

DOI: <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2021-27-1-9>  
УДК: 37.01:101.1

**Володимир Ратніков**

## Неминуща актуальність філософії в системі освіти. Частина 1

*Предметом даної статті є питання, що виникають у процесі філософської рефлексії над деякими сучасними тенденціями в освіті. У низці моментів ці питання перетинаються з проблематикою філософії освіти як відносно самостійної філософської дисципліни. У статті аналізується актуалізація філософії в сучасній вищій та середній освіті. Виявлено загальні причини цієї актуалізації (недостатня акуратність у поводженні з філософськими поняттями; низький рівень філософсько-методологічної культури; належним чином ще не усвідомлена загальнокультурна місія філософії), а також окремі причини, що відносяться спеціально до вищої і до середньої освіти. В обох випадках зазначена актуальність розглядається як з боку сучасної науки, так і з боку рефлексії над нею. Інтеграційні проекти у освіті загострюють актуальність в оновленні сучасної системи середньої та вищої освіти в Україні. Перш за все, це стосується прагнення до гармонійного поєднання знання і компетенції, реальної інтеграції теоретичної і практичної компонент навчання. Зазначені позитивні риси стають серйозним фактором, що стимулює пізнавальну активність учнів і їх мотивацію до науково-дослідницької діяльності. В єдиному суперечливому процесі розвитку знання інтеграцію супроводжує диференціація, подібно до того, як аналітична діяльність в загальному вигляді доповнюється синтетичною в єдиному процесі аналітико-синтетичної діяльності. При цьому недооцінка аналітичної сторони діяльності і надмірний акцент на синтетичну, інтегративну її сторону не є методологічно виправданою позицією, в тому числі і тому, що з історії наукового пізнання відомо, що новий об'єкт на початкових етапах його пізнання, перш за все, намагаються якось розчленувати, проаналізувати його частини, і вже потім скласти цілісну його картину, пояснити його і зрозуміти.*

**Ключові слова:** освіта, філософія, інтеграція, синтез, інтегральний підхід до освіти.



## Вступ

Доволі банально у цій статті (тим більше – в даному журналі) говорити про зв'язок освіти і філософії. Звісно, у звичайній діяльності працівників освіти пряма присутність філософії не відчувається; вона відчувається, скоріше, непрямо, в їх рефлексивній діяльності, в оцінці тих проектів, які вони представляють або пропагують. Часто ця присутність взагалі не відчувається або нехтується. Однак вона є і, на наш погляд, у багатьох випадках вимагає свого врахування. Особливо з методологічного та аксіологічного боків.

На початку – кілька зауважень до вибору теми даної статті.

Вибір був стимульований деякими подіями кінця 2019 року. Перше – це невеликий семінар у Вінниці, приурочений до Міжнародного Дня філософії в листопаді, де обговорювалася актуальність викладання філософії у вищій школі. Місяць по тому мені довелося брати участь у роботі всеукраїнської конференції в Києві, присвяченій схожій тематиці. На цій конференції в основному мова йшла про філософську освіту, а не про зв'язок філософії та освіти взагалі. Тобто про наявність філософських дисциплін у навчальних планах закладів вищої освіти (ЗВО), особливо негуманітарного профілю. У даній же статті мова піде про зв'язок філософії та освіти в ширшому сенсі, тобто не тільки про освоєння філософії студентами у сфері вищої освіти, а й про наявність філософсько-методологічної культури у викладачів і навіть вчителів. Бо впровадження новомодних проектів, як ми покажемо в подальшому, передбачає акуратність у використанні термінології; тобто трактування зв'язку філософії та освіти тут має ширше значення.

Однак, актуальність філософії в освітній практиці, як нам здається, має відношення не тільки до вищої школи, а й до середньої освіти, особливо у світлі нових інтегральних проектів. Тому в першій частині даної статті спочатку ми розглянемо декілька найбільш важливих аспектів актуальності філософії в освіті загалом, а потім перейдемо до аналізу з філософських позицій деяких проектів, найбільш популярних у середній освіті.

Предметом даної статті є не стільки область філософії освіти як такої, що стала відносно самостійною філософською дисципліною, скільки філософські питання, що виникають у процесі філософської ж рефлексії над деякими сучасними тенденціями в освіті. Все ж, обговорювані тут питання у низці моментів перетинаються з проблематикою філософії освіти.

Сфера освіти, як соціальний інститут і засіб соціалізації людини, вимагає орієнтації на нову стратегію, на нові методології мислення і пізнання, обумовлені фактом існування відкритого нелінійного світу, що постійно ускладняється. Сьогодні динаміка пізнання призводить до

того, що отримані знання теж ускладнюються, але й нерідко швидко застарівають. Сьогоднішній факт завтра може перетворитися навіть на «дезінформацію». Школярі й студенти повинні вчитися тому, аби вчасно відмовлятися від застарілих ідей, а також і тому, як і коли їх замінювати. Іншими словами, вони повинні навчитися вчитися. З цією метою бажано розробити модель освіти, яка націлювала б навчання не просто на передачу нерідко застарілих знань, а на сприйняття такої інформації, яка може більш ефективно сприяти виходу зі створеного інформаційного глухого кута або вирішенню актуальних проблем.

Відповіддю на ці виклики можуть слугувати деякі проекти, які об'єднуються у достатньо популярні інтегративні тенденції освіти, про які мова піде у подальшому. Наразі ж казатимемо про поняття «компетентності», яке останнім часом часто використовується у різного роду рефлексіях над освітою і пов'язане з обговорюваними тут питаннями. Мова йде, перш за все, про головний предмет статті – про актуальність філософії в освіті, бо до неї можна підійти і з точки зору мови, так як відомо, що філософія, крім усього іншого, певною мірою навчає також і правильному слововживанню, акуратності поводження з поняттями. Зв'язок із мовою, однак, тут може мати й дещо інший аспект.

