

ФУНДАМЕНТАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ

Зореслав САМЧУК

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПРІОРИТЕТИ НАУКОВО-ОСВІТНЬОЇ СФЕРИ ЯК ЕЛЕМЕНТ СИСТЕМИ СУСПІЛЬНОЇ МОДЕРНІЗАЦІЇ

Ефективна модернізація сучасного українського суспільства, приведення його у відповідність до вимог функціонування розвинених країн є неможливою за відсутності теоретичного осмислення і втілення на практиці функціонально переконливих концептуальних пріоритетів науково-освітньої сфери, котрі на сучасну пору набувають ознак вирішального елемента системи модернізаційних перетворень.



Перспективи модернізації всіх сфер суспільного буття України взагалі й ефективність зусиль у цьому напрямку зокрема залежать від світоглядно-функціональної виразності науково-освітнього сегменту соціуму. Серед суспільствознавців тривають інтенсивні дискусії щодо концепції сучасної освіти. Доволі поширеною є думка, що функції освіти не повинні зводитися до суто формального методичного навчання, а мають розвивати принаймні два види здібностей — інтелектуальні та етичні¹.

Під навчанням, спрямованим на розвиток інтелектуальних здібностей, ми розуміємо навчання, яке розвиває спроможність учня отримувати *об'єктивне знання* про дійсність. Йдеться про те, щоб суб'єкт навчального процесу оволодів способами пошуку істини, а не був пасивним споживачем інформації (мало знати, що Земля *обертається* довкола Сонця і власної осі, треба ще й знати, *чому вона обертається*). Це навчання слугує світоглядним орієнтиром, аби учень осягнув дійсність в істинному, а не віртуальному, фальшованому вигляді. Воно також підводить до розуміння теоретичних і практичних проблем буття і мислення в єдності.

¹ Активне обговорення цих проблем було започатковане під час XX Всесвітнього філософського конгресу (США, Бостон, серпень 1998 р.).

Інтелектуальна складова навчання має підсилюватися етичною компонентою. Етична освіченість спрямована насамперед на те, щоб допомогти учню збагнути цінність норм людської спільноти і як наслідок — ініціювати бажання учня чинити в душі категоричного імперативу І. Канта: ставитися до будь-кого іншого як до *мети*, а не лише як до *засобу*; чинити так, як хотілося б, щоб чинили по відношенню до тебе. Істотна ремарка: інтелектуальне навчання має розпочинатися якомога раніше, однак лише тоді, коли його інструментарій уже допомагає індивіду орієнтуватися в часі й просторі етичної свободи (оцінок, міркувань, вердиктів).

Розглядаючи систему освіти із соціально-філософської точки зору — тобто як суспільно-історичне явище, як засіб збереження, передачі й накопичення зразків матеріальної та духовної культури людства народів і націй, як засіб формування людини — ми усвідомлюємо, що наведені функції системи освіти в Україні реалізуються недостатньо ефективно, тому реформа цієї системи, приведення її у відповідність до світових стандартів є завданням актуальним і вкрай необхідним.

Відношення людини до світу, як правило, містить оцінку всього, з чим людина має справу в процесі свого життя. Ціннісні регулятори органічно пов'язані зі світоглядом індивіда. Вони є смисловими компонентами світогляду, в них відображається динаміка соціальних змін, вловлюються і закріплюються значущі для суб'єкта тенденції. Властиво, *світогляд* і є *системою цінностей* — *на відміну від світорозуміння як системи знань*. Динаміка розвитку змісту ціннісних регуляторів зумовлює зміни в їхній субординації, мотиваційній валентності та у функціях їхньої соціальної регуляції: приміром, цінності можуть як посилювати, так і послаблювати соціальні зв'язки індивіда. Крім цього, сукупність цінностей може внутрішньо організовувати зміст свідомості суб'єкта, надаючи йому необхідної спрямованості.

Ключем до критеріального розмежування ціннісного та смислового інструментарію слугує розуміння того, що ціннісна симптоматика віддзеркалює внутрішнє середовище (стан), тоді як смисловий формат реагує на зовнішні подразники. Як зазначав Дж. Ройс, «ключ до особистісного смислу закладений у структурі епістемологічних і ціннісних ієрархій кожного індивіда» [5, 151]. Цінності не створюються в процесі свідомої рефлексії. Свідомість може їх лише в тій чи іншій мірі відобразити. При цьому основна трудність полягає в тому, що свідомість знаходить їх у реальному процесі свого функціонування.

У сучасних підходах до феномену цінностей превалюють дві тенденції. Перша умовно йменується «предметною». Її прихильники вважають цінностями певні фрагменти світу, які сприяють задоволенню людських потреб і реалізації інтересів. У такому реїстичному дусі висловився, зокрема, О.Г. Дробницький, відрекомендувавши цінності в якості людського, соціального й культурного значення явищ дійсності. З незначними нюансами, однак у подібному сенсі визначав цінності і А.Г. Здравоми-

слов: «Цінність — це суспільне відношення, завдяки якому потреби й інтереси людини або соціальної групи переносяться на світ речей, предметів, духовних явищ, надаючи їм деяких соціальних властивостей, безпосередньо не пов'язаних з утилітарним призначенням речей, предметів і явищ». Щоправда, в межах даного підходу однопорядковими феноменами витлумачуються потреби та інтереси, хоча це не зовсім (не завжди) коректно.

Другий підхід полягає у визначенні цінностей крізь призму поняття значеннєвих відносин між індивідом на світом. Він виник внаслідок усвідомлення суперечностей першого підходу. Як результат — словацький учений В. Брожек концептуалізував потребу розмежування «ціннісної предметності» та власне цінностей, вважаючи, що останні можна витлумачувати в якості «конкретного суб'єктивного способу вияву ціннісної предметності». Такий підхід переводить цінності на рівень суто суб'єктивних явищ. Більше того, значеннєві відносини неухильно набувають ознак ситуаційних, оскільки значення різної предметної реальності в умовах різних контекстів є різними. З огляду на цю обставину, зазначений підхід все ж недостатньо повно розкриває смисл феномену цінностей.

XX століття висунуло проблему цінностей на передній план. Феноменологи, герменевтики, аналітики, постмодерністи сперечалися між собою перш за все щодо цінностей. Цінність — це класичний інтерпретаційний конструкт. Вона практично завжди є предметом інтерпретації, сутність якої полягає в тому, **що саме** людина вважає цінним, **які** цінності оцінюються нею з позицій взірця, ідеалу. Так само інтерпретація є переплавою старих цінностей в нові світоглядно-аксіологічні орієнтири, ази-мути, еталони, настанови.

Аналіз ціннісних протиріч з'ясовує: будь-яке рішення щодо реалізації тієї чи іншої суспільної цінності, може викликати негативні наслідки. Очевидно, взагалі не існує несуперечливих рішень, які містять лише «плюси». Тому не слід шукати рішення, яке «запрограмує виключно позитивні наслідки». Водночас було б помилкою відмовлятися від у цілому прогресивних змін на підставі того, що деякі їхні процедурні чи функціональні аспекти можуть призвести до окремих негативних нюансів.

Тут варто погодитись із І. Берлінім, який стверджував, що ми повинні застосовувати «бухгалтерію», згідно з якою в кожному конкретному випадку неможливо приділити однаково, збалансовано-вивірену увагу всім цінностям і принципам. Найкраще дотримуватися хоч і хиткого, але балансу, який стоятиме на заваді виникненню надзвичайних ситуацій і неприйнятних альтернатив. Власне, відповідальні індивіди і суспільні сили вибудовують зазначені баланси на практиці саме так.

Цінності істотно визначають і водночас визначаються ідеологією, суспільними інститутами, віруваннями та потребами. Така подвійна корелятивна залежність співіснування є надзвичайно важливою під час з'ясування функціональної підпорядкованості цінностей та прикордонних з

ними форм суспільної свідомості й соціальних інститутів. Е. Феррі мав рацію, коли стверджував: «У результаті поєднання справжніх особистостей ніколи не буває суми, рівної числу її одиниць». Аналогічний принцип функціонування має місце і у випадку з ідеями: ефект їхньої взаємодії завжди виявляється істотно відмінним від арифметичної суми потенціалів.

