



ISSN 2450-6486

<https://osvita.eeipsy.org>DOI: <https://doi.org/10.38014/ehs-ss.2021.3.06>

Олена БОГДАНОВА

Соціально-історична ретроспектива формування освітніх систем: аксіологічні засади

OLENA BOGDANOVA. **Socio-historical retrospective of the formation of educational systems: axiological principles.** *The article reveals the problem of cultural and educational processes in the context of socio-historical genesis of the axiological factor as the main factor for the formation of education and upbringing. The actualization of such a plan provides an opportunity to view the stages of development of education at the level of educational systems and the impact of value-semantic principles and moral and ethical norms of society on the formation of educational, cultural and upbringing. The author proves the fact that it is impossible to draw conclusions about the results of educational processes without systematizing the influences of society and public demands de jure and / or de facto existing at the level of education systems. The axiological factor has a decisive influence and depends on society's choice of value-semantic norms and guidelines as fundamental.*

Key words: axiological factor, socio-historical context, value-semantic landmarks, cultural-educational processes, spiritual component,

fundamental principles of education, social influence, context, order, moral and ethical norms.

Ціннісний контекст освітнього процесу є явищем історичним і таким, що розвивається, відлунюючи дух епохи, який він відтворює. У ньому втілюються особливості історії і культури того чи іншого народу, національні традиції, що складають основу навчально-виховної системи. З другого боку, він представляє собою своєрідну інтегративну цілісність, яка базується на загальнолюдських пріоритетах. Загальнолюдський аксіологічний аспект завжди складав основу традиції, пронизуючи й інтегруючи процеси освіти, забезпечує цілісність особистості, суспільства, їх послідовний генезис.

Мета статті: провести аналіз та доказати прямо пропорційну залежність аксіологічного змісту, як якісного компоненту системи освіти та ціннісно-смыслових засад суспільних контекстів, потреб, а відповідно так званих замов, які постають засобом для культурно-освітніх процесів.

Говорячи про витоки аксіології освіти, варто відзначити, що первісна ціннісна основа освітнього процесу на ранніх етапах розвитку людської цивілізації довгий час мала переважно консервативний характер.

Культурний консерватизм, ймовірно, найдавніша ідеологія освіти. Ідеї, що лежать в основі цього напряму, за структурою досить прості: освіта є засобом передачі культурних досягнень, традицій різних народів, різних епох, як складових тканин цивілізації. Обов'язок закладів освіти у цьому контексті – зберігати і передавати гідні традиції минулого. Відповідно, основною цінністю (ще не усвідомленою як мета) освітніх систем, що склалися в ранні часи, якраз і було збереження культури. Завдання її розвитку (перетворення традиції) і, відповідно, розвитку особи в освіті не усвідомлювалося і не відчувалося. Школи були не дуже розбірливі в засобах навчання. Шумерська, єгипетська, спартанська і багато інших шкіл мали просту і вельми жорстку ієрархічну структуру. Жорстка регламентація охоплювала всі сторони освітньої взаємодії. [1]

Найбільш явно означені тенденції проявлялися у суспільствах Стародавнього Сходу (Єгипет, Месопотамія, Індія, Китай), де школа і виховання розвивалися в логіці еволюції конкретно-історичних культурних, етичних, ідеологічних цінностей. Людина формувалася в рамках жорстких соціальних регуляторів, обов'язків і особистої

залежності. Ідея людської індивідуальності не була соціально запитаною, не поставала проблемою. Людина існувала в сім'ї, касті, на ціннісно-смыслових засадах відповідного віросповідання. Її індивідуальність відповідала викликам часу.

Для забезпечення зберігання культурних традицій, одночасно ієрархії підпорядкованості, суспільного ладу, з його законами та різного рівня (особисті, виробничі, міжнаціональні, ін.) взаємовідносинами домінуючими, відповідно, були покладання на досить жорсткі форми і методи виховання та освіти.

Традиційна консервативна аксіологія освіти спиралася на патріархальні сімейні цінності. Зокрема, як свідчить еволюція філософсько-педагогічної думки в Стародавньому світі, у формуванні моральних принципів виховання людини особлива увага приділялася сім'ї, сімейним взаєминам, оскільки вони були міцнішими та дієвішими за інші суспільні стосунки. Відповідно до сімейних відносин будувалась школа, забезпечувалась стабільність і процвітання у суспільстві. [2]

Патріархальна традиція освіти і виховання зазнала суттєвих змін в контексті розвитку давньогрецької філософсько-педагогічної думки (Сократ, Платон, Ксенофонт, Аристотель, Демокріт та інші філософи). В Елладі, починаючи з V ст. до н. е., склалися унікальні соціокультурні умови, що сприяли переосмисленню змісту та методів освіти і виховання відповідно до потреб економічного і політичного розвитку поліса та його громадян. Сфера освіти набула ознак публічності, уможливила свободу мислення греків, реалізацію їх бажань навчатися.

