



Микола МИХАЛЬЧЕНКО

**ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ
І СОЦІОКУЛЬТУРНА ТЕОРІЯ**

У статті розглядається місце філософії освіти в соціокультурній теорії, її вплив на освітню політику держави та інститутів громадянського суспільства.

1. Соціокультурна теорія як методологічна основа визначення предмету філософії освіти

У країні, яка шукає свій шлях розвитку і налагоджує нову систему внутрішньодержавних і зовнішньодержавних відносин, неодмінно постають питання: яким повинен бути в ідеальному і реальному плані громадянин держави, які необхідні засоби, щоб різниця між ідеальною і реальною моделями громадянина була мінімальною, які треба створити економічні, політичні, соціокультурні та соціальні суспільні умови, щоб не було антагонізму між державою і громадянином, між суспільством і особою.

Вирішити ці питання теоретично може загальна соціокультурна теорія, яка розглядає громадянина і особу в системі суспільних відносин, а системи освіти і виховання, які є засобом реалізації філософських цінностей і практичних потреб суспільства, як практичні засоби формування громадянина.

Є різні підходи до визначення соціокультурної теорії: від ототожнення її з соціальною філософією (і в цьому є значний сенс) до теорії формування і самореалізації особи в контексті культури нації, держави, суспільства (тут багато чого залежить від визначення змісту категорії «культура»). У цьому розділі соціокультурна теорія розглядається як теорія формування і розвитку різного рівня культур: людства, субрегіональних (європейська, азійська, африканська), національних, регіональних і т. д., які в діалектично-синтезній формі складають історико-культурний процес. Соціокультурна теорія дає методологічні й світоглядні орієнтири аналізу різних елементів цього процесу по горизонталі (історико-культурний процес цивілізацій, країн, народів) і по вертикалі (історико-культурний процес суспільства, держави, етносів країни, класів, верств, особи).

Соціокультурна теорія завжди прагне пов'язати в цілісність три підходи до суспільства: філософський, коли розглядається сенс розвитку суспільства

і людини; соціологічний, коли суспільство розглядається як соціум (соціальні структури, інститути, відносини, норми, дії) і культурологічний, коли суспільство розглядається як породження загального процесу культуротворення, де системи виховання, освіти, науки відіграють найважливішу роль.

У той же час культурологічний підхід не є універсальним, і його пізнавальна цінність страждає від еkleктизму розуміння сучасної культури (дехто називає це «поліфонією», «мозаїчністю» і т. д.). Але навіть у такому стані культурологічний підхід дає можливість застосувати досить ефективні гуманітарні підходи і методи до аналізу суспільств, їх освітніх і наукових систем. Усі ці гуманітарні пізнавальні технології охарактеризувати неможливо, але дві провідні тенденції в них ми назвемо: а) ностальгічна, коли увесь комплекс методологічних підходів працює на апологію втраченого Золотого Століття духовності (під яким розуміється довільно обраний період минулого); б) оптимістична, коли відстоюється теза про кінець ідеологічного розколу культур, про недоречність прогнозів про духовний Апокаліпсис і людство виходить на новий духовний обрій — посткультури, яка набуває риси глобальності, планетарної культурної взаємодії. Безумовно, є ознаки того, що світ, а разом з ним світова культура, національні і локальні культури пережили кризу і мають перспективи, які визначаються в межах філософії модерну (а деякими дослідниками і в межах філософії постмодерну).

Отже, немає підстав стверджувати, що є розрив в історико-культурному процесі, що культура в традиційному значенні «закінчилась» і постала епоха культурного постмодерну, який пориває з попередніми етапами еволюційного розвитку культури.

«Революційні» постмодерністи наводять деякі фактори як доказ соціокультурної кризи сучасних суспільств і усієї цивілізації, які буцім-то принципово відрізняють сучасну культуру від усіх відомих попередніх зразків культури:

— принципово нова швидкість передачі інформації і принципово нові обсяги аудиторії, які охоплюються інформаційним потоком;

— культура втрачає ознаки елітарності і стає масовою, в ній провідні позиції займають динамічні аудіовізуальні: кінематограф, музика і пісня; або масові видовища — спортивні, ігрові і т. д.;

— тексти та інша інформація спрощуються, стають усе більш доступними, освіта стає все більш поверховою;

— змінюється сама основа матеріальної культури — найбільш затребуваними природними ресурсами стали енергоносії;

— докорінно змінюється структура інтелектуального товару, найбільший попит мають інформація і спеціальні послуги — реклама, розваги, послуги зв'язку (Інтернет);

— відбувається перетік інтелектуалів до комерційних сфер, особливо в мас-медіа, рекламу, спеціальні сфери послуг;

— культура (в тому числі освіта і наука) створила можливість знищити усю структуру світової цивілізації миттєво.

Ці та інші аргументи є і очевидними, і спірними в характеристиці принципово нової ситуації не тільки в філософському, культурному, але й в

соціальному процесам. Вони більше відзначають не стільки історичний розлом суспільного життя і новий тип культури, скільки історичну і соціально-культурну ситуацію як таку, як дійсну.

