

РОЗДІЛ VII. ПРОБЛЕМИ ОСВІТИ ДЛЯ XXI СТОЛІТТЯ

УДК 37.014.542

Руслан Басенко

Полтавський інститут економіки і права

ORCID ID 0000-0001-9760-6321

DOI 10.24139/2312-5993/2025.01/246-256

РАНЬОМОДЕРНА ГУМАНІСТИЧНА ЕПІТЕМОЛОГІЯ ЦІЛІСНОЇ ОСВІТИ: ДОКТРИНАЛЬНЕ ЗНАННЯ АВТОРИТЕТІВ VS ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ДОСВІД

У статті на основі історико-педагогічної компаративістики проаналізовано процес формування гуманістичної епітемології цілісної освіти. Розглянуто ключове запитання: яка була міра співвідношення доктринального знання, схваленого інтелектуальними авторитетами та індивідуального досвіду навчання в процесі реалізації завдань цілісної освіти особистості. Проаналізовано зміст знання в гуманістичній моделі освіти, яка була запропонована ренесансними гуманістами та реалізована в освітній діяльності протестантських гімназій та єзуїтських колегіумів. Виявлено, що попри ідейну розрізненість тогочасних культурно-світоглядних систем (ренесансний гуманізм, протестантський гуманізм, католицький гуманізм) їхнім лідерам вдалося спільними зусиллями успішно зіставити та узгодити дві основи навчання і виховання: індивідуальний досвід та доктринальне знання. Зроблено висновок, що вагомим здобутком гуманістів було звернення уваги на важливість індивідуального досвіду навчання в процесі якого особистість здобуває досвід формування цінностей, переживання емоцій, вироблення ставлень тощо. Цивілізаційне значення оновлення підходів до розуміння знання полягало у формуванні нової гуманістичної епітемології освіти, в основі якої були принципи свободи мислення, раціональності, емпіризму, критичного мислення – координати сучасних освітніх цінностей.

Ключові слова: цілісна освіта, особистість, гуманістична епітемологія, доктринальне знання авторитетів, індивідуальний досвід, ренесансний гуманізм, католицький гуманізм, протестантський гуманізм.

Постановка проблеми. В історичному та сучасному розвитку педагогічної теорії значний пласт дискусії завжди зосереджувався навколо проблеми знання в його найширшому розумінні. Перед мислителями, педагогами, учителями-практиками закономірно поставала низка взаємопов'язаних запитань: яким повинен бути зміст знання, що пропонується для засвоєння? Яка міра об'єктивності та достовірності такого знання? Яким чином репрезентувати знання? Як саме учням необхідно пізнавати та засвоювати зміст запропонованого знання? Всі ці та багато інших суголосних проблем формують зміст епітемологічного питання, відповідь на яке дозволить визначитися з сутністю знання та процесом його дидактичного вивчення.

У різні історичні періоди, залежно від пануючої ціннісно-світоглядної парадигми, змінювалася й епістемологія освіти – зміст і процес засвоєння знання. Так, у добу середньовіччя, теоцентрична освіта ґрунтувалася на принципі догматизму, який в системі навчання відбивався впевненістю в абсолютній істині знання, яке учням необхідно було репродуктивно засвоїти. Поступовий розвиток гуманістичної епістемології забезпечив адвокацію таким принципам як раціональність, скептицизм, емпіризм. Оперування ними суттєво змінило підходи до розуміння сутності знання. Гуманістична освіта зосередила увагу на важливості індивідуального досвіду навчання. Очевидним стало виняткове значення індивідуального сумніву, індивідуального аналізу, індивідуальної «перевірки» та осмислення запропонованого навчального матеріалу, що в широкій цивілізаційній перспективі забезпечило формування сучасної системи освітніх цінностей, критичного мислення та принципів освітньої політики за координатами цілісної освіти особистості.