У загальному плані про компетенцію і компетентність говорили давно і багато. У експліцитному ж плані поняття компетентності у ХХ столітті розробляли, в основному, в лінгвістиці, коли про мову стали говорити не тільки з точки зору синтаксису та семантики, але й усе частіше з точки зору прагматики мови. Тут саме слід, на наш погляд, звернути увагу на лінгвістичний аспект поняття «компетентність», і в його змісті підкреслити зв'язок із феноменом розуміння.

Орієнтована на компетенції освіта формувалася в 1970-х роках в Америці у загальному контексті запропонованого відомим лінгвістом Н. Хомським в 1965 р. поняття «компетенція» стосовно теорії мови трансформаційної граматики. Як відзначав Н. Хомський в цьому плані, «... мы проводим фундаментальное различие между компетенцией (знанием своего языка говорящим-слушающим) и употреблением (реальным использованием языка в конкретных ситуациях). Только в идеализированном случае... употребление является непосредственным отражением компетенции» [Хомский 1972: 12].

Хотілося б тут застерегти від поверхневої оцінки компетентності. Мова йде про те, що в педагогів нерідко зустрічається позиція, що досягнення компетенції є більш важливим, ніж оволодіння фундаментальним знанням. Оглядаючи різноманіття нових освітніх проектів, може виникнути враження, що сучасні педагоги-новатори, автори нових освітніх проектів, часто протиставляють компетентність справжньому знанню, надмірно захоплюючись креативними і практично орієнтованими проектами.

## Актуальність філософії у вищій освіті

Кажучи про актуальність і роль філософії у вищій освіті, ми будемо в цьому пункті говорити не взагалі про зв'язок філософії та освіти, а більшою мірою про викладання філософії і навколо нього, в тому числі про наявність філософських курсів у навчальних планах ЗВО.

Як відомо, у 2014 році Верховною Радою України був прийнятий новий закон про вищу школу, в якому, зокрема, передбачено взаємодію двох класів завдань: по-перше – отримання глибоких знань і набуття навичок за відповідною спеціальністю, і по-друге – освоєння світоглядної і методологічної культури. Другий клас завдань забезпечує корпус гуманітарних дисциплін і, перш за все, філософських, бо філософське знання, як жодне інше, інтегрує в собі світоглядний і методологічний досвід цивілізації. Про актуальність філософської освіти для магістрантів і аспірантів має сенс говорити з точки зору подолання деяких кризових моментів в освіті. Також диктує цю актуальність положення сучасної науки як «Великої науки» (за Д. Прайсом [Прайс 1966]), так само, як і в постнекласичній науці.

Про реалізацію згаданої нової програми і про можливий зв'язок її з філософією вже написано досить багато [Горбунова 2015; Добронравова, & Горбунова 2018; Кисельов 2020; Колотило 2016; Степаненко 2017], проте стосовно розвитку магістратури та аспірантури в нових умовах публікацій значно менше, хоча гострота проблем у цьому плані ще велика. Дійсно, серед сучасних проблем вищої освіти важливе місце займає задача органічного поєднання програм поглибленої професійної підготовки та її соціокультурної адаптації. Зокрема, мова йде про формування і розвиток у магістрантів та аспірантів осмисленої потреби не тільки опановувати методи наукової та педагогічної творчості, ефективно вирішувати актуальні науково-дослідні завдання, але й адекватно оцінювати роль і значення нових наукових і технологічних ідей для розвитку суспільства, визначати їх ціннісний та антропологічний вимір. У загальному випадку, філософія потрібна для того, аби фахівці з конкретних дисциплін могли критично осмислити ситуації, коли їм доведеться задуматися про підстави і значимість цих дисциплін. Бо філософія дійсно дозволяє піддати рефлексії людську діяльність.

Виокремимо кілька причин актуальності філософії у вищій освіті, особливо в ЗВО негуманітарного профілю. Перша причина носить вельми загальний характер. Філософія як теоретична форма світогляду має в суспільстві культурну місію, обґрунтовуючи головні його цінності. Бо саме філософія окреслює для людини основні контури світу культури, куди вписуються історія, література, мистецтво і т.п. Саме філософія може пояснити йому, що таке добро і краса, і що вони часом бувають

не менш важливі для життя, ніж істина. Якщо конкретні дисципліни роблять, наприклад, студента фахівцем, то філософія та інші гуманітарні дисципліни формують в ньому особистість – мислячого і відповідально-го творця власного життя, громадянина своєї країни.

Актуальність філософії в освіті обумовлює ще те, що часто зустрічається ситуація, коли філософію досі неправомірно ототожнюють з ідеологією. Це відноситься до багатьох некритично мислячих авторів (переважно старшого покоління). Бо за радянських часів філософія була теоретичною основою ідеології комуністичної партії. Насправді ж, за своєю природою філософії (і філософії науки тим більше) ідеологічна функція не притаманна.

Зазначену культурну місію філософії, на жаль, не завжди усвідомлюють наші шановні чиновники, що займаються організацією освітнього процесу. Прикладом такого нерозуміння може служити триваюча практика невиправданого скорочення гуманітарних дисциплін (перш за все, філософських) у ЗВО негуманітарного профілю. Прихильники скорочення філософії засновують свої аргументи, головним чином, на догмах марксистсько-ленінської філософії. А інших філософських шкіл або напрямків вони не враховують або просто не знають. В процесі деідеологізації дев'яностих років марксизм був значною мірою переглянутий як застаріле надмірно політизоване вчення. Тому, як вважають вони, філософію слід виключити з навчальних планів ЗВО. Згадані прихильники скорочення гуманітарних дисциплін стверджують також, що, якщо державі потрібні фахівці для роботи в народному господарстві, то оплачувати воно повинно тільки викладання спеціальних дисциплін, а все інше, що не має прямого відношення до підготовки фахівця, має бути винесене за межі нормативних дисциплін і переведено в розряд необов'язкових факультативів. Ця теза видається цілком доречною, якщо, правда, не враховувати тієї обставини, що державі потрібні не тільки і не просто фахівці, а й відповідальні, законслухняні громадяни, яким небайдужа доля держави, країни, і які здатні усвідомити, що іноді їх особистий інтерес повинен бути підпорядкований інтересам держави або суспільства. Підкреслимо ту обставину, що оволодіння якою-небудь спеціальністю не обов'язково робить людину громадянином.

