

SUMMARY

G. D. Beregovaya. Methodological Functions of Philosophy of Education in the National Socio-Cultural Space.

The article examines the role of philosophy of education in the new national socio-cultural reality, which consists both in the methodological approach to teaching and educational process and reforming the education system, as well as raising its level up to the development of world culture.

Key words: *philosophy of education, socio-cultural reality, education, upbringing, socialization, culture.*

УДК 371.132 : 37.013.73

І. І. Прудченко
Національний педагогічний
університет імені М. П. Драгоманова

КАТЕГОРІАЛЬНО-ПРОЦЕСУАЛЬНА РЕКОНСТРУКЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ІЄРАРХІЗАЦІЯ ПРОЦЕСІВ НАВЧАННЯ, ПІДГОТОВКИ, ОСВІТИ

У статті виявлено специфіку функціонування понять «навчання», «підготовка», «освіта» у вищій школі. Здійснено ієрархізацію означених процесів за трьома етапами, що характеризують особистісно-професійне становлення молодшої людини. Відповідно до них визначено рівні професіоналізму майбутнього спеціаліста: учнівський, ремісничий і креативний.

Ключові слова: *навчання, підготовка, освіта, вища освіта, зміст навчання, зміст підготовки, зміст освіти.*

Постановка проблеми. Скерваність сучасної вищої освіти на шлях глибоких системних зрушень і пов'язаних з цим зовнішніх перетворень вимагає ревізії й розв'язання низки невирішених проблем, що гальмують її загальний трансформаційний поступ. Однією з них є проблема понятійно-категоріальної і процесуальної реконструкції професійної освіти, що мотивується з огляду на зміну філософсько-освітнього дискурсу у бік його постмодерністського гатунку, який означається поліморфічністю, багатозначністю інтерпретацій педагогічних явищ, акцентуацією на їх непримітних до цього часу характеристиках, а також обґрунтовується з позицій парадигми сучасної вищої освіти, зорієнтованої на формування не лише навченої чи підготовленої, й передусім освіченої, цілісної людини. У зв'язку з цим необхідним видається перегляд і розширення меж побутування стрижневих у педагогіці вищої школи понять «навчання», «підготовка», «освіта» і разом з тим виявлення специфіки їх процесуального розгортання та ієрархізованого представлення.

Сьогодні процес навчання та освіти визначається як передача готових знань чи соціального досвіду, норм поведінки. Якщо ж розгляд цих понять

здійснювати у більш ширшому, філософському контексті, що відрізняється від традиційної методології, то звичні для нас терміни наповнюватимуться новим для них смислом, який передбачає зміну, поглиблення педагогічного процесу у напрямку активного саморозвитку й самореалізації людини, що здобуває освіту. Такий ракурс дослідження ключових у педагогіці формулювань і процесів, що їх представляють, дозволяє розширити їх інтерпретаційні рамки до меж філософських категорій.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Здійснене у статті дослідження базується на оригінальних філософсько-освітніх, педагогічних, соціально-філософських розвідках учених, які безпосередньо чи опосередковано торкалися питання виявлення й обґрунтування специфіки функціонування, інтерпретації і семантичної основи навчання, підготовки, освіти та процесів, що вони їх представляють.

Безсумнівними за своєю науковою цінністю і затребуваністю в контексті нашого дослідження є ідеї М. Шелера про освіту як форму культуротворчості, представлення її в рамках поняття межі динаміки духовної діяльності людини, обґрунтування ним освітнього знання; М. Штірнера, який крізь призму протиставлення гуманізму й реалізму, дендизму й індустріалізму розглядає болюче й донині «шкільне питання». У межах свого дослідження німецький учений зупиняється на аналізі феномену смерті знання як важливої умови його знаходження і трансформації у волю.

Значну групу опрацьованих нами праць становлять дослідження з філософії освіти, які на підставі аналізу загальних філософсько-освітніх методологічних проблем пошуку засадничих домінант нової освітньої парадигми, трансформації системи освіти, пошуку нового ідеалу освіченої людини та ін. порушують питання щодо змістового насичення і конструювання процесів навчання, підготовки й освіти. Серед них праці В.М. Розіна, у яких актуалізується необхідність чергового етапу переосмислення висхідних педагогічних понять: освіта, навчання і виховання; М.Р. Сидорова, який узагальнив цінний доробок відомих філософів, психологів і педагогів з проблеми змісту і методів навчання; П.Г. Щедровицького, який у контексті розгляду проблеми неперервності освіти займався дослідженням проблеми невідповідності понятійно-категоріального апарату педагогіки сучасним соціокультурним програмам неперервної освіти і здійснив ґрунтовний аналіз форм організації її змісту.