В історії людства були і наукові, й інформаційні революції, і цивілізаційні кризи. Вони навіть діяли в добре вивчених «модельних» культурах: єгипетській, вавилонській, грецькій, римській, європейській середньовічній, європейській Нового Часу, традиційних китайській і японській і т. д. Чи не працює тут традиція, в межах якої ідеали Минулого орієнтують Сьогодення на блискуче Майбутнє, одночасно припиняючи Сьогодення, що воно катастрофічне і малоцінне? Це відбувається із століття в століття і доводить лише одне: Сучасність — це наше життя, і цінність його безмежна, хоч і потрібно думати про Майбутнє.

Соціокультурна теорія має за мету не тільки поєднати філософський, соціологічний і культурологічний підходи до аналізу суспільного життя, але і проінтерпретувати історичні форми суспільного життя (чому одні народи живуть так, інші — за іншими способами буття), обґрунтувати різні системи соціальної комунікації. Ця теорія формується на стику багатьох наук: культурфілософії, соціокультурної антропології, соціології культури, синергетики, культурпсихології, філології, історії культури, історії філософії і соціології та інших. Вона інтегрує знання різних наук про суспільство, його культуру, моделює соціокультурні конфігурації різних епох, народів, верств, станів, виявляючи і систематизуючи риси своєрідності різних соціокультурних світів. Наприклад, такий етнос, як слов'яни, породив цілу низку якісно різних культурних світів, способів життя, що інколи розмови про спільну слов'янську культуру сприймаються як примітивне спрощення, як не досить конкретна абстракція, якщо не знайти і не показати спільну основу слов'янських культур.

Дійсно, соціокультурна теорія орієнтована на пізнання того спільного, що пов'язує різні форми соціокультурного існування людей: мова, традиції, способи економічної діяльності, релігія, форми державності, побут і т. д. Тобто вона розглядає зміст і форми соціокультурного буття людей з позицій цілісного розуміння історії, з позицій соціально-філософського усвідомлення її всезагального змісту і рушіїв. Як тільки суспільствознавець здійснює спробу охопити епоху в єдності з минулим і майбутнім, то він звертається до її філософського осмислення.

Філософський аналіз і синтез вимагають розглядати людство та його культуру як єдність процесу творчості і відтворення норм, традицій, цінностей всупереч усім відмінностям форм, а соціальну інтеграцію людей як спосіб задоволення їх інтересів.

Фундатори культурологічного підходу до суспільного життя В. Оствольд (вперше застосував термін «культурологія» в 1909 р.) та Леслі А. Уайт (самостійно застосував цей термін в 1939 р. в антропологічних дослідженнях) розглядали його як відносно самостійний у науковому аналізі. Але сьогодні культурологічний підхід все частіше пов'язується з соціологічним, загально-філософським і соціально-філософським.

Відомий культуролог і філософ Едуард Маркарян пропонує наступні принципи дослідження культури: а) розуміння суспільства як універсальної адаптивно-адаптуючої системи; б) розуміння людської діяльності як

специфічного прояву інформаційно керованої життєвої активності; в) розуміння культури як супербіологічної універсальної технології людської діяльності, її адаптивного і оптимізаційного механізму; г) розуміння динаміки культурної традиції як універсального механізму відтворення і зміни суспільств і основного носія життєвого досвіду, який проявляється в процесах формування, дії й трансформації будь-яких групових видів діяльності. Отже, Е. Маркарян розглядає культуру як специфічний механізм людської діяльності і еволюційної самоорганізації соціального життя. «Дві ідеї, — пише він, — становлять для мене найбільшу цінність. Одна — це ідея культурології як інтегральної науки культурних феноменів, запропонована Леслі Уайтом. Друга — це ідея культури як специфічного засобу людської адаптації» [1, 84]. Головна функція культури, за Е. Маркаряном, — це зробити можливим існування соціального життя як особливої природної самоорганізації людського соціального життя. І це є пізнавальним принципом корелятивного вивчення загальних і локальних якостей і рис культурної еволюції, котрі ставить і розв'язує [1, 92–93].

Культура є самоорганізуючою системою і прагне до результату на базі інформаційних програм. Ці інформаційні програми існують у вигляді людського досвіду, систем освіти, виховання, науки, а у більш глибокій формі це — генетично закодовані спадкові програми біологічної популяції, умовно-рефлекторні моделі дії організму, тобто програми діяльності, які функціонують як біосоціальні (або соціобіологічні) й орієнтовані на «випереджуюче відбиття» дійсності, на врахування ймовірностей приходу відповідних подій, отже, вони скеровані на пристосування до прогнозованих умов майбутнього. Генеральна властивість будь-якого вияву культури — бути специфічним засобом людської діяльності як у контексті становлення особи, так і універсальним засобом суспільного життя. Отже, важливо розглядати культуру як адаптаційний засіб і засіб людської активної діяльності, тоді стануть зрозумілими зміст і функції систем виховання, освіти і науки, які визначає соціокультурна теорія.

Соціокультурна теорія прагне також визначити мету і засоби виховання, освіти і науки як культуротворчих складових загального соціокультурного процесу, або, як інколи визначають суспільствознавці, процесу суспільного життя. І тут є простір для загальних філософських концепцій і спеціальних філософських дисциплін — *філософії права, філософії політики, філософії освіти і науки, які розглядають світ в галузевому вимірі і в локальних* — субрегіональних, національних, міжрегіональних та інших вимірах. Філософія визначає мету суспільної системи, враховуючи минуле, сучасність суспільства, його потреби та інтереси у майбутньому.