Наші активні чиновники, базуючись на спотворених уявленнях про філософську освіту на Заході, спробували в кінці 2014 року скасувати нормативний характер викладання філософії у ЗВО України на рівні бакалаврату. На щастя, тверезий розум нашої філософської громадськості не дав здійснитися цьому свавіллю, і нормативне викладання філософії на рівні бакалаврату вдалося зберегти, правда, у помітно врізаному вигляді. Відчутно постраждала також і філософська освіта для аспіран-

тів: були скасовані вступний іспит до аспірантури і кандидатський іспит, а також підготовчі курси для останнього. Щонайменше парадоксом виглядає та обставина, що майбутній PhD-доктор залишається «недоуком» в області філософії. У цьому плані можна погодитися з думкою редакції нашого популярного журналу «Філософська думка» про те, що «... численні освітні модернізації та інновації, хоч би за якими різними сценаріями вони здійснювалися, мають своїм спільним наслідком мінімізацію ролі та впливу філософії на зміст і спрямованість освіченості. В результаті під загрозою виявляється сама культурна місія філософії, а разом з нею – одна з підвалин сучасної цивілізованості: автономія розуму» [До читачів 2013: 4].

Мабуть, є чиновники, які виправдовують скорочення аудиторних годин на викладання філософських дисциплін тим, що вони (ці самі дисципліни) не мають практичної користі. Така мотивація може привести до того, що виявляться непотрібними також театр, музика, живопис і т.д., бо, як писав свого часу відомий британський драматург Оскар Уайльд, «справжнє мистецтво марне». Таким скороченням ці чиновники навіть виправдовують економію фінансових коштів, переорієнтовуючи сітку годин на більш «корисні» для майбутнього фахівця навчальні дисципліни.

Ще одна причина актуалізації філософії в освіті пов'язана з невгаваючими спорами про статус гуманітарних дисциплін у технічних ЗВО і взагалі про статус гуманітарного знання в порівнянні з природничим і технічним знанням. Ті, хто відмовляють гуманітарним дисциплінам у науковому статусі, не враховують особливу епістемологічну природу гуманітарного знання [Петрушенко 2005; Афанасьєв 2013] і ту обставину, що критерії науковості мають історичний характер, і до другої половини ХХ століття вони зазнали серйозних змін. До нашого часу в епістемології науки сформувалися дві конкуруючі між собою пізнавальні парадигми: природнича й гуманітарна, які по-різному розглядають суть науковості та наукового знання [Афанасьєв 2013; Ратніков 2012а].

Обговорювана тут актуальність філософії пов'язана із загальним падінням престижу науки і навіть впливом пресингу на науку з боку антисциєнтистськи орієнтованих авторів. При цьому має місце як би «розмивання» поняття науковості в деяких ситуаціях. Тут великий вплив (причому далеко не завжди позитивний) здійснив постмодернізм. Однак, при цьому підкреслимо, що, не дивлячись на часті запевнення постмодерністів про «кінець» філософії, остання все ж залишається найважливішою складовою духовної культури людства.

Окрім розглянутих вище аргументів на користь актуальності філософії у вищій освіті, відзначимо ще один аргумент, правда, який більшою мірою стосується середньої освіти, але наслідки неврахування якого можуть позначитися і на вищій освіті. Мова йде про досить популярну

останнім часом тенденцію поширення інтеграційних освітніх проектів. Їх привабливість спонукає авторів цих проектів «оптимізувати» (вважай – скоротити) навчальні плани, нібито знижуючи надмірну аудиторну завантаженість школярів або студентів. При цьому нерідко вражає надмірна необачність по відношенню до методологічного обґрунтування утворення подібних інтеграційних проектів, коли реальна інтеграція підміняється механістичним або технократичним поєднанням окремих блоків таких проектів. В цьому плані змішання методичного та методологічного контекстів може породжувати схильність до механістичного підходу в описі та реалізації цих новомодних проектів. Про все це піде мова в наступному, третьому розділі статті.

### Актуальність філософії у середній освіті

Може здатися, що питання про актуальність філософії для середньої освіти не настільки значне, як ми описали по відношенню до вищої освіти. Значимість цього питання проявляється не відразу і швидше має відношення не стільки до середньої освіти як до процесу, а скоріше до тих проектів, які збираються впроваджувати в цей процес. Перш за все, це стосується їх методологічної обґрунтованості. У цій статті ми говоримо не про загальні питання, які стали вже банальними, що стосуються зв'язку філософії та освіти, а саме про неминущу актуальність філософії в сучасному освітньому процесі, коли філософські питання часом непомітно проступають крізь мішуру нових проектів і модних новацій. Зрозуміло, що зв'язок освіти і філософії своїм корінням сягає в глибину століть, аж до епохи платонівської Академії.

Наш час – це епоха науково-технічного прогресу. Бурхливе зростання нових технологій в XIX-XX ст. викликало зростання попиту на науку, породжуючи так званий процес «сцієнтифікації техніки», яка, на думку багатьох представників філософії техніки, вважається новою стадією еволюції взаємин науки й техніки [Степин, et al. 1996: 311-331; Шваб 2018]. Інакше кажучи, наука тепер здатна бути настільки причетною до створення нових технологій, що створення останніх без її участі було б принципово неможливо. Інакше кажучи, «сцієнтифікація техніки» призводить, врешті-решт, до формування так званої «технонауки», при якій зазначена взаємодія техніки та науки досягає найбільш глибокої форми [Андрєєв 2011; Petrushenko, & Chursinova, 2019]. Про інтенсивний розвиток науки і технологій сьогодні йдеться повсюдно. Така ситуація дійсно викликає потребу інтеграції науки з освітою. Однак, на цьому шляху можливі крайнощі в оцінці ролі кожної з компонент інтеграції. Саме філософія тут може допомогти застерегти або навіть позбутися цих крайнощів.

