, 'Global Citizenship Instruction Through Active Participation: What Is Being Learned About Global Citizenship?', *The Educational Forum*, Vol. 77:4, pp. 394-406. Available from: <<https://doi.org/10.1080/00131725.2013.822038>>. [20 October 2021].
8. Nicoll, K, Fejes, A, Olson, M, Dahlstedt, M & Biesta, G 2013, 'Opening discourses of citizenship education: a theorization with Foucault', *Journal of Education Policy*, Vol. 28:6, pp. 828-846. Available from: <<http://doi.org/10.1080/02680939.2013.823519>>. [22 October 2021].
9. Nosko, A & Széger, K 2013, 'Active Citizenship Can Change Your Country For the Better'. Available from: <<https://www.opensocietyfoundations.org/voices/active-citizenship-can-change-your-country-better>>. [20 October 2021].
10. Roth, WM & Désautels, J 2004, 'Educating for citizenship: Reappraising the role of science education', *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, Vol. 4:2, pp. 149-168. Available from: <<http://dx.doi.org/10.1080/14926150409556603>>. [20 October 2021].
11. *Science Teacher Education for Responsible Citizenship. Towards a Pedagogy for Relevance through Socioscientific Issues* 2020, Ed. by M Evagorou, JA Nielsen, J Dillon, Springer.

ІННОВАЦІЇ В ОСВІТІ

DOI 10.33930/ed.2019.5007.38(11-12)-3

УДК 378.091.31:004.9

РОЗВИТОК ХМАРО ОРІЄНТОВАНИХ СЕРВІСІВ І СИСТЕМ
ВІДКРИТОЇ НАУКИDEVELOPMENT OF CLOUD-ORIENTED SERVICES
AND SYSTEMS OF OPEN SCIENCEЮ. Г. Носенко
М. П. Шишкіна

Актуальність теми дослідження. Наука і освіта є невід'ємним і вагомим ресурсом розвитку інформаційного суспільства. В Україні заплановано низку структурних змін, серед яких – інтеграція та розвиток науки й освіти на засадах прозорості і відкритості. Доцільно враховувати закордонний досвід, глобальні тенденції цифрового поступу, історичні передумови в контексті розвитку технологій відкритої науки.

Постановка проблеми. Розвитку концепції відкритої науки сприяла ціла низка ініціатив, проектів, заходів у різних країнах світу. Значною мірою поштовх до її розвитку і поширення надали технології, інформаційно-комунікаційні сервіси й системи. Розвиток цифрових технологій став вагомим чинником розвитку практики відкритого доступу та відкритої науки загалом, що потребує вивчення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття відкритої науки й відкритого доступу стало предметом досліджень закордонних (S. Albagli, P. Baumgartner, B. Fecher, P. L. Fernandes, S. Hilpert, H. Korsgaard та ін.) і вітчизняних (В. Копанєва, О. Чмир, С. Свистунов, А. Шевченко та ін.) учених. Досліджуються проблеми цифрових трансформацій, е-інфраструктур і відкритої науки, застосування хмарних технологій в науково-освітніх відкритих середовищах (В. Биков, Т. Вакалюк, О. Глазунова, С. Семеріков, та ін.).

Постановка завдання. Проаналі-

Urgency of the research. Science and education are integral and important resources for the development of information society. In Ukraine, some structural changes are planned, among which are the integration and development of science and education on the principles of transparency and openness. It is necessary to take into account the foreign experience, global tendencies of digital progress, including the context of Open Science technologies development.

Target setting. The development of the Open Science concept was facilitated by some initiatives, projects, events in different countries of the world. To a large extent, the impetus for its development and distribution was provided by technologies, IT services, and systems. The development of digital technologies has become a significant factor in the development of open access practices and Open Science as a whole that needs further research.

Actual scientific researches and issues analysis. The concept of Open Science and open access became the subject of research by foreign experts (S. Albagli, P. Baumgartner, B. Fecher, P. L. Fernandes, S. Hilpert, H. Korsgaard et al.) and Ukrainian (V. Kopanieva, S. Svystunov, O. Chmyr, A. Shevchenko, etc.) researchers. The issues of digital transformations, e-infrastructures and Open Science, using cloud technologies in scientific and educational open environments are studied (V. Bykov, T. Vakaliuk, O. Hlazunova, S. Semerikov, etc.).

The research objective. To analyze,

зувати, визначити й охарактеризувати етапи розвитку хмаро орієнтованих сервісів і систем відкритої науки.

Виклад основного матеріалу.

Проаналізовано світові ініціативи з запровадження відкритого доступу, виокремлено основні етапи розвитку хмаро орієнтованих сервісів і систем відкритої науки. I етап (70-ті роки – сер. 90-х років XX ст.) – перші ініціативи із забезпечення доступності наукових результатів і здобутків культури. II етап (сер. 90-х років XX ст. – 1999 р.) – цифрові засоби стають більш доступними для освітньо-наукової сфери, збагачуються способи комунікації. III етап (2000 – 2009) – розвиток мережних інфраструктур, поширення програмного забезпечення відкритого доступу. IV етап (2009 – донині) – поширення хмаро орієнтованих сервісів та систем, розвиток персоніфікованих, адаптивних, науково-освітніх середовищ.

Висновки. Відкрита наука – це новий підхід до наукового процесу, що базується на спільній роботі та доступності знань. З'ясовано, що розвиток технологій рухається в напрямі відкритості, від локальних мереж до відкритих, і з кожним етапом характеристики відкритості посилюються. Така тенденція впливає на посилення відкритості в різних сферах діяльності, у т.ч. науково-освітній.

Ключові слова: хмаро орієнтовані сервіси і системи, відкрита наука, відкритий доступ, етапи розвитку.

define and characterize the stages of development of cloud-oriented services and systems of Open Science.

The statement of basic materials.

The global initiatives for the introduction of open access are analyzed. The main stages of the development of cloud-oriented services and systems of open science are distinguished. The 1st stage (70's - 90s of the XX century) – the first initiatives to ensure the availability of scientific results and cultural achievements started. The 2nd stage (90s of the XX century - 1999) – digital tools became more accessible to education and science, ways of communication were enriched. The 3rd stage (2000 - 2009) – development of network infrastructures, distribution of open-access software were conducted. IVth stage (2009 – till nowadays) – the spread of cloud-oriented services and systems, development of personalized, adaptive, scientific, and educational environments.

Conclusions. Open Science is a new approach to a scientific process, which is based on joint work and knowledge availability. It has been found that the development of technologies moves in the direction of openness, from local networks to open ones, and with each stage of openness, characteristics are amplified. This trend affects the strengthening of openness in various spheres of activity, including scientific and educational one.

Keywords: cloud-oriented services and systems, Open Science, open access, stages of development.

Актуальність теми. Наука і освіта є невід'ємним і вагомим ресурсом розвитку інформаційного суспільства. Як зазначає В. Г. Кремень, “ми є свідками входження світу в нову сучасність, в епоху становлення глобального світу, в якому невідпинно розширюються взаємозв'язки і взаємозалежність індивідів, держав, націй, інтенсивно формуються планетарний інформаційний простір, трансконтинентальний ринок капіталів, товарів, робочої сили, активізується техногенний вплив на природне середовище, ускладнюються етнічні і міжконфесійні зв'язки та відносини” [3, с. 10].

Згідно зі Стратегією сталого розвитку “Україна – 2020”, яку планують розширити і продовжити до 2030 р., розвитку вітчизняного наукового потенціалу відведено значну роль, заплановано цілу низку структурних змін, серед яких – інтеграція та розвиток науки й освіти на засадах прозорості і відкритості. Вважаємо, що при цьому доцільно враховувати досвід успішних країн, глобальні тенденції цифрового поступу, історичні передумови, у т.ч. в

контексті розвитку технологій відкритої науки.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Відкрита наука (Open Science) – це відносно нова концепція, що наразі належить до пріоритетів науково-інноваційної політики. Вона відображає підхід до реалізації всього циклу наукового дослідження, заснований на спільній роботі, колаборації, співробітництві, високих стандартах прозорості й відкритості, пошуку нових знань і отриманні наукових результатів з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних сервісів і систем. В основі концепції відкритої науки покладено розуміння важливості забезпечення відкритості доступу до публікацій і результатів досліджень. Це надає можливість будь-кому отримувати надсучасні знання за будь-якою тематикою.

Вже сьогодні можемо говорити про те, що цінність дослідження визнається не тим, наскільки активно його цитують, а тим, наскільки воно представлено у відкритих джерелах (напр., MethodsX, Data in Brief та ін.) і доступне широкому загалу читачів. Поняття відкритого доступу та відкритої науки не є абсолютно новими, хоча консенсус щодо розуміння цих понять та їхнє широке застосування відбулися відносно нещодавно. Розвитку концепції відкритої науки сприяла ціла низка ініціатив, проектів, заходів у різних країнах світу. Значною мірою поштовх до її розвитку і поширення надали технології, інформаційно-комунікаційні сервіси й системи. Розвиток цифрових технологій став вагомим чинником розвитку практики відкритого доступу та відкритої науки загалом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття відкритої науки й відкритого доступу стало предметом досліджень багатьох закордонних учених, експертів (S. Albagli, P. Baumgartner, B. Fecher, P. L. Fernandes, S. Hilpert, Zh. Wu. Kesselman, H. Korsgaard, I. Larsen-Ledet, R. C. S. Pacheco, R. Vicente-Saez та ін.). Зокрема, проаналізовано різні підходи до розуміння сутності відкритої науки (B. Fecher), представлено огляд відкритих наукових досліджень у контексті соціо-культурних і технологічних перетворень (P. L. Fernandes), проаналізовано, яким чином цифрова наука розширює кордони традиційних процесів у науці, змінює продуктивність праці (R. C. S. Pacheco) та ін.

Вітчизняні дослідники вивчають питання цифрових трансформацій, електронних інфраструктур і відкритої науки (М. З. Згуровський, В. О. Копанєва, С. Я. Свистунов, О. С. Чмир, А. Ю. Шевченко та ін.). Так, охарактеризовано знання цифрової науки в міжнародних проєктах (М. З. Згуровський), проаналізовано сучасні тенденції наукової комунікації, поняття “відкритий контент” і “відкрита наука” (В. О. Копанєва), розглянуто організацію відкритого доступу до наукових та освітніх даних в Україні (О. С. Чмир) тощо.

Варто відзначити досягнення вітчизняних учених в дослідженні теоретико-методологічних засад застосування хмарних технологій в організації освітніх і наукових систем, проєктування науково-освітніх відкритих середовищ (В. Ю. Биков, Т. А. Вакалюк, О. Г. Глазунова, С. Г. Литвинова, С. О. Семеріков, М. П. Шишкіна та ін.). Зокрема, спроектовано моделі організаційних систем відкритої освіти, запропоновано моделі єдиного інформаційного освітнього простору (В. Ю. Биков), визначено сутність академічної хмари та її структурних елементів (О. Г. Глазунова), досліджено особливості формування й розвитку хмаро орієнтованого освітньо-наукового середовища закладу вищої освіти (М. П. Шишкіна).

Однак ретроспектива, першопричини й основні етапи розвитку хмаро орієнтованих сервісів і систем відкритої науки не знайшла відображення в роботах дослідників, тому потребує вивчення.

Постановка завдання. Проаналізувати, визначити й охарактеризувати етапи розвитку хмаро орієнтованих сервісів і систем відкритої науки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Наукова діяльність є невід'ємним складником діяльності закладу освіти, що пояснює взаємозв'язок розвитку концепцій “відкрита освіта” та “відкрита наука”. Відкриту освіту розглядаємо як складну соціальну систему, здатну до швидкого реагування у зв'язку з мінливими соціально-економічними ситуаціями, індивідуальними та груповими освітніми потребами і запитами [2, с. 97]. Відкрита освіта – важливий елемент цифровізації суспільства, відображає загальну тенденцію формування інформаційного і комунікаційного базису розвитку освіти, інтегрує цінності, створені в результаті наукової діяльності, є домінантою цивілізаційного розвитку соціуму [4, с. 11].

Відкрита наука (Open Science) – відносно новий підхід до наукового процесу, що базується на спільній роботі й нових способах поширення інформації з використанням сучасних цифрових сервісів і систем. “Організація економічного співробітництва та розвитку (Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)) визначає “Open Science” як загальну доступність результатів досліджень, що фінансуються за державний рахунок” [9]. Мається на увазі доступність у цифровому форматі, без обмежень або з мінімальними обмеженнями, пронизення принципами відкритості всього дослідницького циклу. Згідно з OECD, запровадження такого підходу сприятиме співпраці й обміну результатами між дослідниками з різних країн світу, призведе до системних змін у теорії і практиці реалізації наукових досліджень [9].

Концепція відкритої науки зумовлює кардинальні зміни в підходах наукової комунікації, спрямована на забезпечення вільного доступу до результатів наукових досліджень та освітніх ресурсів для всіх членів суспільства, а її розвиток вплинув на цілий ряд цифрових проєктів (відкриті архіви, репозиторії та бібліотеки, спеціалізовані, бази даних і наукометричні сервіси тощо).

Аналіз джерельної бази виявив, що у вітчизняному науково-педагогічному просторі існують різні підходи до періодизації розвитку хмаро орієнтованих сервісів і систем відкритої науки. Зокрема, В. Ю. Биков [1] відзначає, що провідні характеристики ІКТ-мереж еволюційно змінюються внаслідок досягнень науково-технічного прогресу, та виокремлює такі етапи їхнього розвитку: I – локальні; II – інформаційно-транспортні; III – інформаційно-контентні (змістові); IV – інформаційно-сервісні; V – інформаційно-адаптивні.

М. П. Шишкіна [7] пропонує періодизацію розвитку хмаро орієнтованих засобів з огляду на науково-освітній контекст: (1) 80-ті роки ХХ – кінець ХХ ст.) – переважне поширення контентних засобів мережних технологій освітнього середовища (мережних баз даних, сайтів, порталів, е-бібліотек, науково-освітніх мереж, систем е-навчання тощо); (2) початок ХХІ ст. – поширення сервісних мережних засобів: технологій дистанційного навчання, сервісів web 2.0, технологій автоматизації наукових досліджень, комунікації та ін.; (3) після 2007 – початок віртуалізації серверів (початок – зі

створення VirtualBox, VMware Player), виникнення і розвиток хмарних обчислень, їхнє впровадження в науково освітньому просторі.

Загалом, розвиток хмаро орієнтованих сервісів і систем відкритої науки рухається в напрямі відкритості, від локальних мереж до відкритих. Із кожним етапом характеристики відкритості посилюються. Така тенденція сприяє і впливає на посилення відкритості в різних сферах діяльності та взаємодії, у т.ч. науково-освітній.

У межах концепції відкритої наук головна основна увага переважним чином зосереджується на двох таких напрямках: відкриті дані досліджень та відкритий доступ до наукових публікацій. Іншими словами, будь-яка зацікавлена особа може отримати доступ до потрібних матеріалів через мережу Інтернет будь-де і будь-коли, попри географічне розташування та часові межі і т.ін.

Рух до відкритості наукових результатів розпочинається з 70-80-х рр. XX ст. і пов'язаний з поступовим посиленням ступеня відкритості наукових ресурсів – від звичайного оцифрування друкованих матеріалів до розвитку онлайн-видань і відкритих репозиторіїв. Зокрема, варто відзначити започаткування онлайн журналів з політикою сліпого рецензування та відкритого доступу; конвертування друкованих наукових журналів в цифровий формат; появу безкоштовних баз даних, бібліотек, репозиторіїв, архівів електронних публікацій, що містять наукові статті та їх препринти, журнали, книги тощо (рис. 1).

Очевидно, що розвиток відкритої науки і зокрема доступу до наукових результатів прямо пов'язані з науково-технічним розвитком, прогресом інформаційно-комунікаційних мереж. Виокремлюємо так основні етапи розвитку сервісів і систем відкритої науки:

- (1) 70-ті роки – сер. 90-х років XX ст. Перші ініціативи.
- (2) Середина 90-х років XX ст. – 2000 р. Контентні інформаційно-комунікаційні мережі.
- (3) 2000 – 2009 рр. Мережні інфраструктури.
- (4) 2009 – донині. Хмаро орієнтовані системи.



Рис. 1. Рух до відкритості наукових результатів (з 70-80-х років XX ст.)

Розглянемо детальніше кожний етап.

(1) 70-ті роки – сер. 90-х років XX ст. *Перші ініціативи.* Початок етапу – започаткування проєкту Гутенберга (Gutenberg Project, 1971), спрямованого на оцифрування та вільне поширення творів, що складають суспільне надбання. Наразі е-бібліотека, створена в результаті цього проєкту, налічує понад 60 тис. ресурсів (книги, аудіо-записи, музичні твори тощо). Характерним для етапу є стрімкий розвиток всесвітньої мережі, електронних поштових сервісів, поява перших е-бібліотек, суттєве спрощення процесів комунікації й обміну даними.

У 90-х роках розвиваються Grid-обчислення – технологія, що передувала появі хмарних обчислень, і полягає в тому, що віртуальний комп'ютер представлений у вигляді кластерів, об'єднаних мережею комп'ютерів, які спільно працюють для виконання великої кількості складних обчислювальних операцій.

Під час етапу започатковано низку ініціатив, серед яких:

- коаліція наукових публікацій і академічних ресурсів (SPARC: the Scholarly Publishing and Academic Resources Coalition, США, 1998 р.), що об'єднує понад 200 академічних, дослідницьких бібліотек Північної Америки, а також Європи, Японії, Африки;

- ініціатива відкритих архівів (Open Archives Initiative (OAI), 1999 р.), яка розробляє стандарти для підвищення доступності наукових даних, ефективного поширення електронних ресурсів.

Таким чином, упродовж першого етапу розвитку сервісів і систем відкритої науки були започатковані перші знакові ініціативи із забезпечення доступності наукових результатів і здобутків культури.

(2) *Середина 90-х років XX ст. – 1999 р. Контентні інформаційно-комунікаційні мережі.* Початок етапу – проголошення ЮНЕСКО Декларації про науку та використання наукових знань, 1999 р. Відбувається активне створення вільного та відкритого програмного забезпечення для організації репозиторіїв, архівів відкритого доступу, ведення наукових журналів тощо (наприклад, Eprints, DSpace, Open Journal Systems (OJS)).

Набуває поширення Web 2.0 – технологія розробки сервісів і систем, що можуть наповнюватися і розвиватися самими користувачами (wiki, блоги, соціальні мережі тощо). Цифрові засоби стають більш доступними для освітньо-наукової сфери, збагачуються способи комунікації через е-листування, чати, миттєві повідомлення та ін.

(3) *2000 – 2009 рр. Мережні інфраструктури.* Досягнення попередніх етапів створили підґрунтя для активного розвитку мережних інфраструктур, поширення відкритих сервісів та систем, нарощування обсягів наукової інформації у відкритому доступі. У цей період започатковано низку знакових проєктів, серед яких – як створення нових сервісів, так і об'єднання в мережі, асоціації (рис. 2).

Отже, під час третього етапу розвитку сервісів і систем відкритої науки відзначається поширення програмного забезпечення для підтримки відкритого доступу до наукової інформації, посилення переходу наукових репозиторіїв у відкритий формат. Інтеграційне зближення країн у напрямі побудови спільного середовища відкритої науки простежується у міжнародних з'їздах, конференціях, заходах, результатом яких стають відповідні постанови, угоди, декларації та ін. Серед ключових питань залишається те, яким чином захистити наукові результати та метадані, розміщені у відкритому доступі.

Знакові ініціативи		
Розробки, проекти	Об'єднання	Документи
- Вікіпедія (2001 р.) – загально-доступна багатомовна онлайн-енциклопедія. - Creative Commons (2002 р.) – неприбуткова організація, націлена на збільшення кількості доступних творчих матеріалів. - Проект RoMEO (2000 р.) – вивчення прав інтелектуальної власності щодо само-архівування наукових робіт. - Проект SHERPA (2002 р.) – забезпечення гібридного середовища для збереження досліджень. - Проект TARDIS (2002 р.) – депонування й оприлюднення інформації щодо академічних досліджень. - OpenDOAR (2006 р.) – директорія репозиторіїв відкритого доступу. - «Planet e-Book» (2008 р.) – портал книг у відкритому доступі. - Проект SciELO Books (2012 р.) – бібліографічна база даних, е-бібліотека та кооперативна видавнича модель е-журналів з відкритим доступом. - BioRxiv (2013 р.) – сховище препринтів для неопублікованих досліджень в галузі наук про життя.	- Мережа відкритих знань (Open Knowledge Network, Африка, 2002 р.). - Гуманітарна дослідницька мережа (Humanities Research Network), 2007 р. - NECOBELAC, 2009 р. – мережа співпраці між Європою і країнами Латинської Америки в галузі медичної інформації. - Альянс відкритої книги (Open Book Alliance), 2009 р.	- Постанова Бетесда (Bethesda), 2003 р. – щодо публікацій у відкритому доступі. - Декларація щодо доступу до результатів досліджень, фінансованих державним коштом (Declaration on Access to Research Data From Public Funding), 2004 р. - Затвердження моделі відкритого доступу для обміну знаннями та програмним забезпеченням (UNCTAD, 2008 р.). - Кігалійська декларація (Declaration of Kigali, 2009 р.) для розвитку інформаційного суспільства в країнах Африки.

Рис. 2. Знакові ініціативи третього етапу розвитку сервісів і систем відкритої науки (2000 – 2009 рр.)

(4) 2009 – донині. *Хмаро орієнтовані системи*. Етап характеризується розвитком адаптивних інформаційно-комунікаційних мереж, персоніфікованих науково-освітніх середовищ за рахунок поширення хмаро орієнтованих сервісів та систем.