В ідеалі філософи і великі педагоги визначали мету освіти як формування гармонійно розвиненої особи і кваліфікованого спеціаліста в тій або іншій сфері людської діяльності. На жаль, ця мета і до теперішнього часу не досягнута. Вона реально виглядає в іншій послідовності — кваліфікований спеціаліст, особа. І не обов'язково гармонійно розвинена особа. Інколи ставиться пряме або завуальоване завдання — потрібна керована, духовно маніпульована особа. Так тоталітарній або авторитарній державі і недемократичним режимам простіше функціонувати.

Новий погляд на освіту як структуроформуєчу силу суспільства, як механізм розвитку і підвищення інтелектуального потенціалу суспільства вимагає перегляду взаємовідношень між освітою, наукою, культурою*, їх функцій в суспільстві третього тисячоліття. Освіта не тільки забезпечує науку, культуру, інші сфери суспільного життя освіченими фахівцями, вона перетворюється у фокус розуміння, пояснення механізмів інтелектуалізації суспільства. Особливо, коли освіта і наука тісно пов'язані у вирішенні актуальних проблем суспільного розвитку. В цьому випадку освіта і наука виступають комплексним механізмом відтворення суспільства та його культури вже в широкому розумінні категорії «культура».

Для усвідомлення масштабності проблеми взаємодії освіти, науки і культури був потрібний довгий історичний розвиток досвіду теоретичного мислення, серцевиною якого є досвід філософського розуміння процесів становлення і розвитку інтелекту суспільств, націй, цивілізацій. Безумовно, в історії людства ми маємо багато прикладів, коли люди, не чекаючи теоретичних узагальнень, робили різні схеми і гіпотези розвитку освіти, науки, пропонували різні методи виховання людини. Емпіричні знання були рушієм інтелектуалізації суспільства, але недостатньо могутнім.

Бурхливі спалахи в підвищенні інтелекту суспільств відбуваються тоді, коли суспільна думка застосовує нові освітні й наукові парадигми, творить нові філософії освіти, культури, науки. Філософські ідеї Відродження, Нового часу (епоха індустріальних революцій), науково-технічної, пост-індустріальної та інформаційних революцій пробуджували до життя нові ідеї й концепції в освіті та культурі, змушували по-новому подивитись на проблеми соціалізації особи, на взаємовідносини особи і суспільства.

На рубежі XX і XXI ст. філософському переосмисленню підлягають усі проблеми сутності людини, людського життя взагалі, проблеми війни і миру, глобальні проблеми екології й медицини, проблема бідності, питання генетичного коду людини і штучного відтворення людей (метод клонування), проблема формування особистості і т. д. Іде філософський пошук співвідношення між прагненням суспільств зберегтися в статичному стані («жити так, як жили наші предки») і прагненням безмежно розвиватися, не відстаючи від динамічного розвитку світової цивілізації.

Підлягає філософському переосмисленню і система освіти, в тому числі вищої. Що вивчають, пізнають у школі і ВНЗ учні і студенти: суспільство, мироустрій, накопичений емпіричний і теоретичний досвід? Легше всього сказати: і перше, і друге, і третє. Але як же логічно, несуперечливо поєднати ці три пізнавальні об'єкти в єдиній методології і теорії освіти? Синкретичний підхід як історично і логічно вихідна точка людської діяльності, уявлення про світ як нерозчленований працює обмежено. На кожному новому етапі розвитку пізнання синкретизм відступав, оскільки пізнання є безперервним процесом отримання нового знання шляхом членування отриманого раніше. Але нескінченне членування знання заважає створенню стійких парадигм освіти, особливо вищої.

* Вже у вузькому розумінні поняття «культура» означає окрему культурну сферу життя конкретного суспільства.

Тому сучасна філософія освіти, як і в часи Античності, говорить, що ця проблема підлягає такому вирішенню: потрібно осмислювати світ як цілісний і одночасно як розчленований. Ще Геракліт сказав: «Із усього одне, із одного — все». Ми не можемо досягти Абсолюту в знаннях, і відносність, конкретно-історичний характер істини знімає протиріччя-розкол між цілісністю і розчленованістю знання. Зовнішня науково-світоглядна проблема кожного разу переходить у внутрішню проблему конкретної людини, коли вона освоює знання. Людина вирішує цю проблему через синтез окремого і цілого. Якщо йти далі, то фокусною проблемою освіти, осмислення і засвоєння знань є подолання суперечності між розчленованістю уявлень про світ і уявленням про його цілісність. Людина повинна сприймати світ і як розчленований, і як цілісний. Це дві сторони світу, і потрібно шукати шляхи пізнання обох сторін у процесі їх змін, бачити внутрішню логіку їх зв'язку.

Філософська інтерпретація взаємодії освіти і культури полягає в тому, щоб усвідомити процес становлення і розвитку здатності людини опановувати світ (перетворювати його із зовнішнього для людини у внутрішній зміст освіченості і культури) через мову, систему освіти, науку, тобто через усвідомлення всезагального. Людина як суб'єкт і об'єкт освіти і культури є носієм здатності співвідносити минулі, сьогоденні і майбутні елементи соціальної реальності, осмислювати події через засвоєння і збагачення елементів, накопичених за рахунок освіти, науки і культури. При цьому людина коливається між істиною і помилкою з приводу правильності своїх знань, суджень і рішень, переосмислює і корегує їх. Але вона мислить, приймає рішення, діє на основі постійного навчання або самовиховання.

