

DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-4-80-108>

УДК 116:316.3.+572.028+172

Будз В.П.

Львівський національний університет імені Івана Франка

Гоян І.М.

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

АНТРОПОЛОГІЧНІ ТА АКСІОЛОГІЧНІ ПРИНЦИПИ САМООРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТИ МАЙБУТНЬОГО

Анотація. Досліджено основні антропологічні та аксіологічні принципи самоорганізації освіти в майбутньому, зокрема в Україні. Доведено, що самоорганізація успішної освіти ґрунтується на таких антропологічних принципах як принципи творчості, наслідування, цікавості, природного потягу до знань, конкуренції. Обґрунтовано, що до аксіологічних принципів самоорганізації ґрунтовної освіти можна зарахувати такі принципи як принципи демократичності, свободи, гуманізму, добровільності, добору корисних та ефективних знань, творчого діалогу, безоплатності освіти. Встановлено, що антропологічні та аксіологічні принципи перебувають у кореляції, а тому при створенні навчальних та освітніх програм необхідно враховувати їх взаємодію. Показано, що принцип безоплатної освіти може принести українській державі вагомий інноваційний та технологічний здобутки в майбутньому, оскільки доступ до освіти отримують всі охочі, що є важливим самоорганізаційним антропологічним принципом освіти, який корелює з принципами свободи, демократії, гуманізму та водночас з антропологічними принципами творчості, цікавості та природного прагнення до знань.

Ключові слова: антропологічні принципи освіти, аксіологічні принципи освіти, самоорганізація освіти, принцип наслідування, принцип творчості, принцип цікавості, принцип конкуренції, принцип добору корисних та ефективних знань, принцип безоплатності освіти.

Budz Volodymyr

Ivan Franko National University of Lviv

Hoian Ihor

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

SELF-ORGANIZATION'S ANTHROPOLOGICAL AND AXIOLOGICAL PRINCIPLES OF THE EDUCATION OF THE FUTURE

Summary. The paper investigates the basic anthropological and axiological principles of self-organization of education of the future, in particular in Ukraine. It states that such principles can become the basis for successful, effective, sound, and competitive education of Ukrainian citizens. The author shows that the self-organization of successful education is based on such anthropological principles as the principle of creativity, imitation, curiosity, a natural attraction to knowledge, competition. The paper shows that the anthropological principle of creativity is connected with the stated above principles, as well as axiological principles of creative dialogue. It is established that the anthropological principle of curiosity is correlated with voluntariness, which lies in the voluntary desire to acquire knowledge, and is a significant self-organizing motivational principle of learning. The paper substantiates that the anthropological principle of imitation is connected with the axiological principle of the absorption of useful and effective knowledge. The point of this principle is that from a wide variety of general knowledge gained after primary school, a pupil should choose a certain direction of education – artistic, technical or humanitarian, which provides a deeper level of mastering the knowledge in a particular field. The paper proves that the axiological principles of self-organization of basic education can include such principles as the principles of democracy, freedom, humanism, voluntariness, absorption of useful and effective knowledge, creative dialogue, and free education. The author established that anthropological and axiological principles are correlated, and therefore when creating educational and educational programs it is necessary to take into account their interaction. The paper shows that the principle of free education can bring significant innovative and technological achievements to the Ukrainian state in the future since everyone will be able to access education. This, in its turn, is an important self-organizing anthropological principle of education that correlates with the principles of freedom, democracy, and humanism and at the same time anthropological curiosity and natural desire for knowledge.

Keywords: anthropological principles of education, axiological principles of education, self-organization of education, the principle of imitation, the principle of creativity, the principle of curiosity, the principle of competition, the principle of the absorption of useful and effective knowledge, the principle of free education.

Постановка проблеми. Кожне суспільство, яке розвивається динамічно та стратегічно прагне віднайти найбільш оптимальні шляхи створення та збереження матеріальних і духовних цінностей. Такими шляхами створення матеріальних і духовних цінностей є фізична і розумова праця, яка відповідно спрямована або виробництво, або на наукові здобутки. Але як виробництво так і наука потребують

відповідних методів освіти та навчання майбутнього покоління виробників чи науковців. При цьому у більшості випадків на такі освітні методи покладається завдання якомога швидше, дешевше та ефективніше навчити молоду людину виробляти матеріальну (товари і послуги) чи духовну (знання) продукцію. Крім того така продукція повинна бути якісна, надійна або ж істинна, оскільки неякісні товари і послуги

та хибні знання можуть завдати людині та суспільству значної шкоди.

