

INTERDYSCYPLINARNE ASPEKTY
KOMPETENCJI BADAWCZYCH
(PRZYSZŁYCH) NAUCZYCIELI

PARADYGMATYCZNE ASPEKTY I DYLEMATY ROZWOJU NAUK I EDUKACJI

Pod redakcją:

Jan Grzesiak, Ivan Zymomrya, Vasyl Ilnytskyj

ПАРАДИГМАТИЧНІ АСПЕКТИ Й ДИЛЕМИ РОЗВИТКУ НАУКИ ТА ОСВІТИ

За редакцією:

Ян Гжесяк, Іван Зимомря, Василь Ільницький

**Posvit
2019**

**Посвіт
2019**

**PAŃSTWOWA WYŻSZA SZKOŁA ZAWODOWA W
KONINIE ДЕРЖАВНА ВИЩА ПРОФЕСІЙНА
ШКОЛА В КОНІНІ UNIWERSYTET NARODOWY W
UŻHORODZIE**

**УЖГОРОДСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ PAŃSTWOWY UNIWERSYTET
PEDAGOGICZNY IMIENIA BOHDANA CHMIELNICKIEGO W MELITOPOLU
МЕЛІТОПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО
CHERSONSKI WYDZIAŁ ODESKIEGO UNIWERSYTETU SPRAW WEWNĘTRZNYCH
ХЕРСОНСЬКИЙ ФАКУЛЬТЕТ ОДЕСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ ВНУТРІШНІХ СПРАВ
PAŃSTWOWY UNIWERSYTET PEDAGOGICZNY W KRZYWYM ROGU КРИВОРІЗЬКИЙ
ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

PARADYGMATYCZNE ASPEKTY I DYLEMATY ROZWOJU NAUK I EDUKACJI

**Pod redakcją:
Jan Grzesiak, Ivan Zymomrya, Vasyl Ilnytskyj**

ПАРАДИГМАТИЧНІ АСПЕКТИ Й ДИЛЕМИ РОЗВИТКУ НАУКИ ТА ОСВІТИ

**За редакцією:
Ян Гжесяк, Іван Зимомря, Василь Ільницький**

**Konin – Użhorod – Melitopol – Chersoń – Krzywy Róg
2019**

**Конін – Ужгород – Мелітополь – Херсон – Кривий Ріг
2019**

УДК 37.013:001(08)

18

Парадигматичні аспекти й дилеми розвитку науки та освіти [монографія] / [за ред.: Я. Гжесяк, І. Зимомря, В. Ільницький]. Конін – Ужгород – Мелітополь – Херсон – Кривий Ріг: Посвіт, 2019. 318 с.

Paradygmaticzne aspekty i dylematy rozwoju nauk i edukacji [monografia] / [red.: J. Grzesiak, I. Zymomrya, W. Ilnytskyj]. Konin – Użhorod – Melitopol – Chersoń – Krzywy Róg: Posvit, 2019. 318 s.

ISBN 978-617-7401-25-3

Kolegium redakcyjne:

dr hab., prof. J.Grzesiak; dr hab., prof. P.Góldyn; prof. dr hab., prof. I.Zymomrya; dr hab., prof. M.Zymomrya; dr hab., prof. W.Illytskyj; dr hab., Z. Jasiński; dr hab., prof.

Prusak; dr hab., prof. J.Kuzmenko; dr hab., prof. O.Newmerżycka; dr O.Zymomrya; dr M.Pahuta.

Редакційна колегія:

д-р габ, проф. Я.Гжесяк; д-р габ, проф. П.Голдин; доктор філологічних наук, проф. І.Зимомря; доктор філологічних наук, проф. М.Зимомря; доктор історичних наук, проф. В.Ільницький; д-р габ, проф. З. Ясіньскі; д-р габ, проф. П. Прусак; доктор педагогічних наук, проф. Ю.Кузьменко; доктор педагогічних наук, проф. О.Невмержицька; кандидат філологічних наук, доц. О.Зимомря; кандидат педагогічних наук, доц. М.Пагута.

Recenzenci:

dr hab., prof. Ryszard Parzęcki

dr hab., prof. Ihor Dobriański

Рецензенти:

д-р габ., проф. Ришард Паженцкі д-р

педагогічних наук, проф. Ігор Добрянський

ISBN 978-617-7401-25-3

© Я. Гжесяк, І. Зимомря, В. Ільницький, 2019

© Посвіт, 2019

ЗМІСТ

ІСТОРИЧНІ НАУКИ. ПЕДАГОГІКА. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА. ФІЛОЛОГІЯ

Алексєєнко-Лемовська Л. Педагогічна майстерність і педагогічна творчість як складові професійної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти.....	5
Белікова І., Плужнікова Т., Ляхова Н. Фінансовий менеджмент як необхідна складова при підготовці керівних кадрів для сфери охорони здоров'я в умовах реформування.....	18
Голованова І., Товстяк М., Краснова О. Технологія структурування змісту навчального матеріалу дисциплін з менеджменту освіти.....	25
Гричаник Н. Шкільний аналіз художнього твору: методична парадигма.....	36
Gołdyn P. Książki sanitarne jako źródło do dziejów szkolnictwa w Polsce w pierwszej połowie XX wieku – studium interdyscyplinarne.....	46
Grzesiak J. Interdyscyplinarne aspekty kształtowania kompetencji badawczych (przyszłych) nauczycieli.....	54
Даниско О., Корносенко О. Аналітичні аспекти використання хмарних технологій системі вищої освіти майбутніх фахівців фізичної культури.....	65
Зайцева Ю. Специфіка фахової діяльності вчителя фізичної культури в режимі навчального дня й у позакласний час.....	77
Zymomrya M., Zymomrya I. Kazimierz Denek's conception of education in the context of contemporary tendencies.....	89
Зякун А. Видавнича діяльність Києво-Печерської лаври як пам'ятка культурно-історичної спадщини України.....	97
Jasiński Z. Animacja i integracja środowisk szkolnych i środowisk lokalnych poprzez realizację unijnych projektów w obszarze edukacji.....	107
Конончук А. Соціально-педагогічні умови виховання дітей у багатодітній сім'ї.....	120
Конончук О. Готовність до попередження агресивної поведінки дошкільників у контексті професійної підготовки майбутнього вихователя.....	132
Кузьменко Ю., Пагута М., Ільницький В. Вплив реформ 1959–1969 рр. на підготовку вчителів трудового і виробничого навчання.....	143
Prusak P. Aktywność młodzieży na rzecz małej ojczyzny.....	156
Тарасенко Г., Мудрак О., Мудрак Г., Нестерович Б. Екологізм освітнього процесу як запорука успішного світоглядного виховання молодих поколінь.....	163
Ткачук С., Філімонова І. Методологічні підходи до проблеми формування професійної компетентності майбутніх фахівців харчової галузі у вищих педагогічних навчальних закладах.....	175
Чупахіна С. Формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів в умовах розвитку сучасної освіти.....	185
Шаболдов О. Художні засоби творення героїчного в поезії Олега Ольжича.....	196

