

РОЗДІЛ 2

ЛЮДИНОМІРНІСТЬ ЯКОСТІ ОСВІТИ: ФІЛОСОФСЬКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ВИМІР ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ОФІЦЕРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ПОЛІЦІЇ УКРАЇНИ

*Семенова Алла Василівна,
Бондаренко Віктор Дмитрович,
Висоцька Тамара Михайлівна*

УДК 351.741:378.6[37.013.73](477)

<http://dspace.oduvs.edu.ua/handle/123456789/4915>

Анотація

У розділі 2 конкретизовано сутність людиномірності якості освіти у філософсько-методологічному вимірі професійної підготовки офіцерів Національної поліції України; проаналізовано основні концепції філософської, освітньої теорії і практики, ідеї та позиції в науковій літературі щодо вивчення освітніх явищ в Україні і за кордоном у їх цілісному зв'язку з соціальним та культурним контекстом філософсько-методологічного виміру національних та світових трансформацій людиномірності; визначено сутність феномену людиномірності науки в історико-філософському контексті; на загальнотеоретичному філософському рівні обґрунтовано тенденції процесів сучасних трансформацій в освіті у цілісному зв'язку з відповідними концепціями розвитку людини; конкретизовано філософсько-методологічний аспект людиномірних вимірів якості освіти поліцей-



ських в Україні; доведено необхідність і перспективність дослідження і впровадження концепції української загальнонаукової методології у теорію і практику освіти, щодо єдності формування і розвитку Людини на ґрунті когнітивно-емоційно-вольової тріади її компонент.

Ключові слова: *людиномірність, якість освіти, педагогічна майстерність, трансформаційне навчання, постнекласика.*

Вступ

Основним способом забезпечення якості й ефективності діяльності Національної поліції України є систематичне вдосконалення системи професійної підготовки поліцейських, що орієнтоване на підготовку професіонала, готового до виконання своїх функцій в сучасних умовах розвитку суспільства. *Мета професійної поліцейської освіти* – готувати поліцейських-професіоналів будь-якого рангу і для будь-якого виду поліцейської діяльності. Уявлення про професіоналізм поліцейського хоча і не є єдиним, але найчастіше включає такі стандарти [1]: повага до Конституції і законів України, нормативно-правових актів, що регламентують діяльність Національної поліції України; повне розуміння призначення поліції в суспільстві; почуття спільності з колегами; розвинений інтелект; наявність і постійне поповнення знань; обізнаність про сильні і слабкі сторони своєї особистості; психологічна й етична підготовленість; володіння сукупністю методів професійної діяльності (вміння перевести знання в сферу практичної роботи); безперервне навчання новим методам поліцейської діяльності, підвищення юридичної кваліфікації та ін.

Аналізуючи професійну підготовку поліцейських, необхідно відмітити, що їхній *професіогенез* відбувається поетапно, пронизуючи всі стадії становлення, почи-



наючи з довузівського рівня і завершуючи професійним самовдосконаленням та підвищенням кваліфікації у практичній сфері. Зазначимо, що відомча система освіти, яка насамперед опікується підготовкою майбутніх правоохоронців, є органічною ланкою державної освітньої системи України та спрямована на якісне кадрове забезпечення діяльності органів внутрішніх справ.

Характеризуючи цілі поліцейської освіти виникає необхідність у більш детальному аналізі одного із найбільш дискусійних питань, яке стосується ступеня і характеру освіти поліцейських. До завдань реформи поліцейської освіти, в сучасних умовах, не відноситься надання спеціальними відомчими вищими закладами освіти якомога більшої кількості поліцейських вищої юридичної освіти, а лише визначення механізмів і способів для передання поліцейським конкретних знань, вмінь та сукупності практичних навичок для безпосереднього застосування у правоохоронній діяльності у рамках інтенсивного курсу навчання (або курсу підвищення кваліфікації). Через виконання широкого кола повноважень (превентивна і профілактична діяльність; виявлення, припинення, розслідування кримінальних, адміністративних правопорушень; забезпечення публічної безпеки; регулювання дорожнього руху і контроль за дотриманням Правил дорожнього руху тощо) до поліцейських висуваються підвищені вимоги: не лише знати і вміти застосовувати норми права, але й мати спеціальну правову освіту, і при цьому бути висококваліфікованим працівником із високим рівнем правосвідомості та правової культури [2].

Зазначимо, що проблеми формування особистості фахівця, зокрема – правоохоронця, в умовах фахової підготовки та професійної діяльності постійно привертають увагу науковців – юристів, психологів, педагогів. У багатьох своїх аспектах вони висвітлені у науковій літературі різних років з урахуванням міждисци-



плінарного характеру проблеми її науковому аналізу присвячені праці вчених інших галузей знання, зокрема соціології, кримінології, криміналістики, оперативно-розшукової діяльності, теорії управління та низки інших наук. Але філософсько-методологічний аспект людиновимірності якості професійної підготовки офіцерів Національної поліції України в умовах сьогодення залишається маловивченим.

Відтак, **мета** дослідження: розкрити сутність феномену людиномірності якості освіти у філософсько-методологічному вимірі професійної підготовки офіцерів Національної поліції України.

Для досягнення вказаної мети сформульовано такі **завдання**:

- проаналізувати основні концепції освітньої теорії і практики, ідеї та позиції в науковій літературі щодо вивчення освітніх явищ в Україні і за кордоном у їх цілісному зв'язку з соціальним та культурним контекстом філософсько-методологічного виміру національних та світових трансформацій;
- визначити сутність феномену людиномірності науки в історико-філософському контексті;
- на метатеоретичному філософському рівні обґрунтувати тенденції процесів сучасних трансформацій в освіті у цілісному зв'язку з відповідними концепціями розвитку людини;
- конкретизувати філософсько-методологічний аспект людиномірних вимірів якості освіти поліцейських в Україні;
- довести необхідність і перспективність дослідження і впровадження концепції української загальнонаукової методології у теорію і практику освіти, щодо єдності формування і розвитку Людини на ґрунті когнітивно-емоційно-вольової тріади її компонент.



Методологічну основу дослідження визначають: положення про загальний зв'язок, взаємозалежність і цілісність явищ і процесів розвитку суспільства і людини, цілісний підхід до соціальної сутності особистості як суб'єкта розвитку; філософські ідеї єдності світу та єдності наукового знання; принципи взаємозв'язку теорії та практики. Теоретичною основою дослідження стала багато дисциплінарна багатоаспектна характеристика, аналіз та оцінка основних концепцій освітньої теорії і практики, ідей, позицій та висновків у науковій літературі за такими напрямками: загальнонаукові методологічні підходи, методи порівняльної педагогіки до вивчення освітніх явищ за кордоном у зв'язку з соціальним та культурним контекстом у філософсько-методологічному вимірі національних та світових трансформацій; закономірності становлення та розвитку особистості; особистісний і діяльнісний підходи в їх органічній цілісності. Дослідження базувалося на філософських положеннях теорії наукового пізнання як соціального, багатовимірного, динамічного явища; наукових працях дослідників і практиків щодо інноваційних перетворень у системі освіти.