Якщо ж ми прагнемо виробляти якісну матеріальну і духовну продукцію, яка була б конкурентноспроможною на внутрішньому та зовнішньому світовому ринках, то відповідно необхідно знайти принципи, які б були механізмами ефективного, дешевого та швидкого навчання людини тій чи іншій професії, на основі якої вона могла б здійснювати успішні виробничі процеси у галузях фізичної та розумової діяльності. *Такі принципи і механізми навчання повинні, на наш погляд, ґрунтуватись в першу чергу на сутності і природі людини, тобто на антропологічних принципах*, бо саме розуміючи сутність людини ми можемо ефективно будувати технології освіти, соціалізації, навчання та виховання громадянина. Тому постановка проблеми пошуку принципів навчання і виховання людини в майбутньому є актуальним завданням, яке ми вирішуємо в межах цього дослідження. Саме пошук таких принципів і механізмів дасть змогу будувати та самоорганізовувати *гуманну та демократичну* освіту, яка б була цікавою та корисною для людини, та яку б людина бажала здобути, та яку б цінувала добровільно.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема пошуку принципів освіти є актуальною у багатьох наукових аспектах та цікавить як українських так і зарубіжних дослідників. Зокрема О. Пастовенський звертає увагу на принципи управління загальною середньою освітою [9], проте не аналізує принципи самої освіти та не звертає увагу на способи організації освіти в майбутньому. Ряд авторів, таких як О. Язловецька, Дж. Вудард (J. Woodard), К. Вілі (K. Wylie), М. Гаґан (M. Hagan), Г. Гольдшмідт (G. Goldshmidt), Ф. Істон (F. Easton), Дж. Ніколь (J. Nicol), І. Оберскі (I. Oberski), Е. Собо (E. Sobo), Дж. Таплін (J. Taplin) аналізують принципи вальдорфсько-штайнерівської освіти. Зокрема О. Язловецька аналізує вальдорфську педагогіку в контексті її оздоровчих принципів [15]. Дж. Ніколь та Дж. Таплін вивчають особливості штайнерівсько-вальдорфської освіти на її початковому етапі [19], а К. Вілі та М. Гаґан досліджують її практичний потенціал у загальноосвітніх школах [24]. Г. Гольдшмідт відмічає її розвивальний підхід, який інтегрований у процес виховання, де важлива роль надається вихованню релігійності як невід'ємної частини духовної освіти [18], а І. Оберскі вважає, що принцип свободи складає основу вальдорфської освіти [20]. Е. Собо наголошує на принципі гри у вальдорфській освіті, який використовується у навчальних цілях, бо гра сприяє гармонійному фізичному та духовному розвитку дитини [21]. На принципі гармонійності і цілісності вихованням людини у системі вальдорфської освіти наголошують Ф. Істон [17] та Дж. Вудард [23], оскільки на його основі одночасно розвивається мислення, емоційно-чуттєва і вольова сфера та водночас здійснюється навчання практичним навикам, тобто одночасно виховується «голова, серце та руки» [17; 23]. У цьому аспекті освіта майбутнього дійсно повинна бути гармонійним вихованням логічного мислення, емоційно-вольової сфери та давати людині певні практичні життєві навички.

П. Фрейре аналізує освіту у її зв'язку із гуманно-діалогічними принципами та вважає, що освіта має бути проблемно-орієнтована, засновуватись на принципах свободи, гуманізму, любові, скромності, довіри, надії, критичного мислення [14]. В. Будз та І. Гоян аналізують антропологічний, моральний та соціально-ідеологічний потенціал системи української освіти та науки і обґрунтовують принцип переваги філософських знань в системі освіти [2], а також І. Гоян звертає увагу на творчість як принцип освіти [5]. Такі дослідники як Т. Цієн (T. Tsien) та М. Цуй (M. Tsui) вважають, що викладання та навчання має ґрунтуватись на принципах спільної діяльності студентів і викладачів, самостійності, відповідальності та довіри [22, с. 356].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. У більшості досліджень, які проаналізовані нами постановка проблеми антропологічних та аксіологічних принципів освіти в майбутньому піднімається переважно частково. Дослідники ведуть мову про різні вагомості освітні принципи, але однак чітко не класифікують їх, зокрема на антропологічні та аксіологічні, що свідчить про відсутність системного осмислення суті самих принципів. Той чи інший освітній принцип повинен застосовуватись в освіті виходячи з основних закономірностей людського та суспільного буття, розуміння природи людини. Тому аналіз взаємодії антропологічних та аксіологічних принципів, які б були в основі самоорганізації успішної освітньої діяльності є актуальною дослідницькою проблемою, оскільки аксіологічні принципи, які перебувають в основі всіх форм суспільної діяльності, в тому числі – освіти ґрунтуються у своїй суті на антропологічних принципах. Виявлення таких фундаментальних принципів та механізму їх взаємодії дасть можливість успішно та ефективно організувати освітній процес з меншими затратами матеріальних та інтелектуальних ресурсів, а також створить підґрунтя для можливості отримати у результаті освітнього процесу творче, гуманне та зорієнтоване на демократичні свободи покоління громадян.

Мета статті. Метою статті є аналіз принципів і механізмів, на основі яких може самоорганізуватись ефективна, гуманна та перспективна освіта в майбутньому. Самоорганізація освіти передбачає застосування таких принципів в освіті, на основі яких освітній процес буде проходити з якнайменшими затратами матеріальних та інтелектуальних ресурсів та буде приносити максимальні результати, оскільки він буде ґрунтуватись на природі людини, закономірностях її пізнавального процесу та поведінки. Для вирішення цієї мети необхідно виконати такі завдання: 1) проаналізувати антропологічні принципи освіти, які пов'язані з природою людини та 2) виявити аксіологічні принципи освіти майбутнього, які поєднані з антропологічними принципами та є найбільш оптимальними способами функціонування освітніх програм.

Виклад основного матеріалу. Кожне суспільне явище як би воно не розвивалось у соціальному просторі і часі має своє сутнісне підґрунтя, яке складається переважно з **об'єктивних** та **суб'єктивних** чинників. **Об'єктивними**