Обов'язковим для обґрунтування актуальності здійснення перегляду й розширення понятійно-категоріального апарату педагогіки, аналізу стрижневих дефініцій, а саме: навчання, підготовка, освіта; зміст навчальних дисциплін, зміст навчання, зміст підготовки, зміст освіти; навченість, підготовленість, освіченість; предметне знання, професійне знання, освітнє знання стало детальне ознайомлення й студіювання сучасних академічних підручників і навчальних посібників «Педагогіка вищої школи» за ред. З. Н. Курлянда (2007) і В. Г. Кременя, В. П. Андрущенко, В. І. Лугового (2009) та ін.

Мета статті – дослідити динаміку процесів навчання, підготовки й освіти у вищій школі, виявити специфіку їх ієрархічного представлення. Відповідно до мети сформульовано такі **завдання**: на основі виявлення специфіки функціонування й міри соціальної затребуваності понять «навчання», «підготовка», «освіта» здійснити їх ієрархізацію за трьома етапами, протягом яких відбувається особистісно-професійне становлення і розвиток студента; відповідно до зазначених етапів визначити рівні професіоналізму майбутнього спеціаліста; дослідити змістове наповнення процесів навчання, підготовки, освіти.

Виклад основного матеріалу. Сучасна модернізація освітньої системи поза сумнівом стосується і її вищої ланки. Зважаючи на це, трансформація вищої освіти повинна здійснюватися у всіх без винятку напрямках; у разі ж нівелювання, «законсервованості» хоча б одного з них спостерігатимемо збій загального трансформаційного руху, його призупинення, поступову формалізацію і, як кінцевий результат, зведення нанівець будь-яких конструктивних починань, надій і сподівань. Одним із таких напрямів, який потребує пильної уваги і концентрації зусиль наукової громадськості є перегляд і розширення понятійно-категоріального апарату педагогіки та відповідно до цього реорганізація і відпрацювання логіки функціонування процесів, які вони означають. У зв'язку з цим на особливу увагу заслуговують стрижневі у педагогіці вищої школи поняття «навчання», «підготовка», «освіта», які на сьогодні мають дещо розмитий, нечіткий понятійний статус і відповідно хисткими є їх процесуальні презентації, що часто призводить до їх ототожнення, взаємозаміни.

Переконані, що всі три поняття є самостійними, самодостатніми, через що можуть функціонувати окремо. Однак свою функцію вони виконують якнайкраще лише у взаємовідношенні з іншими поняттями, бо ж усі вони існують в одному процесуальному полі, а отже, природно взаємозумовлюються, узгоджуються. Надмірна акцентуація й виняткова орієнтація на один із них (скажімо, на навчання або ж на підготовку) спричинить «однбокiсть» професійного зростання, його завершеність, конечність. Так, визнаючи кінцевим результатом формування фахівця його *навченість* як результат навчання, інтелектуальну обізнаність, ми повертаємо його обличчям до минулого, узвичаєного, позбавляємо його шансу помічати закладені у теперішньому можливості. Формулюючи перед системою вищої освіти завдання *підготовки* спеціаліста, ми тим самим урізаємо, суттєво спрощуємо, а інколи взагалі ліквідуємо особистісну і професійну перспективи останнього. У зв'язку з цим варто пам'ятати, що «головним ресурсом суспільства, що розвивається є люди не стільки підготовлені, скільки ті, які безперервно розвиваються» [6, 13]. Лише скерованість на освіту як незамінну умову творчої самореалізації особистості забезпечить безупинний її саморозвиток і повсякчасне заглиблення і розуміння свого єства, а через нього – у невичерпну сутність світу, самовизначення в ньому.