Під *хмарним сервісом* розуміємо технологію мережного доступу до масштабованого і гнучкого пулу розподілених фізичних чи віртуальних ресурсів (серверів, операційних систем, мереж, програмного забезпечення, додатків, сховищ та ін.) з самообслуговуванням і адмініструванням на вимогу [8]. *Хмаро орієнтованою системою* вважаємо сукупність хмарних сервісів, розміщених на єдиній платформі та взаємопов'язаних один з одним інструментарієм, адаптованим під потреби конкретного користувача. *Хмарну платформу підтримування навчання та наукових досліджень* розглядаємо як набір хмаро орієнтованих інструментів для здійснення різних навчальних та дослідницьких заходів [6]. В рамках однієї платформи може бути інтегровано багато різних інструментів, що забезпечують більше можливостей для реалізації відкритого та адаптивного навчання та досліджень [6].

З 2009 р. відбувається кілька знакових подій, що зумовили поштовх до поширення хмарних обчислень у різних сферах діяльності по всьому світі. Зокрема: запуск застосунків Google Apps; обґрунтування моделей обслуговування “хмар” (SaaS, PaaS, IaaS); визначення поняття хмарних обчислень Національним інститутом стандартів і технологій, США.

Серед ініціатив цього періоду, варто відзначити такі:

- Міжнародна хартія відкритих даних (International Open Data Charter), 2015 р., що закріпила 6 принципів поширення даних у світі: відкритість, своєчасність та всебічність, доступність і сумісність, порівнюваність, спрямованість на покращення урядового управління та залучення громадян, спрямованість на інклюзивний розвиток та інновації;

- створення Глобального альянсу ОА2020 (2016 р.) – перетворення сучасних наукових журналів на журнали відкритого доступу;

- створення Коаліції громадських видавництв (SocPC: Society Publishers' Coalition), 2018 р. – благодійне інвестування надлишків своїх видань у відповідні дисциплінарні спільноти;

- створення AmeliCA, 2018 р. – спільної видавничої інфраструктури для журналів Латинської та Південної Америки, 2018 р.;

- підписання Делійської декларації про відкритий доступ (Delhi Declaration on Open Access), 2018 р.;

- підписання Декларації щодо розширення доступу до інформації через офлайн Інтернет (Tempe Declaration), 2018 р. тощо.

Зокрема, в Україні внаслідок широкого запровадження цифрових гаджетів та сервісів, мережних технологій у наукові й освітні процеси, відбувається інтенсивний розвиток науково-освітніх середовищ у закладах освіти різного рівня. На думку С. Г. Литвинової [5], важливу роль тут відіграють безкоштовні хмаро орієнтовані сервіси Microsoft і Google, а також низка інших чинників: розвиток надійних швидкісних мереж програмного забезпечення з відкритим кодом, можливість віртуалізації, прийняття відкритих стандартів технології Web 2.0, виникнення інфраструктури Google, розвиток і обслуговування серверного обладнання та ін.

У 2018 р. за ініціатииви Європейської Комісії створено Європейську хмару відкритої науки (European Open Science Cloud (EOSC)). Ідея зі створення цієї хмари була запропонована ще в 2016 р. для побудови середовища відкритих даних і знань, розвитку конкурентоспроможної економіки у Європі. До 2022 р. заплановано низку проєктів з розвитку відкритої науки. Планується, що EOSC запропонує європейським дослідникам та фахівцям з різних галузей віртуальне середовище з відкритими якісними сервісами для пошуку, зберігання, управління, аналізу та повторного використання дослідницьких даних шляхом об'єднання існуючих наукових інфраструктур даних. Іншими словами, задача EOSC – розвиток інфраструктури, що надає користувачам доступ до сервісів, які сприяють розвитку відкритої наукової діяльності та взаємодії.

Таким чином, рух до відкритості наукових досягнень розпочався ще з 70-80-х років ХХ ст. і триває донині. Пройдено шлях від звичайного оцифрування паперових журналів до створення програмного забезпечення з відкритим кодом, спільного редагування контенту, миттєвого розповсюдження нових знань у всьому світі через комунікаційні мережі. Узагальнення основних характеристик етапів розвитку сервісів і систем відкритої науки представлено в таблиці 1.

Таблиця 1

Етапи розвитку сервісів і систем відкритої науки

Період	Назва етапу	Технології	Засоби і сервіси відкритої освіти та науки
70-ті рр. – середина 90-х рр. XX ст.	Перші ініціативи.	Всесвітня мережа, електронні поштові сервіси, обчислення	Сервіси е-комунікації, електронні Grid-архіви, репозиторії, бібліотеки.
Середина 90-х рр. XX ст. – 2000 р.	Контентні інформаційно-комунікаційні мережі	Контентні інформаційно-комунікаційні мережі, вільне програмне забезпечення, Web 2.0, архіви відкритого доступу.	Інформаційно-освітні мережі, електронні бібліотеки, електронні наукові журнали й архіви, електронні соціальні мережі, миттєві повідомлення, блоги та ін.
2000 – 2009 рр.	Мережні інфраструктури	Мережні інфраструктури, сервісні інформаційно-комунікаційні мережі, вільне програмне забезпечення, архіви відкритого доступу.	Електронні бібліотеки, портали, системи дистанційного навчання, дослідницькі та програмне інфраструктури.
2009 р. – донині	Хмаро орієнтовані системи	Адаптивні інформаційно-комунікаційні мережі, обчислення, персоніфіковані сервіси	Хмаро орієнтовані сервіси, системи, хмарні платформи.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Відкрита наука, як відносно нова концепція наукового процесу, заснована на спільній роботі та нових способах поширення інформації з використанням сучасних цифрових сервісів і систем. У межах цієї концепції передбачено забезпечення відкритості даних досліджень та відкритого доступу до наукових публікацій.

Аналіз джерельної бази виявив, що у вітчизняному науково-педагогічному просторі існують різні підходи до періодизації розвитку хмаро орієнтованих сервісів і систем відкритої науки. Рух до відкритості наукових результатів розпочався ще з 70-80-х років XX ст. Проаналізувавши світові ініціативи, було виокремлено основні етапи розвитку хмаро орієнтованих сервісів і систем відкритої науки.

Так, упродовж першого етапу розвитку сервісів і систем відкритої науки (70-ті роки – сер. 90-х років XX ст.) були започатковані перші знакові ініціативи із забезпечення доступності наукових результатів і здобутків культури. Під час другого етапу (сер. 90-х років XX ст. – 1999 р.) цифрові засоби стають більш доступними для освітньо-наукової сфери, збагачуються способи комунікації через е-листування, чати, миттєві повідомлення та ін. У ході третього етапу (2000 – 2009 рр.) відбувся розвиток мережних інфраструктур, поширення програмного забезпечення для підтримки відкритого доступу до наукової інформації, посилення переходу наукових репозиторіїв у відкритий формат. Четвертий етап (2009 – донині) характеризується розвитком адаптивних інформаційно-комунікаційних мереж, персоніфікованих науково-освітніх середовищ за рахунок поширення хмаро орієнтованих сервісів та систем.

Наше дослідження показало, що розвиток хмаро орієнтованих сервісів і систем відкритої науки рухається в напрямі відкритості, від локальних мереж

до відкритих. Із кожним етапом характеристики відкритості посилюються. Така тенденція сприяє і впливає на посилення відкритості в різних сферах діяльності та взаємодії, у т.ч. науково-освітній.

Подальших досліджень потребує обґрунтування найбільш доцільних шляхів запровадження сучасних сервісів і систем відкритої науки в науково-освітнє середовище.

Список використаних джерел:

1. Биков, ВЮ 2012, 'Проблеми та перспективи інформатизації системи освіти в Україні', *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова, Сер. 2 : Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*, № 13, с. 3-18.
2. Везетіу, КВ 2012, 'Принципи функціонування системи післядипломної педагогічної освіти', *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, № 30, с. 95-98.
3. Кремень, ВГ 2008, 'Людина перед викликом цивілізації: творчість, людина, освіта', в *Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура*, Педагогічна думка, Київ, с. 9-48.
4. Лещенко, МП & Яцишин, АВ 2014, 'Відкрита освіта у категоріальному полі вітчизняних і зарубіжних учених', *Інформаційні технології і засоби навчання*, № 1 (39), с. 1-16. Доступно: <<https://doi.org/10.33407/itlt.v39i1.985>>. [25 November 2021].
5. Литвинова, СГ 2016, *Проектування хмаро орієнтованого навчального середовища загальноосвітнього навчального закладу*, ЦП "Компринт", Київ.
6. Мар'єнко, МВ & Шишкіна, МП 2020, 'Використання хмаро орієнтованих методичних систем у процесі підготовки вчителів природничо-математичних предметів до роботи в науковому ліцеї', *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, № 56, с. 121-134.
7. Шишкіна, МП 2015, 'Еволюція і сучасний стан сформованості хмаро орієнтованого освітньо-наукового середовища', в *Адаптивні технології управління навчанням : матеріали першої міжнар. конф.*, Одеса, с. 59-62.
8. International Standards Office, 2014/ ISO 690 ISO/IEC 17788:2014(E) – *Information technology – Cloud computing – Overview and vocabulary*. Switzerland : ISO/IEC.
9. OECD Science, Technology and Industry Policy Papers № 25: *Making Open Science a Reality* 2015. Available from: <<https://cutt.ly/khlsyPb>>. [25 November 2021].

References:

1. Bikov, VYu 2012, 'Problemi ta perspektivi informatizaciyi sistemi osviti v Ukrayini (Problems and prospects of informatization of the education system in Ukraine)', *Naukovij chasopis NPU imeni M. P. Dragomanova, Ser. 2 : Komp'yuterno-oriyentovani sistemi navchannya*, № 13, s. 3-18.
2. Vezetiu, KV 2012, 'Principi funkcionuvannya sistemi pisyadiplomnoyi pedagogichnoyi osviti (Principles of functioning of the system of postgraduate pedagogical education)', *Suchasni informacijni tehnologiyi ta innovacijni metodiki navchannya u pidgotovci fahivciv: metodologiya, teoriya, dosvid, problemi*, № 30, s. 95-98.
3. Kremen, VG 2008, 'Lyudina pered viklikom civilizaciyi: tvorchist, lyudina, osvita (Human before the challenge of civilization: creativity, human, education)', v *Fenomen innovacij: osvita, suspilstvo, kultura*, Pedagogichna dumka, Kiyiv, s. 9-48.
4. Leshenko, MP & Yacishin, AV 2014, 'Vidkrita osvita u kategorialnomu poli vitchiznyanih i zarubizhnihih uchenih (Open education in the categorical field of domestic and foreign scientists)', *Informacijni tehnologiyi i zasobi navchannya*, № 1 (39), s. 1-16. Dostupno: <<https://doi.org/10.33407/itlt.v39i1.985>>. [25 November 2021].
5. Litvinova, SG 2016, *Proektuvannya hmaro oriyentovanogo navchalnogo seredovisha zagalnoosvitnogo navchalnogo zakladu (Designing a cloud-based learning*

- environment for a secondary school*), CP "Komprint", Kyiv.
6. Mar'yenko, MV & Shishkina, MP 2020, 'Vikoristannya hmaro oriyentovanih metodichnih sistem u procesi pidgotovki vchiteliv prirodno-matematichnih predmetiv do roboti v naukovomu liceyi (The use of the cloud-based methodological systems in the process of preparation of teachers of natural and mathematical subjects for work in scientific liceum)', *Suchasni informacijni tehnologiyi ta innovacijni metodiki navchannya u pidgotovci fahivciv: metodologiya, teoriya, dosvid, problemi*, № 56, s. 121-134.
 7. Shishkina, MP 2015, 'Evoluciya i suchasnij stan sformovanosti hmaro oriyentovanogo osvitho-naukovogo seredovisha (Evolution and current state of formation of cloud-oriented educational and scientific environment)', v *Adaptivni tehnologiyi upravlinnya navchannyam : materialy pershoi mizhnar. konf.*, Odesa, s. 59-62.
 8. International Standards Office, 2014. ISO 690 ISO/IEC 17788:2014(E) – *Information technology – Cloud computing – Overview and vocabulary*. Switzerland : ISO/IEC.
 9. OECD Science, Technology and Industry Policy Papers № 25: Making Open Science a Reality 2015. Available from: <<https://cutt.ly/khlsyPb>>. [25 November 2021].

DOI 10.33930/ed.2019.5007.38(11-12)-4

УДК 378.046.4:009.373.58/.5.091.2.011.3-051:51]:004

СУЧАСНИЙ СТАН ВИКОРИСТАННЯ ХМАРО ОРІЄНТОВАНИХ СИСТЕМ ВІДКРИТОЇ НАУКИ У ВІТЧИЗНЯНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

CURRENT STATE OF USING CLOUD-ORIENTED OPEN SCIENCE SYSTEMS IN THE DOMESTIC EDUCATIONAL SPACE IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

В. В. Коваленко
М. В. Мар'єнко
А. С. Сухіх

Актуальність теми дослідження. Громадськість завжди висувала й буде висувати до педагогічних працівників найвищі вимоги. Адже, вдосконалення якості освітнього процесу безпосередньо залежить від рівня підготовки фахівця. Вчителі та викладачі мають бути добре обізнаним у різних галузях наук, сферах суспільного життя, орієнтуватися в сучасній економіці.

Постановка проблеми. Одним із пріоритетних напрямів розвитку науки в Україні є інтеграція до Європейського дослідницького простору, що передбачено Угодою про асоціацію між Україною та ЄС. Тому використання засобів та сервісів відкритої науки у закладах освіти є вкрай необхідним.

Аналіз останніх досліджень і

Urgency of the research. The public has always made and will continue to make the highest demands on teachers. After all, improving the quality of education and upbringing directly depends on the level of training. Teachers and lecturers must be well versed in various fields of science, spheres of social life, be oriented in the modern economy.

Target setting. One of the priorities for the development of science in Ukraine is integration into the European Research Area, as provided for in the Association Agreement between Ukraine and the EU. Therefore, the use of open science tools and services in educational institutions is extremely necessary.

Actual scientific researches and

публікацій. Застосування хмаро орієнтованих систем у підготовці та підвищенні кваліфікації фахівців описано у дослідженнях: Т. А. Вакалюк, С. Г. Литвинової, М. П. Шишкіної.

В Україні створено проекти що представляють впровадження ідей та практик відкритої науки в Україні з метою покращення якості освітніх послуг: "Open Practices, Transparency and Integrity for Modern Academia" (OPTIMA), "Open Review Hub".

Постановка завдання. Проаналізувати і оцінити сучасний стан використання хмаро орієнтованих систем відкритої науки у вітчизняному освітньому просторі у закладах освіти.

Виклад основного матеріалу. Розкрито основні пріоритети Дорожньої карти інтеграції України до Європейського дослідницького простору (ERA-UA). Проаналізовано проект OPTIMA, його зміст та цілі. Розкрито важливість використання хмаро орієнтованих систем відкритої науки в закладах освіти. Проаналізовано шляхи застосування компонентів "Європейської хмари відкритої науки". Показана значущість використання EOSC в науковій роботі вчителів та викладачів.

Висновки. Впровадження принципів відкритої науки позитивно сприятимуть модернізації освітнього процесу. Використання хмаро орієнтованих систем відкритої науки у процес професійного розвитку вчителів та викладачів призведе до підвищення рівня організації змішаного та дистанційного навчання в закладах загальної середньої освіти та в закладах вищої освіти. Використання інструментів відкритої науки, можливо забезпечить, щоб сучасні результати наукових досліджень були впроваджені в підготовку висококваліфікованих фахівців.

Ключові слова: відкрита наука, хмарні сервіси, педагогічні працівники, заклади освіти, хмаро орієнтовані системи відкритої науки.

issues analysis. The use of cloud-oriented systems in the training and retraining of specialists is described in studies: T. A. Vakalyuk, S. G. Lytvynova, M. P. Shyshkina.

In Ukraine, projects have been created that represent the implementation of ideas and practices of open science in Ukraine in order to improve the quality of educational services: "Open Practices, Transparency and Integrity for Modern Academia" (OPTIMA), "Open Review Hub".

The research objective. Analyze and evaluate the current state of use of cloud-based open science systems in the domestic educational space in educational institutions.

The statement of basic materials. The main priorities of the Roadmap for Ukraine's integration into the European Research Area (ERA-UA) are revealed. The OPTIMA project, its content and goals are analyzed. The importance of using cloud-based systems of open science in educational institutions is revealed. The ways of application of the components of the "European cloud of open science" are analyzed. The significance of the use of EOSC in the scientific work of teachers and lecturers is shown.

Conclusions. The introduction of the principles of open science will positively contribute to the modernization of the educational process. The use of cloud-based open science systems in the process of professional development of teachers will increase the level of organization of blended and distance learning in general secondary education institutions and in higher education institutions. The use of open science tools may ensure that modern research results are incorporated into the training of highly qualified professionals.

Keywords: open science, cloud services, teachers, educational institutions, cloud-based open science systems.

Актуальність теми. У дослідженні [6] наголошено, що "сучасна професійна освіта потребує спеціаліста нового типу, який володіє високою фаховою кваліфікацією та професійною культурою, здатного об'єктивно осмислювати закономірності явищ й фактів, критично оцінювати та творчо

перетворювати власну дійсність. Це пов'язано, насамперед, із проблемами саморозвитку індивідуальності та творчою самореалізацією педагога, новими концептуальними підходами до реформування післядипломної педагогічної освіти". Громадськість завжди висувала й буде висувати до педагогічних працівників найвищі вимоги. Адже, вдосконалення якості навчання й виховання безпосередньо залежить від рівня підготовки фахівця. Вчитель, викладач має бути добре обізнаним у різних галузях наук, сферах суспільного життя, орієнтуватися в сучасній економіці. Особливе місце займає поповнення знань з предмету, що викладає вчитель чи викладач, знайомство з інноваційними технологіями освіти, регулярне вивчення наукових видань, підвищення рівня педагогічної майстерності [6].

Постановка проблеми у загальному вигляді. Враховуючи відповідну специфіку роботи у науковому ліцеї, вчитель має не лише добре володіти матеріалом та сучасними методиками, але й керувати науково-дослідною діяльністю учнів із застосуванням цифрових технологій. Ця діяльність тісно пов'язана з організацією проектної роботи з групами учнів [9]. І якщо вчителя це стосується опосередковано, то викладача напряму. Написання дипломних та курсових робіт напряму пов'язано з науковою діяльністю студента.

В той же час, одним із пріоритетних напрямів розвитку науки в Україні є інтеграція до Європейського дослідницького простору, що, зокрема, передбачено Угодою про асоціацію між Україною та ЄС [13]. Це стає можливим не лише спільноті науковців, але й науково-педагогічних працівників. Тому використання засобів та сервісів відкритої науки у закладах освіти є вкрай необхідним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Застосування хмаро орієнтованих систем у підготовці та підвищенні кваліфікації фахівців описано у дослідженнях: Т. А. Вакалюк [1], С. Г. Литвинової [8-7], М. П. Шишкіної [20] та у публікаціях [5, 10-9, 18].

В Україні створено проєкт [4], що представляє впровадження ідей та практик Відкритої науки в Україні з метою покращення якості освітніх послуг "Open Practices, Transparency and Integrity for Modern Academia" (OPTIMA), тобто "Відкриті практики, прозорість та доброчесність для сучасної вищої школи".

Нині в Україні започатковано ще один проєкт "Open Review Hub" [2], який покликаний забезпечити відкрите та прозоре рецензування наукових матеріалів різного фахового спрямування згідно з принципами Open Peer Review та Open Science загалом. Дослідження проводяться за ініціативи Наукового товариства студентів, аспірантів, докторантів та молодих вчених Національного університету "Львівська політехніка" та за підтримки Ради молодих вчених при Міністерстві освіти і науки України.

Постановка завдання. Проаналізувати і оцінити сучасний стан використання хмаро орієнтованих систем відкритої науки у вітчизняному освітньому просторі у закладах освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Основними пріоритетами Дорожньої карти інтеграції України до Європейського дослідницького простору (ERA-UA) є:

- Ефективність національної дослідницької системи.
- Спільне вирішення проблем, зумовлених глобальними викликами.
- Оптимальне використання державних інвестицій у дослідницькі

інфраструктури.

- Вільний ринок праці дослідників.
- Гендерна рівність і комплексний гендерний підхід у сфері науки.
- Оптимальні обмін та трансфер наукових знань.
- Міжнародне співробітництво.

Метою проєкту “Open Practices, Transparency and Integrity for Modern Academia” [4], що допомагає впроваджувати ідеї та принципи відкритої науки, є покращення якості вищої освіти в Україні шляхом підвищення рівня академічної доброчесності через привнесення відкритих практик та прозорості у відповідні освітні послуги та зміст навчання, а також модернізації та інтернаціоналізації українських ЗВО. Пріоритетними напрями ОРТИМА є робота з переміщеними українськими університетами, фокус на проблемах зміни клімату та інклюзивність завдяки використанню сучасних інформаційних технологій.

ОРТИМА є трирічним проєктом, що триватиме до 14.01.2024 і фінансується ЄС в межах програми Erasmus+. До об'єднання ОРТИМА належать: Національний університет “Львівська політехніка”, Донецький національний університет ім. Василя Стуса, Сумський державний університет, Луцький Національний Технічний Університет, Національний антарктичний науковий центр та Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти. Міжнародними Партнерами проєкту є представники різних країн, а саме: Технічний університет Граца (Австрія), Вроцлавська політехніка (Польща), Університет Кот-д'Азур (Франція), ГО “Eurodoc” (Бельгія), ГО “Stichting eIFL.net” (Нідерланди). Асоційовані партнери: Рада ректорів переміщених університетів, ГО “Центр інновацій та сталого міжнародного розвитку” та ТОВ “Антиплагіат” [4].

Проєкт ОРТИМА включає три конкретні цілі [4]:

1. Представлення нового механізму забезпечення якості – онлайн-платформи відкритого рецензування для прозорого оцінювання результатів досліджень на академічних конференціях в українських ЗВО.

2. Сприяння співпраці між Україною та ЄС та інтернаціоналізації ЗВО України шляхом створення міжнародної віртуальної спільноти вчених-рецензентів на онлайн-платформі відкритого рецензування.

3. Підвищення обізнаності щодо академічної доброчесності та Відкритої науки, вдосконалення відкритих практик та навичок Відкритої науки в українських ЗВО та суспільстві загалом шляхом впровадження нових предметів щодо відкритих практик в рамках модернізованих навчальних курсів та відкритого загальнодоступного онлайн-курсу.