чинниками суспільних явищ є, на наш погляд, **антропологічні** засади, які виражають **онтологічний** вимір природи людини. Такий об'єктивний вимір чинників не підлягає зміні, оскільки засобами власної волі та діяльності змінити природу людини неможливо. **Суб'єктивними** чинниками суспільних процесів, є на наш погляд, **аксіологічні** явища, які виражають **раціональний** вимір природи людини. Якщо ж антропологічні засади суспільних процесів змінити неможливо, то саме цінності, як суб'єктивні чинники є в основі функціонування суспільств та всіх їхніх сфер, в тому числі освіти та науки, оскільки вони є динамічними в кожному суспільстві. Тобто «...всі суспільні явища у своїй суті мають ціннісний зріз. Кожна подія, локальна чи глобальна мотивована цінностями» [3, с. 5], тобто «основою будь-якої історії, культури та цивілізації є цінності...» [4, с. 20]. Звідси системні цінності «...мали б бути закладені в основі національної ідеї, самоідентифікації особи та нації, оскільки всі суспільні ідентифікації – це ідентифікації цінностей» [3, с. 7]. В такому аспекті системні цінності мали б бути закладені також в освіті, бо відмінність суспільств та, зокрема, *відмінність освітніх програм і наукових інститутів має аксіологічне підґрунтя*, яке є надзвичайно динамічним, особливо в наш час, коли простежується «...знецінення ідеалів... зумовлене не тільки загальним розчаруванням у просвітницьких ідеалах, а й докорінними змінами соціокультурного буття...» [10, с. 19]. Тому для того щоб планувати та управляти освітою і наукою, необхідно в першу чергу *планувати та управляти матеріальними і духовними цінностями*, які мають бути закладені у «фундамент» освіти та які, з іншого боку, мають бути отримані в майбутньому внаслідок навчання та виховання громадян. В такому аспекті постановки проблеми слід дослідити співвідношення антропологічних та аксіологічних чинників у контексті феномену освіти та водночас виявити основні антропологічні та аксіологічні принципи, на основі яких мала б самоорганізовуватись освіта в майбутньому.

Одним із важливих *антропологічних факторів*, який характерний для розвитку будь-якої людини та будь-якого суспільства, який слід враховувати у контексті освіти та виховання є процес **наслідування** як природний, спонтанно-самоорганізаційний спосіб соціалізації людини та її освіти (навчання і виховання). **Наслідування** – це природна поведінка людини, оскільки, як вважає І. Ле Бон, «людина, так само як і тварина схильна до наслідування...» [8, с. 199], при цьому наслідування в своїй суті має подвійний вплив – «...минулого і взаємного наслідування, що... викликає у людей однієї і тієї ж країни і однієї і тієї ж епохи таку подібність, що навіть ті, хто найменше мав би піддаватися такому впливу, – філософи, науковці та літератори – виявляють... подібність в своїх думках і стилі...» [8, с. 199–200]. Аналогічно вагоме значення процесу наслідування у соціальних процесах висловлює Ж.-І. Тард, який вважає, що є навіть закони наслідування в багатьох сферах діяльності і поведінки людини [11]. На його думку, наслідування – це те начало, яке одночасно урівнює

і цивілізує людей [12, с. 329], те, яке є процесом суспільної асиміляції [12, с. 347]. При цьому він вважає, що «інстинкт наслідування, разом з інстинктом симпатії і суспільності знаходиться у взаємних відносинах причини і наслідку» [12, с. 385], а внаслідок цього зв'язку існує «соціальна сила потреби у наслідуванні» [12, с. 385]. В такому аспекті, якщо **наслідування** прирівнювати до соціальних законів [11] та інстинкту [12, с. 385], то відповідно цю здатність людської природи слід було б використати як *антропологічний принцип освіти*. При цьому освіта мала б бути спрямована на наслідування кращих та найбільш оптимальних способів діяльності і поведінки, на дотримання загальнолюдських цінностей.

Одним із методів наслідування кращих зразків людської культури може бути гра, яка є важливою, наприклад, у системі вальдорфської освіти та створює умови для гнучкого мислення в дорослому віці [21]. Власне в такому аспекті принцип *«навчання як гри»* у вальдорфській освіті – це, на наш погляд, реалізація таких антропологічних принципів як: **наслідування**, **цікавості** та **конкуренції**, бо гра, тим більше в ранньому віці, завжди імітує процес наслідування кращих зразків і поведінки, зацікавлює людину та сприяє конкуренції, оскільки у грі повинен бути переможець. У цьому аспекті слід мати на увазі, як вважає Аристотель, що цікавість та здивування – це фундаментальний принцип здобуття знань, зокрема філософських, оскільки «...і тепер і колись здивування спонукає людей філософствувати...» [1, с. 69–70], тому в освіті повинна бути певна загадковість, елемент здивування і чуда, оскільки ці явища спонтанно привертають увагу дитини. Якщо ж освіту будувати на рутинній основі з нудними вправами і заучуванням матеріалу, то такий підхід швидше відштовхує дитину від освітнього процесу. Тому **цікавість** і **здивування** – це **важливі антропологічні принципи освіти**.

З іншого боку, якщо людина відповідно до своєї природи спонтанно здатна **наслідувати** інших у процесі соціалізації та навчання, то відповідно слід враховувати *аксіологічний* аспект такого наслідування, оскільки це дозволило б «економити» час для коригування поведінки людини, яка перебуває у процесі соціалізації. Але звісно, що сліпе *наслідування* та механічне *епігонство* не може бути оптимальним принципом освіти, оскільки тоді це може бути основою для формування «людини маси», яка не має самостійного творчого потенціалу.

У цьому аспекті цікавими є ідеї І.А. Тена, на думку якого, філософія і психологія мистецтва ґрунтується на двох аспектах людської природи – *наслідуванні* і *творчості*, які він вбачає у розвитку давньогрецької культури, оскільки, як вважає дослідник, «...в те пістоліття, яке настало за Саламінською битвою... (480 р. до н.е. – В.Б., І.Г.) разом з прозою, драмою і першими філософськими дослідженнями починається нова культура. Тоді від точного наслідування мистецтво переходить раптом до прекрасної творчості» [13, с. 251]. Тобто в давньогрецькій культурі стається своєрідний переломний момент, коли *наслідування трансформується у творчість*. Так само в освіті і в самореалізації людини має наступити такий

момент, коли вона від наслідування, яке полягає у засвоєнні знань, повинна перейти до творчості. Тому в процесі освіти слід обов'язкового поєднувати процеси *наслідування* (засвоєння вже відомих знань) та процеси *творчості* (створення нових знань), оскільки орієнтація освіти тільки на наслідування знань, акцент на ерудованості, на всезнанні розмаїтих навчальних предметів не вчить людину творити, а *творчість* – це *сутнісна ознака людини*. В такому аспекті дійсно, наявність великої кількості знань в людини аж ніяк не робить людину розумною (Геракліт), а тому «освіта та наука в Україні... повинні бути зорієнтовані не на отримання ерудованої людини, яка володіє багатоманітністю знань і фактів, а на формування активної людини, яка може творчо та нестандартно підходити до вирішення проблемних життєвих ситуацій» [2, с. 162].

