МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ОДЕСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЕКОНОМІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

СОЦІОГУМАНІТАРНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ОСВІТИ ЯК ЧИННИК МОДЕРНІЗАЦІЇ УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА

Колективна монографія

Київ 2018

УДК 009:378:316.422:316.32
ББК 74.04(4Укр)
С 70

Друкується за рішенням вченої ради
Одеського національного економічного університету
(протокол №10 від 26.06.2018)

Рецензенти:

Онищук Віталій Михайлович, доктор соціологічних наук, професор, завідувач кафедри соціології Одеського національного університету ім. І. І. Мечникова

Попков Василь Васильович, доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри політології Одеського національного університету ім. І. І. Мечникова

Цибра Микола Федорович, доктор філософських наук, професор, професор кафедри філософії, соціології та менеджменту соціокультурної діяльності ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського

Авторський колектив:

Шмиголь М. Ф., Агафонова Н. В., Балута Т. П., Гловацька О. П., Махінла Ю. Б., Румянцева А. Є., Симоненко С. П., Щербина Н. Ф., Щубелка Н. В., Юшкевич Ю. С.

С 70 ***Соціогуманітарний потенціал освіти як чинник модернізації українського суспільства: Колективна монографія / кол. авт., відп. ред. М. Ф. Шмиголь. – Київ, 2018. – 326 с.***
ISBN 978-617-7503-18-6

У колективній монографії визначено зміст сучасної освіти, зокрема розглянуто її онтологічний та епістемологічний виміри, розкрито специфіку модернізації освіти крізь призму компетентнісного та ментального підходів, здійснено критичний аналіз стратегій сучасного гуманітарного знання в контексті актуалізації формування сучасно освіченої, світоглядно зрілої, високоморальної особистості; розкрито сутність та визначено завдання освіти в світлі глобалізаційних процесів, що обумовлюють необхідність формування людини як глобального громадянина – представника мультикультурного суспільства та інтелігента – представника інтелектуальної еліти нашої держави; показано, що визначення фундаментальних цілей освіти неможливо без дослідження історичних тенденцій розвитку освіти.

ЗМІСТ

Вступ……..…….5
РОЗДІЛ І. Філософський аналіз освіти
Шмиголь М. Ф.
Глава 1. Проблема освіти в контексті філософського дискурсу……15
§ 1. Онтологічний та епістемологічний статус освіти……..……..…15
§ 2. Світоглядні основи гуманітарної освіти…….……..…32
§ 3. Феномен гуманітарної освіченості та когнітивні механізми формування світоглядної зрілості особистості……....…48
Симоненко С. П.
Глава 2. Гуманітаристика в системі вищої освіти: проблеми та перспективи…...……..64
§ 1. Гуманітарне знання в сучасних освітніх стратегіях……64
§ 2. Особливості соціального контролю у вищому навчальному закладі: морально-етичний аспект……..…95
Щубелка Н. В.
Глава 3. Освіта в умовах інноваційного соціально-економічного розвитку…….……..109
§ 1. Освіта як чинник інноваційного ресурсу соціально-економічного розвитку…….….109
§ 2. Модернізація вищої освіти в контексті компетентнісного підходу……117
Юшкевич Ю. С.
Глава 4. Освіта в контексті модернізаційних змін……..127
§ 1. Економічна культура: філософсько-освітній аналіз……...……127
§ 2. Освіта як ретранслятор морально-етичних цінностей……..138
§ 3. Модернізація освітнього сегменту сучасного суспільства: національний та інтернаціональний аспекти……...……...….153
РОЗДІЛ ІІ. Протиріччя і тенденції розвитку освіти в сучасних реаліях
Глава 5. Соціокультурні проблеми сучасної освіти в умовах глобалізації…….....167
Румянцева А. Є.
§ 1. Потенціал освіти у формуванні особистості в сучасному мультикультурному просторі……...167
Балута Т. П.
§ 2. Проблема оновлення освіти в умовах глобалізації…….……179
Гловацька О. П.
Глава 6. Соціокультурні й економічні виклики сучасній освіті та проблема формування інтелектуальної еліти сьогодення..…195
§ 1. Виклики світовій освіті в умовах стрімких змін в суспільстві……..….195
§ 2. Освітні проблеми формування особистості інтелігента…….…...…...209

РОЗДІЛ ІІІ. Історичні традиції та новітні тренди української освіти
Махінла Ю. Б.
Глава 7. Гуманістичні та ліберальні виміри освітнього процесу: український і зарубіжний досвід……..…222
§ 1. Освіта як вирішальний чинник формування людського капіталу…….222
§ 2. Ліберальні підходи в системі освіти та виховання…….……230
Щербина Н. Ф.
Глава 8. Особливості історичного розвитку навчальних закладів на Півдні України у Новий час…..……..……238
§ 1. Формування початкової та середньої освіти на теренах Південної України у XVIII – на початку XX століття …….……238
§ 2. Діяльність ланкастерських шкіл Бессарабії в першій половині XIX століття як осередків освітянського руху в регіоні……..…...249
Агафонова Н. В.
Глава 9. Вища освіта на Півдні України: ОНЕУ – історичний вимір……262
§ 1. З історії Одеського національного економічного університету: Одеський кредитно-економічний інститут 1931 – 1966……..…262
Висновки……..……..……300
Список використаних джерел …….…….…...…...308

ВСТУП

Актуальність проблеми зумовлено необхідністю адаптації системи вищої освіти та професійної підготовки фахівців до динамічних змін у сучасному глобалізованому світі. Перетворення освіти на один з вирішальних соціокультурних чинників інформаційного суспільства потребує відповідної модернізації як організації національної системи вищої освіти, так і змісту, форм і методів навчального процесу.

Освітня система існує в певному соціокультурному середовищі і взаємодіє з ним. Освіта, виступаючи транслятором найважливіших та історично сталих норм і цінностей буття, з категорії національних інтересів високорозвинених країн переходить у категорію світових пріоритетів; вона відіграє вирішальну роль в контексті тих соціокультурних змін, котрі переживає сучасний світ. Її завдання полягає у забезпеченні засвоєння особистістю універсальних цінностей суспільства таким чином, щоб аксіологічні орієнтири окремого індивіду стали регуляторами соціальної поведінки людей у цілому.

Прискорення темпів і зміна якості розвитку суспільства, як і якості суспільних зв'язків, висуває нові вимоги до сфери освіти – пошуку нових шляхів і способів підготовки людей до життя у швидкоплинних умовах, створюючи при цьому нові можливості для розвитку самої освіти. Сучасні соціальні, політичні і економічні процеси, їх шалений динамізм вимагають безперервного «зростання», трансформації когнітивних і креативних горизонтів особистості.

Мета роботи: на основі дослідження закономірностей еволюції освітніх моделей виявити можливості освіти у розвитку людського потенціалу та у модернізації українського суспільства в контексті глобалізаційних викликів.

Мета дослідження обумовила постановку наступних *завдань*: виявити основні тенденції процесу становлення та розвитку освіти в Європі та світі і проаналізувати діалектику розвитку національної освіти в Україні; дослідити особливості процесу трансформації змісту сучасної освіти у контексті

соціокультурних та економічних змін; розкрити потенціал освіти у формуванні сучасної особистості, зокрема її світоглядної складової; визначити специфіку формування цілісної особистості в освітньому процесі в контексті ментальних особливостей української нації; обґрунтувати конститутивність ролі освіти у детермінуванні прогресивного соціально-економічного розвитку; визначити місце морально-етичного аспекту, гуманізації в сучасному освітньому процесі; розкрити особливості модернізації системи освіти України у соціально-історичному контексті.

Предмет наукового дослідження: соціогуманітарний потенціал освіти як чинник модернізації українського суспільства.

Об'єкт наукового дослідження: освітній процес в умовах глобалізації: європейський та український вимір.

Методологія дослідження: застосування теоретичних принципів діалектичного поєднання аналізу і синтезу, історичного та логічного підходів, єдності одиничного, специфічного та всезагального, порівняння, аналогії та узагальнення.

Монографія складається з трьох розділів, у кожному з яких розглядаються відповідні проблеми.

У першому розділі – «Філософський аналіз освіти» – визначено зміст освіти, зокрема розглянуто її онтологічний та епістемологічний виміри, розкрито специфіку модернізації освіти крізь призму компетентнісного та ментального підходів, здійснено критичний аналіз стратегій сучасного гуманітарного знання в контексті необхідності формування сучасно освіченої, світоглядно зрілої, високоморальної особистості.

Першу главу «Проблема освіти в контексті філософського дискурсу» присвячено визначенню онтологічного та епістемологічного статусів освіти, вивченню світоглядних основ гуманітарної освіти, а також дослідженню феномену гуманітарної освіченості, зокрема виявленню когнітивних механізмів формування світоглядної зрілості особистості.

Онтологія освіти виявляє вкоріненість освіти в особливостях існування людини, її змістовну роль в процесі самостановлення і набуття свого цілісного існування; розкриває залежність освіти від тієї картини світу, зміст якої транслюється з позиції її істинності в якості пізнавального і світоглядного фундаменту освітньої діяльності; прояснює соціальні обставини в якості фактору трансформації освітніх моделей і відкриває особливості сучасного соціуму як основи конкретних змін освітнього простору і його оновлення.

Епістемологія освіти охоплює цілу низку понять, які утворюють необхідну модель освітньої сфери і дають можливість проаналізувати конкретні механізми когнітивного процесу як передумови освіти в цілому. Освітньо-пізнавальний процес на рівні вищої школи визначається не стільки сукупністю систематизованих знань, скільки рівнем їх розуміння, а це в свою чергу передбачає, з одного боку, особистий шлях до «відкриття» уже відомих істини, які засвоюються як власні, а з іншого боку, лише через розуміння відкривається шлях до формулювання наукових проблем та наукової творчості.

Онтологічний та гносеологічний аспекти освіти неминуче змикаються з світоглядним, який навіть в самому загальному вигляді визначає відношення людини до світу на рівні розуму, відчуття, переживань тощо. Сучасна освіта потребує нових підходів до формування світоглядної моделі, яка б подолала обмеженість вузькотехнологічних світоглядних уявлень і створювала своєрідний синтез картин світу, де найбільш яскраву роль могла б відігравати планетарна свідомість на основі духовно-морального розуміння світу і загальнолюдських цінностей цього світу, які в свою чергу можуть бути пізнаними і розкритими завдяки гуманітарній освіті.

Завдання гуманітарної освіти полягає в тому, щоб молода людина сформувала в собі таку світоглядну освіченість, яка б характеризувала певний рівень її відношення до світової цілісності, що містило б оцінку світу з точки зору ієрархії цінностей та певного життєвого ідеалу і, таким чином, виступала вагомим фактором особистісного розвитку її самосвідомості та індивідуальності – становлення її як зрілої особистості.

У другій главі «Гуманітаристика в системі вищої освіти: проблеми та перспективи» розкривається сутність основних освітніх стратегій сучасного гуманітарного знання, а також розглядаються морально-етичні форми соціального контролю у вищому навчальному закладі.

Сьогодні освіта катастрофічно втрачає свої колишні духовно-моральні орієнтири, розглядаючись виключно як інструментальна категорія, цілковито підлаштована під потреби інформаційного суспільства, що вимагає формування нового типу інтелекту, котрий міг би ефективно та вчасно реагувати на постійні зміни інформаційно-технічної реальності, володіти комп'ютерними технологіями, професійно-прагматично мислити, оперувати інформацією. Нехтування гуманітарними основами освіти, бажання принести їх в жертву заради сумнівних лавр науково-технічного лідерства загрожує самому існуванню культури, породжує реальні ризики духовного переродження людини як її основи та творця.

Визнання пріоритету цінності людини повинне стати основою та метою освіти. Будь-які спроби, спрямовані на дегуманізацію освіти ведуть до позбавлення людини реальної можливості вибору, до приниження значення людської особистості, обмеження її права на свободу, розвиток та прояв своїх здібностей, самореалізацію. Майбутній спеціаліст повинен володіти трьома основними якостями – бути моральним, мати активну життєву позицію та прагнути служити суспільству, що стає можливим завдяки формуванню сорому та совісті як найважливіших компонентів соціального контролю, котрі детермінують постійне повернення людини до закону.

У третій главі «Освіта в умовах інноваційного соціально-економічного розвитку» досліджується роль освіти як чинника інноваційного ресурсу соціально-економічного розвитку, а також розглядаються особливості модернізації вищої освіти в контексті компетентнісного підходу.

Соціально-економічний розвиток, розгортається як послідовне проходження стадій, що визначаються переважаючим типом виробництва, сучасний етап якого характеризується виробництвом знань та поширенням

інформації. Відбувається формування постіндустріального суспільства – «суспільства знань», в умовах якого особливої соціальної сили набирає освіченість людини, оскільки, знання стає безпосереднім джерелом її розвитку, а освіта виступає ціннісно-методологічним чинником який визначає сутність нової цивілізації.

Освіта, транслюючи культурні надбання, разом з тим, транслює відповідно до різних етапів суспільного розвитку і певний культурний образ людини, насичений найбільш соціально значущими ознаками людської індивідуальності. Соціально-економічні реалії сьогодення ставлять перед системою освітою принципово нові завдання – виховання людини не просто знаючої, а людини яка здатна діяти в умовах соціально-економічних трансформацій, що мають інноваційну складову.

Вимогою суспільства з інноваційним типом розвитку є спрямування сучасної системи вищої освіти на формування у людини системи компетентностей, розвиток емоційного інтелекту, когнітивної гнучкості, креативності, критичного мислення та навиків інноваційної діяльності.

Четверту главу «Освіта в контексті модернізаційних змін» присвячено соціально-філософському дослідженню феномену економічна культура, обґрунтуванню визначальної ролі освіти у її формуванні та аксіологічної складової індивідуального і суспільного рівнів свідомості в цілому, а також визначенню інтернаціональних тенденцій та національної специфіки їх реалізації у процесі модернізації освітнього сегменту сучасного суспільства.

Економіка та економічна культура суспільства є взаємообумовлюючими явищами, що пов’язані між собою за допомогою суб’єктів економічної діяльності, де остання виступає практичним віддзеркаленням економічної свідомості індивідів. Тому прогресивна зміна економічної культури суспільства в цілому, передбачає в першу чергу підвищення її рівня в кожного індивіда та формування адекватного наявній економічній ситуації образу «економічної людини». Процес формування аксіосфери економічної культури особистості

набуває більш активної форми під впливом зовнішніх чинників, одним з яких є запровадження ефективної системи економічного просвітництва населення.

Найважливішим соціальним інститутом, що реалізує морально-етичні цінності, норми, ідеали на індивідуальному рівні свідомості, вирішує завдання розвитку духовного світу особистості виступає освіта. Наявність опозиції «розум – емоція», яка традиційно присутня у філософському осмисленні людської мотивації і використовується при поясненні внутрішніх колізій ціннісного вибору, приводить до необхідності визнання пріоритетності в тому чи іншому соціумі переважно емоційного або раціонального типу особистості і відповідно – врахування цього моменту при побудові стратегії трансляції морально-етичних цінностей, апелюючи відповідно до розуму або до почуттів.

У другому розділі – «Протиріччя і тенденції розвитку освіти в сучасних реаліях» – розкривається сутність та визначаються завдання освіти в контексті глобалізаційних процесів, що обумовлюють необхідність формування людини як глобального громадянина – представника мультикультурного суспільства та інтелігента – представника інтелектуальної еліти нашої держави.

У п'ятій главі «Соціокультурні проблеми сучасної освіти в умовах глобалізації» розкривається потенціал освіти у формуванні особистості в сучасному мультикультурному просторі та вивчається проблема оновлення освіти в умовах глобалізації.

Глобалізація являє собою незворотній, історично унікальний, об'єктивний процес, який передбачає інтенсифікацію економічних, соціальних, політичних і культурних інтеракцій у всесвітньому масштабі, що призводить до уніформізації всіх сфер сучасного світового суспільства та виникнення соціальних зв'язків, солідарності та ідентичності в наднаціональному масштабі. Відповідно до цих глобальних змін підвищуються вимоги до системи освіти, якості освіченості людини. Розвиток освіти на всіх рівнях, наявність збалансованої, відповідної кращим світовим стандартам, але з урахуванням своїх національних особливостей і пріоритетів освітньої системи – це фундамент майбутнього незалежної України.

Сьогодні університетська освіта має стати мультикультурною, розвиваючи здатність цінувати інакшість людей. Існує гостра потреба в організації цілеспрямованої роботи по формуванню багатокультурної особистості, що сполучає у собі системні знання різних культур як минулого, так і сучасності, прагнення і готовність до міжкультурного діалогу. Це вимагає засвоєння молодими людьми здатності включатися в систему глобальних соціальних стосунків. Це нагальне глобально-соціальне замовлення по створенню важливого елементу сучасного соціального капіталу, що ставиться перед освітою. Важливим реально діючим соціально-політичним чинником багатокультурної освіти є, зокрема, прагнення країн інтегруватись у регіональні соціально-економічні і соціально-політичні утворення.

Адекватний сучасним соціальним вимогам освітній процес має ґрунтуватися на діалогічних технологіях, стверджуючи гуманістичну та індивідуально-орієнтовану спрямованість педагогічної діяльності, формувати здатність до міжкультурної взаємодії, співіснування різних культур.

У шостій главі «Соціокультурні й економічні виклики сучасній освіті та проблема формування інтелектуальної еліти сьогодення» розглядаються основні виклики, що постають перед світовою освітою в умовах стрімких змін в суспільстві, зокрема досліджується проблема формування засобами освіти особистості інтелігента, як представника майбутньої інтелектуальної еліти нашої держави.

Соціальні зміни у сучасному суспільстві набули гіпертрофовано прискорених темпів, що обумовлює виникнення стану в якому розвиток суспільства і технологій випереджають за темпами здатність людини адаптуватись до нових умов. В контексті детермінованого глобалізацією та інформатизацією посилення географічної і віртуальної мобільності, зростання диференціації вищої освіти результатом якої стає множинність «систем освіти», зміни «традиційного образу студента» в світлі необхідності реалізації нової освітньої парадигми «навчання протягом всього життя», нових вимог роботодавців та ринку у цілому до потенційних працівників, виникає нагальна

потреба кардинальної зміни самого освітнього процесу, оновлення його форм та методів, приведення всієї системи освіти у відповідність до запитів сучасного суспільства.

Протиставлення законів ринку гуманістичним законам, раціонального та емоційного мислення, обумовлює відповідне співвідношення понять «інтелектуал» та «інтелігент», один з яких виступає освіченою і творчою людиною з технократичним етосом, яка характеризується індиферентністю, готовністю адаптуватися до будь-якого культурного середовища, відмовою від самоідентифікації з певною національною культурою, інший – інтелігентом-гуманістом, що орієнтований на цивільну відповідальність, виконання ролі носія громадської совісті та почуття моральної причетності.

У третьому розділі – «Історичні традиції та новітні тренди української освіти» – показано, що визначення фундаментальних цілей освіти неможливо без дослідження історичних тенденцій розвитку освіти.

У сьомій главі «Гуманістичні та ліберальні виміри освітнього процесу: український і зарубіжний досвід» обґрунтовується конститутивність ролі освіти в соціально-економічному житті суспільства, у формуванні, відтворенні та розвитку «людського капіталу», а також розглядаються концептуальні підходи щодо реформування освіти у сучасній науці.

Гуманістично орієнтована економічна система вимагає створення і функціонування аналогічної освіти, оскільки лише в таких умовах може динамічно формуватися людський капітал, спроможний впевнено орієнтуватися в нових, незвичних обставинах, відповідати на виклики часу. Більш того, виникнення людського капіталу поза духовно-культурним контекстом фактично неможливе.

Відповідною сучасним вимогам формою освіти виступає ліберальна освіта – гуманітарна, в основу якої покладено здобуття широких знань щодо світових культурних й наукових цінностей. Ліберально спрямована освіта забезпечує якісні передумови для подальшого розвитку в різноманітних сферах людської діяльності. Значення і вага цієї освіти виходять далеко за межі її суто

економічної цінності. Вміння толерантно спілкуватися, творчо і водночас критично мислити, вправно викладати свої думки як усно, так і письмово, постають як одні з найцінніших якостей у новітньому соціумі.

У восьмій главі «Особливості історичного розвитку навчальних закладів на Півдні України у Новий час» розглядається проблема формування початкової та середньої освіти на теренах Південної України у XVIII – на початку XX століття, зокрема розвиток жіночих навчальних закладів, а також обґрунтовується значимість діяльності ланкастерських шкіл Бессарабії в першій половині XIX століття як осередків освітянського руху в регіоні.

Становлення та розвиток української освіти цього періоду відбувався на тлі складних і суперечливих історичних подій, які й зумовили її особливості. Жіночу освіту Бессарабії можна розглядати як соціокультурне явище, що знаходилося в центрі уваги держави і всіх громадських інститутів та одну з ключових складових у створенні південноукраїнської системи освіти в цілому. Прогресивні представники бессарабського суспільства визнавали її в якості загальнолюдської цінності, що є засобом входження людини у світ культури і науки.

Інтенсивність та географія поширення ланкастерської системи навчання в більшості європейських держав у XVIII – на початку XX століття, зокрема й в Україні, надала цьому процесу характер міжнародного громадського руху, що свідчить про надзвичайну актуальність цього типу освітніх закладів, обумовлену необхідністю термінової елементарної освіти народних мас, що було результатом технічного прогресу, а також появою нових педагогічних технологій.

У дев'ятій главі «Вища освіта на Півдні України: ОНЕУ – історичний вимір» здійснюється історичний екскурс розвитку Одеського національного економічного університету крізь призму дослідження специфіки функціонування кредитно-економічний інституту у період з 1931 по 1966 роки.

Централізоване планове керівництво народним господарством, посилення ролі Державного банку СРСР, повна реорганізація Всеукраїнського банку,

вимагали забезпечення новосформованої банківської системи кадрами. Саме Одеса на початку XX сторіччя мала солідний досвід з підготовки економістів вищого рівня кваліфікації і наукові кадри здатні забезпечити навчальний процес.

За перші 30 років свого існування, створений у 1931 році Одеський кредитно-економічний інститут, випустив 5800 економістів вищої кваліфікації, які на 1961 рік працювали в 92 областях чотирнадцяти союзних республік, а одинадцять випускників інституту навіть очолювали обласні контори Держбанку.

У цілому науково-дослідна діяльність професорсько-викладацького складу Одеського кредитно-економічного інституту мала спрямування на максимальне зближення наукових досліджень з практикою виробництва, на дійову допомогу підприємствам, будівництвам, колгоспам у виявленні внутрішніх резервів зростання виробництва і зниження собівартості продукції.

РОЗДІЛ І. ФІЛОСОФСЬКИЙ АНАЛІЗ ОСВІТИ

Шмиголь Михайло Федорович

ГЛАВА 1. Проблема освіти в контексті філософського дискурсу

§ 1. Онтологічний та епістемологічний статус освіти

Сучасний світ характеризується досить швидким і неухильним рухом до формування єдиного глобального уніфікованого, цілісного культурного простору.

Техногенна культура сучасної цивілізації сприяє утворенню в суспільній свідомості гіпертрофованого уявлення про пріоритет технологічних і технічних досягнень перед гуманітарними цінностями. У різних соціальних сферах на перший план вийшли критерії прагматичності, доцільності, ефективності. Такі критерії позначились і на освіті, яка останнім часом стала розглядатися як засіб набуття знань, навичок, умінь, необхідних для освоєння технологій і техніки, що сприяють виконанню вузькопрофесійних функцій.

В умовах інформаційного буму сучасним ідеалом знання стало знання точне, доказове, формалізоване. В результаті сам процес освіти все більш відривається від живої дійсності, догматизується під пресингом авторитету об'єктивної істини, а також уніфікується, програмуючи особистість під ідеал комп’ютерної досконалості. Не випадково сучасну цивілізацію часто називають «вербальною». Людина, отримуючи гарну освіту все більш стає прагматичною, функціональною, розважливою і разом з тим позбавленою духовності, справжньої інтелігентності, чіткої системи моральних цінностей.

Цікаво зауважити, що, говорячи про зміни сучасного способу життя, багато в чому екстремальних для людини, ряд американських соціологів схильні більшою мірою акцентувати увагу на аналізі психологічного стану людей в нову епоху. Як стверджує, наприклад, Е. Тоффлер, головна загроза

людству - не стільки невирішеність економічних, екологічних і т. п. проблем, скільки психологічне перевантаження, пов'язане з швидкоплинними і радикальними змінами соціального буття. На підставі цього він пропонує певну парадигму освіти, яка виходить з майбутнього, з активно-діяльної позиції людини на шляху адаптації до нових умов життя, до швидкого переходу з майбутнього в сьогодення [29].

Проблема освіти в епоху глобалізації дійсно виглядає по-новому, і це не може не привернути увагу до її обговорення все більшого числа філософів, педагогів, соціологів, психологів як на Заході, так і у нас в Україні. Проблема освіти як одна із фундаментальних гуманітарних проблем передбачає передовсім розгляд формування особистості з точки зору її власного розвитку, яке неможливе без засвоєння знань, без навчання, формування в ній морального відчуття тощо. Той факт, що суспільне життя не може існувати без такого процесу, тобто, без процесу передачі знань, досвіду є очевидним і не потребує особливого дискурсу.

Коли перші вчителя мудрості – софісти почали навчати молодь доброчинності, політичному мистецтву, управлінню містом та домашнім господарством, вони зацікавились також і загальним змістом цих процесів: про відношення індивідуального та універсального знання (об’єктивної та суб’єктивної істини), людини та природи, знання та дії. Вже тоді постало питання: що таке знання, яка його природа, чи можна навчити людину доброчинності? Такі питання потребували свого дослідження, яке традиційно відбувалося в рамках загальної філософії. Історично так склалось, що філософські проблеми гносеології торкались й освітньої сфери, поступово викристалізовуючись у загальному вигляді в область філософського знання, яке отримало назву «філософії освіти». В першій половині XX ст., після виходу в світ класичної роботи Дж. Дьюї «Демократія та освіта» в 1916 р., філософія освіти стає однією із базових дисциплін освітньої сфери і обов’язковим елементом підготовки педагогів. Як відмічав Дж. Дьюї, в освітньому процесі філософія аналізує цілі, визначає людські ресурси та задає методи їх

використання. Освіта – це лабораторія, в якій конкретизується та перевіряється філософське судження [14, с.298].

З'ясування сутності освіти безпосередньо пов'язане з оцінкою адекватності цілей, що ставляться перед інститутом освіти, ступеня їх реальності по відношенню до регіональних та глобальних перспектив розвитку конкретного соціуму. Орієнтація освіти на певні, усталені підстави, ймовірно, дозволяє виробити свої інтегровані варіанти характеристики рівня освіченості людини, що стає важливим для оцінки її професійного потенціалу. Істотним нам здається й пояснення феномена сучасної неосвіченості, в тому числі й нових варіантів «високо інформованого невігластва» як спотвореної суті освіти. А значимість цінності зазначеної проблематики для «загубленого» в сучасних технологіях і кризах індивіда, необхідність володіння прийнятними критеріями розрізнення справжнього і спотвореного в інформаційному потоці є загальновизнаною для будь-якого гуманітарного дослідження.

Як в минулому, так і зараз потребують відповіді на питання, які традиційно залишаються відкритими для обговорення: що означає дати освіту або отримати освіту? Яка сутність освіти? Які види знання та пізнання визначають якість людини як освіченої? Яка природа існування освіти взагалі? Такі питання утворюють проблемне поле онтології освіти, що за своєю суттю пов'язане з філософією освіти. Звернення до онтології освіти диктується потребою дати всебічну картину освіти з позиції визначення її граничних меж безвідносно до змін інституційних форм, тим самим проводячи розмежування сфери освіти як самостійної і оригінальної області в її співвідношенні з іншими сферами життя. Безперечним є те, що сучасні інформаційно-технічні інновації внесли до порядку денного принципово нові освітні моделі і істотно трансформували поведінку всіх суб'єктів освіти. За цих умов, знайомство з ідеями філософів попередніх епох, які прагнули по-різному осмислити феномен освіти, ясно демонструє наявність певного константного набору «вічних» проблем. Це спонукає до роздумів щодо можливості нехтування конкретно-історичними обставинами соціальних умов і перетворення їх в «матерію»

побудови філософської теорії освіти як єдиного оригінального механізму становлення, що має свої внутрішні джерела і закономірності, свою систему цілей і цінностей, що незмінно присутні в освітньому процесі.

З цієї точки зору можливості філософського аналізу дають підставу скорегувати траєкторію дослідження освіти, направивши її в русло онтології. Філософія освіти пропонує свою модель освіти, виходячи з певного філософського бачення світу за допомогою формування уявлень про статус знання і цінностей, природу суб'єкта освіти, характер його відносин з оточуючими, тощо. Проте, будь-які теоретичні побудови філософії освіти онтологічно навантажені. Видається важливим присутність проблематики філософської онтології не тільки в якості імпліцитних передумов освітніх теорій, а й в її самостійному трактуванні. Зміна проблемного поля філософії освіти передбачає звернення до його онтологічної горизонту. У дослідженнях, що розкривають багатогранну палітру теоретичних «образів освіти», наголошується на необхідності «реабілітації» онтологічної проблематики, пов’язаної з поверненням до проблеми індивідуальності в її духовно смисловому, ціннісному вимірі [25, с.44-48].

У сучасній освітній реальності спостерігається «онтологізація» освіти, яка пов’язана з самоідентифікацією окремих освітніх установ: мова йде про місію шкіл, вишів, університетів. Очевидно, що освітні інститути переживають кризу самоідентичності, формуючи свою діяльність часто густо на суперечливих і примарних підставах, а це є свідченням відсутності чіткого розуміння загального сенсу і сутності освіти, яка вимагає встановлення своєї місії та самобутності. Незважаючи на всю свою фундаментальну теоретичність, онтологія освіти здатна мати і цілком практичні «наслідки» як в соціальному, так і в індивідуальному вимірах. Побудова онтології освіти актуальна не лише тому, що наявні концепції освіти недостатньо розроблені, а тому, що є можливість побачити її глибинні підстави взагалі [16, с.31-41].

В цілому, онтологія освіти виявляє вкоріненість освіти в особливостях існування людини (або освітнього співтовариства як колективного суб’єкту), її

змістовну роль в процесі самостановлення і набуття свого цілісного існування; розкриває залежність освіти від тієї картини світу, зміст якої транслюється з позиції її істинності в якості пізнавального і світоглядного фундаменту освітньої діяльності; прояснює соціальні обставини в якості фактору трансформації освітніх моделей і відкриває особливості сучасного соціуму як основи конкретних змін освітнього простору і формування освітнього середовища нового типу. Оскільки все це в тій чи іншій мірі передбачає вихід на світоглядну (ціннісно-смислову) сферу, на цільові підстави освіти, то цілком доречно буде зв'язати таку онтологію з світоглядом, розкриваючи освіту як формування ціннісно-смислового простору життя людини.

Незважаючи на досить складне, трудно вловиме за змістом, а значить і за визначенням явище освіти та на поліваріантність підходів щодо розкриття як зовнішніх так і внутрішніх, об'єктивних та суб'єктивних, індивідуальних та універсальних аспектів тих процесів, що охоплюються поняттям освіта, на наш погляд, це поняття потребує передовсім свого сутнісного аналізу, так би мовити, «зсередини» існування людини. Постає проблема знаходження того, що забезпечує «самостійність» освіти, її стійкість. В цьому ключі онтологія освіти розкриває її як вимір буття, як один з «способів бути» (за термінологією М. Хайдеггера). Освіта виявляється не просто процесом, або певною якістю особистості (у вигляді її освіченості), а неминуче фіксує ситуацію перебування в певній ціннісно-світоглядної сфері, що ставить звичайну людини у особливі відношення з істиною знання, розумінням, навичками або уміннями, зі своїми тимчасовими вимірами і просторовими обмеженнями, проявляючись в різних ситуативно-орієнтованих модифікаціях. Цей простір зосереджено навколо смислової єдності, що розкриває «проект» людини, її «здатність бути» [32, с.352].

В онтологічному аспекті доцільно звернутися до думок засновника філософської антропології М. Шелера, який один із перших відмічав онтологічний статус освіти, вказуючи на те, що якщо освіту розглядати в контексті – cultura animi – як щось завершене, то вона виступає як індивідуальна форма, образ, в межах якого здійснюється вільна духовна діяльність людини, це

те, що визначає усю поведінку людини. В цьому сенсі, освіта є категорія буття, а не знання чи переживання. Він відмічав, що прагнути до освіти – значить з любов'ю шукати буттєвої участі в усьому, що є в природі та історії від сутності світу, а не прагнути лише до випадкового наявного буття [33, с.21].

М. Шелер виокремлює три типи знань: наукове, метафізичне та ціннісне, які характеризують різні буттєві відношення суб'єкту, що пізнає. Кожне з цих типів знань наділене певними функціями і має свою мету. Зокрема, позитивне наукове знання, на його думку, має на меті панування над природою та суспільством, метафізичне (сутнісне, світоглядне) знання – це те, що утворює, формує (освічує) особистість, тобто стає освітнім знанням і нарешті, знання заради спасіння, до якого він відносив передовсім релігійне знання, яке секуляризується у ціннісні форми пізнання. Саме на цих аспектах акцентував увагу М. Шелер, розглядаючи освіту не як навчальну підготовку до будь-якої діяльності, а як категорію буття,що долучена до символічного універсуму [33, с.22].

В онтологічному контексті критерій освіти слід визначати як міру виявлення універсального, загальнолюдського змісту в особистісному бутті. Засобом освіти людини служить культура, яка несе в собі цінності світової цивілізації і виступає способом буття суспільства. Для вироблення адекватної сучасної освітньої концепції необхідно представити процес утворення особистості як поступове засвоєння нею загальнолюдських цінностей в особистісному бутті, розглядаючи людину як мікрокосм, в якому розкривається універсум соціуму.

Якщо людина втрачає почуття своєї внутрішньої причетності до такого універсуму (буття як цілісності), то це неминуче приведе її до самознищення. «Забуття» людиною буття приведе її до закритості в своїй суб'єктивності, до стану своєрідної бездомності (що добре розроблено в екзистенціалізмі) і до розуміння «світу буття» як об'єкту підкорення, панування, тобто, відбувається заперечення світу, який, несучи в собі людське, відчужує це людське від самої людини, для якої тим самим таке світозаперечення обертається запереченням себе самої як справжньої.

Осмислюючи свій історичний зміст, свою співбуттєвість, людина поєднує в своєму теперішньому «Я» минуле з майбутнім, включає в себе «абсолютне» як своєрідний ідеал людських прагнень. З онтологічно-світоглядної точки зору такий «абсолют» служить зразком, критерієм істини, добра і краси, співвідносячись з яким людська свідомість отримує надійні моральні опори в своєму становленні і розвитку, і задає певний ракурс самосвідомості людини і самовизначеності людства. Це поняття є найважливішим для формування будь-якої освітньої парадигми.

Щоб людина могла бути дійсно адаптованою до світу в умовах його глобальних і швидкоплинних змін, повинні бути збережені певні начала людського життя, її екзистенційні підстави, до яких і відносяться загальнозначущі людські цінності і норми. Як образ сукупного людського буття, освіта послідовно оформлюється як жива цілісність. Такому освіченому буттю людини відповідає завжди один світ, який М. Шелер за античною традицією називає «мікрокосмом», маючи на увазі думку Аристотеля, що «душа людини – це в певному сенсі все». Такий «мікрокосм», що охоплює цілісність світу, де ідеї, цінності речей упорядковуються в єдиний реальний універсум, який зосереджений в одному індивідуумі і репрезентує світ освіти. М. Шелер звертає увагу на досить суттєвий онтологічно-світоглядний аспект освіти, підкреслюючи, що людина багато чого може і не знати, часто вона не може осягнути навіть одну – єдину випадкову річ (якщо мати на увазі її складність та безкінечність), проте вона може осягнути сутнісну структуру усього світу. Таке розуміння освіти як світоглядного універсального цілого ідентифікує людину з самим світом, хоча з точки зору наявного буття людина як частина світу не ідентична цілому світу. Світоглядна цілісність світу міститься в людині цілковито. Тобто, М. Шелер вказує на фундаментальну ознаку освіти, яка пов’язана з глибинним, сутнісним рівнем буття людини в світі (універсумі), а саме з світоглядною цілісністю світу. Освіта висвічує людину з точки зору створених нею образів структурної цілісності світу. Це ознака існування будь-якої людини, коли мова йде про освіту [33, с.35].

Природне прагнення людини до освіти можна пояснити бажанням бути причетним до усього, що є в природі та історії від сутності буття, а не прагнути лише до випадкового наявного буття – це і є бажанням бути мікрокосмом.

І хоча емпіричне буття людини є кінцевим та особистісним, проте індивідуально-духовне її буття укорінено у вічному русі універсального духу. Людина як мікрокосм сама є своєрідним рухом, який свідчить про те, що вона здатна долати свою конечність, безмежно розширюючи при цьому свої границі. Освіта саме і є означенням цих відносних границь індивідуального буття людини. Розглядаючи співмірність «макросвіту» та «мікросвіту», М. Шелер процес формування освіти розглядає як зосередження великого світу (макрокосму) в одному особистісному духовному центрі (мікрокосму). Таке співставлення двох світів служить підґрунтям для розуміння становлення та розвитку людини з точки зору її природного прагнення до освіти [33, с.35].

Разом з тим, звертаючись до запропонованої М. Шелером експлікації різних форм знання слід підкреслити особливість «освітнього знання» та його відмінність від будь-якого знання, яке не дивлячись на свою цінність, не має нічого спільного з освітою. На його думку, знання, яке стало освітою – це знання, яке вже не залишається в нас «не перетвореним». Знання, про яке не замислюються, як і звідки воно з'явилось. Повністю засвоєне знання, яке стало функцією життя, витоки якого не зосередженні в безпосередньому досвіді, а випливають із знання «досвідності» (тобто знання, походження та джерело якого неможливо вже встановити) – це і є освітнє знання.

Важливим для інтерпретації освіти в контексті її онтологізації є запропоноване Е. Гуссерлем поняття «життєвого світу», який складається з поза наукових, позараціональних, буденно-досвідних, культурно-історичних контекстів. Аналізуючи гуссерліанський життєвий світ, Н. Мотрошілова відмічає, що Е. Гуссерль змінює місцями вікові наукові, культурні, філософські пріоритети. Єдино дієвим він робить вже не світ наукових ідеальностей (поняття, концепції, формули, методи), а той світ, який вже наданий і ще може

бути наданий «нам», тобто людям, завдяки сприйняттям та безпосередньому досвіду [22, с.104-112].

Життєвий світ людини, який включає як раціональне, так і позараціональне, як буденний досвід, так і універсалії культури є передумовою освіти. Це та сфера буття, котра існує як безумовна даність, вона не лише розширює горизонт проблематики освіти та ставить перед нею нові завдання, але й змінює горизонт розуміння самої природи освітнього процесу.

В широкому розумінні загальна онтологія освіти людини як розумної істоти (тварина освіченою бути не може) характеризується природним її прагненням побачити себе в світі і світ у собі. Тобто, онтологічний аспект освіти неминуче змикається з світоглядним аспектом, який навіть в самому загальному вигляді визначає відношення людини до світу на рівні розуму, відчуття, переживань тощо. Слід визнати, що в змісті освіти в самому загальному сенсі імпліцитно міститься світоглядний контекст. До такої освіти людина приречена за визначенням. Це не пов’язано з рівнем її знання, людина може бути і мало обізнана але прагнення відтворити світ в свідомості – це її родова ознака. Тобто, не може бути освіти поза межами світогляду, в якому містяться, в свою чергу, і особливі світоглядні знання, ціннісні орієнтири, переконання, особистий досвід як творчий акт життя тощо. У цьому зв’язку доречно згадати про те, що освіта і світогляд – слова одного сенсу. Освіта – процес розвитку і саморозвитку особистості, що пов’язаний з оволодінням соціально значущим досвідом людства, втіленим у знаннях, уміннях, творчої діяльності та емоційно-ціннісному відношенні до світу. Душа людини постійно знаходиться в пошуку вічного, абсолютного.

Дещо інший контекст осмислення етимології слова «освіта» пропонує Гадамер, вказуючи, що слово «Bildung» включає в себе поєднання принаймні двох смислів – значення відображення, зліпка «Nachbild» і зразка «Vorbild», підкреслюючи перевагу поняття освіти по відношенню до простого культивування наявних задатків, від яких вона утворилася [6, с.53].

Важливим, на наш погляд, є також прагнення розширити предметне поле дослідження онтології освіти через ідею герменевтичного її тлумачення. Так, вводячи, зокрема, таке поняття, як «суб'єкт інтерпретуючий», Л. Мікешина відзначає, що людина безперервно інтерпретує, розшифровує глибинні смисли, що стоять за очевидними, поверхневими смислами, розкриваючи різні значення, які приховуються за буквальними значеннями. Це діяльність мислення в процесі освіти виявляється не менш значущою, ніж звичайна кумуляція знань, яку вона суттєво доповнює» [21, с.238].

В цьому контексті поняття освіти стає більш ємким, герменевтичний аспект дозволяє побачити чимало різних завуальованих в освіті передумов: духовну традицію, буденний досвід, сферу особистісних переживань, тобто – усю повноту життєвої реальності. Таким чином, сама освіта має герменевтичний сенс, оскільки в процесі освіти і відбуваються зміни основних форм пізнавальної діяльності суб'єкту. Г. Гадамер з цього приводу писав: «Повсюду, где мир испытывается нами, где происходит преодоление чуждости, где совершается усвоение, усмотрение, постижение, где устраняется незнание и незнакомство, повсюду совершается герменевтический процесс собирание мира в слово и в общее сознание» [5, с.14-15].

Сама освіта здійснюється на основі вже існуючого знання, а попередній досвід є підґрунтям для подальшого просування на шляху освіти. В освіті людина прагне до самопізнання, до інтерпретації самої себе. На це звертає увагу Г. Гегель: «Индивидуальность образованием подгатавливает себя к тому, что есть она в себе, и лиш благодаря этому она есть в себе, и обладает действительным наличным бытием; насколько она образована, настолько она и действительна и располагает собой» [7, с.263].

Людина, за Гегелем, повинна освічувати (утворювати) себе сама. Але вона отримує освіту у взаємозв'язку з всезагальним, засвоєння якого потребує відчуження від індивідуального. Через пізнання чужого людина повертається до самої себе і таким чином, самоосвіта передбачає самопізнання як перехід з зовнішнього світу, з іншого світу до самої себе.

В свою чергу, Дж. Дьюї, як один із засновників прагматизму розглядав освіту в більш прагматичному ракурсі через поняття досвіду, розуміючи його як творчий акт життя, як переживання життєвих ситуацій; досвід як те, що об'єднує людину і світ в нерозривну єдність. З нього народжується єдиний людський зміст, що забезпечує загальність смислів у спілкуванні, і через що виникає свідомість та самосвідомість окремої людини. В самому широкому сенсі, з точки зору Дж. Дьюї, саме існування людей є експеримент людини з життям. А засвоєнні знання через переживання досвіду (чи то істини, чи то віри – тобто те, про що можна стверджувати обґрунтовано) – це, на його думку, і є освіта. Упорядкування та осмислення особистого досвіду, що засвоюється та накопичується в соціальному спілкуванні, формують освіту як надбання особистості і утворюють таким чином саму особистість. Дьюї освіту людини розглядав як таку, що тотожна її розвитку. У освіченої людини знання, що надане в її досвіді упорядковане в усвідомлену цілісність світу і сприймається як щось саме собою зрозуміле [14, с.291].

Безперечно, аналіз онтологічних підходів до розуміння глибинних основ освіти потребують не лише загальних цілісних її характеристик, що виглядає досить абстрактним, але й вимагає конкретизації пов'язаних з освітою таких понять як знання, навчання, способи мислення, світоглядні, пізнавальні, етичні аспекти освіти. А привід, що актуалізує необхідність дослідження цих понять на рівні філософської рефлексії був наданий запропонованим визначенням поняття «вищої освіти», зміст якого в загальних рисах розкривається в законі України про «Вищу освіту».

Коли мова йде про освіту на вищому її рівні, то частіше за все і передовсім мається на у вазі оволодіння структурованими, систематизованими різного типу знаннями, процес отримання яких асоціюється зі здібністю до раціонального мислення, що передбачає використання ключових понять, принципів, законів, способів дослідження. Знання такого рівня засвоюється в процесі вивчення фундаментальних, природничих, соціальних, гуманітарних наук протягом певного часу.

Безперечно, що зазначена точка зору на освіту і зокрема на вищій її рівень носить досить загальний характер і формулює чимало питань, які можуть бути предметом розгляду філософії освіти. В сучасній філософській літературі, правда, відмічається, що способи конструювання філософського дисциплінарного поля породжує низку проблем, і зокрема, наскільки результати історико-теоретичних досліджень в сфері філософії освіти релевантні по відношенню до емпіричних освітніх досліджень (соціологічних, когнітивних, психологічних). Незважаючи на диверсифікацію підходів в рамках дискусій щодо онтології, епістемології освіти, та і в загалі перспектив досліджень у сфері філософії, існує більш-менш сталий консенсус відносно основних задач філософії в дослідженні освіти. Перш за все, залишаються актуальними для філософії питання щодо фундаментальних цілей освіти, які вони: формування істинних знань чи формування обґрунтованих переконань; формування здібності до розуміння чи передача існуючого знання; заохочення до проведення особистого дослідження та досягнення інтелектуальної незалежності, чи можливо ця ціль повинна охоплювати усю сукупність вищеназваного?

Ці питання слід віднести до епістемології освіти, яка разом з онтологією складають, на наш погляд, основну проблематику філософії освіти. Зазначимо, що експлікація епістемологічних аспектів освіти передбачає визначення основних її завдань та цілей. Традиційно вважається, що однією із таких цілей є трансляція та засвоєння обґрунтованого знання.

Однак, безперечним є й те, що в сучасному глобалізованому світі включення знання в соціоекономічну орбіту зумовило особливу вимогу до когнітивних навичок людини: здатність до дослідницької діяльності стала необхідним когнітивним атрибутом успішної особистості. Європейська ідея «освіта через наукові дослідження» пов’язана з необхідністю досягти такого освітнього середовища і особливо методів навчання, які б сприяли формуванню образу мислення, властивого сфері наукової діяльності [41, с.36].

Така позиція підтверджується й соціологічним аналізом, який показав високу ступінь збігу компетенцій «для працевлаштування» з компетенціями, які беруть участь в проведенні дослідницької діяльності, причому вони цінуються в багатьох професійних сферах [35, с.40].

В даному контексті результат освіти трактується як формування компетенцій, які значимі для суспільства знань. Як зазначається в документах Європейської комісії, «дослідницька» позиція в навчанні ставить перед європейськими університетами не просте завдання – забезпечити викладання дисциплін з циклу вищої освіти передовсім практикуючими дослідниками. Вирішення цього завдання – необхідна, але не достатня умова «дослідницького» навчання, оскільки практикуючий дослідник може викладати предмет, не передаючи студентам дослідного ставлення до знань, тобто в догматичній (некритичній) манері [35, с.40]. В більш широкому розумінні мають відбутися такі культурні зрушення, які б впливали на інструменти загальної освіти, яка б могла стати дослідницькою по суті. Однак, і зміст такої загальної освіти вимагає включення такого навчального матеріалу, який сприяв би реалізації адекватних культурної ситуації дослідницьких методів. Слід зауважити, що ми не перебуваємо в унікальній ситуації з точки зору впливу культури знання на освіту. У 1623 р Ф. Бекон опублікував трактат «Про гідність та примноження наук», що витримав багаторазові перевидання, де він, зокрема, говорить про втрату, яку зазнають королівства і республіки внаслідок обмеження діяльності коледжів і наукових товариств лише певним колом професійних занять. «Справа в тому, що ні в одному коледжі не дається загальна освіта, необхідна для державної діяльності», де можна було б вивчати історію, нові мови, політичні книги і трактати [4, с. 142].

Епістемологія освіти охоплює цілу низку понять, які утворюють необхідну модель освітньої сфери і дають можливість проаналізувати конкретні механізми когнітивного процесу як передумови освіти в цілому.

Так, концепт «знання» знаходить в наші дні широкий спектр пізнавальних репрезентацій; зокрема, в літературі виокремлюють знання догматичне,

інтегроване, інноваційне. Догматичне знання є основою стійкої когнітивної структури особистості. Воно, як правило, закрите для критики; проте це не означає, що воно завжди некритичне по відношенню до дійсності. Інтегроване знання – це якість, що характеризує інструментально освоєне особистістю конкретне знання, яке дає можливість максимально вільно оперувати ним в розумовій або фізичній діяльності. Інтегроване знання як би непомітне, коли воно використовується на тому чи іншому рівні пізнавальної активності. Інноваційний аспект знання характеризується здатністю виробляти нове знання.

Постає питання щодо взаємозв'язку між навчанням, яке в загальному вигляді спрямоване на трансляцію вже «готових» істинних знань та процесом наукового пізнання, яке спрямоване на відкриття істини і є за своєю суттю невід'ємною складовою в освітньому процесі вищого рівня.

Для епістемології освіти ця тема завжди була основною проблемою, починаючи ще з часів античності. В історії філософії, як відомо, аналіз проблеми знання та процес його формування виявив два протилежні підходи: емпіризм і раціоналізм. Даючи різні відповіді на питання, яким чином в результаті вивчення об'єктивного предмету виникає знання про нього, емпіризм і раціоналізм виявилися абсолютно несумісними концепціями. Визнаючи єдино надійним джерелом знання розум або чуттєвий досвід, кожна з представлених концепцій односторонньо відображала процес формування знання.

Але якщо визначити знання як результат взаємозв'язку емпіричного та раціонального рівнів пізнання дійсності, що фіксується у вигляді інформації, то виникає питання щодо їх функціональної ролі в освітньому процесі.