Філософсько-методологічний аспект людиномірних вимірів якості освіти

Сутність феномену людиномірності науки, також як і процесуальний аспект у розумінні наукової об'єктивності, полягає у знятті протистояння класичного віддзеркалення буття у свідомості та некласичного його конструювання: взаємодія того, хто пізнає і того, що пізнається і оцінюється в перспективі постнекласичної парадигми. Людиномірність наукового пізнання відображає його неподоланну суб'єктність, яка не тотожна суб'єктивності як характеристиці, що протистоїть



науковому ідеалу об'єктивної істини, але акцентує увагу на тому, що наукове пізнання завжди здійснюється у конкретній *перспективі* та з певної точки зору. Наука класичної епохи претендувала на пізнання *sub specie aeternitatis Dei* (лат.) Зауважимо, що вислів «з погляду вічності» взято з твору філософа Бенедикта Спінози (1632–1677) «Етика» [3]. Сучасне трактування виразу *sub specie aeternitatis* частково збігаються з Еклезіастом: «Марно́та усе! Яка ко́ристь лю́дині в усім її́ тру́ді, який вона робить під сонцем? Немає нічого нового́ під сонцем! Поколі́ння відхо́дить, й поколі́ння приходить, а земля вікові́чно стоїть! І со́нечко сходи́ть, і сонце захо́дить, і поспішає до місця́ свого́, де сходи́ть воно» (Книга Екклесіяста, гл.1) [4].

Усвідомлення недосяжності і небажаності такої позиції, принаймні у сфері суто наукового пізнання, призвело до становлення некласичної парадигми з її поглядом *ex nihilo nihil fit* (лат.) «Ніяка річ не виникає з нічого божественним чином» – положення епікурейської філософії Лукреція (99–55 до Р. Х.) «Про природу речей», (гл. I, 251). [5]. Так, де-факто було викреслено запитання про істину та об'єктивну реальність з основної тематики філософських досліджень наукового пізнання, що звело об'єктивність виключно до інтерсуб'єктивності. На противагу принципам релятивізму, постнекласична наука, обґрунтовуючи свій ідеал об'єктивної істини, і відновлюючи чимало ідей філософів ХХ століття, які залишалися досі неактуальними і навіть забутими, про взаємну причетність світу і людини, конкретної людської особистості, як іманентного та повномірного суб'єкта наукового пізнання, – не усуває розуміння об'єктивності науки як ефективності та інтерсуб'єктивності, але доповнює його свідченням з боку реальності [6].

Поняття **людиномірності** постнекласичної науки конкретизується у трьох основних не тотожних аспектах:



По-перше, найпростішим тлумаченням цього феномену є **людиносумірність** (англ. **human – commensurability**). Тут світ постає світом людини, горизонтом подій, які є доступними для осмислення. Ідеї антропного принципу в космології, гуманістичній економіці або екологічно орієнтованої **людинорозмірної** (англ. **human – scale**) архітектури є лише небагатьма прикладами того, як сучасні наукові практики відтворюють ідеї філософів і гуманістів минулого. Постнекласична наука виявляється не антропоцентричною, у сенсі егоїстично-споживчого ставлення людини до світу, а екологічною, у найширшому розумінні – сприйняття цілісного світу як свого будинку, екзистенційно близького і здатного виступати предметом прив'язаності та любові.

По-друге, **людиновимірність** у більш вузькому значенні цього слова (англ. **human – dimensionality**), з акцентом на людині, – позначає незводимість суб'єктності сучасної науки до розуміння людини виключно як «суб'єкта пізнання» в класичному тлумаченні цього поняття, як істоти суто раціональної, такого собі «мозку в колбі», – але передбачає внесення до цього статусу неділимої повноти людських якостей, зокрема й вищих людських почуттів. З погляду ієрархічної структури цілей та цінностей, таким чином **людиномірність** означає *орієнтацію на універсальність ідеалів істини та гуманізму* на противагу переслідуванню партикулярних інтересів окремих соціальних груп. Завдання дослідника ситуації у такому ракурсі, скажімо, соціального конфлікту, полягає не у «виборі сторони», але у спробі розуміння обох опонентів, – у свідомому подоланні особливих уподобань самого вченого; виборі та формулюванні спільних для всіх учасників конфлікту чи ситуації цілей та цінностей, не заперечуючи при цьому всього різноманіття позицій та альтернативних підходів, тобто, не



заперечуючи власної суб'єктності, яка в даному випадку здатна виступати не перешкодою, а умовою досягнення наукової об'єктивності.

По-третє, наслідком визнання суб'єктності науки виявляється ще один, не менш важливий аспект людиномірності: *утвердження саме особистості в статусі суб'єкта, який встановлює цінності* – не тільки і не стільки за допомогою їх вільного конструювання, скільки шляхом усвідомленого прийняття та усвідомлення, що особливо актуально у відношенні цінностей найвищого рівня, таких як ідеал наукової істини, любові, добра і краси, включаючи прийняття особистої відповідальності за дотримання даного ідеалу – на протигагу відчуженню цієї здатності та цього права на користь будь-якої соціальної групи, навіть на користь наукової, освітянської спільноти.

Зауважимо, що проблема наявності «людського виміру» науки і освіти, взаємного впливу наукового пізнання та існування людства цікавила вчених задовго до розробки концепції постнекласичної науки. Однією з перших спроб осмислення «людського сенсу науки» філософи – дослідники історії і загальної методології освіти [6, 7] вважають книгу американського фізика, лауреата Нобелівської премії Артура Холлі Комптона *Arthur Holly Compton* (1892–1962) «Людський сенс науки» [8], що вийшла друком у 1940 році. У цій роботі мова йдеться про «наболіле питання» співвідношення законів фізики та свободи волі людини. На думку А. Комптона проблема криється у тому, що прийняття законів фізики, як істинних тверджень, перетворює свободу волі людини на ілюзію, – і навпаки, визнання дійсності вибору припускає вагання у надійності висновків фізичної науки. Однак, саме розвиток природничих наук ХХ століття, як відзначав А. Комптон, дозволив розглядати цю дилему набагато ґрунтовніше, ніж це було можливим на



попередніх етапах розвитку науки. «...Тепер уже невинувато використувувати фізичний закон як свідчення проти людської свободи» [8].

Наступним кроком, після того як розвиток науки практично підтвердив логічність умовиводів А. Комптона, поступово проблема почала розглядатися і з іншого боку: як вплив суто людських факторів на наукову і освітню діяльність. Так, у 1958 році з'явилася робота англійського фізика угорського походження Майкла Полані *Michael Polanyi* (1891–1976) «Особистісне знання» [9]. «Особистісним» на думку дослідника є своєрідне поєднанням об'єктивного і суб'єктивного в науці, що цілісно об'єднує ті феномени, які залишалися до того часу поза увагою дослідників, – від «неявного» знання «неписаних правил і вмінь», що передаються від учителя до учня, і до так званого «пристрасного внеску особистості, яка пізнає світ», який є присутнім у кожному акті пізнання.