Давньогрецька традиція освіти і виховання відзначалась неоднорідністю аксіологічного ґрунту освітнього процесу. Існували, як відомо, спартанська та афінська системи виховання, що мали принципові відмінності у своїй ціннісній основі. Спартанська система виховання визріла і була зумовлена самою системою політичного, економічного та духовного життя, що склалося у тогочасній Спарті. Вона була націлена головню на виховання воїнів, громадян, які повинні були реалізовувати військові завдання свого поліса, у тому числі і вести війну.

Спартанське виховання не передбачало виховання у людини відчуття гуманізму, добра та свободи, у контексті того денних реалій гуманізм та гармонія бачились інакше у здатності захистити свою спільність, відстояти своє існування. Саме на цьому прикладі бачимо

протиріччя різних історичних викликів для людей, що існували у різні часи та епохи, та відносно сучасності.

Головна мета – формування досконалого воїна, одночасно в людині виховувались навички, сили, волі, здатності до жертви за ради виконання обов'язків воїна та громадянина, здатність захищати свою сім'ю, свій народ. У контексті постійної війни та загрози захвату, земель тільки такі фізично здорові та сильні воїни в змозі захистити свою землю, свою родину. Питання інтелектуально розвинутої людини у виховання Спартанських хлопчиків було не актуальним, і навіть якщо було б інакше поставлено виховання, навряд чи дійшли до наших часів героїчні вчинки, яскраві подвиги Спартанських часів навіть само поняття Спарта, спартанець має ціннісне підґрунтя у вигляді Сили, Волі, Самовідданості, і на сьогодні постає як синонім фізичного здоров'я, людини-воїна, подвигу.

В Афінах, одному із тодішніх центрів духовного життя Еллади, існувала відмінна педагогічно-виховна модель. Система навчання і виховання гарантувала розвиток індивідуальних задатків і можливостей кожної особистості, вільного громадянина відповідно до потреб поліса і його суспільного життя. У центрі афінської системи виховання і навчання була поставлена особистість з її індивідуальною здатністю до духовного та фізичного перетворення, до вдосконалення та досягнення вищого ідеалу «калокагатії» – гармонійного розвитку особистості, у якому весь зміст виховання спрямовувався на досягнення фізичної і духовної досконалості. [3]

Суттєва зміна у системі цінностей європейської освіти відбулась в елліністичну епоху (III–I ст. до н.е.), культурне життя якої характеризувалося складним переплетінням еллінських та східних елементів. Зокрема, відбувається зміна ідеалів виховання. Якщо у класичній Греції ідеал виховання бачили в героїчній особистості, то в епоху еллінізму ідеалом стала самотійна, незалежна і сильна особистість мудреця. Цей ідеал обґрунтовувався у провідних елліністичних філософських школах – стоїцизмі та епікурействі. Стоїки вважали, що через виховання людину можна зробити доброчесною, і до основних якостей, які потрібно формувати в людині, відносили незворушність, спокій і самодостатність. В свою чергу, Епікура можна вважати одним з попередників сенсуалізму, оскільки він стверджував, що дані органів чуття є достеменними, а помилки виникають від неправильних тлумачень. Звідси і педагогічне завдання – звільнити людину від нещастя, тобто навчити

правильно мислити.

Грецька традиція освіти знайшла свій подальший розвиток у педагогічній думці Давнього Риму. Тут під значним впливом грецької культури також відбувається зміна традиційних патріархальних цінностей освіти. З II ст. до н.е. в Римі переважаючим був вплив елліністичного «граматичного» ідеалу виховання із своїми характерними особливостями. На другий план відходять заняття математикою, їх відтісняє вивчення законів. Уроки музики і гімнастики практично відсутні, а замість них юнацтво навчається верховій їзді, фехтуванню і плаванню.

Радикальні зміни у ціннісній основі педагогічного процесу відбуваються в епоху Середньовіччя. В цей період аксіологічною домінантою європейської освіти стають релігійні цінності. Освіта розглядалася як свого роду функція релігії, основним завданням якої було поширення, розвиток та тлумачення релігійних істин. Головна мета виховання також визначалася релігією і стосувалась не так людини, як її душі.