На наш погляд, *наслідування* і *творчість* – це два антропологічні способи процесу самореалізації людини, оскільки на першому етапі свого саморозвитку людина переважно здатна до *наслідування*. Процес наслідування особливо чітко простежується в перших роках людського життя, коли дитина наслідує зовнішнє соціальне середовище. Другий етап самореалізації людини – *творчість*, але він неможливий без процесу наслідування, тобто без попереднього засвоєння людиною вже відомих знань. У цьому аспекті можна погодитись з думкою про те, що «...мислення повинно на чомусь ґрунтуватись, мати попередні істинні судження, попередні істинні посилення. Такі перші істини неможливо отримати ніяким іншим чином, хіба що прийняти їх як аксіоми» [16, с. 2144], або ж прийняти ці істини у процесі наслідування вже відомих ідей. Тому основне завдання, яке слід вирішити в освітньому процесі – це необхідність переходу людини до *другого етапу свого саморозвитку – творчості*. Такий перехід від наслідування до творчості є можливий, на наш погляд, на основі принципу *творчого діалогу*, який є одним із *аксіологічних принципів* освіти і передбачає повагу до людини як до творця знань та до її інтелектуальної власності, повагу до творчості взагалі.

У аспекті *творчості* як *антропологічного принципу освіти* та *творчого діалогу* як *аксіологічного принципу освіти* цікавими є погляди П. Фрейре, який вважає, що освіта може бути класифікована на два типи: 1) антидіалогова або «банківська» освіта; та 2) гуманістично-діалогова або проблемно-орієнтована освіта [14, с. 54–55, 75]. Тобто перший тип освіти за П. Фрейре – це *накопичувальна освіта*, або («банківська» [14, с. 54–55, 75]), яка зорієнтована на загальне знання та ерудицію, але така освіта є наслідувальна, нетворча. Такий *наслідувальний* принцип освіти, на наш погляд, властивий для теперішньої української освіти, яка є «рудиментом» радянської ментальності, оскільки учень чи студент у системі такої освіти підлягає однобічному коригуванню та контролю з боку викладача, який нібито транслює єдино правильну думку чи знання. В такому аспекті освіта – це *наслідування* загальноприйнятих знань, ідей, переконань, світогляду, картини світу, яке ставить за основу навчального процесу точне відтворення на основі заучування тих чи інших епістемологічних

форм. Така освіта не потребує діалогу між викладачем і студентом, оскільки студент тільки переймає ідеї і довіряє викладачу.

Другий тип освіти за П. Фрейре – гуманістично-діалогова або проблемно-орієнтована освіта [14, с. 54–55, 75] повинна мати визвольну мету [14, с. 78], оскільки діалогічний характер освіти є практикою свободи [14, с. 75]. Проте, швидше, на наш погляд, діалогічна освіта – це *практика творчості*, бо саме в сократівському діалозі, в суперечці народжується істина, нові ідеї, підходи, нові ракурси бачення світу. Як вважає Ф. Кессіді, у діалозі перманентно присутні «...дві особи, для яких істина і знання не дані у вже готовому вигляді... Істина і знання не передаються... а швидше розкриваються у свідомості учасників діалогу» [7, с. 140]. З іншого боку така *діалогова* освіта, яку пропонує П. Фрейре має не тільки методологічний зміст, який зорієнтований на *проблемність*, але й є у своїй суті вираженням *аксіологічних принципів* – свободи, гуманізму, любові, оскільки діалог «...неможливий без глибокої любові до світу й до людей... Любов є водночас основою для діалогу й самим діалогом» [14, с. 71]. У цьому аспекті дійсно гуманізм є системним моральним поняттям, оскільки він ґрунтується, як вважає М. Дойчик, на ідеї гідності, моральної досконалості, доброчесності [6, с. 47].

У подібному системному аспекті *діалогова* освіта має ряд інших моральних цінностей, оскільки діалог неможливий без скромності, довіри до людства [14, с. 72], без надії [14, с. 73], без критичного мислення [14, с. 74]. Такий діалог, як вважає дослідник, створює клімат взаємної довіри, але «...довіра зовсім відсутня в антидіалогічності банківських методів освіти» [14, с. 73], які полягають у відсутності діалогу та спрямовані на накопичення знань. Він вважає, що «без діалогу немає спілкування, а без спілкування не може бути справжньої освіти» [14, с. 74]. Проте, на наш погляд, *справжньої освіти не може бути без досягнення вміння творити* – нові знання, винаходи, технології, оскільки *сутністю природи людини є творчість*, а тому у цьому аспекті «загальним і одночасно дуже актуальним принципом виступає... творчий підхід до змісту освіти» [5, с. 318].

Для системи освіти дійсно потрібен діалог, довіра та співпраця, про що наголошують Т. Ціента М. Цуй, які обґрунтовують модель викладання та навчання, яка орієнтована на спільну діяльність та участь студентів і викладачів як команди. Така модель освіти орієнтує студентів на самостійність, громадянську відповідальність, служіння громаді, які ґрунтують ся на довірі [22, с. 356]. В такому аспекті дійсно принцип *співпраці* викладача і студента, який впливає на командний дух та *конкуренцію* в навчанні, та який ґрунтується на аксіологічних принципах взаємної довіри, свободи, відповідальності студента є більш перспективним у майбутньому, ніж, наприклад, сучасна українська модель освіти, яка будується на «протистоянні» викладача і студента. Сучасний український викладач переважно *контролює* якість навчання та поведінку студента, тобто *домінує* над студентом, виконує роль «наглядача», який зобов'язує студента вчитись, бути дисциплінованим, а студент намага-

ється *протистояти* викладачу через обман, уникнення відповідальності, через уникнення виконання дослідницьких завдань та намагання використовувати розмаїті хитрості при демонстрації своїх знань в тому числі з використанням плагіату. Тому важливим аспектом освіти майбутнього повинні бути такі аксіологічні принципи як *співпраця, взаємна відповідальність, довіра та чесність* викладача та студента. Саме ці принципи є основою для успішного здобуття знань та сприяють самодисципліні і порядку, командному та конкурентному та творчому духу освіти.