У 1969 році дослідженню «людського виміру» науки присвятив увагу радянський біофізик Михайло Володимирович Волькенштейн (1912–1992). Вчений звернув увагу на роль особистості у науковій творчості. На його переконання, така роль виявляється як в етичному плані (наприклад, у вигляді «голосу» моралі і совісті, який може повставати проти досліджень, спрямованих на створення засобів, що потенційно спроможні знищити людство), так і в психологічному [10]. Це ілюстрація наявності специфічного *парадигмального впливу*, який характеризує стиль мислення конкретної спільноти вчених та може суттєво позначатися на результатах їхньої наукової діяльності. Зауважимо, що також важливим, на думку автора, було значення особистих *стимулів* діяльності науковців для оцінки їх кінцевих результатів. Адже такі стимули можуть містити у собі не тільки «потребу пізнання» або прагнення вирішити практично



важливі проблеми людства, а також й банальну жагу до слави та винагороди.

У 1960–70-ті роки актуалізувалися наукові рефлексії щодо проблеми взаємовідносини людини, науки та гуманістичних цінностей. Так німецький філософ і соціолог, представник «франкфуртської школи» Юрген Габермас *Jürgen Habermas*, відомий роботами із соціальної філософії, зазначав, що основою суспільства є комунікативні інтеракції, в яких формулюються та відкидаються раціональні аргументи. Ю. Габермас розрізняв дві форми комунікації: *комунікативну дію*, метою якої є обмін інформацією, та *дискурс*, що допомагає дійти згоди, дискурсивного взаєморозуміння, шляхом обґрунтувань. У центрі філософських роздумів Ю. Габермаса [11] того періоду – поняття комунікативного розуму та людських інтересів. Першим кроком у цьому напрямі наукових розвідок була його робота «Пізнання та інтерес» [12], в якій вчений аргументував модель критичного діалогу.

Закономірності навчання поставали центральним питанням для Ю. Габермаса. На його думку, не процес навчання, а відсутність цього процесу – тобто «*не навчання*» є феноменом, який вимагає пояснень. Ю. Габермас досліджував навчання дорослих в аспекті процесів становлення демократичного суспільства. Він називав цей взаємозв'язок *проектом навчання дорослих* та асоціював демократію з вільним і невпинним *спілкуванням* [13]. Постулюючи кризу навчання дорослих у сучасному для нього суспільстві, дослідник стверджував, що дорослі недостатньо підготовлені до демократичного суспільства, а саме до участі в *публічному дискурсі*. Зазначимо, що погляди Ю. Габермаса на те, що дорослі мають бути активними громадянами, розходяться з некритичною версією навчання протягом усього життя, де відсутність базових навичок у поєднанні з працевлаштуванням



є центральною проблемою освіти дорослих. Мета такої освіти – «виконувати свою роль як активних громадян, які беруть участь у демократії» [14].

«Онтологічна місія людини, – як її називав видатний бразильський педагог і психолог, Пауло Фрейре *Paulo Freire* (1921–1997), – бути Суб'єктом, який діє й перетворює свій світ і, в процесі цього, створює нові можливості для повнішого й багатшого індивідуального та колективного життя. Цей світ не є статичним і замкненим ладом, даною реальністю, яку людина мусять прийняти й до якої повинна пристосовуватись; це, радше, проблема, над якою треба працювати і яку слід вирішувати. Це матеріал, який використовує людина, щоб творити історію, – завдання, яке вона виконує, додаючи те, що руйнує людську сутність будь-коли і будь-де, і прагне створити щось якісно нове» [15]. У 1967 році П. Фрейре публікує свою першу книгу «Освіта як практика свободи» (*Education as the Practice of Freedom*). І вже наступною виходить його найвідоміша книга «Педагогіка пригноблених», яка була вперше опублікована в Португалії у 1968 році. П. Фрейре вважав, що освіта не може бути відірвана від політики: «акт викладання та навчання вважається політичним актом сам по собі». Вчений визначав цей зв'язок як основний принцип *критичної педагогіки*. «Вчителі та студенти мусять бути обізнані про політику, яка оточує освіту. Те, як навчають студентів і саме чого їх навчають, відповідає політичному порядку денному. Саме вчителі вносять до аудиторії ті політичні поняття, які вони мають» [16].

Особливого значення для утвердження проблематики людиномірності в українській філософській думці того періоду, мали роботи Івана Тимофійовича Фролова (1929–1999) – філософа, академіка, дослідника теорії пізнання, філософії природознавства; який присвятив своє життя комплексному вивченню людини, соціально-



етичним та гуманістичним питанням розвитку науки і техніки, філософії та історії біології та генетики, проблемам сенсу життя та смерті людини. Вченим було сформульовано ідею «єдності науки і гуманізму, в результаті якої наука постає як гуманізоване учення, що «містить у собі» людину у своїх як вхідних так і кінцевих результатах, що обумовлює дослідження людини та її розвитку у тісному взаємному зв'язку з соціальною практикою» [17]. Така ідея, є орієнтиром для наукової освітньої проблематики – метою та ідеалом, що вказує на перспективу «нового гуманізму», який не протистоїть науці, але виступає духовним підґрунтям науково-технічного прогресу людства. І. Фролов неодноразово підкреслював, що особливо важливо відзначити присутність у науці *ціннісного виміру*. «Той факт, що освітня пізнавальна діяльність є аксіологічно орієнтованою, не виявляється у знанні як щось таке, що позбавляє її атрибута об'єктивності... Ціннісна орієнтація науки і освіти мотивована об'єктивно, адже вона сама також стає результатом наукового пізнання, а не чимось стороннім, що здатне лише спотворювати істину» [18].

В українській філософії 80-90 років ХХ століття питання про людське вимірювання у науці, про місце людини в науковій картині світу одним із перших актуалізував медик і філософ, публіцист, громадсько-політичний діяч Микола Андрійович Ожеван. Тоді, на початку 90-х років, ідеї та практики постнекласичної парадигми не набули ще достатнього поширення, тому дослідники формулювали питання про «наукові виміри людини». Натомість, не можна не погодитися з думками М. Ожевана про те, що людське вимірювання науки «є не чим іншим, як мірою входження культури в науку і виховання науки в культурі» [19]. Протиставляючи сучасну науку (не проводячи при цьому принципового розмежування некласики та постнекласики)



– науці класичній, український дослідник, визначив цю останню як аксіологічний нігілізм і «безальтернативний реалізм», який призводить до антропоцентризму чи людинобожя, фінал якого обумовлює *синергетична революція*.

Американський філософ Річард Рорті (*Richard Rorty*) (1931–2007) розрізнявав питання про те, «як я маю жити своїм життям, де не потрібен консенсус», від питання про те, «як ми повинні прожити своє життя, де є потреба в консенсусі та солідарності» [20]. У 1979 році Річард Рорті опублікував працю «Філософія і дзеркало природи», в якій була здійснена спроба спростувати метафізичне розуміння світу як дзеркала реальності... На думку Р Рорті *трансформацію* можна концептуалізувати як «*переопис* уявлень людини про саму себе, її персональну ситуацію та існування у світі» [20]. Учений дотримувався наукової етики і прагнув відкрити можливості для трансформації особистісного «я». У такому аспекті робота Р. Рорті особливо актуальна, оскільки його концепція *спирається на* ідеї свободи та змін у ракурсі їх *трансформації*. Важливо зауважити, що, незважаючи на відмову від класичного антропоцентризму, проблеми визначення ролі та значення людини в науковій діяльності того часу знову почали набувати повноти, перекликаючись більшою мірою з ідеями антропокосмізму. І роздуми філософів – космістів почали перекикатися як із розвитком екологічної та еколого-філософської проблематики у світовій науці, так і з ідеями про новий діалог людини з природою, за якого будь-яка наука стає наукою гуманітарною – тобто наукою, створеною людьми і для людей.