Взаємопотенціювання ідейних пріоритетів та цінностей — це не лише й не стільки наука, скільки мистецтво. Чимало ідей, які поодиноці є соціально ефективними, поєднуючись у ту чи іншу ієрархічну систему, втрачають свою ефективність і виявляються недієздатними. І навпаки — ідеям нібито незначним, проте вміло поєднаним і вмонтованим у соціальну сферу, цілком до снаги істотно підвищити як індивідуальну, так і загальносуспільну мотивацію, забезпечити стійкий приріст всіх показників суспільного буття. Таким чином, **методи і принципи синтезування ідейно-теоретичних пріоритетів набувають ознак ледве не вирішального фактору суспільного розвитку.**

Італійський письменник Арістид Габеллі стверджував: «Важко знайти таланти у всіх, але ще важче знайти рішучість і непохитність. Крім того, не відчувуючи відповідальності, кожен намагається ухилитися від розв'язання проблем; той, хто має повноваження і не користується ними, слугує перешкодою для того, хто прагне застосувати їх; нарешті, **будучи поєднаними, людські сили насправді не нарощуються, а знищуються.** Остання теза настільки очевидна, що часто цілком посередній результат виявляється плодом зібрання таких людей, з яких *кожен наодинці зміг би розв'язати ту ж проблему значно краще*» [15, 21].

Зазначений світоглядно-аксіологічний акцент перегукується із влучним зауваженням Паскаля Бордье: «Кожна людина схильна до наслідування, але така здатність досягає свого абсолютного максимуму лише у людей, що зібралися разом. Доказом цього можуть слугувати театральні зали і публічні зібрання, де найменшого аплодування чи свисту зазвичай виявляється цілком досить, щоб спонукати до таких же дій решту зали» [15, 32]. Як слушно зауважив Оноре де Бальзак, є люди-дуби, а є люди-кущі. Останні, на жаль, вочевидь трапляються значно частіше, що робить перспективи покращення інтегралу людської породи примарними.

Як зауважив О. Зінов'єв, **справедливі й глибокі** ціннісно-світоглядні ідеї майже завжди **індивідуальні**; ідеї ж хибні й поверхові виявляються винятково масовими, продуктом діяльності мас. У цілому ж, як слушно резюмував З. Фрейд, «маса засвідчує регресію духовної діяльності» [18, 168], адже варто великій кількості людей опинитися разом, як всі моральні досягнення індивідів, що складають натовп, одразу випаровуються, а натомість з'являються найбільш примітивні, грубі психічні преференції. Схожим був висновок і С. Московічі: «Тенденція до знеособлення розуму, паралічу ініціативи, уярмлення колективною душею індивідуальної душі — все це наслідки перетворення в натовп» [10, 40].

Несформованість ціннісного стрижня індивіда призводить до посиленого засвоєння ним тих ідей і пріоритетів, які переважають у соціальному середовищі. Як зауважив Т. Рібо, «в кожній дії індивіда зі слабкою волею частина його вчинків, що визначається індивідуальним характером, є мінімальною, тоді як частина, детермінована зовнішніми обставинами, виявляється максимальною» [15, 100].

Розвиваючи цю думку, С. Сігеле додав: «У натовпі, як і в окремому індивіді, будь-яка дія зумовлена двома типами факторів: *антропологічними* та *соціальними*. Натовп потенційно може бути чим завгодно; **лише гра випадку призводить до тієї чи іншої конфігурації його потенціалу. Випадок — тобто якість слово чи крик — по відношенню до натовпу є значно важливішим, ніж по відношенню до окремої людини.** Пересічний індивід — не дуже горюча матерія: піднесіть до нього вогонь — він хоч і загориться, але горітиме повільно, а може й узагалі згасне. Натовп же, навпаки, завжди схожий на купу сухого пороху: якщо ви наблизите до нього гніт, то вибух не змусить себе довго чекати. Значення випадку для натовпу є істотним з огляду на непередбачуваність наслідків» [15, 52].

Потреба глибинної трансформації, реформування, приведення у відповідність з вимогами часу освіти перестала бути предметом дискурсу, набувши рельєфних ознак самоочевидності. Зрозуміло також, що реформування освітньої галузі буде проблематичним, якщо не виявити й не розв'язати проблемні вузли теорії і практики освітнього процесу: «Аналізуючи процеси управління національною системою освіти в період трансформації, слід зазначити, що однією з причин її кризи стала різка невідповідність нових форм змістові та сформованій протягом десятиліть моделі макрорегулювання» [3, 6].

Освіта — виразний показник суспільного розвитку, його тенденцій і перспектив. На жаль, поки що ми є свідками очевидної втрати суспільного інтересу до проблем освіти, яка не ввійшла до переліку суспільних пріоритетів¹, перестала бути предметом загальнонаціональних дискусій, громадської зацікавленості тощо. Однак за всієї об'єктивності наведеної діагностики, вона потребує деяких пояснень і додаткових тлумачень, аби громадська думка (та й самі освітяни) не сплутали причинно-наслідковий зв'язок. Річ у тім, що нинішні пріоритети суспільного функціонування формувалися значною мірою стихійно, ситуативно, без урахування перспективних, стратегічних потреб українського соціуму.

¹ Зрештою, коли взяти до уваги, що за класичною традицією соціальної філософії, соціальної психології та політології пріоритет — це усталений напрямок розвитку (функціонування, становлення тощо), котрий переконливо обґрунтований і вмотивований з точки зору глибинних потреб індивіда, соціальної групи чи суспільства в цілому, то маємо визнати, що сучасні так звані «суспільні пріоритети» ні каузально, ні аргументаційно не відповідають передбаченому дефініцією покликанню. Іншими словами, називати існуючі феномени «суспільними пріоритетами» з точки зору наукової відповідності некоректно й недоцільно.

Відтак, поки що можна говорити радше про суспільні рефлексії, ніж про суспільні пріоритети. Це означає, що українському соціуму ще належить визначитися з пріоритетами розвитку (якщо, звичайно, такі пріоритети тлумачити не евфеміністично, а науково коректно). А поки — за відсутності такої визначеності — ми є свідками не лише небезпечного зниження суспільної цінності освіти, а й загалом системної кризи всього соціуму, негативних мегатенденцій, що тією чи іншою мірою охопили практично всі сфери суспільного буття України.

Крім об'єктивно-неухильних причин, що призвели до вкрай негативних тенденцій, існують і такі, що в принципі піддаються коригуванню, однак чомусь віддаються на відкуп інерції суспільного та галузевого функціонування. Йдеться, зокрема, про незадовільне, неприйнятне з точки зору ефективності й елементарного прагматизму оперування як суспільним, так і індивідуальним інтелектуальним потенціалом. Україна закріпилася на чільних позиціях світових інтелектуальних інвесторів.

Тенденція зростання кількісних показників науковців, що виїжджають на заробітчанство за кордон або працюють в Україні на іноземних замовників, набула ознак геометричної прогресії. У більшості випадків держава ні організаційно, ні фінансово не контролює інтелектуальні послуги для зовнішнього світу. Зрозуміло, про пошук оптимальних як для держави, так і для конкретного науковця варіантів застосування індивідуального потенціалу на зовнішньому ринку праці не йдеться взагалі.

Як аргументовано стверджує В. Кремень, «головною ознакою і основою нового світового порядку третього тисячоліття є перетворення наукового знання на основний стратегічний і комерційний продукт, умови отримання і використання якого визначають лідерство і відносини між країнами в новій світовій спільноті. Поділ країн на виробників і споживачів знання стає основним геополітичним чинником світопорядку. Протистоять тут не ідеальне та матеріальне, знання та предмет, як передбачається в концепції матеріалізації знання, а знання у формі комерційного продукту — товару для продажу — знання у формі когнітивного (креативного) продукту» [5, 193–194].

В експертному середовищі панує консенсус з приводу того, що в Україні згасає як *когнітивна* функція науки й освіти — виробництво нового знання, так і *соціальна* — забезпечення науково-технічного і соціального прогресу, розвиток економіки, медицини, освіти, транспорту і зв'язку тощо. Як наслідок — **рельєфно вимальовується небезпечна тенденція деінтелектуалізації українського суспільства по всій вертикалі: від еліти до люмпенів.**

Функціонування освіти (тим більше — науки) не передбачає негайних дивідендів. На жаль, сучасні політики, управлінці й бізнесмени України мислять так: якщо наука не дає прибутку сьогодні, то вона не потрібна взагалі. У цьому контексті надії на меценатство набувають ознак оманливих ілюзій: на сучасну пору без державного протекціонізму науці

не вижити. Оскільки ж ринковий потенціал самої науки в Україні вельми низький з огляду на відсутність внутрішньої трансформації і реформ в управлінні нею, то вона переживає загальну кризу — в когнітивній, функціональній, соціальній, інформаційній, виховній та інших сферах.