У ракурсі цих міркувань найбільш перспективними шляхами самоорганізації освіти майбутнього, які б давали вагомий суспільний потенціал та результат є *орієнтація початкової, середньої та вищої школи на творчість*. Зокрема можна було б зорієнтувати освіту на три напрямки: *технічний, гуманітарний та мистецький*. У *технічному* аспекті всі зусилля варто було б спрямувати на конструювання та винахідництво, в *мистецькому* – на створення мистецьких творів, а в *гуманітарному* – на написання розмаїтих текстів.

Саме *творчість* – це той шлях, який здатний вести людину до свободи, до гуманізму, до демократії, бо тільки вільна людина може вільно творити в суспільстві, яке не обмежує її творчий порив і дозволяє реалізувати свою свободу ідей, думок та поглядів, свободу цікавості. **Свобода** – це фундаментальний аксіологічний принцип освіти, оскільки «дух цікавості» не має меж, а тому сприяння такому пориву впливає на формування творчого потенціалу людини. В такому сенсі, на наш погляд, **творчість** як антропологічний принцип освіти є цілісно пов'язаний з її аксіологічними принципами – **свободою, гуманізмом та демократією**. Якщо освіта у суспільстві спрямована на **творчість**, то вона тим самим демонструє ступінь його відкритості, свободи та демократії. Якщо освіта в суспільстві спрямована на **наслідування**, то таке суспільство є закритими, бо знання в такому суспільстві набуває статус цінності, яку «утримують» в тій чи іншій суспільній верстві, а тому суспільство має тенденцію ставати тоталітарним, де творити дозволено тільки «обраним» за тими чи іншими критеріями благонадійності, бо інші громадяни вважаються нездатними до творчості.

Ще одним із *антропологічних принципів* освіти слід мати на увазі аристотелівський *принцип природного прагнення людини до знань*. Аристотель вважає, що «всі люди за своєю природою прагнуть до знання» [1, с. 65], а мудрість полягає у знанні причин [1, с. 66–67, 90]. Якщо ж людина від природи прагне до знань, а їй «закривають» це природне прагнення розмаїтими перепонами та бар'єрами в тому числі й *меркантильного* плану, наприклад, *платною освітою*, яка в останні десятиліття стала трендом в Україні, бо всі хочуть «заробити» на освіті власних громадян, то таке природне прагнення до пізнання пропадає, а людина залишається розчарованою та замкнутою, а її творчий потенціал згасає назавжди.

Насправді людина природно цікавиться знаннями і прагне до знань, особливо до тих, які викликають подив, здивування, дають можливість

пізнати основи речей. Тому є велика кількість випускників, які бажають вступати у ВНЗ на бажані спеціальності. Проте таке природне бажання і порив, природна цікавість до знань «гаситься» бар'єром платної освіти, зокрема в Україні. На природному прагненні людини до освіти звичайно можна непогано заробляти (так само як і на природному прагненні їсти, спати чи бачити видовища). Але заробляння грошей на природному прагненні до освіти можуть собі дозволити більш заможні суспільства, зокрема Західної Європи, де рівень доходів громадян дозволяє існувати платній освіті.

Але українське суспільство не є заможним, оскільки рівень доходів громадян є надто низьким щоб середньостатистична українська сім'я вільно дозволила собі платну освіту дітей. Тим більше в умовах сучасної пандемії вірусу COVID-19 більшість українських сімей залишилася без заробітку, а тому у 2020-2021 н.р. можна спрогнозувати надзвичайно низький рівень вступників у ВНЗ, які бажатимуть отримувати платну освіту в Україні. В іншому випадку, якщо навіть перед абітурієнтом й постане питання щодо вибору платної освіти, то він швидше за все вибере не український платний ВНЗ, а зарубіжний, зокрема в Східній Європі (Польща, Чехія, Словаччина, Угорщина) оскільки рівень оплати освіти в Східній Європі та Україні практично однаковий. У процесі вибору типу освіти принцип *вигідності та економії коштів* домінує над аксіологічними принципами, наприклад, патріотизму чи природним прагненням здобувати знання.

Тому, на наш погляд, в освіту, зокрема українську, потрібно перш за все вкладати матеріальний (книги, лабораторії, бази відпочинку) і соціальний капітал (досвід, вміння і людяність викладачів), а не бачити в освіті тільки вигідний комерційний проект. *Меркантильність освіти* може звичайно тимчасово «збагачувати» державу, але від платної освіти та ж сама держава втрачає у майбутньому набагато більше можливих інтелектуальних та технологічних інновацій, оскільки через бар'єр платної освіти вона не допускає до бажаних спеціальностей талановитих але бідних чи економних власних громадян.

