

Самчук З.Ф. Світоглядно-методологічні азимути орієнтування на місцевості сучасної освіти // Вища освіта України. – № 3 (додаток 1), 2012. – Тематичний випуск „Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології”. – Т. 1. – 642 с. – С. 165 – 177.

Стаття викладена в авторській редакції (на момент подання до друку)

УДК.37.035

З.Ф. Самчук

СВІТОГЛЯДНО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АЗИМУТИ ОРІЄНТУВАННЯ НА МІСЦЕВОСТІ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

IDEOLOGICAL AND METHODOLOGICAL AZIMUTHS OF MODERN EDUCATION

Резюме. Сучасність висуває по відношенню до освіти чимало змістовних і функціональних вимог, які приховані за суперечливими тенденціями. Виявити та ієрархізувати такі потреби покликана філософія засобом концептуалізації світоглядно-методологічних азимутів освітньої сфери сучасного і перспективного гатунку.

Ключові слова: світогляд, філософія освіти, сучасна освіта, парадигма, знання, системність, соціокультурна сфера.

Резюме. Современность выдвигает по отношению к образованию немало содержательных и функциональных требований, которые скрыты за противоречивыми тенденциями. Выявить и иерархизировать такие потребности призвана философия посредством концептуализации мировоззренческо-методологических азимутов образовательной сферы современного и перспективного типа.

Ключевые слова: мировоззрение, философия образования, современное образование, парадигма, знания, системность, социокультурная сфера.

Summary. Modernity advances towards education a lot of meaningful and functional requirements, which are hidden behind contradictory trends. Philosophy is called to identify and build a hierarchy of such needs by means of conceptualizing ideological and methodological azimuth of educational sphere of modern and future brands.

Keywords: philosophy, philosophy of education, modern education, paradigm, knowledge, consistency, social and cultural sphere.

Еріх Фромм небезпідставно стверджував, що філософія ХХ століття ввійде в історію як епічне протистояння між сцієнтистами та екзистенціалістами, під час якого «безсердечній голові було протиставлене безголове серце». Одна половина проклинала знання іменем людини, тоді як інша половина жертвувала людиною в ім'я знання. Ця проблема була і залишається однією з найгостріших у філософії, освіті, епістемології та аксіології.

Хосе Ортега-і-Гассет з притаманною йому добірною іронією якось влучно зауважив: найлегший спосіб позбутися дошкульних думок про якусь проблему – написати про неї книгу або хоча б статтю. Безперечно, такий методологічний підхід не претендує на розв'язання проблеми по суті, але він має неабияке терапевтичне, психологічно компенсаторне значення, а на сучасну пору це – істотна тактична перевага, не скористатися якою вочевидь нерозважливо. Власне, ця обставина і виявилась вирішальним аргументом на користь написання цієї статті.

Жан Бодрійяр слушно зауважив, що в інформаційну епоху вирішальне значення має не інформація як така, не її кількісні параметри, а якість, евристичність, креативність, спонукальність тощо. Парадоксальність сучасної ситуації полягає в тому, що в результаті науково-технічної та інформаційної революції з'явилися значні можливості для культурного зростання, але вони практично не використовуються для культурного вдосконалення і генерування духовного капіталу. Як зазначає Іван Гобозов, «ніколи людство ще не мало

таких можливостей для збагачення культурного світу особистостей і ніколи загальний інтелектуальний рівень людини не падав так низько, як тепер» [3; с. 84].

Пізнавальна цінність парадигматичного підходу для оперування проблематикою освіти полягає в комплексності методів пізнання соціальної реальності, яка передбачає націленість на смислове осягнення світу; вимогу змістовної визначеності при зображенні соціальної реальності; об'єднання розрізненої багатоманітності в цілісну картину світу; розгляд теоретичних конструкцій в контексті історичного горизонту; осягнення людського буття з позицій єдності двох діалектичних аспектів – відображення дійсності та її творчого перетворення відповідно до «ідеальних зразків». З функціональної точки зору освітня парадигма є сукупністю а) науково-світоглядних та ціннісних принципів, що впливають на вибір дослідницьких та освітніх програм; б) онтологічних і антропологічних ідей, які задають спосіб осягнення світу; в) відповідних їм методів пізнання; г) способів накопичення, переробки і трансляції знань, а також зумовлених ними методик виховання і навчання.