У педагогіці професійної школи поряд з усталеними термінами «освіта» та «навчання» глибоко вкоріненим (у тому числі на нормативно-законодавчому рівні) і загальноживаним нині є поняття «підготовка». Означена дефініція не завжди мала такий поважний статус. Переорієнтація системи вітчизняної вищої освіти на *підготовку* кадрів сталася після Другої світової війни. Вона супроводжувалася установкою освітніх інституцій на обслуговування виробничих систем, у зв'язку з чим освіта стала додатком виробництва, видобувною галуззю, що інтенсивно функціонувала і таким чином «порушувала екологічну ситуацію» у сфері людських ресурсів [6, 14]. Ситуація, що склалася на той час, була закономірною. Вона потребувала від людей створення умов для їх соціального життя. Зрозуміло, що у такому випадку будь-яка праця розумілася як спосіб творення речей і предметного (речового) багатства. Відомо, якщо праця перетворюється в абстрактну, предметну діяльність (зовнішню, сторонню щодо того, хто нею займається), то перестає бути способом формування світу людини. «У такій праці людина не утверджується, а втрачає себе, не розвивається, а деградує. Іншими словами, труд виступає як щось ззовні нав'язане людині, як негативна форма самодіяльності» [3, 26]. Зрозуміло, що подібна діяльність втрачає творчий характер, її духовний потенціал слабшає і в результаті повністю віддаляється від праці. Фахова діяльність перестає бути справою всього життя людини, а перетворюється у вузько обмежену професію, у межах якої вона поступово втрачає можливість творчо розвиватися, перетворюється у безликого гвинтика виробничого механізму, втрачає особистісні характеристики. За таких обставин освіта як процес формування індивіда має на меті не освіту особистості, а підготовку людини до спеціалізованої діяльності. Результатом такої професійної підготовки є те, що людина перестає розглядати свою діяльність як розв'язання проблеми, а знання возвеличує до всемогутнього діяльнісного регулятива.

Отже, специфіка функціонування й міра соціальної затребуваності понять «навчання», «підготовка», «освіта» переконливо доводить їх самодостатність, несинонімічність і дозволяє ієрархізувати за етапами: навчання (I етап), підготовка (II етап), освіта (III етап). Кожен із них визначає рівень професіоналізму й інтелекту майбутнього спеціаліста, разом з тим допомагає виявленню ступеня сформованості і розвитку його особистості, світогляду, світовідчуття.

Зупинимось більш детально на аналізі вищезазначених етапів, їх узгодженості і взаємозумовленості.

Динаміка особистісно-професійного становлення і розвитку майбутнього спеціаліста у вищому навчальному закладі передбачає проходження ним закономірно трьох послідовних етапів: навчання, підготовки, освіти (див. рис. 1).



Рис. 1. Етапи особистісно-професійного становлення і розвитку майбутнього спеціаліста

Усі три етапи взаємозалежні: попередній з них зазвичай виступає підґрунтям наступного. Водночас вони є самоцінними. Так, особистісно-професійне становлення і розвиток молодої людини може скінчитися на етапі навчання або підготовки. Усе залежить від мети, що ставить перед собою молода людина, і від умов, у яких відбувається її становлення. Нерідко причиною завершення особистісного і професійного зростання людини на етапі навчання або підготовки стає неможливість віднайти (або ж втрата) нею власного шляху розвитку, який позначений своєрідним, специфічним для кожної людини творчим потенціалом, її здібностями й уподобаннями. Зазвичай пошук індивідуальної траєкторії розвитку відбувається протягом шкільного навчання і чітко окреслюється у період навчання у ВНЗ. Визначення для себе кінцевим результатом перебування у вищому педагогічному навчальному закладі, оволодіння системою знань, умінь і навичок (засвоєння змісту навчання) зумовить його рівень професіоналізму, який умовно назовемо *учнівський*. Якщо ж становлення майбутнього фахівця завершується засвоєнням системи професійних знань, умінь і навичок (засвоєння змісту підготовки), то рівень його професіоналізму можна визначити як *ремісничий*. Особистісно-професійне становлення і розвиток майбутнього спеціаліста, що відбувається на вищому, освітньому, шаблі, безкомпромісно чиниться у горнилі творчої (професійної) діяльності. Тож третій рівень професіоналізму майбутнього вчителя доречно сформулювати як *креативний* рівень – рівень *Майстра*.