Мета дослідження – на основі історико-педагогічної компаративістики проаналізувати гуманістичну епістемологію цілісної освіти та виявити, яким чином гуманісти та церковні реформатори раннього Нового часу розглядали міру співвідношення доктринального знання, схваленого інтелектуальними авторитетами та індивідуального досвіду навчання для реалізації завдань цілісної освіти особистості. Важливо показати, яким був зміст знання в гуманістичній моделі освіти, наскільки середньовічна педагогічна традиція про догматизм впливала на оновлені ранньомодерні уявлення про місце і роль індивідуального освітнього досвіду у формуванні особистості.

Аналіз актуальних досліджень. Історико-педагогічне осмислення гуманістичної моделі освіти було започатковано у студіях українських істориків педагогіки: Л. Березівська, І. Бех, Г. Васянович, Л. Ваховський, С. Гончаренко, Б. Год, О. Лавріненко, О. Сухомлинська, З. Хижняк, І. Цебрій та інших. Ренесансний вимір педагогічної думки також представлено у дослідженнях Я. Ісаєвича, М. Кашуби, П. Кралюка, В. Литвинова, В. Нічик, С. Плохія, Л. Посохова, С. Серякова, М. Симчича, В. Шевченка, Т. Шевченко, М. Шкрібляка, Н. Яковенко та інших вчених.

Методи дослідження. Крім загальнотеоретичної методології, яку залучено для впорядкування дослідницького інструментарію, у вирішення завдань цієї історико-педагогічної студії інтегровано два методи дослідження: *метод історико-педагогічної реконструкції*,

який залучено для вивчення змісту навчання в гуманістичній моделі цілісної освіти; *метод історико-педагогічної компаративістики* – для зіставлення епістемологічного дискурсу щодо змісту цілісної освіти в ренесансно-гуманістичних, протестантських і католицьких підходах організації навчання.

Виклад основного матеріалу. Ціннісно-світоглядні та суспільно-політичні зміни, які охопили Західну Європу на початку раннього Нового часу обумовили трансформацію суспільного освітнього запиту. Стало очевидним, що нова доба потребує особистості, яка б гармонійно поєднала ті якості, у яких є стійка потреба: освіченість, діяльнісність, розважливність, красномовство, енергійність. Поширення антропоцентризму та раціоналізму, цінності та пріоритети яких здобували все більше підтримки з-поміж європейців, обумовило зміну освітніх інтонацій. З'явилася та стрімко почала розвиватися гуманістична модель освіти, мету і зміст якої було спрямовано на досягнення цілісної освіти та гармонійного виховання. Поступово, в процесі перебудови середньовічної та появи ранньомодерної системи освіти, формувалася й гуманістична епістемологія цілісної освіти особистості.

Одним із вимірів цієї педагогічної дискусії був пошук балансу між двома підходами до розуміння змісту і процесуальності навчання: з одного боку – не втрачала впливовості педагогічна позиція середньовічної школи про те, що змістом освіти є доктринальне знання, яке схвалене авторитетами (Святе Письмо, настанови богословів тощо); з іншого – гуманісти закликали суспільство звернути увагу на важливість індивідуального освітнього досвіду, який здобуває учень в процесі навчання і виховання. Мова йшла про досвід засвоєння теоретичного матеріалу, досвід самотійної перевірки окремих вже «верифікованих» суспільством наукових положень, досвід формування власної ідентичності, досвід перемог і поразок, досвід схвалення і засудження тощо. Така дискусія в значній мірі була боротьбою за свободу особистої думки та свободу особистого мислення. Тогочасні європейські культурно-філософські системи – ренесансний гуманізм, протестанський гуманізм, католицький гуманізм, попри ідейну розрізненість, а почасти антагоністичність, мали досить суголосні позиції щодо розуміння необхідності реформування освіти та побудови нової гуманістичної епістемології.