У Західній Європі в Середні віки християнська церква стала головною ідеологічною силою, яка визначала розвиток усіх сфер суспільного життя. Вона різко негативно сприймала античну культуру, вважаючи її гріховною. Церква монополізувала духовне життя суспільства, організуючи процес виховання винятково в рамках релігійної ідеології. Педагогічна думка, яка до цього розвивалася на ґрунті філософії, стала складовим елементом теології. Зневірившись у «розумі», людина розпочала пошук нового опертя, відштовхуючись від якого можна було б зрозуміти й пояснити дійсність. Таким опертям стала для неї ідея «Бога». Філософія освіти вступила в глибокий і тривалий процес своєї теологізації.

Еволюція аксіології освіти в Середні віки мала свої характерні особливості у Візантії. Становлення візантійської культури, філософської думки, відповідно і освіти як складової, відбувався в контексті запеклої суперечливої ідейної боротьби християнського світогляду, що зароджувався й стверджувався, із філософськими, етичними та естетичними традиціями античного світу. У результаті сформувалось специфічне культурне і освітнє середовище, яке уособлювало в собі досить органічно риси зазначених, протилежних за своєю суттю, світоглядів і культур. Є підстави стверджувати, відповідно, про своєрідність візантійської освіченості як культурно-історичного феномена: кожний освічений візантієць уособлював

собою і спадщину античної освіченості, і суто християнське світорозуміння.

Візантійська культура, гармонізувавши античний гуманоцентризм і прагнення до пізнання світової гармонії із християнським прагненням пізнання Бога, забезпечила необхідні передумови розвитку аксіологічних засад освіти в період Відродження.

Одночасно у Європі формується нове філософське світобачення, новий соціальний та ідейний рух, спрямований проти схоластичної філософії та культури. Цей рух змінює статус «релігійної ідеї», утверджує реалістичний світогляд, формує звільнену від теології систему філософських цінностей.

Світосприйняття та бачення ціннісного потенціалу поступово набуває раціональні, прагматичні основи. Стрімкий ріст науково технічного прогресу, наукові досягнення надають людині впевненості у ствердженні своєї абсолютності у світі, природі, між тим все більш людину цікавлять питання особистого добробуту та задоволення потреб. Така постанова питання повертає процеси розвитку суспільної думки у бік матеріального розвитку на користь особистості. Це початок формування аксіології навколо суб'єктивних потреб та задоволень особистості. Ціннісно-сміслові бачення людей орієнтовані на особистість її права.

Осмислення процесів буття людини та світу також набуває раціональних засад, з одного боку, з іншого осмислення набуває елементи аналізу та суб'єктивного бачення, з претензією на об'єктивний вимір. Спираючись на обґрунтування, філософський світогляд та мислення змінюються поглинають у формах, аналізі та деталізації процесів, явищ.

А надалі поступово (віками) втрачають здатність бачити людину та суспільство як ціле, як складну систему взаємоперетворень матеріального та ідеального. На місце Ідеального постає ідея гуманізму. Теорія матеріалізму змінюється на теорію «задоволення потреб». На сьогодні ми маємо на все загальному плані теорію формування особистості на матеріальних та раціональних засадах. Вона представлена багатьма теоріями. Але ж гуманізм, що постає центральною ідеєю у цьому контексті, як категорію досі складно навіть на сьогодні визначити.

Що це таке? Як воно проявляється у суспільстві, людині, як виховується, які наслідки мають вже наявні теорії гуманітарного напрямку? На сьогодні відповіді та критичних бачень ми не маємо.

Тобто епоха Відродження Європи на фоні виділення від жорсткого впливу церкви, та ідеї теоцентризму, ознаменувала початок нової ідеї існування людства - ідеї гуманізму, яка на сьогодні у продовж майже тисячоліття не має чіткого розуміння та визначення, її засади мають виключно суб'єктивні виміри.

Людина прагне до розуміння, і вже не у змозі жити за Вірою у Вищу силу, вона постає на п'єдесталі своєю особистістю, своєю суб'єктивну думку з претензією на істину. Але ж людина взяла на себе відповідальність за формування усіх ланок існування суспільства та людини.

Важливим чинником розвитку суспільства в цей період стає наука. На думку людини, наукові знання поступово утверджувались як дійсна, а не ілюзійна платформа навчання та підготовки людини до життя. Центром суспільних процесів поступово утверджувалась людина. Її відчуття, роздуми, освіченість, досвід взаємовідносин з суспільством між особисті стосунки набувають своєї значущості у наукової діяльності, творчості.

У цьому плані філософія набуває нових форм та змісту. А саме постає питання смислу життя, цінності людини у суспільних відносинах. Ці процеси відбуваються на фоні формування КОП як системи культурних, освітніх та наукових досягнень того часу. У жорсткому дискурсі ідей, теорій та суб'єктивних вимірів. Але ж, треба зауважити той факт, що цей період ознаменований великими людьми, мислителями та філософами, вихованих саме на теоцентричних засадах суспільного устрою. У освітніх системах ці люди тільки частково передають свій досвід та навички набутих в умовах саме теологічних засад виховання та освіти. Так поступово, але не скрізь, знецінюються християнські засади освіти. Цей процес раціонального гуманізму дуже повільний, не помітний, протікає з епохи Просвітництва до сьогодні. Більш менш на різних рівнях та територіях існування людства.