Незважаючи на чисельні підходи до аналізу змісту та сутності поняття знання, безперечним є тим, що воно є формою соціальної та індивідуальної пам'яті, згорнута схема діяльності та спілкування; це інформація, яка об'єктивна та зафіксована в різних текстуальних формах, або як стан свідомості суб'єкту пізнання. Важливим є те, що незважаючи на багаточисельні види знань, вони за своїми змістом можуть бути зведені до практичних, духовно-

практичних, теоретичних. Всі вони безпосередньо чи опосередковано задіяні в освітньому процесі. Так, теоретичне знання (наукове знання, світоглядне знання) зорієнтовано на розробку нових смислів, саме вони набувають в процесі рефлексивної діяльності форму понять, законів, теорій і є базисними в освітньому процесі. В той час як практичні знання не продукують смислів відносно предметів та способів діяльності, але транслюють їх в практику із інших контекстів досвіду. Безперечно, що наукові знання, які отримуються відповідними науковими методами і представлені у формі навчальних дисциплін в освітньому процесі є базисними і визначають епістемологічну ціль освіти.

Специфіка наукового пізнання в освітньому процесі полягає у відкритті істинного знання, яке відбувається шляхом звільнення від помилкового або хибного знання. Істина носить процесуальний характер, і траєкторія її руху розкривається засобами творчої пошукової активності не лише в академічних наукових установах, але і освітянських закладах, де шлях до істини здійснюється не лише в засвоєні її вже в готовому вигляді, але й передбачає процес її «народження» через її акт розуміння.

В цьому зв’язку постає питання щодо шляхів досягнення істинного знання в освітньому процесі та пов’язаного з ним когнітивного результату, який позначається поняттям «розуміння». Іншими словами, що це за стан свідомості, якому відповідають дієслова «знати» та «розуміти»?

Безперечно, що пізнання суті речей – означає її розуміння і вміння пояснити їх причини і наслідки. Саме це знання – знання суті – є запорука успішного розуміння. Тільки у зв’язці з ним розум здатний привести до кінцевої мети пізнавального процесу – досягнення такого знання, яке найбільш повно, адекватно відображає об’єктивну дійсність.

В пізнавальному процесі поняття «розуміння» необхідно розглядати як прагнення засвоїти істину (істинне знання). Про важливість цього поняття свідчить те, що у раціоналістичній філософії воно розумілось як шлях розуму до інтуїції. Так, Спіноза вважав найвищою формою розуміння інтелектуальну

інтуїцію, яка характеризується ясністю, самоочевидністю. А для Г. Лейбніця розуміння виступає як здібність володіти ясними ідеями, виводити з них необхідні наслідки (висновки).

В наукових дискусіях пізнавальний потенціал феномена розуміння характеризується в різних аспектах. Для нас важливим є те , що в структурі освітнього процесу шлях до знання супроводжується виходом за межі незнання, але останнє ще не є досягненням самого розуміння. Будь-яке знання завжди недостатнє та відносне і в цьому завжди міститься можливість переходу до більш повного цілісного знання і в решті решт до розуміння. Тобто, на нашу думку, перехід неповного знання в статус вичерпного здійснюється через розуміння та супроводжується як правило постановкою проблеми.

Зрозуміло що межа між знанням та його розумінням в навчальному процесі досить відносна, але все ж таки вона є. Якщо природа знання нерозривно пов'язана з пам'яттю і характеризується властивістю пригадування, то в розумінні «пригадування» неможливе. Воно або є, або нема.

Розуміння не існує в жорсткій бінарній опозиції істинного та хибного, а має ступені адекватності у відображенні дійсності: так, розуміння на рівні студента може бути вірним, однак за глибиною воно може суттєво відрізнятися від розуміння одних і тих же процесів, наприклад, вченим. А це означає, що здатність людини до розуміння та відкриття для себе шляхів до істини пов'язане з діяльністю його розуму та досвіду, які у різних людей не однакові. А значить і розуміння, що властиве їм, не може бути одного рівня. Розуміння завжди суб'єктивне, і на відміну від знань воно не може бути передано засобами механічного запам'ятовування, або поверхневого засвоєння як знання.

З епістемологічної точки зору стає очевидним, що основна проблема вищого рівня освіти полягає не лише в отримані певного обсягу знань, а й в досягненні відповідного рівня їх розуміння, що сприяє цілісному охопленню тієї чи іншої сфери знання та відкриває взаємозв'язки її окремих елементів.

Таким чином, на наш погляд, освітньо-пізнавальний процес на рівні вищої школи визначається не стільки сукупністю систематизованих знань, скільки

рівнем їх розуміння, а це в свою чергу передбачає, з одного боку, особистий шлях до «відкриття» уже відомих істини, які засвоюються як власні, а з іншого боку, лише через розуміння відкривається шлях до формулювання наукових проблем та наукової творчості.

З цієї точки зору, одним із завдань освіти є не формальна передача знань, а створення таких умов в навчальному процесі, за яких студенти змогли б самостійно знаходити шляхи до розуміння істинних суджень. Так, наприклад, індивід, що засвоїв процес доведення (доказу) скоріше дійде до істинних переконань (розуміння), ніж той, хто звик до формальних знань, чи то до «вгадування» правильних відповідей (в умовах тестування). І тут виникає питання щодо творчості в навчальному процесі.

З епістемологічної точки зору певний рівень здобутих знань є необхідною але недостатньою умовою формування особливого особистісного досвіду, який в завершеному вигляді характеризується здатністю до раціонального управління життям. Одним із принципів, що визначає цінність освітніх систем є «навчання для життя». Освіта являє собою універсальну компоненту центральної зони культури, функціонально відповідальна за «підготовку до життя» [19].

Фахівці відмічають, що сучасна робота все більше потребує не стільки адаптації до професійної традиції, скільки вмінню відповідати на нові ситуації, аналізувати та вирішувати проблеми [42, с.476].

Така здатність обумовлюється не лише розумінням проблемних ситуацій, але й готовністю критично оцінювати сучасний світ в його цілісності, що в свою чергу передбачає досить розвинутий власний світогляд. Тому актуалізується питання щодо освіти в контексті її світоглядних основ.

Тобто, йдеться про світоглядні основи освіти, які реалізуються в процесі освоєння світоглядних знань, до яких відносять як загально-світоглядні уявлення про природу та просторо-часових характеристик сущого, про причинно-наслідкові зв’язки явищ та процесів, так і уявлення про соціальний світ, духовну культуру, історію, людину та її внутрішній світ, ціннісні відносини до світу, – усю ту сферу, яка є предметом дослідження гуманітарних наук.

§ 2. Світоглядні основи гуманітарної освіти

Гуманітарні науки, які складають основу гуманітарної освіти, – це передусім науки про людину. Вони навчають нас розуміти і виражати самих себе; розуміти інших людей і спілкуватися з ними, інші культури та епохи; усвідомлювати цілі людства і своє місце в історії; свідомо будувати свою особистість в творчій взаємодії з іншими індивідами і культурами. А отже, бути гідним представником людства – людиною в повному розумінні цього слова. А там, де немає людського самопізнання, там немає і людини. Тварини знають, а людина не тільки знає, а й усвідомлює.

Уявлення про те, що гуманітарні науки – це архів, і нікому не потрібне перебирання книг, – по суті давно пережило себе. Все, чим займаються інші науки – це просто різні сфери докладання людських сил. А гуманітарні науки якраз і вивчають людину – і не просто вивчають, а й допомагають їй стати собою.

Незважаючи на кризу гуманітарних наук, їх роль в сучасному суспільстві залишається все ще досить суттєвою. Тим більше, як свідчить історичний досвід, якщо поглянути на долю людства в цілому, виявляється, що гуманітарна освіта найкраще пристосована і до практичного людинознавства: духовна еліта багатьох країн за освітою є гуманітаріями, а в бізнес-еліті як і в політичній еліті переважають не математики, не фізики, а саме люди з гуманітарною освітою. Найбільш відомі вчені в галузі фізики, математики, біології, медицини, рано чи пізно торкаються й гуманітарних питань – метафізичних, етичних, естетичних, когнітивних. А якщо зазирнути в 18-19 століття, то саме філософія, естетика, психологія, історія, лінгвістика зробили прорив в епохальному розвитку людства, стали рушіями нових напрямків: класицизму, романтизму, натуралізму, символізму, футуризму і так далі. Саме таке відчуття динаміки, що виходило тоді від гуманістики, має і сьогодні реалізувати свій потенціал, сприйматися як заклик до прогресивної свідомості.

Без сумніву, гуманітарна освіта є найважливішим засобом формування світогляду, вона відіграє величезну роль в загальному розвитку як людства в цілому, так і окремої людини, передовсім в її розумовому, моральному та громадянському вихованні.

Процеси модернізації та інтеграції, що характерні для глобалізації сучасного світу досить активно впливають на духовний розвиток людини і суспільства, на переосмислення ціннісних основ світогляду і формування нової світоглядної філософії і формують нове ставлення до системи гуманітарної освіти. Тому, для зміни ціннісної орієнтації суспільства слід, перш за все, переглянути і задовольнити нові виклики в сфері освіти.

У педагогічних, філософських, психологічних дослідженнях підкреслюється необхідність переходу до абсолютно іншої освітньої системи, орієнтованої на формування інноваційної людини, винахідливої і творчої особистості, яка здатна самостійно приймати нестандартні рішення і перебувати в стані постійного пошуку. Винахідливість стає архетипом для інноваційної людини, а провідною метою навчання – формування у неї власної дослідницької позиції, тобто набуває значення процес переходу в освітній діяльності від школи пам'яті в інститут роботи з мисленням [1, с.37].

Саме нова система освіти, повинна бути в змозі сформувати інноваційну особистість, розвинути її креативний потенціал, підготувати її до життя в глобальному інформаційному просторі, визнати пріоритет людини як особистості, що володіє критичним мисленням і проектною свідомістю і здатна до повної реалізації власних можливостей [12, с.202-210].

Відомо, що будь-яке знання включає певне співвідношення відображених рівнів реальності, з одного боку, домінуючої об'єктивної реальності, що характеризується ознаками повторюваності, визначеності, детермінованості ззовні, з іншого, суб'єктивної реальності, яка є більш невизначеною, та менш формалізованою і містить в собі унікальність індивідуального. Суб'єктивна реальність переважає в структурі гуманітарного знання. Хоча між об'єктивним

і суб’єктивним існує взаємозв’язок і їх відмінність задається домінуванням того чи іншого начала в структурі свідомості людини.

З одного боку, гуманітарне знання, як і будь-яке знання, передає певну сукупність інформації. До певної межі така інформація може бути сприйнята як особливий вид об’єктивної реальності. Йдеться про повторювані і відтворювані структури, і таке знання може бути зафіксоване через певні поняття і закони як об’єктивоване і формалізоване. Такий рівень знань переважно структурований.

З іншого боку, гуманітарне знання (наприклад, філософський текст), не зводиться до повністю структурованої інформації. Така своєрідна інформація носить «не до кінця інформаційний» характер, бо, як правило, сприймається суб’єктивно і проходить через процедуру інтерпретації, тобто через процедуру розуміння, яке часто пов’язане з екзистенцією переживання. Герменевтична процедура інтерпретації, як і процедура тлумачення, здійснюється різними суб’єктами суто індивідуально, переважно будучи зорієнтованою на цінності, тому вона не може бути абсолютно повторюваною і об’єктивно відтвореною до такого рівня, щоб повною мірою відображатись в поняттях і формулах об’єктивних законів. Специфіка гуманітарного знання починається там, де адекватною формою вираження суб’єкта і інтерсуб’єктивного взаєморозуміння стають не поняття, а символи, значення і зміст яких, на думку А. Ф. Лосєва, визначаються нескінченною можливістю різних інтерпретацій. Якщо знання законів об’єктивної реальності однозначні і верифікуються, то навпаки, знання ціннісно-світоглядного рівня, відповідаючи на головне питання гуманітарного розуміння «за ради чого?» передбачає принципову неформалізованість суб’єктивних смислів. У гуманітарному знанні остаточна невизначеність смислів принципово непереборна внаслідок унікальності вихідних суб’єктивних підстав поліваріантної інтерпретації символів. Таким чином, гуманітарне знання є досить складною взаємодоповнюючою єдністю між об’єктивними знаннями, що орієнтуються на істину і інтерсуб’єктивним розумінням (співпереживанням), що орієнтується на проникнення в правду іншого.

Михайло Бахтін пише, що: «Предмет гуманитарных наук – выразительное и говорящее бытие. Это бытие никогда не совпадает с самим собой и потому неисчерпаемо в своем смысле и значении» [2, с. 8].

Тому в основі гуманітарної освіти лежить переважно розуміння, або взаєморозуміння, яке розкриває сутність буття людини і світу і сприяє розвитку духовних загальнолюдських цінностей. В результаті виникає потреба людини у розумінні як світу, так і себе самої. Таке можливо тільки в ситуації само розуміння або взаєморозуміння, де основну роль починає виконувати текст, який в свою чергу передбачає діалог, тим більше, що діалог спрямований на розкриття самого себе по відношенню до світу через певну думку, яка формується саме в тексті. Основне завдання гуманітарного дослідження, на думку М. Бахтіна, полягає в проблемі розуміння слів, мови і тексту як об'єктивації явищ культури, що веде до вдосконалення і значить до розуміння. У гуманітарних науках розуміння проходить через текст – через запитування [2, с.7-10].

Таким чином, первинною даністю усіх дисциплін гуманітарних наук є мова і текст, а основним методом стає реконструкція сенсу і герменевтичне дослідження. Саме тому ключова проблема гуманітарних наук – це проблема розуміння. Ще німецький філософ Г. Г. Гадамер писав, що поняття через мову виступає у формі терміну, тобто ясно окресленого слова з однозначним значенням [5, с.34].

Однак такий текст, якщо він є гуманітарним, завжди містить в собі і об'єктивний контекст, який виражається в раціональних формах і містить в собі характеристики, які є загальнозначущими, верифікованими та в принципі можуть бути однозначно визначеними і формалізованими. Але разом з тим, якщо знання в цілому прагне до об'єктивності і визначеності, то гуманітарне знання, будучи наповненим елементами суб'єктивності, часто від цього залишається невизначеним.

Особливості гуманітарної освіти полягають саме в тому, що наявність елементів суб'єктивності в гуманітарному знанні, що представлені в текстах

гуманітарних наук обумовлюють потребу у розвитку власних здібностей до їх розуміння, і породжують ситуацію світоглядного запитування.

Такі питання охоплюють сферу людинознавства і звертають увагу в першу чергу на світоглядно-ціннісні орієнтації людини і на її духовно-моральне вдосконалення і вони особливо необхідні в силу того, що сучасний світ виявляє цивілізаційний технократичний підхід до життя, де духовно-моральне відношення до світу знівельовано в силу глобалізаційних процесів.

Ціль освіти, а тим паче гуманітарної освіти, як відмічав С. І. Гессен, полягає в тому, щоб виробити у молодої людини світогляд, який гарантує не лише оволодіння сучасними знаннями, але й викликає у неї усвідомлення (розуміння) свого місця в світі і тим самим створює «ґрунт» в житті, можливість вийти за межі самого себе, залишаючись разом з тим самим собою [8, с.322].

Це означає, що світогляд з цієї точки зору є необхідним фундаментом освіти, який утворює той культурний контекст, поза яким повноцінна освіта неможлива, оскільки позбавляється як свого «цементуючого складу», так і проблематики, що пов’язана з осмисленням екзистенційних питань людського буття.

Про нерозривний взаємозв’язок між освітою та світоглядом писав С. І. Гессен, відмічаючи їх певну тотожність: «Якщо вживати слово світогляд в цьому сенсі, то твердження, що освіта є вираженням світогляду, є нічим іншим як освітою світогляду» [8, с.6].

Отже, через гуманітарну освіту відкриваються шляхи для створення системи світоглядно-ціннісних орієнтацій, які в свою чергу впливають на становлення твердих усвідомлених поглядів особистості, на особливості соціального життя суспільства, соціальне виховання і загалом на процес соціалізації людини.

Зупинимося більш детально на характеристиці особливості світогляду, оскільки, як ми вже відзначали, в процесі засвоєння гуманітарних знань формуються певні передумови розвитку власного усвідомленого світогляду.

На гносеологічному рівні світогляд можна розглядати як самопізнання людини, інтуїтивне розуміння нею останніх підстав власного буття. Воно корениться в особистому та історичному бутті, в його характері і дусі часу [9, с.91-113].

Поняття світогляду є фундаментально важливим насамперед для розуміння самої філософії як системоутворюючого гуманітарного знання, одне із завдань якої, на думку К. Поппера, полягає в критичному міркуванні людини про світ і наше місце в ньому, про її пізнавальні можливості і здібності вершити добро і зло. Результатом такого міркування про світ є формування картини світу. Тобто, ключовим поняттям по відношенню до поняття світогляду виступає поняття картини світу або образ світу. Йдеться про те, що у будь-якої людини формується індивідуальна система уявлень про те, як влаштований світ в різних його деталях. Процес вибору уявлень про світ суто особистісний і він залежить від великої кількості як об'єктивних, так суб'єктивних чинників, аналіз яких потребує окремого дослідження.

Однією з характерних особливостей будь-якого світогляду є його суб'єктивна цілісність і відносна завершеність. Така більш-менш цілісна завершеність утворюється і знаннями, і досвідом, і некритично сприйнятими переконаннями, і розмитими домислами, не чітко усвідомлюваними уявленнями. Цим індивідуальна уявна картина світу відрізняється від наукових відомостей про світоустрій: «Наука не може дати відповіді на всі питання, якими вона займається, а світогляд може дати відповіді на всі питання, якими він не займається» [43, с.116].

Наш світогляд «зобов'язаний» знати всі відповіді, тому що у людини є нагальна потреба, життєва необхідність мати будь-яку картину світу для орієнтації, а вже в другу чергу – потреба в точності та об'єктивності цієї картини. У картині світу не повинно бути порожнеч [31].

Порівнюючи особливості поняття картину світу з поняттям світогляду, російський вчений Д. А. Леонтьев підкреслює, що в картину світу входять найрізноманітніші знання і уявлення, як загальні, так і окремі, конкретні. Але до світогляду відносяться тільки генералізації – узагальнені судження або думки

про будь-який клас об’єктів. Генералізацію, на його думку, можна розглядати як одиницю аналізу світогляду і одночасно як критерій відмінності світоглядних суджень. Наприклад, твердження «Ця людина – брехун» не є світоглядним, а твердження «Усі люди – брехуни» є, оскільки воно відноситься до абстрактної множини об’єктів. Таким чином, світогляд він визначає як ядро індивідуального образу світу, що містить структуровані уявлення про загальні закономірності, яким підкоряється світ, суспільство і людина, а також про характеристики ідеального, досконалого світу, суспільства і людини [17, с.193-194].

Інакше кажучи, не все, що міститься в картині світу відноситься до світогляду. Така думка може бути корисною з точки зору аналізу процесу засвоєння гуманітарних текстів, які складають основу гуманітарної освіти. Тут важливим є питання щодо визначення критеріїв виокремлення тих думок та ідей, які відносяться до світоглядних узагальнень, а які ні. Така процедура визначення критеріїв пов’язана з аналізом філософських текстів, що містять роздуми онтологічного, антропологічного, аксіологічного характеру.

Оскільки світогляд завжди несе в собі глибоко своєрідний відбиток індивідуально-особистісних особливостей, то й знання про світ утворюють в ньому сплав, що складається з переконань, не завжди виразних уявлень і неусвідомлених схематизмів та стереотипів. У світогляді можуть бути більш-менш структуровані уявлення, які охоплюють різні сфери дійсності – від неживої до живої природи, включаючи і суспільство. В контексті гуманітарного знання актуалізується ціннісний аспект світогляду, пов’язаний з системою уявлених ідеалів належного, бажаного, з якими людина порівнює існуючий стан речей. Саме від цього багато в чому залежить ступінь і характер впливу світогляду людини на сприйняття і осмислення нею дійсності і її вчинків.

Відображаючи дійсність, світогляд не залишається весь час незмінним – він досить динамічний, але проблеми виникають тоді, коли сам світ змінюється, а картина світу у свідомості людини залишається незмінною. Звідси беруть початок, зокрема, такі афективні прояви як агресія і ворожість, які Дж. Келлі пояснював як прагнення зберегти сформовані конструкти, незважаючи на те,

що досвід суперечить їм, – щоб не змінювати свої конструкти, людина намагається змусити світ відповідати їм [36].

Не тяжко зрозуміти, що духовні кризи переломних епох, боротьба світоглядів різних поколінь, коли старі уявлення себе вже віджили, а нові лише формуються і заявляють про своє право на існування часто супроводжуються агресивними конфліктами. Тут кожний бореться за свій світ, будучи впевненим, що він єдино вірний і об’єктивний.

У цьому зв’язку звертає на себе увагу проблема ілюзорної об’єктивності світоглядних уявлень. Йдеться про ситуацію, коли в особистісному аспекті світогляд говорить про те, як влаштований світ; адже коли людина висловлює свої світоглядні переконання, то у неї немає сумнівів в об’єктивності їх характеристики. А розбіжності між суб’єктивною природою світогляду і об’єктивним характером дійсності, що відображається в ній зазвичай залишається непомітним для суб’єкта. І часто це приводить до непорозуміння. Тобто, виникає ілюзія об’єктивності світогляду, що актуалізує дану проблему для досліджень в сфері психології особистості.

Відомо, що процес формування світогляду починається з узагальнення індивідуального досвіду в формі нерефлексивного світовідчуття, яке починається з самого раннього дитинства, пізніше в процесі розвитку воно змінюється більш ясним і стійким світосприйняттям, усвідомленим світорозумінням і потім, зазнаючи якісні зрушення в юнацькому віці, підкріплюючись емпіричними і теоретичними знаннями, формується не менш цілісна картина світу, яка кореспондується з особистісною ідентичністю. Розвиток світогляду триває і в зрілому віці, більш того, в світогляді однієї людину можуть одночасно співіснувати різні форми і рівні світоглядних уявлень.

Вищою формою світогляду прийнято вважати теоретичний світогляд, в основі якого лежить не тільки життєвий емпіричний досвід, а й теоретичне в основному наукове знання про світ, яке ми пов'язуємо, як правило, з вищим рівнем освіти, якщо останнє інтерпретувати в світоглядному контексті.

Разом з тим, заслуговує на увагу питання щодо міфологізації світоглядних уявлень в свідомості людей. Поняття міфу є предметом гуманітарних наук і його природа, сутність та функції представленні досить детально в науковій літературі, особливо в сфері досліджень архаїчних форм свідомості на ранніх стадіях розвитку духовної культури різних народів, де античні міфи представлялись вершиною розвитку міфологічного світобачення та вважаються однією із передумов виникнення філософії. Але останнім часом, гуманітарні науки звернулись до теми міфологізації свідомості сучасних людей.

Так, А. М. Лобок розглядаючи індивідуальний світогляд з точки зору його структури, звертає увагу на два основних джерела її формування: емпіричне узагальнення індивідуального досвіду і соціокультурні уявлення, запозичені ззовні в «готовому» вигляді. Саме останні він розглядає як неминучу передумову міфологізації світогляду в свідомості людини. Основні його ідеї зводиться до наступних постулатів; все, що сучасна людина називає істиною, так чи інакше санкціоновано певним колективним досвідом культури, який недоступний особистому сприйняттю окремого індивіда [18, с.15].

Людина в процесі свого духовно-практичного розвитку сприймає колективний досвід культури як в структурованій формі, у вигляді теоретичних знань, історичних фактів, переконливих аргументацій, так і стихійно і неупорядковано, піддаючись впливу різного роду світоглядних припущень, фантазій, що спираються на ірраціональну віру. Більш того, сучасна людина є носієм цілої низки різнорівневих культур, і різні елементи її світогляду запозичуються з різних культурних контекстів. Її внутрішній світ складається із різних світоглядних принципів, які вона поділяє зі своєю національною культурою, або які вона придбала у процесі засвоєння професійної культури (без професійного світогляду не може бути професіоналізму), чи тих, що пов’язані зі специфічною сімейною культурою тощо. Засвоєнні таким чином ззовні соціокультурні уявлення різних рівнів, які лягають в основу індивідуального світогляду, нерідко мають міфологічну природу. На цю обставину слід звернути увагу саме в контексті впливу гуманітарної освіти на

формування структури світогляду молоді, оскільки механізми її соціальної ідентифікації визначають її світоглядну структуру різного рівня: від релігійних вірувань і наукових теорій і принципів до політичних кумирів і зірок шоу – бізнесу, тощо.

Оскільки однією із головних функцій міфу є ідентифікація індивіду з певною соціокультурною групою, то постає питання щодо актуальності даної проблеми в контексті гуманітарної освіти.

Дійсно, найбільш чітко міфологічна природа світогляду сучасної людини проявляється через відсутність критичного рефлексивного ставлення до засвоюваних ззовні постулатів і пояснювальних схем. Але цікаво те, як вірно підкреслює А. М. Лобок, що раціональне світосприйняття не скасовує міфологічної природи світогляду, акцентуючи увагу на тому, наскільки складним є процес формування світогляду на рівні глибинних особистісних смислових уявлень, пов'язаних з нашою раціональною сферою мислення та ірраціональними джерелами виникнення особистісних міфів. Більшою мірою сучасна людина вихована в традиціях наукового мислення, віддаючи належне несуперечливої упорядкованої інформації. Однак, як тільки справа доходить до її власних міфів, тобто міфів, які мають для неї особистісний сенс, вона починає демонструвати зневажливе ставлення до будь-яких фактів, за гаслом: «тим гірше для фактів», підтверджуючи цим, що міф це не якась периферія культури, а її фундаментальна основа, яка багато в чому визначає хід мислення [18, с.20].

Безперечно, що міф втручається в процес формування та корегування світогляду, замінює реальність ілюзорними образами та смислами, які далекі від об'єктивності, створюючи систему таких базових орієнтирів, які помітно впливають на зміст світогляду, часто міфологізуючи його.

Історично людина осмислює світ через засвоєння насамперед культури, що відповідає її історичному часу у формі суб'єктивно упорядкованої світоглядної істини, яка має свою природу і безперечно відрізняється від наукової істини. Така «істина» суб'єктивована і неминуче міфологізована, бо вона виникає під

впливом пануючої «парадигми» сприйняття світу, яка пов’язана з прийнятими нормами і смисловими інтерпретаціями навколишнього світу.

Однак, історично по мірі розвитку свідомості особистості міфологічні уявлення власного світосприйняття стають об’єктом рефлексії і активного до них ставлення. Інструментами, які дозволяють подолати власний міф, виступають міркування, що дозволяють поглянути на внутрішній світ власних смисложиттєвих цінностей, а гуманітарні і особливо філософські знання як раціональне осмислення граничних структур світосприйняття задають йому певний кут зору на всю навколишню дійсність. Добре цю думку висловив М. К. Мамардашвілі: «Світ міфу і ритуалу є таким світом, в якому немає незрозумілого, немає проблем. А коли з’являються проблеми і незрозуміле – з’являються філософія і наука» [20, с.13].

Світогляд відрізняється у різних людей в міру усвідомленості тих основних принципів, на яких будується їх узагальнена картина світоустрою. Для одних, це досить чітко сформульовані і усвідомлені принципи, які детально аргументовані, і вони відстоюються як об’єктивні істини. У інших, навпаки, уявлення про те, як влаштований світ, будується на невідрефлексованих догмах і прийнятих на віру ірраціональних уявленнях певних соціокультурних традицій; їх принципи існують у формі міфологічних структур «істинного знання» про те, як все відбувається в цьому світі.

Існує закономірність, що чим глибше людина усвідомлює власне світосприйняття, тобто чим більше вона науково освічена, тим в більшій мірі виникають в її свідомості критично відрефлексовані конструкції, які спираються перш за все на доступний в дану епоху пізнавальний матеріал. Таке світосприйняття може перебудовуватися при зміні того матеріалу, яким суспільство володіє. З цією ідеєю перегукуються філософські погляди на проблему світогляду Антоніо Грамші. «Можно «думать», – писав Грамші, – не осознавая критически свои мысли, «думать» несвязно и случайно, другими словами, «разделять» некоторое мировоззрение, механически впечатываемое

окружением, одной из социальных групп, в которых человек автоматически растворяется» [10, с.11].

Але людина може обрати й інший шлях, «постараться выработать своим рефлексивным и критическим мышлением собственное мировоззрение и таким образом выбирать свое направление деятельности, управлять собой, а не пассивно и смиренно ждать, когда окружающий мир сформирует вашу личность» [10, с.12].

Однією із проблем, яка виникає в контексті формування неміфологізованого світогляду засобами гуманітарного пізнання є вироблення механізмів формування світоглядних орієнтацій, які мають принципово важливе значення в сучасному освітньому процесі, особливо, в умовах інформаційного буму. Таких механізмів, на наш погляд, може бути принаймні два.

У першому типі механізму формування світогляду, умовно його можна назвати статичним, людина слідує за вже готовими мислимими конструкціями і приймає стандартні проекти колективного досвіду свідомості і цінностей. Такий світогляд статично зафіксований, досить зручний та завжди готовий бути сприйнятим; він детермінований принципами, якими не можна поступитися, він відносно вічний і непорушний і цілком володіє людиною.

Статичний світогляд формується, спираючись переважно на міфологізацію соціокультурного досвіду, він малює нашій свідомості світ, де стабільність є первинною і абсолютною, а зміни другорядні і відносні. В орбіті такого світогляду панують норми ціннісної однаковості. Йому притаманна фрагментарність: носії такого світогляду не помічають протиріч між різними елементами їх картини світу і різними цінностями. Приклад сучасної Росії наглядно демонструє процеси маніпуляції свідомостю її громадян міфами про російську велич та виключність. Нечутливість до суперечностей – одна з ознак спотвореної масової свідомості, і саме вона безроздільно панує в міфологізованому світогляді. Найкращою ілюстрацією такої організації свідомості служить відомий роман Джорджа Оруела «1984», в якому описані правила побудови створеної письменником «новомови» – спеціальної мови,

побудованої так, щоб максимально виключити можливість усвідомлення протиріч [27].

Мова відіграє дуже велику роль, оскільки саме вона служить когнітивним знаряддям генералізацій думок. Вона заміщає логіку; те, що неможливо і несумісне з реальністю, що може бути абсолютно несуперечливо виражено на тому чи іншому «новоязі». З її допомогою відбувається прилаштування до об'єктів і людей словесних ярликів – знаків, що заміняють особистісний смисл. Ці ярлики не піддаються корекції на основі особистого досвіду, оскільки не досвідом породжені. Радянську тоталітарну практику «вигнання сенсу з слів» переконливо проаналізував Г. Гусєйнов [13, с.73-79].

Ідеологічно догматизований міфологічний світогляд не здатний змінюватися під впливом нової інформації, навпаки, він трансформує будь-яку нову інформацію. В ньому відсутнє критичне ставлення до його базових постулатів і цінностей. Крім цього, йому характерні «співіснування двох світоглядів», одне на словах, інше в реальних вчинках. Людина при цьому щира і в тому, і в іншому випадку, не помічаючи суперечності. Будучи когнітивно простим, статичний світогляд прагне спрощувати реальність, наскільки це тільки можливо. З цієї причини він настільки привабливий для великих мас людей і з цієї ж причини часто зазнає невдачі в практичних питаннях, коли реальність виявляється набагато складнішою, ніж уявлення про неї.

Важливо відзначити в цьому зв'язку, що в освітній сфері учню (зокрема, студенту) нерідко пропонується світогляд, який якби нав'язується йому ззовні. І як правило, в навчальних закладах світогляд в освітньому середовищі визначається старшим поколінням, погляди яких своїм корінням сягають у минуле. І тут важливо знайти грань між виникаючими новими потребами майбутнього, носіями якого здебільшого є молоде покоління і загрозою ідеологізації світоглядних поглядів минулого, носіями якого як правило можуть бути вчителя. Безумовно, включення в освітній процес світоглядних орієнтацій залежить і від особистих якостей викладача-вчителя. С. Гессен застерігав від

навязування певних світоглядних цінностей (перетворення їх в ідеологічні догми) і від беспорадності викладача в питаннях світогляду.

Юність, як відмічав С. Гессен, відчуває світогляд в першу чергу як форму вираження особистого буття, і прагнення її до світогляду є ніщо інше як прагнення знайти себе самого. Сутність правильної установки вчителя полягає не в нейтралітеті, а в терпимості [8, с.6].

Дуже важливим для освітнього процесу є розуміння актуальності такого механізму формування світогляду, який пов'язаний з рефлексивною, внутрішньою діяльністю свідомості людини – це той механізм, який спрямований на формування власного світогляду за рахунок власного рефлексивно-розумового процесу. Такий світогляд можна назвати динамічним, прогресивним, бо він розвивається разом з розвитком особистості.

Не випадково Г. Олпорт вважав наявність розвиненої життєвої філософії одним з головних критеріїв зрілої особистості [26].

Розвиваючи його ідеї, С. Мадді показав, що наявність позитивної життєвої філософії є головним, що дозволяє нам подолати страх смерті і перетворити трагічні переживання зіткнення з реальністю смерті в цінний смисловий досвід, зміцнює особистість і дозволяє їй рухатися вперед у своєму розвитку [38, с.85-92].

Головне в світогляді не стільки те, що він є, скільки те, що він розвивається разом з особистістю. Цей процес проте аж ніяк не автоматичний, він опосередкований більш-менш розвиненою внутрішньою дієвою орієнтацією в світі. У такому світогляді світ представляється таким, яким він є, у всій його складності, суперечливості і багатомірності. Такий світогляд базується на мисленні, яке за своєю природою самокритичне.

Для динамічного світогляду, рух думки первинний і переконливий, а статичність відносна. Він характеризується системними взаємозв'язками різних світоглядних уявлень, їх інтеграцією в єдине чітке ціле і відносною несуперечністю. Основою формування такого світогляду є «критичне мислення», яке за своєю природою не може не бути самостійним. Як зауважив

ще Іммануїл Кант, самостійне мислення тісно пов'язане зі здатністю до судження, відсутність якої «є, власне, те, що називають дурістю» [15, с.218].

Здатність до судження є ще й здатністю до адекватних суджень в комунікації, тобто здатністю мислити в комунікації [34, с.285-293].

Проблема полягає в тому, що знання як інформація про наявні факти і зв'язки світобудови за своєю природою консервативні і адаптивні, якщо вони не включені в процес мислення. Але завдяки мисленню, яке за своєю природою є революційним, здійснюється трансформація цих зав'язків, і створюються нові ідеї і уявлення. В мисленні слід прагнути до креативності, якій не властиві самовдоволена непогрішність, претензії на монопольне володіння істиною. Вона відкрита для сприйняття всього нового, несподіваного, що не вкладається в традиційні схеми застиглих знань і уявлень.

Формування динамічного світогляду, заснованого на самостійному, критичному мисленні передбачає розвиток таких здібностей особистості студента як допитливість, сприйнятливість до нового, впевненість в собі, комунікабельність, свобода вираження думки, сміливість у висловлюванні ідей. Такі якості дозволяють вибирати і аргументовано відстоювати кращу з існуючих позицій і виступають каталізатором формування інноваційної культури, і таким чином, вдосконалюють як власне життя, суспільство і державу, так і світ в цілому.

Разом з тим, слід враховувати складність розвитку таких якостей в процесі освіти, особливо в умовах інформаційного буму. Перш за все виникає питання, а чи не є здатність студента «правильно зорієнтуватися» в океані інформації, доступної, наприклад, через Інтернет, свого роду еквівалентом здатності до судження і розвиненого критичного мислення? І в чому полягає небезпека «занадто легкого» – в порівнянні з традиційною системою освіти – доступу до інформації? Добре відомо, що «ковзання по поверхнях» Інтернету «звільняє» учня від необхідності самостійного мислення.

В публікаціях про недоліки інтернету дослідники застерігають від добре відомої в освітніх колах ситуації, коли учні, що посаджені у масовому порядку

за комп'ютери, отримують можливість скачувати інформацію з будь-якого питання. Причому саме це «скачування» зовсім відбиває у них зацікавленість і здатність до самостійного відкриття. Учні стають все більш і більш ерудованими, але все менше і менше знають. За допомогою Інтернету вони потрапляють в світ, де все вже відомо і де потрібно тільки правильно зорієнтуватися, щоб знайти необхідну відповідь [11, с.57].

Однак, незважаючи на майже загальне визнання Інтернету «найбільш просунутим» засобом комунікації, для більшості учнів прогулянки по Інтернету виявляються лише ерзацом комунікації і не сприяють формуванню «здатності до судження». Як вірно підмітив Н. Громико, що, не дивлячись на культивований в суспільстві плюралізм думок, учні практично не вміють будувати проблемну комунікацію і взагалі перестають цінувати живе спілкування. Наприклад, вони все менше розуміють, як ставитися до вчителя, і навіщо він потрібен, оскільки комп'ютер «знає» (пам'ятає) в мільйони разів більше, ніж вчитель. Перебуваючи під пресингом різних дискурсів, що обрушуються на них через Інтернет, учні, як правило, зовсім не усвідомлюють, що і як на них самих «осіло», чому вони раптом починають говорити так, а не інакше. Вони охоче вступають в мовну гру з будь-якого питання, але при цьому виявляються не здатні розрізнити, коли вони думають самі і відстоюють дійсно свою позицію, а коли вони лише відтворюють скачану напередодні інформацію [11, с.57].

В такій ситуації виникає загроза світоглядної інфантильності, наслідком якої є бажання відмовитися від обтяжливого зайвого впливу гуманітарних освіти на формування їх внутрішнього світу. Проблема полягає в тому, що сучасний стан духовної культури показує, що сучасна освіта потребує нових підходів до формування світоглядної моделі, яка б подолала обмеженість вузькотехнологічних світоглядних уявлень і створювала своєрідний синтез картин світу, де найбільш яскраву роль могла б відігравати планетарна свідомість на основі духовно-морального розуміння світу і загальнолюдських цінностей цього світу, які в свою чергу можуть бути пізнаними і розкритися завдяки гуманітарній освіті.

§ 3. Феномен гуманітарної освіченості та когнітивні механізми формування світоглядної зрілості особистості

Незважаючи на велику кількість досліджень в сфері гуманітарної освіти, слід визнати відчутну відсутність розгляду проблеми співвідношення гуманітарної освіти як одного із елементів процесу розвитку освіти в цілому та гуманітарної освіченості як певного його результату. Якщо на питання, щодо цілей, задач, засобів гуманітарної освіти, шляхів її розвитку досить активно ведуться дискусії в наукових колах гуманітаріїв, то поняття гуманітарної освіченості майже не зустрічається в таких дискусіях.

Як правило, сам зміст терміну «отримання освіти» характеризується формальними ознаками певного її рівня. Але якщо поставити питання, якими якостями характеризується гуманітарно освічена особистість, то слід визнати, що безперечно важливі для розвитку особистості такі якості як начитаність, інформованість, ерудованість, професійна майстерність не зводяться до ототожнення їх з гуманітарною освіченістю.

Доцільно припустити, що завдання освіти в цілому, в тому числі й гуманітарної, повинно полягати в тому, щоб молода людина виробила в собі такий світогляд та сформувала таку світоглядну освіченість, яка б характеризувала певний рівень її відношення до світової цілісності, відношення, яке містило б оцінку світу з точки зору ієрархії цінностей та певного життєвого ідеалу. Така світоглядна освіченість виступає вагомим фактором особистісного розвитку її самосвідомості та індивідуальності, що означає те ж саме, що стати зрілою особистістю.

На цій підставі гуманітарна освіта повинна бути спрямована на досягнення такого рівня гуманітарного пізнання особистості, яка б відображала необхідний для її самореалізації рівень світоглядної зрілості.

Феномен світоглядної зрілості людини, на наш погляд, характеризує глибину розуміння та багатогранність цілісного образу світу, який формується в свідомості людини на підставі узагальнених, передовсім теоретичних

(особливо наукових), знань, системи соціокультурних, загальнолюдських цінностей, ідеалів істини, добра, справедливості, та визначає шляхи самореалізації її цілей, переконань, професійних уподобань, громадянських позицій.

Результат гуманітарної освіти, особливо в контексті досягнення необхідного рівня гуманітарної освіченості особистості, повинен характеризуватися зрілістю світогляду, глибиною внутрішнього, духовного світу, який виражається поняттями гуманізму, співчуття, справедливості та іншими ціннісними категоріями.

Ми вже підкреслювали про нерозривний взаємозв'язок між освітою та світоглядом, який з цієї точки зору є, по-перше, необхідним фундаментом гуманітарної освіченості, а по-друге, утворює той смисловий контекст, поза яким повноцінна освіта неможлива, оскільки позбавляється як свого глибинного сенсу, так і проблематики, що пов'язана з осмисленням екзистенційних питань людського буття.

Гуманітарна освіченість особистості характеризується рівнем світоглядної якості і створює реальні корисні можливості для власної самореалізації своїх здібностей, щоб обирати свій життєвий шлях, тип культури, свою професію, рівень комунікації, тощо.

Однією із вагомих характеристик такої якості має бути наявність у особистості потреби в постійному світоглядному запитуванні. Як підкреслював Е. Фромм, людина так влаштована, що на світоглядні питання вона «зобов'язана» знайти всі відповіді, тому що у неї є нагальна потреба, життєва необхідність мати будь-яку повну завершену картину світу для орієнтації, а вже в другу чергу – потреба в точності та об'єктивності цієї картини [31].

Існує закономірність, що чим глибше людина усвідомлює власне світосприйняття, тобто чим більше вона гуманітарно освічена, тим в більшій мірі виникають в її свідомості критично відрефлексовані конструкції, які спираються перш за все на доступний в дану епоху пізнавальний матеріал.

Окрім зазначеної вище характеристики гуманітарної освіченості як здатності до світоглядного запитування, слід враховувати також вміння використовувати своє критичне мислення як по відношенню до існуючих соціокультурних схем, так і в подоланні власних міфів.

На наш погляд, освіта, яка розрахована на перспективу (в сучному світі така освіта є найбільш продуктивною) повинна будуватися на основі двох невід'ємних принципів – умінні швидко орієнтуватися у все більш зростаючому потоці інформації та знаходити там необхідне і актуальне, та в умінні осмислити та використати отриману інформацію.

З цієї точки зору, актуалізується проблема розвитку критичного стилю мислення, яка обумовлена, з одного боку, розвитком інформаційного простору та новими знаннями, що вимагають критичної оцінки та власного вибору, а з іншого боку – спробами представників різних часто діаметрально протилежних світоглядних позицій, нав'язувати свою точку зору як єдино вірну.

Нажаль, проблема формування та розвитку критичного мислення як одного із дієвих механізмів структурування світоглядної зрілості не стала предметом належного спеціального наукового аналізу. Тим більше, що в умовах недостатнього розвитку таких механізмів поширюється практика тренінгів та курсів для співробітників різних установ з метою реалізації «технологій успіху» як в особистому кар'єрному рості, так і для отримання більш високих показників корпоративних досягнень.

Критичне мислення має особливу значимість у гуманітарній складовій навчального процесу, оскільки для людини, що володіє гуманітарною базою критичного мислення, легше сформулювати життєву стратегію, формувати світогляд і зробити у відповідності з ним оптимальний вибір у вирішенні життєвих проблем.

Безперечним, на наш погляд, є те, що гуманітарну освіту (передовсім філософську) слід розглядати як базу для формування якостей критичного мислення. Розглянемо цю проблему більш детально. Окрім з'ясування змісту поняття критичного мислення та визначення атрибутів критичності суттєвим

постає питання щодо засобів формування критичного мислення, а також можливості його розвитку.

В межах гуманітарного пізнання критичне мислення досліджується з різноманітних точок зору. В працях філософів, психологів, педагогів поняття критичного мислення використовується в досить різноманітних смислах.

Критичне мислення це насамперед творче мислення. В сучасній філософській та психологічній літературі природа критичного мислення розкривається з точки зору його розвитку та пропонуються ефективні засоби його формування. Ці підходи співзвучні ідеям розвиваючого навчання, де в першу чергу потрібно «вчити мислити», в тому числі «мислити про смисли», «мислити про своє мислення».

Науковцями висловлюються думки про те, що таке мислення можна розглядати як природжену здатність свідомості, хоча більшість дослідників сходяться на думці щодо можливості та необхідності розвитку цього виду мислення. Однак питання про механізми такого розвитку залишається відкритим. На особливу увагу заслуговує використання критичного мислення до базових основ мислення та діяльності, які стосуються формуванню цілісності світогляду. З цієї точки зору феномен критичності виявляється тісно пов'язаним з світоглядом людини, а саме – ступінь критичності мислення свідчить про рівень раціональності світогляду.

Наведемо деякі приклади визначення поняття критичного мислення. Так, М. Ліпман вказує, що критичне мислення – це роздуми, які забезпечують рішення, використовуючи логічні умови, корегують себе та відчутні до контексту [37, с.212].

Важливим є те, що окрім загальноприйнятих критеріїв логічності та ефективності в даному визначені міститься вимога враховувати контекст та здійснювати самокритику, основу якої складає рефлексія, що часто не враховується, коли мова йде про інструментальний підхід до аналізу особливостей критичного мислення.

На необхідності врахування контексту вказує британський дослідник освіти та критичного мислення Х. Сінгел: «Критично мисляча людина володіє

природною схильністю або прагненням довіряти аргументам та діяти у відповідності до них, а також здатністю адекватно оцінювати переконливість аргументів в залежності від контексту» [40, с.23].

Поєднання різних атрибутів критичного мислення міститься зокрема в дослідженні Р. У. Поля, який пропонує виокремити декілька основних процесів, що складають критичне мислення. Йдеться про сократичний діалог; формулювання питань до себе і оточуючих задля прояснення та аналізу понять, проблемних точок зору, припущень, аргументів, висновків, наслідків та можливих заперечень; розмірковування як діалог та діалектика [39].

Таке мислення характеризується контрольованістю, обґрунтованістю та цілеспрямованістю, коли мова йде про вирішення задач, формулювання висновків і прийняття рішень.

Американські педагоги Дж. Стіл, К. Мередит, Ч. Темпл, С. Уолтер розробили технологію розвитку критичного мислення. Структура цієї педагогічної технології та її етапи відповідають закономірним етапам когнітивної діяльності людини. Термін «критичне мислення» як правило у нашій ментальності сприймається як щось негативне, неприємне. Але автори вказують, що критичне мислення не означає критиканство, а пов’язане з використанням когнітивних технік або стратегій, які збільшують ймовірність отримання бажаного кінцевого результату.

В зазначеному підході звертають на себе увагу такі особливості критичного мислення як формулювання понять та питань, проблем, їх аналіз, а також установка на діалог. Узагальнюючи наведені точки зору в запропонованих дефініціях, підкреслимо, що критичне мислення відрізняється такими суттєвими характеристиками як формально логічна строгість, діалогічність, залежність від контексту.

Наявність свободи особистого вибору та динамічності індивідуального світогляду дають можливість за допомогою критичного мислення здійснювати корекцію вже сформованого світогляду людини, погляди і уявлення якої на перший погляд представляються монолітними і незворушливими. Однак, це

характерно лише цілісній особистості, яка має цілісність помислів і дій і образ життя якої відповідає переконанням. Саме розвиток рефлексивної культури людини та її критичного мислення є тими механізмами, за допомогою яких можливе вирішення проблеми формування засад зрілого світогляду як основи гуманітарної освіченості.

Формування ціннісної сфери особистості та її світогляду завжди спирається на внутрішній духовний досвід, який, звичайно, різноманітний в різні періоди життя людини. Тому, при роботі з молодим поколінням доцільно говорити не лише про формування їх світогляду, а й про його певну корекцію. Однак, при цьому слід відзначити, що рефлексія у будь-якому разі ґрунтується на самостійності і завжди протидіє будь-якому, чи то насильницькому впливу, чи то спробам маніпулювати свідомістю.

Особливості критичного мислення визначаються цілісною системою освіти, де гуманітарна освіта виступає як один із основних засобів формування та розвитку раціонального типу мислення. Відповідаючи на питання щодо переваги гуманітарної освіти в процесі формування та розвитку зрілого світогляду, який виступає основою освіченості особистості, а також пов’язаною з нею розвитком навиків критичного мислення, необхідно визначити специфіку гуманітарного пізнання.

На відміну від природничо-наукового або технічного пізнання гуманітаристика орієнтована на пізнання людини в різноманітності її проявів, видів діяльності та аспектів буття. Специфіка гуманітарного пізнання полягає не лише в об’єкті дослідження, але й в принципово світоглядному характері цього пізнання. За своєю природою воно завжди є дослідженням тексту (в широкому розумінні), його раціональною інтерпретацією, аналізом та розумінням. Формування когнітивних навиків, пов’язаних, за термінологією Г. Ріккерта, з «перетворюючим розумінням» та критичною оцінкою інформації, представленої в текстах культури репрезентує основу для вибудовування системи відношення до світу, до інших людей і до самої себе.

За цих умов однією із суттєвих задач викладання гуманітарних дисциплін виступає формування таких окремих елементів світогляду, які ведуть до утворення його цілісності. У цьому відношенні «освіченість» в цілому залежить саме від гуманітарної складової освіти, від володіння цілісним світоглядом, а не лише навиками будь-якої спеціальної області [23, с.47-48].

Формуванню світоглядної зрілості досить активно сприяє теоретичний світогляд, в основі якого лежить раціональне в тому числі і гуманітарне знання, яке ми пов'язуємо, як правило, з вищим рівнем освіти, якщо останню розуміти в світоглядному контексті. Розвиток світогляду триває і в зрілому віці, більш того, в світогляді однієї людину можуть одночасно співіснувати різні форми і рівні світоглядних уявлень. Саме від цього багато в чому залежить ступінь і характер впливу світогляду людини на сприйняття і осмислення нею дійсності і її вчинків та формування її світоглядної зрілості. Особливу увагу слід звернути на ту обставину, що гуманітарні знання сприяють розвитку таких особистісних якостей як уявлення, здатність до самоаналізу, рефлексії, увага до логічної структури текстів.