Дискусію про формування нової гуманістичної епістемології освіти за координатами «доктринальне знання авторитетів VS індивідуальний

досвід» було зпочатковано в інтелектуальному дискурсі християнського гуманізму. Філософія його представників зростала в умовах пізньосередньовічної школи. Тому гуманісти не ставили за мету протиставити індивідуальний досвід, який учень здобуває в процесі навчання вже існуючому «верифікованому» знанню, яке становило зміст навчання. Більше того, Еразм Роттердамський підкреслював, що саме «... мудрістю навчання здобув раціональне та обґрунтоване судження», а також стверджував, що «... філософія за рік може навчити тому, що досвід за тридцять років» (*Cartwright, 1999, p. 27*). Водночас, вагомим досягненням гуманістичного педагогічного дискурсу було звернення уваги на важливість індивідуального досвіду в процесі навчання та засвоєння знання. Відомо, що схоластична система надавала безкомпромісний пріоритет винятково «верифікованому» знанню інтелектуальних авторитетів, яке необхідно було опанувати без творчого переосмислення та «демократичних» інтерпретацій. Натомість гуманісти звернули увагу на користь саме індивідуального досвіду навчання. Гуманіст Х.Л. Вівес закликав навчатися безпосередньо шляхом спостереження, нагадуючи, що «... ми дуже рідко досягаємо реальних знань, ... ми нічого не отримуємо, доки так звані знання складаються з поглядів людей на них» (*Cartwright, 1999, p. 26*). Гуманіст підкреслював виняткове значення самостійного осмислення, раціональності та критичного мислення в процесі опанування змісту освіти.

Еразм Роттердамський звертав увагу на те, що процес пізнання потребує особистісного включення та зусиль учня. Так, в «Домашніх бесідах» – збірнику сатиричних діалогів різних тогочасних персонажів (ченців, священиків, лікарів та інших), які досить влучно змалював спостережливий гуманіст, є діалог «Мистецтво запам'ятовування», в якому мислитель наголошує, що «... іншого мистецтва запам'ятовування крім старанності, любові та наполегливості» він не знає (*Роттердамський, 1993, с. 272*). Еразм Роттердамський підкреслював, що процес опанування знання повинен бути осмисленим, а не репродуктивно-догматичним: «Хто завчає слова, – твердив гуманіст, – не розуміючи їх значення швидко забуває, бо слова, каже Гомер, «крилаті» і легко відлітають, якщо їх не стримує вантаж значення. Отож насамперед старайся зрозуміти суть речі, відтак іще раз гарненько усе обміркуй і зваж. І треба, як я вже зазначав, привчати розум до того, щоб він умів мислити зосереджено кожен раз, як виникне потреба» (*Роттердамський, 1993, с. 272*).

Європейські гуманісти закликали змінити середньовічний догматизм в освіті на раціональний аналіз, діалектику та коментування текстів (передусім Аристотеля та християнських богословів). Авторитетний характер знань, за яким навчання ґрунтувалося на засвоєнні визначеного знання та творів «великих» мислителів, гуманісти радили посилити інтерпретацією наукових текстів, логічними дискусіями, порівнянням різних точок зору, спростуванням або підтвердженням істини. Поступово відбувався процес раціоналізації віри, під час якого мислителі прагнули обґрунтувати релігійні догмати через логічні докази, узгоджуючи розум і віру. Така тенденція мала вплив й на освіту, студенти та вчителі працювали з класичними текстами, коментуючи їх, пояснюючи та аналізуючи.

В основі ранньомодерної гуманістичної епістемології навчання було покладено гуманістичну філологію, адже тогочасні мислителі вважали, що саме філологічні студії найкраще реалізують завдання розвитку цілісної особистості. Гуманісти запропонували новий, порівняно із середньовічним, підхід до вивчення текстів. Вони закликали критично досліджувати тексти античних авторів, виступали проти абстрактної та штучної мови, намагалися оживити класичні тексти (Цицерон, Сенека, Тацит та інші). Американський дослідник К. Касаліні зазначав, що догматична граматики, з її формалізмом, жорсткістю та «абстракціями» обов'язково потрапляє в метафізику. Натомість гуманістична граматики, описова та інтерпретаційна, є філологічною, вона вивчає динаміку та семантичні варіації терміна в історії культури, а також переплетіння та вплив інших мов і культур на формування та використання терміну (*Casalini, 2021, p. 102-103*). Еразм Роттердамський критикував середньовічну освіту за нехтування вивченням творів античних авторів, наголошував на важливості індивідуального осмислення текстів античних філософів. Гуманіст уважав, що учень повинен не «сухо» засвоювати філологічну античну спадщину, а пройти через ціннісно-раціональний процес, під час якого формується індивідуальне знання та освітня культура (за принципом античних "paideia", "humanitas" та "institutio"). Освітній процес є впорядкованим і методичним шляхом опанування мистецтв і дисциплін, що повинен відбуватися на основі "bonae litterae" («добра література») та мати гуманістичний акцент (*Casalini, 2021, p. 108*).