Проміжними результатами функціонування проєкту є звіти, які представлено на сайті Національного університету “Львівська політехніка” [14, 15, 16].

Наразі, хмаро орієнтовані системи відкритої науки можуть надавати дослідницьким спільнотам високопродуктивну хмарну інфраструктуру саме для зберігання наукових даних. Впровадження хмаро орієнтованих систем відкритої науки зумовлене метою забезпечення високої продуктивності, так і простотою використання не лише науковими спільнотами, а й у навчанні та професійному розвитку вчителів і викладачів. Результатом даного впровадження є ряд проєктів, що використовують хмаро орієнтовані системи відкритої науки у біологічних науках, природничих науках та гуманітарних науках [10].

У публікації [6] розглянута характеристика поняття “самоосвіти” вчителя у сучасному освітньому просторі. Окреслюються основні вимоги до організації самоосвіти педагогів та етапи реалізації самоосвітньої діяльності. Розглянуто особливості використання цифрових технологій для самоосвіти вчителів, зокрема: навчання за допомогою онлайн-платформ, розробка веб-квестів, робота з педагогічними програмними засобами, організація веб-конференцій та ведення особистих блогів.

У публікації [9] вказано, що розвитку і поширенню парадигми відкритої науки сприяло розповсюдження цифрових технологій, що стало передумовою до необхідності оновлення підходів реалізації досліджень загалом та осучаснення підходів і змісту освіти. Цифрова трансформація зумовлена інноваційністю, безперервністю процесів та адаптивністю до нових задач, а також доступністю, конкурентоспроможністю, розвитком кадрового потенціалу, підвищенням ефективності, нових компетенцій тощо.

У роботі [12] наголошено, що багато інструментів відкритої науки можуть покращити взаємозв'язки між дослідниками та вчителями, щоб викрити всі аспекти дослідницького процесу та полегшити впровадження практичних розробок в освітній процес. “Співпраця, можливо призведе до того, що новий програмний продукт створюватиметься шляхом обміну ідеями, щоб збалансувати потреби різних секторів та установ (навчальних та наукових). Поступове вдосконалення існуючих методик та методичних систем призведе до якісної зміни навчального процесу та професійного розвитку вчителів, що в свою чергу модернізує в шкільній практиці засоби та методи” [12].

У Концепції розвитку педагогічної освіти найважливішою проблемою названо дисбаланс між суспільним запитом на висококваліфікованих педагогічних працівників, перспективами розвитку суспільства, глобальними технологічними змінами та системою педагогічної освіти, рівнем готовності сучасних педагогічних працівників до сприйняття та впровадження освітніх реформ. Головним із чинників, що призвів до виникнення такого дисбалансу, є невідповідність ключових професійних компетентностей випускників закладів педагогічної освіти до викликів цифрового суспільства [19].

У дослідженні [11] наголошено, що під час формування хмаро орієнтованої системи підготовки вчителів природничо-математичних предметів до роботи в науковому ліцеї слід враховувати, що вона має включати: основу для застосувань знань з математики, комп'ютерних, інформатичних та гуманітарних наук, техніки, сучасних інструментів для успішного проектування, розробки та обслуговування комп'ютерних систем та динамічних процесів для досягнення педагогічних завдань вчителів та навчальних для учнів; специфічний інструментарій як результат впливу технологій на суспільство, що допоможе з пошуком розв'язку сучасних, педагогічних проблем вчителів природничо-математичних предметів; хмарні сервіси допоможуть вчителям брати дистанційну участь у командно-орієнтованих, відкритих заходах, які готують їх до роботи в інтегрованому інформаційному середовищі та призведуть до ефективного спілкування, використовуючи сучасні інструменти; забезпечення подальшого успішного шляху у розвитку педагогічної кар'єри вчителів, науково-дослідних розробках [11].

EOSC – віртуальне середовище (міждисциплінарне та міжгалузеве) з відкритими та загальнодоступними сервісами зберігання та управління,

аналізу і повторного використання даних досліджень. Категорії сервісів хмари відкритої науки наступні: мережа, комп'ютери, обмін і доступ, зберігання, управління даними, опрацювання й аналіз, безпека та операції, навчання й підтримка. Класифікація сервісів хмари відкритої науки (за галузями науки): міжпредметні, гуманітарні науки, природничі науки, соціальні науки, медичні науки, техніка та технології та інші. Щоб розпочати роботу з EOSC, потрібна реєстрація на даному порталі. Тож, EOSC – це платформа, яка об'єднає науково-дослідницькі інфраструктури Європи (включаючи електронні інфраструктури, проекти та колективи вчених) у спільний відкритий науковий простір, де кожен дослідник-користувач EOSC (єдина дослідницька інфраструктура, колектив) матиме доступ до: усіх наукових даних, з можливістю їх подальшого використання/опрацювання; інформації про всі інструменти та сервіси дослідницької електронної інфраструктури з можливістю їх безкоштовного використання; інформації про зареєстровану дослідницьку інфраструктуру, про існуючі програми та проекти які вже завершені чи розробляються, з можливістю подальшої співпраці [1, 9].

Про найбільш доцільні шляхи застосування компонентів “Європейської хмари відкритої науки” в освітньому процесі описано у дослідженні [9], а саме:

1) гнучкість добору окремих її інструментів є досить зручною властивістю для організації освітнього процесу;

2) можливість використання EOSC в рамках деяких навчальних дисциплін з їх подальшою інтеграцією та встановленням міжпредметних зв'язків;

3) одночасне використання закладами освіти та науковими установами спільних сервісів для подальшої колаборації.

У публікації [10] вказано “...якщо розглядати хмаро орієнтовані системи з точки зору відкритої науки, то далеко не всі відповідають основним принципам відкритої науки. Це мають бути хмарні сервіси, що розміщені на одній платформі та є загальнодоступними, безкоштовними у використанні і містити контент, що є відкритим для інших користувачів. При цьому попередня реєстрація в хмаро орієнтованій системі не обов'язкова” [10].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Наразі існує потреба в розширенні інфраструктури хмаро орієнтованих систем і сервісів, щоб задовольнити потреби в даних наукових досліджень не тільки для вчених, а й для вчителів та викладачів. Перспективним є застосування хмаро орієнтованих систем відкритої науки для проведення пар чи уроків та нових дослідницьких проєктів.

Варто застосовувати принципи відкритої науки для модернізації освітнього процесу. Також запровадження хмаро орієнтованих систем відкритої науки у процес професійного розвитку вчителів призведе до підвищення рівня організації змішаного та дистанційного навчання в закладах загальної середньої освіти [12].

Слід використовувати інструменти відкритої науки для забезпечення того, щоб сучасні результати наукових досліджень були впроваджені в підготовку майбутніх фахівців нової технологічної ери.

Подальші дослідження будуть полягати в обґрунтуванні принципів, методів та підходів до формування хмаро орієнтованих систем відкритої науки у закладах освіти.

Список використаних джерел:

1. *EOSC Portal – A gateway to information and resources in EOSC*. Available from: <<https://eosc-portal.eu/>>. [15 September 2021].
2. *Open Review Hub*. Available from: <<https://eosc-portal.eu/>>. [15 September 2021].
3. Вакалюк, ТА 2019, *Теоретико-методичні засади проектування і використання хмаро орієнтованого навчального середовища у підготовці бакалаврів інформатики*. Дисертація доктора наук, Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України, Київ.
4. Жежнич, ПІ & Березко, ОЛ 2021, *ОПТИМА. Відкриті практики, прозорість та доброчесність для сучасної вищої школи (ОПТИМА)*. Доступно: <<https://lpnu.ua/optima>>. [25 Листопад 2021].
5. Коваленко, ВВ 2018, 'Використання хмарних сервісів у підготовці майбутніх соціальних працівників', в *Інноваційні комп'ютерні технології у вищій школі: матеріали 10-ї конф.* 21-23 листопада 2018 р., с. 37-40.
6. Корсікова, КГ 2020, 'Самоосвіта сучасного вчителя як безперервний процес удосконалення педагогічної майстерності', в *Технології, інструменти та стратегії реалізації наукових досліджень*. 20 березня 2020 р., с. 97-99.
7. Литвинова, СГ 2016, *Теоретико-методичні основи проектування хмаро орієнтованого навчального середовища загальноосвітнього навчального закладу*. Дисертація доктора наук, Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України, Київ.
8. Литвинова, СГ 2021, 'Засоби і сервіси хмаро орієнтованих систем відкритої науки для професійного розвитку вчителів ліцеїв', *Науковий вісник ужгородського університету. серія: "Педагогіка. Соціальна робота"*, вип. 1 (48), с. 225-230.
9. Мар'єнко, МВ & Шишкіна, МП 2020, 'Платформа відкритої науки та застосування її компонентів в освітньому процесі', *Journal of Information Technologies in Education (ITE)*, № 4(45), с. 32-44.
10. Мар'єнко, МВ 2020, 'Хмаро орієнтовані системи відкритої науки у навчанні і професійному розвитку вчителів як наукова проблема', в *Тези доповідей III Всеукраїнської науково-технічної конференції "Комп'ютерні технології: інновації, проблеми, рішення"*. 26-27 листопада 2020 р., с. 138-139.
11. Мар'єнко, МВ 2021, 'Методика використання хмаро орієнтованих систем відкритої науки у процесі навчання і професійного розвитку вчителів', *Фізико-математична освіта*, вип. 3 (29), с. 99-104.
12. Мар'єнко, МВ 2021, 'Принципи, методи і підходи до формування хмаро орієнтованих систем відкритої науки у процесі навчання і професійного розвитку вчителів', *Фізико-математична освіта*, вип. 1 (27), с. 62-66.
13. Міністерство освіти і науки України 2018, *ERA-UA*. Доступно: <<https://mon.gov.ua/ua/tag/era-ua>>. [25 Листопад 2021].
14. Національний університет "Львівська політехніка" 2021, *D1.3 Вимоги до платформи відкритого рецензування*. Доступно: <<https://lpnu.ua/optima/rezultaty-proiektu/d13-vymohy-do-platformy-vidkrytoho-retsenzuvannia>>. [25 Листопад 2021].
15. Національний університет "Львівська політехніка" 2021, *D1.4 Вимоги до оновлених навчальних програм з новими курсами з відкритої науки*. Доступно: <<https://lpnu.ua/optima/rezultaty-proiektu/d14-vymohy-do-onovlenykh-navchalnykh-program-z-novymy-kursamy-z-vidkrytoi>>. [25 Листопад 2021].
16. Національний університет "Львівська політехніка" 2021, *D6.1 Посібник команди проекту та інші робочі документи*. Доступно: <<https://lpnu.ua/optima/rezultaty-proiektu/d61-posibnyk-komandy-proiektu-ta-inshi-robochi-dokumenty>>. [25 Листопад 2021].
17. Національний університет "Львівська політехніка" 2021, *Мета і цілі проекту ОПТИМА*. Доступно: <<https://lpnu.ua/optima/meta-i-tsili-proiektu>>. [25 Листопад 2021].

18. Овчарук, ОВ (ред.) 2019, *Цифрова компетентність сучасного вчителя нової української школи*: зб. тез доп. учасників, на Всеукр. наук.-практ., ІТЗН НАПН України, Київ.
19. Толочко, СВ 2019, 'Вимоги цифрового суспільства до компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти', *Інноваційна педагогіка*, випуск 12, т. 2, с. 178-181.
20. Шишкіна, М & Попель, М 2019, 'Хмарні сервіси відкритої науки в освітньо-науковому середовищі університету', в VII Міжнар. наук.-практ. конф. "Глобальні та регіональні проблеми інформатизації в суспільстві і природокористуванні 2019". 15-16 травня 2019 р., с. 232-234.

References:

1. *EOSC Portal – A gateway to information and resources in EOSC*. Available from: <<https://eosc-portal.eu/>>. [15 September 2021].
2. *Open Review Hub*. Available from: <<https://eosc-portal.eu/>>. [15 September 2021].
3. Vakalyuk, TA 2019, *Teoretyko-metodychni zasady proektuvannya i vykorystannya khmaro oriyentovanoho navchal'noho seredovyscha u pidhotovtsi bakalavriiv informatyky (Theoretical and methodological principles of design and use of cloud-based learning environment in the preparation of bachelors of computer science)*. Dysertatsiya doktora nauk, Instytut informatsiynykh tekhnolohiy i zasobiv navchannya NAPN Ukrayiny, Kyiv.
4. Zhezhnych, PI & Berezko, OL 2021, *OPTIMA. Vidkryti praktyky, prozorist' ta dobrochesnist' dlya suchasnoyi vyshchoyi shkoly (OPTIMA) (OPTIMA. Open practices, transparency and integrity for modern higher education (OPTIMA))*. Dostupno: <<https://lpnu.ua/optima>>. [25 Lystopad 2021].
5. Kovalenko, VV 2018, 'Vykorystannya khmarnykh servisiv u pidhotovtsi maybutnikh sotsial'nykh pratsivnykiv (The use of cloud services in the training of future social workers)', v *Innovatsiyni komp'yuterni tekhnolohiyi u vyshchii shkoli: materialy 10-yi konf. 21-23 lystopada 2018 r.*, s. 37-40.
6. Korsikova, K-H 2020, 'Samoosvita suchasnoho vchytelya yak bezperervnyy protses udoskonalennya pedahohichnoyi maysternosti (Self-education of a modern teacher as a continuous process of improving pedagogical skills)', v *Tekhnolohiyi, instrumenty ta stratehiyi realizatsiyi naukovykh doslidzhen'*. 20 bereznya 2020 r., s. 97-99.
7. Lytvynova, S-H 2016, *Teoretyko-metodychni osnovy proektuvannya khmaro oriyentovanoho navchal'noho seredovyscha zahal'noosvitn'oho navchal'noho zakladu (Theoretical and methodological foundations of designing a cloud-based learning environment of a secondary school)*. Dysertatsiya doktora nauk, Instytut informatsiynykh tekhnolohiy i zasobiv navchannya NAPN Ukrayiny, Kyiv.
8. Lytvynova, S-H 2021, 'Zasoby i servisy khmaro oriyentovanykh system vidkrytoyi nauky dlya profesiynoho rozvytku vchyteliv litseyiv (Tools and services of cloud-based open science systems for professional development of lyceum teachers)', *Naukovyy visnyk uzhhorods'koho universytetu. seriya: "Pedahohika. Sotsial'na robota"*, vyp. 1 (48), s. 225-230.
9. Marienko, MV & Shyshkina, MP 2020, 'Platforma vidkrytoyi nauky ta zastosuvannya yiyi komponentiv v osvith'omu protsesi (Platform of open science and application of its components in the educational process)', *Journal of Information Technologies in Education (ITE)*, № 4(45), s. 32-44.
10. Marienko, MV 2020, 'Khmaro oriyentovani systemy vidkrytoyi nauky u navchanni i profesiynomu rozvytku vchyteliv yak naukova problema (Cloud-oriented systems of open science in teaching and professional development of teachers as a scientific problem)', v *Tezy dopovidey III Vseukrayins'koyi naukovo-tekhnichnoyi konferentsiyi "Komp'yuterni tekhnolohiyi: innovatsiyi, problemy, rishennya"*. 26-27 lystopada 2020 r., s. 138-139.
11. Marienko, MV 2021, 'Metodyka vykorystannya khmaro oriyentovanykh system vidkrytoyi nauky u protsesi navchannya i profesiynoho rozvytku vchyteliv (Methods of

- using cloud-based systems of open science in the process of teaching and professional development of teachers)', *Fizyko-matematychna osvita*, vyp. 3 (29), s. 99-104.
12. Marienko, MV 2021, 'Pryntsypy, metody i pidkhody do formuvannya khmaro oriyentovanykh system vidkrytoi nauky u protsesi navchannya i profesiynoho rozvytku vchyteliv (Principles, methods and approaches to the formation of cloud-oriented systems of open science in the process of teaching and professional development of teachers)', *Fizyko-matematychna osvita*, vyp. 1 (27), s. 62-66.
 13. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy 2018, *ERA-UA (ERA-UA)*. Dostupno: <<https://mon.gov.ua/ua/tag/era-ua>>. [25 Lystopad 2021].
 14. Natsional'nyy universytet "L'vivs'ka politekhnika" 2021, *D1.3 Vymohy do platformy vidkrytoho retsenzuвання (D1.3 Requirements for the open review platform)*. Dostupno: <<https://lpnu.ua/optima/rezultaty-proiektu/d13-vymohy-do-platformy-vidkrytoho-retsenzuвання>>. [25 Lystopad 2021].
 15. Natsional'nyy universytet "L'vivs'ka politekhnika" 2021, *D1.4 Vymohy do onovlenykh navchal'nykh prohram z novymy kursamy z vidkrytoi nauky (D1.4 Requirements for updated curricula with new courses in open science)*. Dostupno: <<https://lpnu.ua/optima/rezultaty-proiektu/d14-vymohy-do-onovlenykh-navchalnykh-prohram-z-novymy-kursamy-z-vidkrytoi>>. [25 Lystopad 2021].
 16. Natsional'nyy universytet "L'vivs'ka politekhnika" 2021, *D6.1 Posibnyk komandy proyektu ta inshi robochi dokumenty (D6.1 Project team manual and other working documents)*. Dostupno: <<https://lpnu.ua/optima/rezultaty-proiektu/d61-posibnyk-komandy-proiektu-ta-inshi-robochi-dokumenty>>. [25 Lystopad 2021].
 17. Natsional'nyy universytet "L'vivs'ka politekhnika" 2021, *Meta i tsili proyektu OPTIMA (Purpose and goals of the OPTIMA project)*. Dostupno: <<https://lpnu.ua/optima/meta-i-tsili-proiektu>>. [25 Lystopad 2021].
 18. Ovcharuk, OV (red.) 2019, *Tsyfrova kompetentnist' suchasnoho vchytelya novoyi ukrayins'koyi shkoly (Digital competence of a modern teacher of a new Ukrainian school)*: zb. tez dop. uchasnykiv, na Vseukr. nauk.-prakt., IITZN NAPN Ukrainy, Kyiv.
 19. Tolochko, SV 2019, 'Vymohy tsyfrovoho suspil'stva do kompetentnosti vykladachiv u systemi pislyadyplomnoyi pedahohichnoyi osvity (Requirements of the digital society to the competence of teachers in the system of postgraduate pedagogical education)', *Innovatsiyna pedahohika*, vypusk 12, t. 2, c. 178-181.
 20. Shyshkina, M & Popel, M 2019, 'Khmarni servisy vidkrytoi nauky v osvitn'o-naukovomu seredovyshchi universytetu (Cloud services of open science in the educational and scientific environment of the university)', v *VII Mizhnar. nauk.-prakt. konf. "Hlobal'ni ta rehional'ni problemy informatyzatsiyi v suspil'stvi i pryrodokorystuvanni '2019"*. 15-16 travnya 2019 r., s. 232-234.

DOI 10.33930/ed.2019.5007.38(11-12)-5

УДК 373.2/.3.013.014.02

**ФОРМИ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ
ОСВІТИ ТА ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ У КОНТЕКСТІ
НАСТУПНОСТІ: КОМПАРАТИВНИЙ ПІДХІД****EDUCATIONAL PROCESS FORMS IN A KINDERGARTEN AND PRIMARY
SCHOOL IN THE CONTEXT OF CONTINUITY: A COMPARATIVE
APPROACH****Н. Т. Новосельська
О. Т. Кузіна**

Актуальність теми дослідження. Актуальною та ціннісно значимою в руслі реалізації основних пріоритетів сучасної освіти, єдності, неперервності освітніх ланок, особистісно орієнтованої парадигми є проблема наступності в організації освітньої діяльності у закладі дошкільної освіти та початкової школи, вдосконалення форм освітнього процесу для забезпечення якісного переходу між дошкільним вихованням та початковою освітою.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства одним із пріоритетних завдань, визначених Концепцією Нової української школи, є необхідність системних реформаційних процесів в освітній галузі на принципах дитиноцентризму, безперервності та ступеневості освіти.

Забезпечення неперервності здобуття освіти є можливим за умови реалізації принципів перспективності і наступності між суміжними ланками освіти, зокрема дошкільною і початковою. З переходом загальної середньої освіти на нові терміни, структуру та зміст навчання актуалізується питання пошуку шляхів забезпечення цілісного розвитку особистості на різних рівнях освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання наступності стало предметом дослідження багатьох поколінь педагогів, психологів, науковців. Н. Захарова, Г. Назаренко, О. Проскура розглядали організаційно-педагогічні умови забезпечення готовності дошкільників до навчання в початковій школі. Н. Бібік, А. Богуш,

Urgency of the research. In the organization of teaching activities in a kindergarten and primary school, continuity and educational process improvement are relevant and valuable in terms of implementing the main priorities of modern education, unity, continuity of educational links, personality-oriented paradigm aimed at ensuring quality transition between preschool and primary education.

Target setting. At the current stage of social development, one of the priority tasks defined by the Concept of the New Ukrainian School is the need for systemic reform processes in education based on the principles of child-centeredness and gradual education.

Continuity of human education is ensured by implementing the principles of perspective and continuity between related levels of education, a kindergarten and a primary school in particular. With the transition of comprehensive secondary education to new terms, structure and content of education, the issue of finding the ways to ensure the holistic development of an individual at different levels of education is relevant.

Actual scientific researches and issues analysis. Continuity has been the subject of research by many generations of educators, psychologists, and scientists. N. Zakharova, H. Nazarenko, O. Proskura considered organizational and pedagogical conditions for ensuring the readiness of preschoolers to study in a primary school. N. Bibik, A. Bohush,

В. Кузь визначали шляхи організації наступності дошкільної та початкової освіти. Г. Беленька, Л. Нестеренко висвітлювали супровід механізмів наступності в навчально-виховному комплексі “дошкільний виховний заклад – початкова школа”. Однак, аналіз праць у досліджуваній галузі засвідчив, що компаративного аналізу основних форм освітнього процесу у закладі дошкільної освіти та початковій школі у контексті наступності здійснено не було.

Постановка завдання.