Однією із суттєвих особливостей гуманітарної освіти є те, що вона значною мірою відповідає критеріям критичного мислення, а саме: логічній строгості, діалогічності, рефлексії, скептицизму, залежності від контексту. Зрозуміло, що ці критерії не транслюються виключно завдяки гуманітарному знанню, однак саме в ньому вони дотичні до універсуму людських феноменів, що складають предметну область гуманітаристики (до соціуму, історії, культури, мови, мислення), надаючи їм світоглядного характеру.

Проблема розвитку складових елементів критичного мислення в процесі формування зрілого світогляду як основи гуманітарної освіченості викликає питання щодо функцій та значення гуманітарних дисциплін як в сучасному освітянському просторі, так і в культурі в цілому.

Ми підтримуємо позицію тих вчених, на думку яких положення гуманітарної освіти в світі поступово погіршується; доречно зазначити, що така ситуація стосується і національної гуманітарної освіти, передовсім її вищого

рівня. Це пов’язано з тим, що в більшості країн сучасного світу система освіти зорієнтована на вимоги економічного розвитку, внаслідок чого прикладним спеціальностям приділяється все більше уваги в навчальному процесі. Усім зрозуміла цінність та значення економічного росту, однак перетворити вищу освіту в систему відтворення прикладних навиків значною мірою нівелює сам зміст освіти в її фундаментальному світоглядному значенні.

Доречно зазначити, що не може бути прийнятною єдина система оцінок результату діяльності вченого-гуманітарія та «класичного науковця». Розповсюдженні сьогодні наукометричні показники зовсім не виправдовують себе по відношенню до гуманітарних наук, на відміну від точних наук. Йдеться про очевидну різницю наук з точки зору їх предметної області та методології дослідження, що з необхідністю повинно знайти своє відображення і в критеріях оцінки наукової діяльності. Нехтування цими обставинами приводить до того, що вишукуються механізми імітації наукометрії (бібліометричні індекси) наукової праці, а не досягнення реальних результатів дослідження. Відомо, що в «науках про природу» за невеликою статтею науковця може стояти багаторічний експеримент, в той час як в гуманітарних роботах сам текст і є тілом експерименту, так би мовити, розгорнута експозиція роботи, від якої результат не відокремлюється в принципі. Впровадження результатів наукової роботи в соціо-гуманітарній сфері зводиться до розуміння тексту, розкриття його смислу, інтерпретації та тлумачення, відкриття контексту та інші герменевтичні методи, плідність яких залежить від рівня розвинутої здатності до критичного мислення.

Усі ці проблеми є наслідком формування особливо останнім часом негативного ставлення до гуманітарного знання в культурі, яке пов’язане з недооцінкою світоглядного потенціалу гуманітарної освіти. Цей потенціал полягає у створенні єдиної картини світу, що інтегрує дані окремих наук. Наявність світоглядного потенціалу гуманітарних наук розкривається через можливість використання герменевтичного інструментарію щодо розуміння, оцінки, осмислення інформації із різних галузей наукових знань, а також

буденного, морального та релігійного досвіду. Саме світоглядний потенціал обумовлює необхідність гуманітарної освіти як фундаментальної складової освіти в цілому.

Потенціал гуманітарної освіти безпосередньо пов'язаний з критичним мисленням, що слід вважати необхідною умовою розвитку цілісного світогляду. Невипадково ще класики педагогічної думки Ж.-Ж. Руссо, Ф. Фребель, І. Песталоцці наголошували на тому, що саме виховання критичності лежить в основі оптимальної освіти. Однак нажаль в умовах сучасної освіти, зорієнтованої на економічний розвиток, ставлення до критичного мислення як важливого чинника формування світоглядної зрілості особистості часто-густо характеризується другорядністю та недалекоглядністю. Це можна пояснити тією обставиною, що витрати на формування даного стилю мислення розглядаються як невиправдано високі по відношенню до основної задачі сучасної освіти – формування спеціальних прикладних навиків. Хоча справедливості ради, слід відмітити, що комерціалізацію освіти та її зростаючу залежність від практики не можна розглядати як прояв лише сучасної освіти. Ще Б. Рассел в середині XX ст. дорікав сучасній йому освіті в наявності надмірної уваги до практики, підкреслюючи, що основні цілі освіти лежать за межами практичних задач суспільства [28].

Вимога щодо необхідності зміни системи освіти в сучасних умовах лунає і в закликах У. Бека, який зокрема вважає створення та вдосконалення суспільства освіти однією із головних відповідей на процеси глобалізації. А в якості визначальних рис нового типу освіти він виділяє соціальну компетентність, подолання страху конфліктів, розуміння культури та критичне багатогранне мислення [3].

Гуманітарна освіта переживає глибоку кризу, яка посилюється загальною кризою духовності в цілому. Така криза може привести до потенційної загрози відмови від гуманітарної освіти у вишах, що, на наш погляд, неприпустимо. А нехтування необхідністю формування зрілого раціонального світогляду на основі критичного мислення (в його цілісному неінструментальному значенні)

в свою чергу може привести до відмови від цінностей демократичного відкритого суспільства. У цьому зв'язку американський філософ М. Нуссбаум підкреслювала, що за відсутністю критичного мислення покірних інженерів можна легко перетворити в убивчу зброю, здатну втілити в життя саму кошмарну расистську та антидемократичну політику [24, с.182].

Із усього спектру гуманітарних дисциплін, загальною особливістю яких в кінцевому результаті є формування світогляду як основи цілісної особистості, особливим чином виокремлюється філософія. Однією із рис філософської освіти є трансляція елементів філософського світогляду, відображеного в системі таких цінностей як рефлективність, логічність (послідовність, несуперечливість, повнота), вільнодумство. Оскільки ці ціннісні нормативи співпадають з основними атрибутами критичного мислення, філософську освіту справедливо розглядають в якості засобу формування та розповсюдження такого мислення.

Крім того, визнаючи світоглядну специфіку гуманітарної освіти, слід звернути увагу на те, що предметом філософії виступають найбільш загальні світоглядні питання (передовсім онтологічного, гносеологічного та аксіологічного характеру). Відповіді на ці питання, незалежно від ступеню їх критичного осмислення складають основу будь-якого світогляду.

Зв'язок філософії з критичним мисленням прослідкується протягом усієї європейської філософської думки. Вже в античні часи Сократ запропонував такий стиль мислення, який отримав в історії філософської думки назву «сократичного методу», в якому у діалогічному співвідношенні «питання – відповідь» завжди віддавалась перевага питанню, підкреслюючи цим, що воно складніше ніж відповідь. А невдала спроба інтелектуальних противників Сократа перехватити у нього запитальну ініціативу свідчила про їх нездатність формулювати змістовні питання, які вкрай необхідні для будь-якого конструктивного діалогу, побудованого на засадах критичного мислення. Вся історія філософія демонструє запитальний діалог філософських епох, долаючи бар'єри «абсолютних» істин, завдячуючи критичному стилю мислення.

Без перебільшення можна стверджувати, що через трансляцію філософської думки, через систему освіти цей стиль став загальнозначущим для усіх інших форм інтелектуальної діяльності. Свого часу Е. Фром підкреслив проблему освіти в контексті використання сократівського методу в навчальному процесі, виокремлюючи два типи студентів. Студенти, що зорієнтовані на володіння прагнуть засвоїти знання через механічну процедуру фіксації того, що можна запам'ятати. На думку Е. Фрома, такі студенти не прагнуть до пошуку нового, вони бояться порушити фіксовану схему знань і тому вони догматичні, пасивні, нетворчі. Для іншого типу студентів головним є взаємовідношення з світом. В освітньому процесі такі студенти активні та продуктивні. Для них навчальний процес представляє собою наявність реального буття, усвідомлення якого дає їм повноцінну якість буття, тобто, знання, які стали доповненням їх ситуації «бути», а не просто «володіти» знаннями, які не стали твоїми [30, с.156-158].

Відомо, що студенти у вишах вивчають чимало навчальних дисциплін, серед яких гуманітарний блок невблаганно скорочується, але чи буде це сприяти прагненню до самостійного мислення – дискусійне питання. Останнім часом все більше усвідомлюється, що критичне мислення, яке вкрай необхідне сучасній молоді, не з'явиться автоматично у вигляді побічного результату механічного засвоєння спеціальних знань. Для того щоб досягти очікуваного результату потрібно застосовувати систематичні зусилля по удосконаленню здібностей до мислення на базі гуманітарних (зокрема філософських) знань, розширюючи сферу їх впливу на світогляд молоді.

Активне засвоєння філософського знання як засобу формування та розвитку критичного мислення обумовлює необхідність реалізації однієї із його важливих функцій – критичності, особливість якої полягає не лише в раціональному критичному переосмисленні реальності та створенні певних світоглядних моделей, а й в потребі формування критичного мислення, необхідного для конструювання нового знання. Хоча в критичній дидактиці філософія не завжди використовується в повній мірі як засіб формування та

розвитку критичного мислення, однак не викликає жодного сумніву, що цінність філософського пізнання як і філософствування взагалі полягає насамперед у формуванні та розвитку такої якості.

Процес формування критичного мислення засобами філософського пізнання базується на засвоєнні гносеологічних проблем, правилах формальної логіки, теорії і практики аргументації тощо.

На цьому рівні розвиток критичного мислення передбачає усвідомлення студентами вже обраної світоглядної позиції засобами філософського дискурсу. Для цього в практиці викладання філософії слід моделювати таку ситуацію, яка б приводила слухачів до розуміння та виявлення суперечності їх наявного світогляду та відносності знань, але разом з тим мотивувала їх до розвитку цілісності свого світогляду. Будь-яка система прагне до сталого стану, стабільність внутрішнього світу людини також визначається сталістю, в даному випадку несуперечністю її світогляду. Тому самоусвідомлення суперечності власного внутрішнього світу можна розглядати як перший крок до його трансформації в напрямку цілісності. Вихідним принципом постановки такої задачі в пошуках суперечностей у власних поглядах на світ є феноменологічний метод, направлений на самоаналіз первісного досвіду та його порівняння з існуючими теоретичними концепціями, що охоплюються системою як гуманітарного так і природничого пізнання.

Розробленні та запропоновані в педагогічній та психологічній науці дидактичні технології розвитку критичного мислення пропонують певні методи, прийоми і стратегії навчальної роботи за видами освітньої діяльності. В цих технологіях пропонуються покрокові стадії виклику, осмислення, рефлексії, кожна з яких має своєю ціллю розкрити творчий потенціал студентів.

Для гуманітарних дисциплін ці технології мають особливе значення, оскільки вони торкаються внутрішніх механізмів розвитку креативності, самовдосконаленню внутрішнього світу, саморозвитку молоді, сприяють формуванню здібності до критичності через аналіз минулого, сьогодення, вибудовуючи моделі майбутнього.

Так, наприклад, механізм (технологія) розвитку критичного мислення в сфері філософського знання послідовно розгортається через певні стадії пізнавального процесу, які перш за все пов'язані з аналізом текстів історико-філософської спадщини.

В цих текстах надається можливість студентам, виходячи із їх суб'єктивного досвіду, самостійно актуалізувати запропоновані думки по багатьом питанням світоглядного, онтологічного, епістемологічного, аксіологічного характеру, а це відкриває їм додатковий стимул в процесі формування особистісної зацікавленості в набутті нових знань.

У формуванні шляхів розвитку критичного мислення в сфері гуманітарної освіти як необхідної умови становлення світоглядної зрілості особливого значення набуває вбудовування нових знань в систему особистісних смислів та вибудовування перспективи (власного шляху) їх подальшого придбання. Мова йде про світоглядну рефлексію як одну із найважливіших характеристик процесу розвитку критичного мислення. Поняття рефлексії виникло в філософії ще за часів античності і означало воно процес роздумів індивіда про те, що відбувається в його власній свідомості. Так, Аристотель трактував рефлексію як «мислення про мислення». Рефлексію слід розглядати не лише як знання (розуміння) людиною самої себе, але й як з'ясування того, як інші знають та розуміють «рефлектуючого» суб'єкта, його особистісні особливості, когнітивні уявлення тощо. У зв'язку з цим актуалізуються такі рефлексивні процеси як саморозуміння та розуміння іншого, самооцінка та оцінка іншого, самоінтерпретація та інтерпретація іншого.

Рефлексія є умовою та засобом як професійного, так і особистісного самовдосконалення. В широкому практичному сенсі вона розглядається як здатність людини до самоаналізу, роздумів і переосмислення свого відношення до оточуючого світу і представляє необхідну складову частину освіченості особистості. Без такого відношення людини до себе і до свого внутрішнього світу проблематичним є питання про духовне самовдосконалення. Рефлексія реалізує функції діалогічності самосвідомості. По суті, внутрішній діалог

людини з самою собою і є рефлексія. Важливо відзначити і те, що рефлексивна культура спрямована на розвиток можливостей і способів професійної, зокрема творчої самореалізації, так як допомагає по новому розуміти і подолати проблемні ситуації, знаходити нові цінності та сенс, вирішувати внутрішньоособистісні конфлікти, пов'язані з необхідністю в нових умовах трансформувати стереотипи особистого досвіду і власні погляди. Розвиток рефлексивної культури як творчо-трансформаційний шлях саморозвитку особистості тісно пов'язано з динамічністю індивідуального світогляду.

У сучасних наукових розробках проблема рефлексії розглядається в декількох напрямках: при дослідженні мислення, самосвідомості особистості, процесів комунікації. Усі ці напрямки однаково усвідомлюють роль рефлексії, яка полягає в тому, що вона служить удосконаленню різних видів діяльності, які можуть бути контрольованими свідомістю. Тобто, людина може не лише щось робити, але й знати, як вона це робить.

Для філософської теорії свідомості важливим є розуміння рефлексії як принципу мислення. На цей принцип акцентував увагу американський філософ Д. Дьюї, підкреслюючи взаємозв'язок між критичним та рефлексивним мисленням. Він вважав, що якщо людина зразу сприймає якусь думку, то це демонструє приклад її некритичного мислення, яке реалізується майже без рефлексії. Мислення починається в ситуації, коли виникає проблема прийняття варіантів подальшого її вирішення. Тобто, рефлективна функція виникає та реалізується в будь-якій діяльності, коли виникають складнощі, труднощі усвідомлення ситуації.

Тут важливим є розуміння специфіки рефлексивних процесів, які обумовлені внутрішнім світом людини, її здібністю до осмислення (переосмислення) власного досвіду (який складається із знань, оцінок, думок, відношень тощо), структурованого власним світоглядом. Така світоглядна рефлексія пов'язана не лише з дослідженням людиною самої себе, а й переосмисленням себе самої у своєму відношенні до світу. З цієї точки зору світоглядна рефлексія представляє собою своєрідний механізм, завдяки якому

власний особистісний світогляд набуває здатності до саморозвитку. Чим більше розвинуті рефлексивні здібності (вміння думати), тим більше можливостей для розвитку та самокорекції власного світогляду в напрямку його зрілості. Зрілість особистості визначається насамперед зрілістю її світогляду.

Відомий вчений, психолог С. Л. Рубінштейн свого часу відмічав наявність у людини двох способів існування в цьому світі. Перший спосіб характеризується звичайним існуванням, коли людина поглинута всередину життя, усіляке її відношення обмежується відношеннями до окремих фрагментів, явищ життя, але не до життя в цілому. Таке ставлення обумовлене тим, що людина не виключається із життя, не виокремлює себе від нього, не може зайняти навіть мислену позицію поза життям задля роздумів (рефлексії) над ним.

Інший спосіб існування пов'язаний з здатністю до рефлексії, яка виводить людину мислено за межі безперервного процесу життя. Такий спосіб життя виводить людину на шлях або духовного спустошення, або зрілого світогляду, побудованого на свідомій основі вирішення світоглядних смисложиттєвих питань, що забезпечує необхідну корекцію свого ставлення до світу, з урахуванням досить мінливих реалій сучасності, аналіз яких в свою чергу, актуалізує потребу в системному засвоєнні гуманітарних знань.

Таким чином, формування критичного мислення та світоглядної рефлексивної культури студентів ми розглядаємо як необхідний компонент навчального процесу, оскільки саме розвиток цих компонентів забезпечує не лише сталість світоглядної зрілості, а вміння проектувати стратегію свого життя на майбутнє.

Одним із шляхів подолання зазначених небезпек щодо формування здатності до самостійного критично орієнтованого мислення ми вважаємо за необхідне залучення учнів до гуманітарної і особливо філософської освіти, яка інтегрує елементи гуманітарного знання в відносно завершену світоглядну цілісність.

Немає необхідності доводити, що саме філософське знання зближує студентство з сучасним життям, вчить його різним методам вирішення проблемних завдань, їх аналізу і творчому підходу до обґрунтування своєї позиції в житті, гідній і моральній поведінці, критичному сприйняттю дійсності і терпимому ставленню до недоліків світу.

Філософія як системний теоретизований світогляд на відмінну від інших дисциплін гуманітарного блоку більш персоніфікована і тому більш активно впливає на формування в свідомості студента розуміння єдності буття природи, людини, суспільства, а також своєрідності їх існування. Саме через філософський світогляд людина уявляє себе дієво-ціннісним центром буття, своєрідним мікрокосмосом, «мірою усіх речей».

На наш погляд, гуманітарна освіта, як би це комусь не здавалося дивним, рухається в ту сторону, куди кличе логіка цивілізованого процесу, де гуманітарна складова і економіки, і промисловості, і засобів комунікації, і міжнародних відносин буде все більше зростати.

Але не ідеалізуючи місце і роль світогляду в гуманітарній освіті передовсім в навчальному процесі у вишах, і не відриваючи духовний світ людини від складної практики української реальності, важливо підкреслити, що в будь-яких конкретних умовах життя, а тим паче навчання, людина має світоглядну гуманітарну складову. Яка вона, і в якій мірі узгоджується з орієнтаціями самої людини, з соціальним оточенням, з суспільством – відповіді на ці питання багато в чому пов’язані з постановкою та впровадженням безперервної гуманітарної освіти в навчальних закладах.

Симоненко Сергій Петрович

ГЛАВА 2. Гуманітаристика в системі вищої освіти: проблеми та перспективи

§ 1. Гуманітарне знання в сучасних освітніх стратегіях

Аналізуючи сучасний стан і тенденції освіти в глобалізованому, все більш стандартизуючомуся та технологізуючомуся світі, можна прийти до висновку про засилля в ній рис та елементів, котрі притаманні дидактичній стратегії підготовки майбутнього члена суспільства, громадянина, фахівця. В цілому її можна охарактеризувати як сцієнтистсько-технократичну. Дана стратегія фактично реалізує соціально-інженерний підхід до навчання, у якій конструюється процес з жорстко запланованими, фіксованими результатами, де учень орієнтуються викладачем на засвоєння вже готових, апробованих знань та зразків. Головним виправданням застосування такої стратегії є теза, що сучасному інформаційному суспільству потрібний новий тип інтелекту, здатний швидко зорієнтуватись у швидкоплинному і інформаційно-технічному потокові. Звідси головною метою учбового процесу є формування головним чином раціональних навичок та умінь оперувати інформацією, володіти комп'ютерними технологіями, мислити виключно прагматично та раціонально.

Сьогодні освіта катастрофічно втрачає свої колишні духовно-моральні орієнтири, не пропонуючи нічого натомість. Втрата гуманітарною освітою своїх колишніх позицій призвела до того, що з освітнього процесу випали орієнтації на гуманістичні цінності. Як відомо, найбільш характерною ознакою гуманітарних наук, котра відрізняє їх від наук точних, природничих, є суб'єктність, яку в самому широкому сенсі можна розуміти як творчість, активність, авторство як власного буття, так і оточуючого, певну якість або властивість особистості. Серед пріоритетів сучасної освіти духовна культура та виховання мало не на останньому місці. Суспільні ідеали і світоглядні позиції в

гонитві за знанням як за товаром розглядаються як данина традиції, що давно себе вже пережила, перешкода у пошуку найкоротшої відстані до бажаної мети – професійної кар'єри, високого соціального статусу тощо.

Традиційно гуманітарні науки спрямовані на розуміння та тлумачення світу культури людини, її поведінки, духовного життя, світоглядних принципів тощо. Дослідження в галузі філософії ведуть до роздумів над питаннями етики та ціннісних аспектів людського життя, вивчення мов дає можливість побачити спільне у різних культурах, засвоєння історичного матеріалу сприяє кращому розумінню минулого, водночас, створюючи ясну картину майбутнього.

Оскільки критерії гуманітарного знання певною мірою є розмитими, ряд наук, котрі так чи інакше у якості свого об'єкта розглядають суспільство та людину в ньому, традиційно зараховуються до комплексу гуманітарних та доповнюють його. Власне, до виникнення науково-технічної культури всі науки, навіть ті, котрі сьогодні ми однозначно відносимо до комплексу природничо-математичних, можна вважати гуманітарними, оскільки практично всі без винятку містили у собі потужну гуманітарну компоненту.

Більш менш чіткий поділ знання на гуманітарне та природничо-наукове в західноєвропейській культуру з'являється лише в епоху Нового часу. Найбільш суттєвою ознакою наукового знання, котре повинно було б відрізняти його від знання гуманітарного, була претензія на об'єктивність, орієнтація на виявлення незалежних від людського сприйняття та уяви законів природи. До цього всі знання, котрі хоч в якійсь мірі могли претендувати на статус наукового-теоретичного, представляли собою мало впорядковане, заломлене через призму людських потреб та інтересів, синкретичне переплетіння вчень, вірувань, традицій, фантазій, передбачень тощо.

Новоєвропейський індивід, позбавлений ілюзій ренесансної епохи, де він чи не вперше у своїй історії так самовпевнено взяв на себе роль деміурга, творця, вже не розраховує ні на Розум Всесвіту, ні на Бога недосяжного та караючого. У пошуку шляхів розв'язання своїх земних проблем він вирішує покластись на можливості свого розуму в надії у своїй особі віднайти суто

земний варіант мудрого та раціонального Філософа. Однак, наукова раціональність, котра формується в цей час, з притаманним їй прагненням до максимально адекватного відтворення об'єкта, зростаюча абстрактність наукових конструктів, математизація та формалізація теорій відкриває шлях до технологізації суспільного виробництва та технізації соціального життя, започатковуючи тим самим процес поступової втрати людиною своїх сутнісних властивостей, власне людських якостей.

Господарсько-економічна діяльність, отримавши завдяки науково-технічному прогресу потужний імпульс до небаченого досі прискорення, з блага для людини, покликаного облегшити її буття в природному світі, перетворюється у її прокляття – людина, втрачаючи свою індивідуальність та перетворюючись у робочу силу, стає заручником економіки. Включившись в процес машинного виробництва, активно розпредмечуючи природу та безоглядно привласнюючи її багатства для задоволення власних потреб, вона все більше втрачає в ньому самостійне значення. Підкоряючись дії машини і ритму машинного виробництва, індивід стає придатком машини, її органічно-тілесним продовженням, деградує, втрачаючи свою індивідуальність та стаючи тотожнім іншим, «усередненою особистістю». На зміну цілісній, універсальній у своїх трудових операціях людині минулих епох приходить позбавлена особистісно-людського, дійсно гуманістичного змісту, продиктована виробничою необхідністю одноманітність Нового часу.

Оскільки механічна форма руху матерії є на той час найбільш дослідженою, все різноманіття процесів, які відбуваються у природі, тлумачиться через призму законів механіки і математики. Наука та виробництво у в своїй жорсткій орієнтації на об'єктивну свободу як новий образ реальності позбавляє людську творчість самоцінності, а відтак і всякого сенсу, вона стає пустою абстракцією. Адже «Бог створив людський розум подібним до дзеркала, здатного відобразити весь Всесвіт» (Ф. Бекон). Тим самим, раціональними засобами заперечувалось право особистості на суб'єктивність. Її внутрішній світ повинен бути тотожним світу зовнішньому,

об’єктивному, а її свободу розуміють як «відсутність зовнішніх перешкод до руху», що притаманно всім тілам природи, включаючи і людину (Т. Гоббс), або лише як «пізнану необхідність» (Б. Спіноза). Безроздільне панування природничо-наукових (в першу чергу фізико-математичних) принципів та методів пізнання веде до засилля майже до кінця XIX століття в методології соціально-гуманітарних наук натуралізму, що базувався на універсалізації принципів та методів природознавства при вирішенні питань соціального пізнання та на поясненню усіх соціальних феноменів виключно на основі природних чинників та закономірностей.

Індустріальна епоха і породжена нею науково-технічна цивілізація знає переважно матеріальну працю, роботу в чітко визначений час, природну необхідність. Мислення людини стає також машинним, догматичним, алгоритмізованим процесом, спрямованим на вирішення наперед запрограмованих, стандартних задач. Воно вимушене оперувати застиглими, незмінними формулами та обмежувати себе жорсткими рамками, визначеними природою та внутрішнім змістом об’єкта пізнання або предмету праці.

Розвиток матеріального виробництва, розподіл праці веде до спеціалізації людських здібностей. Складається ситуація, в якій людина на протязі всього свого трудового життя вимушена виконувати одну або декілька операцій, що породжує відсутність творчих моментів в її праці. Тим самим вона потрапляє в технологічне підкорення машині, стає її придатком. Так, американський соціолог Т. Веблен на початку XX ст. приходить до висновку, що «...Дисципліна машинної індустрії впроваджує в образ життя і мислення робочого одноманітну послідовність і механічну точність. Результатом останнього в інтелектуальному житті є те, що людина вдається до понять вимірюваних причин і наслідків і в той же час починає ігнорувати і пригноблювати такі духовні здібності, які не потрібні для цього» [6, с.164].

Таким чином, вже в Новий час, науково-технологічний розвиток починає набувати самодостатнього характеру та постає як реальна загроза культурно-цивілізаційному коду економічної системи а з нею і парадигмі соціалізації

людини, виховання та освіти. Науково-технічний прогрес, у якості головних критеріїв якого було визначено зростання продуктивних сил та товарне виробництво, «заганяє» людство в цивілізаційний «тунельний перехід», у якому вона продовжує блукати і по сьогоднішній день.

Абсолютизація ролі товарно-грошових відносин на межі XIX-XX століть творить стиль життя, в межах якого нейтралізується мотивація людської поведінки, базованої на традиційних цінностях. Раціоналізм Нового часу, який виконував ідеологічну функцію захисту суспільного, державного інтересу внаслідок об'єктивного процесу стрімкого розвитку ринкової економіки та небувалого поступу в науці та техніці втрачає свою ідеологічну спрямованість, наслідком чого стають дві взаємно виключаючі одна одну тенденції соціокультурного розвитку.

Одна з них полягає у посиленні об'єктивістської суті раціоналізму та появі позитивізму О. Конта. На його думку, в умовах науково-промислової цивілізації людство повинно відмовитись від нерозв'язних теологічних і метафізичних питань і стати на шлях наукового пізнання. Філософія у її традиційному розумінні в сучасних умовах не має права на існування. На її місце повинна прийти позитивна філософія, котра повинна стати придатком точних, позитивних наук, вирішуючи завдання їх інтеграції, узагальнення результатів спеціальних наук тощо. У соціальній площині позитивізм як «релігія людства» з його проповіддю повного розчинення особи в суспільстві, загальної любові і братання є свідченням втрати критеріїв науково-технічного прогресу, виходу на новий рівень відчуження сутності людини на користь держави, соціуму.

Намагання позитивістів відстояти розум, не впадаючи в ідеологію, однак, веде до вихолощення об'єктивістської суті раціоналізму. Він починає «працювати» на посилення індивідуалістичних орієнтацій та набуває суб'єктивістського тлумачення, породжуючи його «сурогатні» форми – утилітаризм, практицизм, прагматичну доцільність. Економічним підґрунтям такої докорінної переоцінки системи цінностей стає конкуренція як неодмінна

риса розвиненої ринкової культури, поділ праці, ускладнення форм людської взаємодії, що в свою чергу обумовлює кількісне збільшення варіантів індивідуальної дії, які необхідні для досягнення мети. Життєві цілі людей стають все більш важкодоступними, складними та нестандартними у своїй конкретиці, що для свого здійснення змушують людину ставити запитання, на які все частіше вже неспроможні дати відповідь ані Святе писання, ані весь комплекс суспільних наук. Масовий індивід отримує дозвіл на те, щоб стати «мірою усіх речей», – в багатьох життєво важливих для нього сферах життя у нього з'являється можливість діяти лише своїм власним розумінням добра і зла, котре не повинно було щонайменше суперечити принципам особистої вигоди та доцільності. Людина стає «розумним егоїстом», а культура, суспільна мораль, релігія, філософія розглядаються лише як перешкоди на шляху досягнення її життєвих пріоритетів.

Засновник французького персоналізму Емманюель Муньє вважає, що в XX ст. цінності ринкової культури, буржуазний дух замінили героїзм, потяг до подвигу та пригод, мужність, притаманні новоєвропейській людині-герою. Її сутнісними рисами стають бездуховність, бажання комфорту, потяг до механічно відтворюваного добробуту, котрі несуть почуття не знаючого міри задоволення та ілюзію стабільності. Саме «...заміна індустріального прибутку спекулятивною вигодою, цінностей творчості – цінностями комфорту поступово розвінчала індивідуалістичний (героїчний – С.С.) ідеал і відкрила для правлячих класів, а потім для народних мас дорогу до того, що ми називаємо буржуазним духом, котрий видається нам найбільш відчутним антиподом будь-якої духовності» [13, с.275].

Дійсно, селективна функція ціннісно-інституційної складової політичної системи в цей час істотно послаблюється. Та кризові явища в культурі кінця XIX – початку XX століть насправді не стали катастрофічними та незворотними для західної цивілізації. Тож спробуємо назвати головні противаги цим руйнівним процесам, на котрі вона спромоглась. Насамперед, було б значним перебільшенням говорити про тотальну дегуманізацію

культури та самої освіти в цей час. Парадокс її розвитку полягає в тому, що саме науково-технічний прогрес стає причиною справжнього освітнього буму – на середину XIX ст. в більшості європейських країн вводиться обов'язкова 7-8 річна середня освіта, котра, лише в першу чергу, постає як інструментальна категорія розвитку індустріальних, ринкових відносин. Величезний прогрес полягав і в тому, що чисельність людей, котрі вміли читати й писати збільшилась не те щоб в рази, – на порядки. Ці зрушення в поєднанні з політичними реформами, за якими пішли реформи економічні, спрямованими в сторону більшої свободи конкуренції, дали не тільки небачене досі підвищення добробуту мас, а й всіляко сприяли становленню особистісних якостей людини, а стимуляція їх товарно-грошовими відносинами вела до усвідомлення нею того, що її власна свобода відкриває для них доступ до благ науково-технічної цивілізації. Для величезної (у порівнянні з попередніми епохами) кількості пересічних громадян відкриваються реальні можливості долучитись до духовно-культурних надбань людства, отримати більш якісну, вищу освіту, котра традиційно розглядалась як свідчення духовної емансипації, так і запорука просування на більш високі щаблі соціальної драбини, була формою легітимації більш високого статусу людини в очах соціуму тощо. При цьому важливо зазначити, що у системі вищої освіти західного зразка гуманітаристика традиційно займала почесне місце. Варто зазначити, що сам термін «гуманітарні науки» походить від «artes liberales» – латинського виразу, який визначав вільні, або людські мистецтва і навички. Примітно, що в часи Римської імперії їх могла отримати тільки вільна людина, а не раб.

Важливо також враховувати і ту обставину, що завоювавши політичну і економічну владу, буржуазія з тим, щоб утримати ключові позиції у суспільстві вимушена була поглинати і представляти інтереси самих широких верств населення. Завдяки системі буржуазного парламентаризму, яка базувалась на загальному виборчому праві, дотриманні правових норм, представницьких формах управління, воля пересічних громадян, громадська думка стає найважливішим і неодмінним атрибутом політичного і культурного життя суспільства. Тому

політична та економічна еліти вимушені не просто зважати на електоральні настрої, але й з метою мінімізації негативних наслідків «гіпердемократії» вдаватись до заходів, спрямованих на підвищення рівня політичної культури мас, серед яких гуманітарні знання відігравали провідну роль.

Успіхи ринкової економіки забезпечували сприятливе тло для демократизації суспільства. З одного боку, це давало людині можливість залишатись цілісною і органічною в своїй культурній і психічній структурі, з другого – вона робилась плюралістичною стосовно проявів свободи, самостійності, ініціативи інших, розглядаючи їх як умову і гарантію власної свободи. Свобода, котра в прагматичному, суто буржуазному дискурсі зводилась виключно до рівності кожного перед законом з метою забезпечення вільного ринку праці та права на підприємницьку ініціативу, завдяки зусиллям політиків та інтелектуалів стає наріжним каменем усієї системи цінностей західних демократій, набуваючи в очах пересічного громадянина статусу соціального та духовного ідеалу.

Та й саме соціальне пізнання в цей час здійснює величезний прорив, котрий по праву можна вважати антропологічним. До традиційних дискурсів про людину: релігійного, наукового, морально-етичного, метафізичного приєднуються нові, які спираються на такі гуманітарні науки, як психоаналіз, семіологія, етнографія, структурна антропологія тощо. Для соціальних наук цього часу характерними є нерозривний та постійний зв'язок соціального пізнання зі смисложиттєвими, світоглядними компонентами, цінностями, котрі і становлять основу змісту гуманітарних наук, зниження в них питомої ваги притаманних природознавству кількісних методів та орієнтація соціального пізнання на переважно якісну сторону соціальної дійсності.

Можна багато в чому погодитись з критиками буржуазних цінностей, «буржуазного духу» як «найбільш відчутного антипода будь-якої духовності» (Е. Муньє). Особливо, якщо розглядати соціокультурний процес даного періоду як певну ідеальну модель, зміст якої повинен був би визначатись виключно тиском індустріального технократизму та ринкового утилітаризму. Та долю

європейської культури та освіти в XX столітті значною мірою визначили чинники, наслідки впливу котрих на неї не вкладаються в «прокрустове ложе» такої теоретичної моделі. Мова йде як про масові соціально-політичні рухи фашизму та комунізму, котрі, починаючи з 20-х років і майже до середини століття, представляли собою пряму загрозу самим цивілізаційним засадам Заходу, так і про тривале протистояння після Другої світової війни капіталістичної та соціалістичної систем. І хоча таке протистояння і не набувало форми відкритих та широкомасштабних збройних конфліктів, – на рівні ідеологій між ними завжди точилась запекла боротьба.

Дійсно, головним смисложиттєвим орієнтиром ринкового індивіда стають цінності соціально-психологічного характеру, котрі можуть дати їй відчуття щастя, заспокоєння, стабільності, задоволення життям як складовими успішного та комфортного життя у цьому матеріалістичному світі. Проте саме реальні загрози втратити все це змушувало тих же корисливих, безпристрасних та бездуховних атеїстів об'єднуватись соціально та духовно, повертатись до забутих сенсів життя, до сповненого внутрішнього значення та таємниці світу ідей, його цінностей, духовності, зрештою.

Залізний канцлер Германської імперії другого рейху Отто фон Бісмарк говорив, що війни виграють не генерали, а шкільні вчителі та приходські священики. В XX столітті ця істина була покладена в основу культурно-освітньої політики практично усіх без винятку провідних країн західного світу. Гуманітарне знання стає важливим чинником соціально-інженерного підходу до управління, зокрема у формуванні ціннісних систем та похідних від них ідеологічних стереотипів. Даний підхід дозволяє зняти певні протиріччя та напругу у відносинах об'єкта та суб'єкта управління. Людина як об'єкт соціальної інженерії перестає бути лише засобом реалізації управлінських рішень, і сама стає суб'єктом. Управління перетворюється в інтерактивний процес, за рахунок розкриття внутрішнього потенціалу соціуму як системи.

Й. Хейзінга, М. Фуко, Ж. Дельоз та ін. показали, як підтримка суспільної моралі поступово перетворилась із задачі регульованої державою дисципліни у

внутрішній контроль самих громадян. Внаслідок цього відпадає потреба з боку держави прямо застосувати команди та погрози, котрі все більше замінювались педагогічними прийомами ідеології та пропаганди, замість покарання. Нагляд був делегований самим піднаглядним, котрі самі для себе ставали поліцією моралі. Щоправда, в переломні та критичні для суспільства періоди духовні цінності можуть зазнавати суттєвої ідеологічної корекції, стаючи важливим компонентом, основою такої форми соціального контролю, як совість.

Цілеспрямоване культивування такого типу духовності має на меті забезпечення усвідомлення людиною цінності свого включення в систему суспільних норм, надання життєвого сенсу безумовному дотриманню нею суспільних вимог на ґрунті відповідальності перед соціумом, державою, батьківщиною тощо. Наголос тут робиться на формуванні у індивіда здатності до самоконтролю та на морально забарвлених, суспільно вмотивованих вчинках. Причому, свобода, толерантність, людяність як цінності тут значною мірою перестають бути затребуваними, втрачають свій іманентний зміст, підпорядковуючись цінностям патріотизму та громадянськості, оскільки не зазнавши такої трансформації, можуть виявитись навіть шкідливими, малоефективними в досягненні поставленої перед соціумом надмети. Вони набувають значення символів та ідеологем та виконують своєрідну функцію маркерів, об'єднуючих їх носіїв в єдине монолітне соціальне ціле, здатне дати рішучу відсіч усім тим, хто ці цінності у їхньому наративі принципово не поділяє. Здатність до морального нагляду над собою сприймається як ознаки високої духовності та високих чеснот людини і прямо корелює з патріотизмом та громадянскістю. Основні параметри такої духовності обумовлені детермінацією ззовні а поведінка індивідів є функцією поведінки соціального цілого, органічною частиною якого вони себе вважають. Чітко проглядається тенденція до тлумачення гуманітарного знання як такого, що стосується людини як насамперед істоти соціальної (не біологічної). Симптоматично, що в якості мало не головних гуманітарних наук тут розглядаються політика та економіка.

«Усвідомлення відповідальності, – писав Й. Хейзінга, – на перший погляд посилюване гаслами героїзму, відірвалось від своїх коренів в особистій совісті і поставлено на службу колективізму, будь якому колективному утворенню, котре прагне звести свій обмежений погляд на світ у канон рятівного вчення та нав'язати свою волю» [21, с.349]. Важливою умовою існування цього суспільства контролю була підтримка міфу про людину з великої літери. Кожен його член повинен був усвідомлювати цей ідеал і, розуміючи свою невідповідність цьому ідеалу, розвивати надалі свою духовність, самовдосконалюватись.

Так чи інакше, в процесі саморозвитку людини відкриваються можливості якісного перетворення її як особистості на основі власної активної діяльності та власного ставлення до оточуючої дійсності. Перетворюючись з об'єкта у суб'єкт соціальної дії, вона стає здатною до активного особистісного засвоєння культури, включаючи і зміст, і форму діяльності, способи включення людини в механізми суспільного розвитку тощо. Відкриваючи у собі суб'єктивне, людина рано чи пізно об'єктивне починає заломлювати, переосмислювати у власній свідомості, через призму котрої починає формувати своє глибоко особистісне бачення світу.

Саме такий тип особистості стає популярним та затребуваним у суспільній свідомості у повоєнні роки, особливо з кінця 60-х і початку 70-х років, коли потреба в консолідації суспільства, боротьбі ідеологій відходить на другий план. Сутність нової культури виростає з руйнації характерних для класичного індустріального суспільства систем, котрі формували особистість переважно зовнішньо. Західні інтелектуали відреагували на ці процеси масовим ростом теорій в царині гуманітаристики. Цей рух починається з структуралізму, лінгвістики, потім з'являється неомарксизм та неофрейдизм, далі деконструкція, неоісторизм, теорії ідентичності тощо. На тлі істотного покращення матеріального добробуту мас зростає критика утилітарно-техніцистського підходу до культури, котрий спричиняє кризу росту виробництва і насамперед науки, яка обслуговувала його потреби.

Широкої популярності набуває ідея культурного ренесансу, котра живить уявлення про те, що подальший розвиток виробництва і науки стає можливий лише за умови переходу їх у нову якість, суть якого, як вважалось, полягає у повороті матеріально-виробничої сфери до людини, орієнтації на її потреби, запити, в тому числі й духовні. Людина суб'єктивно відмовляється сприймати себе у якості обов'язкового елемента технологічної, економічної або політичної систем, де її діяльність жорстко визначалась зовнішніми по відношенню до її особистої культури якостями. Ця жорстко детермінована схема поступається місцем переконанням, що соціально-економічне зростання залежить уже від стану духовного світу особистості, від її розвитку та соціокультурної орієнтації.

Відомий сучасний філософ, теоретик літератури і історик культури Х. У. Гумбрехт якось напівжартома зазначив, що протягом всього XX століття гуманітарні науки значною мірою збереглися саме завдяки постійним розмовам про власну кризу. На нашу думку, фактичне поглиблення цієї кризи на кінець XX – початок XXI століть було обумовлено тим, що серед аргументів на користь гуманітаристики провідною була теза про те, що гуманітарні науки в поєднанні з естетичним відображенням світу здатні надавати природничо-науковому пізнанню потужного стимулу завдяки творчій та інтелектуальній інтуїції. Науковець-дослідник, таким чином, може отримати у своїй діяльності «друге дихання», реалізувати евристичну функцію розуму, посилити свою здатність до інтуїції.

Інтенсивно також експлуатується теза про «олюднення» техніки, технологій, внаслідок чого, мовляв, з'являється гостра потреба для їх впровадження та обслуговування у людині, котра повинна володіти не тільки спеціальними знаннями, а й комплексом гуманітарних знань, здатним стимулювати творчу діяльність людини. Формі естетичного засвоєння та відтворення світу тут відводилась особлива роль. Розвиваючи в людині фантазію, уяву, інтуїцію, мистецтво дійсно здатне давати певний спектр асоціацій, виводити наше мислення за рамки «банальної реальності», долаючи зашкарублі стереотипи, тоді як звичайні формально-логічні ходи думки нерідко заводять у тупик.

В багатьох розвинутих країнах, і це в першу чергу позначається на сфері освіти, до мистецтва перестають відноситись лише як до екзотики, яка лише прикрашає життя. Остання третина XX ст. проходить під знаком небувалого інтересу до образотворчих мистецтв, театру, танцю, музики, поезії. Так, в Японії з початку 60-х років по кінець 90-х років було збудовано більше 200 нових музеїв. В Західній Німеччині тільки за 80-і роки їх було збудовано близько 300; в Великобританії кожні 18 днів в ці роки відкривався новий музей. В США, починаючи а 70-х років аудиторія оперних театрів майже потроїлась, а кількість зайнятих в сфері мистецтв набагато перевищувала загальні темпи росту зайнятості.

В освітній сфері популяризація мистецтва органічно поєднується з вивченням гуманітарних дисциплін. Наприклад, у Великобританії Закон про освіту 1988 року, підкреслюючи першорядну важливість морального і культурного розвитку учнів, пов'язує реалізацію цього завдання зі збільшенням питомої ваги гуманітарних дисциплін в навчальних планах обов'язкових шкіл, рекомендує включити в число основних предметів історію і географію, а також музичне виховання. У західнонімецьких гімназіях рідна мова, іноземні мови, історія та географія, предмети естетичного циклу займають до 60% навчального часу, в середній школі Італії – до 50% [7, с.164].

Відомі американські футурологи Д. Несбіт і П. Ебурдін у своїй праці «Що нас чекає в 90-і роки. Мегатенденції. Рік 2000» ті зміни, які відбулись у сфері культури пафосно характеризують як велике культурне відродження, тріумф індивідуальної відповідальності над анонімністю колективу: «Відродження особистості свідчить про вмирання колективу…». Натомість «...загальною характерною рисою кінця XX ст. став тріумф особистості. Знаходячись під загрозою тоталітаризму на протязі всього століття, людина зустрічає нове тисячоліття більш могутнішою, ніж будь-коли» [14, с.13].

Широкомасштабні соціокультурні зрушення в останні десятиліття XX століття набувають свого осмислення у такому явищі, як модернізм. Сутність його полягає в спробах обгрунтування того, що західна культура на сьогоднішній день

вже проминула найнебезпечнішу, кризову фазу свого розвитку. Однак, в той же час в культурі та економіці і відповідно освіті з'являється і прямо протилежна тенденція. Головним чином вона була породжена сумнівами, що саме європоцентристська система духовних цінностей здатна забезпечити найвищу конкурентоздатність західної економічної моделі розвитку. Японська модель економічного розвитку, зокрема, багато в чому виявилась більш ефективною за неї, хоча й базувалась здебільшого на принципово інших філософських, релігійних і моральних принципах: жорсткій дисципліні; винятковій працелюбності; дивовижній акуратності; наполегливості, терпінні; мінімальних потребах; яскраво вираженому почутті колективізму; розумінні свого місця тощо.

Кілька років тому широкого розголосу набув декрет міністра освіти Японії, адресований 86 державним університетам, у якому він закликав зосередитися на областях знань, котрі «краще відповідають потребам суспільства», а саме – скоротити або й зовсім скасувати навчальні програми з гуманітарних та соціальних наук. 17 вузів відразу ж оголосили про закриття гуманітарних програм, а ще дев'ять погодилися їх суттєво скоротити. Певною мірою це є свідченням того, що традиційна західна система освіти не прижилась на доволі самодостатньому та самобутньому японському культурному грунті, – гуманітаристика, власне, ніколи не була іманентною ні японській культурі, ні азійській в цілому. В умовах гострої конкуренції Азія демонструє більшу рішучість відмовиться від ціннісно-інституційних бар'єрів (навіть своїх власних), котрі можуть стати перешкодою на шляху технічних та інформативних інновацій. Сьогодні Японія у своєму бажанні підтвердити позицію країни-лідера робить ставку на розвиток самого важливого стратегічного ресурсу – людського капіталу та створення Super Smart Society 5.0 («надінтелектуального суспільства або «Суспільства 5.0»). Акцент у прискоренні економічного зростання робиться на технологічному переозброєнні на основі всезагального зв'язку мережевих платформ, їх поєднання та взаємодії, вбудованих кіберфізичних систем, технологій інтернета тощо. Базовий план буде спрямовувати країну до того, щоб стати найбільш сприятливою для інновацій нацією у світі. З огляду на це,

посилюються реальні ризики того, що освітня практика Японії з її вузькоутилітарним підходом до підготовки фахівців може стати загальною тенденцією, а гуманітаристика в сучасних освітніх стратегіях передових країн-ринків світу буде розглядатись як невиправдана розкіш.

Людський капітал сьогодні дійсно є запорукою технологічного та інформативного прориву. Однак у цій концепції розвитку йому все більше відводиться роль знаряддя праці, хоча й високовартісного. Не будемо забувати, що технократична ейфорія, почавшись на початку XX століття, продовжується і по сьогоднішній день, а інтерес до людини з боку роботодавця завжди був обмежений ступенем її корисності в якості робочої сили.

Головна цінність вивчення гуманітарних наук полягає не тільки, і навіть не стільки, в тому що вони, поза сумнівами, здатні стимулювати науково-технічну творчість. Та, акцентуючи увагу на ньому, прихильники гуманітаризації освіти опосередковано визнають «комплекс меншовартості» нав'язаний гуманітаристиці позитивістами та їх більш пізніми послідовниками, відводячи гуманітарному знанню принизливу роль «служниці» техніки та технологій, на чому вона, звісно ж, далеко не вичерпується.

Згадуючи про недавні реформи в японській системі вищої освіти варто звернути увагу на те, що Токійський і Кіотський університети рішуче відмовилися підкорятися міністерському декрету, чим власне і підтвердили свій статус найбільш престижних ВНЗ країни і водночас заявили свою претензію на те, щоб залишатись ними і в подальшому. В тому, що сталось, як у краплі води відбивається риси та пріоритети майбутніх освітніх парадигм усього глобалізованого світу.

Не так давно швейцарський уряд замовив дослідження, щоб з'ясувати, які ВНЗ займали вищі позиції в останні 20 років в найавторитетніших рейтингах. З'ясувалось, що всі вони є технічними університетами, які мають невеликі гуманітарні відділення: Массачусетський та Каліфорнійський технологічні інститути, Стенфордський та Єльський університети, Швейцарський технологічний університет та ін. У навчальних програмах акцент робиться не на

подальшій диференціації різних способів пізнання світу, а, навпаки, на їх інтеграції, системному підході до його розуміння, формуванні здатності до аналізу нагальних соціальних проблем, сконцентрувати увагу на людині як суб'єкті. Першочергова увага тут приділяється формуванню особистості, здатної здійснювати культурно-гуманітарні функції у своїй професійній діяльності.

Американський соціолог Р. Мертон, аналізуючи функціональну специфіку різноманітних соціальних інститутів, приходить до висновку, що університет на стільки дає освіту, скільки відтворює соціальну структуру суспільства. В цьому розумінні система освіти представляє собою аналог системи соціальної, виконуючи функцію інтеграції особистості в соціально структурований соціум. В рамках демократичних політичних систем органічно продовжують співіснувати як егалітарна, так і елітарна моделі освіти. Якщо егалітарна модель орієнтується на масове навчання та акцент робить на рівні можливості на старті, то елітарна базується на ранньому виявленні здібностей індивіда та їх цілеспрямованому розвитку – таким чином формуються соціальна та інтелектуальна еліти. При цьому передбачається, що учень повинний автоматично засвоювати їх норми та цінності. Тому й роль у цьому процесі гуманітарних знань важко переоцінити.

«Скільки студентів-гуманітаріїв, розмірковує Х. У. Гумбрехт, почує мене в Стенфорді за рік? Приблизно сотня в звичайний рік. Це небагато, враховуючи загальну кількість населення, але ви, якщо перебуваєте в Стенфорді, сподіваєтеся, що ці студенти будуть виконувати регулюючі функції. Якщо вам пощастить, ви можете вчити майбутнього президента сполучених Штатів. Як правило, ви вчите людей, які будуть дуже важливими особами в промисловості, технології і так далі, і ви будете навчати невелику кількість людей на рівні докторантури, ці люди будуть викладати в аналогічних установах в майбутньому» [8, с.21]. Учений пригадує, що якось йому довелось протягом року читати курс перської поезії лише трьом студентам, прозоро натякаючи на те, що таку «розкіш» можуть собі дозволити лише ВНЗ світового рівня.