У цьому контексті доволі перспективним і цілком слушним є застосування інтерпретаційного і стереотипного потенціалу деяких понятійних конструктів політичної економії. Насамперед йдеться про термін «суспільний капітал». Першим на ширину діапазону інструментальних можливостей зазначеного поняття звернув увагу К. Маркс, який відрекомендував геніальною спробою Ф. Кене проаналізувати процес відтворення суспільного капіталу, здійснену в книзі «Економічна таблиця».

У цій праці знайшли віддзеркалення такі аспекти економічного вчення, як капітал, гроші, продуктивна та непродуктивна праця, чистий продукт тощо. «Економічна таблиця» з'ясувала, яким чином річний суспільний продукт у процесі обігу розподіляється між класами і формується передумови його відтворення. У теоретичному аналізі процесу відтворення автор виходив з кількох методологічних засновків:

- а) абстрагувався від процесу нагромадження капіталу, тобто аналізував його звичайне відтворення;
- б) виходив з незмінних цін,
- в) не враховував зовнішню торгівлю;
- г) абстрагувався від обігу капіталу, який відбувався в межах одного класу.

Перш ніж стати академічною дефініцією, будь-яке наукове поняття долає тернистий шлях від образного уявлення через виокремлення істотних ознак до утвердження його необхідності як елемента і атрибута пізнавального інструментарію. Понятійний конструкт «суспільний капітал» підкреслює нематеріальну природу капіталу. Його рівень залежить від взаємної допомоги і довіри суб'єктів і структур, які завдяки цьому отримують більше вигоди як з економічної, так і з загальносуспільної точок зору.

Термін «суспільний капітал» потрапив до систематичного обігу соціальних дисциплін в 70-х роках минулого століття завдяки П. Бурдьє. Своїм поширенням він зобов'язаний насамперед Дж. Коулмену. Власне, з цими двома прізвищами пов'язують основні підходи до його розуміння і визначення. П. Бурдьє розмежував суспільний та фізичний простір, чим заклав підвалини диференціації капіталу на *суспільний* (нематеріальний, позаекономічний) та *матеріальний* (економічний, виробничий, банківський, фінансовий тощо), вказавши, що суспільний капітал є сукупністю ресурсів, які передбачають наявність системи інституціолізованих відносин взаємного визнання.

Дж. Коулмен привернув увагу до дещо інших аспектів. Він інтерпретував суспільний капітал типом поведінки, котрий дозволяє членам соціуму взаємно довіряти один одному і співпрацювати на спільне благо. Акцент було зроблено передовсім на ролі суспільного капіталу у ство-

ренні людського капіталу — зокрема, в досягненні індивідом певного соціального рівня. Дж. Коулмен прийшов до висновку: суспільний капітал — це ресурси соціальних відносин та їхніх функціональних мереж, які полегшують дії індивідів завдяки формуванню взаємної довіри, визначенню обов'язків і очікувань, формулюванню і запровадженню соціальних норм, а також генеруванню асоціацій. Найбільш виразним репрезентантом школи Дж. Коулмена вважається Р. Патнем, якому належить таке визначення: *суспільний капітал відноситься до ознак суспільної організації на кшталт довіри, норм і зв'язків, які підвищують ступінь функціональної ефективності суспільства, полегшуючи координовані дії.*

Хоча поняття суспільного капіталу відоме ще з 20-х років минулого століття, однак концептуалізація зазначеного напрямку досліджень відбулася на підставі інтенсивних дискусій у західному суспільствознавстві лише після опублікування праці професора Гарвардського університету Р. Патнема та його колег Р. Леонарді та Р. Нанетті «Творення демократії. Традиції громадянської активності в сучасній Італії» (1993)¹. Р. Патнем зазначив: якщо фізичний капітал відноситься до фізичних особливостей, людський — до властивостей особистості, то суспільний — до зв'язку між окремими особами, соціальними мережами, нормами взаємності й довіри, які впливають з них. У цьому сенсі суспільний капітал тісно пов'язаний з тим, що деякі автори відрекомендують «принципом громадянської чесності».

Як і інші різновиди капіталу, суспільний капітал апріорі продуктивний: він робить можливим досягнення таких цілей, яких не вдалося б досягти за його відсутності. Приміром, група, члени якої співпрацюють на принципах довіри, досягає значно більшого, ніж сумірна група, ознакою якої є нестача довіри і взаєморозуміння. Ще один приклад: якщо селяни спільно використовують знаряддя праці, то суспільний капітал дозволяє їм витратити менше фізичного капіталу на виконання праці, ніж за відсутності кооперації. Таким чином, у розумінні Р. Патнема суспільний капітал окреслює деяку сукупність норм, мережу взаємної довіри і лояльності, а також горизонтальні мережі взаємозалежності.

Подібної точки зору дотримується і Ф. Фукуяма, який відрекомендує суспільний капітал здатністю спільноти до роботи в групах і організаціях, котра заснована на спільній системі цінностей. Він виводить суспільний капітал із культури співробітництва, уподібнюючи його неформальній нормі, на підставі якої формується співробітництво між індивідами як умова ринку і ліберальної демократії. Економічна емпірія достеменно доводить: формальний обмін інтелектуальними технологіями в межах діяльності економічних суб'єктів призводить до значних втрат, що істотно підвищує рівень довіри до неформальних відносин, котрі знижують рівень витрат, натомість підвищуючи рівень прибутків і капіталізації.

¹ Див.: Патнем Р., Нанетті Р. Творення демократії, традиції громадянської активності в сучасній Італії. — К.: Основи, 2001. — 300 с.

Консервативна думка зводить першовитоки і субстанційні інтенції суспільного капіталу виключно до релігії чи історичних традицій. Ф. Фукуяма з цим не погоджується, стверджуючи, що існує чимало джерел суспільного капіталу — починаючи з освіти і закінчуючи вмінням розкрити особистісний потенціал. Втім, наведені розбіжності можуть бути не лише неістотними, а й взагалі уявними, оскільки історичні традиції та релігія значною мірою детермінують, визначають світоглядно-аксіологічні пріоритети всієї багатоманітності чинників генерування суспільного капіталу, на яких наполягає Ф. Фукуяма.

Як стверджував Аристотель, люди — це суспільні тварини, що живуть разом з іншими, поділяючи спільні правила, цінності й принципи. Хоча динаміка сучасної глобалізованої дійсності відчутно послаблює такі зв'язки, однак люди відроджують їх у все нових формах. При цьому зміст і смислова значущість еволюціонує в незначній мірі. За великим рахунком, зміст залишається константою — він лише шукає для себе найбільш переконливе і автентичне конкретно-історичним вимогам формовтілення.

Дискутивним концептуальним аспектом залишається не лише тлумачення сутнісного діапазону суспільного капіталу, а й доцільність застосування двох понять — «суспільний капітал» та «соціальний капітал». У цілому розмежування «соціального» та «суспільного» ще остаточно не стало ні логічним принципом, ні методологічним правилом наукових досліджень. Втім, деякі ознаки нормативістики вже усталені. Зокрема істотною характерною ознакою «суспільного» вважається його орієнтація на постановку і розв'язання перспективних проблем людської спільноти (тобто сутність суспільного — в проекції на майбутнє); визначальною ж рисою «соціального» є орієнтація на забезпечення поточного соціального комфорту, досягнення, збереження і відтворення деякого бажаного обсягу соціальних благ (відтак, сутність соціального полягає в проекції на сьогодення).

Орієнтуючись на майбутнє, «суспільне» намагається змінити формат соціального простору через постановку, актуалізацію і вирішення загальнозначущих завдань розвитку, натомість «соціальне» прагне вдосконалити наявний соціальний простір через подолання дискомфорту (включно з вирішенням соціальних протиріч) [14, 70]. Наведений сутнісний вододіл між суспільним та соціальним капіталом є доволі переконливим, однак він практично стає на заваді предметному оперуванню багатьма аспектами суспільного капіталу як реального, нефантомного атрибуту суспільної дійсності, зокрема одиницями його виміру, відтворення, нагромадження та акумуляції, рівнем капіталізації, особливостями інвестування в такий капітал і його модернізації.