Ми не випадково вдаємось до послуг словосполучень «світ Платона» та «світ Аристотеля», «всесвіт Птолемея» та «всесвіт Коперника», «світ Ньютона» та «світ Ейнштейна»: ці метафори віддзеркалюють світоглядні парадигми, кожна з яких посідає респектабельне місце в пантеоні емблем культури. Парадигмальний зсув, що охопив із середини ХХ століття основні сфери соціальності, виявив себе в сфері освіти у вигляді кризи сенсу та змісту.

Як і будь-який інший вид діяльності, освітня діяльність є певною цілісністю цілей, засобів і результатів її здійснення. Вона – не лише основний канал трансляції індивіду знань і соціального досвіду, а й організована та контрольована діяльність по відтворенню в людині найбільш значущих з точки зору конкретно-історичного суспільства соціальних властивостей і якостей, навичок і умінь, за посередництва яких відтворюється вся система соціокультурних відносин.

Якщо наука оперує *причинами* явищ, то культура ставить перед людиною певну *мету*. Ми не знаходимо цільових пріоритетів і преференцій у природі; ми самі їх створюємо відповідно до *цінностей*, уявлень про те, що і як *повинно бути*. Наука ж досліджує те, *що є*. І хоча цінності не є предметом наукового цілепокладання, проте вони цілком можуть бути предметом наукового дослідження.

Освіта – важливий соціальний інститут, вид діяльності, її результат, цілеспрямований процес передачі умінь, знань і навичок. Важливим дослідницьким напрямом є виявлення особливостей зміни соціальної ролі освіти в контексті трансформації соціокультурної ситуації. Освіта – невід’ємний атрибут, імператив життєдіяльності сучасного соціуму, який, з одного боку, комплексно адаптує все нові покоління до реалій природного і соціального світу шляхом трансгенераційної передачі накопичених матеріальних і нематеріальних артефактів, а з іншого, – забезпечує «механізм» випереджаючої адаптації до майбутнього насамперед за допомогою рефлексійних моделей.

Характерними особливостями соціокультурного контексту сучасної трансформації вітчизняної освіти є зростання взаємозв’язку, взаємозумовленості й системної складності сучасного соціуму, трансформація світоглядів, культур, ціннісних орієнтацій і комплексність сучасних кризових явищ, що проявляються на різних рівнях ієрархії життєдіяльності людства, а також – на противагу цьому – примітивізація, міфологізація і дераціоналізація не лише позанаукової форми суспільної свідомості, а й у багатьох випадках наукової.

Освіта розвивається під впливом багатьох чинників: історичного, політичного, економічного та соціального контекстів, особливостей культурно-етнічних та національних традицій, суспільних переконань стосовно педагогічних працівників, їхнього статусу й ролі, компетентності та професійних функцій, а також під впливом міжнародних тенденцій – глобалізації, фундаменталізації, інформатизації, інтеграції, гуманізації,

гуманітаризації тощо. Згідно з теорією соціальних систем Т. Парсонса, освіта як соціальна система визначається у чотирьох функціях: відтворення відповідних зразків суспільної поведінки, адаптація до нових соціальних умов, досягнення цілей, інтеграція системи [6; с. 8].

Освіта – класичний системний об'єкт. Так само системними є її основні проблемні ситуації. Це багаторівнева система, що видозмінюється під впливом часових, соціальних і багатьох інших чинників. Криза сфери освіти є водночас і «дзеркалом», і причиною решти соціальних криз. Криза освіти та проблеми трансформації соціокультурної ситуації перебувають у тісній взаємодії, посилюючи і обумовлюючи одна одну. «Про кризу освітнього проекту модерну в суспільстві сьогодення може йтися у трьох взаємопов'язаних аспектах: криза універсальної культурної ролі освіченості як такої, криза (об'єктивного) знання, криза самоврядної особистості.» [7; с. 162].

Зміст освіти залежить від тих уявлень, потреб, ідеалів, які панують у відповідному соціокультурному просторі. Іншими словами, освіта неухильно відображає рівень розвитку суспільства, його інтереси та потреби. В змісті освіти виражене те, що саме є значущим у конкретно-історичній соціокультурній дійсності, що сприяє формуванню образу людини, спроможної виразити глибинні інтереси свого суспільства, втілити в особистому бутті загальний зміст соціокультурного простору.

З огляду на тісний взаємозв'язок і функціональну синхронізацію суспільних та освітнього процесів, цілком логічних і навіть аксіоматичних ознак набуває теза щодо зумовленості переважної більшості вад сучасної освітньої сфери України загальносуспільною буттевістю, детермінативним впливом суспільних алгоритмів і стереотипів життєдіяльності на освітнє середовище.