Культура, що виникла як один із аспектів людської життєдіяльності, є продуктом емпіричного й теоретичного досвіду, продуктом освіти і науки. У той же час, освіта і наука є показниками сутності культури*. Неосвічена людина не може бути культурно зовнішньо і внутрішньо. Культура в кожному суспільстві є одним із визначень людини та відіграє роль транслятора у відтворенні освіченості людини, якщо освіта працює якісно. Існування засвоєних суб'єктом культурних, в тому числі освітніх і наукових програм завжди відкриває шлях для відтворення знарядь і засобів виробництва, тоді як відтворення втраченої культури є досить проблематичним.

Освіта як складова культури в широкому розумінні готує людей до змін в суспільстві і житті, вчить сприймати зміни як цінність (позитивну і негативну), скеровує їх діяльність на конструктивні зміни, які виходять за межі існуючих теорій, міфів, стереотипів. Освіта формує уявлення про реальність як про процес, який відбувається в соціальному просторі і часі, шляхом розкриття і розв'язання суперечностей. Ефективність освіти визначається мірою підготовленості людини до змін, до конструктивних дій з розв'язання суперечностей суспільного розвитку.

Сутність соціально-філософської, соціокультурної, педагогічної теорій і методологій спрямована на формування здатності людини адаптуватися до

* Тут розкривається діалектика різних форм, змістів, існування культури, де широкий соціо-історичний зміст культури існує як конкретний шар культури в конкретній країні.

навколишнього природного і соціального середовища, забезпечувати своє виживання і навіть підвищувати цю свою здатність, але в межах загально-людської моралі. А це означає, що найважливішим елементом таких теорій і методологій є реальне виявлення можливостей формування більш ефективних програм розвитку суспільства і виховання людини. Тобто мова йде про створення передумов посилення творчих здібностей людей, про формування здатності виходити за межі культури, яка склалася, шукати більш ефективні програми діяльності, виходити в нові логічні і змістовні простори формування імперативів мислення і дій.

Розглядаючи теоретичні і методологічні проблеми взаємодії освіти і культури, особливо вищої освіти та елітарної культури, ми не можемо обминути тут позицію інтелігенції в економічному, політичному і духовному житті, тим більше що освітянська та «культурна»* інтелігенція є найважливішою складовою інтелігенції України.

Інтелігенція оцінює своє становище у суспільстві підкреслено песимістично. Так само вона оцінює ситуацію в науці, освіті, культурі. Але, незважаючи на драматизм свого становища, інтелігенція в своїй більшості досить миролюбна і конструктивна, займає вичікувальну, спокійну, навіть інертну позицію. Тільки 5% інтелігенції мають намір протидіяти урядові України, якщо той і надалі буде утискати інтереси людей. Трохи активнішою українська інтелігенція стає тоді, коли мова заходить про матеріальні умови її життя. Якщо у 1995 р. тільки 26% готові були активно протестувати проти постійного погіршення умов життя, то у 1999 р. частка таких побільшала до 34%. Якщо у 1995 р. частка тих, хто готовий був «терпіти будь-які матеріальні скрути заради порядку, миру і спокою (злагоди) в суспільстві» складала 41%, то у 1999 р. частка «терплячих» поменшала до 31%. Частка «байдужих» залишилася сталою — 33–35% [2, 106]. Але в 2001 р. частка «терплячих» склала 27% і «байдужих» — 33%, «активістів» зросла до 40% [3, 650].

І взагалі, позиція інтелігенції мало чим відрізняється від середньої по Україні позиції населення. Вищий рівень освіти і культури української інтелігенції не спрацьовує як фактор елітної енергії щодо прискорення модернізації України. Ми не можемо стверджувати, що інтелігенція «відробляє» ті аванси і надії, які надає і пов'язує з нею як зі своєю інтелектуальною елітою народ України. Сьогоднішня інтелігенція менше вірить у свою соціальну місію, у можливість змінити світ просвітницькими методами, песимістично сприймає своє майбутнє. Вона стала більш індивідуалістичною, менш соціоцентричною. І діє за принципом: якщо держава не створює надійний «дах» для життя — матеріальний, правовий, моральний і т. д., — вона або іде з цієї держави, або займає негативістську позицію щодо держави та її інститутів.

І все ж таки інтелігенція, особливо освітянська, протягом десяти років вимагає від управлінських органів держави прискорення освітньої реформи, у тому числі у сфері вищої освіти. Але під політику прискорення освітньої реформи необхідно підвести новий комплекс педагогічних і філософських

* Тобто інтелігенція, яка працює (функціонує) в культурній (духовній) сфері.

ідей, які створюють інтелектуальну та організаційну основу для системи освіти. У нашій країні цей комплекс ідей викладений у Національній доктрині розвитку освіти України у XXI ст., яка орієнтована на пошук нових форм навчання, організації наукового знання, скерованих на підготовку фахівців, які б відповідали новим вимогам.