Навчена молода людина зазвичай багато знає, однак не завжди вміє використовувати свої знання на практиці. Трансформація знань у вміння дається їй важко. Вона комфортно себе почуває у стабільних, повторюваних ситуаціях, які наперед прораховуються й моделюються. Адже звичка лише поглинати готові знання формує здатність до некритичного, догматичного способу мислення і діяльності. Оскільки володіння знанням є прерогативою інтелектуально обізнаної людини, то його трансляція закладається і визначає специфіку її професійної діяльності, характер здійснення останньої. Навчений фахівець ілюзорно сприймається як «наставник», бо знає і чітко репрезентує свої знання. Під час розв'язання однотипних життєвих і професійних проблемних ситуацій він послуговується завченими знаннями, оформленими у стандартні фрази (які з часом затираються до втрати суті) і звороти, які у свою чергу супроводжуються заздалегідь відпрацьованими, детально продуманими мімікою і жестами. Саме це дозволяє йому справляти гарне враження на оточуючих, упевнено почуватися перед публікою. Однак навчена молода

людина, якщо вона хоча утриматися на хвилі вербального успіху, приречена на постійне оновлення знань, продукування яких нині здійснюється занадто швидко й у величезних обсягах. Тож її участь – постійне учнівство.

Навчена людина стає такою у процесі засвоєння нею змісту навчальних дисциплін (предметного змісту) і змісту навчання (навчального змісту).

Зміст навчальних дисциплін – система *предметного (дисциплінарного) знання* (навчальна інформація), комплекс вправ і завдань. Результат засвоєння змісту навчальних дисциплін – опановані *предметні (дисциплінарні) знання*, сформовані відповідні вміння і навички. Метою засвоєння змісту навчальних дисциплін є формування у студентів системи *предметних знань і вмінь*, які уможливають подальше засвоєння навчального змісту. Зміст навчальних дисциплін проектується на основі структурної моделі певної науки, під якою розуміють «особливу форму ідеального цілісного багаторівневого системного відображення наукового знання, матеріалізованого у змісті навчального матеріалу, тобто структурна модель науки – це системно організована сукупність елементів науки відповідно до номенклатури їх відображення в змісті навчального матеріалу» [2, 106].

Предметне знання є базовим для засвоєння студентами у процесі їх професійного становлення. Таке знання представлено у формі навчальних дисциплін, що формуються відповідно до наукових галузей і напрямів. Його засвоєння передбачає ознайомлення зі стрижневими науковими поняттями, теоріями, концепціями, підходами, що функціонують у межах певної наукової сфери. Як правило, таке знання піддається чіткому викладу, лаконічному оформленню, а тому легше засвоюється ніж, скажімо, професійне знання. Це відбувається тому, що воно опановується у спрощеному, заздалегідь відструктурованому вигляді. Відповідно і процедура контролю за засвоєнням предметного знання відбувається простіше. Лаконічною формою такого інспектування є іспит чи залік. Однак доступність презентації, трансляції і засвоєння предметного знання має свої хиби, що виявляються у їх недовговічності, особливо якщо певний час вони не є затребуваними. Звідси зрозуміло, чому студенту I–II року навчання, склавши іспит з конкретної дисципліни, на момент закінчення навчання у вищому навчальному закладі вкрай важко згадати опанований ним ще на 1 чи 2 курсі предметний матеріал. Предметне знання засвоюється у процесі його вивчення. Загалом основне завдання його засвоєння – вивчити, знати.

Зміст навчання – система *навчальних знань і вмінь*, що сприяють оволодінню навичками навчально-пізнавальної діяльності. Результатом засвоєння змісту навчання є здатність застосовувати отримані *навчальні знання* у навчальному процесі, уміння виконувати навчальні дії. Зміст навчання є засобом реалізації його мети – оволодіння (на основі засвоєного змісту навчальних дисциплін) способами навчально-пізнавальної (інтелектуальної) діяльності (научання логічних прийомів мислення, розвиток здібності аналізувати тощо). Зміст навчання виступає компонентом навчального процесу і засвоюється студентами у процесі їх навчально-пізнавальної діяльності.