Тут доречно згадати і зловживання евфемізмами та поверховими концептуальними сентенціями, які не тільки не з'ясовують сутності проблем та перспектив, а й навпаки – замулюють весь світоглядний інтеграл, істотно ускладнюючи як концептуальну визначеність (мету), так і інтенсивність руху в

її напрямку. І хоча «невизначеність та проблематичність складають сутність існування людини у форматі фундаментальної позитивності» [11; с. 88], втім, тривале ігнорування невизначеності і проблемності, небажання чи неготовність визначитися з ідейно-цілепокладаючими пріоритетами набули загрозливих, епідемічних ознак і вочевидь можуть призвести до небезпечних наслідків як у царині освіти, так і в суспільній сфері загалом.

Сфера освіти перебуває в стадії активного пошуку смислів і цінностей, адекватних трансформації соціуму. Історично сформована і закріплена впродовж попереднього століття категоріальна модель освіти не забезпечує системну трансляцію універсальї вітчизняної культури в умовах агресивної взаємодії у вітчизняному соціумі глобалістських та традиційних світоглядних і культурологічних універсальї.

Смисл людського буття полягає в його змістовно-телеологічній насиченості, а цінність (інтрига) життя – у спроможності вдосконалювати світ і самого себе. Мішель Малерб, безперечно, мав рацію: «Незалежно від того, чи вірить людина в Бога, прагнення зрозуміти безконечність, смисл життя, причини несправедливості й страждань, а також надія на продовження існування після смерті залишаються основними складовими людського духу.» [5; с. 11].

Звичайно, як слушно зауважив Семен Франк, «індивід може на тривалий час поринути з головою в буденні справи, в матеріальні турботи, однак життя влаштоване таким чином, що зовсім і назавжди відмахнутися від питання сенсу життя не може навіть найбільш невибаглива, духовно спляча особа. Неусувний факт наближення смерті та її неминучих провісників – старіння і хвороб – для кожного з нас є нагадуванням нез'ясованого, відкладеного на потім питання щодо сенсу життя. Це питання – не «теоретичне», не предмет бездіяльної розумової гри; воно складає стрижень усього життя.» [10; с. 149].

Наведений світоглядний акцент надзвичайно поширений: «Масове суспільство перетворюється в деморалізуючу силу; людина розраховується за матеріальний комфорт втратою надії, смислу і мети – іншими словами,

дюркгеймівською аномією» [12; с. 157]. У даному контексті варто згадати і розпачливе визнання Миколи Реріха «все знайшли, а людину загубили», і гасло Ауреліо Печчеї «нарешті варто подумати про мету», і сформульований Бертраном Расселом діагноз сучасності як «досконалості засобів за умов абсолютної невизначеності мети». Весь цей інтерпретаційний масив органічно завершує констатація Фрідріх Ніцше: «Є все, але нема жодної мети» [14; с. 381].

П'єр Тейяр де Шарден також мав рацію, коли акцентував увагу на небезпечній дволікості терміну «благополучне існування». Натомість цілепокладаючим орієнтиром він запропонував необхідність досягнення «розширеного існування». Погоджуючись із таким світоглядним акцентом, Еріх Фромм обґрунтував пріоритет екзистенційної перспективи *бути* на тлі спокусливої статечності *мати*. До цієї світоглядної ойкумени належав і Габріель Марсель, який акцентував увагу на радикальній духовно-смісловій незабезпеченості, сирітськості сучасної людини: «Суто науковий і технічний прогрес не в змозі забезпечити встановлення між людьми тієї згоди, за відсутності котрої справжнє щастя виявляється проблематичним. Звичайно, це не означає, що ми повинні виказувати категоричну недовіру до науки і техніки, але слід послідовно викривати наївні очікування того, чого наука не може дати в принципі – я маю на увазі неспроможність наділити наше життя смыслом» [13; с. 410-411]. Відтак, доводиться робити прикрі визнання: «Ми дуже багаті, але наше життя позбавлене мети, яка надає йому смысл» [9; с. 86].

Домінуючі нині підходи до легітимації смислових універсумів в освіті – механістичний та маніпулятивно-адміністративний. В механістичному підході дискурсивні, рефлексивні, інтерактивні та консенсусні засоби досягнення мети підміняються директивним приписом. Управлінські структури нав'язують суб'єктам освіти готові смислові універсуми. В умовах маніпулятивно-адміністративного підходу відбувається видимість обговорення проблемних аспектів, яка згодом сходить нанівець, натомість адміністративні важелі

забезпечують канонізацію бажаних для бюрократії і політичної вертикалі смислових конструктів як універсальних і безальтернативних.