У процесі підготовки Національної доктрини розгорнулася гостра дискусія навколо таких питань: ідеал освіченості, цілі освіти, форми і засоби освіти тощо. І все яскравіше у цій дискусії на перше місце виходить проблема, що система освіти повинна орієнтуватись не стільки на виховання особи (це завдання й інших підсистем суспільства), скільки на формування фахівця і «людини культури», здатної працювати зі знаннями, з різними типами мислення та інформації.

Філософія освіти в Україні прагне висвітлити не тільки фундаментальні педагогічні ідеї, які ефективні в системі освіти, а й зв'язок цих ідей з конкретними потребами та інтересами держави і громадянського суспільства. Оскільки філософія освіти своїм предметом має усвідомлення національного інтересу в сфері освіти і шляхів його реалізації в контексті системи загальних процесів розвитку країни — економічного, політичного, соціального, духовного, морального і т. д., остільки вона розглядає конкретні завдання реалізації цих інтересів. Ці завдання знаходяться як у сфері визначення кількості фахівців «технарів» та гуманітаріїв, засобів забезпечення потреб держави в професіоналах, так і в сфері задоволення потреб громадянського суспільства в кадрах, у формуванні сучасної особи.

Філософія освіти має свою історію, яка зараз вивчається українськими науковцями. Спеціалізована філософія освіти як нова дослідницька сфера виникла на Заході в середині XIX ст. на стику педагогіки і філософії. Її джерела — загальна філософія, філософсько-світоглядні узагальнення досвіду педагогічної практики, педагогічні новації, які виникли у зв'язку з економічними і політичними змінами в Європі і Північній Америці, спеціальні науки, які вивчають освіту як систему або окремі її елементи, наприклад, вищу школу, і виходять на теоретико-філософські узагальнення.

У ці ж роки виникли проблеми осмислення процесів: автономізації освіти в межах громадянського суспільства; самовизначення знання про процеси освіти і науки; створення загальних основ картини освітньої дійсності і діяльності (методологія пізнання освітніх систем, проектування педагогічної діяльності тощо). Більш ніж півтора століття у філософії освіти відбувалось суперництво різних напрямів: емпірико-аналітичного, «повернення до повсякденності» та інших. Наприкінці XX ст. загострилися дискусії навколо кризи освіти і педагогічного мислення як відбиття концепцій «про нову духовну ситуацію часу», «кризи змістів» у ситуації очевидних труднощів визначення життєвих цілей та ідеалів особи і суспільства в умовах сучасної технологічної та інформаційної цивілізації. Усе яскравіше почали проявлятися конвергентні тенденції в сучасній філософії освіти.

Аналіз проблем філософії освіти в Україні повинен здійснюватися в контексті осмислення основних моментів реальної ситуації в нашому суспільстві і впливаючих з цієї ситуації найбільш актуальних завдань, пов'язаних із вихованням і освітою нового покоління. Ми вже зазначали, що

сьогодні на першому місці стоїть завдання підготовки кваліфікованого фахівця. Але в перехідний період, коли державність знаходиться в стані формування, коли духовні і моральні основи суспільства слабкі, коли економіка в кризовому стані, стрімко зростає значення пріоритету формування політично зрілої, вільної і відповідальної особи, яка здатна конструктивно діяти в проблемних ситуаціях, яка поєднує професійну компетентність із громадянською відповідальністю. Саме дефіцит такої особи є першопрчиною багатьох труднощів теперішнього періоду.

Виховання і освіта нового покоління на основі соціального досвіду суспільства, сім'ї, досягнень культури в широкому розумінні поняття — обов'язкова рамкова умова будь-якої системи виховання та освіти. І ця система повинна мати теоретичну модель особи (і фахівця), яку вона формує. Інакше або рух виховання і освіти по колу, або повна неефективність цієї системи. Наприклад, рамкова основа освіти може бути досить стійкою, незважаючи на перехідний стан суспільства. Але і вона покликана не тільки надавати учням, студентам відому суму знань, а й орієнтувати на активну пізнавальну позицію в роботі зі знаннями, особливо в проблемних ситуаціях. Крім того, інтелектуальний розвиток повинен органічно поєднуватися з моральним становленням особи, вихованням громадянської відповідальності.

Таким чином, проблема освіти і виховання є не тільки «внутрішньою» проблемою системи освіти і виховання у школі, ВНЗ, в системах підвищення кваліфікації. Це одночасно і «зовнішня» проблема для системи освіти і виховання — це глобальна проблема суспільства: кого ми вчимо, як вчимо, що ми бажаємо мати «на виході» із системи освіти, які умови створює суспільство, щоб гарантувати ефективний результат роботи системи освіти, чи відповідає система освіти потребам часу і держави (у тому числі по кадровому, матеріально-технічному потенціалу) і т. д. Отже, ці проблеми потрібно розглядати в принципово більш широкій перспективі цивілізаційного розвитку людства і країни, враховувати глобальні, національні проблеми і перспективи, скерованість і своєрідність економічних, політичних, науково-технічних, освітянських, духовних, екологічних та інших процесів суспільного життя.