Визначити основні форми освітнього процесу дошкільної та початкової ланок освіти. Виділити спільні та відмінні ознаки дидактичних одиниць форм освітнього процесу у закладі дошкільної освіти (підготовча група) та початковій школі у контексті наступності, застосовуючи компаративний підхід. Окреслити шляхи вдосконалення форм організації освітньої діяльності дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до положень Базового компоненту дошкільної освіти, Державного стандарту початкової освіти та основних ідей концепції Нової української школи необхідно систематично здійснювати ґрунтовний порівняльний аналіз основних форм організації освітньої діяльності у закладах дошкільної освіти та початкової школи з метою забезпечення наступності змісту освітнього процесу та уникнення дублювання в освітніх програмах.

Наступність між дошкільним та молодшим шкільним віком одна із умов безперервної освіти дитини. Наступність може бути реалізована через форму (методичний аспект), зміст (змістовний аспект), індивідуалізацію навчання, систему діяльностей (психолого-педагогічний аспект).

Для кожного віку характерна своя особлива форма організації освітньої діяльності, яка планується та цілеспрямовано реалізується педагогом з метою вирішення певних освітніх завдань розвитку, виховання та

V. Kuz determined the ways of organizing the continuity of preschool and primary education. H. Bielenka, L. Nesterenko covered the support of continuity mechanisms in the educational complex “preschool educational institution - primary school”. However, the analysis of research papers showed that a comparative analysis of the main forms of educational process in a kindergarten and a primary school had not been conducted in the context of continuity.

The research objective. To identify the main forms of educational process of preschool and primary education. To highlight common and distinctive features of didactic units of educational process forms in a kindergarten (preparatory group) and a primary school in the context of continuity by applying a comparative approach.

The statement of basic materials. In accordance with the provisions of the Basic Component of Preschool Education, the State Standard of Primary Education and the main ideas of the New Ukrainian School concept, it is necessary to conduct a thorough comparative analysis of the main forms of organization of teaching activities in a kindergarten and a primary school.

Continuity between preschool and primary school age is one of the conditions for continuing education of a child. Continuity can be realized through form (methodological aspect), content (semantic aspect), individualization of learning, system of activities (psychological and pedagogical aspect).

Each age is characterized by its own special form of organization of teaching activities, which is planned and purposefully implemented by the teacher in order to solve specific educational problems of development, education and training.

навчання.

Висновки. У статті проаналізовано основні форми освітнього процесу у закладі дошкільної освіти та початковій школі. Здійснено порівняльний аналіз дидактичних одиниць форм освітнього процесу у школі (1 клас) та закладі дошкільної освіти (підготовча група). Визначено шляхи вдосконалення форм організації освітньої діяльності дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

Ключові слова: наступність, заклад дошкільної освіти, початкова школа, освітній процес, компаративний підхід, дидактичні одиниці освітнього процесу.

Conclusions. The article analyzes the main forms of educational process in preschool and primary school. The comparative analysis of didactic units of educational process forms at school (1st grade) and in a kindergarten (preparatory group) is carried out. The ways to improve the forms of organization of educational activities of preschool and primary school children are identified.

Key words: continuity, preschool institution, primary school, educational process, comparative approach, didactic units of educational process.

Актуальність теми. Проблема наступності між освітніми рівнями завжди була актуальною і залишається такою в даний час, оскільки відмінності у вимогах до рівня знань, умінь та навичок, здобутих дітьми на різних рівнях освіти досить значні. Одну з ключових позицій у забезпеченні наступності і перспективності в освітньому процесі посідає зв'язок змісту дошкільної і початкової освіти, який полягає у поступовості й послідовності реалізації чинних програм розвитку і виховання дітей дошкільного віку та типових освітніх програм для початкової школи.

Обов'язкове врахування рівня розвитку дитини, з яким вона приходить до першого класу, сприятиме органічному, природному збагаченню особистісного розвитку, започаткованому в дошкільному періоді життя та створить умови для успішного подальшого зростання і переходу з першого рівня освіти до наступного.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Питання наступності дошкільної та початкової освіти обговорюються педагогами та науковцями протягом багатьох років. Вихователі стверджують, що у закладі дошкільної освіти весь освітній процес спрямований на те, щоб кожну дитину підготувати до школи. Вчителі початкових класів, однак, вважають, що діти, які прийшли до них з закладу дошкільної освіти, недостатньо підготовлені до шкільного навчання. Проблема полягає в тому, що педагоги двох суміжних рівнів освіти обирають різні критерії для оцінювання готовності дитини-дошкільника до шкільного навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психолого-педагогічною наукою накопичено певний позитивний досвід з питань реалізації принципу наступності навчання дітей дошкільного й молодшого шкільного віку. Н. Захарова, Г. Назаренко, О. Проскура, Н. Черепаня розглядали організаційно-педагогічні умови забезпечення готовності дошкільників до навчання в початковій школі. Н. Бібік, А. Богуш, В. Кузь визначали шляхи організації наступності дошкільної та початкової освіти. Г. Беленька, Л. Нестеренко висвітлювали супровід механізмів наступності в навчально-виховному комплексі "дошкільний виховний заклад – початкова школа".

Постановка завдання. Визначити основні форми освітнього процесу дошкільної та початкової ланок освіти. Виділити спільні та відмінні ознаки

дидактичних одиниць форм освітнього процесу у закладі дошкільної освіти (підготовча група) та початковій школі у контексті наступності, застосувавши компаративний підхід. Окреслити шляхи вдосконалення форм організації освітньої діяльності дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Забезпечення якості початкової освіти – основне завдання Державного стандарту початкової освіти, в основі якого лежить компетентнісний підхід, що базується на теоретичних положеннях, гарантує досягнення запланованих результатів освоєння основної освітньої програми початкової загальної освіти та створює основу для самостійного успішного засвоєння учнями нових знань, умінь, компетенцій, видів та способів діяльності та розкриває основні психологічні закономірності розвитку освіти та структуру формування навчальної діяльності школярів з урахуванням загальних закономірностей вікового розвитку [6].

Однією з умов гарантованості досягнення запланованих (особистісних, метапредметних, предметних) результатів засвоєння освітньої програми початкової освіти є забезпечення наступності дошкільної та початкової загальної освіти, тобто реалізація на практиці одного з провідних дидактичних принципів – наступності та безперервності.

Спадкоємність між дошкільним та молодшим шкільним віком одна із умов безперервної освіти дитини. Наступність може бути реалізована через форму (методичний аспект), через зміст (змістовний аспект), індивідуалізацію навчання, систему діяльностей (психолого-педагогічний аспект).

В освіті наступність розглядається як зв'язок між різними етапами, ступенями, рівнями розвитку, сутність яких полягає у збереженні окремих елементів цілого чи його характеристик при переході до іншого, нового для суб'єкта стану. Якісно новий рівень розвитку людини досягається тільки в процесі цілеспрямованої діяльності, внаслідок якої відповідно до вікової періодизації з'являються психічні та психологічні новоутворення. Зовнішнім показником новоутворень, тобто результатом діяльності, є сформована готовність суб'єкта-дитини діяти на іншому рівні свого розвитку.

Український педагогічний словник визначає наступність у навчанні як “послідовність і системність у розміщенні навчального матеріалу, зв'язок і узгодженість ступенів і етапів навчально-виховного процесу” [4, с. 227].

Якщо вникнути у зміст даного визначення, то буде цілком зрозуміло, що дитина повинна дуже плавно і гармонійно переходити із закладу дошкільної освіти в початкову школу, тобто послідовно йти від одного ступеня освіти до іншого. При цьому мається на увазі збереження змісту, форм, методів, технологій навчання та виховання з подальшою поступовою їх зміною відповідно до віку дітей.

Академік О. Савченко акцентує: “принцип наступності і перспективності навчально-виховного процесу потребує насамперед якнайточнішого врахування вихідного рівня готовності дітей не лише на стиках освітніх ланок, а й у межах кожного етапу. Учителі початкової школи повинні дуже точно й повно враховувати досягнення дошкільного віку не тільки в змістовому і методичному планах, а й у плані сформованості особистісних якостей дітей, їхньої вольової сфери, готовності до шкільного навчання” [9, с. 85-86].

Наступність у дидактиці розглядається як зв'язок між різними щаблями розвитку, що полягає у збереженні окремих елементів або характеристик

цілого у процесі переходу до нового стану, а спадкоємність – як здатність учня продовжити освіту на наступному ступені з метою розвитку набутих навичок (компетенцій) та формування на їх основі нових умінь [9].

Р. Гуревич характеризує наступність як “встановлення таких співвідношень між цілями, змістом, методами, засобами, організаційними формами цієї діяльності на послідовних етапах навчання і виховання, які дають змогу будувати кожний новий етап з оперттям на минулий досвід учня і таким чином полегшують їхню адаптацію до умов навчання в наступному класі або в новому навчальному закладі”. На думку науковця, об’єктом здійснення наступності передусім має стати зміст освіти “як гуманістично орієнтована і педагогічно адаптована система знань, вмінь та навичок, досвіду творчої діяльності, досвіду емоційно-ціннісного ставлення до світу, до діяльності, засвоєння яких забезпечує формування гармонійно розвинутої й соціально-активної особистості” [5, с. 105].

А. Богуш трактує наступність як обізнаність класоводів першого класу з програмами та методиками навчання і виховання дітей у закладі дошкільної освіти, результати розвиненості, навченості й вихованості дітей за всіма розділами програми і врахування цього чинника у подальшій роботі початкової школи [3, с. 21].

Виходячи з вищевказаних тлумачень, можна говорити про наступні засоби, форми, способи, методи реалізації змісту освіти на стику дошкільної та початкової освіти, які повинні забезпечити однаковий обсяг знань у відповідних освітніх умовах та рівні можливості для продовження освіти.

Відомо, що для кожного віку характерна своя особлива форма організації освітньої діяльності, яка планується та цілеспрямовано реалізується педагогом з метою вирішення певних освітніх завдань розвитку, виховання та навчання. У школі основною формою організації процесу є урок, а в закладі дошкільної освіти основною формою є заняття, тобто спеціально організована взаємодія вихователя та дитини.

Науковець Г. Беленька пропонує замінити “слово “заняття” наступним чином: ігрові інтегровані заняття, дослідження в природі, формування рухів, основи художнього мистецтва, музичний розвиток, конструювання та логіка, мовний розвиток і етикет, основи домоведення тощо” [2, с. 12].

Дослідниця представляє завдання-орієнтири закладів дошкільної освіти щодо організації процесу життєдіяльності дітей в ньому з урахуванням потреб та інтересів самих дітей, запитів батьків, життя соціуму і концепції Нової української школи:

- з метою забезпечення неперервності освіти – орієнтація на зміст і завдання як Базового компоненту дошкільної освіти, так і Нової української школи;

- задля єдності підходів і виховних впливів на дитину зі сторони родини й закладу освіти - посилення роботи в напрямі просвітництва батьків;

- для створення комфортних умов перебування дитини в ЗДО – введення гнучкого розпорядку дня;

- відмова від заняття як основної форми організації освітнього процесу в дошкільному закладі;

- забезпечення дітям вільного вибору діяльності;

- збереження позитивного настрою педагога на зміни в освіті та соціумі як запоруки емоційного комфорту та успішності дітей в оволодінні необхідною життєвою компетентністю [2, с. 13].

Вважаємо доцільним вважати основною одиницею педагогічного процесу у закладі дошкільної освіти – *освітню ситуацію*, особливістю якої є поява освітніх результатів (продуктів). Спробуємо порівняти основні дидактичні одиниці форм організації освітнього процесу у закладі дошкільної освіти та початковій школі, застосувавши компаративний підхід (Табл.1).

Поняття *компаративний*, як синонім порівняльних досліджень останнім часом часто використовують фахівці з методології наукових досліджень. Термін “компаративний” походить від латинського слова *comparativus* – порівняльний. Схиляємось до думки науковців, які трактують лексему “компаративний” як порівняння з метою визначення подібності або неподібності двох, або більше об’єктів.

Таблиця 1

Порівняння дидактичних одиниць форм освітнього процесу у закладі дошкільної освіти (підготовча група) та початковій школі (1 клас)

Критерії порівняння	Форма освітнього процесу в закладі дошкільної освіти	Урок
Цілепокладання: спрямованість на рішення освітніх завдань	Освоєння способів дослідницької, пізнавальної, художньо-естетичної діяльності. Збагачення уявлень дітей про об’єкти навколишнього світу, первинна систематизація досвіду дітей. Основні питання: хто? що? який? навіщо?	Засвоєння способів навчально-пізнавальної діяльності, інтелектуальний розвиток учнів, формування потреби в знаннях. Формування світогляду через осмислення дітьми своїх емоційних оцінок. Систематизація досвіду дітей про навколишнє середовище. На якісному рівні, без деталей образне формування конкретних понять. Основні питання: чому це так? навіщо?
Зміст програм	Визначений програмою єдиний обсяг матеріалу для засвоєння	
Спрямованість організації діяльності дитини	Орієнтація на зону найближчого розвитку як розбіжність між рівнем розвитку, що виявляється у самостійній діяльності дитини, тобто рівнем її актуального розвитку та рівнем, який дитина досягає у співпраці з дорослим: розбіжність	
	Формування навичок ігрової самостійності	Формування навичок навчальної самостійності
Компоненти процесу навчання	Педагогічні цілі, дидактичні завдання, зміст, методи, прийоми, засоби	
Форма освітньої ситуації	Оптимальне співвідношення фронтальної, групової та індивідуальної роботи	
Освітні результати	Матеріальні: лічилка, вірш, загадка, оповідання, гра, малюнок, вироби, колаж, аплікація тощо	Предметні: ОСЗ (основна система знань) з переліку контрольованих елементів змісту, формування уявлень, запровадження понять.

	Нематеріальні: нові знання, дія, образ, ідея, ставлення, переживання, емпатія тощо.	Метапредметні: ОСД (основна система дій) із переліку контрольованих елементів змісту, формування загальних способів дій з предметним матеріалом. Особистісні: прийняття внутрішньої позиції школяра
Позиція педагога	Освоєння соціального досвіду через взаємодію (створення умов)	Освоєння універсальних навчальних дій через взаємодію (створення умов)
Позиція дитини	Активність спрямована на освоєння соціального досвіду	Активність спрямована на освоєння універсальних навчальних дій (особистісних, регулятивних, загальнопізнавальних, комунікативних)
Вік дітей	Приблизно одного віку: діти 5-6 (7) років	Приблизно одного віку: діти 6 (7) -7 (8) років
Склад групи, класу	Постійний	Постійний

Здійснивши компаративний аналіз основних дидактичних одиниць форм освітнього процесу у закладі дошкільної освіти та у початковій школі, можемо зробити висновок, що між ними більше спільностей, ніж відмінностей, що свідчить про взаємозв'язок та взаємозумовленість суміжних ланок освіти.

Очевидно, якщо розглядати наступність як форму, то проблем з переходом дитини з одного освітнього рівня на інший, здавалося б, не повинно бути. Однак, невирішені завдання існують і потрібно робити цілеспрямовані дії, щоб мінімізувати ризик переходу з дошкільного дитинства до початкової школи.

Для цього слід, насамперед, визначити шляхи вдосконалення форм організації навчання у закладі дошкільної освіти та початковій школі, а саме:

- створювати розвивальне предметне середовище, умови для самостійної практичної діяльності, коли діти можуть на основі наявних знань виявляти ініціативу, творчість, фантазію, відповідальність;
- забезпечувати можливості дитини орієнтуватися на товариша, взаємодіяти з ним і вчитися у нього; використовувати методи, які активізують мислення, уяву, пошукову діяльність дітей, містять елементи проблемності у навчанні, дивергентні задачі, задачі відкритого типу;
- надавати перевагу діалогічній формі спілкування, сприяючи розвитку активності, ініціативності; здійснювати взаємозв'язок занять з повсякденним життям та самостійною діяльністю на інтегративній основі;
- впроваджувати проектну організацію змісту навчання;
- визнавати права дитини на ініціативні висловлювання й аргументоване відстоювання своїх пропозицій, права на помилку.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок.

Теоретичний аналіз психологічної та науково-педагогічної літератури

дозволив дослідити загальні підходи до визначення категорії *наступності*, розкрити основні форми освітнього процесу дошкільної та початкової ланок освіти. Застосування компаративного підходу дало можливість з'ясувати спільні та відмінні ознаки дидактичних одиниць форм освітнього процесу у закладі дошкільної освіти і початковій школі у контексті наступності та визначити шляхи вдосконалення форм організації освітньої діяльності дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

Список використаних джерел:

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) 2021, Наказ МОН України № 33 від 12.01.2021. Доступно: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf>. [20 Грудень 2021].
2. Беленька, ГВ 2018, 'Вплив ідей Нової української школи на зміст діяльності педагогів закладів дошкільної освіти', *Освітній простір України*, Випуск 12, Івано-Франківськ: видавництво ДВНЗ "Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника", с. 7-14. Доступно: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/opu_2018_12_3>. [24 Грудень 2021].
3. Богущ, АМ 2012, 'Вектор наступності державних стандартів дошкільної і початкової освіти', *Дошкільне виховання*, № 7, с. 21-23.
4. Гончаренко, СУ 1997, *Український педагогічний словник*, Київ: Либідь, 376 с.
5. Гуревич, РС 2008, *Теорія і практика навчання в професійно-технічних закладах*. Монографія, Вінниця: ДОВ "Вінниця", 410 с.
6. Державний стандарт початкової загальної освіти 2019, Документ № 688-2019-п, *Постанова Кабінету Міністрів України від 24 липня 2019 р.* Доступно: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-п#Text>>. [23 Грудень 2021].
7. Максименко, СД 2018, 'Механізми розвитку особистості', *Проблеми сучасної психології*, Вип. 40, с. 7-23. Доступно: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl_2018_40_3>. [20 Грудень 2021].
8. *Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти*. Доступно: <<https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>>. [23 Грудень 2021].
9. Савченко, ОЯ 1997, *Дидактика початкової школи*. Підручник для студентів педагогічних факультетів, Київ, 416 с.

References:

1. *Bazovyi komponent doshkilnoi osvity (Derzhavnyi standart doshkilnoi osvity) (Basic component of preschool education (State standard of preschool education) 2021*, Nakaz MON Ukrainy № 33 vid 12.01.2021. Dostupno: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf>. [20 Hruden 2021].
2. Bielenka, HV 2018, 'Vplyv idei Novoi ukrainskoi shkoly na zmist diialnosti pedahohiv zakladiv doshkilnoi osvity (The influence of the ideas of the New Ukrainian school on the content of teaching activities in preschool institutions)', *Osvitnii prostir Ukrainy*, Vypusk 12, *Ivano-Frankivsk: vydavnytstvo DVNZ "Prykarpatskyi natsionalnyi universytet imeni Vasylia Stefanyka"*, s. 7-14. Dostupno: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/opu_2018_12_3>. [24 Hruden 2021].
3. Bohush, AM 2012, 'Vektor nastupnosti derzhavnykh standartiv doshkilnoi i pochatkovoi osvity (Vector of continuity of state standards of preschool and primary education)', *Doshkilne vykhovannia*, № 7, s. 21-23.
4. Honcharenko, SU 1997, *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk (Ukrainian pedagogical dictionary)*, Kyiv: Lybid, 376 s.
5. Hurevych, RS 2008, *Teoriia i praktyka navchannia v profesiino-tekhnichnykh zakladakh (Theory and practice of teaching in vocational schools)*. Monohrafiia,

- Vinnytsia: DOV "Vinnytsia", 410 s.
6. *Derzhavnyi standart pochatkovoï zahalnoi osvity (State standard of primary general education)* () 2019, Dokument № 688-2019-p, *Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 24 lypnia 2019 r.* Dostupno: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-p#Text>>. [23 Hruden 2021].
 7. Maksymenko, SD 2018, 'Mekhanizmy rozvytku osobystosti (Mechanisms of personality development)', *Problemy suchasnoi psykholohii*, Vyp. 40, s. 7-23. Dostupno: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl_2018_40_3>. [20 Hruden 2021].
 8. *Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi osvity (New Ukrainian School Conceptual principles of secondary education reform)*. Dostupno: <<https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>>. [23 Hruden 2021].
 9. Savchenko, OIa 1997, *Dydaktyka pochatkovoï shkoly (Primary school didactics)*. Pidruchnyk dlia studentiv pedahohichnykh fakultetiv, Kyiv, 416 s.

DOI 10.33930/ed.2019.5007.38(11-12)-7

УДК 167:37:001.4

НАУКОВА ОСВІТА, STEM ТА STEAM: ДО ПИТАННЯ ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

SCIENCE EDUCATION, STEM AND STEAM: QUESTIONING THE ISSUES OF TERMINOLOGICAL INTERACTION

Ю. М. Александрова

Актуальність теми дослідження. Існують підстави вважати поняття наукової освіти дискусійним та невизначеним на сьогодні. Навіть вікова історія цього феномену в освіті не дає достатніх підстав для однозначної та вичерпної дефініції. Беззаперечним є той факт, що наукова освіта є визнаним світовим лідером інновацій та локомотивом реформування системи освіти відповідно до викликів та вимог часу, а у освітньому дискурсі наукова освіта все частіше трактується як STEM (science, technology, engineering and mathematics) чи STEAM (science, technology, engineering, art and mathematics).

Постановка проблеми. Значного поширення практика наукової освіти отримала в школах США, Канади, Великої Британії та ін. З одного боку, існує високий суспільний запит щодо наукової освіти, а з іншого боку – бар'єр комунікації та координації зусиль. Міждисциплінарний характер наукової освіти ґрунтується на загальних для

Urgency of the research. There are reasons to consider the concept of science education debatable and uncertain today. Even the age history of this phenomenon in education does not provide sufficient grounds for an unambiguous and comprehensive definition. It is undeniable that science education is a recognized world leader in innovation and a locomotive of reforming the education system following the challenges and requirements of the time. Science education is increasingly interpreted as STEM (science, technology, engineering, and mathematics) or STEAM (science, technology, engineering, art, and mathematics in the educational discourse).