Власне, «чи є освіта потребою життя, фундаментальною необхідністю людського самовизначення, чи в ній втілена гола вимога соціуму до індивіда? І, відповідно до цієї вимоги, освіта створюється та конститується як соціальна машина, що виробляє людину-необхідну-для-суспільства. Необхідну не стільки з огляду на зміст людської життєдіяльності, скільки для підтвердження соціальної системи як цілого та забезпечення її успішного функціонування. Чим, власне, є освіта: соціальним інструментом, через дію якого людський індивід підпорядковується вимогам соціуму і стає його часткою у вигляді типового соціального персонажа, чи вона є чимось більшим і потрібна людині як людині?» [7; с. 164].

Нині не існує загальноприйнятих, канонічних підходів до дослідження освітньої дійсності. Ця особливість має проблемне забарвлення, однак водночас володіє істотною перевагою: вона створює додаткові можливості для наукової творчості, креативного синтезу, застосування нетрадиційних і навіть парадоксальних підходів. Виникає запитання: які ідейно-світоглядні пріоритети слід покласти в основу розвитку сучасної освіти?

Жодна фундаментальна проблема буття і свідомості не може бути ні осмислена, ні розв'язана поза світоглядним рівнем оперування. Світоглядна концептуалістика є альфою і омегою будь-якої інтелектуальної інтриги, адже саме з неї розпочинається кожен респектабельний інтелектуальний процес і саме вона підбиває всі підсумки – як висловився б Петер Слотердайк, «зачитує вироки долі».

Істотною ознакою світогляду є насамперед цілісність поглядів, які стосуються важливих життєвих проблем: що таке світ, чи існує Бог, куди прямує людство, в чому полягає покликання людини тощо. Ці проблеми розглядаються з певної рефлексійної висоти, на основі узагальнення життєвого досвіду. Центральна проблема світогляду – відношення людини до світу. На відміну від тварин, людина лише частково включена в світ: вона виокремлює

себе з нього, протистоїть йому, вступає з ним у певне відношення, але робить це так, ніби знаходиться поряд або ззовні світу. **Саме завдяки світогляду між людиною та світом існує дистанція, в результаті чого індивід усвідомлює світ як щось зовнішнє, як «не-Я».**

Теоретичною основою світогляду, його рефлексійним ядром є філософія. Це теоретично сформульований світогляд, система найбільш загальних теоретичних поглядів на світ, на місце в ньому людини, на з'ясування особливостей різних форм відношення людини до світу. **Від інших форм світогляду філософія відрізняється не стільки предметом, скільки способом його осмислення, ґрунтовністю інтелектуальної розробки проблем і методу підходів до них.** Ось чому філософію визначають як *теоретичний світогляд і систему поглядів.* На відміну від інших видів теоретичного пізнання (математики, природознавства тощо), філософія є *універсальним теоретичним пізнанням.*

Якщо міф слугував потребам самоорганізації архаїчного суспільства, структуруючи його «колективне несвідоме», то філософія починається з наголосу на «персональне свідомого» (особистої відповідальності мислителя). Примусова сила наукового мислення ґрунтується на тому, що всі надбання науки можуть бути репрезентовані у вигляді послідовності тверджень, кожне з яких може бути лише істинним або хибним. Причому, спосіб перевірки пропонується разом з твердженням, тому перевірка в принципі доступна всім. Когнітивний компендіум релігії та філософії має істотні відмінності від наведених ознак науки, тому існує лише одна фізика, на тлі численних філософських і релігійних парадигм.

Що стосується *предмету філософії освіти,* то ним можна вважати найбільш загальні, фундаментальні основи функціонування і розвитку освіти, котрі визначають, у свою чергу, критеріальні основи оцінки міждисциплінарних теорій, законів, закономірностей, категорій, понять, термінів, принципів, постулатів, правил, методів, гіпотез, ідей і фактів, котрі відносяться до освіти і також мають інтегративну природу.

Поява філософії освіти є відповіддю на кризу сучасної освіти, тому одна з основних проблем першої – «проблема конституювання освіти як механізму розвитку людства, проблема пошуку шляхів *випереджаючого розвитку системи освіти* та механізмів її впливу на інші соціальні структури. За своєю природою це соціокультурна, екзистенційна проблема і її стрижнем є питання про ті цінності та смисли, що інтегрують спроектовані цінності та норми освіти з цінностями та нормами інших соціальних систем, котрі характеризуються актуальним, а не спроектованим буттям» [8, 61].