Усі ці складні проблеми і завдання об'єктивно і суб'єктивно постають перед сучасною національною системою освіти і виховання і вимагають ретельного осмислення в межах специфічного філософського підходу. Ядро проблематики філософії освіти складають принципові питання, які пов'язані з усвідомленням і сприйняттям вихідних світоглядних орієнтирів і цінностей суспільства і держави: який світогляд і яка державотворча ідеологія панують у суспільстві (одна справа релігійний фундаменталізм, тоталітаризм, інша — демократія, плюралізм світоглядів та ідеологій), які цінності є визначальними для національної держави, як громадська думка оцінює перспективи суспільства, зокрема системи освіти тощо.

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: як різні конкретні суспільні системи (а система освіти є

однією з них) вписуються в універсум, як форми концептуально-теоретичного знання в психології, педагогіці, культурології, соціології освіти та інших «педагогічних» наук стають частиною світоглядно-конструкуючого проекту перетворення (модернізації) усєї системи освіти і виховання.

І тут методологічно важливо розуміти, що ніяка правильна, науково обґрунтована часткова педагогічна, психологічна теорія, концепція, не може стати світоглядно-теоретичною основою освітньої реформи. Як тільки вона починає претендувати на роль світоглядної, загальнотеоретичної, «центра системи освіти», вона втрачає науковий ґрунт і дискредитує себе навіть там, де вона була «на місці». Тому ми висловимо крамольну тезу: ніхто не зробив більше для дискредитації правильних у конкретних ситуаціях ідей А. Макаренка, В. Сухомлинського, ніж ті їх прибічники, які прагнули зробити ці ідеї глобальними, всеосязними, освітянськими догмами.

Філософія освіти, розглядаючи систему освіти під кутом зору узагальнюючої моделі відношення людини до реальності як складову соціального організму (соціуму), покликана своєю долею займати чітко виражену критико-рефлексивну позицію стосовно існуючих парадигм, теорій, цілей освіти, перевіряючи їх науковість, безальтернативність, право на існування. Фактично розглядаючи їх як історично минуші, відносні, вимагаючи підтверджувати свою роль засобу трансляції культурного досвіду людства, нації, суспільства. І ця критична спрямованість філософії освіти є великим позитивом для системи освіти, оскільки підштовхує цю систему до розвитку, удосконалення.

Однак функція філософії освіти не вичерпується критикою існуючої системи освіти або її парадигм. Будучи критично-конструктивною, вона орієнтує на розвиток уявлень про освіту як засобу вписування людини у світ, формування спеціаліста і творчої особи, скеровує на постійне удосконалення (модернізацію) основоположних принципів освіти, її функцій як засобу виховання. А це породжує особливе ставлення до педагогіко-психологічного типу науковості — стимулювання системи практико-орієнтованих наук до перетворення, удосконалення, поєднання теорії і практики.

2. Плюралізм уявлень про філософію освіти: позитиви і негативи мультиплюралізму

При становленні нової наукової дисципліни завжди ідуть гострі дискусії навколо її предметного поля, пізнавальних функцій, доречності існування взагалі. Особливої гостроти ці дискусії набувають, коли наукова дисципліна народжується на стику традиційних наук, є синтетичною (синтезною). «Традиційні» науки звинувачують молоду науку в експансіонізмі, в завищених претензіях, в методологічному релятивізмі тощо. Інколи ці звинувачення доречні, інколи — ні. Але суть в іншому — дійсно «протиснутись» в усталену систему наук новачкам складно, особливо якщо чітко не визначено предметне поле. Тому є необхідність повернутись до проблематики філософії освіти і поряд із позицією автора показати інші підходи до її предмету.

Найбільш поширеною точкою зору на предмет філософії освіти (яка фактично збігається з точкою зору автора) є, коли філософія освіти розглядається як внутрішньо цілісна система знання, яка сформувалась у результаті філософського критично-рефлексивного осмислення рушійних сил

освіти, її цілей, соціальних функцій, засобів формування людини. У цьому випадку є можливість розглянути філософію освіти як результат системного підходу до освіти. Що дозволяє цій науці висунути власні філософсько-освітні проблеми, ідеї, принципи і рішення як інструментарій розгляду системи освіти в контексті реалізації загальноцивілізаційних, національних і регіональних інтересів розвитку суспільства і особи як складової соціуму. Методологічно важливим питанням тут є визначення критеріїв того, у чому ж є сутність філософсько-освітньої проблематики: в новому погляді на цілі і функції освіти; в новому погляді на людину як результат функціонування цієї системи; в переоцінці світоглядних, матеріально-технічних, моральних основ системи освіти або щось інше? Змістовні відповіді на ці питання дозволять трактувати філософію освіти дійсно як пізнавальну підсистему, з визначенням її взаємозв'язків з іншими філософськими, соціологічними, економічними і педагогіко-психологічними науками.

Досить поширеним є підхід до філософії освіти як до галузі філософії, яка сформувалась на тому розділі філософської антропології, де досліджуються проблеми виховання й освіти (навчання) людини в сім'ї і суспільстві. Але в межах цього підходу поки що не вдається відповісти на принципово важливе питання: як співвідносяться індивідуалістично орієнтована філософська антропологія і соціально орієнтована філософія освіти (як масовидний процес соціалізації і освіти молодого покоління), яка покликана усвідомити і показати суспільний, національний інтерес та шляхи його реалізації в системі освіти. В усякому разі, спроби розвинути такий підхід до філософії освіти за межами суто філософських розвідок не знайшли підтримки педагогічної громадськості. Але це не означає, що можуть існувати якісь «табу» на дослідження у цьому напрямі. Майбутнє покаже, наскільки продуктивним є цей підхід.