На відміну від предметного, *навчальне знання* менше структуроване. Воно хоч і може бути представлене у вигляді інструкцій щодо пізнання, вивчення і засвоєння предметних знань (як вивчити конкретний предметний матеріал, як пізнати певне явище, що становить процедура засвоєння знань, технологія його структурування, тощо), однак документується складно. На сьогодні подібне знання слабо розроблене. Навчальне знання засвоюється у процесі навчання на основі вивчення предметного матеріалу. Рівень засвоєння навчального знання залежить від особливостей (способів) організації предметного матеріалу і специфіки навчально-пізнавальної діяльності тих, хто навчається. Навчальне знання дозволяє оптимізувати, довершити опанування предметного знання, бо сприяє формуванню знань вищого теоретичного рівня, який змінює характер орієнтування у предметі, спосіб його осмислення, забезпечує усвідомлене конструювання шляху його засвоєння. Виконуючи методологічну функцію, воно озброює того, хто навчається, пізнавальними засобами отримання нових знань, системним методом пізнання, активізує навчально-пізнавальну діяльність загалом, забезпечує її творчий, дослідницький характер. Навчальне знання орієнтоване на формування здатності навчитися вчитися, актуальність якої в педагогічній науці і практиці нині є беззаперечною.

На основі навченої *підготовлена* молода людина як професіонал помітно виграє, бо не лише знає, як потрібно працювати, а й уміє це робити. Однак лише зосередженість на виконанні нею практичних дій і небажання поновлювати свої знання робить її недостатньо переконливою під час їх обґрунтування і презентації. Бездоганно відшліфовані стандартизовані вміння і навички дозволяють такому фахівцеві досягати поставлених перед ним практичних завдань і виробничих цілей. Саме тому він є незамінним спеціалістом на «конвеєрному» виробництві, ремісником, що достеменно знає свою справу і вважає її справою свого життя. Це триває доти, поки незмінними залишаються знання, на яких основуються опановані ним раніше вміння і навички. У разі оновлення знань від працівника вимагається їх засвоєння і відповідно формування нових умінь і навичок. Це потребує часу і швидкого реагування на зміни, що відбуваються у науці, а головне – вміння навчатися. Однак атрофована (або ж несформована свого часу) вправність оволодівати новими знаннями спричиняє загальну розгубленість і невпевненість у своїй професійній компетентності і, як результат, – розчарування у професії, зневіру у самого себе.

Підготовлена людина стає такою у процесі засвоєння нею змісту (професійної) підготовки.

Зміст (професійної) підготовки – система спеціалізованих знань (*знання з фаху і професійні знання*), що сприяють оволодінню професійними вміннями і навичками, способами професійної діяльності у межах певного профілю. Зміст (професійної) підготовки засвоюється у процесі навчально-професійної діяльності студентів і у процесі їх професіоналізації. Результатом його засвоєння є здатність організовувати й виконувати професійну діяльність (професійні дії), застосовувати одержані у процесі підготовки *знання з фаху і*

професійні знання, сформовані вміння і навички у професійній діяльності. Зміст (професійної) підготовки є засобом реалізації її мети – оволодіння способами майбутньої професійної діяльності. Професійна підготовка передбачає адаптування засвоєних протягом перебування у вищому навчальному закладі спеціалізованих знань в умовах реальної професійної діяльності.

У своєму обґрунтуванні змісту професійної підготовки ми розмежовуємо поняття «знання з фаху» і «професійне знання», послуговуючись їх розбіжним семантичним значенням і трактуваннями. Розв'язуючи цю проблему, важливо зрозуміти, що шлях у професію містить два етапи. Спочатку здійснюється підготовка до професійної діяльності (зазвичай у вищому навчальному закладі). Далі – тривалий процес професійного вишколу, що відбувається безпосередньо під час практичної діяльності. У процесі професійної підготовки формується й актуалізується образно-понятійна концептуальна *модель* майбутньої діяльності, засвоюються зразки професійної поведінки, норми і цінності. Під час здобуття професії майбутній спеціаліст одночасно засвоює *знання з фаху* і *професійне знання*. Знання з фаху опановується на основі предметного знання, закладеного у дисциплінах фахового спрямування. Професійні знання засвоюються у процесі професіоналізації майбутнього спеціаліста, який спрямований на ознайомлення з азами професійної діяльності й опанування професійних знань – знань низки конкретних ситуацій, епізодів. Професійні знання спрямовані на формування «здатності бачити реальну складність проблем та інтуїтивно передбачувати доцільні рішення» [1, 116].