В останнє десятиліття ХХ століття – на початку ХХІ століття, тема людиномірності, разом з розвитком досліджень найрізноманітнішої спрямованості в руслі методології постнекласичної науки, почала привертати



до себе ще більш пильної уваги. Стало зрозумілим, що справа визначення цього поняття та з'ясування його важливості в науці, співвіднесення з ідеалами наукової раціональності далеко не так однозначна, як це здавалося кількома десятиліттями раніше. З іншого боку, тема людиномірності трактувалася як «симптомом **кризи науки**» [21]; що виникнула на межі можливостей об'єктивованого знання та засвідчила появу або зростаючий вплив інших, альтернативних щодо істини регулятивів пізнання взагалі та наукового знання зокрема, – стверджуючи, наприклад, залежність суджень про істину та оману, життя та небуття від прагматичного інтересу дослідника.

Так, американський педагог, фахівець з освіти дорослих Джек Мезіров *Jack Mezirow* (1923–2014) [22] у 1991 році набув популярності розробкою концепції **Перетворюючого Научіння** (Transformative Learning – **TL**) – теорії в педагогіці, яка розглядає процес «перспективної трансформації» особистості в трьох вимірах: **психологічному** (зміни у розумінні себе), **ціннісному** (перегляд системи переконань) та **поведінковому** (зміни у стилі життя); **TL** – це розширення свідомості через трансформацію базової картини світу та характеристик власної індивідуальності; перетворююче навчання полегшується свідомо керованими процесами, такими як одержання доступу до символічного змісту підсвідомості та критичний аналіз прихованих у ній передумов. Учні, щоб змінити «схеми значень» власного досвіду (вірування, відношення та емоційні реакції), «мають поринути у *критичну рефлексію* свого досвіду, яка у свою чергу призводить до перспективної трансформації» [22]. Така трансформація призводить до перетворюючого научіння і, як правило, відбувається не систематично. Вона починається з «дезорієнтуючої дилеми», що актуалізується життєвою кризою або серйозними



змінами у житті – хоча також може бути спричинена змінами, що накопичуються з часом у «схемі значень». Менш драматичні ситуації критичної рефлексії власного досвіду учня, які також сприятимуть трансформації, може створювати вчитель. Важливий компонент перетворюючого навчання для людини – зміна її системи поглядів у вигляді критичного переосмислення переконань, а також свідомим створенням та втіленням планів, що мають призвести до нових способів усвідомленості власного світу буття. На думку Дж. Мезірова [23] цей процес є *виключно фундаментально раціональним та аналітичним*.

З такої точки зору, визначальна умова людського буття полягає в тому, що людина має осмислювати значення власного досвіду: «Декому достатньо будь-якого некритичного сприйняття пояснення авторитетної постаті. Але в суспільстві особистість має вчитися створювати власні інтерпретації, а не діяти для реалізації цілей, вірувань, суджень та почуттів інших. Полегшення такого розуміння є фундаментальною метою освіти» [23]. Дж. Мезіров протягом двох десятиліть розробляв теорію **TL**, яка згодом перетворилася у комплексний опис того, як учні мають інтерпретувати, перевіряти й переосмислювати значення свого досвіду. Але пізніше, за словами самого Дж. Мезірова (2012), вчений пояснював: в **TL** трансформується те, що сам вчений називав системою *відліку* або *перспективою значення*, «структура припущень і очікувань, через які людина фільтрує **чуттєві враження**. Ця система об'єднує **когнітивний, афективний** та **конативний** виміри, вибірково формує та розмежовує сприйняття, пізнання, почуття та диспозицію, налаштовуючи наміри особистості, її очікування та цілі [24].

Конативний – (від лат. conatus – спроба, зусилля, прагнення) – термін, що відноситься до інтрапсихічних



(мотиваційних і вольових) та інтерпсихічних процесів регуляції поведінки. Наприклад, синонімом поведінковому компоненту ставлень вчені називають «К.»; регулятивну функцію знакових повідомлень також називають «К.». Цей термін утворює триаду разом з термінами «когнітивний» і «афективний». Зрідка використовується також іменник «конація» [25].

Теорія **TL** є типом навчання, у якому індивідуальне і соціальне перетинаються [26]. Відтак, теорія **TL** не є тільки індивідуалістичною теорією, оскільки Дж. Мезіров робить акцент на інтерсуб'єктивному навчанні через усвідомлення і зміну *дискурсу*. «Розширюючи поточні перспективи, **TL** допомагає жити з невизначеністю та багатозначністю, а також сприяє розвитку демократичної культури навчання» [27]. У контексті трансформації людиномірних сенсів Дж. Мезіров конкретизує *три способи інтерпретації досвіду* особистості через рефлексію [28]:

1. *Змістовна рефлексія* – дослідження змісту. «Що я зробив, що це привело до такого результату?»

2. *Процесуальна рефлексія* містить перевірку стратегій рішення проблем, які використані в аудиторії. «Чи розумію я потреби своїх студентів?»

3. *Рефлексія передумов* – питання про саму проблему. «Чому я відчуваю відповідальність за цю ситуацію?»

Як свідчить аналіз робіт вчених, на наукові погляди Джека Мезірова при розробці теорії **TL** вплинули роботи Пауло Фрейре, Юргена Габермаса і Річарда Рорті. Саме філософське обґрунтування **TL** у роботах Ю. Габермаса додає **TL соціального виміру**. Коли інші слугують *критичним дзеркалом* [29] у дискурсі, вони дозволяють критикувати особисті припущення. Спираючись на трактування поняття *дискурсу* Ю. Габермаса [13], як центрального в теорії Дж. Мезірова, стає очевидним,



що теорії **TL** бракує такого типу діалогу, який сприяв би *трансформації перспективи в морально-культурно-етичному зростанні* особистісної сфери.

Розуміння Дж. Мезірова щодо трактування *передумов* трансформації переконань близьке до уявлень Р. Рорті про *переопис*. Переописуючи / переосмислюючи обставини, особистість може *деконструувати* їх і змінити власні способи постановки та вирішення проблем [30]. «Щоразу, коли людина стикається з *досвідом кризи* чи дилеми, межі її поточного словникового запасу (системи відліку) змінюються. Цілісність власних глибоко закріплених припущень піддається сумніву, і тоді пропонується поставити запитання: Чи не заважає Вам розуміння сутності використання цих слів при використанні інших слів?» [20]. Для Р. Рорті здатність оцінити силу переопису дискурсу, силу мови і мовлення, «яка полягає у тому, щоб зробити можливими та важливими нові й інші речі» є першорядною до ідеї про те, що не існує такого поняття, як «єдина правильна суть» [20].