Пріоритет індивідуального досвіду в процесі навчання було підкреслено й у релігійних культурно-філософських системах раннього

Нового часу, зокрема протестантській та католицькій системах освіти. Ціннісно-сміслові засади важливості індивідуального досвіду було закладено в духовно-релігійній спадщині засновників протестантської Реформації (Т. Мюнцер, М. Лютер, Ж. Кальвін, У. Цвінглі, Ф. Меланхтон) та католицької Реформи (Ігнатій Лойола, Ф. Ксаверій, Я. Лаїнес, Є. Нададь, Х. Поланко, А. Сальмерон, П. Фарв). Релігійні лідери одноставно стверджували важливість індивідуального досвіду, наголошували на необхідності осмислення текстів, думок та ідей, звернули увагу на цінність індивідуальних зусиль для досягнення зокрема й освітніх завдань.

У духовно-релігійній спадщині засновників протестантизму чітко прослідковується думка про важливість індивідуального досвіду навчання і виховання особистості. Так, у «Застільних бесідах», компедіумі висловів та позицій Мартіна Лютера щодо різних питань облаштування церковно-релігійного та освітнього життя мислитель зауважував: «Я набув свої теологічні знання не відразу. Внаслідок тих спокус, яким я піддавався, я був змушений шукати все більш глибоких знань. [...] Я ретельно вивчав [Біблію – Р.Б.], завдяки чому – Богу нехай буде шана – я нарешті досяг істинного її розуміння» (Лютер, 2011, с. 41).

Особливу увагу засновники протестантизму звертали на важливість не «механічного» засвоєння Святого Письма, а його творчого тлумачення та інтерпретації. Згадуваний вже К. Касаліні зазначав, що війна між теологами та гуманістами щодо перекладу та тлумачення священного тексту та авторитету традицій не обмежувалася найскладнішими моральними, політичними та релігійними суперечками. Нові соціокультурні підходи поширилися на всі «рівні» суспільства й освіти, що заклало основи формування гуманістичної школи за принципами "studia humanitatis" (Casalini, 2021, p. 111). Релігійне реформування, започатковане протестантами, в значній мірі обумовило кардинальну перебудову процесу пізнання та формування нової гуманістичної епістемології освіти.

Подібна тенденція намітилася й в іншій течії реформування ранньомодерного суспільства – католицькій Реформі, започаткувавши філософію католицького гуманізму. Засновник та лідер ордену єзуїтів Ігнатій Лойола, значну частину духовно-релігійних творів присвятив обґрунтуванню важливості індивідуальної формації особистості. У «Заповіті прочанина» – автобіографії, в якій Ігнатій Лойола, називаючи себе прочанином, представив шлях свого духовного становлення,

було підкреслено важливість індивідуального осмислення прочитаних текстів. Описуючи знайомство з твором «Життя Христа» Ігнатій Лойола констатував: «Перечитуючи їх багато разів, він вподобав собі те, про що в них йшлося. Проте, відкладаючи час від часу книгу, він іноді замислювався над речами, про які читав, іноді ж – над тим, про що звик міркувати раніше. [...] Так він розважав над багатьма питаннями, які вважав добрими, завжди обираючи для себе щось складне й важке» (*Заповіт прочанина, 2003, с. 5-6*). Ігнатій Лойола свідчить, що не погоджувався із середньовічним уявленням про те, що необхідно «механічно» засвоювати знання, без їхнього аналізу та осмислення. Описуючи свою розмову з священником у Саламанці він наводить діалог, в якому на питання священника про зміст просвітницької роботи Ігнатія та його друзів він відповів: «Ми говоримо то про одну чесноту, то про іншу, і при цьому вихваляємо її; то про одну ваду, то про іншу, засуджуючи її». Й почув відповідь монаха: «Ви – не вчені, а говорите про чесноти і вади; але ж говорити про це можна тільки двома способами: або завдяки знанням, або завдяки Святому Духові». Ігнатій зазначає, що насторожився з таких слів священника (*Заповіт прочанина, 2003, с. 62*). Як бачимо, Ігнатій Лойола скептично ставився до ригористичного уявлення про пріоритет знання авторитетів, розумів необхідність не «сліпого» його засвоєння, а важливість самостійного осмислення та аналізу. Така думка була досить революційною для тогочасного уявлення про освіту та формування особистості й багато в чому вплинула на формування гуманістичних засад католицької системи освіти.