Професійне знання відрізняється від предметного і навчального тим, що воно не може бути вичерпно виражено і зводитися до інструкції, недвозначної вказівки щодо дій у певних ситуаціях. Засвоїти професійні знання означає бути здатним «вдумуватися у конкретну ситуацію, бачити в ній особливий казус, що потребує не лише логічного розбору, але й напруженої інтуїції» [1, 116]. На переконання вчених, професійне знання важко описати, бо воно не рівнозначно самому знанню: «Будучи представлене в тексті... воно виявляється завжди згрубілим, полишеним істотних обертонів, інтуїтивних натяків тощо» [1, 116]. Текст, що представляє професійне знання, передбачає повторне його відкриття кожним читачем, пошук ним «прихованої» інформації, «налаштування» на автора, спонукає читача до співтворчості. Саме тому оптимальним варіантом трансляції професійного знання є безпосередня його передача від носія у процесі тісної взаємодії.

Наведена вище характеристика професійного знання помітно відрізняється від того його формулювання, що функціонує у сучасній педагогічній науці і практиці. Зазвичай під ним розуміють знання, що здобувається шляхом опанування низки навчальних дисциплін фахового спрямування¹. Однак, засвоюючи зміст навчальних дисциплін (хоч і фахової

¹ Це й зрозуміло, тому що «фахова підготовка передбачає набуття студентами теоретичних знань з основ наук відповідної спеціальності та спеціалізації і вироблення практичних умінь та навичок, необхідних для здійснення професійної діяльності. Зміст фахової підготовки визначається фундаментальними навчальними дисциплінами спеціальності та спеціалізації...» [2, 97].

спрямованості), студент засвоює передусім предметний зміст. Так, засвоєння студентом – майбутнім учителем географії навчальних дисциплін природничо-географічного спрямування у ВНЗ ще не робить його вчителем у повному розумінні цього слова, а, наприклад, гарним знавцем географії. Загалом для вищої школи традиційною є проблема професіоналізації предметного змісту, розв'язання якої передбачає професійно спрямовану організацію всього предметного матеріалу і навчального процесу у цілому [2, 98]. Така організація потребує виокремлення, формування в системі предметних знань окремої знаннєвої підсистеми, яка характеризується професійною значущістю, або ж здійснення синтезу предметного і професійного знання. Як перший, так і другий напрям професіоналізації предметного знання мають певні труднощі у реалізації. Щодо першого напрямку зазначимо, що не всі навчальні дисципліни готові до виокремлення професійно значущої підсистеми дисциплінарного знання. Разом з тим деякі такі підсистеми, у випадку їх органічної відособленості, стали окремими навчальними дисциплінами (факультативними курсами). Другий напрям професіоналізації навчального змісту ускладнюється невідповідністю викладачів вищих навчальних закладів здійснювати синтез предметного і професійного знання (навіть при тому, що більшість педагогів усвідомлює його цінність).

Освічена людина вирізняється з-поміж інших тим, що вона мислить одночасно категоріями минулого, сучасного і майбутнього. Так, вона однаково вільно і впевнено почуває себе у минулому, де шукає коріння назрілих, актуальних проблем (володіє здатністю бачити будь-яку ситуацію наскрізь, заглиблюватися у її суть, доходити до основи); у теперішньому, що бачиться їй двояко: як перетворення зароджених у минулому потенцій в актуально суще (минуле у теперішньому) і формування нових потенційних можливостей (завтрашнє у сьогоднішньому); у майбутньому, яке намагається розгледіти через теперішні, поки що потаємні для більшості людей, можливості. Усе це так чи інакше впливає на виконання нею професійних обов'язків і функцій, вирішення життєвих і професійних завдань. Їх розв'язання супроводжується глибоким аналізом причин виникнення проблемної ситуації; детальним розглядом сучасного її стану, знаходженням і розв'язанням основних суперечностей, що лежать в основі проблеми; моделюванням різнорівневих варіантів розв'язку ситуації з виокремленням серед них найоптимальнішого. При цьому важливою є здатність побачити проблему з боку, шукати її вирішення за межами «детермінації висхідної постановки проблеми об'єктивними причинами й обставинами. Це акт невіддільності їм, акт їх активного перетворення» [3, 50–51]. Зрозуміло, що при цьому освічена людина послуговується знаннями і вміннями, які вона повсякчас поглиблює й удосконалює. Специфіка роботи освіченої людини зі знанням полягає в тому, що вона не сприймає їх як «голу» фактичність буття», а в полум'ї індивідуальної творчої мисленнєвої діяльності привласнює, робить особистісними з подальшою їх трансформацією у спосіб самоздійснення. Отже,

оволодіння знанням відбувається не заради них самих; вони сприймаються як засіб пізнання світу і себе у світі.