ЕКОЛОГІЗМ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЯК ЗАПОРУКА УСПІШНОГО СВІТОГЛЯДНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДИХ ПОКОЛІНЬ

Нинішній етап розвитку суспільного мислення підготував людство до розуміння того, що визнати екологічну кризу недостатньо, смакувати її – згубно. Сьогодні потрібно шукати адекватні засоби, здатні перетворити проблему виживання природи і людства із суто філософської в практичну. Навіть побіжний аналіз причин екологічної кризи переконує у тому, що її основою є «звуження» свідомості, для якого характерні невміння досягнути широке коло явищ, фактів та обмеження рамками локальної ситуації. Відокремлення людини від природи, моральна ентропія суспільства як наслідок ототожнювання офіційної моралі з політичною та економічною доцільністю нівелювали питання про духовну мотивацію практичної діяльності в природі. Людство все глибше усвідомлює хибність таких форм регулювання стосунків з природою, які вимагають правової регламентації та морального вето. Логізований пошук «чистих» технологій також не в змозі кардинально розв'язати всіх екологічних проблем. Цілком зрозуміло, що екологічна криза – симптом духовного неблагополуччя насамперед людини, а не лише свідцтво хворобливого стану навколишнього середовища.

Настав час однозначно констатувати, що екологія природи детермінується екологією культури. Тому культурологічні методи аналізу екологічних проблем набули сьогодні особливої актуальності, оскільки нарощення культурного потенціалу людства – надійна запорука оздоровлення екологічної ситуації. Формування нового екологічного мислення, нових психологічних пріоритетів суспільного розвитку повинно спиратися на культурні традиції і новації, як на основу. Саме тому ставлення до природи варто тлумачити як базисний загальнолюдський елемент культури. Інтегративною ж суспільною силою в межах культурологічного пошуку шляхів гармонізації стосунків з природою по праву може стати освіта.

Світоглядне виховання особистості передбачає обов'язкове формування глибоко усвідомлених, морально детермінованих ціннісних установок на взаємодію з навколишнім світом. Адже ні заборони, ні покарання, по суті, не можуть зупинити варварський вчинок. Табування поведінки лише посилює дисонанс у стосунках з природним і соціальним середовищем. Тому правильне екологічне виховання сучасної дитини набуває сьогодні неабиякої ваги – особливо в контексті надзвичайного загострення глобальних проблем людства.

Сучасним дітям випаде на долю важка місія – рятувати планету від остаточної руйнації внаслідок хижацького ставлення попередніх поколінь до природних ресурсів. Крім того, у часи техногенних рішень їм належить зберегти високу духовність і культуру як найважливішу ознаку існування людського роду. Тому світогляд як сукупність переконань, оцінок, поглядів та принципів визначає не лише вектор сприймання екологічної ситуації, але й спрямовує вектор екологічно доцільної

поведінки в природі. Світогляд молодих поколінь зумовлений не лише особливостями суспільного буття, але й є результатом взаємодії освіти і культури.

Екологізм провідних, історично перевірених педагогічних ідей не підлягає сумніву, адже всі вони підпорядковані одній меті – гармонізації «духовного космосу» вихованців відповідності з гармонією космосу природного. Так, Я. А. Коменський, висуваючи принцип природовідповідності виховання, вбачав у людині не лише соціалізовану істоту, а, насамперед, органічну частку природи. Згідно цього принципу, вихованець має розвиватися, жити і творити за законами природи і відповідно до її циклічних змін. Ж.-Ж. Руссо, в свою чергу, тлумачив людину як найдосконаліший витвір Природи. Опікуючись долею як суспільства, так і природи, він намагався закликати до повернення у природу врятувати людей від морального розбещення і навколишній світ від остаточного руйнування. Ці думки ніби продовжує Й. Г. Песталоцці, який вважав ефективним лише виховання в умовах, наближених до природних. До принципу природовідповідності А. Дістервег закономірно додає принцип культуровідповідності виховання, стверджуючи тим їх взаємозалежність і взаємодоповнюваність. Універсальний «закон сродності», «життя відповідно натурі» висуває у своїй «осердеченій» педагогіці Г. Сковорода, який заповів нащадкам пізнавати самих себе через усвідомлення власної ролі в природі. Палким прибічником культурно-духовного виховання дітей засобами природи був К. Ушинський, який закликав глибоко вивчати природу дитини, з одного боку, і максимально наблизити її виховання до природи, з іншого, а також оптимально використовувати природний матеріал для розумового і морального розвитку вихованців.

той же час педагогіка постійно підкреслювала особливий статус краси природи у екологічному вихованні дитини. Естетичний потенціал природи завжди тісно пов'язувався з її виховними можливостями. Без розуміння гармонії світобудови дитина не може бути у повній злагоді з природою. Отже, реалізація принципу природовідповідності виховання безпосередньо залежить від ефективності духовного розвитку дітей засобами природи.