Гуманістичні цінності філософії Відродження, які визначали уявлення про людину як вищу цінність і «міру всіх речей» зумовили, відповідно, орієнтацію у вихованні на особистість людини, її гармонію; усвідомлення ролі освіти й виховання як головного засобу реалізації людиною її земного призначення; проголошення світського характеру освіти зі збереженням релігійного елемента; розуміння виховання як процесу становлення й розвитку (саморозвитку) особистості, як засобу розкриття її природних

здібностей; необхідність розумового, фізичного та морального виховання, як основних компонентів усебічного та гармонійного формування особистості; узгодженість мети, змісту та принципів виховної діяльності на основі гуманності, поваги до особистості дитини, пошук ефективної методики виховання з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей; критику традиційної школи з її схоластичністю, авторитарністю, жорстокістю до учня, заклик до реорганізації і гуманізації шкільної справи.[4]

Ідеї ренесансного гуманізму стали основою педагогічної концепції засновника сучасної педагогіки Я. А. Коменського (1592–1670), життя і творчість якого прокладає шлях від доби Відродження до епохи Просвітництва. Головними ідеалами ученого були культ людини, оптимізм, прагнення створити оптимальні умови для всебічного, вільного, гармонійного розвитку особистості. Спираючись на свою філософію природи і розвитку людини та людства, Я. А. Коменський у рамках неоплатонізму запропонував концепцію структури та розвитку космічного процесу, де головне місце посідає людина – творець, від активності якого залежить, якою мірою цей розвиток означатиме і вдосконалення світу, і матеріальне та духовне відтворення людства.

Безперечно, спадщина Я. А. Коменського безцінна. Його творчість вплинула на розвиток світової педагогіки і шкільної практики. Його праці містять низку продуктивних ідей: єдність загального й особливого, цілого і частки, розвитку і виховання, суспільств, системи освіти й природного поступового вільного розвитку цілісної особистості, індивідуального і соціального розвитку тощо. [4]

Звільнюючись від панування середньовічного церковного авторитету віри, філософсько-педагогічна думка Відродження починає усвідомлювати та поширювати цінність свободи розуму. Гуманістична педагогіка орієнтує виховання вільних, незалежних індивідуальностей. На думку М. Монтеня, освіта має насамперед розвивати розум учня, самостійність його думки, критичне ставлення до будь-яких поглядів і авторитетів. При цьому значна увага приділялась вихованню високих моральних якостей у дитини.

Відродження античних ідеалів виховання сприяло формуванню громадянських цінностей як основи педагогічного впливу. Ренесансні педагоги на новому рівні розробили систему громадянського виховання як важливого чинника формування всебічно й гармонійно розвиненої особистості.

Нові імпульси для розвитку ціннісної основи педагогічного процесу надала аксіологія освіти епохи Просвітництва. Це були часи активного пошуку нових ідей, переоцінки цінностей та обґрунтування на їх основі нових підходів до освіти та виховання. В епоху Просвітництва завершився перехід західної цивілізації від традиційного суспільства, яке було засноване на моно ідеології й сповідувало ідею колективного порятунку душі, до громадянського суспільства, що виходило з рівності всіх людей і визнавало нормою віротерпимість і світоглядний плюралізм. Саме в цей період відбувалося звільнення людини, перетворення її на індивідуум і власника. У цих умовах виникла необхідність у моральних реформах, пов'язаних з подоланням релігійного ціннісного абсолютизму і введенням до соціального й культурного обігу нової системи цінностей.

Загалом західноєвропейське Просвітництво як культурно-історичний феномен являє собою комплекс ідей, суспільних настроїв, форм історичної поведінки, культурних переваг, що виникли в період переходу від феодалізму до капіталізму. Хронологічні рамки цієї епохи дуже умовні, оскільки Просвітництво виступає не як певний часовий етап, а як особлива стадія соціокультурного розвитку, що характеризується переходом від суспільства релігійного традиціоналізму до суспільства зі змішаною системою цінностей. Просвітництво не можна зводити до однієї ключової ідеї або розглядати як ідеологію. Воно є філософською концепцією, що характеризується культом «природної» й «автономної людини», вірою в могутність розуму, тотальним критицизмом, ідеєю історичного прогресу й досконалості людини й суспільства. Висновок просвітителів про можливість і необхідність удосконалення людини й суспільства став філософсько-педагогічним обґрунтуванням педагогічного новаторства другої половини XVIII – XIX століть.