На наш погляд, тут доречно звернути увагу на таку обставину. Інтегративний підхід в освіті має філософські витоки, зокрема, в науковченні Б. Больцано та І. Фіхте. Зближує їх загальнометодологічна орієнтація на, кажучи сучасною мовою, оптимізацію викладання, на раціональний виклад матеріалу. У цьому контексті особливо приваблива позиція Б. Больцано. Згідно з його Науковченням (1837), наукова дисципліна – це зібрання істин певного виду, які заслуговують бути записаними в підручники таким чином, щоб служити меті їх легшого і точнішого розуміння [Больцано 2003: 54, 365]. Науковчення – це таке трактування наукового знання, яке безпосередньо пов'язане із завданнями дисциплінарної освіти і дисциплінарної організації науки. У цьому плані не дарма у науковченні Б. Больцано найбільша увага приділяється саме логічним зв'язкам між науковими дисциплінами.

Система освіти передбачає певне бачення науки. Мабуть, можна погодитися з тими, хто стверджує, що останні десятиліття переконливо довели, що інтеграція освіти, науки і бізнесу є найбільш адекватною і ефективною відповіддю на виклики глобалізації та нової економіки, а вдосконалення її форм і механізмів є необхідною умовою і найважливішим інструментом сталого розвитку та конкурентоспроможності будь-якої країни, в тому числі і України. Так, відносно недавно при Київському національному університеті ім. Тараса Шевченка було створено Інститут високих технологій [Губерський 2015]. І тут головне – в поєднанні інтеграції освіти і міждисциплінарного науково-технічного дослідження в сфері високих технологій. В історії радянської освіти одними з яскравих прикладів інституційної інтеграції науки та освіти стали створення в 1952 р. Московського фізико-технічного інституту та будівництво на початку 1960-х років Новосибірського Академмістечка. Коли говорять про інтеграцію науки та освіти, мають на увазі, з одного боку, інтеграцію наукового знання і новітніх освітніх методик (тобто, наприклад, імплементацію наукових методів в методиках викладу будь-яких тем, їх трансформації і т.п.) в процесі трансляції знання, подачі його учням; з іншого ж боку – це інституційна інтеграція (тобто справжня взаємодія наукових та освітніх установ, на фініші якої буде, наприклад, те, що останнім часом часто називають дослідницьким університетом).

При цьому може виникнути питання: чи не забігаємо ми надмірно вперед, коли прагнемо в школі створити щось подібне? Справа в тому, що сьогодні з'являються публікації, в яких згадуються (правда, без належної аргументації щодо їх справжньої інтегративності) такі незвичайні комплексні установи, як «школа – ЗВО», і навіть «дитячий садок – школа» [Черняева 2007].

Описаний характер взаємодії сучасної науки і технологій викликає потребу в новому погляді на освіту, як вищу, так і середню. Говорячи



про сучасну освіту та інновації в навчанні, М. Згуровський (міністр освіти України з 1994 по 1999 роки і багаторічний ректор Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського») підкреслював: «Сегодня должна действовать исключительно креативная методика обучения, основой которой является принцип: “Сотвори!” вместо принципа “Повтори!”» [Икеда, & Згуровский 2011: 187].

При цьому, звертає на себе увагу поширення інтеграційних освітніх проектів. Один з акцентів цих проектів – це їх спрямованість на формування у учнів критичного мислення. У даній статті доведеться застосувати таке мислення до самих цих проектів. Зокрема, провести філософсько-методологічну рефлексію над такими проектами. Проте, недооцінка філософської рефлексії часто призводить до невиправданих очікувань від новомодних інтеграційних підходів в освіті. Так, в одній з Інтернет-публікацій, присвяченій підписанню Меморандуму про створення Коаліції STEM-освіти, йдеться про те, що в майбутньому залучення тільки 1% населення в STEM-проекти може підвищити ВВП країни на \$ 50 млрд., однак ніяких аргументів на цей рахунок не наводиться [Подписан... 2015].

Взагалі, в середовищі освітян та працівників освіти стало досить поширеним поняття «проект», втім, як і інші терміни зі сфери техніки, менеджменту і бізнесу, наприклад, такі, як «пріоритет», «рейтинг», «презентація» і т. п. Проект – це форма майбутньої діяльності (пізнавальної або технологічної), що включає в свою структуру мету та уявлення про кінцевий результат, продукт, а також алгоритм (послідовність кроків, дій і т.д.) шляху від мети до результату. Укладачі проектів, як форм майбутніх дій, намагаються продемонструвати докладні схеми зазначеного алгоритму. Додамо, що ця форма дозволяє демонструвати можливі майбутні дії у вигляді відповідної схеми дій, самі алгоритми і т.п. Як вважають численні переконані педагоги, їх проекти стимулюють учнів до креативного мислення.

У сучасній педагогіці проектне мислення, що орієнтується на креативну складову, протиставляється традиційно-консервативному, шаблонному. У даній статті нам би хотілося зосередити увагу, принаймні, на двох орієнтаціях обговорюваних тут проектів: з одного боку - на формуванні в учнів наукової грамотності, і розвитку раціонального, логічного мислення - з іншого. Питання лише в тому, наскільки існуючі шкільні дисципліни сприяють розвитку такого мислення; наскільки тематика загальної шкільної програми сприяє цьому; чи не є переважання в ній інформативного аспекту на противагу творчому.