У роботі Р. Рорті, так само як і в теорії **TL** Дж. Мезірова, розглядаються обидві сфери: особна і публічна. Однак, на відміну від теорії **TL**, Р. Рорті визначає корисність обміну аргументами в пошуках *особистісної трансформації досвіду*. Акцент на відмінності у роботах Р. Рорті між *особистісним* і *соціальним* словниками додає людиновимірності теорії **TL**. Але, як стверджує S. Eschenbacher [30], теорії **TL** не вистачає **філософського обґрунтування**, яке на методологічному рівні конкретизуватиме закономірності як процесів трансформації, так й пов'язані з ними, **відповідні концепції** для розвитку освіти на метатеоретичному рівні.

Проте «Живе взагалі важко піддається концептуалізації. Ми не маємо усталеного визначення таких фундаментальних понять як «жива речовина», «живий рух», «живе знання», хоча рідко помиляємося, відрізняючи



живе від неживого, розумне від тупого... Мова йдеться про експансію *технократичного мислення* на сферу дослідження людини, сферу освіти, нарешті, на сферу вивчення самої людини» – писав у своїй роботі «Афект і інтелект в освіті» [31], яка вийшла друком, нажаль, досить невеликим тиражем, ще у 1995 році, – Володимир Петрович Зінченко (1931–2014) – радянський і російський психолог українського походження, доктор психологічних наук, академік, почесний член Американської академії мистецтв і наук, один з творців інженерної психології. «*Технократичне мислення* – це світогляд, суттєвою характеристикою якого є примат засобу над ціллю, мети над смыслом і загальнолюдськими цінностями, сенсу над буттям і реальністю сучасного світу, техніки (у тому числі і психотехніки) над людиною і її цінностями. Технократичне мислення – це раціональність розуму, якій невідома мудрість, не існує *моральності, совісті, людських почуттів і гідності*» [31].

Суттєвою особливістю *технократичного мислення* є погляд на людину не як на особистість, якій притаманна свобода у виборі діяльностей; а як на програмований компонент системи, який з одного боку здатен до навчання, а з іншого є об'єктом самих різноманітних маніпуляцій. Технократичне мислення вельми не погано програмує специфічний суб'єктивізм, за яким у свою чергу криються визначні соціальні інтереси. Зв'язок «програмування» поведінки з діяльністю бездуховної особистості блискуче продемонстрував абхазький прозаїк, журналіст, поет та сценарист, громадський діяч Фазиль Абдулович Іскандер (1929–2016) у невеличкому, але такому глибокому і повік актуальному за своєю проблематикою рефлексій на тему геніальності і злодіяння есе, присвяченому пушкінському «Моцарту і Сальєрі»: «Користь Сальєрі змусила його вбити власну душу тому, що вона заважала цій користі...» [32].



Відтак, у «пристрастного мислення» чи у «мислячої пристрасті» завжди має бути суб'єкт, – точніше, мудре, свідоме «Я» – не емпіричне, а саме **конативне Я** – тобто «вольове». «Емпіричне Я» може бути рефлекторним, а «конативне Я» завжди є рефлексивним. Але, як зауважував Мераб Костянтинівич Мамардашвілі (1930–1990) – грузинський філософ, доктор філософських наук, професор: «здуріти можна як на екстазі, так само як і на логіці» [33]. Тому справжній вчений-педагог не прагне досягнення зовнішніх цілей бездуховного науково-технічного прогресу, він не схильний до настанов технократичної епохи цифровізації – його головною метою у всі часи було і має залишатись трансляція і збагачення культурно-ціннісного досвіду, людиномірних цінностей породжених як людством, так і самим ученим-педагогом, прагнення цілісного бачення Людини у світі і Людині у собі. Така «цілісність» і «ціле», як влучно сформулював ще 100 років тому теоретик символізму і модернізму, письменник, поет, математик, літературний критик і філософ Андрій Бєлий (1880–1934), «уловлюється життєвою чуйністю» (Лекції Андрія Белого «Ритм і дійсність», «Ритм життя та сучасність» були прочитані у Києві в лютому 1924 р.). За умов усвідомлення всієї важливості технічного розвитку – цифровізації, глобалізації – у створенні дійсності не можна забувати про те, що це ще, водночас, і пізнання людиною себе і пошук шляху до себе. Максималіст у вимогах до себе А. Бєлий писав: «Якщо ми не знайдемо шляху до себе, ми підемо із життя» [34].

Поділяючи думку В. Зінченка, яку автор сформулював у 1995 році, можемо і зараз стверджувати, що ми повільно, навіть може дуже повільно, рухались до висновків про те, що більшість інноваційних або альтернативних освітніх систем зі всього розмаїття атрибутів душі обирають *пізнання*, до того ж не у всій



повноті цього поняття, а в його «діяльнісно-знаннєвій» формі. Звісно, що ця форма ніколи не може бути «суто культурою», оскільки з освітньої системи не можливо виключити *душу і особистість учителя*. Мова йдеться, звісно, про *домінанту*. Так само не можливо виключити з освітньої системи *душу і особистість учнів*. «Наука і освіта, філософія і релігія не мають монополії на вивчення природи Духа. Інша справа, що у *теології* є величезний досвід щодо пізнання Духу і сучасній науці варто було б це визнати!

Зараз з'явилась реальна усвідомлена необхідність переорієнтації на людиномірну освіту, яка обумовлює не глибини, а духовні вершини особистості. Адже рух до них «з низу» тільки зі сторони предметної діяльності або фрейдівського «Воно», якою б не була важливою їх роль у розвитку людини, не тільки марний, але й небезпечний. Такий рух невідворотне призведе до «людини-машини», не тільки штучного інтелекту, як останньої інстанції щодо прийняття остаточних рішень про долю людини, але й до «штучної інтелігенції». У цих поглядах, звісно, не має нічого ново. Таку ситуацію передбачали і описували багато мислителів минулого. Але *пам'ять людства короткотривала, тому доводиться нагадувати...*» [31].

Припустимо, що «ілюзорні ремінісценції» про Золоте століття – століття ідеальної істинно вільної культурної людської цивілізації, у тому числі і Золоте століття в освіті реальні. Вперше в центр філософських міркувань проблема людини була поставлена ще Сократом. *Сократ* (469–399 до н. е.) вважається одним із засновників Західної філософії – один з найбільш відомих філософів Стародавньої Греції, перший значний мислитель, котрий став родоначальником *об'єктивного ідеалізму*, спрямованого проти матеріалістичних вчень мілетської і ефеської філософських шкіл, автор так званого



«сократичного методу» [35]. Застосування методу *Сократичного діалогу*, дійсно, демонструє пристойні результати. На думку В.П. Зінченка, це пов'язане з тим, що цей метод був орієнтований на *цілісну людську душу* з усіма її атрибутами: **пізнанням, почуттям і волею**.