Тому освіту, зокрема в Україні, слід зробити **безоплатною**, оскільки платна освіта дає більше негативних ефектів, ніж позитивних. Зокрема платна освіта створює прецедент відсутності конкуренції в освіті, оскільки талановита, але бідна людина не може здобути бажану освіту. Крім того платна освіта впливає на низький рівень вступу абітурієнтів, зокрема на традиційно-перспективні та суспільно-значущі галузі знань – філософію, фізику, математику, хімію, інформатику, технічні та інженерні спеціальності, оскільки на цих спеціальностях потрібно не тільки платити за навчання, але й напружувати свої інтелектуальні зусилля. При цьому зауважимо, що низький рівень вступу на стратегічні спеціальності обумовлюється відсутністю робочих місць для випускників, оскільки в освітніх програмах не передбачено викладання, наприклад, філософії в середній школі, що є *системною помилкою української освіти*, оскільки людину необхідно навчити критично та системно мислити ще в ранньому дитинстві на основі філософських

дисциплін. Критичність, системність, творчість і свободу мислення може дати тільки філософія, яка проникає в сутнісний зміст речей. Якщо ж дитину не навчати бачити сутність речей, то вона в дорослому віці буде мати здатність бути легковерною та підпадати під розмаїті маніпуляції.

Меркантильність сучасної української освіти швидше не залучає абітурієнтів, а «відлякує» їх, а українські ВНЗ залишаються з «малокомплектними» групами студентів-платників, які стають «священною коровою», на яку ніяким чином не можна вплинути, оскільки вона приносить університету дохід, на який «виживають» викладачі. Платна освіта в Україні «відлякує» випускників, які швидше обирають мотив платного за навчання за кордоном, бо така освіта оцінюється як більш перспективна, тобто «якщо платити, то вже платити в не в Україні, а за кордоном». При цьому вступники відлякують також елементи хабарництва у ВНЗ, яке властиве для українського суспільства в цілому.

Тому, на наш погляд, слід *докорінно змінити принципи української освіти*, чи принципи освітньої діяльності окремого університету, оскільки від тимчасового доходу, який держава або університет отримує від малочисельних багатих студентів-платників в цілому втрачається стратегічний внесок в розвиток держави, який би могли зробити бідні, але чисельні і талановиті студенти. На наш погляд, більш перспективним шляхом розвитку освіти, зокрема в Україні, який би дав можливість в майбутньому принести користь державі від отриманих знань, бо до освіти були б допущені кращі абітурієнти на снові конкуренції їхніх знань, слід заснувати **безоплатну освіту в Україні**, принаймні для стратегічних спеціальностей: філософія, фізика, математика, хімія, інформатика, технічні та інженерні спеціальності, де б у ВНЗ молода людина могла б потрапити на основі конкуренції знань, а не на основі конкуренції фінансового становища.

Звичайно, що в такому випадку гарантом отримання знань мала б виступати українська держава, чи окремий університет, але якщо освіта студента стала б **безоплатною**, то держава та університет також не будуть зобов'язані платити стипендію студентам, а тільки заробітну плату викладачам. В такій **моделі безоплатної освіти** Україна могла б реалізувати соціальні програми та дбати про своє стратегічне майбутнє, а університети могли б наповнитись талановитими та мотивованими до навчання студентами, бо більшість стратегічних спеціальностей університетів, які потрібні для держави в майбутньому (філософія, фізика, математика, хімія, інформатика, технічні та інженерні спеціальності) залишаються незаповненими студентами, оскільки для багатьох українських сімей рівень їхніх доходів не дозволяє бути гарантом платної освіти власних дітей. Проте рівень доходів українських сімей все ж таки дозволяє утримувати життєдіяльність майбутнього студента, навіть якщо він не буде отримувати стипендії від держави. При цьому українська держава може заробляти кошти на навчання іноземних студентів.

Висновки і пропозиції. Освіта майбутнього, зокрема в Україні може успішно самоорганізуватися на взаємодії антропологічних та аксіоло-

гічних принципів, суть якої полягає в реалізації ряду наступних співвідношень, які слід враховувати в організації освітнього процесу з метою створення ефективної, успішної та конкурентноспроможної української освіти, яка б давала не тільки ґрунтовні знання, але й цікаві професії:

1. Антропологічний принцип **творчості** пов'язаний з аксіологічним принципом **творчого діалогу**, на основі якого може відбуватися творчий процес, оскільки тільки *діалог як творча взаємодія* дозволяє взаємно поважати іншу людину, її думки, її інтелектуальну власність та дає змогу вдосконалювати творчі здобутки. Антропологічний принцип **творчості** також пов'язаний з таким принципом як **конкурентність** в освіті, де кращі досягнення з необхідністю повинні мати суспільне визнання у вигляді матеріальних і моральних заохочень успішних учнів чи студентів.

2. Такий антропологічний принцип як **наслідування**, який передбачає дотримання найкращих методів поведінки та найбільш оптимальних цінностей пов'язаний з таким антропологічним принципом як **творчість**, оскільки тільки та людина, яка засвоїла попередній багаж знань та орієнтується в його слабких місцях здатна творити інноваційні проекти, які б були *корисним та ефективними* для суспільства.

3. Антропологічний принцип **наслідування** пов'язаний з аксіологічним принципом **добору корисних та ефективних знань**, які б допомагали людині у вирішенні її життєвих проблем та економити її життєвий потенціал і час. Велика частина загальноосвітніх знань, зокрема в системі української освіти є «зайвою» та «забирає» час, а тому доцільніше було б дати можливість учневі обирати певний напрям освіти – *мистецький, технічний або гуманітарний* після початкової школи, що забезпечило б більш глибокий рівень засвоєння знань в тій чи іншій галузі.

4. Такий *антропологічний* принцип самоорганізації освіти майбутнього як **цікавість**, (оскільки тільки цікаве знання може бути спонтанним мотивом навчання, на основі якого можна було б досягнути максимальних успіхів при мінімальному контролі) корелюється з такими антропологічними принципами як **творчість**, оскільки творчість також має бути *цікавою*. Принцип **цікавості** також пов'язаний з аксіологічним принципом **добровільності**, оскільки добровільне бажання здобувати знання є вагомим самоорганізаційним мотиваційним принципом навчання, який корелює з цікавістю і творчістю.