Вітчизняна педагогіка зробила вагомий внесок в осмислення виховних можливостей природи. Зокрема, видатний український педагог В. Сухомлинський яскраво висвітлює гуманістичний смисл виховання дітей засобами природи. Його погляди на світ, на природу і місце людини у ній вражають своєю глибиною, цілісністю, послідовним екологізмом. Беззастережна віра в красу, в її всепермагаючу силу стала могутнім підґрунтям оптимістичної педагогіки В. Сухомлинського, обумовила принципову її орієнтацію на загальнолюдські цінності.

Педагогіка В. Сухомлинського спрямовує вихованців на розуміння того факту, що природа не може бути тільки об'єктом людського впливу – вона повинна стати рівноправним суб'єктом плідної взаємодії. Видатний педагог гостро виступав проти хижацького, антигуманного ставлення до навколишнього. Педагогічна спадщина В. Сухомлинського наскрізь пройнята тривогою за збереження землі як унікальної екосистеми – одна з його заповідей, звернених до дітей, провіщає: «Щоб зірвати одну квітку, треба виростити десять» [6, 86]. Основою екологічного виховання педагог вважав розуміння взаємозумовленості всього живого на планеті. Він виступав проти вузькості, фрагментарності мислення по відношенню до природи, намагався

формувати людину поза догматичною схемою «можна – неможна», на основі глибокого особистісного взаємозв'язку із всіма формами життя на землі. В. Сухомлинський підкреслював, що, розглядаючи квітку чи окрему пелюстку, крильце метелика чи пушинку тополі, дитина не повинна забувати глобальну істину: природа – це єдине ціле, якому притаманна своя гармонія взаємозв'язків і залежностей, яке є джерелом і суттю нашого життя, яке ніколи, ні за яких умов не можна відділити від людини.

Видатний педагог безперечно сповідав античний принцип калокагативності – єдності краси і добра. «Корінь, джерело доброти – в творенні, творчості, в утвердженні життя і краси. Доброта нерозривно пов'язана з красою», – підкреслював він [6, 58]. В. Сухомлинський вважав красу гімнастикою душі, яка спроможна випрямляти дух, совість, почуття і переконання. Не визнаючи імперативний характер моралі, він шукав ефективні способи впливу на мотиваційну сферу дітей. В. Сухомлинський не хотів, щоб дитяче ставлення до природи мотивувалось насамперед страхом заборони, і намагався піднести вихованців на рівень естетичного освоєння навколишнього світу, яке вважав суто особистісним, добровільним. Обрана педагогічна стратегія сприяла тому, що почуття екологічної цінності природи в структурі свідомості вихованців мотивувалось перш за все естетично. Це сприяло формуванню у дітей міцних основ екологічного світогляду.

Надзвичайно цікаві ідеї щодо взаємозв'язку духовно-естетичного пізнання природи формування екологічного світовідношення продукує зарубіжна педагогіка. Наприклад, Вальдорфська школа, заснована німецьким філософом Р. Штейнером, максимально орієнтується на гармонійне, рівноправне поєднання пізнавального, естетичного і трудового аспектів виховання. Ґрунтуючись на антропософських ідеях, вальдорфська педагогіка шукає духовну альтернативу пануючим інтелектуалістичним шкільним моделям. На думку Р. Штейнера, окрім предметного, натуралістичного пізнання світу, існують ще імаґинативний, інспіративний та інтуїтивний способи освоєння природи. Перше з названого ряду філософ порівнює з художнім переживанням, друге з моральним заглибленням, третє – з релігійним наближенням [12]. Природу, як і людину, можна осягнути лише всіма формами пізнання, адже дійсність, як вважають прибічники вальдорфської педагогіки, «вислизає» від голого інтелектуалізму – зате в живому відчутті природи суті більше, ніж у різного роду знаннях. Тому у вальдорфській школі керуються не теоріями, а справжнім чуттям природи, намагаючись розкрити перед вихованцями гармонічно-ритмічне, естетично-діяльне у ній, а не систематично-схематизований її сурогат у підручнику. Вальдорфська педагогіка наполягає на обов'язковості внесення «художньої тенденції» в методи ознайомлення дітей з природою, яку вихованці повинні споглядати обов'язково творчо.

Такий незвичайний підхід до організації пізнавальної діяльності вихованців зобов'язує вальдорфських вчителів до нестандартних форм впливу на дитяче світосприймання. На відміну від звичайного біолога, який почав би вивчення корови з розповіді про її роги, вим'я, копита, вальдорфський педагог зображує зелену альпійську луку, де снідає ця «загадкова» тварина. Творча об'ємність картини створюється за рахунок того, що учитель гарно співає і малює, грає на музичних інструментах і володіє акторською технікою. Отже, вальдорфський учитель

орієнтований не лише на об'єктивну оцінку зв'язків природи і людини – він підготовлений до суб'єктивованого викладу фактичного матеріалу, що передбачає зв'язок між точним знанням і духовним заглибленням у світ природи. Необхідним елементом такої підготовки вчителя є заняття мистецтвом, мета яких – не розвиток вузько-художніх навичок, а формування більш глибокої єдності з навколишнім світом. Це допомагає педагогу забезпечити «художність» викладу і надати фактам, правилам, формулам цікаву, «життєподібну» форму. Таким чином пізнання природи перестає бути сурогатом одностороннього предметного вивчення ботаніки, зоології, хімії та ін. Вальдорфські педагоги під час ботаніки обов'язково розкривають перед вихованцями форми рослин. Причём намагаються робити це так яскраво, щоб дітям стало зрозуміло, як в народженні пагона, у формі листочка чи квітки діє один принцип життя і формотворення. Так художньо-естетична підготовка допомагає вальдорфському педагогу не лише оживити урок природи, але й наперед прогнозувати образ впливу даного уроку на екологічний світогляд дітей.