Грунтовним досягненням філософії виховання англійського й французького Просвітництва є обґрунтування раціонального освоєння системи цінностей. Аксіологічні погляди просвітителів були далекими від релігійного ціннісного абсолютизму й наближали сферу цінностей до реального життя конкретного індивіда. Зокрема, педагогічне вчення знаменитого англійського філософа Д. Локка (1632–1704) відоме в історії як модель «виховання джентльмена». Вона, як жодне інше педагогічне вчення, відповідала духові часу, тим соціальним і політичним перетворенням, які охопили Англію

у XVIII ст. Головні з них – буржуазна революція і промисловий переворот, переміщення (при компромісі з дворянством) у владні структури новонародженої буржуазії – диктували філософію компромісу і виховання особистості аристократичного складу і характеру, твердої волі й моральних переконань, практичної спрямованості індивідуального інтересу тощо. Д. Локк не тільки визначив принципи й головні лінії «виховання джентльмена», але й детально проаналізував зміст цього педагогічного процесу, визначив правила й технології виховання, розробив рекомендації практичного досягнення найефективнішого результату.[5]

Оригінальну філософсько-педагогічну модель запропонував людству один з найвидатніших французьких просвітителів XVIII ст. Жан-Жак Руссо (1712–1778). Її суть – у природному і вільному вихованні дитини, яка має сформуватись громадянином у царині свободи.

Філософсько-педагогічна думка епохи Просвітництва багато в чому визначила вектор розвитку освіти в Новий час. Цей період в історії людської цивілізації передусім характеризується становленням суспільства модерну (капіталістичного, індустріального суспільства), що приходить на зміну традиційному (аграрному) суспільству. Відбувається формування відповідної ідеології освіти Нового часу.[5]

У XVII–XVIII ст. у західноєвропейських країнах йшов процес становлення національних держав, стверджувалися ринкові відносини і нові форми господарювання. Освіта мала забезпечити людині необхідні для практичного життя знання. Питання народної освіти почали займати помітне місце в житті суспільства і держави.

У капіталістичному суспільстві, що зароджувалось, формувався образ ділової людини – освіченого підприємця, який здатний розумно і з прибутком вести свої справи, підтримувати фізичне здоров'я і демонструвати духовну зрілість.

Цінність освіти усвідомлюється на рівні державної політики, зростає роль держави у навчально-виховному процесі. За державної підтримки у багатьох країнах Європи створюється система закладів освіти різних рівнів (гімназії, університети). Робляться перші спроби впровадження загальної освіти. У суспільній свідомості у XVIII ст. починає стверджуватись парадигма загального навчання, що мала відповідне філософське обґрунтування, і втілювалась у вигляді нових освітньо-виховних технологій. Впровадження ідеї загального навчання в масову практику було пов'язане з певними складнощами. Найповніше парадигма загального навчання у формі освітньо-

виховних концепцій була сформульована у шкільних проектах Французької революції, а саме в проектах Ж. Кондорсе, Л. Лепелетьє (1760–1798), Ш. Талейрана (1754–1838), М. Шеньє (1764–1811). Утвердження парадигми загальної освіти здійснювалося й на рівні масової практики. Першим практичним кроком західноєвропейських держав у реалізації цієї парадигми була спроба введення загального початкового навчання. [5]

Освіта поступово набуває більш прагматичного та утилітаристського характеру. Сформувалися освітні парадигми, що впливають з потреб нового капіталістичного устрою, де ідеал особи пов'язаний, передусім, з її «корисністю», з її призначенням бути органічним «гвинтиком» системи. Розширення уявлення про світ, пізнавальні можливості людини і акценти в бік прикладної науки обумовлюють формування відповідного ідеалу людини. Це сприяє утвердженню уявлень про «розщеплювання» цілісної особи на особу, що «вміє», особу, що «знає», й особу, що «вірує». Ідеалом індустріальної епохи поступово стає особа, що тільки «вміє». Капіталістичний розподіл праці поглиблює цю тенденцію перетворення освіти в соціальний інститут для формування «часткової» людини, суть якої вимірюється параметрами її економічної корисності; ця настанова залишається домінуючою у сучасній освітній парадигмі.