Target setting. The practice of science education has become widespread in schools in the United States, Canada, Great Britain, and others. On the one hand, there is a high public demand for scientific education, and on the other hand - a barge of communication and coordination of efforts. The interdisciplinary nature of science education is based on familiar

наукового знання концептах: причина і наслідок, кількість та якість, система і структура та ін. Тобто саме тих філософських категорій, що характеризують універсальне знання, містить потужний потенціал для пояснення і розуміння в різних сферах науки та техніки, суспільних відносин чи індивідуальної життєдіяльності. Поширення практик наукової освіти вимагає уваги до теоретичних питань, серед яких важливим є питання термінологічної взаємодії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Для нас плідними виявились роботи С. Бабійчук, яка досліджує теоретичні проблеми розвитку наукової освіти в умовах вітчизняного освітнього середовища. Історична реконструкція поглядів на наукову освіту у закордонному досвіді представлена у роботах Дж. Бернарда, Ф. Фінлі, Р. Егера та ін. Когнітивному виміру змін та прив'язці освітніх змін до соціокультурних трансформацій, які актуалізують концепт наукової освіти, присвячені праці М. Вінмана, Д. Дейвіса, Г. Еванса, А. Зохара, Л. Хедрінгтона та ін. Термінологічні питання поширення STEM та STEAM освіти досліджені такими авторами, як К. Гросс, С. Белбейс, Дж. Роллінг та ін.

Постановка завдання. У дослідженні ставиться завдання прояснити особливості термінологічної взаємодії, яка має місце у сучасному освітньому (зокрема, філософсько-освітньому) дискурсі довкола понять наукової освіти (science education), STEM та STEAM, аналізуючи проблему інтеграції науки, освіти та мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Оскільки наука є невід'ємним компонентом культури, закономірною вимогою є те, що наука має бути суттєвим компонентом освітнього процесу. І не тільки у ланці вищої освіти, адже впроваджувати принципи наукової освіти доречно і в школі, і в дитячому садочку. Саме таким чином можливо забезпечити реалізацію комплексу цілей освіти соціального, філософського, психологічного та ін.

concepts for scientific knowledge: cause and effect, quantity and quality, system and structure, etc. That is, those philosophical categories characterize universal knowledge that has a powerful potential for explanation and understanding in various fields of science and technology, social relations, or individual life. Dissemination of scientific education practices requires attention to theoretical issues, among which the issue of terminological interaction is essential.

Actual scientific researches and issues analysis. The works of S. Babiichuk, who studies the theoretical problems of the development of scientific education in the conditions of the domestic educational environment, proved to be fruitful for us. Historical reconstruction of views on scientific education in foreign experience is presented in the works of J. Bernard, F. Finley, R. Yager, and others. The works of M. Veenman, D. Davis, G. Evans, A. Zohar, L. Hetherington, and others are devoted to the cognitive dimension of change and the link of educational change to socio-cultural transformations that actualize the concept of scientific education. Such authors have studied terminological issues of STEM and STEAM education dissemination as K. Gross, S. Belbase, J. Rolling, and others.

The research objective. The study aims to clarify the features of terminological interaction that takes place in modern educational (in particular, philosophical and educational) discourse around the concepts of science education, STEM, and STEAM, analyzing the integration of science, education, and art.

The statement of basic material. Since science is an integral part of a culture, it is a natural requirement that science be an essential component of the educational process. And not only in higher education, because it is appropriate to implement the principles of scientific education in school and kindergarten. In this way, it is possible to ensure the implementation of a set of goals of social, philosophical, psychological, and other varieties. STEAM is a comprehensive response to the complex

гатунку. STEAM є комплексною відповіддю на складну проблему антропоцену, що включає не тільки екологічний контекст впливу людини на природу, але більш складне та масштабне явище, як сукупність політичних, економічних, соціальних, технологічних факторів, що формують контекст щоденних практик. Комплексний та міждисциплінарний характер STEAM формує навички змінювати фокус сприйняття об'єктів та процесів світу, зосереджувати увагу на макро- і мікрорівнях, критично і рефлексивно аналізувати відомості досвіду, сприймати предмети не ізольовано, а в тісному взаємозв'язку та взаємному впливі. Мистецькі практики дозволяють подолати стереотипність та алгоритмічність сприйняття та мислення, сфокусуватись на предметі та побачити його нові сторони та аспекти.

Висновки. Наукова освіта – це освітній концепт, що фіксує та легітимізує суттєві трансформації в розвиткові та безпосередньому змісті освітнього процесу всіх рівнів. Єдине та інваріантне визначення терміну “наукова освіта” в даний момент відсутнє. Незначний період існування цього соціокультурного феномену вже містить суттєву внутрішню трансформацію – перехід від STEM до STEAM, оскільки плідний синтез різноманітних наукових підходів без мистецтва та креативності представляється утворенням штучним, суперечливим та позбавленим гуманістичного виміру. Разом з тим, цей феномен складно назвати абсолютно інноваційним, більш доречним буде розуміння наукової освіти як сміливого втілення тих інтенцій та стратегій, що були закладені в до-схоластичному форматі освіти, але із врахуванням актуального рівня розвитку цивілізації.

Ключові слова: наукова освіта, STEM, STEAM, термінологічна взаємодія, філософія освіти.

problem of the anthropocene, which includes the ecological context of human impact on nature and a more complex and large-scale phenomenon, as a set of political, economic, social, and technological factors that shape the context of daily practices. The complex and interdisciplinary nature of STEAM develops skills to change the focus of perception of objects and processes of the world, focus on macro and micro levels, critically and reflectively analyze experience, perceive objects not in isolation but in close relationships and interaction. Artistic practices allow to overcome stereotypes and algorithmic perception and thinking, focus on the subject, and see its new sides and aspects.

Conclusions. Science education is an educational concept that captures and legitimizes significant transformations in the development and direct content of the educational process at all levels. There is currently no single and invariant definition of the term “science education”. This socio-cultural phenomenon’s insignificant period of existence already contains a significant internal transformation – the transition from STEM to STEAM, as a fruitful synthesis of various scientific approaches without art and creativity is an artificial, contradictory, and devoid of humanistic dimension. However, this phenomenon is difficult to call completely innovative; it would be more appropriate to understand scientific education as a bold embodiment of the intentions and strategies that were laid down in the pre-scholastic education format, but taking into account the current level of civilization.

Keywords: science education, STEM, STEAM, terminological interaction, philosophy of education.

Актуальність теми дослідження. Існують підстави вважати поняття наукової освіти дискусійним та невизначеним на сьогодні, навіть вікова історія цього феномену в освіті не дає достатніх підстав для однозначної

та вичерпної дефініції. Сьогодні тривають жваві обговорення теоретиків і практиків наукової освіти щодо її доцільності, змісту навчальних програм, методів впровадження та специфіки підготовки педагогічних кадрів. Беззаперечним є той факт, що наукова освіта є визнаним світовим лідером інновацій та локомотивом реформування системи освіти відповідно до викликів та вимог часу, а у освітньому дискурсі наукова освіта все частіше трактується як STEM (science, technology, engineering and mathematics) чи STEAM (science, technology, engineering, art and mathematics). У дискурсі STEAM зараз починає викристалізовуватись окремий підхід, коли літера А у аббревіатурі може розумітись не тільки як мистецтво, а й як “all other disciplines”, залучаючи широке коло дисциплін як інструменту розвитку наукового світогляду та стилю мислення.

Постановка проблеми. Значного поширення практика наукової освіти отримала в школах США, Канади, Великої Британії та ін. Аналізуючи 20-річний період розвитку наукової освіти в США (1960-1980 pp.). Р. Е. Ягер та Е. Зер [20] зазначають наступні тенденції: зростання загальної кількості навчальних закладів, що пропонують програми з наукової освіти; наукова освіта стає невід’ємним компонентом академічної наукової діяльності; збільшується кількість фінансових інвестицій в наукову освіту; наявний високий рівень професійної ізоляції викладачів наукової освіти. Зазначені тенденції дають підстави для висновків про високий суспільний запит щодо наукової освіти, і разом з тим ця модель освіти залишається справою ентузіастів, що зазнають бар’єр комунікації та координації своїх зусиль.

Ш. Белбаз та ін. [8] здійснюють ґрунтовну аналітичну роботу щодо принципів побудови концепцій наукової освіти, її перспектив та пріоритетів, цілей та переваг. Автори поділяють думку про необхідність наукової освіти як поступового процесу реформування системи освіти. Інтеграцію науки, технологій, інженерії та математики в цілісну навчальну програму доречно розглядати як реалізацію принципу міждисциплінарного підходу в навчанні. Разом з тим, введення стандартів наукової освіти на державному рівні в США, Австралії та ін. країнах із аргументацією розуміння STEM як педагогічної технології, що уможливлює творчість, дослідження, співпрацю та критичне мислення учасників освітнього процесу засвідчує її суттєвий вплив та визнання.

На міжнародному рівні популяризацію та впровадження наукової освіти в національні системи освіти різних країн світу підтримує ЮНЕСКО. Закон України “Про освіту” у ст.21 п.5 дає наступне визначення: “Освіта наукового спрямування – це вид спеціалізованої освіти, що базується на дослідно-орієнтованому навчанні, спрямований на поглиблене вивчення профільних предметів та набуття компетентностей, необхідних для подальшої дослідно-експериментальної, конструкторської, винахідницької діяльності” [3]. Також у тексті документу наведено широкий перелік суб’єктів, що на законних підставах володіють правом надавати освітні послуги наукового спрямування, в тому числі, в якості основних закладів та установ наукової освіти зазначено Малу академію наук України.

Наукова освіта передбачає таку стратегію та практику організації навчання, що має метою не просто популяризацію наукових досліджень, а впровадження принципів і методів дослідницької діяльності в щоденний регламент реалізації освіти. Концептуально наукова освіта окреслює спільний контекст природничих та точних наук, окремі аспекти суспільствознавчих дисциплін, технології та методики розвитку та реалізації креативності учнів.

Показово, що в такому різноманітті наукових пошуків, роль вчителя консультативна, а суб'єкт-центрованість учня є беззаперечним принципом наукової освіти. Стратегія наукової освіти полягає, насамперед, у формуванні стійкої зацікавленості учнів до навчання, до самостійних відкриттів та досягнень на основі базових знань в міждисциплінарній царині теоретичних відомостей. Наукова освіта фактично прагне до відтворення в навчальних аудиторіях логіки та динаміки роботи вчених та інженерів. У процедурному відношенні специфіка наукової освіти полягає у формуванні компетенцій до самостійної постановки питань та визначення проблем, вміння аналізувати та інтерпретувати теоретичні та емпіричні дані, виготовляти та використовувати моделі, планувати та реалізовувати дослідницьку діяльність, розробляти пояснення та аргументувати рішення.

Міждисциплінарний характер наукової освіти ґрунтується на загальних для наукового знання концептах: причина і наслідок, стабільність та зміни, структура і функції, кількість та якість, система і структура та ін. Тобто саме тих філософських категорій, що характеризують універсальне знання, містить потужний потенціал для пояснення і розуміння в різних сферах науки та техніки, суспільних відносин чи індивідуальної життєдіяльності. Концептуальність наукової освіти пропонує системність формування світогляду, в якому природничі, технічні, соціальні та мистецькі знання та практики не суперечать одне одному, а є функціональними принципами взаємодії людини зі світом. Поширення практик наукової освіти вимагає уваги до теоретичних питань, серед яких важливим є питання термінологічної взаємодії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Постановка проблеми дослідження відбувалася із урахуванням низки робіт, в яких пропонується полеміка довкола термінологічної взаємодії у системі “наукова освіта – STEM – STEAM”. Для нас плідними виявились роботи С. Бабійчук [1-2], яка досліджує теоретичні проблеми розвитку наукової освіти в умовах вітчизняного освітнього середовища. Історична реконструкція поглядів на наукову освіту у закордонному досвіді представлена у роботах Дж. Бернарда [6], Ф. Фінлі та ін. [12], Р. Егера та ін. [20]. Когнітивному виміру змін та прив'язці освітніх змін до соціокультурних трансформацій, які актуалізують концепт наукової освіти, присвячені праці М. Вінмана [19], Д. Дейвіса та ін. [10], Г. Еванса та ін. [11], А. Зохара та ін. [21], Л. Хедрінгтона та ін. [16]. Термінологічні питання поширення STEM та STEAM освіти досліджені такими авторами, як К. Гросс та ін. [14], С. Белбейс та ін. [8], Дж. Роллінг та ін. [18].

Постановка завдання. Наукова освіта є динамічною єдністю викладання як консультування, навчання як самостійного пошуку та логічного судження щодо актуального стану та перспективного розвитку науки в сучасному суспільстві. Науковій освіті, дійсно, притаманний динамічний характер, оскільки її зміст чітко орієнтований на передові наукові розробки та інноваційні технології наукового пошуку.

Наукова освіта принципово постулює неефективність репродуктивного рівня знань, навпаки, заохочується максимальна індивідуальна залученість учня в творчій та дослідній процес відкриття нових знань. Ця педагогічна діяльність має метою не передачу і засвоєння знань, оперування результатами науково-дослідницької діяльності інших людей, а спрямована на розуміння, аналітику, критичне мислення та самостійний пошук у розв'язанні

поставленої задачі. В такому ключі теоретичні абстракції набувають необхідної повноти в горизонті існування, а учні вчаться відповідальному ставленню до перебігу та наслідків тих дій, які вони ініціюють та втілюють. І мова в даному випадку не тільки про філософський дискурс техніки та технологій, а і про екологічне та громадянське виховання.

Філософія постмодернізму текстами своїх апологетів Ж. Дельоза, Ф. Гваттарі, Ж. Деррида, М. Фуко та ін. абсолютизувала філософію імманентності. Тому сучасний Ми-суб'єкт є одночасно і джерелом, і об'єктом впливу. Іншими словами, світоглядна парадигма сучасності не дає підстав сподіватися на зовнішню відносно людини волю та допомогу. Така "залишеність суб'єкта", або "закинутість в екзистенцію" актуалізує на сучасному етапі принципове питання про виживання людства як біологічного виду. Адаптивні практики сучасної технократичної цивілізації вимагають "стрибка соціального уявлюваного" (Дж. Брайдотті), зміни стереотипів мислення, що включає формування компетенцій швидкого та рефлексивного опанування різного за змістом та напрямком знання. Діяльність людини в антропоцені є апріорі колективною, уявлення про індивідуальну та автономну активність суб'єкту є принципово хибною. Тому "Ми-суб'єкт" є не просто інтерпретативним концептом, а фактом дійсності, що унаочнює необхідність діалогу та консенсусної ухвали рішень.

Наукова освіта прагне уникнути дихотомії теорії та практики, наголошують Т. Астор, Е. Маккаллі та Ф. Бальцерзак [5]. В науковій освіті запроваджують у вжиток не формалізовану академічну мову, а орієнтацію на професійний розвиток ("що ви знаєте?", "що ви бажаєте пізнати?", "чому ви навчилися?" тощо). Розуміння предмету досягається у науковій освіті через комплексний дизайн проблеми, в форматі якого впроваджуються особистісні описи, індивідуальний досвід їх розв'язання. Іншими словами, наукова освіта пропонує специфічну стратегію навчання, мовленнєві засоби реалізації якої є персоніфікованими, на відміну від безособової онтології класичного зразку науки. У своєму дослідженні ми спробуємо прояснити особливості термінологічної взаємодії, яка має місце у сучасному освітньому (зокрема, філософсько-освітньому) дискурсі довкола понять наукової освіти (science education), STEM та STEAM, аналізуючи проблему інтеграції науки, освіти та мистецтва.

Виклад основного матеріалу дослідження. В якості основних цілей наукової освіти Дж. Арнард [6] називає формування компетентності в методах дослідження і науки, розвиток наукових поглядів та розуміння обраних основних узагальнень. Специфіка наукової освіти полягає в реалізації принципу "теорія в дії", що прагне обґрунтувати найбільш ефективний спосіб особистісного та соціального розвитку індивіда в демократичному суспільстві.

Оскільки наука є невід'ємним компонентом культури, закономірною вимогою є те, що наука має бути суттєвим компонентом освітнього процесу. І не тільки у ланці вищої освіти, адже впроваджувати принципи наукової освіти доречно і в школі, і в дитячому садочку. Саме таким чином можливо забезпечити реалізацію комплексу цілей освіти соціального, філософського, психологічного та ін. ґатунку. В такому ключі, проблемним питанням є не стільки концептуальний зміст наукової освіти, скільки її процесуальні характеристики. Тому закономірно, що має місце стійка необхідність якісних досліджень та верифікації цілей, стратегій, методів та інструментів наукової освіти.

Українська дослідниця феномену наукової освіти С. Бабійчук визначає наукову освіту: "... як освітню концепцію націлену на синергію освіти і науки, що базується на цілеспрямованій, головним чином дослідницькій діяльності з метою формування дослідницької компетентності та наукової грамотності учнів. Засобами такого освітнього процесу є застосування сукупності наукових методів у процесі дослідження, з метою здобуття нових знань, формування наукового типу мислення та розширення і поглиблення наукової картини світу враховуючи вікові та індивідуальні особливості учня. Стратегічними цілями такої освіти виступають: виховання науково грамотних свідомих та відповідальних громадян, а також підготовка нової генерації науковців, новаторів та винахідників" [1, с. 17]. В іншій науковій праці автор продовжує: "Умовно наукову освіту можна розглядати як трикомпонентну систему, що складається з цілеспрямованої дослідницької діяльності учня, вивчення історії науки, та популяризації наукового знання" [1, с. 18]. Авторка не заперечує унікальності феномену наукової освіти, а стверджує, що "... наукова освіта не є спеціалізованим типом освіти, а виступає самостійним педагогічним концептом, що має на меті не лише навчити застосовувати науковий метод для вирішення прикладних завдань інших галузей знань, але й виступає як цілісна педагогічна система, направлена на формування наукового типу мислення учня і систематизацію знань про науку як про навчальний предмет" [1, с. 10].

Згідно філософської концепції соціального конструктивізму, процес пізнання є гнучким та пластичним індивідуальним пошуком (навіть у форматі групової роботи та обговорення) значення та способів інтерпретації соціальних та культурних конструктів. В обґрунтуванні доцільності наукової освіти, дослідники часто посилаються на теорію соціокультурного розвитку Л. Виготського, який стверджував, що комунікативні акти абсолютно необхідні для формування знання, оскільки саме в обговоренні та зіткненні різних точок зору можливе достовірне та вичерпне усвідомлення суттєвих ознак та каузальних зв'язків. Через спостереження, взаємодію та обговорення, або "конструювання" предмету в творчому та ігровому форматі взаємодії здійснюються пізнавальні процедури. Така взаємодія, або поліфонія різних акцентів сприйняття дає можливість учням максимально використовувати комунікативні канали та навчатися одне в одного, а не тільки під керівництвом вчителя. Вчитель у цій метафорі відіграє роль диригента, який керує логікою і послідовністю навчального процесу: постановка і визначення проблеми, дослідження і вивчення предмету, генерація основних способів розв'язання проблеми, спостереження, або моделювання, презентація та уточнення висновків. Композицію активності учнів у науковій освіті визначає вчитель, а її зміст, інтенсивність та специфіка є учнівською імпровізацією.

Відповідно, мистецтво у науковій освіті, так само як метафори у науковому тесті недоречно вважати штучною естетичною прикрасою. Мистецтво – це філософія форми і композиції, "стереоскопічний" погляд на проблему та кульмінацію оптимального варіанту її вирішення: "Хоча за останні 20 років мистецька освіта зазнала кардинальних змін у змісті та спрямованості, STEAM-освіта надає нові можливості для цієї галузі. Вчителі намагаються реалізувати бачення прогресивних педагогів, які прагнуть централізувати освіту навколо учнів, їх знань та досвіду. Навчання STEAM відкриває двері для інтеграції дизайнерського мислення як частини освітнього досвіду К-12. STEAM-освіта, що базується на конструктивістській та дизайнерській філософії, ставить студентів у центр навчання.

Конструктивістський підхід до STEAM, заснований на дизайні, цінує мистецтво та дизайн як невід'ємну частину освітнього досвіду, одночасно готуючи студентів до робочого місця XXI століття, яке вимагає творчості та навичок втілення ідей у реальність" [14, с.39].

К. В. Гайот [15] акцентує увагу громадськості на значенні STEAM-освіти в добу антропоцену. Автор вважає цілі STEM по підготовці більш обізнаних та конкурентних випускників закладів освіти недостатніми перед викликами сучасності. STEAM-освіта, наголошує К. В. Гайот, є створенням простору з міждисциплінарної творчої дискусії, що охоплює не тільки питання точних та природничих наук, але й актуальні питання етики антропоцену, стійкості та сталості соціального поступу, формату та принципів суспільних відносин. Автором стверджується принциповий плюралізм моделей взаємодії людини зі світом, множина яких є запереченням неминучого конфлікту науки та мистецтва. В якості концептуальної основи STEAM автор пропонує трансдисциплінарність, відповідальність тощо [15].

Саме ці принципи доречні для натхнення та динаміки креативного наукового пошуку, оскільки "мудрість" мистецтва полягає не у протистоянні викликам, а в можливості їх асиміляції та прийняття: "STEAM (наука, технологія, інженерія, мистецтво та математика) освіта сприймається як різноманітний підхід до навчальної програми, який прагне інтегрувати, синтезувати або іншим чином поєднати ці дисципліни для розвитку міждисциплінарного досвіду навчання" [15, с. 772]. STEAM є комплексною відповіддю на складну проблему антропоцену, що включає не тільки екологічний контекст впливу людини на природу, але більш складне та масштабне явище, як сукупність політичних, економічних, соціальних, технологічних факторів, що формують контекст щоденних практик. Глобальні екологічні проблеми сучасності, відповідно, є наслідком такого тотального впливу. Закономірно, що виправити тільки наслідки неможливо. Тому необхідна своєрідна "світоглядна революція", зміна фокусу сприйняття та аналітики фактів і процесів світу. Необхідно залишити в минулому техніки вузької спеціалізації, оскільки така необачність із розвитком технологій стає дедалі небезпечною.