Засновники «Нової школи» у Франції також високо підносять роль художнього сприймання природи у процесі формування екологічного світовідношення. Вчителі, що працюють за системою С. Френе [10], мають вміти доречно організувати, наприклад, дитячу музичну творчість на основі естетичного сприймання звуків природи. Матеріалом для творчості стають ритм дощу, спів пташок, шум вітру. Педагог мусить підвести вихованців і до драматичного втілення образів сприйняття, наприклад, до передачі у звуках та рухах таких природних картин, як «гроза у лісі», «дерева шумлять» та ін. Крім того, французька «Нова школа» практикує традиційні сезонні свята, які є справжнім синтезом всіх видів художньо-творчого освоєння дітьми навколишнього світу. Отже, європейська педагогіка, високо підносячи світоглядну роль мистецтва, вважає його не стільки окремим предметом, якому належить вчити дітей, скільки універсальним методом гуманізації стосунків із зовнішнім світом, у тому числі з природою.

Східна модель гуманістичного виховання є максимально екологічною за своєю суттю і результатами. Досвід японських педагогів впевняє у глибокій доцільності грамотного поєднання завдань естетичного розвитку вихованців з проблемами формування екологічного світогляду. Милування природою – один з найкращих елементів японської системи художнього виховання – розвиває в дітях надзвичайну естетичну чутливість до найменших проявів виразного у навколишньому світі. Детальна розробка спеціальної серії занять допомагає японським вчителям органічно підвести вихованців до співпереживання природі, а також до формування навичок гармонійної поведінки у ній. Невипадково в шкільних програмах Японії з'явився і курс «Ікебана», який ніби вінчує накопичений досвід милування природою. Художність пізнання і перетворення світу допомагає японцям збалансувати стосунки з природою, наблизитись до натхненної співтворчості з нею.

Таким чином, світова педагогіка накопичила достатній запас ідей щодо екологізації ставлення молодих поколінь до природи. І сьогодні педагогічна наука продовжує ретельний пошук шляхів втілення цих ідей у практику світоглядного виховання. Завдання екологізації мислення сучасних поколінь спонукають вчених до поглибленого аналізу всіх аспектів ставлення до природи. Як правило, виокремлюють

три його аспекти: перший відбиває ставлення до природи як до загальної умови матеріального виробництва і як до предмета праці; другий – як ставлення до власних природних даних і до свого організму; третій виявляє ставлення людей до діяльності, яка пов'язана з вивченням і охороною навколишнього середовища (М. Голубець, М. Кисельов, С. Кримський, В. Крисаченко). На нашу думку, варто було б виокремити й четвертий аспект, який репрезентує ставлення до природи як до предмету духовно-ціннісної діяльності людства. Адже така вузькоаспектність тлумачення сфер взаємодії з природою не дозволяє адекватно визначити мету і шляхи екологічного виховання.

Не можна погодитись також з думкою деяких дослідників про те, що мета екологічної освіти й виховання полягає у формуванні системи наукових знань, що забезпечують відповідальне ставлення до природи (І. Зверєв). Однієї системи наукових знань для реалізації цієї мети замало. Екологічне виховання детермінується не лише знаннями, але й системою цінностей, які визначають поведінку і спосіб життя у природі.

Ми поділяємо думку дослідників (В. Борейка, О. Брудного, С. Глазачева, Д. Кавтарадзе, М. Корміна, В. Крисаченка, Б. Меднікова та ін.) про те, що екологічне виховання варто тлумачити як керування становленням або зміною ціннісних орієнтацій людини. Це процес залучення до створеної суспільством духовної культури, який допомагає усвідомити себе частиною природної цілісності і виробити внутрішню екологічну міру діяльності по перетворенню навколишнього середовища. Предметом екологічної онтології є новий об'єкт ціннісного ставлення. А метою екологічного виховання є опанування нових цінностей, які містяться в суспільній віковій мудрості людства – це ставлення до Землі як до неповторного феномена у Всесвіті.

Таке розуміння мети екологічного виховання вимагає відповідної організації пізнання природи. Це, насамперед, безпосереднє чуттєве та смислове сприймання живої картини природи, яка має цілісний характер. Недарма світова педагогіка сучасного рівня наполягає на необхідності врахування емоційних аспектів розвитку ставлення до природи. Зокрема підкреслюється важливість усвідомлення і адекватного вираження своїх почуттів в оцінках навколишнього середовища. Неодноразово дослідники підкреслюють і роль візуального мислення в екологічній освіті, пророкуючи йому провідну роль (Р. Арнхейм, Дж. Гібсон).

Велика когорта сучасних дослідників (С. Гончаренко, В. Готт, С. Дерябо, О. Дорошко, І. Зверєв, Б. Йоганзен, М. Кисельов, В. Крисаченко, Н. Лисенко, Л. Печко, О. Плахотник, Г. Пустовіт, А. Сидельковський, С. Совгіра, Г. Філіпчук, Ю. Швалб та ін.) послідовно вивчають філософські підвалини та психолого-педагогічні особливості формування екологічного світогляду молодих поколінь. Поряд з традиційними підходами до екологічної освіти, набирає силу інвайронментальний підхід до світоглядного виховання дітей та молоді, який орієнтований на локальне суспільство і відповідне середовище. Інвайронменталізм активно підтримуються ООН, великою кількістю міжнародних організацій. Нова екологічна політика базується на концепції інвайронменталізму та практично втілюється в принципах сучасної політики сталого розвитку.