У Новий час відбувається становлення класичної основи аксіології освіти, що знаходить своє оформлення у роботах І. Канта, Г. Гегеля, К. Маркса. Значення І. Канта для розвитку аксіології освіти передусім полягає у виокремленні власне ціннісної сфери буття людини. Філософ, спираючись на аксіологічні уявлення просвітителів, уперше виділив етику й вчення про цінності в особливу галузь людського буття. Дійсні цінності, за І. Кантом, звільняють людину від потреб, зумовлених природною організацією й досвідом, і виступають своєрідним подоланням її природної обмеженості. Німецький філософ доходить висновку, що межі людського удосконалення зовсім не встановлюються природою. Дійсні цінності стосуються не окремого індивіда, його природної організації й досвіду, а людства загалом й виступають у формі повинності. Саме вони стають метою дій розумної істоти і сприяють звільненню від необхідності й формуванню внутрішньої свободи особи. І. Кант по суті справи знову приходить до ціннісного абсолютизму. Проте цінності, на його думку, є об'єктивними й абсолютними не тому, що відображають деякі властивості Бога, а у зв'язку з тим, що характеризують людину як родову, розумну істоту. [7]

Особливо варто підкреслити роль моральних цінностей у педагогічній аксіології І. Канта. Саме він вперше виокремив моральність як особливу сферу людського буття й відніс її не до природи людини, а до сфери свободи, яка лежить поза пізнанням, тобто знаходиться за межами почуттів та розуму. В результаті виникає антиномія почуттів і розуму, в межах якої відбувається обґрунтування цінностей як граничних основ свідомості й поведінки людей. І. Кант гранично загострив проблему духовності, що виступає як синтез культуро-творчих потенцій.[1]

Подальший розвиток класична аксіологія освіти знаходить у творчості Г. Гегеля (1770–1831). На педагогічні ідеї Гегеля великий вплив справила його освіта та виховання саме в рамках жорсткого впливу католицької церкви. Саме виховання та освіта надали спроможність для таких масштабів філософської думки та мисленевих процесів цієї людині. Усе пережите дитинство заклало великий потенціал людяності, прагнення до істини. Гегель не міг стояти осторонь, він надав людству грандіозні (великого ступеня узагальнення та концептуальні бачення найважливіших суспільних та особистих явищ, феноменів та категорій. Написавши низку праць («Філософська пропедевтика», «Філософія духу») ще за гімназичних умов, він виступав як апологет наукового знання. Ця позиція мала особливе значення, оскільки в період діяльності Гегеля на посаді директора гімназії в Баварії вплив мало католицьке духовництво, але ж його освіта, особистий ціннісно-смісловий багаж знань, розумінь, бачень та здатність до глибокого аналізу та осмислення надали можливість охарактеризувати найскладніші частини людського Буття, на рівні філософської теорії перевіреною століттями та актуальною на сьогодні у питаннях духовного творення та існування людей та людства. Саме Гегель надав людству, систематизував у філософську систему розуміння матеріального та ідеального, довів їх співіснування та природу.

Виховання й освіта, на думку німецького філософа, повинні спрямовуватися на виведення індивіда зі сфери суб'єктивності (обмеженої одиничністю, де можливості людини тільки «задані») і його об'єктивування (тобто становлення істинної людини, особистості) у суспільстві та державі.

Ідеї Гегеля знайшли своє продовження (хоча не цілком) у ідеології Марксизму. Саме ідея матеріалізму набула у трудах Маркса нових смислів, контекстів та призначень. Характерною для ідеології

марксизму є ідея рівності і свободи, яку вони делегували в усі сфери матеріального і духовного життя суспільства. Не стали винятком і сфера підготовки людини до життя, освіта і виховання. Марксистська педагогіка виробила свій метод «виховання нової людини», якій належало продовжити революційні перетворення світу аж до повної перемоги комунізму.

Підбиваючи підсумки розгляду історичної генези аксіологічного контексту педагогічного процесу можемо визначити складний шлях становлення освітніх процесів.

Вони склали основу для формування усіх верств суспільного устрою. Це й політика, економічні процеси, між особисті та міждержавні відносини, а між тим і становлення, розвиток суспільства є, умови й засади його існування. Історично вони склали спектр основних цінностей, що складають підвалини розвитку сучасних систем освіти. Але ж формування наукових та культурно-освітніх напрямів розвитку людства мали свій особистий шлях розвитку для кожної окремої держави, спільноти, наукової теорії.

На сьогодні ми маємо результат саме втілення у життя багатьох теорій, впливів, факторів та обставин, які історично змінювали контексти людського буття на рівні індивіда, особистості, нації, суспільства, як єдності людей.

Ми намагаємось знайти, гуманістичний ідеал. Цей ідеал у сучасних теоріях це вільно гармонійно розвинена особистість, що поєднує цінності морального, розумового, громадянського, патріотичного виховання.