Саме випускники ВНЗ такого рівня поповнюють ряди керівників, провідних експертів, членів авторитетних неурядових міжнародних громадських організацій на кшталт Пагоушського руху, «Давоського форуму», «Римського клубу». Серед їх пріоритетів: ідея докорінної зміни парадигми розвитку нашої цивілізації, роззброєння, заклики до відмови від матеріалізму та технократизму, «нового Просвітництва», формування духовно-морального світогляду, розбудови єдиної планетарної гармонійної цивілізації тощо.

Що ж стосується абсолютної більшості ВНЗ, то вони покликані вирішувати зовсім інші задачі. Серед пріоритетів егалітарної моделі освіти культура та виховання мало не на останньому місці. Гуманітарні дисципліни в гонитві за знанням як за товаром розглядаються як анахронізм, перешкода у пошуку найкоротшої відстані до бажаної мети – професійної кар'єри, матеріального статусу тощо. Під освітою розуміється переважно утилітарне навчання вузькому спектру професійних умінь та навичок, як умова економічного та технічного зростання. Людина і по сьогоднішній день продовжує розглядатись з позицій її корисності та доцільності у виробничих процесах.

Індивіда індустріальної епохи за характером його праці зазвичай порівнюють з гвинтиком механізму, котрий можна було за потреби легко замінити на інший. В особистісному вимірі, разом з тим, такий розподіл праці істотно не обмежував варіативність поведінки людини, залишав за нею широкі можливості соціально-професійної мобільності. По мірі ускладнення виробничих технологій, зростання цінності індивідуальної спеціалізації, професійних компетенцій на тлі прогресуючого розподілу праці, індивід все більш стає залежним від свого фаху, його екзистенція жорстко пов'язана із сферою діяльності, середовищем у якому він у якості невід'ємного елемента реалізує свої професійні компетенції. В процесі НТП людина не тільки не вивільняється від технологічного підкорення Машині, а навпаки, стає ще більш залежною від неї, продовжує залишатися її придатком, хоча й вже високо кваліфікованим та глибоко інформованим. Та чим далі, тим більш людина буде програвати у конкуренції з Машиною, котра неминуче буде перебирати на себе

її функції, завдяки невпинно розвиваючимся, породжених цифровою економікою, технологіям «штучного інтелекту» та автоматизованих систем. Для того, щоб зайняти свою соціально-професійну нішу індивідові треба докласти немало років, зусиль та коштів, опановуючи необхідні знання. Тому й перехід до іншої ніші вже зараз є доволі проблематичним. В той же час, щоб в ній залишатись людині необхідно невпинно нарощувати свої знання та вміння, котрі дозволять їй працювати і співіснувати з штучним інтелектом, все більш підлаштовуючись до алгоритмів, за якими він діє. Її когнітивним кредо стає суто позитивістський принцип «економії мислення». Поглиблена спеціалізація знань та компетенцій породжує анонімну колективність, котра проявляється в нездатності дати світоглядну оцінку результатам своєї праці, побачити в них потенційні ризики для суспільства та в неготовності нести за них персональну моральну відповідальність. Людина все більш стає «одномірною», перетворюється в «професійного кретина». «Знання, – пише відомий економіст Л. Туроу, - стає єдиним джерелом довготривалої стійкої конкурентної переваги, оскільки все інше випадає з рівняння конкуренції, але знання може бути використано тільки через кваліфікацію індивідів» [17, с.92]. Вузька професійна спеціалізація робить людину абсолютно несамостійною, цілковито залежною від системи. І тільки у такій якості індивід може бути затребуваною системою, - без неї він вже нічого, і ні на що, не вартий.

Основною тезою прихильників технократичного шляху розвитку є теза про те, що інформаційне суспільство вимагає формування нового типу інтелекту, котрий міг би ефективно та вчасно реагувати на постійні зміни інформаційно-технічної реальності. Найбільш затребуваними якостями такого інтелекту є володіння комп'ютерними технологіями, професійно-прагматичне мислення, вміння оперувати інформацією тощо. Освіта, таким чином, розглядається виключно як інструментальна категорія, цілковито підлаштовуючись під потреби науково-технічного зростання. З'являється навіть термін «когнітивний капіталізм», пов'язаний з технологіями та когнітивною інформацією, а саме суспільство отримує назву суспільства, основаного на знанні.

Показовим у зв'язку з цим є і та обставина, що в теорії та практиці сучасного інформативного суспільства домінують математичні методи опису та виміру інформації, котрі відповідно були зорієнтовані на кількісні характеристики інформації. При цьому ігноруються її якісні аспекти, а відтак питання приросту нового знання є другорядним. Тому в гуманітарних науках назріла необхідність змістовно розрізняти поняття «знання» та «інформація». Остання тлумачиться як «лише натяк на представлене знання» [12, с.365]. Натомість, під знанням розуміється особливий продукт когнітивної людської діяльності, котра включає у себе такі компоненти, як осмисленість, системність, контекстність, цінності, апробованість практикою. І головне, знання завжди має суб'єктивний, особистісний вимір.

Виходячи з відмінності понять «інформація» і «знання», ряд відомих філософів і соціологів: Л. Мамфорд, Г. Шіллер, Т. Роззак, А. Барт, Я. Зодерквіст тощо показали, що в сучасному суспільстві інформаційна революція не тільки не супроводжується приростом знання, а швидше перешкоджає йому. Доведено, що розвиток інформаційних і комунікаційних технологій слабко корелюється з розвитком інтелектуальних здібностей людини. Більше того, її надлишок може навіть спотворити думку, збити з пантелику свідомість людини, істотно при цьому деформуючи її світогляд, систему особистісних цінностей.

Головною метою освіти, як стверджує відомий американський культуролог Т. Роззак, – є навчити молодь засвоювати ідеї, думки, оцінювати, застосовувати та розвивати їх. Розглядаючи характер взаємодії інформації та ідеї, він висловлює думку, що інформація може набути структурованості та осмисленості лише тоді, коли вона буде «запліднена» ідеями свободи, рівності, справедливості, безпеки, обов'язку моральності тощо. «Людство успадкувало ці великі ідеї з багатої традиції політичної філософії минулого: від Платона та Аристотеля, Макіавеллі та Гоббса, Джефферсона та Маркса. Дані, інформація старішають, а великі ідеї живуть, вони складають стійку етичну структуру нашої культури, на них засновані наші закони, плани, політика…» [24, с.166]. Все більше занурюючись у віртуальні та реальні комп'ютерні світи, індивід стикається з необхідністю зміни

стилю життя, способу мислення, характеру взаємин з навколишнім світом і ці зміни далеко не є змінами на краще. Послаблюється морально-психологічний контролюючий вплив суспільства на індивіда, культура перестає виконувати свою світоглядну функцію, а її свідомість корпоратизується, цінності системи, елементом котрої вона є, стають для неї домінантними.

Сьогодні саме поняття «знання», як наполягають на цьому постмодерністи, є досить далеким від просвітницької моделі культури. Воно дегуманізується, втрачаючи зв'язок зі смисложиттєвою проблематикою. Девальвації поняття «знання» істотно посприяв саме розвиток інформаційних технологій, котрі породили до життя особливу знакову реальність, у якій симулякри все більш впевнено починають підстроювати під себе і знання, і сенси людського буття, діяльності і істину. Сьогодні, – стверджує Ж. Бодрійяр, – ми опинились «у всесвіті, в котрому з'являється все більше і більше інформації і все менше і менше сенсу» [4, с.117].

Четверта промислова революція, у витоків якої ми сьогодні стоїмо, не має аналогів у всьому попередньому досвіді людства. За своїми масштабами, обсягом та складністю вона покликана докорінно змінити саму парадигму існування людства. Ці зміни в першу чергу будуть полягати не в приголомшливих технологічних проривах, включаючи штучний інтелект, роботизацію, нанотехнології, тривимірний друк, біотехнології тощо, а в самій людині. Те що з нею відбудеться, і вже відбувається, не має аналогів у всьому попередньому досвіді людства.

О. Бард та Я. Зодерквіст, автори відомої праці «Netократія. Нова правляча еліти та життя після капіталізму», ці зміни насамперед пов'язують з появою комп'ютерних технологій, пануванням інтерактивності у якості головного атрибута інформаційного обміну і, зокрема, з існуванням Мережі, пророкуючи прихід на зміну старому класу капіталістів нового правлячого класу – NETократів. Відповідно, замість пролетаріату, котрий існував раніше, приходить новий клас споживачів – консьюметаріат. Нетократи на самореалізацію консьюметаріата та пошук усього істинного дивляться як на пережиток минулого. У людини маси

вони готові культивувати лише здатність до разової та своєчасної дії, котра полягатиме у кваліфікованій реакції на отриману інформацію і забезпечення зворотного зв'язку з нею, а також здатності до постійного розвитку множини паралельних самостей. Найбільш бажаним шляхом розвитку особистості буде шлях «…реалізації усіх можливих станів людини подільної, створення прагматичного союзу різноманітних темпераментів та рис характеру. Цілісність буде розглядатись як гідне жалю свідчення меншовартості, а не ідеал. Шизофренічна, калейдоскопічна особистість, навпаки, стає гідним наслідування прикладом, оскільки вона є функціональною» [1, с.87]. Дивід реально може існувати лише в реакціях на зовнішні виклики і здатний самореалізуватись лише тоді, коли розглядає себе як систему зв'язків, тобто мережі, залежної від багатьох інших мереж, котра безперервно переробляє інформацію з метою постійного оновлення бажаної віртуальної ідентичності [1, с.87].

Сучасний предметний світ технологій ще більше посилює процес відчуження сутності людини через розмивання цивілізаційних обмежень та ціннісних засад її існування. Він постає у формі максимального пристосування предметного світу до людських потреб та бажань, котрі завдяки сучасним технологіям починають носити штучний, неприродний та не необхідний характер. Людські потреби та бажання самі стають фактором відчуження у найгостріших формах. В цьому плані дуже показовим є випадок з китайським студентом, який продав свою нирку, щоб купити новий ай-фон. Людина з власної волі стає частиною цього предметного світу, річчю, свідомо не бажаючи відокремлюючи себе від неї.

На думку прихильників концепції гуманістичної освіти, розвиток інтелекту не робить людину ні кращою, ні більш щасливою, а швидше навпаки, примітивізує особистість, тоді як розвинуті емоції сприяють гуманним імпульсам, в ситуації вибору допомагають обрати етично вірне рішення. Освіта, наголошують вони, повинна працювати не на економіку а на саму людину, виховуючи в ній почуття, утверджуючи емпатію та альтруїзм. Т. Роззак значною мірою покладає відповідальність за хиби виховання і на батьків, котрі

переймаються лише інтелектуальним розвитком своїх дітей, підготовкою їх до майбутнього життя з позицій утилітаризму та прагматизму, ігноруючи при цьому цінність та значення емоційного виховання. Коли йдеться про недоліки американської системи середньої освіти, то акцент, зазначає Роззак, робиться головним чином на тому, що учні не вміють побіжно читати та грамотно писати. При цьому нас зовсім не хвилює те, що дитина знаходиться в постійній нервовій напрузі, не вміє розслаблюватись, долати агресію та заздрість, виражати довіру та ніжність,неготова до справжньої самореалізації [24, с.200-201].

Сьогодні в умовах тотального засилля передових та цифрових технологій у всіх сферах суспільного життя людська участь та підтримка, котру нам можуть дати соціальні зв'язки та близькі стосунки, стає справжнім дефіцитом. Проведені нещодавно в США дослідження свідчать про падіння показника емпатії серед сьогоднішніх студентів американських коледжів на 40% (в порівнянні зі студентами, що вчилися два або три десятка років тому), причому значна частина цього спаду припала на період після 2000 року. 44% американських підлітків ніколи не відключаються від Інтернету, навіть під час занять спортом або за їжею з сім'єю або друзями. Розмову лицем до лиця витісняє спілкування в режимі он-лайн, і є побоювання, що ціле покоління молодих людей, захоплених соціальними медіа, буде з великими труднощами слухати співрозмовника, підтримувати з ним контакт очима або розуміти мову жестів та поз [22, с.64-65].

Сучасні технології все частіше не реалізують потреби людини, а створюють їх. В силу цього структура потреб стає нестабільною, а ступінь задоволення потреб постійно знижується. Традиційні цінності, не без допомоги постмодерністів, зазнають суттєвого переформатування. Натомість у якості альтернативи пропонується зняття усіх обмежень на самостійний, і, буцімто, раціональний вибір будь-яких поглядів та ідеологій та навіть право на вільне їх конструювання. Нові псевдо-цінності, оволодіваючи масовою свідомістю, культурно дезінтегрують людину, роблять її ідеально піддатливою тиску чужих та ворожих її сутності сил, котрі уособлює дегуманізована політична та економічна світова еліта.

Та сплачуючи таку високу ціну за те, щоб пристосуватись до світу інформативних технологій, «людина-дивід» не може навіть бути впевненою у своєму завтрашньому дні. Як робоча сила вона все більше роботизується, набуває рис та якостей, котрі уже в недалекому майбутньому можуть бути практично у повному обсязі, і на більш високому рівні, відтворені штучним інтелектом. «Правила гри», котрі нав'язуються людині інформативного суспільства у виробничій сфері полягають головним чином у засвоєнні та застосуванні необхідної для створення товару інформації та технологій. Причому, лише доволі незначна частина членів інформативного суспільства, котра відрізняється від інших більш високим соціальним інтелектом, креативністю та ініціативністю може з впевненістю дивитися у завтрашній день.

Уже сьогодні чітко вимальовується майбутня модель зайнятості інформативного суспільства. Її можна угледіти в моделі шерингової або гіг-економіки, заснованої на колективному використанні спільних ресурсів, нових комунікаційних технологіях, джерел енергії та засобів пересування, у розвитку стартапів тощо. Масове виробництво інтенсивно роботизується і в перспективі більшість професій стануть непотрібними. Дана тенденція стала предметом наукової дискусій вже в кінці XX ст., з появою праці Дж. Ріфкіна «Кінець роботи» (1995). В останні десятиліття, констатується в ній, професії зникали більш інтенсивно, аніж з'являлися нові. Якщо в 1980-і роки було 8,2% нових професій, в 1990-і – 4,4 то в 2000-і – вже всього 0,5%.

Автор концепції четвертої промислової революції К. Шваб попереджає, що сьогодні людство стоїть на порозі масового технологічного безробіття. Приблизно 47 % робочих місць в США підпадають під загрозу автоматизації уже протягом двох наступних десятиліть. Окрім того, зазначає дослідник, на ринку праці існує тенденція до прискорення поляризації. Зайнятість буде зростати у високоприбуткових когнітивних і творчих професіях, але при цьому буде істотно знижуватись у середньоприбуткових монотонних стандартних професіях [22, с.34].

Таким чином, створюються передумови для формування класу непотрібних людей, котрі не зможуть конкурувати на ринку праці в силу свого низького соціального інтелекту, відсутності у них здібностей до затребуваних сучасним суспільством професій. За деякими підрахунками уже сьогодні в США нараховується 10-12% таких людей, в Ізраїлі – 8-9%, а з часом їх доля, імовірно, збільшиться до 35-40%. Постіндустріальна епоха веде до втрати цивілізаційних обмежень і критеріїв науково-технічного прогресу, цілей еволюції економіки. На думку К. Шваба «Індустрія 4.0» породжує високі ризики дегуманізації та знеособлювання людини, є реальною загрозою нашим традиційним джерелам сенсів, таким як робота, суспільство, сім'я, особистість [22, с.89].

Вилучення такої значної кількості людей з ринку праці в силу вказаних обставин потребуватиме пошуку та впровадження нових механізмів розподілу суспільних благ для підтримання оптимального в цих умовах рівня добробуту населення, нездатного створювати додаткову вартість. В США вже в останні десятиліття XX століття в хронічно депресивних в економічному відношенні містах з'являються цілі райони, населення яких ніколи не працювало вже в декількох поколіннях, існуючи за рахунок соціальної допомоги. Уже тоді, з огляду на складну соціальну та криміногенну ситуацію в цих містах, гостро постає проблема використання та каналізації енергії та талантів цієї частини населення у соціально прийнятне русло, перетворення їх у соціальний капітал. Ще в 90-і американський соціальний філософ та економіст Дж. Ріфкін запропонував як один із заходів адаптації скорочення робочого часу без втрат в оплаті праці. Він вважав, що додатковий вільний час буде стимулювати людей до пошуку себе в інших, суто «соціальних» формах зайнятості: волонтерство, догляд дітей та людей похилого віку тощо. Дана пропозиція була підтримана в таких країнах, як Італія та Франція шляхом законодавчої підтримки 35-годинного робочого тижня.

Про реальну перспективу переходу більшості населення до «соціальних» форм зайнятості говорить і британський економіст Г. Стендінг. Перехід до гнучких трудових відношень, котрі неминуче виникають в ході формування в

1975-2008 рр. глобального трудового процесу, породжує особливу соціально-економічну групу (в деяких країнах вона вже становить чверть працездатного населення), представники котрої не забезпечені постійними робочими місцями і відповідно позбавлені соціальних гарантій у вигляді пенсій, допомоги по безробіттю, медичного забезпечення, а подекуди і певних громадянських прав, котрі є у інших членів суспільства (мігранти, зокрема). Стендінг звертає увагу на цю проблему у праці «Прекаріат: новий небезпечний клас» (2011), проголошуючи прихід нового трудового класу, даючи йому назву «прекаріат». У ньому він вбачає потенціальні загрози для суспільства, котрі можуть призвести до серії соціальних вибухів. Потенційно, наголошує Стендінг, всі ми, окрім еліти, котра опирається на своє багатство та стоїть особняком від суспільства, – опиняємось у ситуації для котрої характерні відчуження, аномія, неспокій та непевність у майбутньому. Пропонуючи оцінювати ситуацію, що склалась з позицій людяності, дослідник пропонує так звану державну «політику раю», в котрій, окрім самого «прекаріату», зацікавленою повинна бути і політична та економічна еліти, саларіат та «кваліфіковані кадри» (proficians) тощо. Згідно з концепцією Стендінга, кожна людина має право на мінімальний гарантований дохід вже в силу того, що вона є громадянином своєї країни. Дохід, таким чином, перестає бути пов’язаним з трудовою діяльністю. При цьому він впевнений, що навіть тоді люди не перестануть працювати, а навпаки будуть робити це більш усвідомлено якісно на громадських началах вже у соціальній сфері.

Вивільнення людей у їх діяльності за рамки ринкових взаємовідносин призведе до фундаментальних зрушень в суспільстві. Можливо вперше за всю історію людства з’являється реальна перспектива зняття цілого ряду форм соціального відчуження, породжених в минулому ринковими формами взаємодій між людьми з приводу продажу власних послуг. Ці зв’язки можуть зміцнювати соціальну інтеграцію, надаючи людям можливість експериментувати з новими соціальними ролями та обов’язками для задоволення власних індивідуальних потреб у розвитку та самореалізації, знаходити новий сенс соціального буття. Неринкова соціальна економіка гостро

ставить також і питання про якість дозвілля, часові рамки та значення для людини котрого істотно розширюються. «Друге дихання» може «відкритись» у інституту сім'ї, котрий сьогодні знаходиться у стані глибокої кризи: діти зможуть більше уваги приділяти своїм батькам, особливо літнім, а батьки – дітям у їх реальному вихованні. Відносини між людьми можуть стати нарешті безпосередніми, наповненими їх позитивною енергією довіри і взаємодопомоги, по-справжньому гармонізованими. Сучасне суспільство, усі сфери котрого проникнуті духом конкуренції і суперництва має реальний шанс перетворитись на соціальну оазу солідарності і взаємної довіри, відновлення взаємної відповідальності тощо. Без гуманітарної освіти та поширення гуманітарних цінностей в масах ці сподівання залишаться лише мріями.

Сучасний глобалізований світ стоїть перед серйозними викликами, від відповіді на які залежить подальша доля усього людства. Найбільшою такою загрозою є перспектива його технократичного розвитку, котрий безумовно є тупиковим і вже в недалекому майбутньому може набути незворотного характеру. Це рух, у якому все і вся буде підпорядковане одній головній меті – розвитку технологій та прогресу заради самого прогресу. Схоже на те, що сьогодні такий шлях розвитку обирають Японія, Китай, «Східно-азійські тигри» (Північна Корея, Тайвань, Гонконг, Сінгапур). Вибір, який роблять ці країни, головним чином обумовлений спільною системою цінностей, схожістю їх культур. Однак, саме ці країни ризикують стати тим експериментальним майданчиком, на якому може розгорнутись драматичний процес згасання самих культурних основ азійської (а можливо й не тільки азійської) цивілізації. Адже засилля сучасних інформаційних технологій породжує ерзац-соціалізацію шляхом впровадження новітніх форм соціальних та трудових контрактів («людська хмарина»), підміни реального людського спілкування соціальними мережами тощо, побічні ефекти котрих уже сьогодні дають про себе знати у зростанні практичного відчуження між людьми та у все більш важких особистісних деформаціях індивідів.

Завжди таким лакмусовим папірцем, який найбільш адекватно вказує на обраний суспільством вектор його соціокультурного та технічного розвитку, був

і є якісний стан виховання та освіти. Їх цілком обґрунтовано можна вважати «наріжним каменем культури». Відповідно, нехтування ними, бажання їх принести в жертву заради сумнівних лавр науково-технічного лідерства загрожує самому існуванню культури, породжує реальні ризики духовного переродження людини як її основи та творця. Зрештою, «імунна система» західної культури, завдяки глибоко укоріненим в ній принципами персоналізму, активізму, гуманізму, лібералізму та демократії, завжди знаходила у собі сили у переламні моменти її історії протистояти «вірусам» тоталітаризму, колективізму та їх логічному продовженні вже в царині економіки – технократизму.

Культурний прогрес останніх десятиліть XX століття, про який згадувалось вище, був не стільки породжений потребами впровадження новітніх виробничих технологій, скільки деіндустріалізацією розвинутих країн на тлі стабільних та відносно високих показників рівня життя, добробуту їх населення. Саме деіндустріалізація дає змогу позбавитись «брудних» та високовитратних виробництв, модернізуючи при цьому капіталоємні галузі економіки. Внаслідок цього, за останні 50-60 років доля промисловості в ВВП більшості країн Заходу скоротилась майже в два рази – від 50-40 відсотків до 30-40. Та, завдячуючи переходу до високотехнологічних виробництв на місцях, створенню в індустріальних країнах підприємств неповного циклу та забезпеченню високої частки прибутку у вартості товарів шляхом збереження монополії на технології, країнам Заходу вдалось не тільки істотно підвищити надходження до соціального сектору, а й майже докорінно структурно перебудувати свої економіки, переорієнтувавши їх на сферу послуг, фінансово-кредитну сферу, туризм тощо.

Особливість сформованої за останні декілька століть західної системи цінностей та соціокультурних орієнтацій полягає в тому , що їх носій, заклавши стійку основу матеріальної культури, неминуче починає проявляти інтерес до цінностей духовних, котрі далеко вже не вичерпуються лише цінностями релігійними. Адже ще з часів античності – колиски західної цивілізації – потяг до мистецтв, історії, філософії, літератури тощо вважався ознакою високого соціального статусу, рівня якості життя індивіда, однією з

найбільш важливих складових сенсу його існування, зрештою. Власне, й сама концепція гуманітарної освіти була закладена ще Платоном, котрий у якості головних її задач розглядав навчання спілкуванню, читанню, розумінню різноманітних літературних праць, вміння мислити тощо.

Здається, що сьогодні наука та техніка здатні дати людині небачений досі матеріальний достаток, вирішити всі ті проблеми, над вирішення котрих билося людство протягом усієї своєї історії. Однак мало хто з нас замислюється над тим, що ці всі «досягнення цивілізації» є лише продуктом негласного компромісу між технократичною елітою та пересічними індивідами, суспільством. Адже виробництво, як це було у всі часи, має на меті насамперед не потреби людини, а прибуток, заради якого в жертву приноситься людина, котра цією елітою сприймається не як унікальне творіння природи, Бога, культури, а лише як неорганічна основа, ресурс процесу виробництва, знаряддя праці в руках транснаціональних корпорацій та монополій.

Перед усім глобалізованим світом стоїть сьогодні реальна загроза духовного переродження та занепаду, котрі можуть бути прискорені невпинним науково-технічним прогресом. Проте те, що відбувається сьогодні не є результатом «особливої долі» чи дії невмолимих об'єктивних законів суспільного розвитку, а наслідком усвідомленого вибору керівників корпорацій та політичного істеблішменту розвинутих країн, котрі для досягнення своїх корисливих цілей воліють опиратись на мовчазну, поступливу та усім задоволену більшість.

Це стає можливим сьогодні завдяки створенню формальних інститутів узгодження інтересів між суспільством, державою та бізнесом. Суттєвою ознакою сучасних демократій є соціалізація економіки. Її суть полягає в тому, що бізнес вимушений взяти на себе відповідальність і за ті напрямки розвитку суспільства, котрі напряму не пов'язані з економікою, з метою пом'якшення соціальної диференціації, вирівнювання доходів на користь малозабезпечених верств населення. Оскільки роль держави у такому регулюванні є досить великою, вона набуває особливого статусу «соціально-трансфертної держави». В розвинутих країнах на розвиток т.зв. «людського капіталу» та соціальної

інфраструктури витрачається від третини до половини ВВП. Характерно, що інвестиції в людський капітал збільшуються навіть швидше аніж інвестиції в матеріально-речові елементи капіталу.

Поняття «людський капітал» на сьогоднішній день є мабуть найбільш уживаним терміном у всіляких програмах, звітах державних та громадських інституцій, міжнародних організацій, особливо, коли йдеться про певні досягнення та успіхи в напрямку розбудови соціально орієнтованої економіки та політики провідних держав світу. «Людський капітал» насамперед є категорією економіки, під котрою зазвичай розуміють сукупність інвестицій в людину (освіта, професійні навички, житло, охорона здоров'я тощо), котрі підвищують її здатність до праці. Застосування терміну «капітал» по відношенню до людини є зовсім не випадковим, оскільки сама вона розглядається тут як об'єкт, котрий потребує певних капіталовкладень з метою отримання в подальшому її використанні певної вигоди, прибутку.

Приблизно ті ж самі підходи у ставленні до людини ми можемо побачити і в методології обрахування т.зв. «Індексу людського розвитку» (ІЛР), котрий з 1990 р. щорічно здійснюється експертами «Програми розвитку ООН». ІЛР вимірює досягнення країни за трьома основними напрямками: стан здоров'я та тривалості життя, фактичний дохід громадян та можливості отримання освіти. Примітно, що індекс освіти тут вимірюється лише за показником середньої очікуваної тривалості навчання дітей шкільного віку та середньої тривалості навчання дорослого населення.

Зрозуміло, що найбільш високими показниками ІЛР зараз можуть похвалитись США, Канада, частина Південної Америки, європейські та деякі азійські країни. Однак, серед західних інтелектуалів все більш поширеною стає думка, що такий прогрес, така «поступова нормалізація» насправді веде до погіршення якості життя, оскільки таке життя все більше починає нагадувати «життя тваринне» [9, с.8].

Досить промовистим у цьому розумінні є і критерії Індексу ефективності національних систем освіти (Global Index of Cognitive Skills and Educational Attainment), котрий вираховується з 2012 р. Оцінка тут здійснюється за двома

основними групами показників. Когнітивні навички: рівень та якість читання та розуміння тексту учнями початкових шкіл, рівень природничо-математичної підготовки учнів середньої школи, рівень грамотності учнів середньої школи та їх здатність застосовувати отримані знання на практиці. Рівень освіти: індекс письменності населення та індекс сукупної долі тих, хто отримує середню та вищу освіту.

Звуження освітнього процесу до таких його ключових параметрів веде до того, що його результатом стає індивід з розірваною, сегментованою свідомістю, не здатний сформувати для себе системне бачення світу, що робить його неспроможним адекватно реагувати на зміни (техногенні, політичні, економічні, екологічні) у суспільстві, синтезувати в єдине ціле знання, котрі належать до різних його областей.

Зрозуміло, що саме така наскрізь пронизана сцієнтистською ейфорією та технократичними ілюзіями модель освіти цілком влаштовує більшість представників економічної та політичної еліти, оскільки створює максимально сприятливе тло для досягнення специфічних для неї цілей та інтересів. Вона ж фактично, прямо чи опосередковано, і визначає сьогодні освітні пріоритети. Та наскільки подібний стан речей є прийнятним для пересічного громадянина? Чи готовий він принести себе в жертву речовому світу, поставивши собі у якості головної життєвої мети задачу будь-що максимально пристосуватись до нього, отримавши натомість сумнівний бонус у вигляді невпинного споживання зростаючого валу матеріальних благ?

Дати відповідь на це запитання, зробивши усвідомлений вибір, повинна сама людина, а не соціальні інженери, політтехнологи, економічні аналітики тощо з подачі політиків та керівників бізнесу. Проте, дійсно усвідомленим, цей вибір буде лише за умови засвоєння багатої духовної та культурної спадщини людства, коли вона дізнається про цінності, сенси та значення, котрі не можуть і не повинні зводитись лише до вимог та міркувань здорового глузду. Людина, котра відмовляється від них, надаючи перевагу ілюзіям їх раціонального вибору, добровільно перетворюється у зручний матеріал для побудови чужих її природі

соціальних інституцій, котрі успішно сьогодні використовують інформаційно-комунікативні технології для контролю над її особистістю та поведінкою. Подолати диктат раціональності вона зможе тоді, коли вона буде керуватись гуманістичним підходом у ставленні до науки і до світу в цілому. Адже сама по собі наукова раціональність, якою б розвиненою та всемогутньою вона б не здавалась нам на сьогоднішній день, уже в силу своєї спрямованості на речовий світ в принципі нездатна вирішити породжені нею ж людські проблеми.

Тільки за умови поєднання пізнавального компонента духовності з моральним та естетичним людина зможе навчитись вирішувати практичні задачі, котрі не будуть на шкоду її сутнісним силам, а навпаки відповідати їм та їх розвивати. Тільки гуманітарні науки здатні навчити людину ставитись до себе не як до засобу, а як до мети, стати Творцем світу, в якому вона може відшукати сенси, здатні вивести її за рамки банальної повсякденності, здорового глузду, що керується виключно принципами вигоди та доцільності, – і тільки тоді побачити, відкрити у собі дійсно Людське.

Визнання пріоритету цінності людини повинне стати основою та метою освіти. Будь-які спроби, спрямовані на дегуманізацію освіти ведуть до позбавлення людини реальної можливості такого вибору, до приниження значення людської особистості, обмеження її права на свободу, розвиток та прояв своїх здібностей, самореалізацію. І цей вибір є набагато важливішим, аніж той, який робить сучасний громадянин в процесі нехай навіть самих чесних та справедливих політичних виборів, котрими так пишаються країни розвинутої демократії. Життєво важливим та конче необхідним для суспільства на тлі загроз, котрі йому несе Індустрія 4.0, повинен стати не вибір між різними програмами, політиками, формами державного устрою тощо, – воно повинне навчитись обирати само себе як Людство, зберігати свою ідентичність, право залишатись самим собою. Сьогодні зробити це воно може лише з допомогою гуманітарного знання. Тільки воно здатне апелювати до цілісності внутрішнього світу людини, розкрити його суб'єктивно-особистісний план, гармонізувати як стосунки людини з людиною, так і стосунки людини зі світом. Без нього у Людства просто немає майбутнього.

§ 2. Особливості соціального контролю у вищому навчальному закладі: морально-етичний аспект

Як елемент соціального управління соціальний контроль спрямований на формування готовності члена суспільства до соціального підкорення та забезпечення цього підкорення. Функції соціального контролю можуть виконувати будь які соціальні інститути або групи, державні чи суспільні організації. Для здійснення соціального контролю застосовуються як позитивні засоби впливу (заохочення, преміювання тощо), так і негативні (покарання, ущемлення в правах тощо). Санкції соціального характеру прийнято розділяти на формальні та неформальні в залежності від їх характеру. Санкції формального соціального контролю здійснюються та регламентуються головним чином державними інститутами, суспільними організаціями тощо. Неформальний соціальний контроль представляє собою сукупність переважно спонтанних реакцій (схвалення або іронія, захват або відмова від контактів, фізичний вплив тощо) учасників певного процесу, котрі виражають взаємну оцінку поведінки один одного, до різних форм громадської думки з приводу поведінки членів суспільства тощо [11, с.128]. Функції соціального контролю зводяться до створення універсальних цінностей та норм; забезпечебння їх трансляції та засвоєння індивідами; створення та підтримка механізмів стимулювання конформної та мінімізація небажаної поведінки.

Тому й систему винагород і покарань, яка застосовується стосовно студентів вищої школи можна буде уявити у вигляді логічного квадрата, що включає наступні санкції: формальні позитивні, неформальні позитивні, формальні негативні, неформальні негативні.

Класифікація санкцій, що застосовуються у відношенні викладачів вищої школи, на нашу думку, може бути такою. Формально-позитивні: грамоти та відзнаки, титули та звання «Переможець олімпіади», «Лауреат конкурсу», призначення виконуючого обов’язки старости групи, профорга, премії та стипендії. Неформально-позитивні: дружня похвала, показове визнання заслуг,

доброзичливе ставлення, оплески, слава і похвала, схвальні відгуки, визнання професійних і лідерських якостей тощо. Формально-негативні: офіційне або публічне зауваження, догана, сувора догана, позбавлення стипендій, пониження в посаді, виключення з ВУЗу тощо. Негативно-неформальні: осуд і зауваження, насмішка, злий жарт і знущання, образлива кличка, зневага, відмова подати руку або підтримувати відносини, розповсюдження чуток і наклеп, недоброзичливий відгук, скарга, обструкція тощо.

Застосування санкцій вимагає наявності влади. Коли йдеться про формальні санкції, то їх суб'єктом є офіційні органи влади у ВУЗі – ректорат, деканат, офіційні науково-педагогічні спільноти. Суб'єктами ж неформальних санкцій є викладачі, одногрупники, неофіційні співтовариства студентів та викладачів тощо.

У будь-якому навчальному закладі є доволі розгалужена система санкцій. Особливого значення тут набуває необхідність оптимального поєднання формальних і неформальних санкцій. Адже пропорційне співвідношення між винагородою і покараннями є передумовою ефективності функціонування соціального контролю. Його пріоритетом залишається формування установок слідування загальноприйнятим нормам і правилам паралельно з блокуванням проявів досягнення егоїстично приватних і групових цілей, котрі б могли суперечити суспільному інтересу.

Вказану вище класифікацію санкцій та їх перелік є традиційним та апробованим протягом багатьох десятиліть та навіть століть. Однак на сьогоднішній день їх ефективність значною мірою є сумнівною з огляду на зміни, котрі в останні десятиліття мають місце в соціокультурному просторі сучасного суспільства. Адже вони значною мірою відображають досвід авторитарних та тоталітарних суспільств. Такий досвід свідчить про те, що людина в такому суспільстві відчуває потребу у соціальній організації, сприймаючи свої потреби через призму потреб соціальної системи. Будь який нонконформіст представляє для таких «соціалізованих» громадян персональну

загрозу, оскільки, заперечуючи справедливість соціальних відношень, він заперечує справедливість та доцільність існуючого соціального порядку.

Означені санкції є невід'ємним атрибутом та запорукою дієвості соціального контролю, існуючого в інтересах груп, соціуму в цілому, котрий передбачає застосування як неформальних санкцій, так і формальних (політичних) – у тому разі, коли вони спираються на інституалізований апарат засобів. Ще М. Вебер виділяв форми контролю за психологічною ознакою (в залежності від підстав віри суб'єктів у законність існуючої влади): легальний (формально-раціональний), традиційний та харизматичний [5, с.89]. Формально-раціональний контроль базується на підкоренні інститутам, існуючому порядку речей, зокрема, законам. Традиційне панування живиться вірою у святість древніх традицій, патріархальними, патерналістськими установками. Харизматична влада апелює до емоцій та інстинктів об'єктів управління, не покладаючись на їх раціональність.

Однак вплив та дія соціального контролю на людину цим не вичерпується. Необхідно зазначити, що соціальний контроль передбачає наявність самоконтролю з боку людини. Самим елементарним проявом морального самоконтролю в етичній концепції виступає сором. Причому моральним нормам у цьому процесі відводиться роль чинника, покликаного визначати ті границі, в яких людська діяльність та спілкування зберігають суспільно відтворювані позитивно значимі якісні стани, функції та властивості, що дозволяє їх розглядати у якості певних зразків поведінки, котрі виражаються у формі регулюючих поведінку людей вимог, приписів.

Сором розуміється у якості своєрідного різновиду страху, модифікованого умовами спілкування, і представляє собою реакцію на загрозу втратити соціальний престиж, поважне ставлення до себе з боку оточуючих. У переживанні сорому виражається суттєва залежність індивіда від суспільства. Сором є морально-психологічною надбудовою над страхом та іншими природними нахилами. Сором похідний від реакцій найближчого оточення та слугує механізмом внутрішнього самоконтролю. Внутрішні негативні санкції

складаються на основі зовнішніх. В процесі індивідуального розвитку людина вчиться засуджувати себе внаслідок осуду значимих та авторитетних для неї людей. Самим потужним зовнішнім стимулом сорому виступає зневага оточуючих, особливо тих, чия думка є значимою для людини. На високих ступенях індивідуального розвитку можливість викликати осуд оточення пробуджує сором лише одним усвідомленням можливих наслідків, тобто до чітко вираженої публічної реакції і навіть до фактичного здійснення дії.

Сором в системі морального самоконтролю включає в себе: переживання провини як образи, котра була нанесена іншій людині чи групі людей; співчуття ображеним, що зазнали від мене несправедливості; розкаяння з приводу здійсненного вчинку, усвідомлення того, що він є несумісним з моєю справжньою сутністю; готовність протистояти спокусі, тобто утримуватись в майбутньому від скоєння подібних вчинків, яким би потужним не був тиск зовнішніх обставин та внутрішніх спонукань. Практичний сенс сорому полягає: у підвищенні соціальної єдності; забезпеченні інтимності у стосунках між статями; розвитку соціально-значимих навичок та вміння вгамовувати власні пристрасті, в кінцевому рахунку – прагненні пристосуватись до соціуму.

Одним із перших дослідників, котрий звернувся до проблеми морального самоконтролю був Є. Дюркгейм. Згідно йому – суспільство – «не проста сума індивідів, котрі приносять, вступаючи до нього, якусь внутрішню моральність; людина моральна істота лише тому, що вона живе у суспільстві, оскільки моральність полягає в тому, щоб бути солідарним з групою, і вона змінюється разом з цією солідарністю» . Він також вважав, що будь яке суспільство прагне сформувати людину у відповідності з певними універсальними моральними, інтелектуальними та навіть фізичними ідеалами.

Останнім часом в науковій літературі утверджується уявлення про соціальний контроль як про невід'ємний атрибут процесу становлення особистості, в рамках якого формуються найбільш загальні, поширені, стійкі її риси, котрі проявляються в соціально організованій діяльності, що регулюється рольовою структурою суспільства. Згідно з Т. Парсонсом, універсальна задача

такого процесу полягає в тому, щоб сформувати у тих, хто вступає у суспільство почуття, як мінімум, лояльності і, як максимум, відданості соціальній системі. Індивід вбирає в себе загальні цінності в процесі спілкування зі «значимими іншими», в результаті чого забезпечується його слідування загальнозначимим нормативам.

П. Бергер та Б. Бергер визначають вплив соціуму на індивіда як вступ масової дії в соціальний контекст та досліджують її в двох аспектах: контролю та ініціації. Погляд на соціалізацію як на насадження контролю ззовні, котрий підтримується системою нагород та покарань, вони називають «поліційною точкою зору». Такий характер взаємовідносин між індивідом та суспільством, однак, не може слугувати серйозною перешкодою до формування більш глибинних механізмів внутрішнього контролю – совісті. Совість у якості своєї найбільш сутнісної ознаки передбачає інтеріоризацію індивідом моральних категорій та цінностей групи. Відмінності совісті від сорому полягають у тому що, вона має більш широкі характеристики. Совість може попереджати скоєння вчинку як внутрішня огида до того, що може бути скоєне; нарешті може виникати згодом, – подавати свій голос після того як вчинок скоєно, і викликати муки сумління у людини ще досить тривалий час [3, с.269].

Лінія розуміння совісті як чинника, здатного визначати поведінку людини, зберігаючи при цьому свій репресивно-регламентуючий характер, локалізуючи дію совісті в просторі соціальних інститутів, іде від Ніцше і Фрейда до Фуко. Совість тут постає як спосіб утвердження соціального диктату по відношенню до людини, її бажань, прагнень, свободи. Тут совість позиціонує себе у якості репресивної сили суспільства, котра не хоче миритись з будь якими проявами унікальності людини.

Зафіксувавши суперечливий характер совісті як силового способу управління людиною, Ніцше відверто ставить питання про хибний характер совісного переживання, фактично компрометуючи його суб’єкт, виводячи з нього маргінальність соціального. У нього зустрічається два визначення совісті. У першому совість пов’язується з інстинктом та життям. «Горде усвідомлення

виключного привілею відповідальності, усвідомлення цієї рідкісної свободи, цієї влади над собою і долею … стало інстинктом, домінуючим інстинктом – як же він назве його, цей домінуючий інстинкт … ? Без сумніву, ця забобонна людина назве його своєю совістю» [15, Ч.2, § 2].

Совість – це сила, це здатність обіцяти та тримати слово, саме це відрізняє людину від раба. Це здатність обіцяти приписується «невинній совісті хижого звіра як торжествуючого чудовиська», «хижому звіру благородних рас», «білявій бестії», ім'я котрій – перемога. Совість, за Ніцше формується у людини через фігуру обіцянки. Онтологічний сенс совісті в тому, що вона є силою, здатною тримати дане слово незалежно від ситуації. Той, хто наважується обіцяти кидає виклик не просто нормам, але й собі, відкриваючи для себе владний, силовий та ризикований характер власного буття. Тут совість тісно пов'язується з інстинктом, життям, волею до влади, і в цьому розумінні вона вище культурних норм та заборон, вище моралі.

Проте головну увагу Ніцше в «Генеалогії моралі» все ж звертає на аналіз совісті як феномена соціального контролю. Обіцянка стає наріжним каменем для соціального суб'єкта та перетворює його совість в «нечисту», фальсифікуючи її неможливістю виконання обіцянки. Соціальний сенс влади совісті конституюється в такому випадку за моделлю позичальник/кредитор. «Видресирувати тварину, котра сміє обіцяти, – чи не є це саме тією парадоксальною задачею, котру поставила собі природа стосовно людини?». Зруйнувати таку модель, а заодно позбавитись фіктивної залежності від соціуму, на думку Ніцше, може забудькуватість, котра в нього швидше слугує метафорою протесту та непокори людини, котра не хоче бути засобом – «…такою є користь активної, як сказано, забудькуватості, такої собі охоронниці душевного порядку, спокою, етикету, з чого відразу ж можна взяти до відома, що без забудькуватості і взагалі не існувало б ніякого щастя, веселощів, надії, гордості, ніякого сьогодення» [15, Ч.2. §1]. Святість обіцянки необхідна для того, щоб боржник страждав нечистою совістю як глибоким захворюванням, котре примушує його схилитись перед тиском світу та суспільства.

Основне поняття моралі – «провина», як тлумачить його Ніцше, походить від матеріального поняття «боргу». В цій ситуації влада совісті основана на ідеї еквівалентності збитку та болі та встановлюється з договірного відношення між боржником та кредитором, корені котрого криються в основоположних формах купівлі, продажу, обміну та торгівлі [15, Ч.2. §4].

В «Генеалогії моралі» Ніцше показує історію виникнення совісті як соціального феномена влади кредитора над боржником. Історія суспільства тут постає як процес становлення рабської свідомості людини, історією втрат та капітуляції людини перед сильною та владною рукою держави та суспільства. Історія походження нечистої совісті у Ніцше показує те, що поява совісті як інституту суспільного контролю не була ні поступовим, ні результатом суспільного договору, а насправді була стрибком, насиллям, проти котрого неможливою виявлялась будь яка боротьба.

Паралізуючий гніт нечистої совісті може бути подоланий лише активною наступальною силою, справедливістю сильної влади індивіда. Альтернативою нечистій совісті як онтологічній слабкості суб'єкта може бути лише агресивна рішучість та справедливість людини, котра практикує свободу та владу. Саме така воля, котра «…зберігає самоідентичність у часі та встановлює свій власний час, формує людину совісті» – пише американський теоретик влади Джудіт Батлер про концепт совісті у Ніцше [2, с.66]. У соціальному розумінні, як вважає Ніцше, Фрейд, а слідом за ними Батлер та інші дослідники, совість містить у своїй основі механізм соціального підкорення та репресій. Обіцянка як атрибут волі є наслідком репресії, соціальної регуляції.

Фрейд вказує на репресивний характер совісті, пов'язуючи її тиск на людину з інтенсивністю сили бажання. Він досліджує феномен совісті у зв'язку з темою нарцисизму та параної. Совість описується іноді як сила бажання, іноді як сила агресії, котрі звернені на саму себе. Совість вбудована в структуру заборони і є наслідком бажання. На думку Батлер, у Фрейда сила совісті живиться тією агресією, котру вона стримує. Сила совісті витікає не з страху покарання або згадки про нього, це інтенсивність [2, с.62-65].

Заборона інтенсифікує силу бажання, і, як наслідок, посилює енергію та потенціал совісті. Совість у Фрейда не стільки система заборон та забов'язань, скільки ресурс, тісно пов'язаний з життєвою силою людини, і чим більш потужною вона є, тим більш випукло вираженою є її могутня влада над суб'єктом. Дія совісті у нього виражається у поверненні до сили власної обіцянки (у соціальному розумінні це повернення боргу). «Совість (точніше, страх, котрий потім стане совістю), – пише Фрейд, – була першопричиною відмови від бажань, потім відношення перевертається. Кожна відмова робиться динамічним джерелом совісті, вона всякий раз посилює її строгість та нетерпимість» [19, с.120]. Совість для Фрейда – це особлива психічна інстанція. Її призначення полягає в тому, щоб забезпечити нарцисичне задоволення, котре виходить з ідеалу Я, через спостереження за дійсним Я, безперервно порівнюючи його з ідеалом. Кожний випадок такої невідповідності слугує динамічним джерелом совісті, саме вони щоразу посилюють її строгість та нетерпимість. Совість як інстанція свідомості виростає з досвіду спостереження, спочатку батьківського, а потім і самоспостереження. «Спонуканням до утворення ідеалу Я, вартовим котрого покликана бути совість, послугував вплив критики батьків, втілений в слухових галюцинаціях, а до батьків з часом приєднались вихователі, учителі і весь безмежний та невизначений сонм інших осіб, котрі складають суспільне середовище (оточуючі, громадська думка)» [19, с.105-106]. Вбудовування совісті в структуру свідомості людини відбувається виключно на соціальних підставах. Становлення совісті, за Фрейдом, є процесом, котрий має місце в тих випадках, коли під впливом спочатку зовнішньої заборони розвивається схильність до витіснення. Таким чином, для Фрейда совість – це інстанція повернення особистості до спостережень та регламентації своїх бажань.

Батлер, продовжуючи традицію Ніцше, Фрейда, Альтюссера, даючи аналіз феномену совісті, ставить питання: в силу яких особливостей свого формування суб'єкт стає вразливим перед підкоренням, тиском? Основним предметом теоретичного аналізу для Батлер є започаткована М. Фуко концепція

суб’єктності, котру вона розуміє не як зовнішню залежність від влади, а відчуття того, що суспільна влада формує тебе зсередини, не тільки протистоїть нам, а й знаходиться глибоко всередині нас. «Звичайна модель розуміння цього процесу є такою: влада укорінює себе в нас, і, ослаблені її силою, ми інтерналізуємо або приймаємо її терміни. Суб’єктивація означає процес становлення субординованим владою і в той же час процес становлення суб’єктом». Людина принципово готова до підкорення в силу того, що з самого початку має гостру потребу в соціальному існуванні. Теорію М. Фуко Батлер пропонує доповнити психоаналізом, котрий, на її думку, міг би враховувати інтимні, пасіонарні механізми примусу, ввівши поняття пасіонарної прив’язаності. Воно виражається в характерному для кожної людини почутті прив’язаності та тязі до підкорення. Як приклад Батлер наводить прив’язаність дитини до батьків, котрих вона не може не любити. Таку прив’язаність не можна розглядати як добровільну, оскільки безпосередньо пов’язана з «життєвими вимогами» і є необхідною умовою формування суб’єкта, результатом бажання бути, вижити. Уразливість суб’єкта перед суспільством, таким чином пов’язана з його жагою виживання та визнання, котра вбудовується в душевне життя суб’єкта у вигляді інстанції совісті. Совість дає силу суспільним інститутам, котрі експлуатують бажання людини реалізувати себе як соціальну істоту, стає підґрунтям психологічної готовності до підкорення, внаслідок чого вона потрапляє у вміло виставлену ними пастку лише в силу свого соціального існування. «Вимушений шукати визнання своєму існуванню в категоріях, термінах, та іменах, що ним не створені, суб’єкт шукає знаки свого існування поза собою, в дискурсі, котрий є одночасно домінантним та індиферентним. Соціальні категорії означають одночасно і субординацію, і існування» [2, с.30]. Таким чином, ціною існування суб’єкта, його входження в соціальні структури стає субординація. У совісному переживанні виявляє себе прагнення бути визнаним, засобом якого реалізується контроль суспільства за індивідом.