Проілюструємо сутність проблеми на такому прикладі: величина інвестицій у капітал залежить насамперед від його прибутковості. У Європейському Союзі нині обов'язковою є вимога до країн-членів інвестувати у капітал не менше 30% від національного ВВП. А як бути із суспільним

капіталом? В яких одиницях вимірювати рівень інвестицій та їхню ефективність?

Якщо абстрагуватися від таких проблемних аспектів, то на загально-теоретичному, концептуальному рівні панує логічна і причинно-наслідкова стрункість. Приміром, оскільки технологічна відсталість несумісна з випуском конкурентоспроможної продукції, то підприємство не в змозі максимізувати свої доходи і прибутки. У даному разі аналогія із суспільним капіталом виявиться цілком коректною. Що стосується аспекту привабливості інвестицій у суспільний капітал, то вони хоч і приносять великі прибутки, однак лише згодом. Між іншим, це значною мірою пояснює відсутність інвестиційного ажіотажу в цій царині, а також необхідність вивірених протекціоністських кроків держави в питанні як нарощування рівня капіталізації суспільного капіталу, так і його поліаспектної конвертації.

Тут доречним виявиться смислове увиразнення терміну «конвертація суспільних капіталів». Цей понятійний конструкт означає комплекс акцій та інтеракцій акторів з накопичення та конвертації капіталів як результат аксіологічно-телеологічного вибору. Генерування суспільного капіталу, що здійснюється через його конвертацію в інші форми капіталу, є двостороннім: з одного боку, завдяки суспільному капіталу відкривається доступ до економічних, культурних та інших ресурсів через контакти з компетентними і впливовими гравцями соціальних взаємин, з іншого — набуття соціального капіталу вимагає від індивіда особистого інвестування економічних, культурних та інших ресурсів¹.

Ще одним вузьким місцем концептуалістики є спосіб структуризації, елементного складу суспільного капіталу. У цілому не викликає заперечень, що людський капітал є сукупністю знань, вмінь і здібностей людей, сформованих системами освіти, культури і традицій. Консенсусом також позначене твердження, що суспільний капітал — це симбіоз індивідуальних (людських) капіталів. Але яким є цей симбіоз — звичайною чи взаємопотенціуючою сумою?

У доповіді Всесвітнього банку від 2003 року зазначено, що фундамент суспільного капіталу вибудовують світоглядні пріоритети і норми, а також морально-етичні й естетичні цінності, необхідні для формування

¹ Див.: Бова А. Соціальний капітал в Україні: досвід емпіричного // Економічний часопис ХХІ. — 2003. — № 5. — С. 48–56; Гугнін Е., Чепак В. Феномен соціального капіталу // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. — 2001. — № 1. — С. 49–56; Кіреєва О. Теорія «соціального капіталу». Тенденція розвитку // Ефективність державного управління. Збірн. наук. праць ЛРІДУ НАДУ при президентові України / За ред. А.О.Чемериса. — Львів: ЛРІДУ НАДУ, 2005. — Вип. 8. — 402 с.; Коулман Дж. Капітал соціальний и человеческий // Общественные науки и современность. — 2001. — № 3. — С. 122–139; Лесечко М., Чемерис А. Соціальний капітал: проблеми розвитку й оцінки // Суспільні реформи та становлення громадянського суспільства в Україні: Матеріали науково-практичної конференції / За ред. В.І.Лугового, В.М.Князева. — К.: Вид-во УАДУ, 2001. — 424 с.

ефективного громадянського суспільства і культури. Концептуальна респектабельність таких доповідей не підлягає сумнівам, оскільки до написання і консультування щодо різних аспектів таких меморандумів причетні фахівці найбільшої світової величини. Тому можна сприйняти як продукт консенсусу тезу про те, що сутнісно й онтологічно суспільний капітал виявляється корелятивно узгодженим і навіть спорідненим з принципами функціонування громадянського суспільства і культури як механізму культивування дієвих, перспективних і креативних ідейно-світоглядних пріоритетів. По суті, культура і громадянське суспільство об'єктивно й закономірно генерують суспільний капітал, причому, з-поміж інших суб'єктів суспільного буття вони роблять це найбільш переконливо, природно і гармонійно.

Суспільний пріоритет якомога повнішого розкриття природних здібностей індивіда цілковито співпадає з метою освіти, сформульованою в широкому розумінні. Ця автентичність, адекватність одне одному — завдань суспільного розвитку і освітнього процесу — є показовим і доволі переконливим аргументом на користь узгоджених, синхронізованих зусиль суспільства та освіти задля досягнення спільної мети.

Нагального значення набуває оформлення та інституціалізація специфічного виду рефлексії на освітньо-педагогічну діяльність, на систему освіти в цілому. Такий філософський підхід до фундаментальних основ і парадигм освіти, її зв'язків із практикою йменується *філософією освіти*. Ця дисципліна з'ясовує значення освіти, ефективність освітнього процесу як механізму розкриття і соціалізації індивідуальних здібностей. Предметом філософії освіти в широкому розумінні є філософське осмислення процесу набуття знань, умінь і навичок, а також тих індивідуальних та суспільних потреб, котрі освіта покликана задовольняти.

Зрештою, педагогіка має право формувати освітні завдання й самостійно, однак у глобальному й довготривалому форматі вони можуть виявитися недостатніми, непереконливими чи навіть хибними й шкідливими, оскільки цей дисциплінарний формат не володіє належним аналітико-синтетичним ресурсом світоглядного масштабування. Зазначену обставину слід враховувати, коли постає освітнє завдання відповідного світоглядного, концептуального, парадигмального чи компаративного рівня.

Філософія освіти визначає місце освіти в структурі життєдіяльності суспільства й становлення людини, досліджує системну цілісність освіти як зі змістовного, так і з процесуального боку, фіксує виклики часу на адресу освіти і знаходить на них адекватні відповіді. У поле зору філософії освіти потрапляють цілі, ідеали та цінності освіти в контексті суспільних тенденцій, критерії загальної оцінки результативності освіти під кутом зору вимог і потреб суспільного розвитку.

Специфічним функціональним навантаженням сучасної філософії освіти в її прикладному українському варіанті є комплексне, системне з'ясування передумов, закономірностей і особливостей перебігу та наслід-

ків кризи в освітній галузі. Якщо філософія освіти визначає сутність системи освіти як соціального інституту, його сутнісний зміст і взаємодію з іншими соціальними інституціями суспільства, а також місце в системі виховання, то педагогіка конкретизує форми того, що саме слід викладати і розробляє систему як викладати, щоб реалізувати мету й завдання освіти.

Характерною особливістю кризи освітньої сфери України на даний час залишається обмеженість, жорсткий ліміт засобів її подолання та приведення у відповідність до вимог сучасності. Відтак, часто йдеться лише про завдання гальмування деградації освіти, про недопущення незворотності негативних процесів у її середовищі. Така «аварійна», «пожежно-кризова» філософія освіти з об'єктивних причин не може слугувати ефективним засобом світоглядної концептуалістики і водночас інструментом для гасіння кризових пожеж. Досвід підказує, що сидіння на двох стільцях — як правило — закінчується конфузом.

На прискіпливу увагу заслуговують концептуальні аксіологічні, ідеологічні, політичні та етичні підходи до системи освіти. Для прикладу, фундаменталістські ісламський та християнський підходи до освітньої діяльності цілком можуть мати своєю метою виховання дітей, які ворогуватимуть між собою на релігійному ґрунті. Доти, доки в суспільстві існуватиме протистояння соціальних груп з поляризованими інтересами, система освіти піддаватиметься тиску політиків та ідеологів з метою задоволення їхніх інтересів. Доводиться констатувати, що існуючі норми й правила, традиції та стереотипи педагогічної діяльності та сімейного виховання доволі консервативні й не завжди адекватно сприймають нове, яке має потребу в розумінні й регулюванні як з боку держави, так і інститутів громадянського суспільства.

Розбалансованість гасел і символічної системи держави з реальним станом справ у суспільстві спонукає до збурення протестного мислення, емоційної протидії. Ось чому пошуки ефективних засобів освіти й виховання не можуть здійснюватися без ґрунтового аналізу економічної, політичної та культурної ситуації в суспільстві, без їхнього зв'язку із системою освіти й виховання. Структурно-функціональний підхід дозволяє розглянути будь-яку конкретну систему освіти як окрему соціальну структуру, сферу суспільного життя, тісно пов'язану з економікою, політикою і культурою; виявити місце людини (вихователя — педагога та учня) в цій системі.