Інвайронментальний підхід, спрямований на збереження природного середовища, основою концепції політики сталого розвитку суспільства, реалізація якої має наступні цілі:

- вирішення конфлікту між індустріальною цивілізацією та біосферою;**
- подолання кризи економічної, політичної та ціннісно-духовної, етичної, світоглядної систем сучасних суспільств;**
- поширення критичного, глобального та перспективного мислення;**
- зростання рівня інтеграції навколо вирішення проблем сталого соціального розвитку від локального, національного до глобального рівнів;**
- подолання декларативності та популізму в діяльності владних еліт, відповідальних інститутів та груп;**
- формування гуманістичної, демократичної та інвайронментальної культури на індивідуальному, національному та глобальному рівнях [2, 96].**

В європейській традиції термін «інвайронменталізм» (англ. environment – оточення, середовище) у більшості вживається в контексті філософсько-соціологічних концепцій збереження засобів життя. Виникнувши на початку ХХ ст. у США, ця концепція набувала нового осмислення під час загострення екологічної кризи. Інвайронменталізм часто сприймається та відтворюється європейськими філософськими концепціями у безпосередньому зв'язку науково-дослідницьких завдань з конкретними проблемами міста як наслідком урбанізації. Тривалий час інвайронментальні ідеї приваблювали обмежене коло науковців, і лише наприкінці ХХ ст. вони почали розвиватися і поширюватися. Свідченням цього стала Конференція ООН з навколишнього середовища та розвитку, яка відбулася у Ріо-де-Жанейро в 1992 р. Її учасники – керівники 179 держав світу – акцентували увагу на створенні світової програми екологічної безпеки та охорони природи.

У той же час інвайронментальна філософія універсально налаштовує суспільство на гармонізацію стосунків з довкіллям (природним і соціальним) та пошук свого – людського – місця у ньому [9, 26]. Вона обстоює входження людини як одного з біологічних видів до глобальної екосистеми; доводить зумовленість людської діяльності не лише соціокультурними чинниками, але й складними природними зв'язками; підкреслює залежність людини від біофізичного середовища, що накладає потенційні фізичні та біологічні обмеження на людську діяльність; констатує нездатність людини спростувати екологічні закони.

Екологізація мислення сучасних поколінь є умовою подальшого виживання і розвитку людського роду. Важко знайти більш глобальну проблему, яку належить розв'язати суспільству. Велика відповідальність лягає, насамперед, на освіту. Саме їй належить вчасно сформувати правильні світоглядні установки на взаємодію людини і природи [13].

Зокрема, інвайронментальна філософія здатна серйозно вплинути на педагогічні процеси. Світоглядне виховання учнівської молоді не може спиратися переважно на традиційну «парадигму людської винятковості», відповідно якої поведінка людини зумовлена передусім соціальними, а не природними чинниками. Більш конструктивним є принципово інший підхід до проблеми людини та її

соціально-природної взаємодії. Сутність його ґрунтується на усвідомленні того, що людська істота – один з багатьох живих видів біосфери, що формує соціальне життя (У. Кеттон і Р. Данлеп). Попри те, що діяльність людини змінює середовище, екологічні закономірності є обов'язковими і не порушними для людських співтовариств.

Інвайронментальна філософія (Р. Данлеп, В. Кеттон, Д. Мердок, Дж. Мітчел, М. Мойсєєв та ін.) може бути виражена наступними положеннями [4]:

Людство є одним з багатьох видів живих істот, що залежать від природного навколишнього середовища, й у цьому сенсі не є винятковим. Через обмеженість зворотного зв'язку з природою людські дії часто спричиняють непередбачувані наслідки.

Вищою цінністю є гармонійний розвиток людини і природи. Природа споконвічно самоцінна, може існувати поза людиною і без неї, незалежно від того, корисна вона чи шкідлива для людини.

Наявність у людини розуму не передбачає для неї жодних привілеїв. Навпаки, це накладає на неї додаткові обов'язки щодо природи. Світ людей і світ природи — елементи єдиної системи.

Вплив на природу змінюється взаємодією, ціль якої полягає у максимальному задоволенні потреб людини і потреб природи.

Природний світ має певні межі, тому існують обмеження щодо природокористування.

Взаємодія з природою повинна визначатися «екологічним імперативом»: правильно і дозволено тільки те, що не порушує існуючої в природі екологічної рівноваги.

Спираючись на ці принципи, М. Мойсєєв сформулював концепцію коеволюції, яка має бути орієнтиром у взаємодії людини з природою в умовах зростаючої небезпеки екологічної катастрофи. Процес коеволюції тлумачиться не як статично існуюча рівновага між природою і людиною, а як «стійка нерівновага», за якої зміна параметрів біосфери відбувається настільки повільно, що людство здатне адаптуватися до змін, вписатися у стабільні біогеохімічні цикли [3, 26]. Необхідно послідовно долати в освітній роботі принципи еґоїзму, антропоцентризму та індивідуалізму, які зміцнюють у світогляді ідею «могутності над природою».

Сьогодні набирають ваги нові напрями розвитку науки, які вказують шляхи до педагогічного осмислення способів коригування екологічної ситуації освітніми засобами. Зокрема, соціологія екології нетрадиційно вирішує проблему суб'єкта діяльності. У її теоретичній парадигмі перебувають не тільки людина (суспільство), а й природні об'єкти, екосистеми, які розглядаються як партнери, тобто суб'єкти екологічної взаємодії людини з природою [4].

Екологізм та інвайронменталізм – явища одного порядку. Наприклад, у суспільних науках вони народжують теорії, які звертають увагу на важливість навколишнього природного середовища для розвитку суспільства. Згідно теорії середовищного детермінізму, фізичні умови життя людей, включаючи природне місце існування, географічне положення, природні ресурси, клімат є основним, визначальним чинником

формуванні культури. Зокрема, екологізм є системою поглядів, що характеризується критичним ставленням до сучасної моделі розвитку економіки (перш за все

індустріальної), яка призводить до зростання забруднення і деградації навколишнього природного середовища. Прихильники екологізму наполягають на необхідності створення відповідних інститутів екологічної політики і проведення широкомасштабних природоохоронних заходів, включаючи використання ресурсозберезувальних і безвідходних технологій, альтернативних джерел енергії. Звучать думки про відмову від пріоритетів «суспільства споживання», що передбачає зміну стилю життя, стандартів споживання, переходу до нової гармонійної моделі взаємодії людини і природи, заснованої на консервації непоновлюваних ресурсів [5, 693].