Дана філософська традиція тлумачить фабрикацію совісті як засіб контролю шляхом встановлення заборон, соціальна ж її функція полягає в тому, щоб усякий раз відтворювати, реанімувати психічну звичку до самозвинувачення, провини. На думку Батлер, Фрейд та Ніцше в основі підходів до формування суб'єкта вбачають виробничу силу норми. Совість, таким чином, у них постає як результат, наслідок дії інтерналізованої заборони, котра вже починає виконувати швидше продуктивну функцію, оскільки виявляється здатною фабрикувати «сферу внутрішнього, умову для контролю над собою та рефлективності» [2, с.31].

Подібну точку зору, котру ми можемо визначити як соціально орієнтований підхід, поділяє і Л. Альтюссер, котрий совісний акт розглядає як бажання індивіда віддати його свободу в руки соціальних інституцій, відправляє його до провини, але не заради справжності та самості, а заради утвердження соціальної ідентичності. Ілюструючи поклик совісті, Альтюссер наводить такий приклад: коли поліцейський в оточенні людей, котрі рухаються вулицею, раптом починає звертатись до когось з них («Громадянин!»), то ми мимовільно повертаємось на його голос, внутрішньо готові до прийняття на себе певних обов'язків перед суспільством, провини. Коментуючи позицію Альтюссера, Батлер вважає, що такий поклик виконує функцію набуття ідентичності через «вбудовування себе в закон», «…входження в мову самовизначення – «Ось це я» – через апропріацію провини» [2, с.92-93].

Совість як форма соціального контролю у Альтюссера, таким чином, можлива через реалізацію людської потреби у ідентичності. Звідси, безсовісною людиною є та, котра намагається дистанціюватись від суспільства, ухились від покладених на неї обов'язків.

Що примушує нас відповідати та спонукає до совісного переживання та вчинку? Для цього треба відповісти на питання: хто і як запитує, хто і як відповідає? На думку словенського філософа та культуролога Славоя Жижека запитування не пов'язано з суб'єктом, суб'єкт – це відповідь Реального на питання, котре ставиться іншим. Суб'єкт не ставить питання, він лише є

неможливістю відповіді на питання іншого. Саме питання вже передбачає винуватість суб'єкта, буцімто його «упіймали» за чимось непристойним. В ідеалі будь яке питання викликає почуття провини суб'єкта, тому відповідь – це завжди вибачення. Питання оголює безсилля суб'єкта: дати відповідь неможливо,бракує і слів, і сил. «Суб'єкт – це відповідь Реального (об'єкта травматичного ядра) на питання Іншого. Як таке, будь яке питання викликає у свого адресата ефект провини та сорому, воно розщеплює, істеризуючи суб'єкта; ця істеризація і конституює суб'єкта» [10, с.88].

У якості ілюстрації своїх міркувань Жижекк звертається до відомого фільму М. Скорсезе «Остання спокуса Христа». Він вважає, що темою фільму є саме істеризація самого Христа, якого тут показано звичайною людиною з притаманними їй плотськими бажаннями та пристрастями. Однак, він поступово починає з жахом та подивом усвідомлювати свою величну місію спасіння людства. Він всіляко опирається цій інтерпеляції і сенс його «спокуси» саме полягає у істеричному опорі своєму «мандату», у намаганні уникнути його, навіть знаходячись на хресті [10, с.69].

Суспільство, за Жижеком, тоталізує простір життя суб'єкта, котрий завжди знаходиться під прицілом непристойного запитування Іншого. Совість стає крайнім вираженням цього внутрішнього розколу та стану провини, котрі змушують його підкорятись соціально прийнятним нормам. Совість виявляє себе у вигляді зовнішньої репресивної сили стосовно суб'єкта, його свободи. Суб'єкт завжди прив'язаний, прикутий до Іншого, котрий репрезентує його іншим. Саме у такий спосіб суб'єкт отримує свій символічний мандат та місце в інтерсуб'єктивній системі символічних відношень. Відповідь на виклик совісті завжди спочатку ставить людину у ситуацію невизначеності, оскільки правила дії в цій ситуації відсутні як і готові відповіді. Справжня відповідь виникає через заперечення правил, відмову від попереднього знання, апробованих схем, механічних схем тощо.

Таким чином, в соціально орієнтованих концепціях сором та совість є важливими компонентами соціального контролю, котра в системі виховання та

освіти постає як інституціональна практика, котра в свою чергу передбачає орієнтацію, постійне повернення людини до закону, норми. Та віддаючи належне їх ролі у підвищенні ефективності соціального контролю, ми вимушені констатувати також, що подібне утримування людини у соціальному полі не позбавлено елементів, котрі в певному розумінні можна визначити як репресивні та насильницькі.

З огляду на це, в науковому дискурсі, починаючи з останньої чверті XX ст., розгортається дискусія стосовно місця, ролі та статусу виховних інститутів сучасного суспільства. Теоретичним осердям боротьби проти виховання як соціальної практики стає філософія модернізму. До витоків традиції постмодернізму відноситься ідеологія «нових лівих» 1960 рр. (Г. Маркузе, Г. Адорно, М. Хоркхаймер) та очолювані відомим методистом науки М. Фуко ряд суспільних рухів, чільне місце серед яких займав рух під назвою «Група інформації про тюрми» (1971-1972 рр.).

Фуко зараховує сучасну систему виховання та освіти до дисциплінарних інститутів суспільства. Дисципліна, котра визначає головне спрямування цієї системи «фабрикує» особистості, вона – специфічна техніка влади, котра розглядає індивідів і як об'єкти влади, і як знаряддя її здійснення [20, с.248].

Накопичений потужний руйнівний потенціал постмодернізм спрямував на критику теорій «репресивного» трактування особистості з метою її всеохоплюючої емансипації від будь яких форм суспільного тиску на неї. В першу чергу об'єктом критики стали тюрми, а також система психіатричних практик (анти психіатрія), освіта та виховання (анти педагогіка) та інші соціальні інститути.

Зокрема, авторитетні виразники ідей антипедагогіки (Е. Браунмюль, Г. фон Шенебек) розглядають виховання та освіту як способи маніпуляції та контролю, в котрих дорослий узурпує право диктувати учневі свою волю. На їх думку, дитина з самого початку сама знає, що для неї є благо і готова взяти відповідальність на себе. Таким чином можна уникнути диктату старших над молодшими, основаного на страхові та підкоренні нормативним вимогам.

Філософія постмодернізму цілковито пориває не тільки з традиціями освіти та виховання, але й з усією традиційною культурою. Суспільство постмодерна засноване на плюралізмі інтересів, їх конкуренції та відсутності консенсусу. Це суспільство, в якому немає базових цінностей, тому викладач не має права проголошувати та нав'язувати якісь загальнозначимі цілі, котрі б базувались на «об'єктивованих» універсальних та абсолютних нормах. Кожна людина повинна сама вирішувати, що для неї є розумним, що ні. «Істина для людини не є щось об'єктивне…вона більш не виявляється в контексті співвідношення істинного та хибного, але лише у психологічному вимірі (переживанні) різноманітних благ. Будь яка людина знає про те, що їй краще, – і ці блага рівнозначні». Існує стільки істин, скільки людей.

Як бачимо, постмодерністи впадають в іншу крайність, заперечуючи будь яку цінність попереднього досвіду людства, культури у процесі становлення особистісних якостей молодої людини, її соціалізації. Вище вже було сказано про суперечливий характер впливу соціуму на індивіда, на який звертають увагу П. Бергер та Б. Бергер. Поряд із «поліційною точкою зору» на соціалізацію вони виділяють альтернативний, безумовно позитивний, її (соціалізації) аспект – ініціацію. В такому аспекті вплив соціуму на індивіда є «…істотною частиною процесу становлення повноцінної людини та усвідомлення реального потенціалу індивіда» [3, с.77].

З огляду на вище сказане, однією з головних цілей вищої освіти потрібно розглядати створення оптимальних освітніх умов для становлення гармонійної та всебічно розвинутої особистості майбутнього спеціаліста з високою соціальною активністю, здатного до самоконтролю та відповідальності за свої вчинки, творчого мислення, спроможного до самореалізації та постійного самовдосконалення. Як свідчить досвід вищих навчальних закладів провідних країн світу, зокрема США, найбільш плідною цариною для формування таких якостей є поза навчальна, громадська робота. Практично у всіх коледжах та університетах США є спеціальні відділи, задачею котрих є розвиток у студентів моральних якостей, прагнення добровільного служіння та лідерських якостей.

(Центр розвитку лідерства, етики та служіння суспільству – Center of leadership development, ethics and public service). Вважається, що майбутній спеціаліст повинен володіти трьома основними якостями – бути моральним, мати активну життєву позицію та прагнути служити суспільству [26].

Фактично йдеться про цілеспрямоване формування у молодої людини совісті, котра в сучасних умовах постає як найбільш ефективна форма соціального контролю. Такі центри пропонують своїм відвідувачам різноманітні спеціальні волонтерські програми, у яких акцент робиться на вмінні надавати допомогу тим, хто її гостро потребує, експериментувати, не боятись ризикувати у нових справах, планувати своє майбутнє, розвивати співробітництво тощо. Найбільш поширені програми – просвітницька діяльність спрямована проти сексуального насилля, збір речей та продуктів для голодуючих, збір коштів для невиліковно хворих, робота в закладах для безхатьків, будинках для людей похилого віку, догляд за тваринами, допомога різноманітним медичним громадським організаціям тощо. Примітно, що теоретичний рівень виконання даних програм у якості майже обов'язкового їх елементу передбачає участь волонтерів у складі університетських команд у міжуніверситетських дебатах з етичної проблематики. Майбутній керівник та організатор таким чином навчається бути чутливим до болі та проблем інших, оволодіває розвинутою емпатією, гармонійно поєднуючи при цьому «вміння керувати» та «вміння підкорятись».

Учбово-виховальний процес у вітчизняній системі вищої освіти, таким чином, повинен опиратись на традиції насамперед західної цивілізації. До її основних принципів варто віднести поєднання загальнолюдських цінностей з національними, всезагальність освітнього простору, ефективність соціальної взаємодії, органічне поєднання духовного та матеріального, повага до праці та приватної власності, етичне, естетичне та патріотичне виховання, цінність здорового образу життя, вільне самовизначення та створення сприятливих умов для самореалізації особистості.

Щубелка Наталія Володимирівна

ГЛАВА 3. Освіта в умовах інноваційного соціально-економічного розвитку

§ 1. Освіта як чинник інноваційного ресурсу соціально-економічного розвитку

Соціальні трансформації, поява нових культурних феноменів формують у свідомості людей уяву про культуру XX століття як безперервно зростаючу складну систему. Для культури стає характерним розширення її інформаційного поля, різке збільшення швидкості руйнування традиційних цінностей та переорієнтація на нові форми соціальної взаємодії.

У XXI столітті фактором соціального прогресу та економічного зростання стає наука, а основним виробничим ресурсом суспільства стають наукомісткі технології. Наука дедалі активніше перетворюється на безпосередню виробничу силу суспільства, а її вплив соціальний поступ та економічне зростання збільшується.

Нові тенденції соціального поступу стали предметом досліджень соціологів, філософів, культурологів та економістів. Особливості та закономірності соціо-економічного розвитку XX-XXI століть досліджували М. Кондратьєв, Д. Белл, Е. Тоффлер, Й. Шумпетер, В. Мітчелл, Дж. Стюард, Т. Сакайя та ін. Зокрема, перші спроби окреслити кардинальні зрушення в суспільному житті були зроблені в кінці 60-х років професором Гарвардського університету Д. Беллом. Д. Белл визначив новий етап розвитку суспільства як інформаційний. Вперше свою концепцію постіндустріального суспільства Д. Белл представив на З'їзді по технологічному і соціальному розвитку в Бостоні в 1962 р. Він послідовно розкрив різні аспекти майбутнього суспільства: зміну характеру економіки, зміну класової структури суспільства, проблеми корпорацій, соціальний вибір і соціальне планування, роль політиків і «технократів», проблеми самосвідомості, демократії і культури.

Широкого визнання концепція постіндустріального суспільства отримала згодом, завдяки роботі Д. Белла «Майбутнє постіндустріальне суспільство» (The Coming of Post-Industrial Society) [5], яка була опублікована в 1973 році.

Так, згідно теорії постіндустріального суспільства суспільно-економічний розвиток, розгортається як послідовне проходження стадій, що визначаються переважаючим типом виробництва: традиційна, індустріальна і постіндустріальна В основі традиційного типу суспільства – видобувні види господарської діяльності: землеробство, рибальство, добування корисних копалин тощо. Некваліфікована фізична праця, що покладена в основу взаємодії людини і природи є характерною ознакою для цього типу суспільства.

Індустріальне суспільство має власні ознаки. Так, індустріальна соціальна організація визначається фабричним виробництвом з використанням енергії і технології для масового випуску товарів. Господарська діяльність, яка притаманна даному типу суспільства носить економічний характер. За таких умов зростає рівень кваліфікації працівників і складність праці. Сама праця постає як взаємодія людини з другою природою – машинами. Постіндустріальне суспільство визначено як «суспільство знання» (knowledge society). Фундаментальні ознаки постіндустріального суспільства пов’язані безпосередньо з науково-технічним прогресом. Згідно Беллу, про постіндустріальне суспільство свідчать ряд змін які виникають в суспільстві: в економіці відбувається відхід обробних галузей виробництва до сфери послуг; в сфері технології провідна роль переходить до галузей промисловості заснованих на науці; в соціологічному вимірі формуються нові технократичні еліти, і виникає новий принцип стратифікації».

Для постіндустріального суспільства визначальною ознакою стає те, що виробничим ресурсом стають інформація і знання. Наукові розробки стали головною рушійною силою економіки. Наукове знання трансформується у фізичну реальність (нововведення), яка змінює суспільство. Саме масштабами знань і об’ємом інформації та доступом до неї, визначається потенціал даного типу суспільства. При цьому, Белл наголошував на особливому статусі теоретичного знання, його виключному впливі на процес виробництва. За цих умов найбільш цінними якостями працівника стає рівень освіти, професіоналізм, здатність до навчання і креативність. Постіндустріальне

суспільство – це суспільство, в економіці якого в результаті науково-технічного прогресу істотно зростає інноваційна складова.

Ідеї Д. Белла отримали підтримку відомого американського футуролога Е. Тоффлера, який є автором робіт «Футурошок» (1970 р), «Третя хвиля» (1980 р.) та інших. Аналізуючи історію людства Е. Тоффлер [11] виділяє в якості першої стадії розвитку – аграрне суспільство, основою його існування є землеробство і власність на землю. На цьому етапі більша частина людства перейшла від племінного етапу існування до етапу розвинених аграрно-феодальних цивілізацій.

Друга стадія пов'язана з індустріальним суспільством, яке склалося в результаті науково-технічної революції, урбанізації та затвердження ринкової економіки. На цьому етапі було створено фабрики і заводи, з'явилися автоматизуючі системи, які виробляли нові машини, було налагоджено масове конвеєрне виробництво. Поява масової культури і виробництва спричинили появу масового споживання.

Третя хвиля розвитку – постіндустріальне суспільство, виникнення якого зумовлено інтелектуальною революцією. Інтелект, наукові знання, наукомістке виробництво – пріоритети даного типу суспільства. У постіндустріальному суспільстві наука безпосередньо перетворюється в продуктивну силу. Відбувається активне поширенням комп'ютерів, біотехнологій, генної інженерії, телевізійних комунікацій. Нові технології, забезпечують відновлення джерел енергії. Третя хвиля – тотальна, бо змінює не тільки громадські сфери суспільства, а й саму природу людини. Не зважаючи на те, що індустріальна складова втратила звучання поступившись місцем суспільству знань і споживання, сучасна культура це продовження другої хвилі. Людство живе в епоху індустрії, розвитку технологій і масового виробництва. Е. Тоффлер зазначав, що Третя Хвиля абсолютно нова форма для історії людства, де найбільшим за чисельністю класом, будуть менеджери (середній клас), який задіяний в сфері послуг. У владі будуть знаходитися ті люди, які володіють знаннями та інформацією. Е. Тоффлер, вважав що в 1965 році започатковано інноваційну економіку.

Видатні культурологи сучасності в своїх дослідженнях роблять висновок про виключний вплив науки на соціокультурний розвиток людства. Наука як особливий компонент людської діяльності набула особливого значення у процесі розвитку цивілізації. В умовах сучасності чітких контурів отримала тенденція на посилення взаємозв'язку між наукою, технікою і виробництвом. Наука стає безпосередньою виробничою силою суспільства, а її вплив соціальний прогрес та економічне зростання безперервно зростає.

Місце нововведень в окремих галузях економіки вивчав австрійський економіст Й. Шумпетер[20]. Й. Шумпетер уперше вжив терміни «інновація», «інноваційний процес». Сьогодні в науковій теорії терміни «інновація», «інноваційна діяльність», «інноваційний процес», «інноваційна культура» стали широковживаними та використовуються в культурології, соціології, психології, економіці та інших сферах наукового знання. Інновації не є простим нововведенням, це нова функція виробництва, що забезпечує зміну технології виробництва речей, має історичне значення і є необхідною. Так, Шумпетер розглядав інновацію в динаміці, як інноваційний процес, а саме: «виготовлення нового продукту, а не «новий» продукт; упровадження нового методу, а не «новий метод»; освоєння нового ринку ...; отримання нового джерела сировини ...; проведення реалізації...» [20, с.154]. Інновації формуються в наслідок переструктурування наукової діяльності – коли останній ланцюг науки стає першими ланцюгом конкретного виробничого циклу. Це забезпечує якісний стрибок від старої виробничої функції до нової. Рушієм прогресу є інновації, тобто введення в виробничий процес принципово нових товарів, техніки, форм виробництва та обміну.

Для другої половини двадцятого століття характерно зростання постіндустріальних тенденцій в економіках провідних країн світу. Дослідження даних тенденцій та їх практична реалізація були покладені в основу книги Т. Сакайя «Вартість, що створюється знаннями, або Історія майбутнього», що вийшла в Японії в 1985 році. Т. Сакайя в кінці 60-х – на початку 70-х років був одним з розробників стратегії проникнення японських товарів на зовнішні ринки.

Він вперше поєднав два поняття – «вартість» і «знання», поєднав ієрогліфи «chi» (знання) і «kah» (вартість). Згодом, це поняття було перекладено як «knowledge-value» – «цінність, втілена в знання, породжена знаннями» (у літературному перекладі це звучить як «вартість, що створюється знаннями») [14, с.346].

Так, сучасна економіка представляє собою систему, що функціонує на основі обміну знаннями і їхньої взаємної оцінки. В такій системі питання іміджу та реклами набувають особливого значення у взаємовідносинах з споживачами. Для споживача стає важливим наскільки в продукції втіленні знання та найновіші інформаційні технології. Важливим для менеджменту стає осмислення внутрішньої фірмової цінності знання. Навчившись керувати цим ресурсом, можна отримати стратегічну перемогу в динамічному ринковому середовищі. Знання починають виступати як джерело вартості. Як підкреслює Т. Сакайя трудова теорія вартості замінюється теорією «вартості, створюваної знаннями» (knowledge-value). Заміщенням праці знаннями сприяє радикальним змінам у соціально-економічній сфері.

Становлення інформаційного суспільства не завершено, проте тенденції його розвитку визначені. Дослідження сучасного етапу розвитку людства дозволяють констатувати [9;17;19], що починаючи з другої половини XX століття, прослідкується постійне зниження залежності людини від матеріального виробництва. Інформація та знання стали новим фактором виробництва, та зумовили розвиток інформаційного суспільства та економіки. Нові фактори виробництва (інформація, знання), самі по собі, являються нематеріальними за своєю природою та реалізуються в системі своєрідних категорій: інтелектуальна праця, інтелектуальний продукт, інтелектуальна власність, інтелектуальний капітал. Трансформація економіки, за рахунок заміщення фізичної праці знаннями, забезпечує її перехід від чисто технічних елементів до інтелектуальних. Як наслідок, економіка перетворюється в систему, що функціонує на основі обміну знаннями та їхньої взаємної оцінки. Домінуючими в економіці стають сектори, що пов’язані з виробництвом знань та поширенням інформації.

В епоху інформаційного суспільства ефективність економіки визначається якістю впроваджених інновацій, а саме: нових технологій, продуктів, управлінських систем, нових видів послуг, що стають основою забезпечення сталого соціально-економічного розвитку. Інновації охоплюють всі сфери суспільного життя. Сучасне суспільство збільшує витрати на науково-дослідні розробки, впроваджує технології, модернізує систему освіти, розробляє нові підходи до підготовки спеціалістів. Трансформація наукових знань та ідей в фізичну реальність (нововведення) породжує інноваційний процес.

«Інноваційна праця» стає основою інноваційного типу розвитку економіки. Інноваційна праця стала частиною трудової діяльності, що містить в собі такі компоненти як творча праця, інноваційно-управлінський і виконавчий елементи [15, с.177-178]. Інноваційну працю визначають: інтелектуальність, професіоналізм, новаторство, активність, ерудиція, творчість, креативність, ініціатива, саморозвиток.

В умовах зростання інноваційної складової у економіці постіндустріального суспільства значно зросли місце та роль робітників інтелектуальної праці. Зростання ролі інтелектуального фактору економічного розвитку сприяло появі теорій людського, інтелектуального капіталу (Д. Клейтон, Г. Беккер, Т. Стюарт, Т. Шульц та інші) концепцій соціального та культурного капіталу (П. Бурдьє, Дж. Коулман). В межах теорії людського, інтелектуального капіталу людина розглядається як інтелектуальний актив організації. Людські здібності які використовує організація науковцями визначаються як «людський капітал», «людські ресурси» чи «людські активи» [4]. Під «людським капіталом» розуміється сукупність накопичених професійних знань, умінь і навичок, що були отримані в процесі освіти і підвищення кваліфікації, які згодом можуть приносити дохід (заробітну плату, відсоток, прибуток у випадку відповідного використання). Вперше термін «людський капітал» використав Теодор Шульц, а його послідовник – Гері Беккер, обґрунтувавши ефективність вкладень у людський капітал і сформулювавши економічний підхід до людської поведінки, розвинув дані ідеї. Нові акценти в соціально-економічному розвитку сприяють тому, що в

якості першочергових завданням соціуму стають розвиток інтелектуального потенціалу та створення передумов для поширення й передачі знань. Життєвим пріоритетом стає розвиток людських здібностей.

В умовах постіндустріального суспільства особливої соціальної сили набирає освіченість людини, оскільки, знання стає безпосереднім джерелом її розвитку, а освіта виступає ціннісно-методологічним чинником який визначає сутність нової цивілізації. Освіта забезпечує процес культурного наступництва. Одним з визначальних завдань освітянської діяльності на всіх історичних етапах розвитку суспільства залишається збереження та передача від покоління до покоління культурного досвіду. Культура як досвід, акумулюється в формах предметного знання про навколишній світ та види діяльності людей, в оволодінні практичними навичками вирішення тих проблем, що виникали в процесі історичного поступу людства. Освіта виконує функцію транслятора культурних надбань. В процесі навчання людиною засвоюється система знань та цінностей, що дозволяє їй розуміти культурну реальність та ідентифікувати себе як представника даного типу культури.

З культурологічної точки зору освіта є особливим видом духовної рекапітуляції, вираженням якої є оволодіння людиною культурною спадщиною минулих історичних епох. Освітній процес передбачає активність людини в процесі засвоєння знань, інтеріоризації культурних норм та співвіднесення цих норм із соціальним середовищем. В цьому процесі трансляції, момент «привласнення» культури новими поколіннями є дуже важливим. Цей момент складає основу буття культури для людини і буття людини в культурі, а разом з тим, це є суть освітнього процесу. Осягаючи феноменологію культури, культурні артефакти, людина отримує освіту. Трансляційна функція освіти забезпечує збереження та передачу від покоління до покоління культурних традицій, які є найважливішими елементами онтогенезу і філогенезу.

Ключовим фактором культурного розвитку є творчий потенціал людини який в контексті історії проявляється у здатності створювати нові культурні феномени. Людське суспільство сформувало вміння відображати дійсність та

трансформуючи її вносити елемент новизни у культурний розвиток. Освітній процес здійснюється на рівні внутрішнього, духовного світу людини. Саме внутрішній потенціал, духовна активність особистості, що включена в освітній процес є джерелом культурної інновації. Освіті належить провідне місце у розвитку творчого потенціалу та формуванні інноваційної здатності людини [12]. Інноваційність є унікальною ознакою культурного розвитку. Суспільство з інноваційним типом розвитку – актуалізує тип особистості з розвиненою здатністю до самоосвіти, творчості та продуктивної комунікації які є ключовими навичками людини в умовах соціально-економічних трансформацій. В даному випадку знання розглядаються недостатньою умовою для реалізації інноваційної діяльності. Інноваційний тип культурного розвитку потребує від людини вміння орієнтуватися в динамічно розвиваючомуся світі та швидко реагувати на зміни зовнішнього середовища. Інноваційну культуру характеризують відкритість людей до нових ідей, їх готовність і здатність підтримувати та впроваджувати інновації у всіх напрямках професійної діяльності, що сприятиме процесам адаптації соціуму до динамічного розвитку культури. Інноваційна культура ґрунтується на інноваційному типі мисленні атрибутами якого є пошук, креативність, критичне мислення. Інноваційна культура формується в процесі соціальних взаємодій, її визначають інтелектуальний та творчий потенціал людей, систему їх ціннісних орієнтацій, що в комплексі забезпечують відповідний рівень генерації та практичної реалізації інновацій в соціально-економічній сфері.

Освіта несе особливу відповідальність за реалізацію образу людини в культурі. Освіта, транслюючи культурні надбання, разом з тим, транслює відповідно до різних етапів суспільного розвитку і певний культурний образ людини, насичений найбільш соціально значущими ознаками людської індивідуальності. Соціально-економічні реалії сьогодення ставлять перед системою освітою принципово нові завдання – виховання людини не просто знаючої, а людини яка здатна діяти в умовах соціально-економічних трансформацій, що мають інноваційну складову.

§ 2. Модернізація вищої освіти в контексті компетентнісного підходу

В доповіді The Future of Jobs, яку опублікував Всесвітній економічний форум 2016 року, визначається десять якостей, компетенцій, що будуть найбільше цінуватися серед роботодавців у 2020 році. Під компетентністю людини розуміють динамічну комбінацію світогляду, знань, умінь і навичок, що демонструє кожен випускник після завершення процесу навчання.

Перше місце, за рівнем затребуваності займає вміння вирішувати складні завдання. Зазначається, що потреба у людях, що володіють цим навиком, зросте на 52%. Другу позицію 2020 році займатиме компетенція – критичне мислення. Зростання інформаційного поля культури, активний розвиток інформаційних технологій вимагає від людини вміння відбирати та перевіряти достовірність інформації, виявляти її сильні та слабкі сторони, давати оцінку фактам, знаходити їх причини, визначати тенденції розвитку та оцінювати наслідки подій з точки зору їх соціального ефекту.

Не менш важливою рисою сучасної людини має стати креативність, яку характеризує здатність до продукування принципово нових (інноваційних) ідей. Саме креативність на думку спеціалістів у 2020 займе третю позицію. До числа десяти актуальних компетенцій майбутнього увійдуть навички управління людьми (четверта позиція), навички координації, взаємодії (п’ята позиція). Усвідомлення важливості для сучасної людини вміння спілкуватися з людьми та приймати правильні рішення сприяло визнанню емоційного інтелекту в якості необхідної характеристики особистості. Емоційний інтелект є вираженням здатності до спілкування, регулятором емоційної сфери людини (усвідомлення власних емоції, знання та розуміння емоцій інших людей). Емоційний інтелект займає шосте місце.

Важливою здібністю людини в майбутньому стане швидкість прийняття рішень, клієнтоорієнтованість та уміння вести переговори. Відповідно це сьома, восьма та дев’ята позиції. Звершує десятку когнітивна гнучкість, що є

розумовою здатністю яка полягає у вмінні швидко переходити від однієї думки до іншої, та обмірковувати кілька проблем одночасно.

Звичайно, час може внести корективи в список десяти компетенцій майбутнього, проте тенденції динамічного розвитку культури свідчать про зростання ролі особистісних компетенцій людини: емоційний інтелект, когнітивна гнучкість, креативність, критичне мислення.

Англійський соціолог Том Стоуньер, аналізуючи процес становлення інформаційного суспільства, підкреслював: «Навчання дає кваліфікацію – освіта дає метакваліфікацію, тобто систему знань, яка полегшує пошук та засвоєння нових знань. Метакваліфікація, таким чином, дозволяє людині знайти потрібну інформацію і засвоїти її, навіть якщо вона знаходиться далеко за межами її особистого досвіду» [6].

У роботі американського педагога Філіпа С. Шлехті «Школа XXI століття. Пріоритети реформування освіти», підкреслюється, що більшість бізнесменів, відповідаючи на запитання: «Що ви хочете від школи?» як правило, наголошували: «Нам потрібні люди, які вміють учитися самостійно» [6]. Роботодавці зацікавлені в такому працівникові, який уміє самостійно думати і розв'язувати різноманітні проблеми, володіє критичним мисленням.

Про стратегічні цілі сучасної освіти В. Кремень пише: «Лише сформувавши інноваційну особистість, здатну до творення змін і сприйняття змінності, ми зможемо стати конкурентоспроможною нацією. Змінність, трансформація перестає бути винятком, а стає правилом, сутнісною ознакою функціонування суспільства і кожного його члена зокрема. І відоме негативно-жартівливе побажання, – щоб ти жив в епоху змін, – набуває іншого значення, а змінність стає правилом для кожного в XXI столітті. Змінність, динамізм як сутнісні ознаки способу життя людини стають закономірністю» [7].

Сьогодні в освіті змінюються акценти, традиційне розуміння сутності освіти як процесу отримання знань втрачає актуальність. Традиційна система освіти була вибудована в умовах індустріального суспільства та зорієнтована на інформування та просвітництво людини. Індустріальне суспільство потребувало

значної кількості кваліфікованої робочої сили, що володіла відповідними знаннями та навиками. Це дозволило за порівняно короткий історичний проміжок часу виховати покоління освічених людей, що володіють технологіями необхідними для реалізації завдань масового виробництва. Парадигма освіти, в основі якої ідея формування «людини знаючої», не може ефективно виховувати у людини готовність до інноваційної діяльності. Сьогодні актуальною є та освіта, що створює умови для формування людини яка буде здатною здійснювати інноваційну діяльність та виступати в якості людського капіталу.

Сучасна система освіти знаходиться в стані активного реформування. Модернізацію сучасної освітньої системи науковці, зазвичай, пов'язують з процесом формування нової освітньої парадигми, що передбачає зміну змістовного, методологічного та організаційного підґрунтя освітньо-педагогічної діяльності. Теоретичні засади нової освітньої парадигми спрямовані на створення умов для формування і розвитку інноваційного потенціалу людства, що розкривається у вмінні орієнтуватися в процесах непрогнозованого оновлення суспільства та готовності діяти в не типовій ситуації. Сутність нової парадигми освіти розкривають її визначення – «гуманістична», «інноваційна».

Модернізувати систему освіти у відповідності до потреб соціально-економічного розвитку намагаються за рахунок впровадження компетентнісного підходу до навчання, що був запроваджений в 70-ті роки XX ст. в США та у 80-ті роки в розвинених країнах Європи. За умов компетентнісного підходу освітній процес спрямовується на формування та розвиток в учня низки компетенцій, які забезпечують його здатність до самореалізації і самовизначення в умовах сучасного соціально-економічного розвитку. Зокрема, Радою Європи визначено основні ключові компетенції сучасної людини: компетенції, пов'язані з життям у багатокультурному суспільстві; соціальні компетенції; компетенції, пов'язані з володінням усною і письмовою комунікацією; компетенції, пов'язані із зростанням інформаційного поля суспільства; здатність вчитись протягом усього життя. Таким чином, пріоритетами сучасної освіти стає практична спрямованість та безперервність навчання.

В умовах парадигмальної переорієнтації освіти на особливу увагу заслуговує система вищої освіти. Впровадження компетентнісного підходу в систему вищої освіти, на думку багатьох експертів дозволить переглянути змістовне наповнення освіти, змінити логіку освітнього процесу та створити умови для формування та розвитку необхідних для здійснення професійної діяльності компетенцій. Компетенції це система знань, вмінь і практичних навичок, що визначає освітньо-кваліфікаційний рівень робітника. Компетенції стають одним з основних показників, що дозволить визначити готовність випускника освітнього закладу виконувати професійну діяльність. Зміст професійних компетентностей визначається рівнем теоретичних знань, практичними навиками та особистісними характеристиками. Компетентнісний підхід сприятиме ствердженню нових підходів до підготовки спеціалістів, підвищенню якості освіти і перш за все професійної. За цих умов, професійна підготовка полягає у формуванні результатів освіти у формі компетенцій.

З метою поєднання політичних цілей Болонського процесу (згодом Лісабонської стратегії) із цілями сектору вищої освіти в 2000 році започатковано проект «Розбудова освітніх структур у Європі» («Tuning Educational Structures in Europe»). Даний проект містить перелік ключових освітніх компетенцій, що дозволять особистості реалізуватися в соціумі, оволодіти навичками практичної діяльності в професійній сфері. За класифікацією компетенції розділені на три категорії: інструментальні, міжособистісні й системні.

Так, інструментальні компетенції включають: стратегічне мислення; критичне мислення, когнітивні здатності; методологічні здатності; управлінські здатності; технологічні вміння; лінгвістичні вміння, комунікативні компетенції.

Конкретизований набір включає: здатності до аналізу й синтезу; здатність до організації і планування; базові загальні знання; базові знання за професією; комунікативні навички рідною мовою; елементарні комп’ютерні навички; здатність отримувати й аналізувати інформацію із різних джерел; здатність вирішувати проблеми; здатність приймати рішення.

Міжособистісні (індивідуальні здібності) компетентності визначають соціальні навички, критичне осмислення та здатність до самокритики, уміння працювати у групах, брати соціальні й етичні зобов'язання.

Конкретизований набір міжособистісних навичок включає: здатність до критики й самокритики; здатність працювати в команді; здатність працювати в міждисциплінарній команді; здатність взаємодіяти з експертами в інших предметних областях; здатність працювати у міжнародному контексті; прихильність до етичних цінностей.

Системні компетенції передбачають здатність поєднати теоретичні знання із знаннями з практики, вміння планувати зміни з метою вдосконалювання системи, та моделювати нові системи, здатність до самоосвіти, здатність генерувати ідеї, здібності до аналізу і синтезу.

Системні компетенції включають: здатність застосовувати знання на практиці; дослідницькі здатності; здатність до навчання; здатності до адаптації у нових ситуаціях; здатність до генерації нових ідей; здатність до лідерства; розуміння культур і звичаїв інших країн; здатність працювати автономно; здатність до розробки і керування проектами; здатність до ініціативи і підприємництва; відповідальність за якість; воля до успіху.

З метою сприяння розвитку якісного, орієнтованого на майбутнє навчання та професійну підготовку, що відповідатиме потребам європейського суспільства, розроблено Рекомендації 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» від 18 грудня 2006 р. В документі визначаються загальноєвропейські еталонні рамки щодо основних компетенцій, що необхідні людині для самореалізації, активного громадського життя та можливості працевлаштування в умовах суспільства з інноваційним типом розвитку.

Європейська рамка кваліфікацій має 8 рівнів, які визначають компетентності: знання; особистісні якості; професійні навики; соціальні компетентності.

Еталонними рамками застосовується ряд пунктів: критичне мислення, творчість, ініціативність, вміння вирішувати проблеми, оцінка ризику, вміння приймати рішення та вміння конструктивно керувати емоціями. Розвиток компетенцій є завданням освітніх програм. Компетенції формуються з різних дисциплін і на різних етапах навчання.

Розбудова системи вищої освіти з позицій компетентнісного підходу складний процес, що потребує комплексних змін, а саме: розширення методологічного підґрунтя освітньо-педагогічної діяльності; оновлення змісту освіти за рахунок впровадження нових освітніх програм; впровадження нових форм організації освітнього процесу, з метою сприяння процесу безперервного навчання, що актуально в контексті професійної мобільності, самоосвіти.

Активне впровадження в освітню систему вищої школи інноваційних освітніх технологій та моделей навчання дозволить модернізувати її методологічне підґрунтя. Інноваційні технології в освіті це система дидактичних і психологічних заходів, що дають якісно нові результати в освіті шляхом комплексної модернізації всіх компонентів навчального процесу: мети, завдань, принципів організації навчання.

До числа актуальних освітніх моделей науковці відносять – модель продуктивного навчання. Теоретичне оформлення моделі продуктивного навчання, як альтернативи класичній педагогіці, відбулося на початку ХХ ст. і пов’язано з становленням системи М. Монтессорі, яка ґрунтувалась на ідеях Ж.-Ж. Руссо та Дж. Дьюї. Концептуально модель продуктивного навчання була оформлена німецькими педагогами Йенсом Шнайдером та Інгрід Бьом які заснували Інститут продуктивного навчання в Європі. Термін «продуктивне навчання», вперше використано в 1991 році на другому конгресі Міжнародної мережі продуктивних шкіл INEPS [11].

Впровадження в систему вищої школи моделі продуктивного навчання, в основу якого покладено принцип «learning by doing» – «навчання через діяльність» дозволить внести нові акценти в процес фахової підготовки. Організаційні засади продуктивного навчання передбачають: організацію

освітнього процесу як відкритої та гнучкої система; демократичну взаємодію в процесі навчання; зростання ролі студента в формуванні, реалізації та оцінці свого освітнього маршруту; орієнтацію на самостійний пошук знань; зв'язок навчання з практичною діяльністю.

За умов продуктивного навчання система знань формується через призму практичного досвіду особистості. Продуктивне навчання приймає форми усвідомленого розуміння та самоаналізу, коли на основі знань, якими оволодіває студент створюється новий власний інтелектуальний освітній продукт: ідея, дефініція, правило, проект тощо. Тобто, студент є конструктором і продуктом власної освіти. Освітнє середовище продуктивного навчання надає можливість кожному студентові реалізувати свій внутрішній потенціал та відчути свою інтелектуальну спроможність. Отримані в процесі навчання знання як фактор конкурентоспроможності фахівця на ринку праці, характеризуються високою якістю.

Реалізація моделі продуктивного навчання потребує, впровадження інтерактивних освітніх технологій, що передбачають організацію навчального процесу на основі багатосторонньої комунікації і взаємонавчання. Процес діалогізації освіти надає навчальному процесу необхідної динаміки та продуктивності. Робота в групах дозволяє студентам набути навичок презентації та захисту власної точки зору, роботи з інформацією, аналізу реальних ситуацій, моделювання складних рішень. Це сприяє формуванню у студентів особистісних та соціальних компетентностей, розвиває критичне, аналітичне, логічне мислення. Продуктивна комунікація вимагає, як у студента так і у викладача, таких особистісних якостей, як комунікативні навички, креативні здібності, практичний та емоційний інтелект. Тут педагог виступає в ролі організатора та координатора процесу навчання, лідера групи.

До найбільш поширених інтерактивних технологій належать: робота в малих групах – технологія групової взаємодії, полягає в поділу групи на малі групи для вирішення конкретних завдань; дискусія – технологія групової взаємодії, публічне обговорення чи вільний вербальний обмін ідеями або думками з приводу будь-якої проблеми; кейс-технології – технології навчання,

що представляють собою методи аналізу, що реалізуються через колективне обговорення випадків, ситуацій, історій, текстів або вироблення рішень. Під кейсом при цьому розуміється текст який описує ситуацію, що колись мала місце в реальності; мозковий штурм – вільна форма дискусії, дозволяє швидко включити в роботу всіх членів навчальної групи. Доцільно використовувати там, де потрібна генерація ідей, їх відбір і критична оцінка. Важливою є кількість висунутих ідей. Ідеї можуть висловлюватися без обґрунтування; ігрові методи – методи навчання, полягають в навчальному моделюванні діяльності з метою вироблення у студентів навичок прийняття рішень в нестандартних ситуаціях. Ділові ігри бувають імітаційні, операційні, рольові. Наприклад, команди можуть зображати банки, що конкурують або політичні партії, які прагнуть виграти під час виборів. Ділова гра вимагає не тільки знань і навичок, а й уміння працювати в команді, знаходити вихід з неординарних ситуацій; тренінгова технологія – метою є процес оволодівання новими знаннями та навичками в одному з видів діяльності або в певній галузі, удосконалення та розвиток особистісних якостей через набуття навчального досвіду; дебатна технологія – інтерактивна навчальна технологія, сприяє розвитку навичок критичного мислення, аргументованого висловлювання та комунікативних навиків; метод проектів – навчальна технологія, спрямована на здобуття індивідуального досвіду проектної діяльності, отримання знань, розвиток компетентностей, завдяки системній організації проблемно-орієнтованого навчального пошуку.

Отже, методологія продуктивного навчання змінює традиційну логіку освітнього процесу: не від теорії до практики, а від практики і отриманого досвіду до його теоретичного осмислення. Навчальний процес націлений на створення нового для учнів і вчителя освітнього продукту: ідеї, проекту, інтелектуального чи мистецького твору тощо. Метою інноваційних технологій є не накопичення учнем знань, а уміння навчатися, створювати освітній продукт та застосовувати знання на практиці. Тут освітній простір стає середовищем що забезпечує формування компетенцій: загальних (generic competences, transferable skills) та предметно-спеціальних (фахових) (subject specific competences).

Суб'єкт-суб'єктна форма навчального процесу, вибудована за принципом діалогу створює умови для формування активної комунікації всіх учасників освітнього процесу, дозволяє підняти рівень мотивації студентів до навчання та підвищити ефективність професійної підготовки.

У Національній доктрині розвитку освіти України зазначається, що стратегія розвитку національної системи освіти має бути побудованою у відповідності до основних тенденцій розвитку сучасного глобалізованого світу та вимог постіндустріальної цивілізації. Інтеграція національної освіти в європейський і світовий освітній простір є умовою стабільного розвитку держави.

Нагальним завданням розвитку вищої освіти України є приведення системи вищих навчальних закладів і системи управління вищою освітою у відповідність із потребами розвитку національної економіки та запитів ринку праці. На шляху до входження в європейський освітній простір, для України актуальним є питання удосконалення системи якості освіти відповідно до стандартів ЄС.

Впровадження компетентнісного підходу в систему вищої освіти України відображено на рівні системи стандартів вищої освіти України (державний стандарт вищої освіти, галузеві стандарти вищої освіти та стандарти вищої освіти навчальних закладів). Нові стандарти вищої освіти, визначені на основі компетентнісного підходу елементами професійної підготовки майбутніх фахівців, визначають загальні компетентності, спеціальні (фахові, предметні) компетентності, інтегральну компетентність.

Загальні (generic) компетентності – знання, розуміння, навички та здатності, якими студент оволодіває у рамках виконання певної програми навчання, але які мають універсальний характер. Перелік загальних компетентностей корелюється з описом відповідного кваліфікаційного рівня НРК та має містити 5-15 компетентностей з врахуванням рівня освіти.

До спеціальних (фахові, предметні) (subject related) відносяться компетентності, які: є специфічними для даної предметної області; безпосередньо пов'язані із спеціальними знаннями у предметній області; визначають профіль програми, тобто роблять її індивідуальною, істотно відмінною від інших програм.

Інтегральна компетентність – узагальнений опис кваліфікаційного рівня, який виражає основні компетентністні характеристики рівня щодо навчання та/або професійної діяльності.

Педагогічні інновації це якісно нові форми, методи і засоби навчання, які дозволяють внести суттєві зміни у результат педагогічного процесу. Ідея, що їх об'єднує – подолання абсолютного дидактизму традиційної методології та ствердження її інноваційного характеру. Спрямування сучасної системи вищої освіти на формування у людини системи компетентностей, розвиток емоційного інтелекту, когнітивної гнучкості, креативності, критичного мислення та навиків інноваційної діяльності є вимогою суспільства з інноваційним типом розвитку.

Модернізація вищої освіти підтримується державою. Державна підтримка здійснюється на рівні управління системою вищої освіти, формування державних стандартів, визначення вимог щодо кінцевого освітнього продукту (рівень знань) шляхом корегування процесу і вимог до нього, регулювання кадрової політики. Вагомими чинниками модернізації освітнього середовища вищої школи стають запровадження цільових програм, що сприяють інтеграції освіти і науки та інноваційна освітня діяльність у навчальних закладах. Розвиток освіти не можливий без підтримки наукової та інноваційної діяльності, впровадження в систему новітніх наукових і технологічних досягнень та правового захисту освітніх інновацій.

Впровадження інноваційних освітніх технологій, нових форм освітньо-педагогічної роботи, перегляд кількості напрямів підготовки вимагає відмови від традиційних поглядів на сутність вищої освіти Необхідними умовами для успішних освітніх реформ є ствердження у суспільній свідомості нових ціннісних установок та норм, перекваліфікація та навчання кадрів, формування у них здатності підтримувати і реалізовувати нововведення в педагогічну практику. Педагогічні інновації потребують системних досліджень та експериментальної бази для їх зваженого впровадження в навчальний процес.

Юшкевич Юлія Сергіївна

ГЛАВА 4. Освіта в контексті модернізаційних змін

§ 1. Економічна культура: філософсько-освітній аналіз

Сучасний стан та подальший розвиток світової цивілізації визначається всеохоплюючим глобалізаційним процесом, що детермінує інтеграційні трансформації в усіх сферах життєдіяльності суспільства, зокрема формування єдиного економічного простору, уніфікацію економічних взаємозв'язків та всезагальну економічну взаємозалежність. Усвідомлення цього факту обумовило необхідність консолідації зусиль щодо подолання викликів планетарного масштабу, що постали перед сучасним людством.

Результатом прагнення здійснити конструктивні кроки у напрямку вирішення найбільш нагальних проблем стало прийняття у 2000 році «Декларації тисячоліття» ООН, в якій було визначено Цілі Розвитку Тисячоліття до 2015 року та затвердження у 2015 році в рамках 70-ї сесії Генеральної Асамблеї ООН нових орієнтирів сталого розвитку до 2030 року. В Україні, що входить до складу ООН, було започатковано інклюзивний процес адаптації Цілей Сталого Розвитку для нашої держави, у наслідок чого в 2017 році було підготовлено Національну доповідь «Цілі Сталого Розвитку: Україна» в якій наведено адаптований варіант 17 глобальних цілей з урахуванням національної специфіки. Слід констатувати, що пріоритетне значення для імплементації основних завдань стратегії сталого розвитку України має вирішення проблем пов'язаних саме з економікою нашої країни – подолання бідності та голоду, скорочення нерівності, розвиток сільського господарства та інноваційної промисловості, забезпечення гідної праці та економічного зростання, формування відповідального споживання та виробництва [25].

Необхідно наголосити, що саме формулювання Цілей Сталого Розвитку та низки завдань, що розроблено для їх досягнення, містить в собі контекст теоретичне розкриття якого потребує не тільки вузькоспеціалізованого суто економічного погляду, а й загальногуманітарного аналізу.

Плідним у цьому сенсі є дослідження концепту «економічна культура». Різні аспекти цього феномену вивчались вітчизняними (В. М. Ворона, О. О. Міщенко, В. В. Москаленко, Є. І. Суїменко, Т. О. Петрушина, Ю. Ж. Шайгородський), російськими (Т. І. Заславська, О. А. Погребняк, Д. Є. Расков, Р. В. Ривкіна, І. В. Розмаінський) та зарубіжними (А. Кламер, Д. Норт) економістами, соціологами, психологами тощо.

На наш погляд, в сучасному науковому дискурсі не знайшов достатньої реалізації соціально-філософський підхід до дослідження економічної культури, що виступає тим орієнтиром у безкрайньому лабіринті наявних дефініцій, який дозволяє бачити головне, найбільш суттєве у цьому феномені, має методологічне та системотворче призначення, що виводить науковий пошук на інший рівень.

Тому, метою даної роботи є соціально-філософське осмислення сутності та ролі економічної культури, як інтегративної форми, що виступає духовною квінтесенцією економічного життя, дослідження індивідуального та наднідивідуального модусів її буття, трансформації її контекстуального змісту, визначення шляхів реалізації культурно-економічних ідеалів сучасності на суспільному та індивідуальному рівнях тощо.

У філософсько-економічному дискурсі існують два протилежні підходи – економічний детермінізм та культурний детермінізм – найбільш відомі прихильники яких, зокрема К. Маркс та М. Вебер відповідно, займали країні позиції щодо питання конститутивності ролі економіки або культури в прогресивному розвитку суспільства. На думку К. Маркса, культура виникає в процесі економічної діяльності людей, надбудовується над базисом яким виступає економіка, виконує роль служниці. Думка М. Вебера щодо цього питання кардинально відрізняється від попередньої. Він був переконаний в

тому, що певна культура, зокрема протестантизм, спираючись на цінності, що виступають її змістом, формує таку мотивацію поведінки, яка спрямовує представників цієї релігійно-культурної спільноти до здійснення економічної діяльності заснованої на ринково-капіталістичних принципах. Саме це, на думку М. Вебера, сприяло становленню капіталістичних виробничих відносин.

Слід зазначити, що проблема взаємодії економіки та культури, зокрема осмислення феномену економічна культура, й досі має фундаментальне значення як в теоретичному, так і в практичному сенсі, особливо в контексті необхідності усунення факторів, що найбільшою мірою обумовлюють кризу сучасної економіки та пошуку шляхів поліпшення економічної ситуації в Україні.

Представники сучасної економічної та соціологічної думки, зокрема Д. Норт, наголошують на значному впливі культури на економіку і необхідності, в цьому контексті, створення нового інтегрованого підходу до дослідження економічних процесів, що буде враховувати як економічні, так і соціологічні, політологічні, культурологічні аспекти. На його погляд, пізнавальний процес людини не лише зазнає впливу культури та суспільства, а є культурним і соціальним процесом у фундаментальному сенсі. Поза культурою, що виступає транслятором знань та цінностей, неможливо зрозуміти специфіку траєкторій економічного розвитку і типів політичного та соціального устрою суспільства. Дослідження сутності та динаміки певного інституційного устрою, обумовлює необхідність звернення до сфери культури та розуміння економіки як культурного процесу [26, с.58].