Лише таким шляхом ми можемо вийти на розв'язання проблеми:

1) філософії і методології педагогічного знання і діяльності, включно з їхніми соціально-етичними, гуманістичними компонентами;

2) комплексного, міждисциплінарного вивчення системи освіти, де «зовнішні» по відношенню до неї соціальні науки і «внутрішні» — педагогіка — возз'єднуються під омофором спільного об'єкта пізнання.

Що стосується спроб ідентифікувати предмет освіти зі *знаннями, вміннями й навичками суб'єктів освітнього процесу*, то таку інтерпретацію

слід визнати недостатньо конкретною. Сутність проблеми знаходиться глибше: **які** знання, вміння й навички, **яким** чином, **якими** засобами і **в ім'я чого** набуваються? Як зауважили М. Косінов і П. Харченко, «в теорії пізнання існують три великих запитання — «що?», «як?» і «чому?» Що відбувається? Як відбувається? Чому відбувається так, а не інакше? Якщо проаналізувати наявні фізичні теорії з цих позицій, то з'ясується цікава особливість. В основному закони фізики дають відповідь лише на перше запитання — «що відбувається?» Дуже мало теорій розкривають механізм явищ, тобто відповідають на запитання «як відбувається?» І практично відсутні теорії, котрі пояснюють «чому щось відбувається так, а не інакше?» [2, 6].

Хоча наведена думка стосувалася фізичних теорій, її нормативні й проблемні вузли цілком притаманні й гуманітарним, світоглядно-концептуальним доктринам. Ця нестача цілісного, автентичного світосприйняття, на жаль, є всезагальним для сучасної освіти в цілому і теорії пізнання зокрема. Останнім містично-езотеричним спробам досягнути життя в його автентичній єдності й неподільності, як відомо, поклав край ще вогонь інквізиції. Очевидно, вогонь — досить переконливий аргумент, бо він майже на півтисячоліття відбив охоту не те, щоб знайти, а хоча б серйозно пошукати філософський камінь — оту матрицю, універсальний буттєвий інтеграл, котрий дозволяє відповісти на всі «що?», «як?» і «чому?»

Йдеться не про доцільність введення алхімії замість хімії чи посиленого вивчення філософської спадщини М. Екхарта замість «нормативної» філософської традиції (хоча інтелектуальна насиченість і евристичність творчості легендарного філософа-містика та синтетичної дисципліни алхімії подекуди значно вища розжованих сучасною освітою аналогів). Йдеться про необхідність завбачливого зниження рівня категоризму методів і засобів науково-освітнього процесу — особливо там, де справа стосується глибини й достовірності світовідтворення й переконливості інтерпретації буттєво-сенсожиттєвої феноменології.

Треба притишити свою наукову гординю, тим більше, що в будь-якому разі вона ґрунтується на недосконалих методах і засобах пізнання. Для кого навіть цей аргумент є недостатнім, згадайте свідчення наймудріших: *я знаю тільки те, що нічого не знаю*. Ніхто не скаже, що такі самовикриття позначилися негативно на науковому реноме їхніх авторів — навпаки, подібні констатації виявлялися своєрідним ферментом для оптимізації дії пізнавальних механізмів. Це, послуговуючись висловом Ф. Ніцше, своєрідний філософський метод вічного повернення, коли кожне наступне повернення є більш потужним, претензійним, пожадливым і насиченим як у ментальному, так і у вольовому сенсі.

У середовищі аналітиків ледве не трюїстичних ознак набула теза про те, що однією з основних причин недовісти попередніх концепцій освітньої і загальносуспільної модернізації є поки що нездоланна прірва між їхніми стратегемами та тактичними особливостями і ресурсним по-

тенціалом тут-і-тепер дійсності. Відтак напрошується потреба генерування проміжної концептуальної ланки — своєрідних *теорій середнього рівня* (англ. middle-range theory), які матимуть проміжний — між фундаментальними теоріями та емпіричним узагальненням первинної фактографії — статус.

Принагідно зауважимо, що в інтерпретації Р. Мертона, який увів термін «теорія середнього рівня» до наукового обігу в праці «Соціальна теорія та соціальна структура» (1949), йшлося про проміжне становище між «основними концептуальними схемами та «частковими робочими гіпотезами». Зазначена теорія складається з узагальнень, які достеменно підлягають перевірці. Своєрідним спільним знаменником для цієї теорії є концептуальний апарат, набір базових понять і теоретико-методологічний інструментарій парадигми. Теорії середнього рівня покликані редукувати концептуалістику стратегем розвитку до рівня практичного функціонування освітнього середовища, «розжувати» її для пересічного освітянина, переконати його в доцільності зусиль у певному напрямку, мотивувати інтенсивність практичних кроків за обраними пріоритетами і преференціями.

Науково-освітня ойкумена має, нарешті, зробити рішучі й відповідальні кроки в напрямку формування *теорії великого об'єднання* форм, механізмів, методів і засобів науково-освітнього процесу. Це — надзвичайно складне завдання, оскільки чимало науково-освітніх механізмів і засобів є або несумісними, або такими, що діють за принципом відторгнення. І все-таки пошуки в цьому напрямку — найперспективніші та найприбутковіші з точки зору приросту наукових знань і найширшого розкриття потенціалу здібностей індивіда, соціальної групи, суспільства, людства в цілому.

Як слушно зауважив П.Д. Успенський, «не варто інтерпретувати звичайний стан свідомості, в якому ми здатні до тривіального логічного мислення, як єдино можливий і найбільш зрозумілий. Навпаки, було виявлено, що в інших станах свідомості можна засвоювати і розуміти те, чого в звичайному стані свідомості ми зрозуміти не в змозі. Ця обставина, в свою чергу, спонукає до висновку, що звичайний стан свідомості є лише одним із способів світорозуміння» [16, 29]. З П.Д. Успенським також важко не погодитися, коли він твердить: «Спілкуючись із собою відверто, людина, очевидно, визнає, що всі її наукові та філософські системи й теорії значною мірою лише ускладнювали проблему, нічого не пояснюючи» [16, 82]. Це переформується з точкою зору Л. Вітгенштейна: «Проблеми розв'язуються не шляхом *добування нової інформації, а методом впорядкування того, що ми вже знаємо*» [7, 233].

Науково-освітнє середовище справді потребує об'єднавчо-синтетичної методології і технології світосприйняття та світовідтворення. За відсутності руху в цьому напрямку ми приречені на неспроможність звести різновеликі дробі наукових феноменів до спільного знаменника

концептуальної поєднуваності, взаємозалежності та взаємодоповнюваності. Це означатиме, висловлюючись термінологією Л. Вітгенштейна, «неспроможність (чи неготовність) до впорядкування наукової картини світу».

А те, що без такого великого об'єднання форм, методів і засобів пізнання наука не вповні відповідає своїм дефінітивним ознакам, тобто є скоріше недо-, квазінаукою, — це очевидно. Адже пізнання є не лише засвоєнням банальностей на кшталт $2+2=4$; пізнання, як з притиском нагадував Х. Ортега-і-Гассет, «це осягнення істин, в яких нам розкривається трансцендентний (транссуб'єктивний) Універсум реальності» [12, 364]. Ось де починається справжнє пізнання; все, що було доти, слід визнати лише підготовчим курсом, ясельною групою пізнавального процесу.

Теорія великого об'єднання покликана віднайти спільну (основну) лінію думки й знання, яка «знаходиться глибоко під шарами релігій і філософських систем, що подають лише викривлене, хибне тлумачення ідей, притаманних освітній лінії» [16, 15–16]. Досягти зазначеної мети можна лише завдяки ефективній методології, котра, як слушно зауважив Г.П. Щедровицький, «є не просто вченням про методи і засоби нашого мислення і діяльності, а формою організації і в цьому сенсі — рамкою всієї мислєдіяльності і життєдіяльності» [19, 118].

При цьому «розвинена методологія включатиме зразки всіх форм, способів і стилів мислення — методичні, конструктивно-технічні, наукові, організаційно-управлінські, історичні і т.д.; вона вільно використовуватиме знання всіх типів і видів, але базуватиметься на спеціальному комплексі методологічних дисциплін — теорії мислєдіяльності, теорії мислення, теорії діяльності, семіотиці, теорії знання, теорії комунікації і взаєморозуміння» [19, 152–153].