В освітніх проектах, як і взагалі сьогодні в публікаціях про освіту, часто йдеться про критичне мислення. Хоча не завжди в повній мірі осмислено оперують цим поняттям як самі розробники цих проектів,

так і їх адепти. Але ж традиція активного впровадження цього словосполучення в освітнє середовище має свою історію, що починається ще з Давньої Греції (Ксенофан, Сократ, Платон) [Тягло, & Воропай 1999; Тягло 2008; Тягло 2020]. Звернення до критичного мислення в сучасних освітніх ситуаціях було усвідомлено в процесі проведення в 80-ті роки ХХ ст. широкомасштабних досліджень в США на замовлення Американської філософської асоціації. Тут доречно навести цитату з підсумкового документа за результатами цього дослідження. Як пише в своїй доповіді один з керівників цього дослідницького проекту П. Фейсіун, «... ідеальний критично мислячий суб'єкт завжди допитливий, добре поінформований, впевнений в своїх інтелектуальних діях, неупереджений, гнучкий, справедливий в оцінках, чесний у визнанні своїх переваг, зважений в рішеннях, здатний до перегляду власної позиції, ясний в виразах з обговорюваних питань, впорядковано діючий у складних справах, старанний в пошуку відповідної інформації, розважливий у відборі критеріїв, зосереджений на пошуку і наполегливий у відтворенні результатів, точних настільки, наскільки дозволяють предмет і обставини дослідження. Так що виховання добре критично мислячих суб'єктів є роботою по досягненню певного ідеалу. Воно об'єднує розвиток умінь критичного мислення з плеканням відповідних диспозицій, що в результаті приносить корисні прозріння і становить основу раціонального та демократичного суспільства» [Тягло 2020: 460].

### Про інтеграцію

Ми вже згадували поняття «інтеграція» стосовно освіти. Розглянемо це поняття більш пильно, так як воно сьогодні використовується (правда, не завжди коректно) у багатьох популярних освітніх проектах. У філософсько-методологічному плані інтеграцію можна розглядати як процес взаємодії (взаємної дії) знань, наук або діяльності. Розрізняють можливості, що вважати центральним елементом цього процесу взаємодії. Таким елементом можуть бути: 1) загальнонаукові поняття («система», «функція» і т. п.), що мають значну узагальнюючу здатність; 2) які-небудь логічні методи (наприклад, синтез, моделювання...); 3) комплексна проблема (зокрема, глобальна). При цьому ситуація з інтеграцією особливо актуальна, коли в науці переважають міждисциплінарні дослідження.

Можна визначити інтеграцію і трохи інакше, зробивши акцент на новизну, на освіту в процесі взаємодії якісно нового об'єкта. Тут замість поняття «інтеграція» нерідко використовують поняття «синтез», при цьому часто ототожнюючи ці два поняття [Алієва 2008; Семенюк 2009]. Однак відразу треба застерегти від змішування інтеграції з механічним поєднанням елементів в будь-якій сукупності. Візьмемо, наприклад,

звичайний механічний годинник-будильник. Дане механічне поєднання (краще сказати – систему) пружин, коліщаток, шайбочок, гвинтиків і т. п. ми ж не назвемо інтеграцією, в той час як справжня інтеграція є органічною взаємодією, що забезпечує об'єкту (результату взаємодії) системну цілісність і новизну. Інтеграцію також треба відрізнити і від реального синкретизму, або простого з'єднання (об'єднання) різнорідних об'єктів, тобто еклектики, коли в результаті відсутній якісно новий перетворений об'єкт.

Здійснюється процес інтеграції в різних формах: по-перше, у взаємодії наукових галузей у процесі міждисциплінарних досліджень. Тобто наукові дисципліни, які раніше розвивалися далеко одна від одної, «сходяться» на якомусь загальному об'єкті; по-друге, в процесі розв'язання якоїсь спільної, частіше комплексної проблеми; по-третє, в процесі методологічного взаємодії, коли одна дисципліна забезпечує іншу методологічною базою; по-четверте, в формі уніфікації понятійного апарату науки, базою якої, як правило, можуть служити, як зазначалося, загальнонаукові поняття; по-п'яте, як інституціональна взаємодія, наприклад, як інтеграція науки і освіти. Інтеграція може розглядатися у взаємодії методів або правил, в тому числі як інтеграція науки та освіти, наукової і освітньої діяльності, як і в сенсі інституційної взаємодії, про що вже йшлося вище.

Відносно інтеграції як взаємодії наукових дисциплін далеко не все однозначно. Розглянемо, наприклад, дві відносно самостійні і реально функціонуючі наукові дисципліни – «хімічна фізика» і «фізична хімія». Може виникнути питання: в якому разі ми маємо тут інтеграцію, або її тут немає взагалі? Справа в тому, що проблемність тут виникає, коли ми порушуємо питання про предметну визначеність наукового знання як однієї з найважливіших характеристик науковості знання взагалі. Звернемо увагу на те, що в епістемології предметність розглядають як найважливішу змістовну основу знання [Петрушенко 2005: 180-221]. Наприклад, фізичну хімію зазвичай визначають як розділ хімії в сенсі науки про загальні закони будови структури і перетворення хімічних речовин, а хімічну фізику, в свою чергу, – як науку про фізичні закони, що керують будовою і перетворенням хімічних речовин. Інший приклад – математична фізика. Тут немає ніякої інтеграції; математична фізика – це просто розділ прикладної математики, а термін «фізична математика» в науці взагалі не застосовується.

Справжнє інтегрування (особливо в складних системах) найчастіше супроводжується синтезом. Інтеграція як процес може складатися з безлічі кроків-взаємодій, які сполучаються між собою. Ідеал процесу інтеграції – якісні перетворення всередині кожного елемента, що входить в систему інтегрованих елементів. Згадані кроки-взаємодії, як вважають багато авторів, супроводжуються, в свою чергу, синтезом, який вони

принципово не відрізняють від інтеграції. Так, некоректно трактуючи суть інтеграції, вони включають в неї навіть такі процеси, як дифузія, еkleктика, механічне поєднання елементів і т. п.