Протилежним цьому підходу є розуміння філософії освіти в повному відриві від класичної філософії як переосмислення теорії педагогіки засобами педагогіки. У цьому випадку поняття «філософія» розуміється на буденному рівні як абстрактні розмірковування на будь-яку тему. При такому метапедагогічному підході змістом філософії освіти пропонується вважати систему абстракції, моделей, принципів і гіпотез, які теоретично характеризують педагогіку як практико-орієнтовану науку про освіту, навчання і виховання людей і яка не може не прагнути до самоусвідомлення своєї мети, функцій, місця в суспільному житті. У цьому випадку постає важке методологічне питання: визначити статус теорії педагогіки як засобу усвідомлення усїєї багатоманітності, багатогранності і, одночасно, цілісності світу. Тобто, чи може теорія педагогіки претендувати на роль світогляду і світоглядної інтерпретації минулого, сучасності і майбутнього людства, країни, нації? Чи під силу це їй? А може, особливості й функції теоретико-педагогічного знання спрямовані на іншу сферу: зміст, форми, методи освіти, навчання, виховання? Відповіді на ці питання дуже складні. У всякому разі приклади світоглядної експансії з боку фізики, математики, біології, кібернетики виявилися непродуктивними.

Близьким за змістом до вищезазначеного, але далеким методологічно, підходом до філософії освіти є, якщо назвати його спрощено, емпірико-

педагогічний. Його прибічники (найчастіше практики педагогічної роботи або фанати деяких педагогічних методик) визначають філософію освіти як теоретичне узагальнення реальної педагогічної практики. І тут поняття «філософія» тлумачиться на буденному рівні як поняття «здорового глузду». У межах емпірико-педагогічного підходу до визначення предмету філософії освіти зустрічаються і абсолютизація традиційних форм освіти; і продуктивні інноваційні методики освіти, які, з одного боку, працюють на розвиток форм і методів освіти, а з іншого — стають перепоною розвитку, якщо розглядаються як нові метатеорії; й ілюзорні прожекти, яких у всі часи вистачало.

Було б неправильно не вказати ще на одну трактовку філософії освіти як нової науки — філософії освіти як метанауки, яка дає можливість засобами освіти позитивно перетворити світ. У цій завищеній оцінці філософії освіти відчувається діалог з ідеями Просвітництва, коли деякі великі філософи (наприклад, Ж.-Ж. Руссо) ще в XVIII ст. мріяли засобами освіти створити нове гармонійне суспільство і нову гармонійну розвинуту людину. Але суспільний досвід показав, що мрія не завжди стає реальністю. В той же час суспільствознавці мають право на мрію, в якій ховається нерозкрита таємниця, невирішена грандіозна суспільна проблема. І час від часу цю проблему подають в утопічній або реалістичній формі.

Отже, існує багато підходів до філософії освіти. З одного боку, це добре, оскільки в дискусіях досить часто народжується істина. З іншого — погано, оскільки в дискусіях досить часто жертвою стає істина. Тому пошук більш-менш прийнятної загальної стратегії розробки філософсько-освітньої проблематики стає нагальною проблемою наукового аналізу суспільствознавців, як і уважного вивчення релевантної цій стратегії емпірії.

Філософія освіти через дискусії стає поступово окремою галуззю гуманітарного знання (поряд з філософією техніки, філософією науки, філософією мистецтва тощо). Вона поступово формує свої критерії, параметри, функції, аспекти, які є характеристиками її як еталонної галузі знання, виокремлюються її науково-змістовний компонент — проблеми, ідеї, стратегії, методи пошуку і узагальнення, стає засобом теоретичного розв'язання принципів питань освітньої практики. Педагоги і психологи поступово перестають сприймати її як «методологічного ворога». І це говорить про те, що філософія освіти має добру перспективу.

Особливим елементом філософії освіти є аналіз систем вищої освіти, галузі освіти, яка має великий вплив на суспільне виробництво як джерело кадрів, технологій, ідей і одночасно як галузь праці, «виробництва» людей, світоглядів, що стає фактором соціального виживання людства.

В останні роки багато робиться для реформи усєї системи освіти, і вищої освіти зокрема, приймаються закони для правового забезпечення реформи. Той факт, що вища освіта стає центральним фактором соціального розвитку, актуалізує проблему трансформації системи вищих навчальних закладів на більш «відповідальне освітнє середовище», домінуючою ідеєю якого було б не стільки просте відтворення світу, а створення органічного світу, що саме організується на принципах самозбереження і подолання існуючих глобальних проблем [4].

Існуюча в СРСР система вищої освіти була стабільною і закритою. Її стабільність забезпечувала тоталітарна держава, а закритість обумовлювалася майже повною відсутністю зв'язків зі світовою вищою освітою, за виключенням систем вищої освіти країн соціалістичного табору, які були в залежності від системи вищої освіти СРСР, а також утаємниченістю майже усіх наукових розробок природничого напрямку.