5. **Безоплатність** освіти майбутнього в Україні, як її *аксіологічний* принцип самоорганізації дає змогу доступу до освіти всіх бажаючих її здобувати, бо тільки цей принцип може дозволити всім охочим свідомо отримувати ту чи іншу спеціальність та професію незалежно від фінансових можливостей родини. Принцип **безоплатності** є основою реалізації таких *антропологічних* принципів як **творчість** і **цікавість**, що безумовно пов'язується з таким *аксіологічним* принципом як **гуманізм**, який передбачає повагу до людини як до основної цінності, до її природи та до її життя.

6. Безоплатність освіти як аксіологічний принцип також пов'язаний з такими аксіологічними

принципами як **свобода** та **демократичність**, оскільки тільки безоплатна освіта передбачає відкритість всіх можливих знань та всіх можливих професій для всіх бажаючих незалежно від їх фінансових можливостей, що гарантує справжню свободу вибору людині. Принцип **безоплатнос-**

ті освіти може дати в майбутньому *корисний* та *ефективний* результат не тільки для окремої людини, але й для цілої української держави, яка в такому випадку не втратить шанси створення інновацій через бар'єр платної освіти, яка є перешкодою для талановитих, але бідних громадян.

Список літератури:

1. Аристотель. Метафизика. Сочинения: в 4 т. / ред. В.Ф. Асмус. М.: Мысль, 1976. Т. 1. С. 63–367. (Философское наследие).
2. Будз В.П., Гоян І.М. Антропологічний, моральний та соціально-ідеологічний потенціал філософії у системі української освіти та науки. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. 2015. Вип. 34(47). С. 159–166.
3. Будз В.П. Філософські аспекти трансформації сучасного українського суспільства. *Етико-аксіологічні аспекти трансформації сучасного українського суспільства*: зб. наук. ст. Івано-Франківськ: Видавець І.Я. Третяк, 2009. С. 5–8.
4. Гоян І.М., Будз В.П. Аксіологічний вимір історичної пам'яті українців. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2015. Вип. 1(119). С. 19–23.
5. Гоян І.М. Історико-філософська рефлексія психологізму: на перетині філософії і психології: монографія. Івано-Франківськ: Симфонія форте, 2011. 360 с.
6. Дойчик М.В. Специфіка розуміння ідеї гідності в українському ренесансному гуманізмі. *Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія*. 2011. Вип. 16(1). С. 47–52.
7. Кессиди Ф.Х. Сократ. СПб.: Алетейя, 2001. 352 с.
8. Лебон Г. Психология толп. *Психология толп*: монографія. Москва: Институт психологии РАН, Издательство «КСП+», 1998. С. 13–254.
9. Пастовенський О.В. Принципи громадсько-державного управління загальною середньою освітою. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2013. Вип. 5(71). С. 68–72.
10. Сторожук С.В., Гоян І.М., Федик О.В. Світоглядні виклики гендерній політиці сучасності. *Вісник Черкаського університету. Серія: Філософія*. 2018. № 2. С. 15–23. doi: 0.31651/2076-5894-2018-2-15-23
11. Тард Г. Законы подражания. М.: Академический проект, 2011. 304 с. (Психологические технологии).
12. Тард Г. Мнение и толпа. *Психология толп*: монографія. Москва: Институт психологии РАН, «КСП +», 1998. С. 255–408.
13. Тэн И. Философия искусства. Пер. с нем. А.Н. Чудинова. Москва: Республика, 1996. 351 с.
14. Фрейре П. Педагогіка пригноблених. Пер. з англ. О. Дем'янчука. Київ: Юніверс, 2003. 168 с.
15. Язловецька О.В. Вальдорфська педагогіка як оздоровча виховна система. *Наукові записки КДПУ. Серія: Педагогічні науки*. 2017. Вип. 150. С. 126–131.
16. Budz H. Truth Obviousness in Ancient Greek Philosophy. *European Researcher*. 2013. Vol. 57, No 8(2). P. 2144–2151.
17. Easton F. Educating the whole child. "head, heart, and hands": Learning from the Waldorf experience. *Theory Into Practice*. 1997. Vol. 36, Iss. 2. P. 87–94. doi: 10.1080/00405849709543751
18. Goldshmidt G. Waldorf Education as Spiritual Education. *Religion & Education*. 2017. Vol. 44, Iss. 3. P. 346–363. doi: 10.1080/15507394.2017.1294400
19. Nicol J., Taplin J. Understanding the Steiner Waldorf approach: early years education in practice. London: Routledge, 2012. 192 p.
20. Oberski I. Rudolf Steiner's philosophy of freedom as a basis for spiritual education? *International Journal of Children's Spirituality*. 2011. Vol. 16, Iss. 1. P. 5–17. doi: 10.1080/1364436X.2010.540751
21. Sobo E. J. Play's relation to health and well-being in preschool and kindergarten: a Waldorf [Steiner] education perspective. *International Journal of Play*. 2014. Vol. 3, Iss. 1. P. 9–23. doi: 10.1080/21594937.2014.886102
22. Tsien T. B. K., Tsui M. A Participative Learning and Teaching Model: The Partnership of Students and Teachers in Practice Teaching. *Social Work Education. The International Journal*. 2007. Vol. 26, Iss. 4. P. 348–358. doi: 10.1080/02615470601081654
23. Woodard J. Head, Heart and Hands: Waldorf Education. *Journal of Curriculum and Pedagogy*. 2005. Vol. 2, Iss. 2. P. 84–85. doi: 10.1080/15505170.2005.10411551
24. Wylie K., Hagan M. Steiner for the 21st century: The application of Waldorf principles to mainstream practice. *Irish Educational Studies*. 2003. Vol. 22, Iss. 1. P. 153–164. doi: 10.1080/0332331030220113