В своїй доповіді «Культура має значення» А. Кламер, наголошує, що поза економікою знаходиться цілий світ, який складається з цінностей, доброчинностей, з того, що є основою, що спонукає нас до дій та ще важливіше – робить нас людьми. На його думку, економіка є лише частиною загального контексту яким виступає культура; вона є лише інструментом для виробництва того, що є більш важливішим, а саме культури. Все своє життя ми віддаємо пошуку ідей, зазначає А. Кламер, що являють собою частину наших

культурних благ, нашого накопиченого культурного капіталу, що виробляє культурні цінності [15].

У соціологічному дослідженні економічної культури П. Бергера акцентовано, що економічні інститути існують не у вакуумі, а у контексті соціальних і політичних структур, культурних форм та, безумовно, в структурі самосвідомості: в системах цінностей, ідей, вірувань [3, с. 31]. Тому їх треба розглядати крізь призму культурологічного та навіть аксіологічного підходів.

Якщо поглянути на цю проблему з іншого ракурсу, необхідно відмітити, що економіка також здійснює значний вплив на культуру. Аналогічно до того як об'єктивні умови буття протягом часу поступово, але цілеспрямовано формують певні ментальні особливості нації, наявний рівень розвитку економіки задає об'єктивні параметри формування культури як окремих індивідів та соціальних груп, так і суспільства в цілому. На думку Т. О. Петрушиної, в діалектичному взаємозв'язку економіки і культури саме економіці, матеріальному базису належить конститутивна роль. Спосіб труда та виробництва визначають систему координат, в якій формується і розвивається культура, яка, в свою чергу, в процесі розвитку, здатна активно впливати та детермінувати подальші зміни економічного базису [43, с.17].

Як ми бачимо, питання визначення детермінуючої ролі однієї з форм соціального буття людини в парі «економіка-культура» залишається відкритим та навіть ще більш актуалізується. Безсумнівним є те, що економіка має культурне та навіть соціальне коріння, наявні моделі економічного розвитку залежать від типу домінантної економічної культури. Цінності та норми, що являють собою зміст цієї культури, спрямовують економічний розвиток суспільства. Крім цього, якісний стан культури суб'єкта економічної діяльності, рівень сформованості культурно-економічних імперативів на індивідуальному рівні, значною мірою впливають на процес і результати праці, як окремого індивіду, так і на всю економічну систему в цілому. Але, слід констатувати, що економіка в різних своїх проявах обумовлює стан та визначає подальший розвиток культури. Так, економічна складова грає не останню роль у

можливості реалізації різноманітних культурних проектів та збереженні культурної спадщини, що є сховищем духовних та матеріальних цінностей нашого народу. Іншим аспектом цього питання є те, що економіка в певному сенсі виступає «законодавцем», що визначає ціннісний зміст наявної економічної культури. В цьому знаходить свій прояв діалектичність взаємозв'язку економіки та культури. Прогресивний розвиток сучасної економіки можливий лише при умові відповідності змісту економічної культури ринковому типу економіки в іншому випадку культура буде вступати в протиріччя та сповільняти розвиток економічної сфери. Таким чином, ця взаємодія характеризується певною циклічністю, де зв'язуючим елементом виступає людина, як суб'єкт економічної діяльності.

Слід зазначити, що абстрагування від суто інструментального аспекту цього питання обумовлює доцільність не лише визнання взаємовпливу економіки та культури, а й наполягання на трактуванні економіки як культури. На думку О. А. Погребняка та Д. Є. Раскова, економіка, яка є частиною культурної діяльності людини, потребує пошуку нового бачення свого предметного поля, що буде сприяти подоланню ізольованості економічної теорії від морального, історичного, соціального та навіть метафізичного контекстів. Культура має сенсоутворюючий зміст, вона відсилає до того, що трансцендентно полю значень будь якої абстрактної системи, що репрезентує ту чи іншу природу, зокрема економічних відносин, але іманентно людському існуванню в його конкретності. В економіці, що розглядається крізь призму культури, суб'єкт вже не виступає фіксованим агентом, що підпорядкований певним об'єктивним закономірностям, а розуміється у відкритому історичному горизонті безперервного самоконституювання, в межах якого стандартні економічні цілі не є тим, що *a priori* має значення, а тим, що завжди бере участь у проблематизації власного сенсу [27, 101].

Повертаючись до питання визначення сутності самого поняття «економічна культура», слід наголосити, що проведений концептуальний аналіз наявних дефініцій дозволяє зробити висновок, що це поняття відрізняється

поліваріативністю підходів до його вивчення внаслідок багатогранності цього феномену в якому співвідноситься духовне й матеріальне, суб'єктивне і об'єктивне, індивідуальне і соціальне, внутрішнє і зовнішнє тощо.

Плідним, на наш погляд, є підхід, згідно якого в цьому концепті мислиться в першу чергу когнітивна, аксіологічна та праксіологічна складові. Під когнітивним елементом мається на увазі сукупність знань та уявлень, що відображують різні сторони економічної реальності та формують стереотипи економічного мислення. Аксіологічна складова включає матеріальні та духовні цінності, що функціонують в економічному середовищі. Праксіологічний компонент являє собою певні способи або вектори діяльності окремого індивіду, групи або суспільства у цілому, що спрямована на виробництво, обмін та споживання продуктів праці та детермінована з одного боку набутими знаннями та навичками, а з іншого опанованими цінностями, що виступають змістом економічних норм, що регулюють поведінку суб'єктів економічних відносин.

Слід наголосити, що більшість науковців акцентують на ціннісному вимірі економічної культури, беручи до уваги або моралістичний, або більш абстрактні контексти. Співвідносячи когнітивну, аксіологічну та праксіологічну складові економічної культури, ми волею-неволею схиляємось до необхідності констатування визначальної ролі категорії «цінність» в тріаді «знання-цінності-діяльність», через яку ми можемо визначити сутність та роль інших елементів.

Сучасний соціальний простір характеризується активним розвитком постіндустріального суспільства та формуванням нового відповідного типу економіки, а саме економіки знань. Виявлення ціннісного змісту цього компоненту економічної культури стає можливим у результаті вивчення дуальної природи знань, які одночасно виступають вагомим фактором ефективності сучасного виробництва, при умові їх інноваційності, та результатом, продуктом цієї економічної діяльності. Саме знання, що являє собою або сукупність зовнішньої, абстрагованої від конкретного інтелектуального виробника, інформації, або виступає в якості внутрішніх знань-вмінь-навичок суб'єкта економічної діяльності, має духовно-культурну

та матеріально-економічну цінність, виступаючи з одного боку формою соціального буття та самореалізації індивіда, а з іншого товаром, що є найбільш цінним на ринку постіндустріального суспільства.

Щодо аксіологічного виміру економічної діяльності, то в цьому контексті, доцільним здається звернення до категорії «праця», ціннісний зміст якої також знаходить свій прояв у двох формах, з одного боку, як результат трудової діяльності – накопичення матеріальних благ, а з іншого, як самоцінність самого процесу праці. Згідно з даними соціологічного дослідження специфіки економічного світогляду представників сучасного українського соціуму, кількісний показник інструментальної мотивації, в межах якої праця розглядається як засіб досягнення певних цілей і не виступає самоцінністю, складає 45,4 %, що ж стосується протилежної позиції – ціннісної мотивації до праці, то цей показник є трохи більшим – 48,8 %. Безпосереднє відношення до цих двох форм мотивації, має прагматична та соціальна мотивації до праці, тобто орієнтація на отримання матеріального прибутку (64,5 %) або задоволення від цікавого виду діяльності (24,9 %) відповідно [43, с.135]. На наш погляд, такі показники свідчать, по-перше, про дисбаланс економічного світогляду сучасних українців, а, по-друге, є достатньо невтішними в контексті світоглядно-філософської традиції нашого народу. Згадуючи філософію Г. Сковороди, а саме вчення про «сродну працю», необхідно наголосити, що лише праця яка до вподоби твоєму серцю, що є найвищою насолодою, може бути максимально корисною для людини на шляху досягнення власної самореалізації та особистого щастя. Вона орієнтує індивіда на ціннісно-смисловий зміст культури та виступає гарантом існування суспільства всезагального блага.

Акцентуючи на ціннісному, навіть моралістичному вимірі економічної культури доречним є звернення до роботи Д. Макклоскі «Економіка з людським обличчям, або гуманоміка» в якій авторитетний у США економіст закликає до критичного розгляду генезису економічного порядку. Основна думка автора полягає в тому, що розвинуті країни сучасного світу досягли свого успіху не завдяки накопиченню капіталу або вдосконаленню системи

приватної власності, а зовсім з інших причин, якими є «ріст почуття власної гідності у простих людей та переживання духу свободи у винахідників» [20, с.40]. Д. Макклоскі пропонує створити міждисциплінарну сферу економічного знання – гуманоміку, що буде включати в економічний дискурс етичні питання, предметом розгляду яких будуть доброчинності, що ігноруються в межах стандартних підходів, але без яких неможливо пояснити багатство сучасного світу. На думку автора, саме повернення економічної проблематики до більш широкого контексту, пов'язаного з трансформацією духа та цінностей, може наблизити нас до розуміння того, яким чином відбувається розвиток сучасної цивілізації.

Схожої думки дотримуються Стожко Д. К., Стожко К. П., Целіщєв Н. Н., наводячи в якості приклада успішність економічної системи Японії, основу економічної діяльності суб'єктів господарювання якої складають морально-етичні цінності. На думку авторів, глобалізаційні та інтеграційні процеси, що детермінують сучасний економічний розвиток, актуалізують певні соціальні цінності, серед яких особливу увагу слід звернути на соціальну справедливість та соціальну відповідальність [34, с.260].

Слід зазначити, що в Національній доповіді «Цілі Сталого Розвитку: Україна», про яку йшла мова вище, акцентується на необхідності імплементації саме принципів відповідальності та справедливості в економічній сфері. На жаль, дані соціологічних досліджень свідчать про невтішні показники і в цьому сенсі, так більшість респондентів (63,1 %) вважають, що в поведінці сучасних українців переважає прагматична мотивація – прагнення будь-якою ціною підвищити свій матеріальний добробут, установку ж на відношення взаємної винагороди – прагнення до успіху на основі справедливих взаємовідносин з іншими, відмітили лише 6,4 % респондентів. Що стосується сформованості відчуття відповідальності, то його наявність відмітили лише 65 % експертів при цьому на рівні нижче середнього, так само як наявність економічної культури в представників українського соціуму в цілому [43, с.111,114].

Як ми вже зазначили, економіка та економічна культура суспільства є взаємообумовлюючими явищами, що пов'язані між собою за допомогою суб'єктів економічної діяльності, де остання виступає практичним віддзеркаленням економічної свідомості індивідів. Тому прогресивна зміна економічної культури суспільства в цілому, передбачає в першу чергу підвищення її рівня в кожного індивіда та формування адекватного наявній економічній ситуації образу «економічної людини».

В контексті пріоритетності аксіологічної складової економічної культури людини, під час пошуку шляхів її формування, в першу чергу слід звернутись до питання виникнення ціннісних орієнтацій особистості. Необхідно акцентувати, що цінності, зокрема культурно-економічні, певною мірою виступають результатом нашого власного досвіду виходячи з якого ми здійснюємо оцінку, вибудовуємо ієрархію, переоцінюємо та навіть девальвуємо застарілі цінності. Д. Дьюї наголошує, що певні уподобання можуть набути статусу цінностей, якщо людина звертає на них увагу, так би мовити здатна оцінити свої бажання [51]. Таким чином, певне явище може перетворитись з ціннісної можливості у ціннісну дійсність лише в процесі самопізнання людини.

Слід зазначити, що процес формування аксіосфери економічної культури особистості набуває більш активної форми під впливом зовнішніх чинників, якими виступають, по-перше, адекватні інституційні умови – політична стабільність суспільства, іноваційність управлінських структур та їх переорієнтація на підтримку ринкових відносин, наявність відповідної правової регуляції, що здатна гарантувати безпеку нової економічної діяльності, по-друге, запровадження ефективної системи економічного просвітництва населення, що повинна виконувати освітницьку, виховну та ідеологічну функції. Найбільш вагомими складовими просвітницької системи, як сукупності каналів трансляції знання, що здатне змінити ціннісні орієнтації індивіда та підвищити рівень його економічної культури, згідно соціологічним дослідженням, виступають інститут освіти, інститут сім'ї та засоби масової

комунікації, конститутивна роль серед яких відводиться саме інституту освіти – 71,8 %, на відміну від інших – 59,8 % та 36,8 % відповідно [43, с.213].

Звертаючись до питання змісту освітянської діяльності, у світлі досліджуваної проблеми, необхідно відмітити, що перед сучасними освітянами постає надскладне завдання – змінити наявну ціннісну орієнтацію молоді, валоризувати такі духовні домінанти, як відповідальність та справедливість, сприяти процесу переорієнтації студентства з життєвої парадигми «бути, щоб мати», яка займає превалююче місце у свідомості сучасного студентства [43, с.102], на «мати, щоб бути», в межах якої «володіння» має лише інструментальний зміст по відношенню до «буття», що виступає термінальною цінністю. Крім того, корегування потребує й уявлення молоді про економічний успіх, що ототожнюється в першу чергу з економічними показниками (31,4 %) – наявністю «великого рахунку в банку», «власного бізнесу», «нерухомості, що приносить прибуток». Психологічні – «цікаве коло спілкування», «життя у внутрішній злагоді з собою та оточуючими», «задоволеність від володіння отриманими благами» та інтегральні – «відсутність почуття нереалізованості, непотрібності» показники при цьому, на думку студентства, не грають значною ролі в житті успішної людини – 16,3 % та 9,1 % відповідно [23, с.200-201], що, на нашу думку, не відповідає дійсності і може призвести у підсумку до породження у людини стану екзистенційного вакууму в певні періоди її життя, для яких є характерним пошук сенсоутворюючих основ власного існування.

Слід зазначити, що найбільш плідною формою валоризації – підвищення цінності – об’єкту, що виступає ціллю цього процесу є діалог між суб’єктами, що беруть участь в його оцінці. Так, більшість представників сучасного економічного дискурсу, зокрема А. Кламер [16], наголошують, що під час викладання економічної науки треба уникати зайвої теоретизації та переходити до діалогу, що значною мірою містить у собі валоризацію та спонукає студентів, до ціннування предмета обговорення. Необхідною умовою ефективності цього процесу є вміле координування з боку ініціатора, яким в академічному середовище переважно виступає викладач.

Найбільший потенціал, у цьому контексті, має філософія, завдяки діалогічному характеру якої, у ході суб'єкт-суб'єктних взаємодій, в яких знаходяться історичне минуле та людина, що прагне його осмислити відбувається засвоєння морального досвіду, з'являється можливість для вільного вибору актуальних для особистості морально-етичних цінностей, що виступають основою народження її власної духовності, як свідчення унікальності цього акту творення. Крім того, результатом занурення у глибини філософського знання, де людина отримує імпульс до критичного сприйняття реальності, яка не відповідає її власним моральним ідеалам, стає конструювання у свідомості суб'єкта уявного образу світу, що являє собою сферу панування морально-етичних цінностей, справедливого та гідного життя. У ході філософствування особистість набуває навичок скептичного ставлення до соціальних реалій, формує культуру сумніву, прагнення не зупинятись на тому, що вже досягнуто на шляху до реалізації інтелектуальної утопії, цільовою складовою якої є морально досконалий всесвіт [19, с.198].

Отже, детермінованість стану економіки нашої країни економічною культурою, обумовлює необхідність врахування індивідуального та соціального рівнів її сформованості, зокрема її ціннісних домінант, при плануванні подальшої стратегії економічного розвитку України. Соціологічні показники свідчать про недостатній рівень морально-етичної складової економічної культури, зокрема низький ступінь економічної відповідальності та економічної справедливості, що може стати значною перепоною на шляху прогресивного розвитку нашої держави в якості гідного представника європейської спільноти. Тому подальша наукова розвідка, на нашу думку, повинна відбуватись у напрямку виявлення шляхів та механізмів реалізації актуальних культурно-економічних аксіологічних домінант в межах індивідуального та надіндивідуального модусів буття.

§ 2. Освіта як ретранслятор морально-етичних цінностей

Ціннісна компонента, що існує на особистісному рівні містить у собі загальноприйняті у певному соціумі цінності, трансформовані у ціннісні орієнтації та мотиваційну сферу окремого індивіду. Морально-етичні цінності, що стають пріоритетними для особистості, реалізують, в кінцевому підсумку, її моральну позицію, що втілюється у практичній складовій моралі, а саме – у вчинках людини. Вони є вираженням відношення окремого суб'єкту до світу; до їх числа відносяться добро, шляхетність, справедливість, самовідданість, альтруїзм, безкорисливість. Морально-етичні цінності дійсно проявляються через вчинки однієї людини по відношенню до іншої, але визначальними тут є внутрішній імпульс та духовна мотивація. Ціннісним «інструментом» моральної свідомості виступає совість, яка є внутрішньою необхідністю морального вчинку.

Слід зазначити, що при розгляді процесу становлення системи морально-етичних цінностей особистості як процесу засвоєння нею морального досвіду суспільства виділяють його стихійну та цілеспрямовану форми. Якщо стихійна моральність виникає в процесі безпосереднього переживання повсякденного емпіричного досвіду, то цілеспрямований вплив передбачає навчання, тобто орієнтацію свідомості індивіда на морально-етичні цінності, що є домінуючими в суспільстві.

Кризовий стан сучасного соціуму обумовлює неможливість застосування стихійних форм впливу на свідомість індивідуального суб'єкту і тому людство само має цілеспрямовано сформувати нову систему моральних принципів, реалізуючи їх за допомогою структур, що здатні вплести їх в тканину суспільної та індивідуальної свідомості [32, с.76]. Такими основними соціальними інститутами виступають родина, система освіти та засоби масової комунікації.

Одним з фундаментальних структурних компонентів соціуму, в межах якого реалізується первинна моральна соціалізація, виступає інститут сім'ї, який віддзеркалює, з одного боку, всі процеси, що відбуваються в суспільстві, а

з іншого – здійснює зворотній вплив. Функціональне значення цього інституту щодо формування морально-етичних цінностей розкривається через виховний та аксіологічний аспекти. Так, становлення особистості безпосередньо пов'язане з можливістю передачі морального спадку, накопиченого протягом багатьох поколінь певною родиною, та засвоєнням цієї системи морально-аксіологічних домінант, що реалізується у ході гармонійних взаємовідносин всіх членів сім'ї. Слід зазначити, що в межах цього соціального об'єднання здійснюється можливість трансляції не тільки тих цінностей, які прийняті в сімейному колі, а й соціальних – тих, що відображують аксіосферу моралі цілої нації, носієм та хранителем яких сім'я й виступає.

Починаючи з античної епохи, філософи наголошували на суттєвій ролі сім'ї у формуванні моральності особистості. Інтерес до цього феномену, що являє собою екзистенціальний простір, в якому людина перебуває більшу частину свого життя, не зменшився і в сучасному науковому дискурсі. Але, на жаль, більшість дослідників наголошують на кризовому стані сім'ї та втраті цим інститутом того значення, яке він мав у реалізації морального вектору розвитку суспільства. Розкриття трансформаційних тенденцій, яких зазнає цей структурний елемент соціальної системи, здійснюється у двох напрямках.

У межах модернізаційно-прогресивістської парадигми передбачається послідовна зміна традиційно-патріархальної родини нуклеарно-егалітарною. При цьому, з точки зору Е. Тоффлера, процес трансформування цього соціального інституту не завершиться формуванням «малої сім'ї» – з обмеженою кількістю членів – що стала стандартною у всіх індустріальних суспільствах, а продовжиться в новому суспільстві, для якого буде характерна різноманітність типів сімейного життя, в тому числі таких, яких ніколи не було раніше [35].

Інший представник прогресивістського напрямку А. Келхаун зазначав, що в сучасному суспільстві проголошується більш високе та відповідальне ставлення до держави, ніж до сім'ї, яка, на його думку, прямує до часів дикості, тоді як держава належить епосі цивілізації. Сучасна людина, є громадянином світу, а не родини, інтереси якої більше не можуть залишатися найвищими [46].

Такі ще більш радикальні дослідники як С. Боулс та Г. Джінтіс визначали сім'ю як репресивний інститут, руйнування якого може відбутися тільки в межах «постліберальної» держави, що буде інститутом справжньої демократії і осередком лояльності, навчання і розради [14, с.79].

Консервативно-кризову парадигму розвитку сім'ї представляє А. Карлсон, котрий вважає, що пусковим механізмом регресивних змін цього соціального інституту виступила реалізація ліберальних філософських концепцій Т. Гоббса, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо. На його думку, саме ці мислителі помістили в центр соціуму вільного індивіда, внаслідок чого відбувся перерозподіл найважливіших функцій, зокрема виховної та аксіологічної, на користь держави, що призвело до виникнення суспільства «загального благоденства». Результатом такого гіпертрофованого державного контролю приватного життя у сучасному соціумі, який, крім того, характеризується егалітаризмом та глобальною депопуляцією, стає занепад інституту сім'ї [14, с.12-14]. Надмірний захист соціальних прав індивіда, зокрема дитини, призвів до втрати батьками впливу на неї, що, в свою чергу, обумовило кардинальні зміни традиційних родинних морально-етичних домінант та переоцінку значення інституту сім'ї в соціальній структурі сучасного суспільства.

У цьому контексті необхідно наголосити на відмінності функціонального розподілення в інституціональних моделях, що розповсюджені в західноєвропейських державах та на пострадянському просторі, в тому числі і в Україні. Ті функції, що у нас виконує система освіти, зокрема відповідальність за формування аксіосфери моралі особистості, в Західній Європі зосереджені на рівні соціуму. Недопущення здійснення аморальних вчинків реалізується там за допомогою жорсткого контролю з боку цілої низки інститутів громадянського суспільства. Тому на Заході сьогодні і не виникає необхідності наділення цими повноваженнями інституту освіти. Кардинально відрізняється ситуація в сучасній Україні, де інститут громадянського суспільства тільки починає функціонувати і потребує потужної підтримки з боку інших складових соціальної системи, зокрема – освіти.

Значний вплив на свідомість особистості мають засоби масової комунікації, що здійснюють тиражування пануючих у сучасному суспільстві морально-етичних цінностей. Так, Е. Гідденс наголошував на тому, що абсолютно невірним є погляд на засоби масової комунікації як на щось другорядне тому, що навіть ті з них, котрі виконують скоріше «розслаблюючу» функцію, надаючи необмежену можливість доступу до знань, від яких залежить суспільне життя, здійснюють величезний вплив на наше світовідчуття та соціум у цілому [7, с.414].

Процес спрямованого впливу засобів масової комунікації на свідомість окремої особистості задля формування аксіосфери моралі передбачає проходження трьох етапів. По-перше, це відбір пріоритетних цінностей соціуму, що ґрунтується на наявності їх фактичного підтвердження; по-друге, включення в систему вже існуючих у суспільстві ціннісних домінант за допомогою формування певного ставлення соціуму до цінності, що аналізується; по-третє, поширення шляхом популяризації даної цінності в суспільстві, завдяки чому вона починає впливати на світоглядні установки індивіда та соціуму. При цьому передача цінностей відбувається як по вертикалі – ретрансляція цінностей від покоління до покоління з метою актуалізації цінностей минулого у сучасному соціумі, так і по горизонталі – трансляція цінностей в межах конкретного історичного простору задля активізації творчого потенціалу соціуму по урізноманітненню ціннісного поля.

Таким чином, засоби масової комунікації виступають оптимальним засобом передачі ціннісного досвіду в силу того, що вони, по-перше, характеризуються здатністю зберігати найкращі надбання моральної культури для трансляції наступним поколінням; по-друге, сприяють творчому виробництву цінностей та реалізації креативних здібностей членів соціуму; по-третє, здатні охопити велику аудиторію та привнести певні естетичні якості, що посилюють емоційні механізми сприйняття цінностей.

Але в той же час слід наголосити на тому, що, не дивлячись на величезні можливості трансляції морально-етичних цінностей за допомогою цього каналу, більш близькою до реальності видається позиція, згідно з якою засоби

масової комунікації внаслідок своєї некерованості, комерціалізації, розглядаються як такі, що здійснюють скоріше негативний вплив на свідомість окремої особистості та моральний стан суспільства в цілому.

Необхідно зазначити, що засоби масової комунікації найчастіше характеризуються агітаційним, популістським, а іноді й агресивним підходом, що може призвести до моральних деформацій та породити агресію з боку окремого індивіду; втратою зв'язку з реальним життям, коли особистість перебуває в стані Homo probabilis – людини Можливої чи Імовірної, що характеризується напругою від розладу з самою собою [2, с.5]. Формування заздалегідь неповноцінної системи морально-етичних цінностей за допомогою цього каналу трансляції стає можливим внаслідок маніпулятивних впливів, що характерні для цього інформаційного простору. Перебуваючи в цій віртуальній дійсності, особистість намагається відповідати ідеальній моделі, носієм якої, на її думку, і виступають засоби масової комунікації, які вона певною мірою сакралізує.

Крім цього, розглядаючи масову комунікацію як певний тип соціального спілкування, М. Маклюен, Дж. Г. Мід, А. Моль вказували на «мозаїчність» картини світу, що формується можливостями цього каналу трансляції. Сучасна людина, на думку М. Маклюена, знаходиться у «глобальних обіймах» мас-медіа, внаслідок чого світова цивілізація набуває форми «глобального села», в якому все виявляється взаємопов'язаним за допомогою сучасних комунікаційних засобів [52]. Перебуваючи у цьому безмежному інформаційному просторі, що включає випадкові культурні коди, особистість змушена рухатись на дотик, відкриваючи навколишній світ з його традиціями та моральними принципами за законами випадку, набувати знань, що складаються з розрізнених елементів, не здатних утворити єдину конструкцію [22].

Таким чином, під впливом засобів масової комунікації людина потрапляє в світ «мозаїчної реальності», «глобального села» або, як визначив Е. Тоффлер, «бліп-культури», де традиційна система морально-аксіологічних домінант, що прийнята в соціумі, вступає в протиріччя з її специфічно інтерпретованою формою, яку надає певний канал трансляції. Наслідком отримання знання, що не задане в

ієрархічній формі, а являє собою децентровані конфігурації фрагментарного дискурсу, є руйнація цілісності світогляду сучасної людини та виникнення калейдоскопу одночасно існуючих у свідомості індивіда ідентичностей, що, в свою чергу, ускладнює процес інтеріоризації морально-етичних цінностей.

Отже, в сучасних умовах послаблення родинних зв'язків, посилення негативних тенденцій впливу засобів масової інформації та інших елементів соціального середовища саме інститут освіти здатний здійснювати корегування аксіосфери окремої особистості та спрямовувати її духовну енергію на досягнення власної моральної досконалості. Освіта є вагомим механізмом трансляції морально-етичних цінностей, морального досвіду та орієнтації на історично обумовлені моральні еталони, зафіксовані в суспільній свідомості. Прагнучи залучити людину до морально-етичних цінностей, освіта виконує одну з основних своїх соціокультурних функцій, реалізує завдання моральної соціалізації особистості, що полягає у сходженні окремої людини від індивідуального до суспільного під прямим чи опосередкованим впливом різних суспільних чинників. Змістом моральної соціалізації виступає засвоєння саме морально-етичних цінностей, що є пріоритетними в певному суспільстві. Так, українська молодь, ідентифікуючи себе як представника українського суспільства, для успішної моральної соціалізації повинна інтеріоризувати, тобто усвідомити як свої власні, ті морально-етичні цінності, що виходять нині на перший план в аксіосфері моралі українського соціуму.

На наш погляд, освіта дійсно виступає найважливішим соціальним інститутом, що реалізує морально-етичні цінності, норми, ідеали, відтворює національно-культурний світ. Вона здатна вирішувати завдання розвитку духовного світу особистості, її вищих цінностей. На думку сучасних дослідників, одним із головних завдань освіти слід вважати відповідальність за духовну спадкоємність поколінь, освоєння новою генерацією стійких конструктів духовності, зокрема – морально-етичних цінностей. Від здатності відтворювати свою культурну самобутність залежить духовна безпека нації [36].

Найбільший потенціал у збереженні духовності та формуванні високоморальної людини має гуманітарна складова освіти, що безпосередньо забезпечує культурне наслідування та духовний розвиток людини як цілісної особистості в її екзистенційній та онтологічній повноті [12, с.181]. Ще у середині XIX століття цей особливий статус гуманітарної освіти як основного носія морально-етичних цінностей визначив А. Ламартін: «Якби ми раптово стали позбавленими всіх природничо-наукових знань, матеріальний світ зберігся, хоча, безумовно, багато втратив би. Але якщо людина втратить хоча б одну з моральних істин, хранителем яких є гуманітарна освіта, загине вона сама і все людство» [47]. Ця його думка сьогодні є особливо актуальною. Низький рівень моральності дійсно загрожує самому існуванню суспільства.

Крім того, не можна не враховувати, що гуманітарні дисципліни вчать мистецтву розуміння іншої індивідуальності, іншої культури, історії, розвивають здатність до їх інтерпретації. Наявність творчої рефлексії є однією з характерних рис гуманітарної освіти. При порівнянні природничих та гуманітарних дисциплін можна прийти до висновку, що при їх засвоєнні механізм «розуміння» реалізується по-різному. Вивчення природних об'єктів передбачає розуміння їх змісту та сутності; що ж стосується гуманітарного матеріалу, то його зміст має бути вироблений самостійно. Розуміння в цьому випадку є процесом смислотворення, в результаті чого зміст, що виникає, виявляється не у відчуженому знанні, а в усвідомленні спільного буття того, хто розуміє, і того, кого прагнуть зрозуміти [28, с.263].

Метою гуманітарної освіти є трансляція таких знань, вмінь та переживань, що забезпечать формування «людського в людині», продукуючого імпульсу існування, осмислення особистістю свого місця у світі та власної відповідальності за нього. Людиноцентризм та свобода як умова креативного творення нової реальності – визначальні характеристики поняття «гуманітарність». Поєднуючи у собі зовнішнє та внутрішнє, об'єктивне та суб'єктивне знання, гуманітарні дисципліни характеризуються злиттям в освітньому просторі історично обумовлених морально-етичних цінностей та

індивідуально інтерпретованого знання про них, що знаменується сходженням особистості – як носія моральної самосвідомості – до своєї цілісності.

Процес реалізації морально-етичних цінностей на рівні суб'єкта передбачає проходження декількох етапів, що пов'язані між собою наявністю у людини морального відчуття. У свою чергу, становлення моральності, відчуття краси і добра вимагає співпереживання, емпатії, почуття співпричетності до того, що «вивчається» [31, с.52]. Детермінантою його формування також виступає гуманітарна освіта, яка, завдяки своїй специфіці, здатна стимулювати моральну рефлексію та розвивати відповідні відчуття. На думку І. Канта, саме ця складова освітянського процесу сприяє тому, що моральні закони можуть проникнути в душу людини, а моральні норми стати для неї суб'єктивно значимими. При цьому він вважав, що система освіти повинна бути орієнтована в значній мірі на майбутній кращий стан людського роду – на ідею людства та відповідно до його загального призначення [13, с.444].

Але якраз внаслідок нинішньої культурної та духовної кризи в нашому суспільстві, що супроводжується переоцінкою цінностей, гуманітарна освіта у вищій школі опинилась в найгіршому стані. Спостерігається тривожна тенденція до механічного сприйняття в якості зразка для наслідування західних моделей освітянських технологій. Але, це веде у кінцевому підсумку лише до еклектичного поєднання концепцій різних національних шкіл. Як показує досвід, не можна застосовувати до вітчизняної освіти підходи, розроблені в Японії, США або Англії, адже вони не відповідають особливостям українського суспільства: «...українці потребують своєї оригінальної – національної – «моделі» соціально-економічного, політичного і т. п. розвитку, яка б відповідала українському національному характерові» [4, с.63]. Західна система освіти спрямована, перш за все, на трансляцію максимального обсягу знань і засвоєння технологій, раціоналістично та технократично орієнтована, що знецінює духовно-моральну складову освітянського процесу.

Що стосується традицій української освіти, то вона завжди характеризувалася гуманітарною спрямованістю. Так, у Києво-Могилянській

академії на протязі чотирьох років навчання здійснювалась загальноосвітня підготовка (граматика, арифметика, геометрія, музика), рік вивчались риторика і поетика, чотири роки – філософія і, нарешті, останні чотири роки – теологія. На нашу думку, цю традицію слід постійно відтворювати, що гарантує формування всебічно розвиненої, високоморальної, сповненої духовності особистості.

Головним завданням освіти є формування органічної і цілісної особистості. Раціоналістично ж спрямована система освіти не здатна сформувати таку всебічно розвинену, високоморальну, сповнену духовності людину. Лише на вищих рівнях духовного пізнання можливий синтез антиномій, але джерелом цього нового знання вже є не розум, а серце. Лише серцем можливо охопити усю сукупність безмежного буття. Саме для української нації характерна орієнтація на сприйняття навколишнього світу через серце, звернення людини до природи, поєднання з нею. Ця особливість українського духовного складу знайшла яскравий вираз у царині філософії, яка «на рефлексивному рівні виражає найістотніші ментальні ознаки нації, внаслідок чого дослідження своєрідності філософського поступу того чи іншого народу дає змогу виявити і його «душу», що характеризується кордоцентризмом, тобто перевагою духовного над раціональним і отримала назву – «філософія серця» [33, с.152].

Таким чином, сучасна гуманітарна освіта задля підвищення власної ефективності повинна здійснити певні кроки в напрямку удосконалення свого змісту. Освіта має спрямувати свій потенціал на утвердження гуманістичного вектору розвитку, що реалізує принцип суб’єкт-суб’єктної взаємодії викладача та студента, при якому моральне становлення особистості, створення умов її духовної безпеки, гідного існування розглядається як мета, а не засіб. Будучи одним з елементів соціальної системи, що перебуває в стані масовізації і характеризується поширенням маніпулятивного впливу на свідомість особистості за допомогою комунікативних технологій, гуманітарна освіта має розробити власний механізм впливу на свідомість особистості задля підвищення рівня її моральності, виходячи з ментальних особливостей українців, що, у свою чергу, буде сприяти розвитку інтегративних процесів у сучасній Україні.

Благородною місією освіти у світі, що складається з трьох реальностей – матеріальної, духовної та віртуальної, де остання відкриває простір для безмежної свободи необтяженої відповідальністю, втрачаються усі моральні регулятори, має бути сприяння відмові від «людини граючої» та повернення до «людини читаючої». Виходячи з необхідності посилення етнополітичної, державної, духовної безпеки та враховуючи високу конфліктогенність, викликану набуттям соціальною системою якостей відкритості, невизначеності, однією з пріоритетних цінностей гуманітарної освіти повинно бути формування, з одного боку, патріотизму, поваги до історичного минулого та морально-етичних цінностей української нації, а, з іншого – толерантності, здатності вести діалог з людьми, що мають відмінні переконання.

У контексті пошуку ментально-адекватного механізму трансляції морально-етичних цінностей, слід зазначити, що формування цілісної особистості, що керує своєю діяльністю без зовнішнього і внутрішнього примусу, виходячи з внутрішньої потреби, значною мірою обумовлено наявністю відповідних почуттів. Моральні почуття, будучи емоційною стороною духовної діяльності особистості, являють собою суб'єктивне ставлення людини до різних сторін суспільного буття та виражають її моральну позицію. Складний комплекс почуттів обумовлює наявність більшості моральних принципів та цінностей, що вкоріняються у раціональній та емоційній сферах свідомості особистості.

Ефективною формою прояву моральних почуттів, як стійкого суб'єктивного ставлення людини до чогось, виступають емоції – переживання того чи іншого почуття в певний момент, у конкретній ситуації, де переживання, в свою чергу, є винятково суб'єктивно-психічною стороною емоційних процесів. Співвідносячи ці категорії, слід зазначити, що почуття виступають вищою стадією розвитку емоцій людини, відрізняючись незалежністю від ситуацій, виражають стабільне емоційне ставлення особистості до суспільних явищ та інших представників соціуму.

Але питання пріоритетності саме емоцій в пізнанні морально-етичних цінностей залишається досить дискусійним в сучасному філософському

дискурсі. Тому для визначення оптимальних механізмів впливу на свідомість окремого суб'єкта у сфері дії того соціального інституту про який йшла мова вище, вкрай важливо звернутись до такої гносеологічної проблеми як пріоритетність розуму чи почуттів у процесі пізнання аксіосфери моралі.

Перша позиція, яку ми будемо розглядати, а саме – раціоналізм, обґрунтовує прерогативу абстрактного пізнання перед чуттєвим, а основою поведінки людини, зокрема моральної, вважає розум. Представники цього напрямку, до числа яких можна віднести Аристотеля, Р. Декарта, Г. Ляйбніца, І. Канта, Г. Гегеля та інших, відстоюючи достоїнства і переваги раціонального пізнання, джерело ціннісних принципів – добра, обов'язку, краси – вбачають саме в розумі, що поєднує у собі знання та цінності. На їх думку, на основі чуттєвого пізнання не можна побудувати теоретичних понять, постулатів, законів, яким має бути притаманна загальність та необхідність. Дійсним же їх джерелом може бути лише розум. Тому і імперативно-оціночні постулати, наприклад «категоричний імператив» І. Канта, можуть бути похідними лише від розуму. В цьому сенсі, вони виступають умосяжними принципами, вільними від усякої чуттєвості, що порушує їх чистоту.

Так, Аристотель визначає доброчинність як панування розуму над почуттями. Наявність своєрідного внутрішнього зору, що дозволяє відрізнити добро від зла, є необхідною передумовою успіху діяльності розуму, що здійснює вибір. Тому розсудлива людина, на його думку, неодмінно повинна бути щасливою і доброю. Чуттєве та орієнтоване на насолоду життя, в свою чергу, обмежує можливість досягнення щастя, але це не заперечує в цілому позитивної ролі почуттів [1].

У стоїцизмі розум є природною характеристикою особистості, що наближує її до космосу та нагадує про спорідненість людини з її божественною сутністю. Таким чином, прагнення жити у відповідності з природою, з розумом та доброчинністю вважаються рівнозначними.

Р. Декарт, вбачаючи джерело моралі в інтелектуальній інтуїції, за допомогою якої людина здатна осягнути сутність добра та зла, наголошує на необхідності

підпорядкування пристрастей розуму. Реалізувати це можливо шляхом спостереження за поведінкою оточуючих та співвіднесенням цих дій з благом та злом, яке вони несуть у світ, що, у свою чергу, стає прикладом моральності. Для задоволення душі, вважає Р. Декарт, людина повинна йти шляхом доброчинності, що трактується як її звичка поступати згідно із совістю [9, с.546].

Протилежної точки зору дотримуються представники емоціоналізму, прихильники теорії морального почуття, етичного сентименталізму, котрі вважають джерелом знань про морально-етичні цінності почуття-емоції.

Так, посилення інтересу до аксіосфери моралі в романтизмі епохи Просвітництва знайшло своє відображення в творчості Е. Шефтсбері, який ввів у філософський обіг поняття «моральне почуття». Він визначав його як особливий вид пізнавальної здібності, що базується на рефлексивному почутті, спрямованому на відображення емоцій. Моральне пізнання є безпосереднім і зрозумілим, воно інтуїтивне [42, с.219]. Наголошуючи на вирішальному значення емоцій в мотивуванні людських вчинків, Шефтсбері вважав основою доброчинності їх природну гармонію, що скеровує особистість на задоволення не тільки власних, а й чужих інтересів.

Ця концепція знайшла своє підтвердження і подальший розвиток в творчості Ф. Хатчесона, який, обґрунтовуючи пріоритет морального почуття перед розумом більш систематизовано, наголошував на його пізнавальній здатності усвідомлювати, що є добром, а що – злом. Механізм дії цього почуття він пов’язував з отриманням задоволення від доброчинності або страждання від порочного вчинку у ході їх сприйняття [38, с.47]. Розглядаючи мотиваційну сферу людських вчинків, Ф. Хатчесон виділяв любов як конститутивну емоцію особистості, що спрямована на благо інших людей.

Д. Юм, наголошуючи на «афективній» природі моралі, характеризує моральне почуття – совість – як активний принцип, що впливає на афекти. Це, у свою чергу, означає, що неактивним принципом по відношенню до моралі можна вважати розум. Згідно з Д. Юмом, моральність, зокрема морально-етичні

цінності, не можна пізнати за допомогою розуму і тому ми скоріше відчуваємо моральність, ніж судимо про неї [44].

Цікавою є також точка зору представника Марбурзької школи Г. Когена, який вважає, що цінності є плодом «чистого почуття», що складається з «чистого пізнання» та «чистої волі», яка, у свою чергу, відтворює зміст моральності. Крім цього, він зазначає, що творцем любові до людини, як самопочуття людства в людині, виступає мистецтво [17, с.58-59].

Ф. Брентано, акцентуючи увагу на тому, що характерною рисою внутрішнього сприйняття людини є спрямованість на об'єкти, дійшов висновку, що цінності відкриваються нам в межах інтенціональних відносин суб'єкта і об'єкта, а виникнення любові, як однієї з морально-етичних цінностей, обумовлено переживаннями, за допомогою яких ми усвідомлюємо те, що щось є справжнім та безсумнівним благом [5, с.57]. Здійснення ж морального вибору, на його думку, відбувається завдяки наявності інтелектуальної інтуїції.

Співзвучної точки зору дотримується М. Шелер, який визначає особистість саме як «ens amans» – любляче буття. На його думку, внаслідок ідентичності розуму у всіх людей та надіндивідуальності актів розумової діяльності, не можна визначати особистість як суб'єкт лише розуму, бо це його знеособлює. Шелеру імпонує ідея «логіки серця», тому він наголошує на автономії цінностей та емоційного життя, через які розкривається змістовна сторона світу цінностей та порядок їх осягнення людиною. Згідно з М. Шелером, цінності, зокрема морально-етичні – це апріорні сутності, феномени, що являються нам в акті емоційної інтуїції [40].

Отже, наявність опозиції «розум – емоція», яка традиційно присутня у філософському осмисленні людської мотивації і використовується при поясненні внутрішніх колізій ціннісного вибору, приводить до необхідності визнання пріоритетності в тому чи іншому соціумі переважно емоційного або раціонального типу особистості і відповідно – врахування цього моменту при побудові стратегії трансляції морально-етичних цінностей, апелюючи відповідно до розуму або до почуттів.

Реалізація морально-етичних цінностей на рівні індивідуального суб'єкту, як вже було зазначено, передбачає проходження певних етапів, серед яких конститутивне значення належить формуванню морального почуття. Під час здійснення морального вчинку чи оцінювання поведінки іншого людина керується, в першу чергу, не абстрактним уявленням про добро та зло, а саме почуттям, що викликане цією подією; тобто формування змістовної сторони аксіосфери моралі передбачає не лише виробництво цінностей в соціальному процесі, а й наявність емоційних переживань на рівні індивідуальної свідомості. Саме завдяки моральним почуттям, що виникають під час цього емоційного переживання, репрезентовані знання про загальноприйняті в соціумі морально-етичні цінності набувають імперативного характеру.

В контексті порівняння емоційної те раціональної форм пізнання слід зазначити, що сама специфіка процесу набуття морального знання значною мірою унеможливлює логічне пояснення морально-етичних цінностей. Так, Дж. Мур за допомогою оригінального зіставлення понять «добро» та «жовте» демонструє відмінність вищезазначених форм пізнання і некомпетентність традиційних засобів комунікативної практики. Він зазначає, що подібно до того, як неможливо тому, хто ще не знає, що таке «жовте», пояснити, що це таке, так же неможливо в аналогічній ситуації пояснити йому, що таке «добро» [24, с.63].

Моральне пізнання, що відзначається диференційованістю, особистісним ставленням індивіда до соціального буття, в той же час передбачає певну стандартизацію моральних почуттів, внаслідок чого відбувається «емоційне узагальнення» соціального досвіду, отриманого особистістю в межах комунікативної взаємодії. Саме таке узагальнення сприяє віддзеркаленню актуальних морально-етичних цінностей у свідомості людини і дає підставу говорити про певну співзвучність двох методів пізнання – морального та художньо-образного.

Слід підкреслити, що зазначена специфіка зближує моральне та художнє пізнання, що вперше було відзначено в філософії мистецтва Ф. Шеллінга, згідно з яким в мистецтві, яке здатне осягнути всі грані людського буття,

внутрішній світ людини з її радощами та печалями, доступне те, до чого наука лише намагається наблизитись [41, с.387]. Художнє пізнання моральних феноменів, на чому необхідно акцентувати у контексті нашого дослідження, переважно здійснюється не в абстрактно-належному, а в культурно-ціннісному аспектах – у категоріях моралі та відповідних стосунках. Ця форма пізнання, за допомогою конкретно-чуттєвих образів героїв та їх вчинків, сприяє осягненню соціальної сутності моральних явищ суспільства.

Майстер у своєму творі виражає сутність моральних колізій, ідею самого почуття зрозумілим та близьким значній кількості людей способом, що надає можливість долучитись через нього до знання, і в той же час сприяти, вступивши через твір мистецтва в діалог, народженню нової істини, збагаченої особистим і історичним досвідом. Тому мистецтво, виходячи з художньо-образної наочності зображення морального виміру людського існування, дійсно можна вважати оптимальним шляхом трансляції морального знання та необхідним структурним компонентом формування морально-етичних цінностей.

Виступаючи засобом трансформації практично-раціональної форми суспільних уявлень про моральну поведінку в емоційно-образну, мистецтво постає дієвим способом знакового відтворення реальності за допомогою художнього образу, що передає і відтворює соціально значущий зміст в певних емоційних станах.

Художній образ є метафоричною формою думки, що розкриває одне явище через інше і характеризується безпосереднім впливом на емоційну сферу людини. Становлення цього образу передбачає матеріалізацію задуму митця, його суб'єктивної діяльності по освоєнню об'єктивної дійсності, а на стадії сприйняття читачем – реалізацію образу у його свідомості у формі суб'єктивної реальності, що синтезує у собі як об'єктивно-реальне, так і суб'єктивно-уявне.

Отже, потреба враховувати специфіку ментальних особливостей українського етносу, що характеризується перевагою почуттєвої складової та розуміння навколишнього світу за допомогою «серця», обумовлює необхідність використання відповідних емоційних механізмів впливу на свідомість індивіда, одним з яких виступає візуалізація, як один з проявів художньо-образної інтерпретації знання.

§ 3. Модернізація освітнього сегменту сучасного суспільства: національний та інтернаціональний аспекти

У контексті посилення процесу глобалізації, що призвів до трансформаційних змін всіх сфер життя українського суспільства та актуалізації проблеми збільшення конкурентоздатності вищих навчальних закладів України, модернізація системи вищої освіти нашої держави стає нагальною необхідністю, що в свою чергу обумовлює виникнення низки проблем, які потребують вирішення найближчим часом. Основними завданням, що постають перед представниками освітньої сфери є «підвищення якості освіти, посилення взаємодії з реальним сектором економіки, поліпшення зайнятості випускників, перехід від окремих заходів міжнародного співробітництва, мобільності студентів та науково-педагогічних працівників до справжньої інтернаціоналізації вищої освіти» [39, с.369].

У цілому поняття «модернізація» розглядається як процес, по-перше, прогресивних змін, що поліпшують стан системи – соціальної, політичної, економічної, культурної тощо, – переводять її на більш високий рівень, що характеризується її оновленням, по-друге, спрямованих трансформацій, що носять активний та прогностичний характер, який передбачає розуміння цілі та розробку відповідної стратегії. Тому, виходячи з вище окресленого контексту, потребує чіткого визначення мета модернізації української освітньої системи та зміст корелюємих з нею завдань.

Першим питанням до якого слід звернутися коли мова йде про модернізацію системи вищої освіти є підвищення її якості. Не дивлячись на те, що ми живемо в XXI сторіччі, основна місія освіти, зокрема вищої – надання можливості навчатися – залишається незмінною. Але внаслідок посилення глобалізаційних процесів, стрімкого розвитку інформаційних технологій, прискорення темпів людського життя в цілому, трансформується зміст самого процесу навчання. Знання, що сьогодні були актуальними, назавтра вже стають

застарілими, тому цілком втрачає сенс їх пасивна трансляція та «інформування» студентів.

Сучасний формат «освіченості» передбачає не лише наявність сукупності теоретичних знань у людини, яка отримала вищу освіту, а вміння застосовувати їх на практиці. Така особистість не є лише носієм інформації, вона здатна до креативного застосування знань, результатом чого є продукування принципово нових ідей та поява альтернативних шляхів подальшого розвитку як окремої особистості, так і суспільства у цілому.

Таким чином, основним індикатором, що має превалююче значення при ідентифікації індивіда як «сучасно освіченої особистості» є «креативність», яка при цьому розглядається не як природжена геніальність, а схильність до творчого вирішення проблемних ситуацій, нестандартності у міжособистісній комунікації, новаторського підходу до навколишнього предметного середовища, що може бути розвинена протягом життя. У психофізіологічному контексті «креативність» передбачає гармонійність функціонального застосування обох півкуль мозку в процесі життєдіяльності, що забезпечує не тільки логіко-аналітичний аналіз проблеми, а й її творчо-інтуїтивне осягнення. Креативна особистість здатна побачити проблему, що потребує вирішення там де інші її не бачать, визначити мету, відповідні завдання та найбільш оптимальний, інноваційний, позбавлений ризиків напрямок її вирішення серед максимальної кількості альтернативних варіантів. Реалізація програми формування креативності передбачає одночасний розвиток й здатності до «самостійного, критичного, рефлексивного мислення» [6, с.87-88].