Інтеграція як якісна взаємодія, але не як механічне поєднання, у філософському плані дійсно близька до змісту поняття «синтез». У філософсько-гносеологічному контексті це поняття розвивав І. Кант, досліджуючи апріорні форми розуму. Так, в його трактуванні математичне судження (наприклад, судження геометрії) – це синтез почуття і логіки, або точніше – чуттєвості і розуму в мисленні. Ідеальним синтезом науково-теоретичних знань можна вважати, наприклад, квантову теорію поля як синтез спеціальної теорії відносності і квантової механіки, а також синтетичну теорію еволюції як синтез класичного дарвінізму і популярної генетики. Однак навряд чи ці дві ілюстрації можна вважати результатом інтеграції, подібно до того, як навряд чи можна вважати інтеграцією схрещування видів тварин або рослин в процедурі селекції.

Те, що інтеграція часом мало чим відрізняється від синтезу, відображено і в нещодавно виданій книзі одеських авторів: «Проблема інтеграції наукового знання – це пошук. Пошук синтезу між інтегрованими частинами знання, між науками, між науковим і філософським знанням» [Уйюмов, et al. 2010: 89]. Можливо, точніше було б сказати, що ці поняття багато в чому «перетинаються». Ті, хто ототожнюють синтез та інтеграцію, мабуть, вважають її методом, тоді як нам здається, що її більш адекватно слід розглядати як специфічний процес.

Певний синтез при відповідних умовах може давати іншу інтеграцію, яка, в свою чергу, забезпечує якісно нову системність. При цьому динамічне ціле, яке сформувалося, може виявитися синтезом багатьох його сторін. І тут, можливо, відбувається перетворення в нову інтегративність, яка веде до якісно нової системності. Подібні метаморфози інтеграції і синтезу обговорюються багатьма філософами.

В єдиному суперечливому процесі розвитку знання інтеграцію супроводжує диференціація, подібно до того, як аналітична діяльність в загальному вигляді доповнюється синтетичною в єдиному процесі аналітико-синтетичної діяльності. Дійсно, диференціація, як відомо, базується на аналітичній здатності людини, на аналітичному методі (методі аналізу). У цьому сенсі в педагогіці середньої школи не варто забувати про розвиток у школярів як аналітичних, так і синтетичних здібностей. Бо добре відомо, що аналітико-синтетична діяльність людини – це одна з її фундаментальних креативних здібностей. При цьому недооцінка аналітичної сторони діяльності і надмірний акцент на синтетичну, інтегративну її сторону не є методологічно виправданою позицією, в тому числі і тому, що з історії наукового пізнання відомо, що новий об'єкт на початкових етапах його пізнання, перш за все, намагаються якось розчленувати,

проаналізувати його частини, і вже потім скласти цілісну його картину, пояснити його і зрозуміти. Більш того, диференціацію знання один з авторів навіть вважав універсальною закономірністю розвитку науки [Никифоров 1988], в той час як інтеграції він відвів лише локальну значимість.

Крім того, інтеграція буває і в технологіях (в технологічній діяльності). Наприклад, як це мало місце свого часу в виробництві «інтегральних мікросхем» в мікроелектроніці, або в новітніх так званих «конвергентних» технологіях [Шваб 2018: 52; Аршинов 2013]. Можливими прикладами інтеграції можуть служити так звані конвергентні технології (наприклад, нано-, біо-, інфо-, когнітивні технології – NBIC). Деякі автори, намагаючись ілюструвати сучасні приклади інтеграційних проектів, вказують на такі технології, які, на їхню думку (причому, далеко не завжди обґрунтовану), є результатом нової форми інтеграції, хоча і без належного роз'яснення того, що в даному випадку має місце саме інтеграція, а не взаємодія будь-якого іншого типу [Аршинов 2013].

Інтеграція має і соціокультурний зміст. Так, процес адаптації громадян Азії і Африки (по відношенню до їх сучасної еміграції в європейські країни, їх адаптації до відповідних економічних і соціокультурних умов), напевно, можна розглядати як своєрідну інтеграцію. У цьому ж сенсі наповнюється відповідним змістом популярне нині словосполучення «європейська інтеграція» взагалі. Тобто, коли емігрант стає цілісним, повноправним громадянином європейської країни. І все ж у освіті йде мова про інше, більш глибоке і самодостатнє розуміння інтеграції.

## Висновки

Оглядаючи наведені вище інтеграційні проекти, підкреслимо на завершення цієї розвідки їх актуальність в оновленні сучасної системи середньої та вищої освіти в Україні. Перш за все, це стосується прагнення до гармонійного поєднання знання і компетенції, реальної інтеграції теоретичної і практичної компонент навчання. Зазначені позитивні риси стають серйозним фактором, що стимулює пізнавальну активність учнів і їх мотивацію до науково-дослідницької діяльності.

Сьогодні часто пишуть про наукову добросовісність. Якщо педагогічне співтовариство претендує на науковість, то не завадило б врахувати історичний досвід становлення етики науки. Ще свого часу відомий американський соціолог Р. Мертон серед описаних ним чотирьох складових наукового етосу дослідника вказував на здоровий скептицизм, якому повинен слідувати справжній учений [Мирская, 2005]. І в цьому сенсі хотілося б відзначити: ще зустрічається невинуватене просування нових інтегральних освітніх проектів, які багато в чому грішать відсутністю належної науково-методологічної обґрунтованості.