Комплексний та міждисциплінарний характер STEAM формує навички змінювати фокус сприйняття об'єктів та процесів світу, зосереджувати увагу на макро- і мікрорівнях, критично і рефлексивно аналізувати відомості досвіду, сприймати предмети не ізольовано, а в тісному взаємозв'язку та взаємному впливі. Мистецтво в цьому конгломераті наукової освіти виконує функцію "уповільнення". Оскільки мистецтво є цінністю самим по собі, без адресації до наслідків і продуктів діяльності, то саме мистецькі практики дозволяють розширити стереотипність та алгоритмічність сприйняття та мислення, сфокусуватись на предметі та побачити його нові сторони та аспекти. В такому форматі "уповільнення свідомості" екологічні проблеми перестають бути периферійними та супутніми, набувають тотальності змісту про людський спосіб життя, про пошук гармонії, про зміст і призначення активності людини та людства та ін.

Сучасне розуміння науки як об'єктивного та специфічного знання про окремі фрагменти та локальні сфери є хибним, наголошує Д. Х. Роллінг [18]. Він стверджує, що для концепту науки більше притаманна асоціація з "природною філософією", що має на меті комплексний та системний опис та розуміння світу як взаємопов'язаної системи. STEAM-освіта є прагненням

якщо не створити, то втілювати принципи такої природної філософії, створити нові алгоритми опису та пізнання світу. Для реалізації цієї амбітної мети необхідно змінити сам тезаурус освітнього процесу, який би поєднував переваги формалізованої мови науки та метафоричного означення. Такий симбіоз, точка перетину різних перспектив сприйняття світу буде корисним для прийдешніх поколінь. Про це свого часу писав А. Ейнштейн: “Після досягнення певного високого рівня технічних навичок, наука і мистецтво мають тенденцію зливатися в естетиці, пластичності та формі. Найбільші вчені теж завжди митці” [4, с. 188]

В дослідницькому процесі важливим є не тільки результат здобутку істинного знання. Ф. Фінлі, Ф. Лоренц та П. Хеллер [12] зазначають, що в аналітиці наукової освіти є сенс звернути увагу не тільки на статистику правильних способів розв’язання поставлених завдань, але також і на припущені помилки, оскільки в хибних алгоритмах рішень може бути представлена інша теоретична перспектива, яка однозначно сприяє розвитку критичного мислення учнів. Дослідники зазначають, що формат наукової освіти краще сприяє розвитку навичок логіки мисленевих процесів у порівнянні з традиційною освітою. Звичайним урокам не притаманна особлива увага до різних типів суджень, специфіки аргументації, пошуків логічних помилок у висновках, продуктивного потенціалу протиріччя та ін. Для наукової освіти ці процедури є невід’ємним компонентом пошуково-дослідницької практики учнів. Логіка наукової освіти полягає в переході від інтуїтивних уявлень про способи розв’язання задач до впевненої орієнтації в сучасних наукових концепціях та притаманних ним технікам аргументації. STEAM-освіта допомагає розвивати здатність формувати сенс через почуття, споглядати об’єкт як естетично змістовний, приймати та поділяти цінності групи, контролювати свою поведінку відповідно до міркувань доцільності та очікувань групи, використовувати логічні докази та судження для досягнення не тільки раціонального, але і емоційного впливу.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Отже, наукова освіта – це педагогічний концепт, що фіксує та легітимізує суттєві трансформації в розвитку та безпосередньому змісті освітнього процесу всіх рівнів. Єдине та інваріантне визначення терміну “наукова освіта” в даний момент відсутнє. Наукова освіта – це фактично новий формат організації та реалізації освітнього процесу, що втілює основні ідеологеми та принципи сучасної епохи “великого синтезу”.

Досить незначний період існування цього соціокультурного феномену вже містить суттєву внутрішню трансформацію – перехід від STEM до STEAM, оскільки плідний синтез різноманітних наукових підходів без мистецтва та креативності представляється утворенням штучним, суперечливим та позбавленим гуманістичного виміру. Разом з тим, цей феномен складно назвати абсолютно інноваційним, більш доречним буде розуміння наукової освіти як сміливого втілення тих інтенцій та стратегій, що були закладені в до-схоластичному форматі освіти, але із врахуванням актуального рівня розвитку цивілізації.

Список використаних джерел:

1. Бабійчук, С 2020, ‘Наукова освіта як педагогічний концепт’, *Проблеми підготовки сучасного вчителя. Збірник наукових праць*, Вип. 2(22), с. 6-11.
2. Бабійчук, С 2020, ‘Педагогічна концепція “наукова освіта”’, *Освітній дискурс: збірник наукових праць*, Вип. 23(5), с. 14-21.

3. Закон України “Про освіту” 2017, Документ № 2145-VIII, *Відомості Верховної Ради (ВВР)*, № 38-39, ст. 380. Доступно: <<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>>. [12 Вересень 2021].
4. *Эйнштейн и современная физика: Сборник памяти Альберта Эйнштейна* 1956, Москва: Гостехиздат, 458 с.
5. Astor, T, McCallie, E & Balcerzak, P 2007, ‘Academic and Informal Science. Education Practitioner Views’, *About Professional Development in Science Education*, pp. 605-628. Available from: <<https://doi.org/10.1002/sce.20205>>. [20 October 2021].
6. Barnard, DJ 1968, ‘Pre-1960 contributions to science education’, *Science education*, Vol. 52, No. 3, pp. 239-244.
7. Barton, AC & Tan, E 2010, ‘We be burnin’! Agency, identity, and science learning’, *The Journal of the Learning Sciences*, Vol. 19 (2), pp. 187-229.
8. Belbase, S, Mainali, BR, Kasemsukpipat, W, Tairab, H, Gochoo, M & Jarrah, A 2021, ‘At the dawn of science, technology, engineering, arts, and mathematics (STEAM) education: prospects, priorities, processes, and problems’, *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*. Available from: <<https://doi.org/10.1080/0020739X.2021.1922943>>. [20 October 2021].
9. Clarke, SN, Howley, I, Resnick, L & Rosé, CP 2016, ‘Student agency to participate in dialogic science discussions’, *Learning, Culture and Social Interaction*, Vol. 10, pp. 27-3.
10. Davies, D & McGregor, D 2017, *Teaching Science Creatively*, 2nd ed. New York, NY; Abingdon: Routledge.
11. Evans, HJ & Achiam, M 2021, ‘Sustainability in out-of-school science education: identifying the unique potentials’, *Environmental Education Research*, 27:8, pp. 1192-1213. Available from: <<https://doi.org/10.1080/13504622.2021.1893662>>. [20 October 2021].
12. Finley, F, Lawrenz, F & Heller, P 1992, ‘A Summary of Research in Science Education – 1990’, *Science Education*, Vol. 76 (3), pp. 239-254.
13. Fu, G & Clarke, A 2020, ‘Moving beyond the agency-structure dialectic in pre-collegiate science education: positionality, engagement, and emergence’, *Studies in Science Education*, Vol. 55 (2), pp. 215-256. Available from: <<https://doi.org/10.1080/03057267.2020.1735756>>. [08 October 2021].
14. Gross, K & Gross, S 2016, ‘Transformation: Constructivism, Design Thinking, and Elementary STEAM’, *Art Education*, Vol. 69 (6), pp. 36-43. Available from: <<https://doi.org/10.1080/00043125.2016.1224869>>. [08 October 2021].
15. Guyotte, KW 2020, ‘Toward a Philosophy of STEAM in the Anthropocene’, *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 52 (7), pp. 769-779. Available from: <<https://doi.org/10.1080/00131857.2019.1690989>>. [20 October 2021].
16. Hetherington, L, Chappell, K, Keene, HR, Wren, H, Cukurova, M, Hathaway, Ch, Sotiriou, S & Bogner, F 2019, ‘International educators’ perspectives on the purpose of science education and the relationship between school science and creativity’, *Research in Science & Technological Education*, Vol. 38 (1), pp. 19-41. Available from: <<https://doi.org/10.1080/02635143.2019.1575803>>. [08 October 2021].
17. Rocard, M, Cesrmley, P, Jorde, D, Lenzen, D, Walberg-Henriksson, H & Hemd, V 2021, ‘Science Education NOW: A Renewed Pedagogy for the Future of Europe’, *Brussels, Belgium: Office for Official Publications of the European Communities*. Available from: <http://ec.europa.eu/research/science-society/document_library/pdf_06/report-rocard-on-science-education_en.pdf>. [10 September 2021].
18. Rolling, JrJH 2016, ‘Reinventing the STEAM Engine for Art + design Education’, *Art Education*, Vol. 69:4, pp. 4-7. Available from: <<http://doi.org/10.1080/00043125.2016.1176848>>. [12 October 2021].
19. Veenman, MVJ 2012, ‘Metacognition in science education: Definitions, constituents, and their intricate relation with cognition’, In A. Zohar & Y. J. Dori (Eds.), *Metacognition in science education: Trends in current research, contemporary trends and issues in science education*, New York: Springer, pp. 21-36.

20. Yager, RE & Zehr, E 1985, 'Science Education in US, Graduate Institutions during, Two Decades, 1960-1980', *Science Education*, Vol. 69 (2), pp.163-169.
21. Zohar, A & Barzilai, S 2013, 'A review of research on metacognition in science education: current and future directions', *Studies in Science Education*, Vol. 49:2, pp. 121-169. Available from: <<http://doi.org/10.1080/03057267.2013.847261>>. [12 October 2021].

References:

- i. Babiichuk, S 2020, 'Naukova osvita yak pedahohichnyi kontsept (Science education as a pedagogical concept)', *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia. Zbirnyk naukovykh prats*, Vyp. 2(22), s. 6-11.
- ii. Babiichuk, S 2020, 'Pedahohichna kontseptsiiia "naukova osvita" (Pedagogical concept "Science education")', *Osvitnii dyskurs: zbirnyk naukovykh prats*, Vyp. 23(5), s. 14-21.
- iii. *Zakon Ukrainy "Pro osvitu" (Ukrainian Law "On Education")* 2017, Dokument № 2145-VIII, *Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR)*, № 38-39, st. 380. Dostupno: <<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>>. [12 Veresen 2021].
- iv. *Einshtein y sovremennaia fizyka: Sbornyk pamiaty Alberta Einshteina (Einstein and Modern Physics: A Collection in Memory of Albert Einstein)* 1956, Moskva: Hostekhyzdat, 458 c.
2. Astor, T, McCallie, E & Balcerzak, P 2007, 'Academic and Informal Science. Education Practitioner Views', *About Professional Development in Science Education*, pp. 605-628. Available from: <<https://doi.org/10.1002/sce.20205>>. [20 October 2021].
3. Barnard, DJ 1968, 'Pre-1960 contributions to science education', *Science education*, Vol. 52, No. 3, pp. 239-244.
4. Barton, AC & Tan, E 2010, 'We be burnin'! Agency, identity, and science learning', *The Journal of the Learning Sciences*, Vol. 19 (2), pp. 187-229.
5. Belbase, S, Mainali, BR, Kasemsukpipat, W, Tairab, H, Gochoo, M & Jarrah, A 2021, 'At the dawn of science, technology, engineering, arts, and mathematics (STEAM) education: prospects, priorities, processes, and problems', *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*. Available from: <<https://doi.org/10.1080/0020739X.2021.1922943>>. [12 October 2021].
6. Clarke, SN, Howley, I, Resnick, L & Rosé, CP 2016, 'Student agency to participate in dialogic science discussions', *Learning, Culture and Social Interaction*, Vol. 10, pp. 27-3.
7. Davies, D & McGregor, D 2017, *Teaching Science Creatively*, 2nd ed. New York, NY; Abingdon: Routledge.
8. Evans, HJ & Achiam, M 2021, 'Sustainability in out-of-school science education: identifying the unique potentials', *Environmental Education Research*, 27:8, pp. 1192-1213. Available from: <<https://doi.org/10.1080/13504622.2021.1893662>>. [20 October 2021].
9. Finley, F, Lawrenz, F & Heller, P 1992, 'A Summary of Research in Science Education – 1990', *Science Education*, Vol. 76 (3), pp. 239-254.
10. Fu, G & Clarke, A 2020, 'Moving beyond the agency-structure dialectic in pre-collegiate science education: positionality, engagement, and emergence', *Studies in Science Education*, Vol. 55 (2), pp. 215-256. Available from: <<https://doi.org/10.1080/03057267.2020.1735756>>. [08 October 2021].
11. Gross, K & Gross, S 2016, 'Transformation: Constructivism, Design Thinking, and Elementary STEAM', *Art Education*, Vol. 69 (6), pp. 36-43. Available from: <<https://doi.org/10.1080/00043125.2016.1224869>>. [08 October 2021].
12. Guyotte, KW 2020, 'Toward a Philosophy of STEAM in the Anthropocene', *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 52 (7), pp. 769-779. Available from: <<https://doi.org/10.1080/00131857.2019.1690989>>. [20 October 2021].
13. Hetherington, L, Chappell, K, Keene, HR, Wren, H, Cukurova, M, Hathaway, Ch, Sotiriou, S & Bogner, F 2019, 'International educators' perspectives on the purpose of science education and the relationship between school science and creativity', *Research*

- in *Science & Technological Education*, Vol. 38 (1), pp. 19-41. Available from: <<https://doi.org/10.1080/02635143.2019.1575803>>. [08 October 2021].
14. Rocard, M, Cesrmley, P, Jorde, D, Lenzen, D, Walberg-Henriksson, H & Hemd, V 2021, 'Science Education NOW: A Renewed Pedagogy for the Future of Europe', *Brussels, Belgium: Office for Official Publications of the European Communities*. Available from: <http://ec.europa.eu/research/science-society/document_library/pdf_06/report-rocard-on-science-education_en.pdf>. [10 September 2021].
 15. Rolling, JrJH 2016, 'Reinventing the STEAM Engine for Art + design Education', *Art Education*, Vol. 69:4, pp. 4-7. Available from: <<http://doi.org/10.1080/00043125.2016.1176848>>. [12 October 2021].
 16. Veenman, MVJ 2012, 'Metacognition in science education: Definitions, constituents, and their intricate relation with cognition', In A. Zohar & Y. J. Dori (Eds.), *Metacognition in science education: Trends in current research, contemporary trends and issues in science education*, New York: Springer, pp. 21-36.
 17. Yager, RE & Zehr, E 1985, 'Science Education in US, Graduate Institutions during, Two Decades, 1960-1980', *Science Education*, Vol. 69 (2), pp. 163-169.
 18. Zohar, A & Barzilai, S 2013, 'A review of research on metacognition in science education: current and future directions', *Studies in Science Education*, Vol. 49:2, pp. 121-169. Available from: <<http://doi.org/10.1080/03057267.2013.847261>>. [12 October 2021].

РЕЛІГІЄЗНАВЧІ СТУДІЇ

DOI 10.33930/ed.2019.5007.38(11-12)-9

УДК 253:261.5:364

МІСІЯ СОЦІАЛЬНОГО СЛУЖІННЯ У БОГОСЛОВСЬКОМУ
ОСВІТНЬОМУ ДИСКУРСІTHE MISSION OF A SOCIAL SERVICE IN THE THEOLOGICAL
EDUCATIONAL DISCOURSEІ. М. Ломачинська
Є. О. Дейнега
В. О. Ужва

Актуальність теми дослідження. У сучасних умовах релігійні організації не лише виконують культово-богослужбові практики, вони беруть участь у різних видах соціальної діяльності, благодійництва у співпраці з органами державної влади та громадськими організаціями, що зумовлює необхідність розширення фахових знань випускників спеціальності “богослов’я”.

Постановка проблеми. Соціальне вчення церкви спрямоване на утвердження християнських принципів в конкретних практичних реаліях життя сучасного суспільства. Соціальне служіння як моральне зобов’язання пастирського служіння може набувати більш широких форм реалізації, і за умови відповідних фахових знань забезпечувати професійну діяльність в галузі соціальної роботи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичною основою аналізу стали дослідження П. де Лобье, В. Поповича, Л. Филипович, В. Хромця, Ю. Чорноморця, Д. Мартишина, В. Токмана, Н. Цимбалюка тощо.

Постановка завдання. Мета статті: дослідження ролі соціальної спрямованості освітніх програм з “Богослов’я” в контексті місії соціального служіння християнських церков. Завдання: з’ясування місії соціального служіння у християнському соціальному вченні; аналіз християнських соціальних доктрин; визначення змісту соціального служіння в сучасній вітчизняній богословській освіті.

Urgency of the research. In the modern conditions religious organizations not only fulfil worship and liturgical practices, but also take part in the different kinds of social activity and charity in the cooperation with the public authorities and social organizations, hence the need for expanding of the substantive competencies of the “theology” graduates.

Target setting. The Church social teaching aims to uphold the principals in the concrete, practical reality of the modern society life. The social service as a moral obligation of the pastoral service may acquire the broader forms of the implementation if there are the relevant substantive competencies to provide the professional activity in the field of the social work.

Actual scientific researches and issues analysis. The theoretical base of the analysis was based on the studies of P. de Laubier, V. Popovych, L. Filipovych, V. Khromets, Y. Chernomorets, D. Martyshyn, V. Tokman, N. Tsymbaliuk etc.

The research objective. The purpose of the article: investigation of the social role of the educational theology programs in the context of the social service mission of the Christian churches. The task: clarify the mission of the social service in the Christian social teaching; the analysis of the Christian social doctrines; definition of the social service content in the modern domestic theological education.

Виклад основного матеріалу. У статті здійснюється аналіз сутності соціального служіння як особливої місії священства в усіх християнських конфесіях. Визначається роль церкви як одного з ключових фундаторів соціальної допомоги у вітчизняній історії. Досліджуються основні напрями соціального служіння найбільш чисельних християнських конфесій у відповідності до їх соціальних доктрин. Автори розрізняють предметну сферу соціального служіння, що здійснюється релігійними організаціями в межах пастирського служіння, і соціальної роботи, що вимагає відповідної фахової кваліфікації. Аналіз освітніх програм з богослов'я свідчить про необхідність розширення освітніх компонентів соціального спрямування, щоб місія соціального служіння мала організований та професійний характер.

Висновки. Соціальне служіння, як особлива місія християнської Церкви, спрямована на євангелізацію добродійництвом, у національній самосвідомості формує концепцію допомоги, основаної на філософії любові до ближнього. Основними завданнями сучасної духовної освіти має бути не лише виховання священнослужителя на засадах пастирського служіння для вірян, але й формування особистості богослова, який би володів системою соціального знання для адекватних відповідей на виклики сучасного динамічного соціального світу.

Ключові слова: релігійна освіта, богословська освіта, соціальна доктрина, соціальне служіння, соціальна місія церкви, соціальна робота, пастирство

The statement of basic materials.

In the article the essence of the social service as the priesthood special mission in the Christian denominations has been analyzed. The role of the Church as one of the key founders of the social help in the domestic history has been defined. The main areas of the social service of the most numerous Christian denomination according to their social doctrines have been investigated. The authors distinguish between the social area of the social service, which is implemented by the religious organization within the pastoral service, and the social work that requires the relevant subject matter competences. The analysis of the educational theology programs demonstrates the need for the expansion of the educational components in the social dimension with a view to provide the organized and professional pattern.

Conclusions. The social service as a special mission of the Christian Church, which is aimed at evangelization, in the national self-consciousness forms the concept of help which is based on the philosophy of love to the neighbor. The main tasks of the modern spiritual education have to be not only a priest's education on the basis of the pastoral service for the worshippers, but also the formation of the priest's personality who would be able to manage the social knowledge system to provide the adequate answers to the challenges of the modern, dynamic, social world.

Keywords: religious education, theology education, social doctrine, social service, social mission of the Church, social work, pastorate.

Актуальність теми дослідження. В складних суспільно-політичних умовах буття українського суспільства загострюється увага до соціальної місії християнських церков, яка стає прямим наслідком їх релігійної місії. Соціальне служіння, закладене у основах соціальних доктрин католицької та православної церков, слугує ідейною основою реальної участі священства у вирішенні складних соціальних проблем сучасності. Релігійні організації не лише виконують культово-богослужбові практики, забезпечуючи збереження традиційних духовно-культурних цінностей, вони беруть участь у різних видах соціальної діяльності, благодійництва, у співпраці з органами державної влади та громадськими організаціями, що зумовлює необхідність розширення фахових знань випускників спеціальності "богослов'я".

Постановка проблеми. Багатовіковий досвід соціальної роботи християнських церков акумульований у соціальній доктрині християнства, яка розуміється у сучасному релігієзнавстві як сукупність богословських поглядів щодо різних сторін суспільних відносин. Соціальне вчення церкви спрямоване на утвердження християнських принципів в конкретних практичних реаліях життя сучасного суспільства. Саме суспільна довіра до релігійних конфесій, яка значно перевищує аналогічні показники до ключових інститутів влади, слугує індикатором визнання місії соціального служіння і зумовлює реалізацію процесу розбудови державно-конфесійних відносин на партнерських засадах. Серед основних форм сучасних християнських місіонерських практик – апологетичної, інформаційної, примирення та місії міжкультурної комунікації в умовах глобалізаційних криз актуалізується саме виховна місія, зміст якої полягає у соціальному служінні, спрямованому на воцерковлення індивіда. Однак, соціальне служіння як моральне зобов'язання пастирського служіння може набувати більш ширших форм реалізації, і за умови відповідних фахових знань здійснювати різні види соціальної діяльності на професійних засадах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вітчизняній релігієзнавчій думці домінує наукова дискусія щодо змісту, форм і напрямів релігійної освіти загалом та богословської зокрема. Дослідження А. Колодного, М. Заковича, Л. Филипович дозволили певною мірою унормувати предметне поле релігійної освіти, виокремити його конфесійний зміст, на відміну від освіти релігієзнавчої, що має світський характер. Однак, дискусія щодо ролі релігії в освітньому дискурсі, що триває у західноєвропейській науці, формує нові підходи у аналізі означеної проблеми: українській мові поки що немає усталеної термінології, здатної окреслити знання про релігію, але якщо звернутися до англomовної термінології (за Л. Филипович), може бути *“Study of Religions”*, а краще *“Knowledge about Religion”*, і ці два підходи – викладання релігії та знань про релігії – є принципово різними. Найбільш ґрунтовні публікації, присвячені сутності, змісту, соціальної спрямованості богословської освіти представлені у В. Поповича, В. Хромця, Ю. Чорноморця.