Встановлюючи залежність між ефективністю освітнього процесу та мірою розкриття індивідуальних здібностей, маємо визнати деяку переоцінку об'єктивістсько-раціонального аспекту для потреб сучасної освіти. Адже, як слушно зауважив Б.П. Григор'ян, «пізнання — це певна форма суб'єктивного переживання й осягнення світу, це своєрідна *ціннісно-моральна* настанова, переконаність або віра, це *світовідчуття* й світорозуміння, що обумовлює нашу теоретичну й практичну діяльність» [1, 33].

Ще Сократ рекомендував не легковажити аргументацією, що має своїм опертям сенсожиттєві імперативи. Адже навіть якщо індивід і має якесь нетрадиційне чи внутрішньо-суперечливе уявлення про сенс життя, все, що він робить під дією цього аргументу, має для нього ледве не сакральне значення. Оскільки ж ми визнали авторитет залежності *ефективності освіти від міри розкриття індивідуальних здібностей*, то маємо погодитися зі значущістю тих механізмів розкриття індивідуальних здібностей, котрі є найбільш ефективними і продуктивними. У даному разі йдеться про механізми ірраціонального гатунку. І це слід враховувати.

Сучасна криза раціональності — це криза класичного уявлення про раціональність, ототожнена з деякою нормою і відповідністю причин

наслідкам. По-перше, класичний раціоналізм так і не знайшов адекватного, переконливого пояснення актів творчості. По-друге, у процесі нових відкриттів значення раціонального інструментарію стає все менш істотним, а інтуїтивного та загалом позараціонального — все більш вагомим, вирішальним. По-третє, глибинні сфери людського Я не відчують жорсткої детермінованості та функціональної підлеглості розуму.

Цінності не підлягають вільному вибору і прорахунку. Вони залежать від ірраціональних вірувань. З цієї точки зору ціннісна раціональність не закладає в оцінювання людських дій критеріїв ефективності. Вона неспроможна слугувати фундаментом для етики відповідальності, бо генерує на рівні людської поведінки сферу «дорационального», а не раціонального. Процес раціоналізації М. Вебер пов'язував з культивуванням людиною вміння здійснювати ефективний вибір мети і засобів діяльності. Якщо традиційний тип дій тримає в полі зору лише засоби, то афективний уже оперує засобами та цілями, ціннісно-раціональний — засобами, цілями та цінностями, цілераціональний — засобами, цілями, цінностями та наслідками.

Н. Луману належить парадоксально-провокативне твердження про те, що теоретичне дослідження раціональності людської комунікації взагалі не може відбуватися в межах теорії раціональної дії, оскільки незалежно від раціональної мотивації дій їхня функціональність на рівні соціальної системи може виявитися ірраціональною; і навпаки — ірраціонально мотивовані дії (за обставин незнання чи навіть аморальної поведінки) можуть виконувати в цій системі цілком раціональні функції. На переконання Н. Лумана, раціональність не слід розуміти як цілеспрямоване розгортання, «матеріалізацію» деякого заданого смислу — вона є насамперед редукцією складності.

Що стосується окремих дій чи постановки мети, то самі по собі вони не можуть бути раціональними чи ірраціональними, оскільки для таких висновків бракує системних референцій. Механізм передавання результатів редукованої складності напрацьовується в межах підсистем соціальної системи відповідно до притаманного їм «коду». Зокрема результатом діяльності системи науки є редукція, виражена в понятті істини. Основні підсистеми суспільства — комунікативна, політична, економічна та сімейна — здійснюють обмін комунікативною інформацією засобом кодів «істина», «влада», «гроші», «любов». Позитивним критерієм раціональності системи є ефективність її адаптації до навколишнього середовища. Раціональним елементом такої перспективи є те, що слугує найбільш ефективному виконанню функцій і стабілізації системи.

Концепція Н. Лумана належить до тих, котрі намагаються «зняти» раціональність комунікативної дії. З цієї точки зору раціональність людської комунікації слід «вивільнити» від тягаря універсальних етичних нормативів, котрі грішать вадами абстракціонізму. Оскільки сама по собі дія є іррелевантною поняттю раціональності, то й етика, співвіднесена з

дією та вчинком, на переконання Н. Лумана, не має з раціональністю нічого спільного. Відтак перспектива етики і теорії раціональної дії із системно-раціональної точки зору є науково «збитковою», вона не створює альтернативу системно-функціональному аналізу. На відміну від такого безальтернативного підходу К.-О. Апеля визнає право на існування особливої «системної раціональності», а також редукції складного смислу як її критерію.

Втім чимало філософів наполягають на некоректності ототожнення філософської раціональності з раціональністю науковою — зокрема з її критеріями логічності, системності, дискусивності тощо. Тим більше, що наукове знання не формується і не розвивається в межах вузькорациональних критеріїв, воно не нехтує креативними інтенціями позарациональних духовних реалій. Оскільки фундаментальна теоретична основа педагогічних теорій так і не була сформульована, то в педагогіці продовжує домінувати емпіричний спосіб раціоналізації наявних практик освітньої діяльності, а наукова раціональність продовжує залишатись головною аргументаційною опорою освіти в цілому. Консервації такого стану речей сприяє ще й загалом негативний досвід введення в освітній процес деяких ірраціональних дисциплін (зокрема релігії та астрології).

По-справжньому раціональний шлях розвитку людства — це не лише чітко обрахований і збалансований, а ще й обов'язково моральний шлях. Тут знання не заперечує совісті, а альтруїзм, милосердя, обов'язок та інші «нераціональні» фактори не витісняються, а ефективно використовуються. Формальною істиною може оволодіти кожен, але високою істиною, як наполягав Сократ, оволодіє лише той, хто зуміє застосувати свій розум на благо всього людства.

Сучасна філософська думка все більш схиляється до багатоманітності форм раціональності, їх історичної зумовленості, котра в значній мірі визначається особистістю мислителя та соціокультурним контекстом епохи. Аспект «різних раціональностей» виявляється не лише реальним, а й вкрай актуальним. Водночас заслуговує на увагу концепція єдності раціональності, котра розуміється як діалектичне суголосся багатоманітних виявів розуму. Наукова, філософська, релігійна раціональність — це не альтернативи, а окремі аспекти єдиного людського розуму. Суть справи полягає в акцентах, пріоритетах і преференціях — наукових, етичних, художніх тощо, котрі змінюють, але не заперечують і не спростовують один одного під тиском конкретно-історичних обставин і логіки розвитку людства.

Важко не погодитися з О. Камінською: «Коли ми використовуємо ідею про необхідність «повернення суб'єкта в освіту», то маємо на увазі *цілісну людину як суб'єкта-носія раціонального та ірраціонального*. Цінністю тут є не стільки розум людини, здатний накопичувати теоретичні й практичні знання та навички, скільки її здатність до інноваційної діяльності й цілеспрямованого запровадження в практику нових зразків продукції і

послуг, що своїм корінням сягає глибин ірраціональності та емоційності суб'єкта історичної дії» [3, 9].

У даному разі варто додати, що впровадження на практиці теорії великого об'єднання виявиться неможливим за відсутності згаданої в наведеній цитаті цілісної людини як суб'єкта буття і науково-освітньої процесуальності. Іншими словами, між реалізацією теорії великого об'єднання та цілісною людиною існує чітка корелятивна взаємозалежність онтологічного, функціонально-інструментального, аксіологічного, телеологічного і загалом світоглядно-концептуального гатунку.

Принциповим аспектом для філософії освіти є той факт, що **надлишкова раціоналізація стоїть на заваді розгортанню механізмів творчості, а також інноваційному способу мислення й принциповому, по-громадянськи відповідальному цілепокладанню соціалізованого індивіда. Що стосується ірраціоналізму, то він аж ніяк не заслуговує на історичну демонізацію, оскільки є невід'ємною складовою частиною накопичення, засвоєння та інтенсифікації знання. Це спонукає до висновку, що ірраціоналізм необхідно не заперечувати чи ігнорувати, а осмислювати, регулювати, прогнозувати, аби зробити освітній процес ефективнішим і продуктивнішим.** Доцільність такого способу дії стає тим більше очевидною, якщо врахувати всезагальну кризу предметності освіти, її мети, світоглядно-аксіологічних орієнтирів та освітніх практик.

Як зазначає Д. Лернер, «модернізація — це сучасний термін, який використовується для характеристики світового процесу, що відбувається впродовж тривалого часу — процесу соціальних змін, в результаті яких менш розвинені суспільства набувають характеристик, притаманних більш розвиненим суспільствам» [20, 386].