У полі зору філософії освіти знаходяться цілі, цінності та ідеали освіти в сучасному суспільстві, а також співвідношення їх з технологіями і засобами, що практикуються. Вимальовується динамічна система «цілі–засоби–результати», аналіз якої виявляє дисгармонійність компонентів, що свідчить про наявність кризи, яка виражена насамперед у тому, що чимало високих духовних цілей, по-перше, слабко пов'язані з реальною ситуацією, по-друге, забезпеченні не належним предметним, а здебільше ціннісним змістом, по-третє, бракує адекватних психолого-педагогічних технологій, по-четверте, занадто часто такі цілі реалізуються за залишковим принципом.

Освіту коректно визначити, з одного боку, як соціальний, а з іншого, – як філософсько-антропологічний феномен. Оскільки філософія завжди відіграла функцію теоретико-рефлексійного аналізу буття людини та її подальшого розвитку, то вона набула найважливішого значення і в становленні нових освітніх систем. Перевага філософського підходу до освіти полягає в тому, що філософія порушує низку питань, а саме: як досягти освітнього оптимуму? Яке знання має найвищу цінність? Чи можливо навчити людину етичним і естетичним цінностям, наскільки глибоко вони сприймаються особистістю і що впливає на глибину сприйняття? Якими знаннями мають оволодіти студенти, щоб отримати гарантію гідної роботи?

Відповідь на ці та інші питання пов'язана зі сферою філософських проблем освіти, що вивчаються в рамках різних соціально-гуманітарних наук, а також відповідної сумою знань про даний феномен з позицій соціології,

психології, культурології тощо. Тут – осереддя для генерування філософських парадигм і моделей освіти. Дискусії з цього приводу детерміновані фундаментальними міркуваннями про те, в чому полягає сутність людського буття, чого слід навчати індивіда, якими можливостями володіють люди для досягнення знання тощо. Ці питання потребують глибоких рефлексій, спонукають до необхідності дослідження онтологічних, епістемологічних та аксіологічних можливостей різних моделей освіти.

Що ми бажаємо мати «на виході» із системи освіти, які умови створює суспільство, щоб забезпечити ефективне функціонування системи освіти, чи відповідає система освіти потребам часу і суспільства (у тому числі кадровому, матеріально-технічному потенціалу)? Рівень, формат цих проблем освіти засвідчує, що, по суті, вони є проблемами загальносуспільними, такими, що визначають якісні атрибути суспільства в цілому.

Ядро проблематики філософії освіти складають принципові питання, пов'язані з усвідомленням визначальних світоглядних орієнтирів і цінностей суспільства. Безумовно, філософія освіти не може претендувати на роль істини в останній інстанції. Вона взаємодіє з іншими науками і стимулюється проблематикою різних педагогічних, психологічних, соціальних наук. Але специфіка філософської рефлексії полягає в тому, що вона покликана шукати відповіді на кардинальні питання, які пов'язані з проблематикою відношення людини до світу.

Філософія освіти покликана здійснювати чітко виражену критико-рефлексійну позицію експертизу парадигм, теорій і цільових пріоритетів освіти. Критична спрямованість філософії освіти підштовхує систему освіти до розвитку, вдосконалення. Втім, функція філософії освіти не вичерпується критикою існуючої системи освіти або її парадигм. Будучи критично-конструктивною, вона орієнтує на розвиток уявлень про освіту як засобу ефективної взаємодії людини зі світом, формування спеціаліста і творчої особи, скеровує на вдосконалення основоположних принципів функцій освіти.

Істотним недоліком дослідження проблем вітчизняної освіти є нестача філософських теорій освітньої діяльності, здатних виконувати роль опосередковуючої ланки між загальними філософськими концепціями, що розкривають сутнісно-атрибутивні характеристики освіти, та конкретними дослідженнями окремих аспектів освіти. Як наслідок – роль теоретичного підґрунтя останніх посідають або теорії більш загального плану, або утворений вакуум заповнюється педагогічними теоріями, що некоректно поширюють концепції педагогічного процесу на освітню діяльність в цілому.