Теоретичною основою аналізу сутності соціального вчення християнства стала монографія католицького теолога П. де Лобьє, одного з найбільш відомих західноєвропейських дослідників цієї проблеми. Основні напрями соціального служіння вітчизняних християнських конфесій знайшли своє відображення у дослідженнях Д. Мартишина, В. Токмана, Н. Цимбалюка та І. Лазаренко.

Однак, проблема конкретизації освітніх компонент ОНП “Богослов’я” в аспекті поглиблення фахових компетентностей, спрямованих на виконання різних видів соціально-практичної діяльності, потребує свого подальшого наукового осмислення.

Постановка завдання. Мета статті: дослідження ролі соціальної спрямованості освітніх програм з “Богослов’я” в контексті місії соціального служіння християнських церков. Завдання: з’ясування місії соціального служіння у християнському соціальному вченні; аналіз християнських соціальних доктрин; визначення змісту соціального служіння в сучасній вітчизняній богословській освіті.

Виклад основного матеріалу дослідження. Соціальне служіння є особливою місією християнської Церкви з апостольських часів і до

сьогодення. Вже в Новому Завіті актуалізується ідея пастирського служіння як форми реалізації духовної влади, що знаходить своє відображення і у подальшій християнській теологічній думці. Патрік де Лоб'є в становленні християнського соціального вчення виділяє три етапи [1]. Перший, пастирський етап співпадає з епохою отців Церкви та перших Вселенських соборів. Основні праці грецьких представників патристики з питань соціального служіння належать Василю Великому та Іоанну Златоусту; з латинських представників патристики варто відмітити Амвросія і Августина. Представники східної і західної патристики проповідували не спільну власність, а здатність ділитися з іншими; вони не чекають того моменту, коли держава встановить порядок розподілу благ, а нагадують, що багатих судитимуть, як вони користуються своїм багатством. Другий етап пов'язаний з появою схоластики XIII ст., а третій - зумовлений досягненнями гуманітарних наук XVIII ст.

У національній самосвідомості етап християнізації слов'янського світу справив вирішальний вплив на всі сфери життя суспільства, формуючи концепцію соціальної допомоги, основаної на філософії любові до ближнього. В українській національній самосвідомості домінує ідея храму як втілення благословення вищих сил, небесного заступництва за спільноту. Соціальна допомога нужденним, що асоціювалася з благодійністю, стає необхідною передумовою особистісного духовного зростання. На всіх етапах вітчизняної християнської історії соціальна допомога як втілення морального ідеалу відображалась в тріаді наближення до святості: праведний мирянин (добродійність через особисту відповідальність) – чернець (добродійність в межах спільноти) – благодійний князь (добродійність через суспільну владу). Союз церкви і держави забезпечує формування церковно-монастирської системи благодійності, адже разом з фінансовою підтримкою влада ще з часів князя Володимира делегувала церкві соціальне піклування нужденними.

В основі української моделі національної духовності поєднані жертовність, милосердя, ненасилля, визнання свободи іншого, усвідомлення спільноті історичної долі, значною мірою сформовані духовно-просвітницькою діяльністю представників вітчизняного релігійного лідерства [13, с.38]. Соціальна практика християнина, як результат реалізації соціальної доктрини, визначає систему суспільних цінностей і впливає на втілення конкретних моделей соціальної взаємодії.

З утвердженням незалежності Української держави відбулася активізація соціальної діяльності релігійних організацій на її теренах. Релігійні організації засвідчили свою причетність до вирішення проблем соціально незахищених верств населення “(облаштування пунктів безкоштовного харчування та обігріву для нужденних, організація літнього відпочинку для дітей з бідних сімей, дітей-сиріт та дітей-інвалідів, надання гуманітарної допомоги будинкам-інтернатам, створення при храмах і монастирях шкіл-сиротинців тощо); соціально-психологічної реабілітації нарко- та алкоголезалежних осіб, хворих на СНІД; духовної опіки громадян, котрі перебувають у виправних закладах” [8]. Відповідно, релігійні організації беруть практичну участь у всіх основних формах соціального захисту - опіка нужденних, добродійність, волонтерство, меценатство тощо. Релігійні спільноти реалізують свої соціальні проекти за допомогою добровільних пожертвувань та спонсорських надходжень як в Україні, так і за кордоном шляхом створення благодійних організацій та волонтерської допомоги.

Варто зазначити, що навіть у країнах із розвинутою системою соціального забезпечення практики соціальної допомоги, що здійснюють члени релігійних конгрегацій в межах соціального служіння, мають значно більшу мобільність та здатні швидше реагувати на суспільні виклики внаслідок відсутності притаманних державним структурам бюрократичних процедур [10, с. 42]

Важливим напрямом служіння є також співпраця релігійних організацій з іншими інститутами: органами влади та громадськими організаціями. Зокрема, Українська греко-католицька церква організовує різні види соціальної роботи у співпраці з Міжнародним благодійним фондом “Карітас–Україна”, який, хоч не є релігійною організацією, але свою роботу здійснює на християнських засадах. Свідченням активної участі католицької церкви в соціальному житті держави та ідейною основою соціального служіння священства стала соціальна доктрина, що має більш як півстолітню історію і є результатом солідарності Церкви з робітничим рухом. Сучасне католицьке соціальне вчення – це комплекс поглядів Католицької Церкви на роль та місце людини в світі, її проблеми. За останні десятиліття соціальна доктрина перебувала (і перебуває й сьогодні) в процесі перманентного розвитку. Це зумовлено політикою модернізації Католицької церкви, санкціонованої Другим Ватиканським собором. Адже незворотні процеси секуляризації західного суспільства загострили нові виклики перед Католицької Церквою і, зокрема, переосмислення її соціальної ролі і місця у секулярному глобалізованому світі.

У Католицькій соціальній доктрині зазначено, що в умовах глобалізаційних криз не менш важливо використовувати соціальну доктрину Церкви у вихованні священників і кандидатів у священство, які, готуючись до свого служіння, “повинні ґрунтовно засвоїти вчення і пастирську турботу Церкви в соціальній сфері, а також постійно цікавитися соціальними питаннями сучасності” [3, с. 327]. Також у Соціальній доктрині передбачено, що католицькі навчальні заклади можуть і повинні нести цінне виховне служіння, займаючись інкультурацією християнської звітності, тобто забезпечуючи плідну взаємодію між Євангелієм і різними галузями знань.

Варто зазначити, що хоча у католицькій соціальній доктрині наголошується на її постійному оновленні і розвитку, зокрема, у “*Centesimus Annus*”, останній на сьогодні енцикліці, яку включають до корпусу компендіуму Соціальної доктрини католицької церкви, засуджуються суспільство споживання, класова боротьба і гонка озброєнь та лунає заклик до побудови держав добробуту, які що допомагають уникнути жебрацтва та бідності [12], однак, відсутні конкретні настанови протидії соціальним проблемам сучасності.

Більш конкретно у напрямках соціального служіння є соціальна концепція Української православної церкви, опублікованої у 2002 році як наступний етап соціальної доктрини Російської православної церкви. На відміну від католицької Церкви, де соціальне вчення має довгу історію, у православ'ї досі не існувало офіційного документа з цього питання. В доктрині зазначено, що християнин повинен бачити світ і суспільство у світлі їхнього кінцевого призначення, в есхатологічному світлі Царства Божого. Розрізнення дарів у Церкві особливим чином виявляється в царині її суспільного служіння. Неподільний церковний організм бере участь у житті навколишнього світу в усій повноті, проте духовенство, чернецтво та миряни можуть різною мірою

здійснювати таку участь. Виконуючи місію спасіння, Церква робить це не тільки через пряму проповідь, а й через добротність, спрямовану на поліпшення духовно-морального та матеріального стану навколишнього світу [6].

Католицька соціальна доктрина розрахована не лише на священників, ченців та єпископів, вона звертається також до мирян, служить їм орієнтиром у практичній діяльності. Однак, у означеному документі відсутня орієнтація на соціальну спрямованість духовної освіти, а у “Концепції вищої духовної освіти УПЦ” основним завданням системи вищої духовної освіти визначено забезпечення необхідного рівня підготовки кандидатів для пастирського служіння, богословів та фахівців інших форм церковного служіння [4], тобто, всі види соціальної опіки здійснюються в межах пастирського служіння.

Варто зазначити, що у Православній церкві України цілісної соціальної концепції поки що не розроблено, однак, Вселенське православ'я його вже має. За дорученням Вселенського Патріарха Варфоломія було підготовлено офіційний документ по соціальному вченню Православної Церкви, його відображенню в багатовіковій традиції і в сучасній практиці Вселенського Патріархату. Зокрема, позиції щодо місії соціального служіння розкриті у розділі IV “Бідність, багатство і соціальна справедливість”, де підкреслюється роль соціальної роботи у напрямку соціального захисту нужденних, однак, не лише для священників, але й для християн загалом [2].

Однак для ефективної діяльності соціального спрямування священнику необхідно розуміти особливості організації соціальної роботи, психології людини та володіти навичками соціального педагога. Відповідно, для священства є реальна необхідність засвоєння теорії та практики соціальної роботи, прийнятих у високорозвинених країнах світу. “Життєво необхідним є інтегральний перехід до докорінної перебудови та перегляду старих методів соціальної роботи з урахуванням новітніх технологічних досягнень та наукових праць як вітчизняних, так і західних світських спеціалістів у галузі соціальної інженерії суспільства” [5, с. 3]

В означених умовах актуалізується увага до соціальної спрямованості релігійної освіти. Термін “релігійна освіта” у вітчизняному релігієзнавстві вживається у визначенні конфесійної - загально-просвітницької (навчання релігії в парафіяльних і недільних школах, біблійних курсах тощо) та професійно-зорієнтованої (богословської) освіти. “Релігійна освіта передбачає здобуття спеціальних знань з богослов'я, доктринальну підготовку духовенства (священників, пасторів), оволодіння певними світськими знаннями і, таким чином, розвиток високоосвіченої інтелектуальної та моральної людини, здатної вести свідоме життя у вибраних координатах релігії” [14, с. 383]. Враховуючи багатоступеневість вітчизняної релігійної освіти, варто зазначити, що місія соціального служіння, як ефективний засіб євангелізації, присутня на всіх її рівнях - від навчання релігії в парафіяльних і недільних школах до отримання вищої богословської освіти. Однак, варто чітко розрізняти добровільну благодійну діяльність в межах індивідуального християнського духовного зростання чи благодійництво як частину пастирського служіння від виконання соціальної роботи як професійної діяльності, спрямованої на підтримання і надання кваліфікованої допомоги окремим громадянам чи суспільним групам задля реалізації їх громадянських прав.

Актуалізація соціального змісту релігійної освіти зумовлена подіями

Євромайдану 2014 року, коли українські церкви отримали значний кредит довіри з боку суспільства і політичної еліти. На законодавчому рівні в Україні була сформована система релігійної конфесійної освіти, запроваджено спеціальність “Богослов’я” у систему вищої освіти України не лише у конфесійних, але і у світських навчальних закладах.

Складні реалії соціального буття зумовили активну участь релігійних організацій у вирішенні соціальних проблем сучасності (робота зі зменшення рівня злочинності, подолання різних видів алко- і наркозалежності, допомога соціально вразливим верствам населення тощо). У переломний для держави період церкви відчували моральний обов’язок надати цілісне бачення розвитку України на основі власних богословських концепцій та соціальних доктрин. Однак, такого цілісного бачення так і не було запропоновано. Однією з причин стала орієнтація на унікальність власної місії у проповідуванні християнського віровчення. Зважаючи на те, що соціальна доктрина церкви стає дієвим інструментом євангелізації та формування християнського світогляду з конкретних конфесійних позицій, концептуальним стає питання сумірності систем християнських цінностей та соціальних моделей поведінки.

Усвідомлення сутності соціальної складової вітчизняної богословської освіти певною мірою залежить від її типу. У сучасній богословській освіті В. Хромець запропонував тричленну типологію [9, с. 244]: конфесійна богословська освіта (що має віроповчальний характер і занурена у контекст), неконфесійна богословська освіта (зорієнтована на тематичний і порівняльний виклад матеріалу) та міжконфесійна богословська освіта (конститується навколо питань, зумовлених взаємодією двох і більше конфесій задля вирішення питань цих конфесій). Конфесійна богословська освіта, що домінує у конфесійних ЗВО, спрямована на підготовку служителів культу, поглиблене вивчення віровчення та ритуальної практики конкретної конфесії, вона формує конфесійну ідентичність; міжконфесійна освіта, наявна у конфесійних та гібридних ЗВО спрямована на формування діалогічної конфесійної ідентичності; неконфесійна богословська освіта у світських ЗВО не накладає жорстких обмежень, ґрунтується на свободі у виборі конфесійної приналежності. Відповідно, у конфесійних богословських ЗВО соціальна робота є частиною пастирського служіння, неконфесійна богословська освіта у світських ЗВО передбачає можливість вивчення дисциплін соціального спрямування та виконання в подальшому відповідних видів діяльності на фаховому рівні.

В контексті соціальної складової сучасної богословської освіти варто зазначити, що саме така тричленна її модель більше властива західноєвропейським освітнім системам [15], у вітчизняному освітньому просторі представлені переважно різні форми конфесійної богословської освіти, а популяризація неконфесійної богословської освіти здійснюється окремими світськими вищими навчальними закладами.

У системі “Вступ. ОСВІТА. UA” станом на грудень 2021 року за напрямом “Богослов’я” представлено 16 спеціальностей освітнього рівня “бакалавр” та 17 спеціальностей освітнього рівня “магістр”. За відсутності стандарту за спеціальністю 041 “Богослов’я” цілі освітніх програм, характеристики та придатності випускників до працевлаштування визначаються окремими ЗВО відповідно до власного бачення особливостей їх соціальної спрямованості. Серед акредитованих освітніх програм з богослов’я, представлених у вільному доступі мережі Інтернет, щодо соціальної складової їх освітніх компонент

можливо проаналізувати наступні.

ОПП “Богослов’я” ОР “бакалавр” (2019 р.) Таврійського християнського інституту у придатності до працевлаштування зазначено, серед іншого, і працю у благодійних організаціях, що передбачає навчально-виховну, просвітницьку і соціально-практичну діяльність. Програма має досить широке наповнення не лише теологічними, але й світськими дисциплінами соціального спрямування.

У ОПП “Богослов’я” ОР “магістр” Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля (2019 р.) у підрозділі придатності до працевлаштування передбачено позицію менеджера у соціальній сфері; серед компонентів освітньої програми, які можуть бути зорієнтовані на формування фахових соціальних компетентностей, є дисципліна “Людина у сучасному соціумі”, силабус якої передбачає здатність до аналізу соціально-психологічних явищ, процесів становлення, розвитку та соціалізації особистості, розвитку соціальної групи та громади.

ОПП “Богослов’я” ОР “бакалавр” (2017 р.) Чернівецького національного університету ім. Ю. Федьковича у придатності до працевлаштування наявна позиція “посадова особа органів державної влади, навчальних інституцій, громадських організацій (у галузі культури, освіти, благодійності)”, однак, серед освітніх компонент соціального спрямування передбачено лише дисципліну “соціальна психологія”.

ОПП “Богослов’я” ОР “бакалавр” (2019 р.) Українського католицького університету серед придатності до працевлаштування зазначено позицію “соціальні працівники - 346”, однак, серед навчальних дисциплін, що формують означені фахові компетентності, передбачено лише вивчення соціальної доктрини церкви.

Таким чином, соціальна діяльність майбутнього випускника спеціальності “Богослов’я” поки що забезпечується переважно теологічною базою знань, хоча існує перспектива розширення освітніх компонент дисциплінами світського спрямування. Однак, як вид професійної діяльності, заснованої на предметно-інтегрованих, міждисциплінарних прийомах формування, соціальна робота – це комплексна соціальна технологія соціального захисту населення, а також соціального управління та соціальної політики щодо соціально уразливих груп населення, тому, орієнтуючись на пропонований богословськими освітніми програмами об’єм знань, соціальна діяльність випускника обмежиться, переважно, соціально-реабілітаційним її видом з акцентом на виховання моральних цінностей, однак, для соціального працівника необхідна також здатність до медикотерапевтичної, консультативної, правозахисної підтримки.

Аналізуючи проблемне поле сучасної духовної освіти, Ю. Чорноморець відзначає неспроможність духовних закладів освіти запропонувати власні християнсько-демократичні ідеї, через відмову від створення соціального вчення, яке б відповідало складним викликам сьогодення. Він відзначає перевагу тих конфесійних систем духовної освіти, які забезпечують провідні науково-дослідні інститути з високим рівнем викладання та навчання [11, с. 8].

Серед аспектів підвищення ефективності освітньо-виховного процесу в духовних ЗВО В. Попович відзначає організацію навчального процесу в предметному плані. Це підсилить як вивчення богословських дисциплін, так і світських, переважно гуманітарних (психологія, педагогіка, соціологія, іноземні мови тощо) [7, с.150]. Важливим стає формування не лише

морально-етичних, але й соціальних компетентностей майбутнього священнослужителя. Тому основними завданнями сучасної духовної освіти має бути не лише виховання священнослужителя на засадах пастирського служіння для вірян, але й формування особистості богослова, який би володів системою соціального знання для адекватних відповідей на виклики сучасного динамічного соціального світу.

Висновки. Соціальна доктрина християнства пропонує програму втілення моральних і соціальних принципів, що відображають сучасний конфесійний ідеал досконалого соціального суб'єкта. Соціальне служіння, як особлива місія християнської Церкви, спрямована на євангелізацію добродійництвом, у національній самосвідомості формує концепцію допомоги, основаної на філософії любові до ближнього, а соціальна допомога нужденним, що асоціювалася з благодійністю, стає необхідною умовою особистого духовного зростання кожного християнина. Жертовність, милосердя, ненасилля стають основою української моделі національної духовності.

Ідея соціального служіння знаходить відображення у соціальних доктринах усіх провідних християнських конфесій. Зокрема, у католицькому соціальному вченні наголошується, що соціальна доктрина Церкви – це необхідний засіб ефективного християнського виховання у душі любові, справедливості і миру; вона також розвиває усвідомлення моральних і суспільних обов'язків у різних культурних та професійних сферах. Ідея соціального служіння як стимулу до особистісного та суспільного перетворень розкрита також у соціальному вченні Вселенського православ'я. Серед ключових проблем соціальної концепції Української православної церкви – питання війни та миру, розуміння сутності нації, держави, економіки, соціальної реабілітації засуджених, наркозалежних, питання біоетики тощо.

Місія соціального служіння як ефективний засіб євангелізації присутня на всіх рівнях релігійної освіти. Однак, варто відрізнити соціальну допомогу нужденним як частину пастирського служіння від соціальної роботи як професійної діяльності, що включає всі види соціальної підтримки (медикотерапевтичної, консультаційної, правозахисної тощо) та вимагає відповідних фахових компетентностей. Відповідно, задля формування у здобувачів здатності розв'язувати проблеми у галузі соціальної роботи, в переліку компонентів освітніх програм за напрямом 041 "Богослов'я" мають бути присутні відповідні дисципліни соціального спрямування.

Перспективи подальших досліджень можуть бути пов'язані з визначенням конкретних напрямів розширення соціальної спрямованості освітніх програм з богослов'я.

Список використаних джерел:

1. де Лобье, П 2001, Три града (Социальное учение христианства), Санкт-Петербург: Алтея, 412 с.
2. *За життя світу. На шляху до соціального етосу Православної Церкви* 2020. Доступно: <https://risu.ua/za-zhittya-svitu-na-shlyahu-do-socialnogo-etosu-pravoslavnoj-kerkvi_n103522>. [10 Грудень 2021].
3. *Компендіум соціальної доктрини церкви* 2008, Київ: Кайрос, 546 с.
4. *Концепція вищої духовної освіти Української Православної Церкви* (n.d.). Доступно: <<http://orthodox.org.ua/page/концепція-вищої-духовної-освіти>>. [10 Грудень 2021].
5. Мартишин, Д 2018, *Соціальне служіння церкви в контексті державотворення*.

- Державне управління: удосконалення та розвиток. Доступно: <http://www.dy.nayka.com.ua/pdf/12_2018/25.pdf>. [10 Грудень 2021].
6. Основи соціальної концепції Української Православної Церкви 2002, Київ: Інформ.-вид. центр УПЦ, 80 с.
 7. Попович, В 2017, 'Тенденції і перспективи розвитку православної богословської освіти в Україні', *Філософські обрії*, № 37, с. 144 – 155
 8. Токман, ВВ 2017, *Соціально значуща діяльність релігійних організацій України в сучасних суспільно-політичних умовах: Аналітична записка*. Доступно: <<https://niss.gov.ua/doslidzhennya/gumanitarniy-rozvitok/socialno-znachushchadiyalnist-religiynikh-organizatsiy-ukraini-v>>. [10 Грудень 2021].
 10. Хромець, В 2018, 'Конфесійні та світські форми функціонування богослов'я та богословської освіти', *Вісник Львівського університету. Серія Філософсько-політ. студії*, с. 236-244.
 11. Цимбалюк, Н & Лазаренко, І 2021, 'Соціальне служіння церков як провайдер практик соціальної допомоги', *Вісник НТУУ "КПІ" Політологія. Соціологія. Право*, № 2 (50), с. 39-45.
 12. Чорноморець, Ю 2020, 'Перспективи розвитку духовної освіти в Україні', *Philosophy of education*, Vol. 26, № 2, с. 8-24. Доступно: <<https://doi.org/10.31874/2309-1606-2020-26-2-1>>. [10 Грудень 2021].
 13. John Paul II Holy Father "Centesimus Annus" (n.d.). Available from: <https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/en/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_01051991_centesimus-annus.html>. [10 December 2021].
 14. Lomachinska, I Deinega & E Donets, O 2021, 'The religious factors of the Ukrainian mentality formation', *Skhid*, № 1 (3), pp. 34-39. Available from: <[https://doi.org/10.21847/1728-9343.2021.1\(3\)242755](https://doi.org/10.21847/1728-9343.2021.1(3)242755)>. [10 December 2021].
 15. Gavrilova, N & Fylypovych, L 2017, *Religious education in Ukraine. Routledge International Handbook of Religious Education*, Routledge, 424 p.
 16. Lomachinska, I & Martych, R 2021, 'Religious Education in the European Educational Space: Social and Cultural Context', *Studia Warmińskie*, Vol. 5, pp. 173–187. Available from: <<https://doi.org/10.31648/sw.7014>>. [10 December 2021].