Таке розуміння душі пронизує всю європейську культуру і історію. До того ж антична душа, на думку Михайла Михайловича Бахтіна (1895–1975) філософа, літературознавця і мистецтвознавця, не була роз'єднана внутрішнім світом людини, її ваганнями і витівками. М. Бахтін свідомо досліджував культурно-історичні витoki *втрати* людиною її життєвої *цілісності*, а, можливо і самості: «Грек не знав нашого розмежування на зовнішнє і внутрішнє (явне і приховане). Наше «внутрішнє» для грека в образі людини знаходилося на одному щаблі з нашим «зовнішнім», тобто було так само видиме і чутно та існувало ззовні для інших так само як і для себе. У цьому сенсі всі моменти образу були однорідними» [36].

Соціальна сутність античної людини знайшла прояви у тому, як вона представлена не тільки в літературі, а також і в культурі: «Все тілесне і зовнішнє одухотворене та інтенсифіковане у ній, все духовне і внутрішнє є тілесним і озовнішненим» [36].

У подальшому розвитку європейської історії людина втратила цілісність, відбувалася дезінтеграція людини, її душі, сенсів буття. Це переконливо продемонстровано Едмундом Гуссерлем (нім. *Edmund Gustav Albrecht Husserl*) (1859–1938) – німецьким філософом, відомим як батько феноменології, який на визначному етапі своїх філософсько-методологічних роздумів прийшов до висновку, що треба від теми *кризи науки* (і освіти) перейти до теми *кризи людини*, європейського людства. Освіта часто не тільки за власним бажанням і логікою втрачала сутнісні властивості душі, орієнтуючись не на



цілісність, а на ущербність, змінювала орієнтацію, а то й втрачало душу зовсім. А «освіта без душі спустошує особистість» [37].

Проведений аналіз першоджерел, засвідчив, що в теорії **TL** Дж. Мезірова **конативний** (тобто вольовий) компонент з'являється лише у 2012 році [24]. У попередніх роботах американської наукової школи Дж. Мезірова розвиток теорії, методології і практики освіти відбувався в двох вимірах: *когнітивному* та *емоційному*. Тоді як, у підходах радянських науковців щодо питань освіти того періоду акцент робився також на двох компонентах, але *когнітивному* (фундаментальності знань) і *конативному* (чільне місце посідає дисципліна і розвиток вольових якостей).

В. Зінченко у роботі «Афект та інтелект в освіті» про категорію «волі» в історії радянської освіти пише так: «воля в історії освіти практично експлуатувалась довго і вперто, за часту виступаючи, правда, в інших обличчях. Достатньо згадати її давню орієнтацію на пам'ять, заучування, зубріжку, тоді як мимовільна – смислова і емоційна пам'ять залишалася в тіні. Повторення протягом століть розглядалось як «мати учіння». З іншого боку, мудрі та досвідчені педагоги розглядали її як «притулок ослів». Відмітимо, що воля «засвоїти щось» – це ще не вся воля, навіть не головна її частина. Вихід за межі того, що засвоєне вимагає не меншої волі та мужності» [31]. Але повнота людиномірних вимірів в освіті має ґрунтуватися на **трьох підтрунтях** у їх цілісній єдності: **когнітивному, емоційному і вольовому** – конативному. Інакше усунення одного, будь якого зі складників, руйнує природну духовну цілісність самої людини.

Питання трансформації людиномірних сенсів у постнекласичну епоху у філософсько-методологічному аспекті вимірів якості освіти України наразі,



розглядаються у контексті державної політики інноваційного розвитку як одне з актуальних стратегічних питань національної безпеки.

Перед системою освіти загалом і поліцейських зокрема, на всіх її етапах, стоїть завдання орієнтації на формування і розвиток навичок і компетенцій, необхідних для інноваційної діяльності. Показником спроможності до інноваційної діяльності є високий рівень *інноваційного потенціалу* особистості – інтегральна системна характеристика людини, що визначає її здатність, по-перше, генерувати нові форми поведінки і діяльності, використовуючи ті можливості, які відкриваються їй в складній динаміці ціннісно-смыслових вимірів її життєвого простору, і, по-друге, забезпечувати режим саморозвитку [2]. Складний і суперечливий світ вимагає формування людини свободи, духовності, глибокої гуманності, яка усвідомлює свою відповідальність за кожний крок власного вибору. «Екзистенційна цінність свободи особистості (творчої, громадянської, професійної) поєднується з її *етичною відповідальністю*» [38]. Вона формує *критично мислячу, по громадянському мужню, компетентно здатну людину*, що гуманізує світ, здобрюючи його розумом, благоговінням і благородством. Загальний, дещо ідеалізований погляд на людину, якісні характеристики якої й має формувати освіта, є підґрунтям для того, щоб уявити якою має бути освіта, її філософія і зміст [39].

Філософсько-методологічний аспект *людиномірних вимірів якості освіти* визначається ідеями єдності світу і трансдисциплінарної єдності наукового знання; теоріями функціонування парадигм і філософськими теоріями імперативу; положеннями про загальний зв'язок і цілісність явищ та процесів розвитку суспільства; працями науковців, в яких представлені теорії вивчення особистості як відкритої системи, що саморозвивається;



синергетичним підходом, що заснований на ідеях цілісності сприйняття світу, нелінійності, глибинного взаємозв'язку хаосу і порядку, випадковості і необхідності; гуманістичної педагогіки, саморозвитку особистості в процесі професійної діяльності.

Головним питанням щодо визначення сутності філософських імперативів в аспекті вимірів якості освіти в Україні, постала конкретизація імперативу парадигм в освіті – того, що має вищу цінність для тих, хто навчається та обумовляє їхню успішну *перспективу* на майбутнє. *Імператив* (від латинської *imperativus* – наказовий) – веління, вимога, наказ, закон. Ще Іммануїл Кант (1724–1804) – німецький філософ, засновник німецької класичної філософії у своїй праці «Критика чистого розуму» [40], яка була вперше опублікована в 1781 році, пояснював, що імператив – загальнозначуще етичне розпорядження, в протилежність особистісному принципу (максимі).

Це твердження яскраво доповнює вислів І. Канта: «Вчиняй так, щоб твоя поведінка могла бути зразком». З цих позицій **особистісно-професійна парадигма** – це система поглядів і уявлень, в межах яких особистість сприймає оточуючий світ, усвідомлює себе в соціумі та передбачає майбутні зміни, що має конкретні логічно пов'язані та взаємообумовлені складові: онтологічну – імператив та гносеологічні – інновацію, самовдосконалення, прогнозування, а також характеризується функціональністю, поширеністю, адаптивністю, динамізмом, поліваріантністю та керованістю [41].

У майже всіх відомих нам роботах академіка Національної академії педагогічних наук України, доктора філософських наук, професора Івана Андрійовича Зязюна (1938–2014), ґрунтовно розкривається хибність думки про «безсторонність» педагога. І. Зязюн [42] аргументовано заявляв, що саме освітяни здатні впливати



на майбутню історію, пояснюючи концепцію педагогіки Добра, говорив про те, що освіта, – це «наукове утворення» відкритого типу, оскільки буття людини обумовлюється, але не визначається її обставинами. І, нарешті, оскільки вчителі – це одночасно й учні, вони не є незалежними від суспільних процесів. «У професійних видах діяльності, які безпосередньо стосуються людини, є два рівнозначні суб'єкти за змістовною сутністю – Людина і Людина. Вони мають створювати один одному відчуття Спокою, Рівноваги, Благополуччя і Щастя... Ці життєдайні начала і кінцеві результати людського життя перебувають у руках Учителя». Вчений доводив, що вчитель – майстер нарівні з учнем, постійно бере участь у створенні нового знання, опановуючи ціннісний досвід.