**Посилання:**

- Алиева, Н. З. (2008). *Постнеклассическое естественнонаучное образование: концептуальные и философские основания*. Москва: Акад. Естествознания.
- Андреев, А. Л. (2011). *Технонаука. Философия науки. Вып. 16. Философия науки и техники*. Москва: ИФ РАН, 200-218.
- Аршинов, В. И. (2013). Конвергентные технологии (НБИКС) и трансгуманистические преобразования в контексте парадигмы сложности. Дубровский Д. И. (ред.). *Глобальная будущее 2045. Конвергентные технологии (НБИКС) и трансгуманистическая эволюция*. Москва: ООО «Издательство МБА», 94-106.
- Афанасьев, А. И. (2013). *Гуманитарное знание и гуманитарные науки: моногр.* Одесса: Бахва.
- Больцано, Б. (2003) *Учение о науке / пер. с нем. Б. И. Федорова*. Санкт-Петербург: Наука.
- Горбунова, Л. С. (2015). *Філософія трансформативної освіти для дорослих: університетські стратегії і практики: монографія*. Суми: Університетська книга.
- Губерський, Л. В. (2015). *Вступне слово ректора Університету*. <http://koldog.univ.kiev.ua/content/vstupne-slovo-rektora-universitetu2015>.
- До читачів. (2013). *Філософська думка*, (5), 4.
- Добронравова, І., & Горбунова, Л. (2018). Круглий стіл «Освіта для майбутнього: роздуми над ювілейною доповіддю Римського клубу» (Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, 29 травня 2018 року). *Філософія освіти*, 23(2), 70-99.
- Икеда, Д., & Згуровский, М. (2011). *Япония и Украина – разные судьбы, общие надежды. Диалоги*. Київ: Издательский дом «Град».
- Кисельов, М. М. (2020). Призначення екології в системі сучасної освіти. *Знання. Освіта. Освіченість. Збірник матеріалів V Міжнар. наук.-практ. конф.* Вінниця: ВНТУ, 26-31.
- Колотило, М. (2016). Філософія в технічному університеті: обґрунтування, легітимація, апологія. *Філософія освіти*, 18(1), 150-162.
- Мирская, Е. З. (2005). Р. К. Мертон и этос классической науки. *Философия науки, Вып. 11: Этос науки на рубеже веков*. Москва, 11-28.
- Никифоров, А. Л. (1988). Основы дифференциации наук. *Единство научного знания*. Москва: Наука, 117-132.
- Петрушенко, В. Л. (2005). *Філософія знання: онтологія, епістемологія, аксіологія: Монографія*. Львів: Ахіл.
- Подписан Меморандум о создании в Украине Коалиции STEM-образования.* (2015). <http://elvisti.com/news/2015/9/17/podpisan-memorandum-o-sozdanii-v-ukraine-koalicii-stem-obrazovaniya>.
- Прайс, Д. (1966). *Малая наука, большая наука*. Столетов В. Н. (ред.). Москва: Прогресс, 281-384.
- Ратніков, В. С. (2012а). Два типи знання і дві моделі освіти. *Вісник ВПІ*. (6), 35-41.
- Семенюк, Е. П. (2009). Роль філософії в інтеграції сучасної науки. *Вісник Національного університету «Львівська Політехніка»*, (636), 9-13.
- Степаненко, І. (2017). Людинотворчий потенціал філософії: стратегічні перспективи вищої освіти. *Філософія освіти*, 20(1), 235-245.

- Степин, В.С., Горохов В.Г., & Розов М.А. (1996). *Философия науки и техники: учеб. пособие*. Москва: Гардарика.
- Татарець, С. М. (2018). Урок з хімії «Проблема чистого повітря». <https://naurok.com.ua/rozrobka-uroku-z-himi-7-kl-problema-chistogo-povitrya-15943.html>.
- Тягло, А.В., & Воропай, Т.С. (1999). *Критическое мышление: Проблема мирового образования XXI века*. Харьков: Ун-т внутр. дел.
- Тягло, О.В. (2008). *Критичне мислення: навчальний посібник*. Харків: Вид. група «Основа».
- Тягло, О. (2020). Як виховувати вміння протидіяти токсичним інформаційним впливам? *Збірник статей Восьмої міжнародної науково-методичної конференції «Критичне мислення в епоху токсичного контенту»*. Київ: Центр Вільної Преси, Академія української преси, 459-464.
- Уёмов, А. И., Терентьева, Л. Н., Чайковский, А. В., & Тихомирова, Ф. А. (2010). *Философия науки: системный аспект: учеб. пособие*. Одесса: Астропринт.
- Хомский, Н. (1972). Аспекты теории синтаксиса / пер. с англ. В. А. Звегинцева. Москва: Московский государственный университет.
- Черняева, Л. (2007). *Детский сад – школа – вуз*. [https://osvita.ua/vnz/high\\_school/415/](https://osvita.ua/vnz/high_school/415/).
- Шваб, К. (2018). *Четвёртая промышленная революция* / пер. с англ. Москва: Эксмо.
- Petrushenko, V., & Chursinova, O. (2019). Philosophical and Anthropological Dimension of Technoscience. *Filosofija. Sociologija*, 30(3), 199–205.

#### References:

- A Memorandum was signed on the establishment of a STEM Education Coalition in Ukraine*. (2015). <http://elvisti.com/news/2015/9/17/podpisan-memorandum-o-sozdanii-v-ukraine-koalicii-stem-obrazovaniya>.
- Alieva, N. Z. (2008). *Postnonclassical Science Education: Conceptual and Philosophical Foundations*. Moscow: Acad. Natural science.
- Andreev, A. L. (2011). *Technoscience. Philosophy of Science. Issue 16. Philosophy of science and technology*. Moscow: IP RAS, 200-218.
- Arshinov, V. I. (2013). Convergent Technologies (NBICS) and Transhumanistic Transformations in the Context of the Paradigm of Complexity. Dubrovsky D.I. (ed.). *Global Future 2045. Converged Technologies (NBICS) and Transhumanistic Evolution*. Moscow: MBA Publishing House, 94-106.
- Afanasyev, A. I. (2013). *Humanitarian knowledge and humanities: monograph*. Odessa: Bakhva.
- Bolzano, B. (2003) *Teaching about Science* / transl. from German by B. I. Fyodorov. St. Petersburg: Science.
- Chernyaeva, L. (2007). *Kindergarten - school - university*. [https://osvita.ua/vnz/high\\_school/415/](https://osvita.ua/vnz/high_school/415/).
- Chomsky, N. (1972). *Aspects of syntax theory* / transl. from English by V. A. Zvegintsev. Moscow: Moscow State University.
- Dobronravova, I., & Gorbunova, L. (2018). Round table “Education for the future: reflections on the anniversary report of the Club of Rome” (National Pedagogical University named after M. P. Dragomanov, May 29, 2018). *Philosophy of Education*, 23(2), 70-99.