Модель гуманістичної освіти, яку було впроваджено в колегіумах ордену єзуїтів, успішно акумулювала принципи, яких Ігнатій Лойола дотримувався, вибудовуючи її ціннісно-сміслові засади. Ігнатій Лойола постійно звертає увагу на важливість мислити, обмірковувати, спостерігати, порівнювати – майбутні засадничі положення нової гуманістичної епістемології. Описуючи досвід укладення «Духовних вправ – посібник із духовного виховання, який був підготовлений Ігнатієм по мірі його «наближення» до спасіння, він зазначав, що «... не склав всі «Вправи» одразу, а спостерігаючи у своїй душі деякі зміни і вважаючи їх корисними, думав, що вони зможуть принести користь й іншим, і тоді записував їх» (*Заповіт прочанина, 2003, с. 94*). Досить революційною була методологічна думка Ігнатія Лойоли про те, що пізнання можливе не лише на основі «Божої

ласки» чи «догматики авторитетів», але й за підсумками власних роздумів. Описуючи як необхідно подавати духовні вправи, Ігнатій Лойола зазначає принципово важливі для розуміння нової епістемології освіти слова: «Той хто споглядає, узявши собі цю історію [духовні вправи – Р.Б.] за автентичну основу, роздумуючи над нею та роблячи висновки, може відтак відкрити для себе те, що дозволить краще її зрозуміти або відчувти, чи то за допомогою власних роздумів, чи теж завдяки Божій ласці, що осяює його розум. Адже душу живить та задовольняє не обсяг знань, а глибоке розуміння певної дійсності» (Лойола, 2022, с. 31-32). Більше того, виконання укладених Ігнатієм Лойолою «Духовних вправ» є кращою ілюстрацією на користь індивідуального досвіду, адже їхнє проходження – це постійне вивчення власних «порухів» – думок, спонук, настроїв, безперервний процес самовиховання. За принципом аналогії такий же підхід в єзуїтській системі освіти було екстрапольовано й на навчання.

Суголосність думок лідерів різних культурно-філософських систем ранньомодерної доби про важливість формування нової гуманістичної епістемології освіти була в значній мірі визначена пануванням гуманістичного «етосу» в тогочасному європейському суспільстві. Не останню роль відіграло й те, що лідери різних суспільно-релігійних рухів проходили навчання в одному з центрів ранньомодерного гуманізму – Паризькому університеті. Там певний час перебував Еразм Роттердамський, Жан Кальвін та Ігнатій Лойола. Цілком не випадковою є думка про те, що в цей час давня схоластична наука зіткнулася з щойно народженим гуманізмом, що дало змогу закласти ціннісно-сміслові засади оновленої гуманістичної освіти та вибудувати ідею цілісної освіти особистості (Заповіт прочанина, 2003, с. 77).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Як бачимо, широкий гуманістичний рух, який набув динамічного поширення в Європі у XVI столітті, обумовив необхідність зміни пануючих в добу середньовіччя підходів до змісту освіти. З'явилася та стрімко почала розвиватися гуманістична модель освіти, мету і зміст якої було спрямовано на досягнення цілісної освіти та гармонійного виховання. Поступово, в процесі перебудови середньовічної та появи ранньомодерної системи освіти, формувалася й гуманістична епістемологія цілісної освіти особистості. Одним із вимірів тогочасної педагогічної дискусії був пошук балансу між двома підходами до розуміння змісту і процесуальності навчання. Попри ідейну розрізненість