Але ж потрібно розуміти, що духовні цінності, освіта, культура, розуміння та світогляд людини, її свідомість та відчуття себе відповідальним за долю людства, а не свою особистість не можна сформувати, виховати на раціональних засадах та прагматичних світоглядних стереотипах сучасності. У цьому контексті набувають цінності для особистості не знання та інформація, не спілкування та соціалізація, а їх змістовність на предмет ціннісно-сміслових напрямів та засад, які б забезпечили формування здатності людини жити для інших, на благо загальне, а не особисте.

Саме змістовність освіти виступає аксіологічним потенціалом, який формується прямо пропорційно морально-етичним нормам того чи іншого суспільного ладу, суспільства, стверджуються як набуті історично навички та традиції в рамках народності, державності через процеси освіти та культури. Така залежність

обумовлена особливостями формування аксіологічної складової. КОП має ціннісно-смысловий потенціал у вигляді морально-етичних норм набутих від попередніх поколінь, це культурні традиції, засвоєні норми взаємовідношень на соціальному рівні, це художні та літературні успадкування що історично з покоління в покоління несуть морально-етичні норми, як ціннісні імперативи та засади людського буття, як способи існування та умови збереження духовності людини. Одночасно постають для освітніх та культурних процесів духовним наповненням.

Але ж, треба підкреслити, що саме суспільство робить вибір та стверджує аксіологічні категорії та процеси, які постають змістом сучасним (йому) контекстів, втілює їх на рині змісту освіти, на рівні культури творчих процесів.

Таким чином напрями та орієнтири складаються саме у глибинах суспільного, їх похідними є влада, особистість, суспільний устрій. На цьому рівні формується зміст КОП для розвитку або деградації суспільства у залежності від цінностей, що домінують у суспільстві. Тому тільки розумний та духовний вибір може бути початком формування духовності та справжніх людини відповідних цінностей у людини. Через родину, навчальний заклад, з дитинства до самої старості людина формує свою індивідуальність, здобуває ціннісно-смысловий досвід, формує уявлення, особисті смисли та цінності. А які вони сформується наприкінці життя, за це несе відповідальність суспільство та сама людина, за свій вибір кожний відповідає сам.

Тільки на світоглядних засадах добра, людських чеснот, освіта, знання, мислення людини набуває духовних якостей. Розвиток особистості набуває свого аксіологічного значення тільки за умов усвідомлення та бачення себе як частини живої природи, всесвіту, людства та свого життєвого внеску на користь ближнього, свого оточення, а між тим цей внесок набуває всезагального значення, постає часткою культурно-освітніх процесів у суспільстві, його розвитку, виховання майбутніх поколінь. Тобто людство постало у своєму розвитку перед гострою проблемою переорієнтування освітніх процесів на предмет своєї змістовності, у пошуку фундаментальних засад людини мірності, а головне завдання це формування нових аксіологічних змістів та переосмислення майже усіх гуманітарних категорій, формування їх нових значень, відповідно фундаментальним, вічним морально-етичним принципам існування людини та людства.

References:

1. Ваховський Л.Ц. (2000). Аксиологічні характеристики філософії виховання німецького просвітництва. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. 2000. Вип. 6. С. 245–246.
2. Гусинский Э.Н. (2000). Введение в философию образования : учеб. пособие. Москва: Логос, 2000. С. 140–141.
3. Рабінович О.Р. Ідея виховання та її теоретичне обґрунтування в античній філософії : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.05. Львів, 2009. 15 с.
4. Год Б.В. (2005). Ідея всебічного й гармонійного виховання особистості в епоху європейського відродження : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Харків, 2005. С. 17–22.
5. Ваховський Л.Ц. (2002). Філософія виховання західної цивілізації в епоху просвітництва : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Харків, 2002. 40 с.
6. История педагогики Часть 2. С XVII до сер. XX в. / под ред. академика РАО А.И. Пискунова. Москва : ТЦ «Сфера», 1997. С. 97–98.
7. Пінчук Є.А. (2011). Ідеал людини в освіті Нового часу та у світі проблем сучасності. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. 2011. № 55. С. 5.

Transliteration of References:

1. Vakhovs'kyi L.Ts. (2000). Aksiolohichni kharakterystyky filosofiyi vykhovannya nimets'koho prosvitnytstva. Visnyk Zhytomyr'skoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. 2000. Vyp. 6. S. 245–246.
2. Husynskyy Э.Н. (2000). Vvedenye v fylosofyyu obrazovanyya : ucheb. posobyey. Moskva : Lohos, 2000. S. 140–141.
3. Rabinovych O.R. (2009). Ideya vykhovannya ta yiyi teoretychne obgruntuvannya v antychniy filosofiyi : avtoref. dys. ... kand. filos. nauk : 09.00.05. L'viv, 2009. 15 s.
4. Hod B.V. (2005). Ideya vsebichnoho y harmoniynoho vykhovannya osobystosti v epokhu yevropeys'koho vidrozhennya : avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.01. Kharkiv, 2005. S. 17–22.
5. Vakhovs'kyi L.Ts. (2002). Filosofiya vykhovannya zakhidnoyi tsyvilizatsiyi v epokhu prosvitnytstva : avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.01. Kharkiv, 2002. 40 s.
6. Ystoryya pedahohyky Chast' 2. S XVII do ser. KhKh v. / pod red. akademyka RAO A. Y. Pyskunova. Moskva : TTs «Sfera», 1997. S. 97–98.
7. Pinchuk Ye.A. (2011). Ideal lyudyny v osviti Novoho chasu ta u sviti problem suchasnosti. Visnyk Zhytomyr'skoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. 2011. № 55. S. 5.

The Author

Bogdanova Olena
Graduate Student, Department of Philosophy,
Melitopol State Pedagogical University named
after Bohdan Khmelnytsky,
Melitopol, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0001-7476-4095>
E-mail: elen8051@gmail.com

Abstracts

ОЛЕНА БОГДАНОВА. Соціально-історична ретроспектива формування освітніх систем: аксіологічні засади. *Стаття розкриває проблему культурно-освітніх процесів в контексті соціально-історичного генезису аксіологічного чинника, як головного фактора для формування освіти та виховання. Актуалізація такого плану, надає можливість прогледіти етапи розвитку освіти, на рівні освітніх систем та вплив ціннісно-сміслових засад та морально-етичних норм суспільства на становлення процесів освіти, культури та виховання. Автор доводить той факт, що не можна зробити висновки про результати освітніх процесів без систематизації впливів з боку суспільства та суспільних запитів де-юре та/або де-факто існуючих на рівні формування систем освіти. Аксіологічний фактор має вирішальний вплив та залежить від вибору суспільством ціннісно-сміслових норм та орієнтирів, як засадних.*

Ключові слова: аксіологічний фактор, соціально-історичний контекст, ціннісно-сміслові орієнтири, культурно-освітні процеси, духовна складова, фундаментальні засади освіти, суспільний вплив, контекст, замовлення, морально-етичні норми.

ЕЛЕНА БОГДАНОВА. Социально-историческая ретроспектива формирования образовательных систем: аксиологические устои. *Статья раскрывает проблему культурно-образовательных процессов в контексте социально-исторического генезиса аксиологического фактора как главного фактора для формирования образования и воспитания. Актуализация такого плана позволяет просмотреть этапы развития образования, на уровне образовательных систем и влияние ценностно-смысловых основ и мораль-*

но-этических норм общества на становление процессов образования, культуры и воспитания. Автор доказывает тот факт, что нельзя сделать выводы о результатах образовательных процессов без систематизации влияний со стороны общества и общественных запросов де-юре и/или де-факто существующих на уровне формирования систем образования. Аксиологический фактор оказывает решающее влияние и зависит от выбора обществом ценностно-смысловых норм и ориентиров как основополагающих.

Ключевые слова: аксиологический фактор, социально-исторический контекст, ценностно-смысловые ориентеры, культурно-образовательные процессы, духовная составляющая, фундаментальные основы образования, общественное влияние, контекст, заказ, морально-нравственные нормы.

OŁENA BOHDANOWA. Społeczno-historyczna retrospektywa kształtowania się systemów edukacyjnych: zasady aksjologiczne.

W artykule rozważa się problem procesów kulturowo-wychowawczych w kontekście społeczno-historycznej genezy czynnika aksjologicznego jako głównego czynnika kształtowania się edukacji i wychowania. Aktualizacja takiego planu daje możliwość przyjrzenia się etapom rozwoju edukacji na poziomie systemów edukacyjnych oraz wpływowi zasad wartościowo-znaczeniowych i norm moralnych i etycznych społeczeństwa na kształtowanie się edukacji, kultury i wychowania. Autorka udowadnia ten fakt, że nie można wyciągać wniosków o wynikach procesów edukacyjnych bez usystematyzowania oddziaływań społeczeństwa i żądań społecznych de jure i/lub de facto istniejących na poziomie kształtowania się systemów edukacyjnych. Czynniki aksjologiczne ma decydujący wpływ i zależy od wyboru przez społeczeństwo norm i wytycznych wartościowo-znaczeniowych jako fundamentalnych.

Słowa kluczowe: czynnik aksjologiczny, kontekst społeczno-historyczny, normy wartościowo-zaczeniowe, procesy kulturowo-wychowawcze, składnik duchowy, podstawowe zasady wychowania, wpływ społeczny, kontekst, normy moralne i etyczne.