- Gorbunova, L. S. (2015). *Philosophy of transformative education for adults: university strategies and practices: a monograph*. Sumy: University book.
- Gubersky, L. V. (2015). *Inauguration speech of the Rector of the University*. <http://koldog.univ.kiev.ua/content/vstupne-slovo-rektora-universitetu2015>.
- Ikeda, D., & Zgurovsky, M. (2011). *Japan and Ukraine have different destinies, common hopes. Dialogues*. Kyiv: Grad Publishing House.
- Kyseliov, M. M. (2020). The purpose of ecology in the system of modern education. *Knowledge. Education. Education. Collection of materials V International. scientific-practical conf*. Vinnytsia: VNTU, 26-31.
- Kolotilo, M. (2016). Philosophy in technical university: substantiation, legitimation, apology. *Philosophy of Education*, 18(1), 150-162.
- Mirskaya, E. Z. (2005). R. K. Merton and the ethos of classical science. *Philosophy of Science, Vol. 11: Ethos of Science at the Turn of the Century*. Moscow, 11-28.
- Nikiforov, A. L. (1988). Fundamentals of science differentiation. *Unity of scientific knowledge*. Moscow: Nauka, 117-132.
- Petrushenko, V. L. (2005). *Philosophy of knowledge: ontology, epistemology, axiology: Monograph*. Lviv: Achilles.
- Petrushenko, V., & Chursinova, O. (2019). Philosophical and Anthropological Dimension of Technoscience. *Filosofija. Sociologija*, 30(3), 199-205.
- Price, D. (1966). Small science, big science. Stoletov V. N. (ed.). *Science about science*. Moscow: Progress, 281-384.
- Ratnikov, V. S. (2012a). Two types of knowledge and two models of education. *Bulletin of VPI*. (6), 35-41.
- Schwab, K. (2018). *The fourth industrial revolution / transl. from English*. Moscow: Eksmo.
- Semenyuk, E. P. (2009). The role of philosophy in the integration of modern science. *Bulletin of the National University "Lviv Polytechnic"*, (636), 9-13.
- Stepanenko, I. (2017). Human potential of philosophy: strategic perspectives of higher education. *Philosophy of Education*, 20 (1), 235-245.
- Stepin, V. S., Gorokhov V. G., & Rozov M. A. (1996). *Philosophy of Science and Technology: Textbook*. Moscow: Gardarika.
- Tatarets, S. M. (2018). *Chemistry lesson "The problem of clean air"*. <https://naurok.com.ua/rozrobka-uroku-z-himi-7-kl-problema-chistogo-povitrya-15943.html>.
- To readers. (2013). *Philosophical thought*, (5), 4.
- Tyaglo, A. V., & Voropai, T. S. (1999). *Critical Thinking: The Problem of World Education in the 21st Century*. Kharkiv: University of Interior affairs.
- Tyaglo, O. V (2008). *Critical Thinking: A Textbook*. Kharkiv: Ed. group "Basis".
- Tyaglo, O. (2020). How to cultivate the ability to counteract toxic information influences? *Collection of articles of the Eighth International Scientific and Methodological Conference "Critical Thinking in the Age of Toxic Content"*. Kyiv: Free Press Center, Academy of the Ukrainian Press, 459-464.
- Uyomov, A. I., Terentyeva, L. N., Tchaikovsky, A. V., & Tikhomirova, F. A. (2010). *Philosophy of science: system aspect: textbook*. Odessa: Astroprint.



***Volodymyr Ratnikov. The enduring relevance of philosophy in the education system. Part 1***

The subject of this article are philosophical questions that arise in the process of philosophical reflection on some modern trends in education. At a number of points, these issues intersect with the problems of philosophy of education as a relatively independent philosophical discipline. The article analyzes the actualization of philosophy in modern higher and secondary education. The general reasons for this actualization are revealed (insufficient accuracy in dealing with philosophical concepts; low level of philosophical and methodological culture; the general cultural mission of philosophy is not yet properly understood), as well as some reasons related specifically to higher and secondary education. In both cases, this relevance is considered both by modern science and by reflection on it. Integration projects in education exacerbate the relevance in updating the modern system of secondary and higher education in Ukraine. First of all, it concerns the desire for a harmonious combination of knowledge and competence, the real integration of theoretical and practical components of learning. These positive traits become a serious factor that stimulates the cognitive activity of students and their motivation for research. In the united and contradictory process of knowledge development, integration is accompanied by differentiation, just as analytical activity in general is supplemented by synthetic in a single process of analytical-synthetic activity. At the same time, the underestimation of the analytical side of activity and excessive emphasis on its synthetic, integrative side is not a methodologically justified position, including because it is known from the history of scientific knowledge that a new object in the initial stages of its knowledge, first of all, try somehow dissect, analyze its parts, and only then make a complete picture of it, explain it and understand.

**Key words:** education, philosophy, integration, synthesis, synthesis, an integrated approach to education.

---

**Володимир Ратніков** – доктор філософських наук, професор, професор кафедри філософії та гуманітарних наук Вінницького національного технічного університету.

E-mail: sozon1948@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-0005-1911>

**Volodymyr Ratnikov** – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Professor of the Department of Philosophy and Humanities of Vinnytsia National Technical University.

E-mail: sozon1948@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-0005-1911>