Освічена людина турбується не про власну навченість і підготовку, а насамперед про «освіту своєї душі (ту освіту, яка відповідає власній індивідуальній сутнісній своєрідності і призначенню, а також об'єктивній серйозній культурі знання нашого часу)» [4, 17]. Її характеризує щемливе бажання дійти до суті будь-якого явища (пересічна людини зазвичай розцінює це як дивацтво). Адже лише таким шляхом можна привласнити знання про ситуацію, а отже, зрозуміти й вирішити останню. Це стає можливим лише завдяки пізнанню суті, бо ж «людина, як частина світу, хоч і не ідентична цілому світу щодо наявного буття, зате *сутнісно ідентична* йому, так що цілий світ міститься в людині як в одній із частин світу *цілковито*. Сутності всіх речей зустрічаються у людині і всі вони в людині солідарні» [4, 21].

Освічена людина студіює, опановує знання з єдиною метою – пізнати власні сили й переймається формуванням умінь і навичок задля діяльного користування цими силами. Вона розуміє й усвідомлює необхідність цілеспрямованої зміни обставин і разом з тим власних способів діяльності, своїх знань, умінь і навичок, тобто трансформації самої себе («...вихід за межі заданої проблеми /.../ завжди є зміна самої себе, відмова від себе «старої», конструювання себе нової» [3, 51]. У все, що вона робить, вона вкладає частку своєї душі. Тому результати її діяльності завжди особливі, помітні з-поміж інших. Навіть опановуючи і згодом виконуючи звичні для інших дії, освічена людина не сприймає їх на віру, не копіює сліпо, а щонайменше намагається зрозуміти їх логіку і природу. Але понад усе її приваблює можливість змінити, трансформувати, модернізувати звичний рух думки! Вона завжди налаштована на творчість, креатив, намагається майстерно і досконало виконати найдріб'язковішу роботу. Отже, освічена людина здатна перетнути рубіж професійно обмежених операцій і долучитися до творчої всезагальної праці. Адже «вихід за межі того, що визначено причинами й умовами, а також відповідно їм усвідомленої мети, – це і є дійсно вільна і лише тому творча дія» [3, 51].

Освіченою людина стає у результаті внутрішньої трансформації, що супроводжується перетворенням предметного і професійного знання в освітнє. Саме воно є змістовною основою освіти. Його фундаментальною ознакою виступає орієнтація на духовне становлення людини, виявлення її призначення. Освіта у такому випадку окреслює межі динаміки духовної діяльності людини, тим самим забезпечуючи цілісність останньої, утворюючи її мікрокосм й універсум. Освітнє знання не можна ототожнювати з прагматичним (об'єктивним). Оскільки освітнє знання є результатом конструктивної дії індивідуального людського переживання, то відповідно не може підпорядковуватися інституціоналізованам загальним нормам, які принижують означення і певність індивідуальності. Тобто до освіти людину спонукає лише її власна внутрішня потреба, а не зовнішні стосовно цілі. Саме тому освітнє знання є особистісним знанням. Результатом змісту освіти є не лише освітнє

знання, а й породжена ним воля; знання при цьому повинно вмерти, щоб воскреснути як воля. Як таке воно стає абсолютним. Абсолютне знання – це істина, наближення до якої народжує відчуття готовності до всього, позбавляє страху, невпевненості [5].