Педагогіка розглядає підстави освітньої діяльності в прикладному, процесуальному, тактичному плані. В межах педагогіки освіти досліджується переважно з дидактичною та інформаційно-змістовної точок зору, тобто розглядається як деяка сукупність когнітивних прийомів і методів з їх ретельною деталізацією і регламентацією. При всій важливості й плідності такого підходу до проблем освіти слід зазначити, що в цьому випадку з поля зору дослідників випадає чимало важливих питань, що стосуються сутнісних характеристик освітньої діяльності. Відтак, необхідна концепція, яка дозволила б розкрити ціннісну сутність освітньої діяльності, виявити визначальні механізми взаємозв'язку її якісних параметрів, і на цій основі вибудувати механізм якомога повнішої реалізації потенціалу української освіти.

Сама по собі педагогіка об'єктивно неспроможна відповісти на запитання щодо сенсу і призначення освіти, загальних тенденцій і закономірностей, цінностей і пріоритетів розвитку, взаємозв'язку освіти і суспільства, людини і середовища тощо. Філософія освіти охоплює все коло зазначених проблем в цілому, утворюючи аксіологічно-знаннєву концептуально-прикладну систему. Вона окреслює сутність її як статичних, так і динамічних аспектів, абстрактного і конкретного, суб'єктного, суб'єктивного і об'єктивного існування системи, суб'єкт-суб'єктної трансляції життєвого досвіду і т. ін. Але завжди варто залишатись на ґрунті об'єктивності й реалізму: перефразували Канта, можна стверджувати, що історія освіти, позбавлена світоглядних

орієнтирів філософії, так чи інакше буде *сліпою*, а філософія освіти, яка ігнорує освітньо-педагогічну емпірію, виявляється *порожньою*.

Філософія освіти покликана системно обґрунтувати процес входження України у глобальний економічний і культурний простір, забезпечивши при цьому збереження основ вітчизняних світогляду, культури, менталітету і духовності в системі освіти. На жаль, здебільшого доводиться мати справу з механічним запозиченням досвіду «з чужого плеча», який пасує вітчизняним потребам, як корові сідло. Вдаючись до таких нерелекційних і загалом бездумних автоматизмів світосприйняття, ми уподібнюємося папуасам, яким у відблиску дешевого скляного намиста ввижаються коштовності Шахерезади.

Іншим разом з такої кумедної ситуації можна було б досхочу поглузувати, але оскільки очікувані наслідки подібної світоглядної короткозорості надто серйозні, драматичні й навіть трагічні, то заощадимо час на фазі іронічної еквілібристики й перейдемо безпосередньо до суті справ. Напрошується хоч і категоричний, проте цілком об'єктивний і беззаперечний вердикт: слідувати у фарватері вимог європейської освіти лише тому, що політики-популісти паразитують на експлуатації проєвропейської фразеології (і не більше!) є ознакою не великого розуму і навіть не здорового глузду, а трагікомічної профанації європейського вибору.

Зрештою, чому саме європейський орієнтир освіти? Чому не американський? Між іншим, згідно з індексом конкурентоспроможності лише в шести країнах Європи освіта є кращою порівняно із США та Канадою, тоді як у 38 європейських країнах вона гірша. Більше того, як прогнозує більшість аналітиків, з уніфікацією освітніх стандартів і економічною стагнацією у євроні відбудеться вирівнювання освітньої якості внаслідок чого жодна (!) з національних освітніх систем Європи не знаходитиметься попереду США.

Однією з вирішальних переваг Болонського процесу є визначення і оцінювання стандартів якості вищої освіти на підставі не змісту навчання, а знань, умінь і навичок, яких набули випускники. З цього приводу також можна і треба дискутувати: напевно, не варто пояснювати, що нехтування змістом

навчання є фатальним щонайменше у стратегічній перспективі. Важливим положення є також орієнтація ВНЗ на кінцевий результат: мовляв, знання випускників мають бути реалізовані на практиці. Однак залишається нез'ясованим аспект конкретних часових параметрів, а саме: впродовж якого часу ці знання мають бути реалізовані на практиці – сьогодні, завтра, у віддаленій перспективі? І чи існує ієрархія часових пріоритетів?

Сутність ще однієї вимоги полягає в тому, що всі академічні ступені й кваліфікації повинні користуватися попитом на європейському ринку праці. Іншими словами, приєднавшись до Болонського процесу, ми даємо згоду на забезпечення європейського ринку праці своїми випускниками. Альтруїзм такого рівня не можуть собі дозволити навіть нафтові королівства Перської затоки. І не з причин браку грошей, а тому, що достеменно усвідомлюють: такий «альтруїзм» межує з безпрецедентною диверсією проти національної безпеки. Українські ж можновладці або цього не усвідомлюють, або майстерно приховують своє розуміння загроз національній безпеці.