Наразі по всьому світу з'являються інститути розвитку теорії Дж. Мезірова, тренінгові центри для розвитку цифрових компетентностей, але жоден з них не розглядає філософсько-методологічних аспектів практичних вимірів якості освіти у природно-цілісному людиновимірному сенсі у постнекласичну сучасну епоху цифрових трансформацій. Хоча «у професійних видах діяльності, які безпосередньо стосуються людини, є два рівнозначні суб'єкти за змістовною сутністю – Людина і Людина. Вони мають створювати один одному відчуття Спокою, Рівноваги, Благополуччя і Щастя... Ці життєдайні начала і кінцеві результати людського життя перебувають у руках учителя. Викладач – тренер, як педагог – майстер навчає ненав'язливо, нетенденційно, мимовільно. Навчає своєю Поведінкою, своїм Статусом, своїми Знаннями, своєю Людяністю, своєю Свободою, своєю Любов'ю, своїм Щастям, своїм Талантом» – писав І. Зязюн [42]. Ключовою ідеєю педагогічної майстерності, є те що серед всього іншого система підготовки педагогічних кадрів є «виключно опочуттєвленою



діяльністю планування майбутнього світу людства» цілісно поєднуючи три нерозривні компоненти людино-мірності – «**афект, інтелект і волю**» у їх цілісній єдності: **когнітивному, емоційному і конативному**. Ми поділяємо позицію науковців про те, що загалом сучасними пріоритетними напрямками державної освітньої політики України має бути: *орієнтація на особистість та збереження і трансляція молодим поколінням національних і загальнолюдських цінностей*; створення рівних можливостей у здобутті освіти; постійне *підвищення якості* освіти, оновлення змісту та форм організації освітнього процесу; запровадження відповідних *інновацій* та інформаційних технологій; підвищення соціального статусу і *професіоналізму* працівників освіти, посилення їх державної і суспільної підтримки; *розвиток освіти, як відкритої державно-суспільної системи*; *інтеграція* вітчизняної вищої освіти до європейського та світового освітніх просторів [43]. Інтерпретація загальнолюдських цінностей як *ціннісно-орієнтованого цілісного підходу до навчання*, що забезпечує сенс життя і діяльність людини, фіксується в історично конкретних формах культури і теоретично обґрунтовує важливість проблеми виміру якості вищої освіти з позицій людино-мірності загалом і професійної підготовки офіцерів Національної поліції – зокрема.

Висновки до розділу 2

Резюмуючи вищезазначене, зауважимо, що загальнолюдські і націєтворчі ціннісні орієнтації, як особлива соціальна основа філософсько-культурологічного світогляду, мають бути екстрапольовані у глобальну функцію сучасної освіти, що має визначати і реалізовувати її соціальну силу, яка характеризує цивілізаційний розвиток у різні історичні епохи.



Перспективним напрямом вважаємо створення в Україні навчально-науково-дослідної лабораторії досліджень педагогічної майстерності викладачів для закладів вищої освіти зі специфічними умовами навчання у людиновимірній цілісній єдності: *когнітивного, емоційного і конативного* складників. Адже саме від реалізації науково і політично виваженої освітньої політики залежить ступінь бажання випускників ЗВО динамічних цивілізаційних змін, їх духовно-моральна й патріотична вихованість, здатність до продуктивного служіння Батьківщині, життєтворчості та самореалізації в суспільстві XXI століття [44]. Головна мета такої науково-дослідної лабораторії має бути спрямована на:

- організацію та проведення фундаментальних і прикладних наукових досліджень, за для розв'язання актуальних методологічних і теоретичних, методичних і практичних проблем забезпечення якості освіти в аспекті взаємодії у системі «Людина – Людина»;
- популяризацію та впровадження результатів наукових досліджень, удосконалення змісту освіти і організації освітнього процесу з метою розвитку особистісної педагогічної майстерності як цілісної системи особистісного і професійного розвитку викладачів;
- сприяння політично-правовому, духовно-культурному, та соціально-економічному розвитку суспільства шляхом розроблення та впровадження в освітню практику відповідного науково-методичного, психолого-педагогічного забезпечення;
- надання консультаційної та науково-експертної підтримки у галузі якості навчання і викладання закладам освіти системи МВС, проведення навчання керівного персоналу;



- розповсюдження досвіду української наукової школи Педагогічної майстерності у сфері якості професійної освіти у ЗВО з особливими умовами навчання шляхом: підвищення педагогічної та управлінської кваліфікації наукових, науково-педагогічних, педагогічних кадрів та інших працівників освіти; організації умов для становлення, розвитку і саморозвитку педагогічної майстерності фахівців, реалізації їх інтелектуально-духовного, культурного потенціалу у сфері наукової та освітньої діяльності.

Література

1. Юридична психологія: хрестоматія / Укладачі: А. І. Казміренко, О. І. Кудерміна. К.: НАВС, 2017. – 427 с. <http://elar.naiu.kiev.ua/jspui/handle/123456789/4471>
2. Швець Д. В. Формування особистості поліцейського в умовах фахової підготовки та професійної діяльності: правові та психологічні аспекти: дис. ...д-ра. юрид. наук: 19.00.06. Київ, 2019. 454 с.
3. Рассел Б. История западной философии и её связи с политическими и социальными условиями от античности до наших дней. В 3 кн. / Науч. ред. В. В. Целищев. – Новосибирск: Изд-во Новосиб. ун-та, 2001. <http://www.psylib.ukrweb.net/books/rassb01/txt49.htm>
4. Книга Екклезіястова, або Проповідник [Електронний ресурс] / пер. Івана Огієнка. – Режим доступу : [https://uk.wikisource.org/wiki/Біблія_\(Огієнко\)](https://uk.wikisource.org/wiki/Біблія_(Огієнко)).
5. Лукреций. О природе вещей. Том 1. (ред. Ф.А. Петровский, 1946). / Тит Лукреций Кар. – Издательство Академии Наук СССР. 1946. – 452 с. – Режим доступу : https://platon.net/load/knigi_po_filosofii/istorija_antichnaja/lukrecij_o_prirode_reshhej_tom_1_red_f_a_petrovskij/7-1-0-263



6. Мелков Ю. А. Человекомерность постнеклассической науки. Монография. – К. : Издатель ПАРАПАН, 2014. – 254 с.

7. Davis, Edward B. «Prophet of Science – Part One: Arthur Holly Compton on Science, Freedom, Religion, and Morality» (2009). *Biology Educator Scholarship*. 216. https://mosaic.messiah.edu/bio_ed/216

8. Compton, Arthur (1940). *The Human Meaning of Science*. Chapel Hill: University of North Carolina Press. 88 p.

9. Polanyi, Michael (1958) *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*. https://download.tuxfamily.org/openmathdep/epistemology/Personal_Knowledge-Polanyi.pdf

10. Волькенштейн М. В. Наука людей // Новый мир. – 1969. – № 11. – С. 45–57. – Режим доступа : <http://vivovoco.astronet.ru/VV/PAPERS/NATURE/SCI4MEN.HTM>

11. Habermas, J. (1971). *Knowledge and human interests*. Boston, MA: Beacon Press. <https://hugoribeiro.com.br/area-restrita/Habermas-knowledge-and-human-interests.pdf>

12. Habermas, J. (1968) *Erkenntnis und Interesse, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag*, 420 p.

13. Habermas, J. (1987). *Lifeworld and system. A critique of functionalist reason. The theory of communicative action*, vol. 2. Boston, MA: Beacon Press.