Екологізм та інвайронменталізм являють собою нову філософію, що гармонізує взаємовідносини людини і природи. Це філософія створення етичних цінностей і нової ідеології людського життя на планеті. Це метод аналізу ситуацій і процесів, що перебігають у біосфері, зокрема, процесів антропогенного характеру. Ці філософській концепції враховують положення не лише загальної екології, кібернетики, медицини, але й освіти та мистецтва як форм суспільної свідомості. Спільні завдання екологізму та інвайронменталізму полягають у тому, щоб віднайти найбільш розумні варіанти загального розвитку, способи запобігання катастрофічному фіналу людської цивілізації.

Отже, настав час серйозно і вдумливо підійти до організації освітнього процесу, аби він став надійним фактором формування у молодих поколінь правильних світоглядних настанов на взаємодію з природою. Освіта і культура повинні злитись воєдино в контексті спільних завдань розв'язання еколого-виховних проблем суспільства [8]. Нова ж модель учителя, здатного ефективно розв'язувати еколого-виховні завдання, передбачає розвиненість гуманістично спрямованої системи ціннісних орієнтацій, що забезпечують успішну аксіологічну діяльність і формування світоглядних позицій; наявність чіткої системи індивідуальних норм поведінки та індивідуальних методів педагогічної діяльності; сформованість соціальних почуттів, які обумовлюють емоціональну активність і визначають особистісний зміст педагогічної діяльності. Означені компоненти професійної готовності педагога до виконання виховної місії повинні бути сформовані на рівні всіх процесів – когнітивному, перцептивному, емоційному і мотиваційному. Це стає можливим за умов повноцінного розвитку всіх чинників професійної культури вчителя, завдяки якій педагог зможе розв'язати еколого-виховні проблеми.

Науковці (Н. Бібік, С. Гончаренко, Ю. Мальований та ін.) наголошують на тому, що невпинно змінюється роль наук, і процес пізнання природи вже не можна вважати актом суто раціональним. Дослідники резонно зауважують, що вперше постає питання про ціну знання, яка має бути не настільки високою, щоб зруйнувати рід людський. У цьому сенсі відбувається зближення гуманітарних і природничих наук, структур формальної і неформальної освіти.

Ця теза набуває стратегічного значення в контексті глобально орієнтованої освіти. Глобалізація всіх процесів та сфер суспільного життя, опосередкована масштабними інтеграційними процесами цивілізаційного характеру, зумовлює пошук нової освітньої парадигми, яка б найповніше віддзеркалила не лише національні традиції використання природи як фактора особистісного впливу, але й відповідала б

суспільно-історичним орієнтирам на гармонійне співіснування з природою людства в цілому та кожної людини зокрема.

Екологічний світогляд має безперечно інтегрований характер, у якому цілісно презентовані знання, почуття і поведінкові акти. Тому екологізм освітніх процесів та освітня інтеграція безперечно співвідносяться між собою. Ці явища, з нашого погляду, пов'язані міцно і нерозривно, адже мають спільне ціннісно-смісловне коріння.

Спробуємо це обґрунтувати, відштовхнувшись спочатку від освітньої місії інтеграції. Сьогодні вона включена до найвагоміших принципів реформування шкільної освіти в Україні. Це є не випадковим, оскільки вітчизняний і зарубіжний досвід довів плідність такого освітнього підходу. Впродовж декількох десятиліть провідні вітчизняні науковці (І. Бех, С. Гончаренко, В. Ільченко, С. Клепко, Ю. Мальований, В. Моргун, І. Підласий, О. Савченко та ін.) відносять інтеграцію до провідних тенденцій розвитку сучасного освітнього процесу. В цьому інноваційна сутність нинішніх освітніх реформаций.

Антитеза традиції та інновації фіксується у нашому житті щоденно, особливо в тому випадку, якщо традиція та інновація розглядаються в контексті модернізації освіти. Це викликає цілком зрозумілий спротив учасників освітнього процесу, якщо інновація є соціально і науково невмотивованою. Протилежність інновації та традиції стає менш очевидною, якщо вона зберігається в умовах сучасної глобалізації. Найкращий варіант – осмислити інновацію не як повну протилежність традиції, а як її розвиток і продовження, так би мовити, як інноваційну традиційність.

Сьогодні в освітан виникає закономірне питання: навіщо в шкільному навчанні, особливо в перші його роки акцентувати позитив інтегрованого підходу, якщо предметоцентризований є доволі результативним і нічим себе не скомпроментував? Дійсно, багаторічна вітчизняна практика навчання школярів дала безліч позитивних прикладів інтелектуального розвитку дітей на засадах предметної центрації. Утім суттєві недоліки такого підходу подекуди впадали в очі і науковцям, і практикам.

Зокрема, стає все більш очевидним, що диференційоване викладання навчальних предметів не містить у собі достатніх умов для мислительного досягнення школярами цілісної картини світу, що спричиняє труднощі у встановленні учнями відношень між науковим поняттям чи функцією і відповідним предметом, обумовлює перешкоди у практичному застосуванні теоретичних знань. А це в підсумку не сприяє формуванню компетентності як найголовнішого результату освіти.