Висновки. Отже, здійснюючи дослідження в означеному напрямку, ми прагнули дійти до розуміння специфіки функціонування у педагогіці вищої школи низки понять, як-от: «освіта», «підготовка», «навчання», «зміст освіти», «зміст підготовки», «зміст навчання» через виявлення характерологічних рис навченої, підготовленої та освіченої людини – майбутнього фахівця, відповідно до них визначених рівнів професіоналізму майбутнього спеціаліста: учнівський, ремісничий, креативний. Узвичаєні дотепер їх формулювання, застарілі інтерпретації не співвідносяться з логікою становлення майбутнього спеціаліста, не зорієнтовані на формування у нього критичності, самостійності, конструктивності мислення. Обстоюючи поетапність (навчання, підготовка, освіта) особистісного і професійного розвитку молоді людини у період її перебування у вищому навчальному закладі, звертаємо увагу на незавершеність, незакінченість вищезазначених етапів. Кожен з них є цінним, оскільки підготовлює ґрунт для подальшого сходження у професію. Так, навчаючись, ми засвоюємо необхідні нам у подальшому предметні (загальнокультурні і фахові) знання й одночасно вчимося їх здобувати. Одержуючи фахову підготовку, ознайомлюємося з азами обраної професії, поринаємо у спеціалізовану культуру, культуру, яку ми зобов'язані не лише освоїти, а й примножувати. Ультимативним у професійному сходженні є скерованість на освіту, бо ж саме її здобуємо (до того ж її загально визнаний і декларативно й нормативно зафіксований рівень – вищий). Ступивши на шлях освіти, ми починаємо усвідомлювати важливість свого існування, своєї життєвої і професійної місії, свого покликання. Ми готові змінювати себе на краще і результатами своєї праці довершувати навколишній світ. Здобувши вищу освіту, стаємо не просто розумними, а інтелектуально чутливими, інтуїтивно проникливими; не лише професійно вправними, а й здатними сформулювати особливу, авторську, культуру Майстра, залучення до якої визнаватиметься за честь. Будучи освіченими, ми стаємо здатними допомагати іншим стати такими ж. Зробившись освіченими, ми машинально стаємо Вчителем, лише споглядання життєвого і творчого шляху якого справляє колосальний виховний вплив. То ж найменша зупинка на етапі навчання або ж підготовки спричинить зупинку нашого особистісного й професійного зростання, збіднить наше життя, позбавить можливості конструювати власний, неповторний світ.

Перспективи подальших наукових розвідок. З огляду на важливість і безсумнівну актуальність порушеної у статті проблеми, вона потребує подальшого свого вивчення й розгляду. Особливо затребуваними нині є дослідження логіки розгортання ключових у педагогіці понять, виявлення їх семантичних суперечностей. На особливу увагу заслуговує питання щодо

перетворення предметного і професійного звання в освітнє, дослідження природи останнього та ін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Интеллектуальная культура специалиста : сб. науч. тр. / [отв. ред. И.С. Ладенко] / АН СССР Сибирское отделение. Ин-т истории, филологии и философии. – Новосибирск : «Наука». Сиб. отделение, 1988. – 270 с.

2. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / [З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.]; за ред. З. Н. Курлянд. – 3-тє вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2007. – 495 с.

3. Философско-психологические проблемы развития образования / [Арсеньев А. С., Безчеревных Э. В., Давыдов В. В. и др.] ; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1981. – 176 с.

4. Шелер М. Избранные произведения / М. Шелер ; пер. Денежкина А. В., Малинкина А. Н., Филлипова А. Ф. ; под ред. Денежкина А. В. – М. : Гнозис, 1994. – 490 с.

5. Штирнер М. Ложный принцип нашего воспитания, или Гуманизм и реализм [Электронный ресурс] / М. Штирнер. – Режим доступа:

http://www.bim-ad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1883&binn_rubrik_pl_articles=155.

6. Щедровицкий П. Г. Очерки по философии образования (статьи и лекции) / П. Г. Щедровицкий. – М. : Пед. центр «Эксперимент», 1993. – 154 с.

РЕЗЮМЕ

И. И. Прудченко. Категориально-процессуальная реконструкция высшего образования: иерархизация процессов обучения, подготовки, образования.

В статье выявлена специфика функционирования понятий «обучение», «подготовка», «образование» в высшей школе. Осуществлена иерархизация выделенных процессов по трём этапам, которые характеризуют личностно-профессиональное становление молодого человека. В соответствии с ними определены уровни профессионализма будущего специалиста: ученический, ремесленный и креативный.

Ключевые слова: обучение, подготовка, образование, высшее образование, содержание обучения, содержание подготовки, содержание образования.

SUMMARY

I. I. Prudchenko. Category-procedural Reconstruction of Higher Education: Hierarchy Processes of Educating, Preparation, Education.

The specific of functioning of concepts is educed «educating», «preparation», «education» at higher school. Hierarchy of the distinguished processes is carried out after three stages, which characterize the personality-professional becoming of

young man. In accordance with them the levels of professionalism of future specialist are certain: student's, handicraft and creative.

Key words: *educating, preparation, education, higher education, content of educating, content of preparation, content of education.*