14. Habermas, J. (2008). *Between naturalism and religion*. Malden, MA: Polity.

15. Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. Harmondsworth, UK: Penguin.

16. Kincheloe, J. L. (2008) *Knowledge and critical pedagogy*. Montreal: Springer.



17. Фролов И. Т. На пути к единой науке о человеке // Природа. – 1985. – № 8. – С. 65–75.

18. Фролов И. Т. Социально-этические и гуманистические проблемы современной науки // Человек – наука – гуманизм. К 80-летию со дня рождения академика И. Т. Фролова / Под ред. А. А. Гусейнова. – М. : Наука, 2009. – С. 214.

19. Ожеван М. А. Людський вимір науки та наукові «виміри» людини. – К. : Либідь, 1992. – С. 6.

20. Rorty, R. (1989). *Contingency, irony, and solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press.

21. Попович М. В. Бути людиною. – К. : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2013. – С. 7.

22. Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

23. Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5–12. doi: <https://doi.org/10.1002/ace.7401>

24. Mezirow, J; Taylor, E. W., Cranton, P. (Eds.) (2012). Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice*. San Francisco: Jossey-Bass, 73–95.

25. Великий психологічний словник. – М. : Прайм-ЄВ-РОЗНАК. Під ред. Б. Р. Мещерякова, акад. В. П. Зінченка. 2003. – Режим доступу : http://library.nuft.edu.ua/ebook/file/Zinchenko_V_Bolshoyi_Psihologicheskiy.ab.pdf

26. Fleming, T. (2002). Habermas on civil society, lifeworld and system: Unearthing the social in transformation theory. *Teachers College Record*, January, Art. 10877. Retrieved 11 May 2020 from <http://www.tcrecord.org/content.asp?ContentID=10877>



27. Finnegan, F.; Fleming, T., Kokkos, A., Finnegan, F. (Eds.) (2019). «Freedom is a very fine thing»: Individual and collective forms of emancipation in transformative learning. European perspectives on transformation theory. Cham: Palgrave Macmillan, 43–57. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-030-19159-7_4

28. Cranton, P., King, K. P. (2003). Transformative Learning as a Professional Development Goal. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2003 (98), 31–38. doi: <https://doi.org/10.1002/ace.97>

29. Brookfield, S. D. (2000). Transformative learning as ideology critique. In J. Mezirow (Ed.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (pp. 125–148). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

30. Eschenbacher, S. (2019). Drawing lines and crossing borders: Transformation theory and Richard Rorty's philosophy. *Journal of Transformative Education*, 17 (3), 251–268. <https://doi.org/10.1177/1541344618805960>

31. Зинченко В. П. Аффект и интеллект в образовании. – М. : Тривола, 1995. – 64 с. – Режим доступа : [http://psychlib.ru/mgppu/ZAi-1995/ZAI-001.HTM#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/ZAi-1995/ZAI-001.HTM#$p1)

32. Искандер Ф. Моцарт и Сальери. Знамя. – 1987. – № 1. – С. 125–131. – Режим доступа : https://thelib.ru/books/iskander_fazil/esse_i_publicistika-read-4.html

33. Мамардашвили М. Картезианские размышления. М. : Издательская группа «Прогресс»; «Культура», 1993. – 352 с. – Режим доступа : https://platon.net/load/knigi_po_filosofii/istorija_russkaja/mamardashvili_kartezianskie_razmyshlenija/15-1-0-4171

34. Белый А. Ритм и действительность. Ритм жизни и современность. Красная Книга культуры. М. : Издательство «Искусство», 1989. – 425 с. С. 169. – Режим доступа : https://imwerden.de/pdf/krasnaya_kniga_kultury_1989.pdf



35. Сократ // Шевченківська енциклопедія: – Т.5: Пе–С : у 6 т. / Гол. ред. М. Г. Жулинський.. – Київ : Ін-т літератури ім. Т. Г. Шевченка, 2015. – С. 882–883. – Режим доступу : <https://archive.org/details/shevch05/page/881/mode/1up?view=theater>

36. Бахтин М. М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике // Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. – М. : Худож. лит., 1975. – С. 234–407. С. 285 – Режим доступу : <https://philolog.petrsu.ru/filolog/lit/bahhron.pdf>

37. Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии. Т. 1 / Пер. с нем. А. В. Михайлова. М. : ДИК, 1999. 2-е изд.: пер с нем. А. В. Михайлова, вступ. ст. В. А. Куренного. – М. : Академический проект, 2009. – Режим доступу : <https://web.archive.org/web/20100222044819/http://www.lib.vsu.ru/elib/philosophy/b22055/part1.htm>

38. Васянович Г. П. Педагогічна естетика : Навчальний посібник / Г. П. Васянович – Л. : Норма, 2021. – 434 с.

39. Bondarenko V., Semenova A. Targets of strategic development of educational policy of Ukraine under integration into the European educational area: social and personal dimensions of cultural and historical integrity / Victor Bondarenko, Alla Semenova // Education: Modern Discourses., – 2020. – № 3 – p. 13-26. <https://doi.org/10.37472/2617-3107-2020-3-02>

40. Кант, Іммануїл. Критика чистого розуму / Пер. з нім. та приміт. І. Бурковського. – К. : Юніверс, 2000. – 504 с. – Режим доступу : http://aps-m.org/wp-content/uploads/2017/03/Krytyka_chystoho_rozumu.pdf

41. Семенова Алла. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів: монографія. / Алла Семенова. – Одеса : Юридична література,



2009. – 504 с. – Режим доступу : <https://www.pedagogic-master.com.ua/public/semenova/paradigma.pdf>

42. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : наук. метод. посіб. / І.А. Зязюн. – К.: МАУП, 2000. – 312 с. Стор. 74. – Режим доступу: https://www.pedagogic-master.com.ua/public/Pedagogika_dobra.pdf

43. Коломієць Л. В., Семенова А. В. Дистанційне навчання та якість освіти: парадигмальна криза людиноцентризму освітньої політики або про роль особистості педагога. / Леонід Володимирович Коломієць, Алла Василівна Семенова // Вища школа : наково-практичне видання. – 2020. – № 11-12 (196). – С. 7–29. – Режим доступу до ресурсу: https://www.pedagogic-master.com.ua/public/sbornik_2020_11_12.pdf

44. Bondarenko, V., Semenova, A., & Vysotska, T. (2021). Processes of reforming the educational policy of Ukraine and the countries of the European Union: a comparative analysis. EUREKA: Social and Humanities, (6), 52-67. <https://doi.org/10.21303/2504-5571.2021.002195>