References:

1. Aristotel (1976). *Metafizika*. Sochineniia: v 4 t. [Metaphysics. Works: in 4 t.]. Moscow: Mysl, t. 1, pp. 63–67. (Filosofskoye nasledie). (in Russian)
2. Budz, V.P., & Hoian, I.M. (2015). Antropohichnyi, moralnyi ta sotsialno-ideolohichniy potentsial filosofii u systemi ukrainskoi osvity ta nauky [Anthropological, moral and socio-ideological potential of philosophy in the system of Ukrainian education and science]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Dragomanova*, vol. 34(47), pp. 159–166.
3. Budz, V.P. (2009). Filsofski aspekty transformatsii suchasnoho ukrainskoho suspilstva [Philosophical aspects of transformation of modern Ukrainian society]. *Etyko-aksiolohichni aspekty transformatsii suchasnoho ukrainskoho suspilstva* [Ethical and axiological aspects of transformation of the modern Ukrainian community]. Ivano-Frankivsk: Vydavets I. Tretiak, pp. 5–8.
4. Hoian, I.M., & Budz, V.P. (2015). Aksiolohichniy vymir istorychnoi pamiaty ukraintsv [Axiological measurement of historical memory of Ukrainians]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka*, vol. 1(119), pp. 19–23.
5. Hoian, I.M. (2011). Istoryko-filsofska refleksiiia psykholohizmu: na peretyni filosofii i psykholohii [Historical and philosophical reflection of psychology: at the intersection of philosophy and psychology]. Ivano-Frankivsk: Symfoniia-forte. (in Ukrainian)
6. Doichyk, M.V. (2011). Spetsyfika rozuminnia idei hidnosti v ukrainskomu renesansnomu humanizmi [Specificity of understanding the idea of dignity in Ukrainian Renaissance humanism]. *Zbirnyk naukovykh prats: filsofiia, sotsiolohiia, psykholohiia*, vol. 16(1), pp. 47–52.

7. Kessidi, F. (2001). Sokrat [Socrates]. Sankt-Petersburg: Aleteya. (in Russian)
8. Lebon, G. (1998). Psikhologiya tolpy [Crowd psychology]. Psikhologiya tolpy [Crowd psychology]. Moscow: Institut psikhologii RAN, Izdatelstvo «KSP+», pp. 13–254.
9. Pastovenskyi, O.V. (2013). Pryntsyipy hromadsko-derzhavnogo upravlinnia zahalnoi serednoi osvitoiu [Principles of public administration of general secondary education]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnogo universytetu imeni Ivana Franka*, vol. 5(71), pp. 68–72.
10. Storzhuk, S.V., Hoian, I.M., & Fedyk, O.V. (2018). Svitohliadni vyklyky hendernii politytsi suchasnosti [Conceptual Modern Gender Policy Challenges]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu*, vol. 2, pp. 15–23. doi: 10.31651/2076-5894-2018-2-15-23
11. Tard, G. (2011). Zakony podrazhaniya [Laws of imitation]. Moscow: Akademicheskii proekt. (Psikhologicheskiye tekhnologii). (in Russian)
12. Tard, G. (1998). Mneniye i tolpa [Opinion and crowd]. Psikhologiya tolpy [Crowd psychology]. Moscow: Institut psikhologii RAN, Izdatelstvo «KSP+», pp. 255–408.
13. Ten, I. (1996). Filosofiya iskusstva [Philosophy of art]. Moscow: Respublika. (in Russian)
14. Freire, P. (2003). Pedahohika pryhnoblenykh [Pedagogy of the Depressed]. Kyiv: Yunivers. (in Ukrainian)
15. Yazlovetska, O.V. (2017). Valdorfska pedahohika yak ozdorovcha vykhovna systema [Waldorf pedagogy as a health education system]. *Naukovi zapysky KDPU*, vol. 150, pp. 126–131.
16. Budz, H. (2013). Truth Obviousness in Ancient Greek Philosophy. *European Researcher*, vol. 57, no. 8(2), pp. 2144–2151.
17. Easton, F. (1997). Educating the whole child, “head, heart, and hands”: Learning from the Waldorf experience. *Theory Into Practice*, vol. 36, iss. 2, pp. 87–94. doi: 10.1080/00405849709543751
18. Goldshmidt, G. (2017). Waldorf Education as Spiritual Education. *Religion & Education*, vol. 44, iss. 3, pp. 346–363. doi: <https://doi.org/10.1080/15507394.2017.1294400>
19. Nicol, J., & Taplin, J. (2012). Understanding the Steiner Waldorf approach: early years education in practice. London: Routledge. (in English)
20. Oberski, I. (2011). Rudolf Steiner’s philosophy of freedom as a basis for spiritual education? *International Journal of Children’s Spirituality*, vol. 16, iss. 1, pp. 5–17. doi: 10.1080/1364436X.2010.540751
21. Sobo E.J. (2014). Play’s relation to health and well-being in preschool and kindergarten: a Waldorf [Steiner] education perspective. *International Journal of Play*, vol. 3, iss. 1, pp. 9–23. doi: 10.1080/21594937.2014.886102
22. Tsien, T.B.K., & Tsui, M. (2007). A Participative Learning and Teaching Model: The Partnership of Students and Teachers in Practice Teaching. Social Work Education. *The International Journal*, vol. 26, iss. 4, pp. 348–358. doi: 10.1080/02615470601081654
23. Woodard, J. (2005). Head, Heart and Hands: Waldorf Education. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, vol. 2, iss. 2, pp. 84–85. doi: 10.1080/15505170.2005.10411551
24. Wylie, K., & Hagan, M. (2003). Steiner for the 21st century: The application of Waldorf principles to mainstream practice. *Irish Educational Studies*, vol. 22, iss. 1, pp. 153–164. doi: 10.1080/0332331030220113