Необхідно зазначити, що існує безліч методик формування креативності, починаючи з поліпшення фізіологічних показників лівої сторони тіла до реалізації творчих видів діяльності, що повинні сприяти розвитку правої півкулі мозку, яка саме і відповідає за цю здатність. Але, на особливу увагу заслуговують технології, що знаходять застосування в межах вищого навчального закладу, зокрема інтерактивна модель навчання. Організація заняття в інтерактивній формі передбачає не тільки активну участь суб’єкта

навчання, а й безпосередню взаємну комунікацію всіх учасників цього процесу. Тобто основними принципами на яких базується ця модель є діалогізм та здатність до взаємодії. До інтерактивних технологій відносять методи – проблемна лекція, «мозкова атака», проектування, робота у малих групах, рольова гра, case stady, – які об'єднує наявність певної проблеми, як об'єкта дослідження. Найбільш проблематичний і плюралістичний зміст мають питання та ситуації, що розглядаються філософією – кожне філософське твердження потребує критичного підходу та самостійної рефлексії. Вправи по розвитку креативності, зокрема методи, що застосовуються у Гарвардському університеті, постійно практикуються при вивченні філософії, яка спонукає до аналізу найбільш абстрактних понять визначення яких потребує застосування максимального обсягу творчої енергії.

Необхідно акцентувати, що проблема підвищення якості освіти є багатоаспектною у своєму вирішенні. Так, вище окреслена зміна змісту навчання, очікуваних результатів, якими виступають компетентності, що визначаються сучасним динамічним, гіпермобільним, інформатизованим світом, обумовлює необхідність відповідної трансформації й образу того, хто допомагає студенту на шляху становлення його як «сучасно освіченої особистості» – викладача.

У Спільній доповіді Ради та Комісії щодо реалізації стратегічних рамок європейського співробітництва в галузі освіти і професійної підготовки, акцентується на необхідності синергії між освітою, науковими дослідженнями та безпосередньою сферою застосування «знання», що має носити інноваційний характер, актуалізуя таким чином навчальні програми дисциплін, що викладаються у вузах, в світлі орієнтації модернізаційного процесу на затвердження «економіки знань» та потреб суспільства, що постійно змінюється [45, p.27]. У Проекті Робочої групи з Реформування вищої освіти, який було підготовлено для Європейської Комісії з підвищення якості навчання у вищих навчальних закладах Європи, також, зазначено, що навчання, повинно відбуватись в багатому науковими дослідженнями середовищі, де зміст

предмету викладання віддзеркалює останні результати цих досліджень, що надає студентам можливість розвитку академічної грамотності та набуття професійних і загальних компетентностей, які можуть бути застосовані в сучасному світі, зокрема на ринку праці [49, p.19]. Ці тенденції знайшли відображення у Національній доповіді «Цілі Сталого Розвитку: Україна», в якій серед 17 глобальних цілей названо й підвищення якості освіти, що, в першу чергу, залежить від «забезпечення її тісного зв'язку з наукою, сприяння формуванню в країні міст освіти та науки», індикатором чого є «місце України у рейтингу Global Competentiveness Report за напрямом «вища освіта» та кількість університетських міст» [25, с.34]. Заслуговує на увагу те, що зіставлення глобальних завдань ЦСР – в яких відсутнє акцентування на посиленні наукової складової освітньої сфери як критерію підвищення її якості – із національними завданнями, свідчить про зміну пріоритетів у європейській стратегії розвитку системи освіти. Цільовим завданням, від реалізації якого залежить реальне вдосконалення системи вищої освіти, є наявність професійної підготовки викладачів вищих навчальних закладів, можливості для безперервного професійного розвитку та підвищення їх кваліфікації як викладачів, а не тільки спеціалістів у вузькій науковій проблематиці [49, p.15]. Крім цього, необхідність формування у студентів актуальних в наш час компетентностей, що більш докладно буде розглянуто нижче, вимагає наявності відповідних якостей й у викладачів, які повинні виступати не тільки їх носіями, а й розуміти яким чином, за допомогою яких методик та технологій розвинути креативність, адаптивність, критичне мислення тощо у студентської аудиторії. Зрозуміло, що вирішення цієї проблеми потребує значної уваги та фінансового інвестування, що не може бути реалізовано в одну мить, але саме це є напрямком якого слід дотримуватись на шляху підвищення якості української освіти в контексті її інтеграції в європейський освітній простір.

Виконання другого з вище окреслених завдань, а саме налагодження зв'язків з реальним сектором економіки та поліпшення зайнятості

випускників, передбачає необхідність посилення соціально-економічної та професійної спрямованості навчання. Але це питання є достатньо неоднозначним.

Слід акцентувати, що в сучасній європейській думці наявні дві протилежні позиції щодо співвідношення професійної та гуманістичної складових в системі освіти – прагматична та ліберальна. В межах прагматичної парадигми, основним завданням освіти вважається підготовка професіоналів, активність яких спрямована на отримання знань в межах конкретної спеціалізації. Пропагується, так би мовити, «найменша трата сил», звільнення від зайвих знань, що зменшують потенціал орієнтованої на користь та вигоду практики. Прикладом реалізації такої ліній освітньої діяльності можна вважати корпоративні форми освітніх інституцій, що повністю підпорядковані і обмежені внутрішньою політикою та вимогами певних комерційних організацій, що зацікавлені лише в наявності достатньо вузького кола компетентностей у майбутніх працівників. На противагу утилітаризму, представники ліберальної позиції, що орієнтуються на самоцінність знання як такого, наголошують на конститутивності гуманістичного підходу в межах якого основна місія освіти вбачається у формуванні людини як неповторного мікрокосму, реалізації духовного потенціалу та розвитку творчих здібностей особистості.

На наш погляд, у XXI сторіччі актуалізується необхідність примирення цих двох позицій. Так, у Проекті Робочої групи з Реформування вищої освіти, який було підготовлено для Європейської Комісії з підвищення якості навчання у вищих навчальних закладах Європи зазначено, що вищі навчальні заклади, як частина системи освіти, не повинні навчати студентів вузьким спеціалізаціям, заснованим тільки на професійних знаннях, а мають йти далі, прагнучи до інтегрального формування людини. Вища освіта зобов’язана допомогти студентам створити фундаментальну базу, на якій вони зможуть побудувати свої майбутні професійні компетентності [49, p.36].

Крім цього, якщо звернутись до визначення поняття «вища освіта», що сформульовано в Законі України «Про вищу освіту», то слід акцентувати на тому, що серед інших компетентностей, зокрема практичних

та професійних, які здобуваються студентами у закладі вищої освіти, зазначена наявність розвинутого мислення та світогляду, морально-етичних цінностей [11], які, «сучасно освічена людина», здатна реалізовувати у своїй практичній діяльності. Тому, на наш погляд, не викликає ніякого сумніву, актуальність викладання гуманітарних дисциплін у вищій школі, при вивчення яких і відбувається формування вище окреслених якостей.

Слід зазначити, що оптимальним шляхом модернізації сучасної української системи вищої освіти є реалізація «студентоцентричної моделі навчання» концептуальною основою якої виступають наступні чотири принципи.

Основоположним принципом інтегрованої системи навчання, що орієнована на студента, виступає персоналізація. Слід зазначити, що система навчання, в межах якої першочерговим завданням виступає якісна підготовка кожної окремої особистості, а не підтримка навчального процесу в цілому, вимагає перенесення уваги з викладача та уніфікованих програм і стандартів на особистість кожного студента, тобто індивідуального підходу. При конструюванні навчального процесу слід враховувати те, що студенти на початку свого навчання мають різний рівень базових знань, специфічні інтелектуальні здібності та психологічні особливості, неоднакові цілі та інтереси тощо. Тому, необхідно мати певний комплекс альтернативних варіантів реалізації процесу навчання у якому буде все враховано.

Не менше значення при реалізації «студентоцентричної моделі навчання» має компетентнісний підхід. У контексті інтеграції України до європейського освітнього простору доречним є звернення до п’яти блоків ключових компетентностей, прийнятих Радою Європи, носіями яких повинні бути представники сучасного європейського суспільства. По-перше, це політичні та соціальні компетентності – здатність нести відповідальність, вирішувати конфлікти ненасильницьким шляхом та брати участь у групових рішеннях, керуванні та вдосконаленні демократичних інститутів. До другого блоку відносяться міжкультурні компетентності, що обумовлені необхідністю співіснування у мультикультурному суспільстві – здатність до толерантного і

шанобливого ставлення до представників інших культур, мов та віросповідань. Третім блоком виокремлено комунікативні компетентності – здатність до майстерного усного та письмового спілкування як рідною мовою, так і декількома іноземними. До четвертого блоку відносяться компетентності пов'язані з появою інформаційного суспільства – з одного боку, це здатність до майстерного застосування цих технологій, а з іншого, наявність критичного підходу до інформації, що розповсюджується засобами масової комунікації та рекламодавцями. Остання але найбільш важлива група компетентностей пов'язана з формуванням здатності до навчання впродовж усього життя як в професійному так і в соціальному сенсі [50, с.16].

Окрім вище перелічених ключових компетентностей, формування яких є пріоритетним завданням будь-якого навчального процесу, під час навчання студент набуває і інших здібностей, що пов'язані з подальшою професійною діяльністю. Неодмінною умовою здійснення ефективного навчання є наявність внутрішньої вмотивованості учасників навчального процесу. Саме розуміння результативності навчального процесу, що формується у наслідок інформованості студентів щодо компетентностей носіями яких вони стануть наприкінці навчання є запорукою активного та відповідального виконання своїх обов'язків учасниками цього процесу. Крім того, однією з прогресивних детермінант може бути кардинальна модернізація системи оцінювання студентів у напрямку вільного пересування за рівнями підготовки. Ця система передбачає усуненні обмеження студентів виходячи з вікових чи часових критеріїв – студент повинен просуватися уперед та допускатись до наступного рівня навчання коли він оволодів контентом, а не відпрацював заздалегідь визначену кількість годин.

Наступний принцип студентоцентричної моделі навчання, що реалізує гасло «навчання в будь який час в будь якому місці», обумовлює необхідність усунення не тільки часових але й просторових меж. Орієнтована на всебічний прогресивний розвиток кожного студента система, і в цьому контексті, повинна бути максимально варіативною. Виходячи з інтелектуальних та психологічних

особливостей студентів – швидкості опрацювання матеріалу, схильності до самостійного або групового навчання тощо – виникає необхідність виходу в процесі навчання як студентів, так і викладачів, за межі традиційного навчального дня та навчального закладу. Це обумовлює нагальність застосування інформаційних технологій, що надають студентам можливість опрацювання матеріалу за межами навчального закладу та одночасно полегшують комунікацію між студентом та викладачем, який у випадку виконання завдань на віддаленні виконує роль викладача-тьютора, що спрямовує та контролює процес навчання.

Конститутивну роль у процесі успішної реалізації «студентоцентричної моделі навчання» грає готовність студента взяти на себе відповідальність за власне навчання та бути активним учасником навчального процесу. Алгоритм реалізації цього принципу передбачає самостійну постановку найближчих завдань студентом для досягнення загальної мети навчання та їх корегування після аналізу власного рівня опанування навчального матеріалу на кожному з подальших етапів. Таким чином, студент бере на себе все більшу відповідальність за своє навчання, використовуючи стратегії саморефлексії та саморегуляції, що допомагають йому на шляху до власного успіху [48, с.8-9].

Необхідно наголосити на тому, що інтеграція України в європейський соціокультурний простір характеризується початком процесу демократизації політичної системи нашої країни. Це, у свою чергу, передбачає реалізацію демократичних цінностей, в усіх сферах суспільного життя, зокрема в системі освіти. Зміна ціннісних домінант, обумовлена розвитком суспільства, детермінує відповідну ціннісну переорієнтацію і в освітньому просторі. Так, демократизація освіти являє собою процес реформування освіти, що ґрунтується на демократичних засадах та «передбачає децентралізацію, регіоналізацію в управлінні освітою, автономізацію навчально-виховних закладів у вирішенні основних питань діяльності, поширення альтернативних навчально-виховних закладів, перехід до державно-громадської системи управління освітою, співробітництво викладач-студент у навчально-виховному процесі» [8, с.85].

Проблема демократизації освіти є достатньо широкою та неоднозначною у своєму вирішенні. Так, помилковим буде розгляд цього процесу лише у ракурсі управління освітньою галуззю у цілому. Більш проблематичним, на наш погляд, є питання демократизації управління окремим навчальним закладом, що передбачає декілька напрямів розвитку. Демократизація освітнього простору вищого навчального закладу, в першу чергу, вимагає реалізації прав і свобод студентства, що знаходить свій вираз у можливості самостійного вибору дисциплін для вивчення та формування індивідуального графіку відвідування занять; здійснення особистісно орієнтованої форми навчання, що покликана сприяти реалізації творчого потенціалу кожного учасника навчального процесу, завдяки збільшенню індивідуально-консультативної форми роботи викладача зі студентами як альтернативного варіанту традиційним колективним формам навчання – лекціям та семінарам і застосуванню інноваційних методик проведення занять.

Іншою стороною цього процесу є обов'язкова демократизація управлінської діяльності керівників навчальних закладів; формування демократичного стилю керівництва, що передбачає аналіз керівниками закладу стану викладання, рівня знань, умінь і навичок, з дотриманням принципу гуманності під час спілкування з викладачами; удосконалення форм, методів і стилю роботи керівника закладу та його заступників на засадах відповідальності з усуненням бюрократизму. Метою демократизації управління закладом освіти є підвищення відповідальності кожного члена колективу за доручену справу [21, с.400].

Таким чином, основною цінністю та ціллю демократичної форми організації навчального процесу виступає свобода. Децентралізація, що є складовою загального процесу демократизації освіти значною мірою забезпечує збільшення можливостей реалізації професійної свободи окремим викладачем та усунення зовнішнього впливу з боку контролюючих освітню діяльність державних структур, що нав'язують науково-освітнім закладам власну політику її організації. Але в той же час, актуалізується необхідність вироблення закладами освіти внутрішньої уніфікованої системи моніторингу, що буде виступати мотиваційним механізмом для постійного підвищення якості викладання [18, с.235].

Слід зазначити, що адекватне функціонування в суспільстві такої морально-етичної цінності як свобода неможливе без реалізації принципу передування відповідальності свободі. При цьому детермінованість сучасної моральності такими чинниками розвитку, як глобалізація, індивідуалізація технократизації тощо, зумовила трансформацію змісту цієї морально-етичної цінності. Виходячи з дискурсивно трансформованої універсалістської етики, можна констатувати необхідність переходу на макро- та мікрорівнях взаємовідносин від монологічної до дискурс-етичної відповідальності, що знайшло своє відображення в двох контрарних моделях відповідальності. Різниця між ними полягає в тому, що монологічний зміст цієї цінності, який яскраво проявився у патерналізмі тоталітарних режимів, розділивши людей на так би мовити відповідальних та таких, що позбавлені цієї якості, передбачає відповідальність особистості «за» свої вчинки. Цей тип, основу якого складають традиційне гіпертрофоване піклування про оточуючих та відповідні доброчинності, базується на конвенційному етосі. Діалогічна ж форма, що реалізується через відповідальність «перед» іншими людьми, групами та всім соціумом у цілому забезпечується демократичним механізмом дискурсивної етики. Це колективна відповідальність зрілих особистостей, які, спираючись на принцип справедливості, прагнуть узгодити інтереси та досягти консенсусу на основі діалогу [10, с.21-24].

На жаль, слід констатувати, що у сучасній системі освіти переважає скоріше тоталітарно-демократична форма організації, що являє собою лише імітацію демократичної лінії розвитку яка в реальності має достатньо недемократичний зміст. Отже, перед сучасною Україною постає надскладне завдання – запровадити демократичні форми в усіх галузях життєдіяльності нашого суспільства, в першу чергу, у системі освіти, яка виступає одним із найважливіших інструментів демократизації.

Як вже було зазначено, сьогоднішня Україна знаходиться на етапі реалізації демократичної моделі функціонування суспільства, що робить її учасником загальноцивілізаційного процесу демократизації та лібералізації соціального простору. У сучасній науковій літературі термін «демократія»

вживається в декількох значеннях. В першому варіанті, що пов'язаний з етимологією цього слова, під демократією мається на увазі форма управління державою, в основі якої лежить метод колективного прийняття рішень, застосування якого надає учасникам цього процесу можливість однакового впливу на кінцевий результат або на суттєві стадії його розвитку – «влада народу». Іншою площиною в якій реалізується ця форма організації є міжособистісні відносини. В цьому сенсі під демократією мається на увазі певна сукупність норм та принципів, що регулюють відносини між окремими представниками суспільства на мікро- та макрорівні.

Одним з принципів, що має конститутивне значення в демократичному суспільстві є довіра. Так, у своїй праці «Довіра: соціальні чесноти і шлях до процвітання» [37] Ф. Фукуяма, здійснюючи порівняльний аналіз окремих економічних, політичних та соціальних моделей країн з різним рівнем довіри, доводить принципову необхідність збільшення цього показника задля реалізації ідеалів ліберальної демократії та прогресивного розвитку економіки постіндустріального суспільства.

Демократичні зміни, що відбуваються у суспільному, політичному та культурному житті не обійшли стороною й системи освіти. Досліджуючи ці трансформаційні процеси, стає зрозумілим, що саме побудова освіти на демократичних засадах не тільки надає Україні можливість гармонійної інтеграції у європейський освітній простір, а й стає нагальною потребою на шляху загальної демократизації суспільства. Адже система освіти є цариною, що, з одного боку, віддзеркалює всі ті процеси, що відбуваються у сучасному українському суспільстві, а з іншого, здійснює зворотній вплив та детермінує подальший розвиток соціальної системи.

Слід зазначити, що дослідження реалізації принципу довіри та виявлення його рівня в освітній сфері передбачає декілька напрямків. Першим з них є аналіз проблеми наявності довіри до системи освіти взагалі. Однією з суттєвих складових реалізації принципу довіри як такого є здійснення об'єктом, в даному випадку, системою освіти, функцій, що спрямовані на збільшення або

збереження ресурсів суб'єкту навчального процесу – соціального капіталу, яким в цьому контексті виступають знання, уміння, навички та компетенції, що дозволяють в майбутньому одержати певний прибуток. Це можна розглядати як деяку інвестицію, яку вкладає в себе індивід, розвиваючи свою суб'єктивність. Але, на жаль, згідно дослідженням українських науковців, під час перебування безпосередньо у системі сучасної освіти у студентства не тільки не збільшується рівень довіри до керівників навчальних закладів і системи освіти у цілому, а й до вертикалі влади та політичної системи взагалі, що в свою чергу може призвести до ще більшого погіршення ситуації в економічній сфері. Єдиним шляхом виходу з цієї ситуації, на думку дослідників цієї проблеми, є «розвинуте демократичне суспільство із високим вихідним рівнем інституціональної довіри. З огляду на цю обставину зміни освітнього рівня в українському суспільстві можуть виявитися економічно ефективними за умови синхронних позитивних змін соціальної сфери та нагромадження соціального капіталу» [29, с.6].

Іншим аспектом проблеми, що розглядається є довіра керівництва навчального закладу до всіх учасників навчального процесу – викладачів та студентів. В цьому контексті, змістовною стороною поняття довіри є не намагання отримати якийсь «прибуток», а навпаки готовність віддати, тобто делегувати реалізацію певних функцій, що сприятиме збільшенню капіталу всієї організації. Так, як зазначають історики економіки Д. Норт та Р. Томас : «Ефективна організація економіки – ключ до економічного зростання; своїм економічним підйомом Захід зобов'язаний ефективній економічній організації Західної Європи». Практичним підтвердженням цієї позиції можна вважати модернізаційні зміни в організації виробництва, що відбулись в автоіндустрії у XX столітті. «Тойота» наділила своїх робочих більшою відповідальністю за управління конвеєром, що значно збільшило продуктивність праці. Саме завдяки новій заводській системі, що була відмінною від системи Г. Форда, «Тойота» вийшла на міжнародний ринок.

Перенесення такої моделі організації в освітню сферу, зокрема в Україні, безумовно, може принести не менш значимий результат. Адже міжлюдська

довіра уможливлює міжлюдську солідарність, що стає живильною енергією солідарної суспільної дії. Таким чином реалізуються всі змістовні складові принципу довіри – збільшення відповідальності та прагнення здійснення власного обов'язку всіма учасниками навчального процесу, формування відчуття солідарності та чітке усвідомлення мети, що в свою чергу активує мотиваційний механізм. Підтвердженням цьому може слугувати реалізація принципу довіри в освітній сфері інших країн, зокрема у Фінляндії, система освіти якої вважається однією з провідних у світі : викладачі довіряють системі, держава довіряє викладачам – не влаштовує ніяких інспекцій та перевірок, максимально скорочує звітність; учні та викладачі також довіряють один одному – домашні завдання і контрольні зведені до мінімуму. Тобто, навчальний процес є максимально творчим та вільним, що саме і призводить до високого рівня продуктивності у формуванні самостійної та відповідальної особистості.

В сучасному українському соціумі відбуваються трансформаційні процеси, обумовлені просторовими та часовими змінами – загальною інтеграцією на шляху формування глобальної цивілізації, що характеризується демократизацією та гуманітаризацією системи освіти, та швидкоплинністю буття у цілому. Крім цього, суспільство набуває якості інформаційного, основним продуктом виробництва в якому виступає інформація, як пріоритетна цінність і головний капітал.

Зміна соціальної реальності вимагає відповідних вдосконалень і на індивідуальному рівні задля адекватної соціалізації особистості в суспільстві XXI сторіччя. Представник «нової глобальної цивілізації» має бути не «статичним» – пасивним споживачем готового знання, що носить скоріше декларативний характер, а «динамічним», креативним, творчим, що вміє оперувати великим обсягом інформації, здатний систематизувати її, робити логічні висновки та приймати нестандартні рішення при цьому в досить обмежений часовий проміжок.

Відповідальними за формування потрібних в сучасному суспільстві компетенцій є соціальні інститути конститутивну роль серед яких в цьому

контексті грає саме інститут освіти. Слід зазначити, що система освіти, яка віддзеркалює ті соціальні трансформації, які відбуваються в нашому суспільстві, в свою чергу, також зазнає корінних змін.

Цілком змінюється парадигма подальшого розвитку освіти – діалогічна форма навчання змінює собою застарілий монологічний стандарт суб'єкт-об'єктного підходу. Зрозумілим є те, що для конструктивного спілкування в межах означеної проблеми необхідним є наближення до однакового рівня володіння інформацією співрозмовників.

У зв'язку з необхідністю переходу на новий більш високий рівень якості підготовки майбутніх представників інтелектуальної еліти нашої країни, що відповідатиме запитам «нової глобальної цивілізації», адекватним здається застосування тих можливостей отримання знань які з'явились у сучасному інформаційному суспільстві. Таким чином, інформатизація освіти, що згідно «Стратегії розвитку інформаційного суспільства в Україні» передбачає створення «системи дистанційного навчання та забезпечення на її основі ефективного впровадження і використання інформаційно-комунікативних технологій» [30] виступає оптимальним механізмом формування таких особистісних компетенцій як самостійність, ініціативність, креативність, дисциплінованість тощо.

Але слід пам'ятати, що та можливість, яку отримує сьогоднішнє студентство, що володіє новими засобами отримання інформації на достатньо високому технічному рівні, не обов'язково реалізується у відповідну очікувану дійсність. Інформаційний простір, що є невичерпним джерелом знань, викликає відчуття безмежної свободи та не контрольованості, внаслідок чого особистості, яка не є носієм такої моральної якості як відповідальність, у якої не сформовано етичних принципів щодо поводження в Інтернет середовищі, скоріше за все, користування цим потужним ресурсом не піде на користь.

Таким чином, можна зробити висновок, що покликанням сучасної системи освіти є формування в особистості відчуття відповідальності перед собою і суспільством, а завдання викладачів полягає у мотивуванні студентів до відповідного наукового рівня застосовування інформаційних технологій.

РОЗДІЛ ІІ. СОЦІАЛЬНО-ПОЛІТИЧНИЙ АНАЛІЗ ОСВІТИ

ГЛАВА 5. Соціокультурні проблеми сучасної освіти в умовах глобалізації

Румянцева Анжеліка Євгенівна

§ 1. Потенціал освіти у формуванні особистості в сучасному мультикультурному просторі

Дослідження проблем освіти на сучасному етапі її існування належить до кола найбільш актуальних наукових напрямків, зокрема, дослідження освітнього потенціалу соціально-гуманітарних та соціально-політичних академічних дисциплін, що викладаються у сучасному ВНЗ у контексті сучасного глобального мультикультурного простору.

Друга половина XX та початок XXI століття характеризуються двома найважливішими аспектами суспільного розвитку: стрімкою науково-технічною революцією та процесами глобалізації. Пріоритетний розвиток фундаментальних наук, технологій та інформаційних ресурсів породжує технократизм, економізм та утилітаризм, котрі у все більшій мірі розмивають гуманістичні засади в соціальному житті, в духовному світі особистості.

Формування техніко-економічної, прагматично-егоїстичної людини, з суто раціональним ставленням до життя означає її перетворення на людину, яку можна характеризувати як «homo economicus», «homo pragmaticus» або ж «homo consuments». У техногенно-економічній цивілізації відбувається дегуманізація людини, її фактичне відчуження. Пріоритет принципів споживацтва і панування, технократична стратегія і короткозорий прагматизм наближають західну цивілізацію до соціально-культурної катастрофи.

У такій ситуації важливо, щоб освіта відповідала новим культурно-історичним обставинам, формуючи адекватний тип особистості. Саме вона, сфокусувавшись на формуванні особистості, її духовному становленні, має

стати одним із пріоритетних чинників розвитку суспільства. Основне завдання освіти – формування творчої, інтелектуальної, високоморальної особистості з активною громадянською позицією, готовою взяти на себе всю повноту відповідальності за свої дії. Поряд з озброєнням її необхідними знаннями для творчої самореалізації, досягнення успіху в умовах конкурентного суспільства, необхідно водночас формувати особистість у дусі загальнолюдських цінностей, толерантності та здатності до діалогу, на основі принципів гуманізму.

У процесі інтеграції України в багатокультурну глобальну систему необхідною умовою існування українського соціуму, щоб запобігти повній асиміляції та розчиненню у глобальній системі суспільств, є збереження українським етносом власного обличчя, специфічних ментальних особливостей нашого народу та національно-духовних цінностей. В той же час в умовах складання глобального мультикультурного простору актуалізується проблема формування людини як глобального громадянина. Тому завдання освіти – при збереженні її національного вектора, – забезпечити духовне становлення індивідів як людей глобального світу. І у цьому сенсі в умовах глобалізаційних трансформацій суспільних відносин, коли складається новий тип соціальних зв'язків, освіта має стати одним із найважливіших чинників здійснення цих процесів, забезпечуючи їх гуманізацію.

Освіта в умовах XXI століття набуває особливої соціальної сили, оскільки саме вона виступає ціннісно-методологічним чинником, який визначає архітектоніку та сутність нової інформаційної цивілізації. Починаючи з другої половини XX століття, коли активного розвитку набула науково-технічна революція, освіта стає безпосереднім джерелом розвитку сучасної культури. Дедалі впевненіше можна констатувати, що новій парадигмі освіти, формування якої є реальністю сучасного суспільного життя, належатиме провідна роль у пошуках шляхів, що забезпечать вихід з кризового стану культури та її подальше збереження та розвиток.

Виявилось, що лінія нестримного техногенного прогресу і його система цінностей несуть загрозу людській культурі і техногенна цивілізація

трансформується у «суспільство ризику». У результаті стрімкого розвитку техніки мають місце величезні особистісно-екзистенціальні втрати. Технічний прогрес збіднює духовне життя людства, висуваючи у центр уваги людей піклування про матеріальний комфорт, створюваний технікою. Реальне посилення деструктивних тенденцій у сучасній культурі підтвердило тезу про те, що природничі знання, точні науки, технічні досягнення без необхідного рівня загальної культури і духовності призводять до тривожних кризових явищ [1, с.34]. Хоча технічна діяльність є необхідною умовою перетворення природних явищ та процесів у культурі та постає органічною складовою культуротворення, вона має черпати свої стратегічні завдання, екзистенціальні та гуманістичні виміри в культурних ідеалах та цінностях.

Вже починаючи з епохи античності висловлювались ідеї єдності розмаїтого людства, всесвітнього громадянства. Зокрема, концепція підготовки молоді до життя в умовах багатокультурного середовища була одним з перших запропонована Я. А. Коменським, який розглядав вчителя як посередника між культурами різних народів, організатора міжкультурної комунікації. При цьому, згідно Коменському провідна роль в системі освіти мала віддаватися вивченню різних мов як носіїв національних культур. Основним завдання освіти і виховання Каменський вважав формування громадянина світу, котрий має усвідомлювати свою відповідальність за долю усього людства. Засобом такого формування, на думку Я. А. Коменського, мав виступати пансофізм – узагальнення усіх здобутих у ході розвитку людства знань, що демонструє внесок усіх народів в загальну скарбницю [2].

У принципі проблема виховання у молоді гуманного, поважливого ставлення до усіх людей, незалежно від національної і расової належності, в тій чи іншій формі ставилась педагогами-гуманістати на всіх етапах розвитку світового педагогічного процесу, зокрема – в поліетнічних державних утвореннях.

Але особливої нагальності вона набула в наш час. Процес глобалізації як становлення актуальної єдності людства, що надзвичайно інтенсифікувався останніми десятиліттями, вперше в реальній площині ставить перед освітою

надзвичайно важливе завдання – інтернаціоналізацію свідомості сучасних індивідів, складання у них глобальної мультикультурної ідентичності, гуманізацію їх ціннісно-світоглядних орієнтирів індивідів.

Неможливість миритися з негативними наслідками науково-технічної діяльності, потреба в адаптації до стрімкого розвитку техніки вимагають заради спасіння природи і суспільства відмови від суто технократичних орієнтацій, потребують сповідування гуманістичних цінностей. Технократичний і гуманістичний аспекти культури мають доповнювати один одного як різні сторони єдиної цілісної системи. Цю проблему як соціокультурну Ч. Сноу обговорює у своїй роботі «Дві культури» [3, с.23]. Розмежування цих культур дійсно має глибокі підстави. Якщо результатом інтелектуальної діяльності є наука, емпіричні знання дійсності, усе створене на основі цих знань, то духовність втілюється у філософських поглядах, релігійних уявленнях, естетичних ідеалах, моральних цінностях і нормах. Але необхідно усвідомлення того, що, вирішуючи фундаментальні проблеми людського буття, в реальному житті ці складові культури внутрішньо пов’язані. Тому інтелектуальне та духовне начала мають взаємодоповнювати одне одного, формуючи цілісність культури.

У цьому контексті актуальними є наукові дослідження, метою яких є визначення суті, характеру та мети освіти у майбутньому. Враховуючи динамічний та непередбачуваний характер культурного розвитку, метою нової освітньої моделі стає формування і розвиток інноваційної здатності людства, яка розкривається в готовності діяти в нетиповій ситуації, орієнтуватися в процесах непрогнозованого оновлення суспільства. Тут головне завдання освіти полягає не лише в тому, щоб дати знання про існуючий світ, а й озброїти людину методологією інноваційної діяльності, зваженого впровадження нововведень у практику.

Серед ідей, що розглядаються як системоутворюючі для нової освітньої парадигми, виділяється ідея про духовну і творчу сутність людської діяльності. Саме з творчим застосуванням знання, усвідомленням логіки дії, моральною відповідальністю за свої вчинки пов’язуються перспективи людського існування. Освітньо-філософський та теоретико-педагогічний дискурси другої

половини XX і початку XXI століття характеризуються становленням таких понять як «багатокультурне освітнє середовище», «полікультурна освіта», «кроскультурна освіта», «інтеркультурна освіта» [4; 5]. У працях сучасних дослідників поняття полікультурності зараз набуває статусу міждисциплінарного теоретичного концепту [6, с.37-41]. Багатокультурна освіта розглядається як важлива частина сучасної освіти, що сприяє засвоєнню знання про інші культури, усвідомленню спільного і специфічного у традиціях, способі життя, культурних цінностей різних народів, виховання молоді в дусі толерантно-поважливого ставлення до інших культур [7; 8].

Сьогодні університетська освіта має стати мультикультурною, розвиваючи здатність цінувати інакшість людей. Існує гостра потреба в організації цілеспрямованої роботи по формуванню багатокультурної особистості, що сполучає у собі системні знання різних культур як минулого, так і сучасності, прагнення і готовність до міжкультурного діалогу. Це вимагає засвоєння молодими людьми здатності включатися в систему глобальних соціальних стосунків. Це нагальне глобально-соціальне замовлення по створенню важливого елементу сучасного соціального капіталу, що ставиться перед освітою. Важливим реально діючим соціально-політичним чинником багатокультурної освіти є, зокрема, прагнення країн інтегруватись у регіональні соціально-економічні і соціально-політичні утворення. Так, інтеграційні процеси в Європі трансформують її у багатомовний мультикультурний простір з високою мобільністю і прагненням до вивчення різних мов. При цьому, реалізуючи так звану «глокалізаційну» тенденцію у формуванні планетарного соціуму як суспільства суспільств, не втрачається прагнення до збереження національно-культурної ідентичності.

На думку дослідників освіти, на зміну пануючому в межах класичної парадигми освіти ідеалу «природничонаукового розуму» приходить ідеал «гуманітарного розуму», що втілює низку духовно-світоглядних орієнтирів, які передбачають принципово нове розуміння людської особистості – відповідальної не лише за власне життя, а й за буття людства як такого. Новим

освітнім ідеалом має стати «людина відповідальна», її ядром стає спрямованість не на кінцевий результат – знання, а на сам пошук цього знання, процес його отримання та пізнання істини.

Парадигмальні зрушення в освіті вимагають розширення поля методичних пошуків та освоєння інноваційних освітніх технологій. Сучасні методичні пошуки являють собою не просто дослідження у сфері використання технічних засобів навчання, а дослідження з метою виявлення основних принципів здійснення освітнього процесу. Нові технології в освіті – це система соціальних, психологічних та дидактичних заходів, що дають якісно нові результати в освіті шляхом комплексного включення всіх компонентів навчального процесу: цілей, організації та методики навчання.

В системі інноваційних освітніх технологій значне місце належить навчальним технологіям, в яких акцент зроблено не на змісті освіти, а на комунікативних аспектах педагогічної діяльності, а саме – увага зосереджена на людській особистості, формуванні міжособистісних відносин. Цей тип технологій націлений на розвиток творчого мислення, саморозвиток власних пізнавальних можливостей людини. Нові методи ґрунтуються на інноваційній діяльності, атрибутами якої є оцінка, пошук, діалог, проектування, здатність пов’язати теорію і практику, закладаючи імпульс для подальшої інтелектуальної діяльності. В учбовий процес включається не лише раціональна, а й особистісно-почуттєва сфера людини. Це змінює основні акценти освітнього процесу – він повинен бути зорієнтованим на забезпечення умов для самовираження та самореалізації особистості. За таких умов здійснюється демократизація цього процесу, перехід від монологічної форми навчання до діалогічної.

Життя вимагає від освіти формування у особистості здатності до кросс-культурного діалогу, тобто сприйняття світу як гармонії розмаїття, вміння активно діяти в таких умовах, причому діяти комунікативно, а не репресивно [9]. Діалогічна взаємодія, діалогічне буття є співбуття автономних суб’єктів – індивідів і груп. Але вони не вільні один від одного. Простір буття кожного з суб’єктів обмежений простором свободи Іншого. Кожний учасник діалогу, або краще – політологу –

формує траєкторію самореалізації з урахуванням можливостей такої ж самореалізації «для Іншого». Таким чином, діалог вимагає зусилля і самообмеження заради Іншого, що однак, в кінцевому підсумку, є комунікативним самовдосконаленням, відмовою від культурного диктату щодо Іншого.

Діалогічність виступає необхідним елементом нової культури співіснування людей не лише в масштабах окремого суспільства, а і у глобальному плані. У цьому зв'язку логічним і перспективним є організація навчально-виховного процесу і за змістом, і за формою таким чином, щоб студенти отримали можливість розглядати усі явища життя крізь призму їх культурно-діалогового характеру. Принцип діалогу в навчальному процесі вимагає визнання рівноцінності та рівнозначності всіх учасників комунікації, що репрезентують різні культури і національності.

Прищеплення цих навичок діалогічної культури є неоціненною роллю гуманітарної освіти [10, с.358-364]. Саме вона здатна забезпечити належний рівень комунікативної культури особистості, виступаючи одним з вирішальних чинників духовної безпеки суспільства, в тому числі – і глобального [11, с.3-8]. У цьому зв'язку безумовним імперативом виступає посилення гуманізації та гуманітаризації освіти, а не її однобічна технократизація, що, на жаль, фактично має місце [12, с.270].

Проте процес модернізації освітньої практики супроводжується суперечливими тенденціями. Так, у сучасних умовах широкого застосування набули продуктивні педагогічні технології, що сприймаються з захопленням певною частиною педагогічної спільноти, зокрема – комп'ютеризація навчального процесу, тестування, створення так званих опорних конспектів тощо. Дані технології дозволяють зробити процес навчання більш динамічним і ефективним, забезпечують його масовість, проте мають суттєву ваду – формалізоване ставлення до людини та оцінювання її знань. Слід зазначити, що найголовнішим є те, що при цьому не ігнорується особистісне начало.

У контексті методологічних зрушень в педагогічній теорії на особливу увагу заслуговує система філософського знання. Методологічні засади

філософських дисциплін націлені на розвиток креативного мислення та моделюючої свідомості, які в умовах сучасності визнаються необхідними модусами людського існування.

Значний освітній потенціал має діалогічність філософського знання. Принцип діалогізму в сфері навчально-виховної роботи долає суб'єкт-об'єктний підхід, котрий характеризується тим, що той, хто навчається, мислиться як об'єкт цілеспрямованих зусиль педагога, як своєрідний інженерно-технічний предмет, котрим можна керувати за допомогою зовнішніх впливів, ефективних технологій, загальних стандартів і нормативів. Натомість цей принцип втілює суб'єкт-суб'єктний підхід, котрий передбачає, що у педагогічну взаємодію, засновану на ціннісно-смисловій рівності, вступають два суб'єкти – той, хто навчає, і той, хто навчається. В основі діалогу лежить необхідність рівноправного спілкування двох «Я», двох суб'єктів, кожний з яких тією чи іншою мірою є цікавим іншому. В ході такого спілкування завжди народжується певна нова істина. Навіть викладач як ініціатор діалогу, котрий пропонує увазі студентів певну інформацію, теж змінюється в ході спілкування зі студентами. Адже будь-яка відповідь, навіть мовчання, коригують певною мірою його попереднє уявлення про предмет розмови.

Найважливіші моменти, які вносить діалогічний підхід у систему освіти наступні: виховання набуває характеру «формування себе через діалог», тобто герменевтичний дискурс, що встановлює зв'язки між нашою власною культурою і іншими; навчально-виховний процес постає як втілення суб'єкт-суб'єктного принципу, двох-домінантного за своєю сутністю, при якому основне джерело мети у виховному процесі знаходиться «всередині» суб'єктів як самостійних цілісностей, внутрішній потенціал саморозвитку котрих стає базовою рушійною силою розвитку [13, с.67]; виховання набуває гуманістичної спрямованості, виступаючи як самооцінка і самовдосконалення [13, с.146].

Крім того, діалогічний принцип навчально-виховного процесу стимулює внутрішній діалог, здатність до рефлексії, як важливий напрямок розвитку автономної особистості. Він також формує комунікативні компетенції. Перед

сучасною освітою в якості основної стоїть надзадача: формувати зрілих особистостей, здатних орієнтуватися в процесах непрогнозованого оновлення суспільства. Отже, принцип діалогізму в сфері освіти є найважливішим у сучасних умовах для виховання толерантності, здатності до взаєморозуміння між суб'єктами.

Таким чином, аналіз різноманітних аспектів діалогізму свідчить, що діалогова форма навчання і виховання стає перспективною інноваційною технологією і провідним принципом особистісно-орієнтованої освіти.

Полікультурність гуманітарної освіти виступає центральним аспектом її гуманізації, забезпечуючи «розширення», плюралізацію ідентичності становлення сучасної глобальної особистості. Саме вона має сформувати інтеркультурну ментальність, ціннісно-комунікативну толерантність, долати національно-культурну обмеженість [14].

Толерантність, що пов'язана зі здатністю до полілогічної комунікативної дії, є найважливішою духовною якістю людини сучасного світу. Здатність до розуміння Іншого вимагається самою практикою життя в сучасному світі, де реалізуються складні взаємовідносини як всесвітнього, так і національно-локального. Суть толерантності формулюється на основі визнання єдності людства в його розмаїтті [15].

В етичному плані концепція толерантності як засадничого принципу нового світопорядку виходить із гуманістичних ідей цінування розмаїття індивідуальних і групових, біологічних і соціокультурних варіацій єдиного людського роду. В соціально-психологічному плані полікультурне, толерантне виховання постає як формування комунікативних та емпатійних умінь, бажання і навичок жити в багатонаціональній спільноті. Толерантність є необхідною умовою суспільної згоди, соціальної безпеки і має бути основоположною умовою діяльності на усіх рівнях у процесі формування сучасного людства.

У контексті методологічних пошуків плідним є констатація того, що одним з основних шляхів багатокультурного виховання, в тому числі у вищих навчальних закладах, є вивчення гуманітарних дисциплін – філософського, культурологічного, філологічного, історичного циклів, етики, естетики,

релігієзнавства з їх герменевтичним потенціалом, вивчення іноземних мов, мови мистецтва. Наприклад, дуже важливо для формування багатокультурної глобальної особистості знання шедеврів світових цивілізацій – архітектурних, літературних, мистецьких. Вивчення мистецтва різних народів дозволяє налаштовувати особистість на переживання і співпереживання духовного виміру буття інших народів.

Філософія служить специфічною школою критичного мислення. В її рамках виявляються передумови власних суджень і міркувань опонента, досягається розуміння концептуальності знання. У процесі викладання курсу філософії необхідно світоглядне осмислення цінностей духовної культури, щоб в умовах кризи заповнити духовний вакуум світоглядними установками, ціннісними орієнтаціями, високими взірцями духовної культури.

Філософські питання завжди з необхідністю передбачаються в процесі самостановлення і самореалізації людини, що за своєю суттю повинна запитувати. Вона сама має творити людський світ і як окремий індивід, і як член суспільства. Для цього необхідне власне, особистісне пізнання. Саме таке пізнання дає орієнтацію в житті, відповідальних вчинках і дозволяє знаходити своє місце у світі. Підставою для філософських проблемних питань виступає культурна ситуація, тобто така життєва ситуація, в якій і виникають вічні філософські проблеми.

Філософія, акумулюючи у специфічній формі культурно-історичний досвід людства, дозволяє транслювати його новим поколінням, а вивчення філософського надбання людства виступає одним із шляхів залучення молодого покоління до загальнолюдських соціокультурних цінностей. Вона ставить і вирішує питання, що носять досить загальний характер, виявляє, усвідомлює та формулює принципи та закони, котрі є значимими для будь-якої сфери людської діяльності, допомагає осягненню смислу самої життєдіяльності людини, розвиває здатність орієнтуватися в суперечностях суспільного життя, дозволяє конструктивно діяти у розробці стратегічних життєвих позицій, порівнювати, вибирати і обґрунтовувати цінності, орієнтири, ідеали.

Філософія сприяє виробленню теоретичного мислення. Це, з одного боку, сьогодні допомагає більш глибоко зрозуміти і засвоїти спеціальні і теоретичні дисципліни; з іншого – у майбутньому буде основою ефективного управління економікою, суспільством в цілому. Окрім того, викладання філософії успішно вирішує завдання розвитку самої здатності до розуміння у студентів, що є основою будь-якої діяльності – як теоретичної, так і практичної. У цьому сенсі філософія є досить практичною. Знання про людство як складну взаємодію людей різних культур, до яких слід ставитися з повагою, гуманно, не як до «чужого», а як до «значимого Іншого», відчуття причетності до життєвого світу інших формує саме навчальний полілог в просторі гуманітарної освіти. Зокрема, немалу роль в цьому відіграє вивчення іноземних мов як знакових носіїв духу культур, що дозволяє споріднюватися з іншою культурою. В результаті складається «полікультурна особистість», зокрема «багатомовна особистість» з новими цінностями, способами світовідчуття, мислення, розширяється духовний простір її буття, і, що особливо важливо, зростає креативний потенціал індивідів [16]. Крім того, вивчення і знання іншої культури дозволяє краще усвідомлювати особливості своєї культури.

У сучасній системі освітньо-педагогічної діяльності відчутна тенденція відходу від класичної моделі освіти. Поставлені під сумнів питання, відповідь на які формує фундамент педагогічної практики. А саме, що має бути її змістом: чому навчати, а також – яким чином має здійснюватись навчальний процес: як навчати. Усвідомлення того, що в сучасних умовах відкритими залишаються питання теоретико-методологічного рівня, дозволяє зробити висновок про парадигмальні зрушення в системі освіти. Перед науковцями постала необхідність розробки концептуальних основ для подальшого розвитку освіти. У контексті методологічних пошуків плідним є дослідження феномену філософського знання, методологічні засади якого націлені на розвиток креативного мислення та сприяють формуванню моделюючої здатності свідомості, що в сучасних умовах визнаються необхідними модусами людського існування. Значний освітній потенціал має діалогічність філософського знання. Освітній процес, що

ґрунтується на діалогічних технологіях, особливим чином визначає самі процеси навчання та виховання і відповідно – їх мету, стверджуючи гуманістичну та індивідуально-орієнтовану спрямованість педагогічної діяльності.

Принципи гуманізму, перевірені багатовіковою практикою, мають стати ідейною основою всієї системи формування особистості, а гуманізм – набути значення суспільного ідеалу. Гуманістичний вимір культури означає, що розвиток особистості, людського «Я» розглядається як його мета. Але на сучасному етапі навіть у самій гуманітарній науці, на думку відомого дослідника М. Епштейна, спостерігаються деякі тривожні технократичні тенденції. Він вважає, що у XVIII-XIX гуманітарні дисципліни були науками саме про людину і людство, вбираючи усю повноту знань про людину; гуманістика була «випереджаючим дзеркалом» її самопізнання і світоперетворення, визначала смисл і зміну великих культурно-історичних епох. Наприкінці ж XX століття гуманістика, на його думку, стала наукою про тексти, де людина відсутня [17, с.19-20].

Таким чином, адекватний сучасним соціальним вимогам освітній процес має ґрунтуватися на діалогічних технологіях, стверджуючи гуманістичну та індивідуально-орієнтовану спрямованість педагогічної діяльності, формувати здатність до міжкультурної взаємодії, співіснування різних культур.

Сучасне суспільство гостро потребує інтелігентної високоморальної особистості. Так звана «одномірна людина» є непередбачуваною у своїй поведінці; цілісна ж людина – це багатогранна особистість з широким горизонтом мислення, яка вміє жити в альтернативному світі та усвідомлює відповідальність за наслідки своєї діяльності. Велика сума знань про навколишній світ, масив постійно зростаючої інформації, яку людина засвоює, приводить до того, що з цього процесу вимивається морально-ціннісний компонент. Так, зокрема, В. В. Миронов зазначав, що зараз молода людина скоріше поглинає інформацію, ніж осмислює її, і тому розуміння світу і самого себе підмінюється кількістю накопичених знань, внаслідок чого людина розумна поступається місцем людині функціонуючій. Таким чином, поняття «освічена людина», на жаль, означає не «культурна», а лише «інформована».

Балута Тетяна Павлівна

§ 2. Проблема оновлення освіти в умовах глобалізації

В умовах сучасної дійсності якісна освіта є однією з найбільш довгострокових інвестицій розвитку соціально-економічної складової окремо взятої країни і світу в цілому. Уряди багатьох країн одним з основних завдань вважають підвищення конкурентоспроможності економіки за рахунок розвитку якості освітніх послуг. На рубежі XX-XXI століть в країнах пострадянського простору стала вкрай актуальною проблема якості освіти.

Концепція освіти в світі за останні роки зазнала суттєвих змін. Якщо раніше оновлення знань на планеті відбувалося кожні 20-30 років, то сьогодні вони оновлюються на 20% в рік, тобто повністю за кожні п’ять років, а в деяких областях науки – ще швидше. В умовах швидко мінливого змісту знань, постійного їх оновлення, активного використання інноваційних технологій навчання, в усіх країнах йде реформування вищої школи, основними напрямками якого є: безперервність, диверсифікація, фундаменталізація, гуманізація, демократизація, і звичайно, інтегрованість в єдиний освітній простір.

Основними світовими тенденціями останнього десятиліття в системі вищої освіти також є: інтернаціоналізація та глобалізація сфери вищої освіти; зростання міжнародної торгівлі освітніми послугами; жорстка міжнародна конкуренція в сфері освіти; скорочення «життєвого циклу» знань, умінь і навичок; стрімко зростаючий потік інформації; перетворення університетів в економічні корпорації, де студенти тепер виступають в якості клієнтів, покупців на ринку освітніх послуг [21, с.298-301].

Формування ефективної моделі конкурентоспроможної системи освіти України, не може відбуватися у відриві від процесів формування єдиного Європейського простору вищої освіти. Вектор розвитку системи вищої освіти України в даному аспекті задається Болонським процесом і Сорбонською

декларацією, підписаною в травні 1998 року міністрами Франції, Німеччини та Великобританії. В даний час Болонський процес об'єднує 47 країн [22, с.134-137].

Для будь-якої країни, що прагне увійти в число світових лідерів за рахунок збільшення свого національного потенціалу, одним з пріоритетних питань є розвиток системи освіти. І в світовій економіці освіта давно і стабільно стала дорогим і дуже цінним товаром, а сталий розвиток країн визначається не стільки їх природними ресурсами, скільки загальним рівнем освіти нації. Сьогодні не можна привести жодного прикладу держави, що володіє «сильною економікою і поганою освітою» або навпаки «слабкою економікою і хорошою системою освіти».

Освіта як соціальний інститут відображає базові процеси всього суспільства. З розвитком суспільства, ускладненням його соціально-економічних умов змінюються виробництво, знаряддя праці, людина і технології у виробництві. Відповідно до цих глобальних змін змінюються, підвищуються вимоги до системи освіти, якості освіченості людини.