Викликає тривогу той факт, що предметноцентризоване навчання певною мірою стримує розвиток екологічної свідомості учнів. Ще в дошкільному віці в дітей народжується власний «образ світу». Попри всю свою недосконалість, він має істотну характеристику – цілісність сприймання навколишнього. Зі вступом дитини до школи ця цілісність руйнується через кордони між окремими предметами (О. Савченко). Традиційна логіка освітнього процесу зумовила відповідність навчальних дисциплін певним наукам. Певні цілісні утворення (зокрема, природа) були розшматовані на окремі частини для детального (ізолюваного) вивчення в окремих шкільних предметах. Інтегрувати ж самостійно розрізнені знання в цілісну систему учень об'єктивно не може. На допомогу можуть прийти лише інтегровані навчальні курси, які здатні забезпечити для учня у єдиному часовому діапазоні всеохоплююче

відображення предмета чи явища з наступним перетворенням сприйнятого в суб'єктивну пізнавальну цілісність (І. Бех). Відновити втрачені зв'язки, синтезувати розрізнені знання школярів можна лише у процесі інтеграції, котра в даному випадку постає як механізм внесення єдності в розчленований світ знань з метою підвищення ефективності як їх здобування, так і використання [1, 45].

Утім інтеграція шкільних дисциплін на когнітивній основі серйозних зрушень в екологічній свідомості школярів, на наше переконання, не забезпечить. Якщо екологічну кризу розуміти як закономірний наслідок кризи гуманітарної, то стає очевидним, що поза проблемою цінностей цей суспільний дисонанс не владнати. Екологізм усіх форм суспільної свідомості (у тому числі освітніх процесів) варто тлумачити як світогляд, що спонукає діяльність людини та суспільства до гармонійного співіснування зі світом природи (Р. Кіркман). Екологізм визначає складну систему суспільних рефлексій і світоглядно-філософських настанов, що вибудовуються не лише на основі наукових екологічних знань [11]. Поза міцною аксіологічною основою цей процес не є життєздатним.

Носієм екологічних цінностей завжди було мистецтво. Художня діяльність, кодуючи віковий досвід взаємовідносин суспільства з природою, наближує людину до необхідності розв'язання найболючіших проблем буття, загострює відповідальність морального, естетичного, екологічного і загалом світоглядного вибору. Цьому якнайкраще сприяє природа художньої діяльності – вона утворена в результаті органічного злиття інших видів діяльності. Тому до мистецтва застосовують поняття емерджентності, що означає виникнення у цілого нових якостей, відсутніх в його складових. Наслідком емерджентності вважається власне художність. Підкреслюючи інтегративний характер такої властивості мистецтва, дослідники вказують на специфічне поєднання пізнавальної інформації, системи оцінок, комунікативних якостей (М. Каган). Завдяки ж інтегративності, художня діяльність завжди була гранично наближена до природи і врешті-решт перетворилась на її справжню образну філософію [8].

Екологізм мистецької освіти послідовно сповідує філософію холізму, яка підводить до думки, що природу в школі слід вивчати з погляду її цілісності і нероздільності, адже вона не є механічною сукупністю частин (класів, видів, типів, розрядів тощо). Принцип педагогічного холізму передбачає обов'язкову опору не лише на раціональне осягнення учнями реалій життя природи, але й на інтуїтивно-іраціональне заглиблення в контекст вікових і ментальних особливостей сприймання та оцінки школярами світу. Цей, по суті, одвічний пошук шляхів об'єднання раціонального і чуттєвого, теоретичного і духовно-практичного пізнання природи може бути певною мірою зреалізований на базі мистецької освіти, її логіки і технологічних особливостей.

Мистецтво можна вважати феноменом культури, який замінює природну форму краси художньою формою. Звідси мистецтво заслуговує на роль парадигми парадигм, суперпарадигми, яка є орієнтиром для етики навколишнього середовища (Н. Маньковська).

Мистецтво, емко відображуючи естетику природи, створює своєрідні «моделі природи» (О. Лосєв). Мистецтво як культурний код може стати своєрідним способом передачі позитивного досвіду гармонізації взаємовідносин людини з природою.

Художні образи природи значно розширюють критерії схвалення природи. Вони не є витвором довільної фантазії, оскільки набувають величезної соціальної значущості та виправданості. Не можна не погодитись з гіпотезою про мистецтво як про систему самозахисту ноосфери, що є її невід'ємною частиною. Збереження ноосфери, таким чином, стає неможливим без збереження і розвитку мистецтва (В'яч. Іванов).

Екологізм мистецької освіти визначається тим, що в її межах відбувається специфічна (художня) форма обміну ціннісними підходами до природи, способами взаємодії з навколишнім світом, формами його естетичного перетворення. Цьому сприяють: знакова природа мистецтва; особливості художньої мови (асоціативність, метафоричність, багатозначність); загальноживані прийоми художнього зображення природи (експресія, символізація, гіперболізація, індивідуалізація та ін.); поліфункціональність мистецтва, яке реалізується як спосіб пізнання природи, як її образна філософія, як своєрідний «каталог» естетичної виразності її явищ та об'єктів, як могутній регулятор ціннісних орієнтирів відносно її збереження. Тому відкидати мистецтво як фактор формування екологічного світогляду ні в якому разі не можна.

Вивчаючи та узагальнюючи позитивний педагогічний досвід світоглядного виховання сучасних школярів, знаходимо справжні зразки системного педагогічного впливу на ціннісні орієнтації та поведінкові програми учнів. Зокрема, такий досвід напрацьовано педагогами Глибочанської СЗШ І-ІІ ступенів Тростянецького району Вінницької області (директор – В. Дригант). Під мудрим наставництвом педагогів учні цієї школи беруть активну участь у природоохоронній роботі, спираючись на високодуховні мотиви – етичні та естетичні. Школярі вже понад двадцять років цілеспрямовано висаджують дерева у місцевому парку Слави на честь пам'яті загиблих воїнів у роки Великої вітчизняної війни. Учні висаджують у парку Слави й квіти, дбайливо доглядаючи за могилами партизанів-односельчан. На території школи учні разом з її випускниками висадили «Алею вічності», де пишно ростуть ялинки та прикрашають шкільний двір. Велика увага приділена формуванню естетичних мотивів ставлення учнів до природи. За ініціативою школярів буда створена шкільна клумба «Вічна краса землі», за якою доглядають учні школи. Була народжена й красива традиція – вітати квітами з цієї клумби шкільних учителів з професійним святом. Діти організували і доглядають за ділянкою «Чарівні рослини», де висадили рідкісні екземпляри рослин з виразними естетичними якостями. Учні часто подорожують до «Поля сон-трави», яке охороняється законом і знаходиться на території Коростецького заказника.