До відома: впродовж попередніх 20 років з України виїхало близько 30% кваліфікованих наукових працівників. У більшості країн ЄС спостерігається дефіцит виконавців соціально непрестижних робіт, на які залучаються іммігранти. Як наслідок – ледве не половина українців, що мають диплом про вищу освіту, працюють за кордоном на некваліфікованих роботах. Це призводить до декваліфікації: витрачені гроші й роки навчання набувають статус якогось напорозуміння. Для Європи такий стан речей є природним і цілком прийнятним, а от для України він абсолютно абсурдний.

Освіта – функція соціуму, яка забезпечує не лише відтворення, а й максимально ефективний, оптимальний розвиток соціуму і форм людської діяльності. Вхідження людської цивілізації в інформаційне суспільство і суспільство знань пред'являє якісно нові вимоги до системи освіти. Відбувається зміщення основного акценту із засвоєння обсягу інформації на активізацію мислинневої діяльності й розвиток самостійного, критичного, рефлексійного мислення. В наш час і на оглядову перспективу необхідно не

статично і пасивно *володіти* знаннями, а вміти їх ефективно, креативно й евристично *застосовувати*.

Метою освіти стає не накопичення якомога більшого обсягу систематизованих знань, а розвиток особистості, знаходження оптимальних способів опанування існуючими знаннями та породження нових – креативних і евристичних – знань. Такий підхід базується на розумінні, що найцінніший ресурс людини – креативне поєднання ідей та аналогій. Воно випадкове, як фігури в калейдоскопі. Власне, в цьому й полягає його складність. Але йому до снаги генерувати безліч оригінальних комбінацій.

Таким чином, сучасність актуалізує вимогу до *якості пізнавального методу*, яку можна сформулювати як *принцип креативності* наукового пізнання. Йдеться про творчу здатність індивіда створювати принципово нові ідеї, які кардинально відрізняються від традиційних схем мислення, про спроможність досягати мети, знаходити вихід з тупикових ситуацій, ефективно використовуючи об'єкти і обставини. Якщо розширити рівень масштабування, то це – нетривіальне вирішення завдань оригінальними, неочікуваними ресурсами й інструментами. Креативності притаманна гнучкість підходів і стратегій, спроможність протистояти стереотипам. Втім, не варто плекати ілюзій: креативність – це не стільки Божий дар, скільки результат попередньої підготовки, достеменного оволодіння проблематикою предмету дослідження. Як влучно висловився з цього приводу Блез Паскаль, **випадкові відкриття завжди роблять зовсім не випадкові люди.**

Постмодерн надав другого дихання оперуванню донауковими і ненауковими формоутвореннями свідомості, в межах яких індивід з його потребами й інтересами посідає центральне місце. Як зауважив Едгар Морен, відродження цієї методології призводить до «переконструювання загальної конфігурації знання». Знання перестає фетишизувати такі принципи і атрибути науковості, як об'єктивність, несуперечливість і аналітичність; воно виявляє сталу тенденцію до поліваріативності, полісемантичності та змістовно-інструментального плюралізму.

Клод Леві-Стросс увів поняття «бриколаж», що означає складання мозаїки, в якій кожен шматочок є символом, образом із минулого досвіду, а їх поєднання формує нову картину світу. На відміну від вченого, який оперує поняттями, бриколер мислить знаками, котрі вводять нові смисли у віртуальну реальність, у потенційний рівень буття. Не випадково Люсьєн Леві-Брюль писав: пралогічне мислення за своєю сутністю є синтетичним. На відміну від логічного, його складові не передбачають попередніх аналізів, результати яких фіксується в поняттях. Синтези в пралогічному мисленні майже завжди не підлягають структуруванню і диференціації, тому аналітичні процедури до них неможливо застосувати.

Наука як сукупність знань, в якій немає місця «софійності», позбавлена «людського виміру» і породжує лише невтішну ілюзію знання. Більше того, сконструйовані такою наукою технології забезпечують можливість маніпулювати масовою та індивідуальною свідомістю. Саме філософія завдяки духові критичності, проблемному підходу та принципу іронічності (як наполягає Ричард Рорті, іронія – визначальна ознака сучасного інтелігента) здатна своєчасно викривати загрози використання здобутків фундаментальних наук. Не можна недооцінювати загрозу абсолютизації інформаційних технологій, які своїми засобами здатні потіснити мудрість, справедливість, моральні чесноти, перетворити людину на «інформаційну істоту», маніпульованого гуманоїда.