тогочасних культурно-світоглядних систем (ренесансний гуманізм, протестантський гуманізм, католицький гуманізм) їхнім лідерам вдалося спільними зусиллями успішно зіставити дві основи навчання і виховання: індивідуальний досвід та доктринальне знання, схвалене інтелектуальними авторитетами. Панівною була середньовічна позиція про те, що змістом освіти є доктринальне знання, яке схвалене авторитетами (Святе Письмо, настанови богословів тощо). Натомість гуманісти закликали суспільство звернути увагу на важливість індивідуального освітнього досвіду, який здобуває учень в процесі навчання і виховання. Важливо відзначити, що гуманісти не ставили за мету протиставити індивідуальний досвід, який учень здобуває в процесі навчання вже існуючому «верифікованому» знанню, яке становило зміст тогочасного навчання в пізньосередньовічних школах. Водночас, вагомим здобутком гуманістів було власне звернення уваги на важливість індивідуального досвіду навчання в процесі якого особистість здобуває досвід формування цінностей, переживання емоцій, вироблення ставлень тощо. Цивілізаційне значення оновлення підходів до розуміння знання полягало у формуванні нової гуманістичної епістемології освіти, в основі якої були принципи раціональності, емпіризму, критичного мислення – координати системи сучасних освітніх цінностей.

Звісно, не варто й переоцінювати «революційність» тогочасних освітніх змін. Вийшовши з джерел середньовічної схоластики, гуманізм не був кардинальною відмовою від визнання пріоритетності догматики. Більше того, в значній мірі гуманістична культура залишалася теологічною. Водночас, гуманістичний підхід дозволив поступово утвердити думку про необхідність самостійного творчого опрацювання учнем духовних творів, текстів античних авторів, їхнього осмислення та інтерпретації, що дало змогу «запустити» процес формування основ модерної епістемології освіти – ключової умови реалізації ідеї цілісної освіти особистості. Звернення уваги на важливість індивідуального освітнього досвіду відкрило перспективи для реалізації цілісної освіти, яка передбачає всебічний розвиток особистості, удосконалення її розумових здібностей, увагу до її емоцій та ціннісних ставлень, розбудову її духовно-моральних якостей. Поступово вдалося обмежити пріоритетність механічного і репродуктивного засвоєння доктринального знання. Нова гуманістична школа будувала освітній процес на оновленій епістемологічній парадигмі. Успішність тогочасних освітніх

реформ заклала ціннісні та інституційні підвалини побудови сучасної епістемології освіти та новітніх концепцій навчання і виховання особистості.

ЛІТЕРАТУРА

- Заповіт прочанина : автобіографія святого Ігнатія Лойоли, засновника єзуїтів (2003). Львів (*The Pilgrim's Testament: The Autobiography of Saint Ignatius of Loyola, Founder of the Jesuits* (2003). Lviv).
- Лойола Ігнатій, (2022). *Духовні вправи*. Львів (Ignatius of Loyola, (2022). *Spiritual Exercises*. Lviv).
- Лютер, М. (2011). «Застольные беседы». Одесса (Luther, M. (2011). "Table Talk". Odessa).
- Роттердамський Еразм (1993). *Похвала глупоті. Домашні бесіди*. Київ (Erasmus of Rotterdam (1993). *Praise of Folly. Home Conversations*. Kyiv).
- Cartwright, K. (1999). *Theatre and Humanism. English Drama in the Sixteenth Century*. United Kingdom: CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS.
- Casalini, C. (2021). Renaissance Humanism and Formative Education: A Philosophy of Education Deeply Rooted in History. *EDUCAZIONE. Giornale di pedagogia critica*. 2021. X, 2. P. 97-125.

SUMMARY

Basenko Ruslan. Early Modern Humanistic Epistemology of Holistic Education: Doctrinal Knowledge fo Authorities VS Individual Experience.