Після розвалу СРСР і створення незалежної України постала складна проблема перетворення системи вищої освіти України з частини імперської системи в цілісну, замкнену, яка б задовольняла усі потреби країни у підготовці фахівців із вищою освітою. Розв'язання цієї проблеми було непросте. Деяких фахівців готувалося з надлишком, оскільки раніше вони направлялися до різних республік СРСР, інших не вистачало, оскільки їх готували і для України в інших регіонах СРСР. Тим більше, що з переходом до ринкової економіки забезпечувати стабільність вищої освіти зі старими методами стало неможливим. Система вищої освіти піддавалася впливу найсильніших флуктуацій зовнішнього світу: економічних, політичних, ідеологічних, інформаційних, соціальних, технологічних тощо. Вони вивели її зі стану рівноваги, потрібно було шукати нові механізми стабільності, зокрема нові форми і засоби самоорганізації, що було неможливо у тоталітарній державі.

Самоорганізація вищої освіти сьогодні стала важливим чинником її перебудови. В умовах, коли держава не може утримувати вищу освіту повністю, її самоорганізація (приватні вузи, модернізація державних і муніципальних на нових економічних і управлінських засадах тощо) дає можливість більш повно забезпечувати потреби держави і громадянського суспільства. Фактично виникли нові економічні умови функціонування в галузі економіки. Якщо раніше економіка вищої освіти зводилась до витрачання бюджетних коштів і до форм дрібного підробітку грошей на науково-дослідній проблематиці, то тепер це нова організація економічного і матеріального забезпечення роботи вузів. Необхідно використовувати усі визначені законом форми фінансування (державні, приватні, зарубіжні), вміти заробляти гроші і на виробництві фахівців, на науково-дослідній роботі, на видавничій діяльності.

Тому сучасна філософія освіти орієнтує вузи на відкритість і самоорганізацію, на маркетингові дослідження вузами ринків праці своїх випускників, на більш ініціативний пошук на ринку науково-дослідних робіт і т. д. Безумовно, держава теж робить спроби вивчити ринок праці, щоб скорегувати стратегію розвитку вищих навчальних закладів. Але ці спроби не скоординовані, випадкові і не можуть стати підставою реформ у кожному конкретному вузі.

На жаль, в умовах бюджетного дефіциту держава скоротила допомогу вузам. Тому частина їх пішла у «вільне плавання», коли на перше місце вийшли інтереси виживання вузу, а не державні інтереси забезпечення суспільного матеріального і духовного виробництва. Вузи поїхали працювати за правилом: хто платить, той замовляє музику. Бурхливе зростання випускників однієї модної спеціальності супроводжується занепадом факультетів, які готують фахівців у сфері фундаментальних наук. У цих умовах необхідно шукати механізми гармонізації інтересів держави і вузів, перерозподілу відповідаль-

ності між владою і керівництвом вузів не тільки за майбутнє системи освіти і науки, а, за великим рахунком, за майбутнє інтелекту країни.

Є ще одна проблема, яка може дуже негативно вплинути на реформу вищої школи. Це — планування на майбутнє її розвитку. Оскільки держава мало займається прогнозуванням своїх потреб у фахівцях на 5–15 років, то вузи самостійно, за аналогією, планують підготовку фахівців на ці ж строки. Але вузам важко розробити стратегію, не знаючи стратегії розвитку промисловості, науки, системи управління, тобто стратегії розвитку країни. Тим більше що науково-технічна та інформаційна революції докорінним чином змінюють структуру матеріального виробництва кожні 5–7 років. Спостерігається і сильна мінливість суспільного життя. В надзвичайній ситуації важко, а може й неможливо, вузам розробити надійну стратегію розвитку, навіть якщо враховувати моральні орієнтири і відповідальність перед майбутнім вузівських реформаторів.

Факт делегування значної частини відповідальності за реформи самим вузам є позитивною ознакою часу, означає демократизацію прийняття рішень у системі вищої освіти. Але і держава не повинна ухилитись від своєї частини відповідальності за майбутнє вищої освіти. Тим більше, що держава, в особі своїх представників, підписала документи по Болонському процесу і повинна робити постійний моніторинг якості освіти і підтримувати вузи у підвищенні цієї якості.

Література:

1. *Markarian, S. Edward.* Capacity for World Strategic Management. Yerevan: Citutrun, 1998. — С. 84, 92–93.
2. *Українське суспільство: моніторинг соціальних змін (1994–1999).* Інформаційні аналітичні матеріали. — К.: Інститут соціології НАН України, 1999. — С. 106.
3. *Українське суспільство: десять років незалежності.* — К.: Інститут соціології НАН України, 2001. — С. 650.
4. *Hartwell A.* Scientific Ideas and Education in the 21-st Century // Electronic newsletter, 1995; Моисеев Н. Н. Цивілізація ХХІ века — роль університетов // *Alma mater.* — 1994. — № 5–6.

***Н. Михальченко.* Философия образования и социокультурная теория**

В статье рассматривается место философии образования в социокультурной теории, ее влияние на образовательную политику государства и институтов гражданского общества.

***M. Mykhalchenko.* Philosophy of Education and Sociocultural Theory**

The article examines the role of Philosophy of Education in sociocultural theory, its influence on Public Education Policy and institutions of civic society.