References:

1. de Lobe, P 2001, *Try hrada (Sotsyalnoe uchenye khrystyanstva) (Three cities (Social doctrine of Christianity))*, Sankt-Peterburh: *Alteia*, 412 s.
2. *Za zhyttia svitu. Na shliakhu do sotsialnoho etosu Pravoslavnoi Tserkvy (For the life of the world. On the way to the social ethos of the Orthodox Church)* 2020. Dostupno: <https://risu.ua/za-zhittya-svitu-na-shlyahu-do-socialnogo-etosu-pravoslavnoji-cerkvi_n103522>. [10 Hruden 2021].
3. *Kompendium sotsialnoi doktryny tserkvy (Compendium of the Social Doctrine of the Church)* 2008, Kyiv: Kairos, 546 s.
4. *Kontseptsiiia vyshchoi dukhovnoi osvity Ukrainskoi Pravoslavnoi Tserkvy (The concept of higher spiritual education of the Ukrainian Orthodox Church)* (n.d.). Dostupno: <<http://orthodox.org.ua/page/kontseptsiiia-vyshchoi-dukhovnoi-osvity>>. [10 Hruden 2021].
5. Martyshyn, D 2018, *Sotsialne sluzhinnia tserkvy v konteksti derzhavotvorennia. Derzhavne upravlinnia: udoskonalennia ta rozvytok (Social service of the church in the context of state formation)*. Dostupno: <http://www.dy.nayka.com.ua/pdf/12_2018/25.pdf>. [10 Hruden 2021].
6. *Osnovy sotsialnoi kontseptsii Ukrainskoi Pravoslavnoi Tserkvy (Fundamentals of the social concept of the Ukrainian Orthodox Church)* 2002, Kyiv: *Inform.-vyd. tsentr UPTs*, 80 s.
7. Popovych, V 2017, 'Tendentsii i perspekttyvy rozvytku pravoslavnoi bohoslavsko osvity v Ukraini (Trends and prospects for the development of Orthodox theological education in Ukrain)', *Filosofski obrii*, № 37, с. 144 – 155
8. Tokman, VV 2017, *Sotsialno znachushcha diialnist relihiinykh orhanizatsii Ukrainy v*

- suchasnykh suspilno-politychnykh umovakh: Analitychna zapyska (Socially significant activities of religious organizations of Ukraine in modern socio-political conditions: Analytical note).* Dostupno: <<https://niss.gov.ua/doslidzhennya/gumanitarniy-rozvitok/socialno-znachuscha-diyalnist-religiynikh-organizacij-ukraini-v>>. [10 Hruden 2021].
9. Khromets, V 2018, 'Konfesiini ta svitski formy funktsionuvannia bohoslovia ta bohoslovskoi osvity (Confessional and secular forms of functioning of theology and theological education)', *Visnyk Lvivskoho universytetu. Serii Filos.-polit. studii*, s. 236-244.
 10. Tymbaliuk, N & Lazarenko, I 2021, 'Sotsialne sluzhinnia tserkov yak provaidier praktyk sotsialnoi dopomohy (Social service of churches as a provider of social assistance practices)', *Visnyk NTUU "KPI" Politolohiia. Sotsiolohiia. Pravo*, № 2 (50), s. 39-45.
 11. Chornomorets, Yu 2020, 'Perspektyvy rozvytku dukhovnoi osvity v Ukraini (Prospects for the development of spiritual education in Ukraine)', *Philosophy of education*, Vol. 26, № 2, s. 8-24. Dostupno: <<https://doi.org/10.31874/2309-1606-2020-26-2-1>>. [10 Hruden 2021].
 12. John Paul II Holy Father "Centesimus Annus" (n.d.). Available from: <https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/en/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_01051991_centesimus-annus.html>. [10 December 2021].
 13. Lomachinska, I Deinega & E Donets, O 2021, 'The religious factors of the Ukrainian mentality formation', *Skhid*, № 1 (3), pp. 34-39. Available from: <[https://doi.org/10.21847/1728-9343.2021.1\(3\)242755](https://doi.org/10.21847/1728-9343.2021.1(3)242755)>. [10 December 2021].
 14. Gavrilova, N & Fylypovych, L 2017, *Religious education in Ukraine. Routledge International Handbook of Religious Education*, Routledge, 424 p.
 15. Lomachinska, I & Martych, R 2021, 'Religious Education in the European Educational Space: Social and Cultural Context', *Studia Warmińskie*, Vol. 5, pp. 173-187. Available from: <<https://doi.org/10.31648/sw.7014>>. [10 December 2021].

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Александрова Юлія
Миколаївна**

аспірант кафедри ЮНЕСКО з наукової освіти,
Національний педагогічний університет імені
М. П. Драгоманова (Київ, Україна)
E-mail : *julia_aleksandr@ukr.net*
ORCID : *0000-0002-8135-3259*

**Вовк Анатолій
Сергійович**

аспірант кафедри філософії та міжнародної комунікації,
Національного університету біоресурсів і
природокористування України
(Київ, Україна)
E-mail : *vovkanatolij2021@gmail.com*
ORCID : *0000-0002-3636-3773*

**Губська Ганна
Володимирівна**

аспірант кафедри ЮНЕСКО з наукової
освіти, Національний педагогічний університет імені
М. П. Драгоманова (Київ, Україна)
mail : *h.nevmerzhytska@gmail.com*
ORCID : *000-0003-0122-4818*

**Дейнега Євген
Олександрович**

аспірант кафедри філософії, Київський університет імені
Бориса Грінченка (Київ, Україна)
E-mail : *evgeniydeinaga@ukr.net*
ORCID : *0000-0001-6233-4928*

**Кивлюк Ольга
Петрівна**

завідувач кафедри філософії, іноземних мов та соціально-
гуманітарних дисциплін, Київський інститут
інтелектуальної власності та права Національного
університету "Одеська юридична академія"
(Київ, Україна)
E-mail : *panyolga@ukr.net*
ORCID : *0000-0002-7900-9299*

**Коваленко
Валентина
Володимирівна**

кандидат педагогічних наук, старший науковий
співробітник відділу хмаро орієнтованих систем
інформатизації освіти, Інститут інформаційних
технологій і засобів навчання НАПН України
(Київ, Україна)
E-mail : *vako88@ukr.net*
ORCID : *0000-0002-4681-5606*

**Козій Іван
Володимирович**

кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри
історії і філософії, Львівський торговельно-економічний
університет (Львів, Україна)
E-mail : *koziji1973@gmail.com*
ORCID : *0000-0002-5827-6603*

**Кузіна Оксана
Тадеївна**

аспірантка кафедри дошкільної освіти, Педагогічний
інститут Київського університету імені Бориса Грінченка
(Київ, Україна)
E-mail : *o.kuzina@kubg.edu.ua*
ORCID : *0000-0003-2139-9412*

**Ломачинська Ірина
Миколаївна**

доктор філософських наук, професор, професор кафедри
філософії, Київський університет імені Бориса Грінченка
(Київ, Україна)
E-mail : *i.lomachynska@kubg.edu.ua*
ORCID : *0000-0003-2537-6322*

**Мар'єнко Майя
Володимирівна**

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу хмаро орієнтованих систем інформатизації освіти, Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України (Київ, Україна)

E-mail : *popelmaya@gmail.com*

ORCID : *0000-0002-8087-962X*

**Новосельська Надія
Тадеївна**

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової та дошкільної освіти факультету педагогічної освіти, Львівський національний університет імені Івана Франка (Львів, Україна)

E-mail : *nadija.novoselska@gmail.com*

ORCID : *0000-0002-5161-1034*

**Носенко
Юлія Григорівна**

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник відділу хмаро орієнтованих систем інформатизації освіти, Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України (Київ, Україна)

E-mail : *nosenko-y@ukr.net*

ORCID : *0000-0002-9149-8208*

Сухіх Аліса Сергіївна

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу хмаро орієнтованих систем інформатизації освіти, Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України (Київ, Україна)

E-mail : *alisam@ukr.net*

ORCID : *0000-0001-8186-1715*

Сюй Шіші

аспірантка кафедри соціальної філософії, філософії освіти та освітньої політики, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова (Київ, Україна).

E-mail : *super_shishi@ukr.net*

ORCID : *0000-0002-6406-341X*

**Ужва Віктор
Олександрович**

аспірант кафедри філософії, Київський університет імені Бориса Грінченка (Київ, Україна)

E-mail : *v.uzhva.asp@kubg.edu.ua*

ORCID : *0000-0001-8043-6282*

**Франц Йосип
Степанович**

заслужений діяч мистецтв України, Національна музична академія імені П.І. Чайковського (Київ, Україна)

**Шишкіна Марія
Павлівна**

доктор педагогічних наук, завідувач відділу хмаро орієнтованих систем інформатизації освіти, Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України (Київ, Україна)

E-mail : *marimodi@gmail.com*

ORCID : *0000-0001-5569-2700*

AUTHORS

Yulia Aleksandrova	PhD student of the UNESCO Chair on Science Education, National Pedagogical Dragomanov University (Kyiv, Ukraine) <i>E-mail</i> : julia_aleksandr@ukr.net <i>ORCID</i> : 0000-0002-8135-3259
Anatolii Vovk	PhD student of the Department of Philosophy and International Communication, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine) <i>E-mail</i> : vovkanatolij2021@gmail.com <i>ORCID</i> : 0000-0002-3636-3773
Hanna Hubska	PhD student of the UNESCO Chair on Science Education, National Pedagogical Dragomanov University (Kyiv, Ukraine) <i>E-mail</i> : h.nevmerzhytska@gmail.com <i>ORCID</i> : 000-0003-0122-4818
Evgeniy Deinega	PhD student of the Department of Philosophy, Borys Grinchenko Kyiv University (Kyiv, Ukraine) <i>E-mail</i> : evgeniydeinega@ukr.net <i>ORCID</i> : 0000-0001-6233-4928
Olga Kyvliuk	Head of the Department of Philosophy, Foreign Languages and Social Sciences and Humanities, Kyiv Institute of Intellectual Property and Law of the National University "Odessa Law Academy" (Kyiv, Ukraine) <i>E-mail</i> : panyolga@ukr.net <i>ORCID</i> : 0000-0002-7900-9299
Valentyna Kovalenko	PhD in Pedagogy, Senior Researcher, Department of Cloud-Oriented Systems of Education Informatization, Institute of Information Technologies and Learning Tools of NAES of Ukraine (Kyiv, Ukraine) <i>E-mail</i> : vako88@ukr.net <i>ORCID</i> : 0000-0002-4681-5606
Ivan Kozii	PhD in Philosophy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of History and Philosophy, Lviv University of Trade and Economics (Lviv, Ukraine) <i>E-mail</i> : koziji1973@gmail.com <i>ORCID</i> : 0000-0002-5827-6603
Oksana Kuzina	PhD student of the Department of Preschool Education Pedagogical Institute Borys Grinchenko Kyiv University (Kyiv, Ukraine) <i>E-mail</i> : o.kuzina@kubg.edu.ua <i>ORCID</i> : 0000-0003-2139-9412
Irina Lomachinska	Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Professor of the Department of Philosophy, Borys Grinchenko Kyiv University (Kyiv, Ukraine) <i>E-mail</i> : i.lomachynska@kubg.edu.ua <i>ORCID</i> : 0000-0003-2537-6322

-
- Maiia Marienko** PhD in Pedagogy, Senior Researcher, Department of Cloud-Oriented Systems of Education Informatization, Institute of Information Technologies and Learning Tools of NAES of Ukraine
(Kyiv, Ukraine)
E-mail : *popelmaya@gmail.com*
ORCID : 0000-0002-8087-962X
-
- Nadiya Novoselska** PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Primary and Preschool Education Department of the Ivan Franko National University of Lviv
(Lviv, Ukraine)
E-mail : *nadija.novoselska@gmail.com*
ORCID : 0000-0002-5161-1034
-
- Yuliia Nosenko** PhD in Pedagogy, Senior Researcher, Leading Researcher, Department of Cloud-Oriented Systems of Education Informatization, Institute of Information Technologies and Learning Tools of NAES of Ukraine
(Kyiv, Ukraine)
E-mail : *nosenko-y@ukr.net*
ORCID : 0000-0002-9149-8208
-
- Alisa Sukhikh** PhD in Pedagogy, Senior Researcher, Department of Cloud-Oriented Systems of Education Informatization, Institute of Information Technologies and Learning Tools of NAES of Ukraine
(Kyiv, Ukraine)
E-mail : *alisam@ukr.net*
ORCID : 0000-0001-8186-1715
-
- Shishi Xu** Ph.D. student of the Social Philosophy, Philosophy of Education and Education Policy Department, National Pedagogical Dragomanov University (Kyiv, Ukraine)
E-mail : *super_shishi@ukr.net*
ORCID : 0000-0002-6406-341X
-
- Viktor Uzhva** PhD student of the Department of Philosophy, Borys Grinchenko Kyiv University
(Kyiv, Ukraine)
E-mail : *v.uzhva.asp@kubg.edu.u*
ORCID : 0000-0001-8043-6282
-
- Yosyp Franz** Honored Artist of Ukraine, Ukrainian National Tchaikovsky Academy of Music (Kyiv, Ukraine)
-
- Mariia Shyshkina** Doctor of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Cloud-Oriented Systems of Education Informatization, Institute of Information Technologies and Learning Tools of NAES of Ukraine
(Kyiv, Ukraine)
E-mail : *marimodi@gmail.com*
ORCID : 0000-0001-5569-2700
-

**ІНДЕКСУВАННЯ ВИДАННЯ
“ОСВІТНІЙ ДИСКУРС: ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ”**



ПРАВИЛА ОФОРМЛЕННЯ ТА ПОДАННЯ РУКОПИСУ ДО НАУКОВОГО ВИДАННЯ “ОСВІТНІЙ ДИСКУРС: ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ”

1. Мова написання рукопису статті: українська, російська, англійська, німецька, французька, польська.
2. Рукопис статті подається до редакції у формі: файлу рукопису, який надсилається на електронну адресу редакції *journal.discourse@gmail.com* у форматі “Автор-Назвастатті.doc”.
3. Рукопис статті, підписаний авторами, супроводжується:
 - зовнішньою рецензією (для авторів без вченого ступеня) із зазначенням наукового ступеня рецензента, вченого звання, посади, місця роботи (без скорочень), завіреною печаткою;
 - якщо рукопис публікується іноземною мовою, стаття супроводжується перекладом завіреним фахівцем з іноземної мови (бюро перекладів, або викладачем ВНЗ іноземної мови);
 - розширеною анотацією (двома мовами, одна з яких англійська) в залежності від мови написання рукопису статті (додаток 2);
 - відомостями про автора (авторів) (додатку 1).
4. Рукопис статті не має містити заборонених до друку матеріалів, оскільки журнал є відкритим джерелом інформації. Авторський текст не має бути опублікованим раніше та не бути перекладом раніше опублікованої статті. За зміст статті та інформаційне наповнення несе відповідальність автор (автори) статті та рецензенти.
5. Форма подання статті:
 - обсяг рукопису – 20-24 тис. знаків (як виняток, не більше 40 тис. знаків), включаючи рисунки та таблиці;
 - кількість співавторів – не більше чотирьох, як виняток до п’яти;
 - стаття повинна бути підготовлена за допомогою редактора *Microsoft Word for Windows®* (версії 97, 2000, XP, 2003, 2007) або сумісного редактора;
 - рукопис повинен мати наскрізну нумерацію сторінок із вільним розміщенням нумерації в листі;
 - формат аркуша – А4 (210×297), орієнтація сторінки – “книжна”; поля: ліворуч – 2,5 см; праворуч – 2 см; зверху – 2 см; знизу – 2 см; інтервал між рядками – 1,5 пт.; інтервал між абзацами “до”, “після” – 0 пт; відступи “праворуч”, “ліворуч” – 0 пт; відступ першої строчки – 1,27 см;
 - рисунки, фотографії, графіки слід вставляти в текст статті як об’єкт. Положення об’єкта – “в тексті”;
 - рисунки, створені у вбудованому у *Microsoft Word* редакторі рисунків, слід подавати як згруповані об’єкти;
 - рисунки та таблиці не повинні розривати речення в абзаці, тобто вони мають бути розташовані після того абзацу, в якому на них робиться перше посилання в тексті.
 - Текст рукопису має бути побудований за загальноприйнятою схемою:
 - індекс УДК у верхньому лівому кутку листа (Time New Roman, 12 пт.);
 - ініціали та прізвища авторів у верхньому правому кутку листа (Time New Roman, 12 пт.). Порядок подання: ім’я, по батькові, прізвище;
 - науковий ступінь, вчене звання (Time New Roman, 12 пт.);
 - електронна пошта автора;
 - *порожній рядок*;
 - назва статті – великими літерами, по центру, українською (або регіональною мовою) та англійською мовами (Time New Roman, 14 пт., жирний). Назва статті
 - подається без використання вузькоспеціалізованих скорочень, крапка в кінці назви не ставиться;
 - *порожній рядок*;

- анотація (Time New Roman, 12 пт., *курсив*) (додаток 2);
 - *порожній рядок*;
 - ключові слова (3-10 слів) українською, або регіональною мовою та англійською мовами (Time New Roman, 12 пт., *курсив*);
 - *Основний текст статті повинен містити наступні рубрики:*
 - актуальність теми дослідження (Time New Roman, 14 пт.);
 - постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями (Time New Roman, 14 пт.);
 - аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття (Time New Roman, 14 пт.);
 - постановка завдання (Time New Roman, 14 пт.);
 - виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів (Time New Roman, 14 пт.);
 - висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку (Time New Roman, 14 пт.).
 - *порожній рядок*;
 - Список використаних джерел (Time New Roman, 12 пт., жирний, по центру)
 - References (Time New Roman, 12 пт., жирний, по центру);
 - надійшла стаття до редакції у нижньому правому кутку листа (Time New Roman, 12 пт.) у форматі (ДД.ММ.РРРР);
 - бібліографічний опис для цитування (Time New Roman, 12 пт.) (додаток 3).
6. Літературні джерела, що цитуються, повинні бути пронумеровані. Посилання на джерело подається у квадратних дужках, наприклад: "... відомо з [4]. ..." або "... розглянуто у [4, с. 203] ...". Список літератури наводиться наприкінці статті у алфавітному порядку на мові оригіналу, відповідно до Harvard Referencing style (гуманітарні науки та суспільні науки) – (http://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/16051/22/Harvard_Referencing_style.PDF).
7. Список літератури транслітерується латинськими літерами (References). Якщо наукова праця написана мовою, що використовує кириличний алфавіт, то її бібліографічний опис необхідно транслітерувати латинськими літерами. Після назви праці латинськими літерами зазначається переклад англійською мовою у дужках.

Автор (автори) може бути ознайомлений з коректурою статті. Зміна верстки автором, за виключенням виправлення помилок, не допускається. Виправлену та підписану коректуру слід повернути до редакції протягом двох днів після її отримання.

Рішення про можливість публікації статті приймає редколегія та незалежні рецензенти.

Робота, що не відповідає вищезазначеним вимогам, буде повернена відповідальним секретарем редколегії.

Додаток 1

Відомості про автора (авторів)

	Українською мовою	Англійською мовою
Прізвище, ім'я, по батькові		
Науковий ступінь		
Учене звання		
Посада		
Кафедра		
Місце роботи (вищий навчальний заклад, кафедра без скорочень)		
Сфера наукових інтересів		
Джерело фінансування, напр., "Виконано за грантом <i>назва</i> , №..., НДР №..." або інше.		
Адреса надсилання видання		
Електронна адреса		
Номер мобільного телефону		
ID (у системі наукової ідентифікації)	Якщо є, або ж зареєструватися	
ORCID (http://orcid.org/)	Обов'язково	
Назва статті		

Додаток 2

ЗРАЗОК ОФОРМЛЕННЯ АНОТАЦІЇ

Актуальність теми дослідження.
Постановка проблеми.
Аналіз останніх досліджень і публікацій.
Постановка завдання.
Виклад основного матеріалу.
Висновки.
Ключові слова:

Urgency of the research.

Target setting.
Actual scientific researches and issues analysis.
The research objective.
The statement of basic materials.
Conclusions.
Keywords:

Додаток 3

Бібліографічний опис для цитування:

Петренко, ТГ & Бойко, ВВ 2017, 'Вплив соціуму на девіантну поведінку дітей та молоді', *Освітній дискурс : збірник наукових праць*, № 1 (1). с. 15-21.

Наукове видання

ОСВІТНІЙ ДИСКУРС: збірник наукових праць

Випуск 38(11-12), 2021

Scientific edition

EDUCATIONAL DISCOURSE: collection of scientific papers

Volume 38(11-12), 2021

Шеф-редактор: В. П. Андрущенко
Головний редактор: О. П. Кивлюк
Відповідальний редактор: І. О. Мордоус

Співзасновники:
ТОВ “Науково-інформаційне агентство “Наука-технології-інформація”
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

Підписано до друку 24 грудня 2021 р.
Формат 60x84/8. Ум. друк. арк. 7,9. Наклад 300 пр. Зам. № 303

Друк:
ФОП Корзун Д.Ю.
21027, м. Вінниця, вул. 600-річчя, 21.
тел.: (0432) 69-67-69, 603-000, (096) 97-30-934, (093) 89-13-852
e-mail: tvory2009@gmail.com
<http://www.tvoru.com.ua>