Існують різні точки зору щодо сутності модернізації. Одні дослідники вважають модернізацією перехід від традиційного суспільства до сучасного, інші відзначають дві фази модернізаційних переходів — від аграрного до індустріального та від традиційного до сучасного соціуму, а дехто витлумачує модернізацію єдиним процесом, який був започаткований буржуазною революцією в Нідерландах у 1580 році, триває досі й відбуватиметься щонайменше впродовж ХХІ століття. За великим рахунком, модернізація — це будь-яке динамічне, свідомо регульоване і якісно оптимізоване перетворення в економічній і політичній сферах суспільства.

Природа і механізм дії модернізації корелятивно узгоджується і змістовно перегукується із концепцією «виклика/відповіді» А. Тойнбі, яка полягає в тому, що деякий зовнішній виклик пробуджує в суспільстві внутрішній креативний імпульс, котрий стимулює здійснення перетворень. Такими факторами зовнішнього впливу можуть бути природні зміни, поразка у війні чи загроза завоювання з боку сусідів. Йдеться як про реальну, так і про потенційну загрозу безпеці й навіть соціально-економічні успіхи суперників.

М. Михальченко аргументовано довів, що «поняття «модернізація» поширюється не лише на процеси переходу від традиційних суспільств до сучасних, а й на процеси вдосконалення сучасних соціумів. За аналогією з розвитком техніки і технологій, будь-який механізм (у тому числі й соціальний) можна вдосконалити, надаючи його функціям більшої ефективності. Тому модернізаційний підхід можна і треба поширювати також на розвинені суспільства. У цьому разі відпаде необхідність в аморфних концепціях «постмодернізації», які знижують чіткість політологічного, економічного і соціологічного аналізу» [9, 39].

Досвід модернізації твердить, що відбувається розгалуження модернізаційних типів: їх виявляється щоразу більше і вони відповідають різним локальним можливостям. У наш час множинність модернізаційних підходів є нормою, а інваріантний взірець, до якого слід прагнути, все більше розмивається. Як зазначає Ш. Айзенштадт, практика реінтерпретації західного зразка розвитку на основі місцевих культурних особливостей та ідентичностей в умовах глобалізації набуває безперечної легітимності.

Нині безперспективною є як вестернізація без модернізації (руйнація традиційного суспільства), так і модернізація без вестернізації (виключно на підставі власної ідентичності). Наздоганяюча модернізація з паралельною наявністю вестернізації і модернізації набуває ознак класичного типу розвитку. Щоправда, і цей тип модернізації перебуває в стані деякої кризи з огляду на трансформацію самого Заходу, глобалізацію і сегментизацію зразків розвитку. Згідно з С. Гантінгтоном, новий перспективний напрямок розвитку полягає в тому, щоб на основі здійсненої вестернізації шукати власні культурні основи процесів модернізації.

Цікавим, проте малодослідженим, залишається питання щодо теоретичних обґрунтувань модернізації в часовому і просторовому континуумі СРСР. Що стосується інтерпретацій доцільності модернізації, то за неписаними правилами в СРСР їх могли оприлюднювати лише Генсеки КПРС. Якщо перейти на персоналії, то першим і водночас останнім провідником модернізму на рівні резонансних теоретичних досліджень був Юрій Андропов зі своєю програмною працею «На рівні вимог сучасної епохи». Попри доволі умовну кореляцію змістовної частини цієї роботи та її назви, вже сам заголовок справив істотний вплив на *привертання уваги до очевидних і неухильних потреб тогочасного радянського суспільства відповідати певному формату* (якісному, кількісному, світоглядно-аксіологічному і т.п.) *сучасності — інакше соціум випаде з обоими передових, скотиться до ар'єргарду безперспективних.*

Звичайно, конкретні параметри оптимістичного формату сучасності мали тенденційний і демагогічний вигляд, проте з точки зору наукової евристичності справа була зроблена: маховик теоретичних пошуків у напрямку концептуального виокремлення оптимуму (ідеальної моделі) сучасності запустився, і саме він виявився прологом «нового мислення»,

«перестройкі» і т. ін. Правдоподібно, якби зусилля дослідницько-експертного співтовариства в даному напрямку були легітимізовані, то крах світової системи соціалізму і СРСР якби і відбувся, то виявився б не настільки відчутним і болісним, як у господарсько-економічному форматі, так і на рівні розколу масової свідомості. Оскільки ж концептуальні амортизатори кардинальних суспільних перетворень на момент їхньої активності були відсутні, то не дивно, що бал правила телеологічна, ціннісна, геополітична, господарницька і т. п. розгубленість, хаотизм, спазматична кон'юнктурність тощо.

Для політичної модернізації першочергове значення має теоретичний аналіз і практичне розв'язання проблеми підвищення ефективності влади, раціоналізації політичних систем суспільства, забезпечення прав і свобод індивіда. Політична модернізація може здійснюватися доволі автономно від економічних та соціальних умов. Зрештою, останні також можуть здійснювати модернізаційний розвиток незалежно від політичної модернізації. Ця обставина формує предметне поле для модернізаційної поліваріативності.

Як слушно зазначає з цього приводу М. Михальченко, «якщо замість реальної модернізації створюється віртуальний образ модернізації, на додаток ще й спотворений деякими факторами реальності, то замість останньої з'являється штучно створений образ модернізації — своєрідний гомункул, який витлумачується як модернізація, імітуючи реальність. Замість реальних реформ в Україні повноцінно функціонують міфи і віртуальні образи, які відіграють роль реальності, котра претендує на статус повноцінної. У світі віртуальної модернізації відбуваються дискусії про шляхи і засоби реформ, приймаються закони і укази, натомість реальність залишається непорушною. Реформи перетворюються на міф, економіка падає, а демократія і правова держава мають ознаки мрії» [9, 65].

Крім того, істотною перешкодою на шляху ефективної модернізації є та обставина, що «в Україні ще соціально не оформилася сила, спроможна самостійно очолити процес модернізації. Нинішній підприємницький прошарок — це переважно люмпен-буржуазія з досить низьким культурно-освітнім рівнем, яка не розуміє особливостей свого становища в суспільстві, тих обмежень, що впливають з нього, а також своїх обов'язків» [8, 83]. Звичайно, існують і цілком об'єктивні труднощі й проблеми модернізації, оптимізації функціональних можливостей сучасного українського соціуму. На них, зокрема, наголошує О. Новакова: «Особлива складність суспільних перетворень в Україні полягає в тому, що українське суспільство здійснює потрібну трансформацію: одночасно виконуються завдання ринкового реформування економіки, демократизації та створення національної держави» [11, 87].

Щоправда, 2010 рік за критерієм демократизації виявився провальним: у рейтингу Freedom House Україна знизилася на 14 пунктів. Це найбільший занепад демократії серед країн Європи («Democracy Index 2010»,

Economist Intelligence Unit). Україна також засвідчила падіння на 42 сходинки в рейтингу свободи слова (за версією «Репортерів без кордонів») і останнє місце серед європейських країн у рейтингу економічних свобод (дослідження Heritage Foundation та Wall Street Journal).

Як зазначає Т. Парсонс, «рух до модернізації охопив весь світ. Еліта більшості немодернізованих суспільств сприймає найважливіші цінності сучасності — насамперед цінності, котрі стосуються економічного розвитку, освіти, політичної незалежності та деяких форм демократії. Хоча інституціоналізація зазначених цінностей впродовж тривалого часу ще залишатиметься суперечливою, прагнення до модернізації в незахідному світі, найімовірніше, не призупиниться» [13, 182].

Нині на рівні теоретичного дискурсу існує жорстке протистояння між *інституційною* та *ідеаційною* парадигмами модернізації. Між іншим, «з плином часу вірогідність їх позитивного синтезу аж ніяк не зростає. Скоріше, можна констатувати посилення конфронтації між ними» [17, 158]. Втім зазначене концептуальне протистояння базується переважно на інерції самого протистояння, а не на несумісних світоглядно-функціональних принципах і способах досягнення модернізаційної мети.

Насправді ж ці концептуальні підходи не стільки взаємовиключають, скільки взаємодоповнюють один одного: **пролог будь-якої модернізації неможливий за відсутності ідеаційної складової, реалізація якої на практиці набуває плоти й крові лише в разі належного інституційного забезпечення.** Отже, в даному разі доречно вести мову не про «або/або», а про «і/і». Можна погодитися з тезою, згідно з якою для авторитарної моделі «характерна підвищена роль політичного фактора, що обумовлюється недостатністю внутрішніх, органічних умов для модернізації. Саме тому держава та модернізаторська еліта мають певний час виступати ініціаторами й організаторами політичного процесу» [11, 84].