Вже декілька років підряд учнями школи проводиться велика робота по впорядкуванню прибережної смуги річки Південний Буг. Загін зеленого патруля обсаджує вербою та соснами похилий берег річки Південний Буг, щоб його менше розмивало водою. Але багато саджанців гине, тому що в селі немає культурного пасовища, і вся худоба випасається на прибережній смузі. Втім діти, не покладаючи рук, шукають нові й нові способи допомоги природі. Системно працює «екологічна розвідка» школи, яка приносить тривожні новини в екологічний штаб, а вже звідти поспішають на допомогу природі екологічні групи Швидкої зеленої допомоги.

Не так давно учні знайшли на березі річки клаптик землі, на якому раннім літом з'явилися рослини анемони дібровної. Граючись, діти розсипали насіння цієї рослини за вітром. На другий рік її стало значно більше. І тоді учні взяли під свій захист схил

річки. Оскільки мальовничі береги Південного Бугу приваблюють до себе чисельних туристів, які залишають за собою купи сміття, учні школи організували екологічний патруль, здійснюють роз'яснювальну роботу серед відпочивальників, прибирають облюбований клапчик землі, а на масив, де росте анемона, не пускають нікого.

Таким чином, екологічний світогляд молодих поколінь повинен формуватися освітою як цілісне уявлення людини про світ, про саму себе та своє місце у світі; як особливе розуміння світобудови, яке ґрунтується на узагальнених знаннях про природу, а також на ідеальних переживаннях ціннісних (моральних та естетичних) аспектів взаємодії з нею; як формування сталих установок практичної діяльності, які обумовлюють правильні поведінкові програми щодо позиціонування людини в природі.

ЛІТЕРАТУРА

Гончаренко С. У., Мальований Ю. І. Світоглядні функції загальної середньої освіти. Педагогіка і психологія. 1994. № 1. С. 44–55.

Кириленко О. М. Інвайронменталізм та політика сталого розвитку в контексті глобальних проблем. Панорама політологічних студій: Науковий вісник РДГУ. Рівне.

2015. Вип. 13. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://politologia-rdgu.rv.ua/images/pan13/90.pdf>

Моисеев Н. Н. Еще раз о проблеме коэволюции. Вопросы философии. 1998.

8. С. 26–32.

Розвиток соціально-екологічних поглядів. Формування соціології екології як галузі знання. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://textbooks.net.ua/content/view/5345/46/>

Словарь философских терминов [ред. В. Г. Кузнецова]. М.: ИНФРА-М, 2007.

745 с.

Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Вибрані твори. В 5-ти т. Т. 3. К.: Радянська школа, 1977. С. 7–282.

Тарасенко Г. С. Екологізм мистецької освіти в контексті освітньої інтеграції: досвід концептуального пошуку. Мистецтво та освіта. 2018. № 3 (89). С. 2–6.

Тарасенко Г., Мудрак О., Мудрак Г., Балтремус К. Взаємодія природи і культури в епоху екологічної кризи. Rozwój nowoczesnej edukacji i nauki – stan, problemy, perspektywy. Tom V. [red.: J. Grzesiak, I. Zymomrya, W. Ilnytskyj]. Konin–Užhorod–Chersoń–Krzywy Róg: Posvit, 2018. P. 210–211.

Тарасенко Г., Мудрак О. Європейська та східна системи освіти: інвайронментальний підхід до екологічного виховання дітей у контексті культурного діалогу. Екологічний вісник. 2018. № 4. С. 26–29.

Freinet C. Pour l'école du peuple. Librairie François Maspero. Paris, 1969. 181 p.

Kirkman R. Why Ecology Cannot Be All Things to All People: «Adaptive Radiation» of Scientific Concepts. Environmental Ethics. 1997. Vol. 12. P. 375–390.

Steffen A., Stein W. Der Lehrerkurs Dr. Rudolf Steiners im Goetheanum, 1921. Stuttgart. 1922.

Tarasenko G., Nesterowycz B. Przyroda i kultura: aspekt współdziałania w kontekście bezpieczeństwa ekologicznego. Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи. Збірник наукових праць. Вип. 5. [За ред. М. М. Козяра, Н. Г. Ничкало]. Львів: ЛДУ БЖД, 2017. С. 140–143.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

PARADYGMATYCZNE ASPEKTY I DYLEMATY ROZWOJU NAUK I EDUKACJI

Pod redakcją:
Jan Grzesiak, Ivan Zymomya, Vasyl Ilnytskyj

ПАРАДИГМАТИЧНІ АСПЕКТИ Й ДИЛЕМИ РОЗВИТКУ НАУКИ ТА ОСВІТИ

Редактори-упорядники –
Ян Гжесяк, Іван Зимомря, Василь Ільницький

Макетування та верстка – Василь Герман
Дизайн обкладинки – Олег Лазебний

Редакція не завжди поділяє думки авторів, за зміст, достовірність інформації та точність цитувань відповідальності не несе. При передруці статей посилання на збірник є обов'язковим.

Здано до набору 24.05.2019 р. Підписано до друку 30.05.2019 р.
Гарнітура Times. Формат 60x84 1/16.
Друк офсетний. Папір офсетний.
Ум. друк. арк. 17,2. Зам. № 832
Наклад 300 примірників

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції Серія ДК № 2509 від 30.05.2006 р.

Друк ПП «П'ОСВІТ»
Адреса: вул. І. Мазепи, 7, м. Дрогобич, 82100 Україна
тел. факс (03244) 2-23-35, тел.: 3-38-50, 2-23-76.
E-mail: posvitdruk@gmail.com