The article analyzes the process of formation of humanistic epistemology of holistic education based on historical and pedagogical comparative studies. The key question is considered: what is the measure of the relationship between doctrinal knowledge approved by intellectual authorities and individual learning experience in the process of implementing the tasks of holistic education of the individual. The content of knowledge in the humanistic model of education proposed by Renaissance humanists and implemented in the educational activities of Protestant gymnasiums and Jesuit colleges is analyzed. It is revealed that, despite the ideological disunity of the cultural and ideological systems of that time (Renaissance humanism, Protestant humanism, Catholic humanism), their leaders managed to successfully compare the two foundations of training and education through joint efforts: individual experience and doctrinal knowledge.

It was revealed that the humanistic approach allowed to gradually establish the idea of the need for independent creative study by students of spiritual works, texts of ancient authors, their comprehension and interpretation, which made it possible to "launch" the process of forming the foundations of modern epistemology - a key condition for the implementation of the idea of holistic education of the individual. Paying attention to the importance of individual educational experience opened up prospects for the implementation of holistic education, which involves the development of the individual holistically - his mental abilities and rationalism, his emotions and value relationships, his spiritual and moral qualities and physical health. It was stated that it was gradually possible to limit the priority of mechanical and reproductive assimilation of doctrinal knowledge. The new humanistic school built the educational process on an updated epistemological paradigm.

It was concluded that a significant achievement of the humanists was paying attention to the importance of individual learning experience in the process of which

the individual acquires experience in the formation of values, experiencing emotions, developing relationships, etc. The civilizational significance of the renewal of approaches to understanding knowledge consisted in the formation of a new humanistic epistemology of education, which was based on the principles of rationality, empiricism, critical thinking - the coordinates of modern educational values.

Key words: holistic education, personality, humanistic epistemology, doctrinal knowledge of authorities, individual experience, Renaissance humanism, Catholic humanism, Protestant humanism.

УДК 378.011.3-057.87:338.48(043.2)

Андрій Кабанець

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

ORCID ID 0009-0004-5602-7023

DOI 10.24139/2312-5993/2025.01/256-267

СИСТЕМА ОЦІНЮВАННЯ РІВНІВ РОЗВИТКУ ЦИФРОВОЇ КУЛЬТУРИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Стаття присвячена аналізу системи оцінювання рівнів розвитку цифрової культури у Великій Британії, що є важливим аспектом цифрової трансформації суспільства. Цифрова культура впливає на освіту, економіку, культуру, соціальну взаємодію та формування громадянського суспільства, визначаючи рівень технологічної адаптації населення та організацій. Відсутність єдиної методики оцінювання цифрової культури ускладнює розуміння її реального стану та ефективності політик цифрового розвитку. Основним інструментом оцінювання є індекс цифрової зрілості (Digital Maturity Index), що дозволяє аналізувати рівень інтеграції цифрових технологій у культурний сектор, але має певні обмеження, оскільки не враховує якісні показники, такі як цифрова інклюзія та доступність технологій для різних соціальних груп. Дослідження свідчать про нерівномірний розвиток цифрової культури в різних регіонах Великої Британії, що вимагає комплексного підходу до її оцінювання. Міністерством культури, медіа та спорту запропоновано удосконалення методик оцінювання шляхом інтеграції кількісних та якісних показників, що включають цифрові навички населення, рівень інфраструктурної забезпеченості, ефективність державних цифрових стратегій. Важливим компонентом є цифрова інклюзія, яка сприяє усуненню цифрового розриву між соціальними групами та регіонами. Значну роль у розвитку цифрової культури відіграє державна підтримка, що передбачає фінансування цифрових ініціатив, розвиток цифрової освіти та створення інноваційних програм. Окрему увагу приділено необхідності розробки національної стратегії цифрової культури, що містить механізми оцінювання цифрової зрілості, підтримку цифрової освіти та стимулювання цифрових інновацій. Використання інтегрованих методик оцінювання цифрової культури дозволить підвищити ефективність цифрових перетворень та сприятиме сталому розвитку цифрового суспільства. Результати аналізованого дослідження підтверджують необхідність системного підходу до оцінювання цифрової культури, що враховує соціальні, економічні та освітні аспекти. Впровадження ефективних механізмів оцінювання сприятиме розвитку цифрової грамотності, підвищенню цифрової безпеки та активному використанню цифрових технологій у різних секторах суспільства.