Стратегічною метою освіти є насамперед підвищення якості самої людини і вироблення критеріїв цієї якості, розгляд людського потенціалу як буття-на-рівні-можливості з подальшим перетворенням можливості на дійсність. Виникає запитання: в системі яких цінностей має формуватися особистість і яким має бути розуміння творчої особистості? Предметна, а прецінь – вичерпна відповідь передбачає рефлексійне осмислення засобами якраз філософії освіти. Лише їй до снаги систематизувати і звести до спільного критеріального знаменника базові цінності суспільного буття, відповідно до яких відтворюються основні соціальні структури, спосіб життя, типи мислення

і особливостей. Дослідження цих аспектів слугує концептуальним підґрунтям для по-справжньому перспективної моделі освіти.

Нашим сучасникам доводиться мати справу з тим, що професор філософії Гренобльського університету Жіль Ліповецьки відрекомендував «ерою порожнечі» [4; с. 44-45], а культовий британський аналітик глобалізму і постмодерністського консьюмеризму Зигмунт Бауман – «текучою сучасністю» [2; с. 17], яка призводить до «загрозливого нарощування невпевненості й невизначеності, притлумлення тих інтенцій людського духу, котрі завжди надихали людей на соціальні перетворення» [1; с. 34-35]. Складність ситуації, в якій ми опинилися сьогодні, полягає в тому, що сучасний світогляд потребує формування комплексного філософського світобачення, яке враховуватиме традиції та новації, «розум та серце», інтуїцію та утопію, мову та логіку, міф та артефакти суспільного життя, безсвідомі «механізми бажань» та віртуальну реальність, ілюзії та переживання, структури повсякденності та комунікації.

На рівні сучасної філософської та освітньої практики дедалі виразніших ознак набуває тенденція переходу від «канонічного» типу мислення до «інтерпретуючого», який ефективно трансформує непримиренність методологічних опозицій у проблематику дискурсу. Відтак, потрібно працювати над виходом зі старої світоглядної парадигми і переходити до *концепції проблемності, діалогічності та дискусійності*. Такий підхід сприятиме подоланню монологізму, проповідницьких моделей передавання знань, нескінченних посилань на авторитети тощо. У підсумку це надасть можливість не просто володіти інформацією, а бачити в навколишньому житті проблемні ситуації, чітко формулювати завдання, самостійно вирішувати їх, рефлексійно ставитись до вибраних посилань і критеріїв.

Література:

1. *Бауман З.* Индивидуализированное общество. – М.: Логос, 2002. – 390с.
2. *Бауман З.* Текучая современность. – СПб. : Питер, 2008. – 240 с.
3. *Гобозов И.А.* Кризис современной эпохи и философия постмодернизма // *Философия и общество.* – 2000. – №2. – С. 82–96.

4. *Липовецьки Ж.* Эра пустоты. Эссе о современном индивидуализме. – Издательство «Владимир Даль», 2001. – 336 с.
5. *Малерб М.* Религии человечества. – М.; СПб. : Вехи, 1997. – 344 с.
6. *Парсонс Т.* Система современных обществ / Т. Парсонс. – М. : Аспект Пресс, 1998. – 270 с.
7. *Пролесв С., Шамрай В.* Освітній проект модерну та сучасний університет // Філософія і методологія розвитку вищої освіти України в контексті євроінтеграційних процесів: / [авт. кол.: В. Андрущенко (керівник), М. Бойченко, Л. Горбунова, В. Лутай, та ін.] – К. : Педагогічна думка, 2011. – 320 с.
8. *Романенко М. І.* Філософія освіти. Посткласична філософсько-освітня парадигма: історичний генезис, теорія, напрями концептуалізації : наукова монографія / М. І. Романенко. – Дніпропетровськ, Вид-тво «Промінь», 2001 – 180 с.
9. США – економіка, політика, ідеологія. – 1981. – №12. – С. 86.
10. *Франк С.Л.* Смысл жизни / *Франк С.Л.* Духовные основы общества. – М. : Республика, 1992. – 511 с.
11. *Abbagnano N.* Introduzione all'existentialisms. – Milano, 1967.
12. *Higgins R.* The Seventh Enemy. The Human Factor in the Global Crisis. – London, 1978. – P. 157.
13. *Marcel G.* Les hommes contre l'humain. – Paris: Plon, 1951. – P. 410-411.
14. *Nietzsche F.* Werke. VIII Abt. Bd.2. – Berlin; New York, 1974. – S. 381.