Значного поширення набуло уявлення про трансформацію як глибоку якісну зміну суспільства, котра не завжди сприяє стабільності, а часом викликає навіть дестабілізацію та руйнування. Натомість модернізація визначається як успішна трансформація, що обумовлює прогресивний розвиток. Попри аргументаційну зручність, таке твердження не зовсім і не завжди відповідає дійсності. Річ у тім, що модернізація хоч і прагне досягти суспільної стабілізації, але обов'язково на новому, якісно вищому рівні розвитку. Тобто вона практично ніколи не супроводжується стабілізацією існуючих соціальних структур — навпаки, намагається їх дискредитувати й дезорганізувати, оскільки лише в цьому разі доцільність модернізаційних перетворень набуває ознак переконливої, неухильної потреби.

Модернізація супроводжується суперечливою взаємодією між процесом *диференціації* ролей, статусів і функцій у соціальній системі та їх *інтеграцією* на новому функціонально-інструментальному рівні. У результаті функціональність на «виході» системи під час модернізації не відповідає

рівню вимог, який необхідний на «вході». Власне, це й зумовлює дестабілізаційну напругу. Можна стверджувати, що дестабілізація є своєрідною ціною, котру суспільство сплачує за оптимізацію своїх функціонально-інструментальних можливостей на якісно вищому рівні розвитку, перехід до якого відбувається засобом дестабілізації і загалом спростування попереднього рівня.

Зрештою, що слугує причиною не надто адекватних розмежувальних ліній між *трансформацією як нестабільністю* та *модернізацією як ефективною стабілізацією соціуму*? В першу чергу, некоректно визначена критеріальна ознака сутнісної демаркації. Насправді **основу розмежування складає не фактор стабільності, а формально-змістовний аспект**: якщо *трансформація* є зміною, переглядом і ротацією функціонально-інструментальної *форми* існування (між іншим, це очевидно навіть суто етимологічно), то *модернізація* передбачає *змістовну*, світоглядно-телеологічну і парадигмальну перебудову життєдіяльності.

Ще однією причиною, яка заводить на дослідницькі манівці, є невинуватана сакралізація фактора стабільності, його соціальної значущості. Для того, щоб досягнути неоднозначності і амбівалентності цього критеріального орієнтира, достатньо сформулювати просте риторичне запитання: чи зацікавлене суспільство (не його окремі представники, корпоративні групи, клани і т. п., а суспільство в цілому) в стабілізації корупції і злочинності, антинародної соціально-економічної політики і розбазарювання за безцінь основних фондів, варварського відношення до природокористування і екології в цілому? Всім зрозуміло, що така, з дозволу сказати, «стабільність» є прологом до найстабільнішої стабільності в світі — стабільності цвинтарної тиші.

Жоден соціум не має потреби в стабільності подібного ґатунку. Більше того, саме перспективи такої стабільності виявляються необхідною і достатньою причиною, дієвою спонукою для революцій, громадянських воєн та інших соціальних катаклізмів. Якщо ми справді усвідомлюємо небезпеку соціальної деструкції, то маємо наполягати не на *стабільності в принципі*, а на *стабільності на певних принципах*. Що це за принципи? Відповідь сформулювати не складно: демократизм, прозорість дій влади, публічність рішень як на стадії обговорення, так і у фазі прийняття, концептуалізована і аргументаційно вивірена стратегія і тактика суспільного буття у соціальному просторі й часі. У даному разі йдеться про *argumentum minimum probans*¹, про *causa movens*² суспільної життєдіяльності, яка в українських умовах поки що незбагненним чином не лише не втілюється на практиці, а й не концептуалізується і навіть не алармізується на теоретичному рівні.

¹ Аргумент, якому притаманний надлишок доказів (лат.).

² Русійна сила (лат.).

Норберту Вінеру належить дотепне метафорично-проблемне зауваження: «Ми змінили своє оточення настільки радикально, що тепер повинні самі змінитися, аби вижити в цьому оточенні» [6, 42]. Чітка корелятивна залежність компонентів тріади *модернізація освіти* — *згуртування нації* — *конкурентоспроможність держави* має набути ознак зрозумілої і очевидної як для владної вертикалі України, так і для громадянського суспільства, стати своєрідним категоричним імперативом суспільної життєдіяльності. Лише за таких умов надії на інтенсивний розвиток українського соціуму матимуть ознаки об'єктивних і каузально виправданих.

Література:

1. Григорьян Б.Т. Философия о сущности человека / Б.Т.Григорьян. — М.: Наука, 1973. — 264 с.
2. День. — 5 грудня 2005 р.
3. Камінська О.В. Рациональное та ірраціональне в управлінні навчальним закладом: монографія / О.В.Камінська / за наук. ред. В.П.Беха; Мін-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. — К: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2010. — 192 с.
4. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі / В.Г.Кремень. — 2-е вид. — К.: Т-во «Знання» України 2010. — 520 с.
5. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А.Леонтьев. — М.: Смысл, 1999. — 512 с.
6. Людина і політика. — К., 2000. — № 1. — С. 40–47.
7. Маркузе Г. Одномерный человек / Г. Маркузе; [перевод]. — М.: «REFL-book», 1994. — 368 с.
8. Михайловська О. Інститути громадянського суспільства і формування ідеології модернізації в Україні / О. Михайловська // Політичний менеджмент. — 2006. — № 3. — С. 81–88.
9. Михальченко Н. Украинское общество: трансформация, модернизация или лимитроф Европы? / Н. Михальченко. — К.: Институт социологии НАНУ, 2001. — 440 с.
10. Московичи С. Век толп. Исторический трактат по психологии масс / С. Московичи; [пер. с фр.]. — М.: «Центр психологии и психотерапии», 1998. — 480 с.
11. Новакова О. Авторитарна і демократична моделі політичної модернізації / О. Новакова // Політичний менеджмент. — 2006. — Спеціальний випуск. — С. 82–89.
12. Ортега-і-Гассет Х. Тема нашої доби / Х. Ортега-і-Гассет // Вибрані твори. — К.: Основи, 1994. — 428 с.
13. Парсонс Т. Система современных обществ / Т. Парсонс; [пер. с англ.]. — М.: Кентавр, 1997. — 408 с.

14. Рубцов В.П. Засоби громадської участі / В.П.Рубцов // Науково-практичний збірник. — К.: Екософія, 2003. — 100 с.
15. Сигеле С. Преступная толпа / С. Сигеле // Преступная толпа. — М.: Институт психологии РАН, Издательство «КСП+», 1998. — 320 с.
16. Успенский П.Д. Новая модель Вселенной / П.Д.Успенский; [пер. с англ.]. — СПб: Издательство Чернышёва, 1993. — 560 с.
17. Фатинков А.Н. Кто должен править: люди или законы, массы или личности. Антология экзистенциальной автократии / А.Н.Фатинков // Полис. — 2005. — № 2. — С. 155–161.
18. Фрейд З. Психология масс и анализ человеческого «Я» / З. Фрейд // Преступная толпа. — М.: Институт психологии РАН, Издательство «КСП+», 1998. — 320 с.
19. Щедровицкий Г.П. Избранные труды / Г.П.Щедровицкий. — М.: Мысль, 1995. — 280 с.
20. Lerner D. Modernization / D. Lerner, J. Coleman, R. Dore // International Encyclopedia of the Social Sciences. — 1968. — Vol.10.

Зореслав Самчук. Концептуальные приоритеты научно-образовательной сферы как элемент системы общественной модернизации.

Эффективная модернизация современного украинского общества, приведение его в соответствие с требованиями функционирования развитых стран является невозможной при отсутствии теоретического осмысления и воплощения на практике функционально убедительных концептуальных приоритетов научно-образовательной сферы, которые в наше время обретают признаки решающего элемента системы модернизационных преобразований (преобразование, претворение).

Zoreslav Samchuk. Conceptual Priorities of the Research and Education Areas as Elements of Social Modernization System.

Effective modernization of contemporary Ukrainian society and bringing it into compliance with the functioning of the developed countries is not possible in the absence of theoretical understanding and implementation in practice functionally convincing conceptual priorities of scientific and educational spheres, which in our time become a decisive element of the modernization reforms system.