Процес глобалізації – об'єктивне і закономірне явище в історії людства, і в цьому сенсі його можна розглядати як етап соціального прогресу. Весь світ рухається в певному напрямку, а саме в напрямку посилення його цілісності в усіх сферах функціонування [23]. Глобалізація являє собою незворотній, історично унікальний об'єктивний процес, який передбачає інтенсифікацію виробничо-економічних, соціальних, політичних і культурних інтеракцій у всесвітньому масштабі, що призводить до уніформізації світу у всіх областях і проявляється в появі соціальних зв'язків, солідарності та ідентичності в наднаціональному масштабі. Як відзначають автори теорій глобальних трансформацій (Е. Гідденс, М. Кастельс, Ф. Ферраротті, І. Валлерстайн), глобалізація передбачає абсолютно нове ставлення до простору і часу, коли суспільства потрібно розглядати як систему в оточенні інших систем [24].

Слід зауважити, що ця тема достатньо вивчалась у минулому, але сучасність висуває нові виклики, які вимагають вирішення у науковому і практичному відношенні. Значний внесок у вивчення процесу глобалізації та

його впливу на розвиток освіти зробили Л. Райсберг, А. Урсул, Ф. Альбах, Л. Рамблі, С. Канінгхем, М. Акулич, В. Андрущенко, В. Байденко, Я. Болюбаш, І. Найдьонов, М. Степко, А. Сбруєва, В. Шинкарук, В. Нечаєв, В. Добреньков. Українські та закордонні вчені приділяють зазначеній проблемі багато уваги М. Алле, Л. А. Антонюк, О. Г. Білорус, І. Валлерстайн, В. М. Геєць, С. В. Глазьєв, Н. І. Гражевська, Б. М. Данилишин, Я. А. Жаліло, П. Кругман, Д. Г. Лук'яненко, К. Омае, В. І. Мунтіян, Ю. М. Пахомов, А. В. Степаненко, Т. Фрідмен, Ф. Уебстер, Ф. Фукуяма та інші.

Отже, сучасний стан нашого суспільства обумовлений процесом входження України в світове цивілізоване співтовариство. Даний процес характеризується рядом об'єктивних факторів і обставин. Це, природно, зачіпає і такий соціальний інститут, як освіта. Йдеться, перш за все, про те, що в сучасному світі зросла роль освіти, яка стала одним з визначальних чинників ефективного розвитку суспільства.

Сьогодні основа розвитку нашої країни – це орієнтація на створення високоосвіченого, висококваліфікованого суспільства, в якому праця приймає все більш інтелектуальні форми. Тому на перший план висуваються нові завдання в галузі освіти, в тому числі наявність добре збалансованої, наукомісткої, якісної, економічно ефективної, що відповідає сучасним вимогам системи.

Не випадково, що питання, пов'язані зі станом системи освіти в Україні, її розвитком і вдосконаленням знаходяться під пильною увагою Міністерства освіти України. Розвиток освіти на всіх рівнях, наявність збалансованої, відповідної кращим світовим стандартам, але з урахуванням своїх національних особливостей і пріоритетів освітньої системи – це фундамент майбутнього незалежної України.

Можна стверджувати, що наша держава включена в глобальні освітні процеси, але пріоритет – це зміцнення національної системи освіти. Тому і при розробці загальної стратегії необхідно орієнтуватися на наявні досягнення, національні особливості і традиції. Ось базові положення, на основі яких

повинна будуватися стратегія розвитку системи освіти: головне навчити навчатися.

Обсяг знань постійно змінюється. Тому головне сьогодні – не «транслювати» знання, не вивчити напам'ять підручники, довідники, технології, а саме «навчити вчитися». Стрімкий прогрес, розвиток всіх галузей науки і техніки вимагають від фахівців не тільки наявності відповідних знань, умінь і навичок, а й постійного самовдосконалення через систему безперервної освіти. Ця теза присутня і в доповідях ЮНЕСКО, де в якості пріоритетного завдання сучасної політики освіти сформульована стратегія «навчання через все життя» [25].

На сучасному етапі в розвинутих країнах світу говорять про необхідність розвитку освіти в напрямку його фундаментальності, посилення математичного і природничо-наукового профілів. Тому одним з основних завдань є досягнення розумного балансу між універсальністю знань, їх фундаментальним характером і практичною орієнтованістю на потреби реального сектора економіки. Де одним з головних пріоритетів виступає якісна освіта.

Наприклад, радянська модель освіти, що поєднувала в собі розумну строгість міркувань з простотою і доступністю матеріалу, характеризувалась домінуванням змістовних, а не формальних конструкцій, являла собою одну з кращих в світі на відповідному етапі розвитку суспільства. Зрозуміло, що виробити в сучасних умовах «розумний баланс» в системі освіти є завданням не простим. Крім того, при розробці освітніх програм необхідно враховувати сучасний розвиток інформаційних технологій та їх активне впровадження в освітній процес [26, с.35,39].

Сучасний стан економіки і суспільства вимагає істотних, а в деяких напрямках корінних, структурних змін професійної освіти в країні. На жаль, сьогодні ця система слабо орієнтована на сучасний ринок праці. Звідси і парадокс: людей з вищою освітою у нас багато, але не вистачає справжніх фахівців з набором сучасних знань. Тому світова тенденція – це підвищення популярності серед абітурієнтів технічних і природничо-наукових

спеціальностей як мінімум до 30-40% від загальної кількості учнів. Разом з тим, за результатами досліджень німецької компанії PrognosAG, на ринку праці Німеччини до 2020 року буде не вистачати понад 1,2 мільйона фахівців, які отримали професійну технічну освіту. Голова Союзу баварської економіки Бертрам Броссардт заявив, що зараз «відбувається переорієнтація ринку праці в питаннях браку фахівців на професії, які вимагають проходження професійного навчання або ж отримання середньої технічної освіти». У нас же підприємства промислово-виробничого комплексу відчувають гострий кадровий голод, перш за все, у високотехнологічних сферах економіки. Очевидно, що старими методами нові проблеми не вирішити. Не обійтися без нового механізму формування соціального замовлення, реструктуризації мережі закладів професійної освіти, зміни їх інституційного характеру, якісного оновлення складу педагогічних працівників [27].

Особлива проблема – це підвищення привабливості як для молоді, так і в суспільному середовищі в цілому виробничо-технічних професій і спеціальностей. Тут варто говорити про різноманіття шляхів отримання професії, можливості продовжувати освіту, ефективну профорієнтаційну та консультаційну роботи, забезпечення високої якості не тільки професійної, а й загальноосвітньої підготовки, відповідно кваліфікаційних вимог сучасного ринку праці рівню отриманої компетентності, перспективи зайнятості, престижність обраної професії. Для вирішенні цієї проблеми задіяні далеко не всі наявні резерви.

Важлива особливість сучасної освіти – це її організаційне різноманіття. Наприклад, те, що у нас називається середньою спеціальною освітою, у багатьох країнах Європи включено в систему вищої школи. Є й зворотні приклади – це загальні дисципліни першого року навчання за нашими програмами вищої школи в деяких країнах освоюються в рамках профільного навчання в старших класах. Дуже популярні і широко поширені дворічні програми, які не закривають можливість подальшого навчання, але дають шанс освоїти прикладну спеціальність і знайти роботу (наш аналог середньої

спеціальної освіти). Необхідно враховувати, що зараз одночасно йдуть процеси, спрямовані на уніфікацію систем освіти в руслі підходів, закріплених в Міжнародній стандартній класифікації освіти 2011 року (МСКО 2011), якої дотримуємося і ми. Слід найсерйознішим чином враховувати і активно впроваджувати дистанційні форми навчання на всіх рівнях освіти [28].

До освіти не можна ставитися лише як до процесу накопичення і передачі знань. В сучасних умовах основне завдання освіти полягає у формуванні вміння критично мислити, а також вироблення навички вчитися. Розвиток таких здібностей – це завдання викладача ВНЗ. Тому важливо, щоб змінювався сам викладач, його професійна компетентність і навички, умови його роботи і життя. Без цього всі намічені перетворення і новації будуть приречені.

Одним з базових елементів підйому економіки країни є підвищення рівня університетської освіти з урахуванням загальних процесів глобалізації. За результатами досліджень Національної асоціації консультантів з питань прийому в коледжі, в США головними трендами в системі вищої освіти сьогодні є інтенсифікація академічної мобільності студентів, значне збільшення частки іноземних студентів у вищих навчальних закладах, поширення практики онлайн-надходжень до вузів і повсюдне впровадження дистанційних форм навчання . Наприклад, вступ до вузу через інтернет стає звичайною практикою. Так, в 2015 році більше 92% американських коледжів і університетів активно використовували таку форму зарахування. При цьому основний акцент зроблено на дистанційну форму навчання. Очевидно, що при цьому кількість студентів і географія країн, з яких вони прибули, збільшуються в рази. За експертними оцінками, в найближчі роки завдяки поширенню дистанційних форм навчання кількість іноземних студентів в США зросте до 7 мільйонів. Разом з тим, на мою думку, онлайн-курси не можуть повністю замінити традиційну модель навчання. З точки зору Дафні Коллер, співзасновника освітньої платформи Coursera, онлайн-курси гарні для передачі базових навичок і знань, але поки не можуть забезпечити багато з того, що є при традиційній формі навчання. Тому найбільш розумною видається змішана

модель навчання, коли основну інформацію студенти отримують дистанційно, а час безпосередньо заняття викладач витрачає на активну взаємодію зі студентом [29].

Необхідно враховувати ситуацію об'єктивної реальності, що сьогодні однією з характерних рис вищої освіти є її перетворення з елітарної в масову. Ще в недалекому минулому не більше 15-17% випускників середніх шкіл вступали до вузів, і така ситуація була в більшості країн світу. В кінці XX століття вища освіта стала перетворюватися в масову, подібна тенденція не обійшла стороною і Україну.

У Болонській моделі передбачені три основних цикли освіти: бакалаврат, магістратура та докторантура. Останні два вважаються елітарною освітою. У розвинених країнах в середньому від 70 до 80% студентів навчаються на рівні бакалаврату, на рівні магістратури – лише близько 20-30%, а в докторантуру потрапляють не більше 2-5%. В результаті бакалаврат сьогодні фактично являє собою базову освіту. Тому в сучасних умовах перестають бути прийнятними і ті критерії оцінки вищої освіти, які застосовувалися в недалекому минулому, так як вони орієнтувалися на доступну лише небагатьом елітарну освіту. Тобто претензії до якості вищої освіти повинні бути не тільки на адресу студентів щодо їх слабкої підготовки, а й на адресу університетів, які не цілком готові навчати студентів в такій кількості. І ця проблема не тільки українських вузів [30].

В цілому ж глобалізація – складний процес для університетів, що потребує переосмислення підходів до освіти як в теоретичному, так і практичному сенсі, навіть більшою мірою, ніж до економічної сфери. До числа важливих елементів такого осмислення відноситься необхідність координації роботи університетів, навчання студентів думати і діяти в глобальних умовах, в тому числі при використанні освітньої практики. Тому, одним з головних пріоритетів у розвитку вищої освіти в нашій країні повинна бути модернізація як змісту, так і методів, підходів і структури навчання відповідно до корінних змін у внутрішньому і зовнішньому середовищі. При цьому головний і визначальний момент – це збереження якості освіти.

Для забезпечення якісної підготовки кадрів за напрямами і спеціальностями, що є актуальними для країни і в необхідних обсягах, потрібна оптимізація кількості профілів освіти, при цьому не обійтися без анулювання неактуальних, застарілих і дублюючих спеціальностей, напрямків спеціальностей та спеціалізацій. Крім того, необхідно надати установам освіти можливість профілізації підготовки під замовлення роботодавців в рамках окремих спеціальностей за рахунок вузівського компонента в обсязі до 50% навчального часу. Важливо також закріпити за Міністерством економіки та Міністерством праці функції координаторів роботи державних органів з прогнозування кадрових потреб економіки на середньострокову і довгострокову перспективу. Зараз дані держоргани констатують тільки поточний стан ринку праці. А до компетенції Міністерства освіти впору віднести функцію прогнозу підготовки кадрів.

Не менш важливо збільшити роль і значення наукових досліджень в підготовці фахівців з вищою освітою, розширити масштаби фундаментальних і прикладних наукових досліджень за пріоритетними напрямами. Сьогодні до числа останніх з урахуванням потреб країни відносяться інформаційні та комунікаційні технології, фундаментальна і прикладна математика та інформатика, біотехнології та генна інженерія, біоінформатика, біомеханіка і біофізика, медицина і науки про людину, нові матеріали, розробка принципово нових підходів і технологій в енергетиці, транспорті та природокористуванні. Неможливо організувати якісну систему вищої освіти без серйозних наукових досліджень, адже рівень наданої освіти в університеті в першу чергу визначається рівнем наукових досліджень і наявністю вчених зі світовим ім’ям.

Головне завдання вузів – підготовка фахівців, здатних на основі новітніх досягнень науки і техніки, глибоких фундаментальних знань генерувати нові ідеї, створювати і впроваджувати інноваційні розробки у виробництво і соціальну сферу, забезпечувати розвиток високотехнологічних галузей економіки. Цим визначаються роль і місце науки в університетах, вимоги до кадрового потенціалу, рівня наукової кваліфікації професорсько-викладацького

складу. І сьогодні вузи займають гідне місце в науковій сфері країни, мають високий потенціал при досить компактній структурі. А в планах – розвиток університетів як навчально-науково-виробничих і інноваційних комплексів, що включають в себе національні та галузеві лабораторії, інженерно-виробничі і науково-технічні центри, технопарки, центри трансферу технологій, виробничі ділянки та інноваційні підприємства. Тут слід розробити спеціальну програму розвитку наукових досліджень в установах вищої освіти, особливо програму підтримки наукових шкіл світового рівня з різних напрямків науки. Забезпечити розвиток фундаментальних досліджень шляхом виділення щорічного цільового фінансування і розвитку інфраструктури провідних вузів. Сьогодні в вузах Міністерства освіти понад 250 наукових шкіл по широкому спектру напрямків – від фундаментальних наукових досліджень в математиці, інформатиці, фізиці, хімії, біології до прикладних напрямків в області нано- і біотехнологій, інформаційно-комунікаційних технологій і електроніки, робототехніки та автоматизації, машинобудування та інших.

Варто акцентувати увагу на підготовці фахівців на рівні магістратури, де основне завдання – забезпечити інноваційний розвиток країни. Доцільно не тільки зосередити навчання в університетах, де є наукові школи за напрямками підготовки, а й встановити нові обґрунтовані кількісні норми на прийом до магістратури. Важливо також визначитися зі статусом магістра на ринку праці. А для підвищення міжнародного статусу наших університетів і збільшення експорту освітніх послуг потрібні гідні умови для підготовки за магістерськими програмами іноземних громадян: навчання українській мові з відповідним збільшенням тривалості отримання ступеня або створення груп, які навчаються в магістратурі на іноземній мові.

І все ж які б цілі і завдання не формулювалися, про які пріоритети ми б не говорили, все це можна реалізувати лише за умови якісного кадрового наповнення та забезпечення вищої школи. При цьому слід завжди пам’ятати, що в університетах основними дійовими особами були і залишаються дві фігури: студент і викладач. Коли мова йде про якісну освіту в вузах, необхідно

виходити з безумовного виконання двох положень: наявність мотивованого, що володіє необхідними базовими знаннями контингенту студентів і високопрофесійного професорсько-викладацького складу. Для першої категорії важлива кропітка цілеспрямована робота з відбору, виховання та освіти талановитої молоді в спеціальних ліцеях і гімназіях для обдарованих дітей, а також розширення мережі олімпіад, конкурсів, конференцій з різних галузей науки і техніки. Не обійтися і без системи безперервної підготовки фахівців за освітніми програмами професійної освіти і впровадження інтегрованих освітніх програм.

Окремо варто відзначити роль формування і розвитку національної системи професійних кваліфікацій, створення мережі сертифікаційних центрів, незалежних від системи освіти і конкретних роботодавців, де громадяни зможуть отримувати підтвердження наявності у них певної професійної кваліфікації. Інститут статистики ЮНЕСКО в травні 2015 опублікував пропозиції щодо списку показників для моніторингу програм освіти, куди потрапили 42 тематичних показника по ключовим питанням. Освітні програми та стандарти наших вузів в цілому виглядають вельми гідно з точки зору запропонованих критеріїв, хоча, звичайно, необхідна постійна напружена робота для збереження і примноження досягнень вітчизняної системи освіти та її міцного закріплення серед світових лідерів освітнього процесу.

Змістом вітчизняних реформ стає засвоєння європейських норм вищої освіти, приведення її у відповідність до міжнародних, європейських стандартів. Однак добре відомо, що українські фахівці цінуються за кордоном саме тому, що вони здатні виходити за рамки європейського стандарту, перевершувати його. Академік А. А. Корольков зазначив, що цінність освіти визначається не тільки і навіть не стільки стандартами, скільки здатністю випускників долати стандарти, інакше кажучи, здатністю до творчості [31].

Руйнується, власне, класична модель освіти, характерна для індустріальної стадії розвитку суспільства, завдяки якій ми маємо всі ті блага цивілізації, що є навколо нас: розвинену промисловість, комунікації, побут, культуру. Для

класичної моделі були характерні фундаментальність та теоретичність, широка гуманітарна підготовка, гуманістична орієнтація. Доводити спроможність попередньої моделі освіти немає необхідності: свідченням її ефективності є саме життя.

На зміну добре підготовленим абітурієнтам, прийшли широкі маси колишніх школярів, освітній рівень яких в більшості випадків далекий від пропонованих вищою школою вимог. Адаптувати ці маси в наявних сьогодні умовах вища школа не може – це багато в чому обумовлено комерційними міркуваннями, «викликами середовища». А тому рішення проблеми, на думку сучасних реформаторів освіти, полягає в тому, щоб відмовитися від «повноти наукового змісту дисциплін, що викладаються», особливо не перевантажувати недбайливих студентів, а дати їм базовий зміст, нечисленні концепції та ідеї. Лише в цій ситуації, на думку новаторів, ми зможемо говорити про дійсно якісні знання, оскільки заміна глибокого вивчення предмета на принцип загального, поверхневого з ним ознайомлення, може підвищити якість освіти.

Цілком очевидно, що пропонований метод, діє, скоріше, з точністю до навпаки: робить рівень підготовки студента досить посереднім, формує студента вузу, який не здатний на сучасному рівні осмислювати проблеми і перспективи розвитку суспільства, вирішувати життєво важливі завдання. Більш того – при такому напрямку реформ реалізується принцип понижувальної селекції: з освітнього простору вибраковуються кращі і перспективні. Вимушена задовольнятися вузькою програмою, орієнтованою на посереднього студента, здатна до навчання молодь в принципі не зможе в повній мірі оволодіти тим рівнем знань, завдяки якому можлива справжня творча реалізація особистості.

Ще один недуг освітньої системи, що виник на сучасному етапі її розвитку і все ще повноцінно не компенсований вищою школою це скорочення обсягу аудиторних годин, кількість яких така, що не дозволяє забезпечити ту «енциклопедичну повноту» знань, яка була властива її випускникам ще кілька десятиліть назад. Причому в ситуації більш низької стартової підготовки

школярів, що приходять до вузу, цю проблему можна помножити як мінімум в два рази: слабким студентам необхідно більше часу на засвоєння матеріалу, оскільки доводиться спочатку заповнювати прогалини базового рівня. Викладач зорієнтований на те, щоб навчити слабкого студента до прийнятного мінімального освітнього рівня, щоб ні в якому разі нікого не відрахувати, і не втратити тим самим дохід, на що орієнтують нові реалії функціонування вищої школи [32 с.10-12].

Сьогодні в багатьох країнах світу, в тому числі і в Україні, серед офіційних осіб, теоретиків і практиків педагогіки переважає стійка тенденція розглядати процес освіти виключно в економоцентрічному ключі – виходячи з позицій чистого економізму. З точки зору даного підходу, освіта повинна перетворитися в контору з продажу знань, мета якої – максимально вигідно продати деяку інформацію, отримавши при цьому найбільший прибуток.

Такий підхід не просто розставляє нові пріоритети в здійсненні освітньої діяльності – вона принципово змінює розуміння місця і ролі системи освіти в суспільстві. Перш за все, це скасування класичного відношення до освіти як до суспільного блага, а також змінюється розуміння того, що саме дає суспільству система освіти. Традиційно мова йшла про те, що освіта не просто готує учасників професійних відносин, але виробляє і відтворює певний тип особистості, який забезпечує нормальне функціонування суспільства. Бо освічена людина є учасником численних соціальних комунікацій поза власне професійної діяльності: реалізовує економічні, політичні, культурні, духовні та інші взаємини в суспільстві. Вона є сучасною особистістю, в силу чого більш схильна до дотримання найширшого спектра норм, що транслюються товариством: юридичних, моральних, політичних. Формування даного типу особистості, безумовно, є благом для суспільства, приносить користь всім учасникам соціальних відносин незалежно від того, оплачували вони навчання даної людини чи ні. Отже, держава зацікавлена у формуванні освічених громадян, які раціонально будують свою поведінку, здатних здійснювати найширший спектр суспільних відносин. Тому в інших країнах світу освіті

приділяється так багато уваги, існує система державної підтримки освіти – гроші платників податків, що отримують у вигляді загального блага, направляються суспільством на фінансування освіти, що створює це благо.

Поняття економоцентрізма полягає в тому, що він оголошує освіту приватним інтересом окремих «зацікавлених осіб», окремих роботодавців і потенційних найманих працівників, і зводить всю повноту створюваних системою освіти благ лише до одного – вузької професійної підготовки. Соціальна роль освіти залишається поза увагою економоцентрічних теоретиків освіти. А тому «за лапки» тут виносяться всі значущі з точки зору суспільного розвитку характеристики особистості – вихованість, розвинений світогляд, адекватні політичні погляди, наявність громадянської позиції, орієнтація на дотримання соціальних норм, а також власне освіченість, що не зводиться до вузького набору професійних умінь і навичок, тобто всі ті феномени, поза якими неможливо говорити про повноцінне включення особистості не тільки в соціальний контекст, а й безпосередньо в сучасні виробничі відносини [33, с.6,32,98].

Припускаючи, що освіта лише створює професіонала, а всі інші соціальні характеристики особистості формуються самі собою, економоцентрізм завдає суспільству значної шкоди, бо він нехтує найважливішою сферою, пов’язаною з процесом становлення особистості.

Традиційне суспільство, так само як і епоха модерну, собі такого не дозволяли. З тих пір як суспільство вступило на індустріальний шлях розвитку, освіта стала вирішальним фактором, що визначає стратегію і рівень його розвитку. Промислові революції для закріплення отриманих на їх основі економічних успіхів вимагали освітніх інновацій. Саме тому в країнах висхідного індустріалізму один за одним були прийняті закони про обов’язкову загальну освіту.

Також хотілося б відзначити, що економоцентрізм як норму стверджує принцип комерціалізації освіти. Реалізація даного принципу призведе до того, що доступ до якісної освіти з боку найменш забезпечених верств суспільства буде істотно обмежений. Це, безумовно, буде сприяти посиленню нерівності в

суспільстві, в перспективі – люмпенізації щодо широких його верств. Це в свою чергу породить ряд серйозних внутрішніх соціально-економічних проблем, відповідно значно послабить зовнішню геополітичну безпеку суспільства і зниження можливості розвитку творчо обдарованих людей в сфері освіти і науки [34, с.216-226].

Також глибокий освітній фундамент широких мас є тим ресурсом, у надрах якого суспільство може в необхідній кількості рекрутувати уми для забезпечення існування такого високо складного і трудомісткого соціального інституту як наука. Немає необхідності переконувати сучасну людину в тому, що розвинена інфраструктура суспільства, благами якої ми всі звикли користуватися, створена і підтримується завдяки науці.

Американський економіст, представник неоінституціоналізма, лауреат Нобелівської премії з економіки Норт Дуглас назвав перехід до систематичного застосування теоретичних знань у виробництві – другою економічною революцією. І якщо перша революція, що створила можливість росту населення і утримання рівня споживання, привела до виникнення держави, то друга дозволила державі створити суспільство масового благоденства – дала можливість при зростанні чисельності населення збільшувати середньодушовий дохід [35, с.13-16].

Говорячи про становлення нової геоструктури світу, тепер не можна обмежуватися лише дослідженням принципів і механізмів їх стихійного формування. В наш час неможливо говорити про якісь чисто об’єктивні соціальні процеси, що протікають незалежно від волі суб’єктів. При найближчому розгляді сучасних соціально-економічних процесів виявляється, що їх стихійність все більш впевнено долається цілераціональністю, що полягає в здатності свідомості впливати не тільки на функціонування, але і на становлення економічних реалій.

Реформи, що здійснюються в сучасній системі освіти, в значній мірі мають негативні наслідки, говорячи про зовнішню сторону цього процесу, слід акцентувати на зменшенні годин на забезпечення читання цілого ряду

дисциплін, зниженні рівня освітніх програм, що пропонуються студентам, скороченні термінів навчання. Внутрішня сторона цього процесу ще більш трагічна – з процесу громадського відтворення вилучаються ті необхідні складові, що забезпечують соціуму комфорт, благополуччя, незалежність і безпеку до якого він звик [36 с. 3-8].

Таким чином, як вже зазначалося, реформи наносять серйозний удар по науці. Вже сьогодні ситуація, що склалася в цій сфері діяльності, характеризується як критична. З одного боку, ми маємо потребу в реальних наукових досягненнях та нових розробках, що дозволили б нашій країні забезпечити собі гідне місце на світовому ринку. З іншого – невиправдано хитке і непереконливе становище, яке займає сьогодні в суспільстві як окремий вчений, так і наука в цілому, не сприяють тому, щоб дана сфера мала необхідний потенціал і поповнювалася свіжими силами. Сумність ситуації полягає в тому, що якщо сьогодні ми ведемо мову про те, що талановита молодь не йде в науку, бо це не престижно, важко і не виправдано ні матеріально, ні статусно, то вже завтра, якщо тенденції, що намітилися в освіті і науці збережуться, ми зіткнемося з проблемою, що просто нікому буде йти в науку. Школяри та студенти, які отримують набір практичних знань і навичок, за визначенням не здатні бути тими, хто створює нове знання: цьому практичні навички не вчать. У кращому випадку вони будуть повноцінними суб'єктами тиражування наявних досягнень: матеріально-технічних та культурних. У гіршому – не зможуть досягти навіть такого мінімального рівня особистісного розвитку і освіченості.

Здійснити модернізацію системи вищої освіти можливо тільки за умови реформування університетів з орієнтацією на глобалізацію і інтернаціоналізацію освітньої та наукової діяльності. Це в свою чергу вимагає подолання інерції, накопиченої в останні десятиліття в вузах. Зараз не обійтись без впровадження системи мережевої взаємодії університетів, де вузи одного напрямку і спеціалізації на підставі узгоджених навчальних програм і планів збираються в мережу з центром, в якості якого виступає провідний вуз, що

забезпечує мобільність студентів між університетами . При цьому магістратура відкривається головним чином в провідному вузі за умови наявності відповідних наукових шкіл. Установам вищої освіти з мережевою взаємодією слід активізувати роботу зі створення центрів суспільного користування з сучасним науковим і технологічним обладнанням. Вони мають функціонувати при провідних установах вищої освіти, але в той же час повинні бути перспективи їх розвитку при коледжах для більш активної кооперації з вузами. Для цього необхідно провести серйозне переоснащення навчальних закладів навчальним і науковим обладнанням.

Очевидно, що в освіті, без постійного аналізу поточного стану і оцінки розвитку суспільства, науки, виробництва, без новаторства, творчості та кропіткого ретельного опрацювання всіх, навіть незначних, пропозицій і рішень, неможливий рух вперед, розвиток. Зупинка, самозаспокоєння і самовпевненість, а також неприйняття критичних зауважень – згубні. Необхідно чітко усвідомлювати, що від стану системи освіти залежить не тільки розвиток і життя окремих особистостей, а й добробут і безпека суспільства і держави в цілому. Тому всім державним і суспільним інститутам важливо дбати про систему освіти і ретельно, розумно і виважено опрацьовувати і приймати рішення про її розвиток і реформування. В результаті проведення такої модернізації освіти ми збережемо досягнення нашої системи і придбаємо нові. Слід керуватися в обов'язковому порядку принципом, що в результаті політики реформування освіта повинен поєднувати в собі фундаментальність природно-наукового і математичного циклу з посиленням гуманітарної спрямованості, сприяти моральному та духовному розвитку особистості. І, на наш погляд, виконання намічених і позначених в цій статті заходів дозволить істотно просунутися в напрямку розвитку системи освіти в країні, перетворити наші університети в центри виробництва знань і технологій світового рівня, конкурентоспроможні на світовому ринку освітніх послуг.

Гловацька Олена Павлівна

ГЛАВА 6. Соціокультурні й економічні виклики сучасній освіті та проблема формування інтелектуальної еліти сьогодення

§ 1. Виклики світовій освіті в умовах стрімких змін в суспільстві

Соціальні зміни сучасності досягли небачено високих темпів і продовжують прискорюватися. Це породжує феномен, який отримав назву «цифровий дарвінізм», що характеризується тим, що розвиток суспільства і технологій випереджають за темпами здатність людей адаптуватися до нових умов. Перед соціальними інститутами з властивою їм інертністю постало завдання втриматися і продовжувати функціонувати. Для інституту освіти як сфери прийому, обробки та подачі (викладання) безперервного потоку нових знань, що набуває гіпертрофованих форм, ця задача особливо складна. Нові виклики породжують нові потреби, що вимагають нових шляхів та інструментів вирішення, для чого можуть бути в тій чи іншій мірі придатні нові технології. Потреба утриматися на плаву породжує потребу опору потоку інформації, піднімає планку і темп зростання інформованості викладачів, які повинні відслідковувати розвиток свого предмета і паралельно освоювати нові технології – як нові інформаційно-технологічні прилади, що з'являються, так і програмне забезпечення для ведення розрахунків і досліджень в своїй галузі. Часом це призводить до хаосу, суєти, фрагментації знань, зростання тривожності. Наступний наслідок – прискорюється динаміка академічних стандартів і культурних очікувань, що підвищує цінність таких якостей викладача як професійна цікавість і швидкість обробки інформації і оволодіння технологіями. Частина викладачів дотримується консервативних позицій, будучи професіоналами високого рівня, не приймають модних новинок, посилаючись на їх сезонний швидкоплинний характер.

Процес навчання істотно здорожчується фінансово, оскільки потрібна закупівля обладнання і програмного забезпечення, а також час і інші ресурси для їх освоєння викладачем. Доводиться ставати експертами ще і в швидко мінливих технологіях поряд з керівництвом навчальним процесом сотень студентів. Роль викладача все ж зростає, оскільки технології застарівають і множаться, що призводить до їх децентралізації – коли відімруть ті засоби, що замінили паперове методзабезпечення, планшети системи Android, виникне щось нове, і доведеться знову витрачатися на закупівлю обладнання, знову реорганізувати засоби тестування і методзабезпечння. Ці зміни будуть відбуватися постійно. Центральною фігурою залишиться викладач, який зможе дати опору, чіткі орієнтири в цьому параді минущих технологій, що змінюють одна одну. Стаючи центром, викладач має стати більш гнучким у своїх розумових навичках, вільним від упереджень, поспішних висновків, однобокості. Технологія – конструкт культурної реальності, від якого не сховатися. Вона може стати корисною як в якості інструменту підтвердження непорушних догм, що складають каркас будь-якої науки, так і для вивчення білих плям [6].

Контекст змін набагато ширше, ніж тільки зміни в інформаційних технологіях. В якості приклада нетехнологічних викликів можна навести зростання диференціації вищої освіти. Західні вчені порівнюють ринок освіти, що склався сьогодні, з ринком послуг громадського харчування, який містить як багаті п’ятизіркові дорогі ресторани для гурманів, так і дрібні забігайлівки і навіть окремих приватних доставщиків фастфуду. У світі зростає популярність дворічних громадських коледжів, що надають освітні послуги працюючим людям, які свого часу покинули школу – їх не можна вважати колледжами в звичайному сенсі. Розширилося значення поняття коледж і університет – від елітних класичних до публічних, вузи надають величезний вибір спеціальностей, орієнтованих на різні цілі, різні ціни, різні сегменти населення.

Американські вчені наполягають на вживанні терміна «системи», а не «система» освіти. Комерційна освіта буде розшаровуватися і далі. Прикладом може слугувати відкриття в бакалавраті Манчестерського Університету

Метрополітен в Великобританії спеціальності «менеджер Макдоналдса», внаслідок чого була розроблена нова дослідницька проблематика і запрошені викладачі, які проводять дослідження в сфері менеджменту, що підвищило статус цієї спеціальності до магістра, який може проводити дослідницьку роботу. Так було підвищено не тільки привабливість спеціальності для абітурієнта, але і ризик, що випускник піде працювати в сторонній фірмі. Немає гарантії, що інші корпорації, а також музеї, зоопарки й інші установи не відкриють свої коледжі та університети. Істотне зниження державної підтримки галузі вищої освіти призвело до того, що вантаж виживання ліг на самого потопаючого, і це знайшло розв'язання в двох тенденціях, – одні вузи почали скорочувати персонал, інші – приватизуватися і ставати приватними (каліфорнійська система). Ця система викликала зростання плати за навчання, з необхідністю постійного придбання студентами платної, що постійно дорожчає, супровідної літератури до дисциплін. Це шокує і відштовхує батьків і студентів, змушуючи їх шукати більш прийнятні варіанти, уникати дорогих вузів з хорошим технічним обладнанням і звертатися до старих добрих закладів громадської освіти з дошками і партами. Суспільству потрібні освічені громадяни, бізнесу – фахівці, суспільна освіта доступніше і це дає їй низку переваг.

Досить популярна в західній пресі проблема урядових позик на навчання в комерційних і некомерційних вузах. У публікаціях часто з'ясовується, що студенти, які отримали спеціальність, не змогли вдало влаштуватися на роботу. Підготовка була неадекватною і не дозволила повернути позику. Напрошується висновок, що освіта була низькопробною і не відповідала виплаченій за неї сумі. Такі публікації сильно збивають ентузіазм абітурієнтів. Критерій гідного працевлаштування стоїть на першому плані поруч із критерієм вартості навчання. Проте, для того, щоб отримати хорошу роботу, все так же потрібна освіта, тому, на тлі втрати довіри до вузів в плані якості, попит тримається. Для підтримки якості вузам необхідно удосконалювати методи контролю і аналізу даних. Університети починають відстежувати і публікувати прив'язки даних про успішність до даних про доходи випускників, їх кар'єрне зростання.

Потенційні студенти зможуть порівнювати ці картинки з різних ВНЗ під час вступу. З'являються програми «довічного партнерства» вузів з випускниками. У Пенсільванському університеті випускники, які обрали цю програму, мають можливість раз в сім років пройти безкоштовний тижневий тренінг за фахом і отримати сигнали про зміни в професії та зав'язати нові професійні стосунки. Така програма може включати оплату внесків. Випускники періодично у міру потреби повертаються до вузу, отримують професійний розвиток – проходять окремі консультації або цілі курси підвищення кваліфікації, а по виходу на пенсію можуть приходити в спортивний зал або відвідувати дисципліни, на які в молодості не вистачало часу. Це все входить у вартість внесків.

Вузи почали конкурувати з курсами, що видають сертифікат, якого достатньо для отримання тієї чи інша робота на посаді, що вимагає «середнього рівню професіоналізму», для яких ступінь бакалавра необов'язковий. Такі посади особливо популярні серед дівчат, які планують піти в декретну відпустку. Вузи реагують на цей виклик спрощенням. Є ймовірність, що життя у вузах все більш буде походити на точкові тренінги і уподібнюватися курсам, стане зникати життєвий стиль студенту, університетська атмосфера як така. За класифікацією бюро трудової статистики поряд з посадами «середнього рівню» виділяються посади «вищого» і «нижчого» рівнів професіоналізму. Вищий вимагає вміння абстрактно мислити, спеціальних технічних знань, нижчий – здатність здійснювати прості операції, що становлять суть низькооплачуваних послуг. Попит на середній рівень знижується в той час, як вакансії нижчого і вищого рівнів стають все більш запитуваними серед роботодавців.

Серед потенційних працівників спостерігається зворотна тенденція. Вищий рівень користується найбільшим попитом для роботи з символами (дизайнери, інженери). Разом з тим, більшість навчальних програм вузів показово рангують практичні навички вище теоретичних умінь. Для студента вважаються кращими спеціальні знання. Таке бачення можна назвати дещо короткозорим, розрахованим на молодих, які бажають відразу потрапити в офіси для перекладання паперів або якось зачепитися на будь-якому підприємстві. Але в сучасних умовах

економічного хаосу, міграції мануфактурних підприємств за океан, зменшення престижу послуг будь-яка практична навичка може раптово виявитися більш незапитуваною. Вищі навчальні заклади повинні перебудовувати свої програми, оскільки більшість професій швидко застарівають і зникають з ринку труда.

За опитуваннями кадровиків, фірмам потрібні співробітники з вищою освітою, навичками письмової і усної комунікації, роботи в команді, з широким культурним кругозором. Потрібна критично мисляча людина, яка вміє чітко висловлюватися в промові, сперечатися, аналізувати, послідовно логічно доводити. Ці навички формуються гуманітарними дисциплінами. У той же час вони говорять про нестачу цих умінь в середовищі вузькоспеціалізованих випускників. Багато з бізнес структур навіть почали приймати на роботу гуманітаріїв. Інші продовжують наймати фахівців з вузьких спеціальностей і скаржитися, що тим не вистачає комунікабельності. Справа в тому, що студенти, орієнтовані на бізнес-спеціальності, часто ігнорують запропоновані їм гуманітарні курси, думаючи, що їм це не стане в нагоді, і, в підсумку, виходять з вузу неосвіченими людьми, які розбираються лише в технічному боці своєї спеціальності. Ця проблема породжена вибірковою системою дисциплін, яка прийшла після другої світовою війни на зміну класичній освіті з фіксованими навчальними планами, ядро яких складали (і продовжують складати, якщо говорити про університети «з червоної цегли») гуманітарні науки. Погіршилося досягнення вищою освітою і таких цілей, як формування широти мислення, підготовка до активного громадянського життя. Зараз в глобальному динамічному суспільстві зі зростаючою конкуренцією студент, концентруючись на майбутній роботі, не чує вимог роботодавцем навичок, що формуються гуманітарним циклом дисциплін, сприймаючи його як «халахуп», в який потрібно, заплющивши очі, швидко стрибнути, щоб продовжити свій шлях. В університетах спостерігається занепад інтересу до гуманітарних дисциплін, навіть при вступі до вузу студентам обіцяють, що їм не доведеться проходити дисципліни, прямо не по’язані з майбутню кар’єрою.

Зустрічається і така думка, що завдання викладача у вищому навчальному закладі – розширити інтереси і діапазон дій студента, навчити його творчості, оцінюванню, аналізу, вербальних навичок, винахідливості, підприємливості, вмінню ідентифікувати складність об'єкту, його внутрішні суперечності, лідерству. Питання про те, чи можна навчити людей мудрості, таланту і подібним якостям, залишається відкритим, як і питання, як включити все це в навчальні програми.

В наш час тільки в зрілому віці людина може, спробувавши кілька місць роботи, прийти до висновку, які дисципліни потрібно було вибирати свого часу і оцінити корисність гуманітарних знань. Студент ще не може цього зробити.

Класичні університети під час вступних кампаній роблять акцент на те, що в них працюють викладачі з науковими ступенями, з великим стажем роботи повний робочий день і студенти будуть зайняті з ними впродовж кожного дня. Але останнім часом все більш помітне культурне зрушення в бік зростання ролі інформаційних технологій. Фахівці інформаційно-технологічних відділів прогнозують, що в не далекому майбутньому зможуть забезпечити не тільки теоретичний, а й практичний рівень підготовки студентів за допомогою інтерактивних роз'яснювальних, тренувальних, оціночних інструментів, що безперервно удосконалюються за рахунок інформаційно-технологічного прогресу, а штат викладачів стане гнучким і динамічним. Такі ж зміни прогнозують і для системи управління навчальним процесом, де основні функції стануть покладатися на інтерактивних електронних посередників, навчальний процес стане автоматизованим, виникнуть нові інструменти підвищення результату успішності і механізмів оцінки, автоматизовані «такі, що відгукуються» засоби, тлумачні і евристичні програми будуть впроваджуватися в процес навчання з результатом не гіршим, ніж у «людських» викладачів зі ступенем. Сьогодні неможливо собі уявити фахівця, вихованого і навченого машиною. Років через десять прогнозують зрушення на ринку праці викладачів і виникнення нових моделей освіти і методзабезпечення високого рівня. Можна багато чого зробити на цьому полі, але все одно в кінцевому підсумку для оцінки результатів повинні будуть залучатися люди, – академічні експерти в області спеціальності.

Змінюється й образ «традиційного студенту», – в вузи світу все частіше приходить вступати не сімнадцятирічна дитина, а вже сформовані молоді люди. Отримує поширення працюючий студент старше двадцяти п'яти років, сьогодні таких студентів у світі вже понад шістдесят відсотків. Тому назріла переорієнтація стилю викладання і методичного (інформаційно-технологічного і не тільки) матеріалу з підліткової аудиторії на аудиторію зайнятих молодих людей з більш зрілим підходом до життя. У глобалізованому світі спостерігається зростання мобільності студента. Якщо раніше студентів найбільше привертали конкретні вузи США і Великобританії, то сучасний студент стає мандрівним, мобільним. Все частіше студенти різних країн переводяться в закордонні вузи з метою набуття досвіду проживання в інших культурах. Зростає привабливість Азії, особливо, вузів Китаю, Саудівської Аравії, Сінгапуру. Стали говорити про некоректність терміна «витік мізків», – йдеться радше про їхню циркуляцію, обмін між країнами. Йдучи назустріч цій тенденції, вузи стали відкривати філії за океанами. Відпадає географічна приналежність, відмирає девіз «працювати в ім'я своєї країни», на зміну приходить установка «працювати в ім'я людства». Все більше вузів бачать свої місії в інтернаціональному ключі.

Тенденція мобільності в географічному світі супроводжується віртуальною мобільністю. Для того, щоб потрапити на конференцію, яка проходить на іншому континенті, тепер не потрібно туди переміщатися фізично. Технології забезпечують можливість віртуальної присутності. Вже зараз можна передбачити виникнення транснаціональних наукових дослідних колективів, об'єднаних не за приналежністю до вузу, а науковими інтересами, узгодження роботи яких може забезпечувати цифрова мережа, яка, можливо, стане всюдисутнею і вселиться до всіх вузів. Об'єднання різних напрямків зможуть перетинатися і взаємодіяти. Все це буде керуватися системою вузів [10].

Ускладнюючийся світ породжує зміни і в самому процесі викладання і навчання, і новий соціальний запит на методи навчання, нового студента, який

буде змушений постійно пристосовуватися для того, щоб продовжувати ефективно функціонувати в умовах мінливого середовища.

Все більших обертів набирають міждисциплінарні дослідження. Народжується феномен кросфертилізації ідей. У програмах вузів це знаходить вираз в укрупненні і розширенні дисциплінарних програм. Якщо кожна дисципліна містить свою інформацію, яку заборонено дублювати, – студент не бачить зони перетину наукових сфер. У міждисциплінарні програми повинні бути включені патерни взаємодії дисциплін. Студенти будуть більш повно розуміти завдання дисциплін, а не засвоювати їх дискретно. Вони побачать можливість застосовувати знання не в якійсь одній вузькій сфері, а навіть в повсякденному житті.

Практичні рішення глобальних проблем сучасності лежать в зонах міждисциплінарної співпраці. В процесі викладання це можна підкреслити, даючи командні завдання, в яких студент буде усвідомлювати свою роль і внесок, що в свою чергу буде формувати мотивацію студента. Це багатовимірний підхід, що комбінує конвергентний і дивергентний методи. У процес можуть залучатися волонтери тощо. Навчання може проводитися в різних місцях (центри, лабораторії, бібліотеки). Можна формувати різні групи, пари або підходити до студентів індивідуально.

Як варіант можна використовувати конвергентний метод, який включає презентації, завдання, тести, комп’ютерні програми; мультіконвергентний метод з урахуванням здібностей студента; спрямовано-дивергентний метод, що найбільш підходить для міждисциплінарного рівня; дивергентний, за індивідуальним вибором передбачає виконання проектів та інших відкритих завданнь. Всі методи повинні бути задіяні. Спроби стандартизувати навчальний процес приречені на невдачу [1].

Поряд з перерахованими вище викликами системі освіти треба пам’ятати і про те, що не зняті з порядку денного й такі питання, як проблема неписьменності, моніторингу якості освіти, проблема нерівності за статтю, територіальною (село-місто), етнічною й економічною ознаками, проблема наявних технічних засобів і широти кругозору самого викладача, відповідність

якісного і кількісного запитів ресурсам освіти. Глобалізація веде до зміни патернів професій і технологічних інновацій, розростання інформаційної сфери. Відбувається глобалізація знань. Ускладнюється процес маркетизації освіти. Звідси випливає проблема фінансових ресурсів – попит на вищу освіту зростає швидше, ніж можливість людей оплатити своє навчання. Нове соціальне замовлення стикається з проблемою доступності освіти для населення, проблема загального освітнього рівня, проблема зростаючого запиту на середній клас, який повинен володіти вищою освітою, запит роботодавця на фахівця, якого належить навчити. Освіта повинна трансформуватися в холістичну структуру, що визначається гуманітарним знанням, і формує гнучко мислячого в широкому спектрі фахівця.

Хід руху в майбутньому і подальший розвиток технологій ми не можемо передбачити. Ми можемо тільки дати понятійний, когнітивний, установочний і комунікативний інструменти, щоб студент зміг вчитися завжди, всюди, жваво реагуючи на запити. У такому ключі для студента-випускника стають актуальними – відкрита концептуальна база картини фізичного, людського, навколишнього і культурного світу, уміння аналізувати, критикувати, добувати, оцінювати, застосовувати знання, генерувати рішення і експериментальні ситуації, добувати, будувати міжособистісні відносини, вести співпрацю. Також важливі соціальні та громадянські вміння складають терпимість, повага, взаємопорозуміння з іншими [5].

Пітер Девітт відзначає серед критичних питань освіти неможливість виробити і небажання прийняти єдине ядро держстандарту, труднощі визначення стилю освоєння студентом матеріалу, неоднозначне ставлення у студентському та викладацькому середовищі до нових технологій, нерівний доступ до різних інформаційних і електронних ресурсів, залежність від політики, недосконаліть методу тестування, проблема клімату в колективах, пільги викладачам, проблема зникнення університетської культури, проблема бідності [2].

На сайті міністерства освіти США є сторінка опитування викладачів, яким пропонується питання «Що є найбільшим викликом освіті сьогодні?». Найбільш популярні серед відповідей: «Нездорова кримінальна атмосфера (стрілянина) в

учбових закладах. Викладачі Південної Каліфорнії бояться ходити на роботу»; «Студент, забезпечений і самовпевнений, не цікавиться академічними програмами, знаходячи їх нудними. Інтерес до навчання виникає у одиниць. У моді «успішно мислячі» люди. Студенти часто обґрунтовують небажання вчитися прикладами людей з поганою освітою, які досягли добробуту, і, навпаки, високоосвічених людей-невдах. Потрібно навчати студента більш широким критеріям успішності, що включають, крім професійних знань, вміння ставити і досягати мети, потребу розвиватися інтелектуально і емоційно, вміння будувати відносини і організовувати свій час». Також серед проблем згадується невміння студентів писати, читати, розмовляти; бідна лексика; погана відвідуваність; примус до навчання при слабких здібностях; відсутність підготовки в школярів до студентського життя [11].

Спираючись на теорію культур Маргарет Мід, ми можемо сказати, що живемо в епоху культури префігуративного типу, – коли старше покоління вже не може вчити молодих, оскільки прогрес досяг таких темпів, що люди похилого віку не можуть сказати молодим: «я знаю, що робити в такій-то ситуації», – вони не були в цій ситуації і не знають, що робити. Молоді ж люди виявляються більш здатними освоїти технічні нововведення. У такому стані старше покоління часто навчається у своїх нащадків поводженню з технічними новинками, і як наслідок, втрачає значну долю свого авторитету [18]. Перед системою освіти стоїть невідомість, оскільки неможливо передбачити обставини, зумовлені сучасним науковим прогресом, в які потрапить молодий спеціаліст після закінчення внз. Також, як і прогрес інформаційних технологій, ми не можемо передбачити соціальні, культурні, правові, трудові, економічні зміни, які прискорюються одночасно з ним. Це породжує проблему дезадаптації молодого покоління в постійно мінливих умовах і кидає виклик системі освіти.

Окремий складний блок викликів сучасній системі освіті формує ринок праці. Зв’язок між освітою та ринком праці широко вивчався соціологами економіки протягом останнього десятиріччя, що зумовлено, головним чином, пошуком причин невідповідності між різними рівнями кваліфікації персоналу та

шаблонами диференціації заробітної плати. Безсумнівно, що формальна освіта та професійні навички, що набуваються під час навчального процесу, виступають результом, що обумовлює конкурентноспроможність випускників по їхньому виході на ринок праці. Хоча, необхідно мати на увазі, що умови зайнятості залежать від безлічі чинників – ступеню налагодженості побутової господарської праці, інвестиційного клімату у країні, показників росту та продуктивності економіки, прямих іноземних інвестицій, – це лише декотрі з них – освіта повинна розглядатися як необхідний засіб для одержання знань та компетенцій, які потенційно мають відношення до зайнятості і роботи. У зв'язку з цим освіта відіграє подвійну роль у створенні сприятливих для зайнятості умов: з одного боку, навчальні заклади готують людей до вступу на роботу; з іншого боку, протягом усього життя навчальний досвід та процеси вдосконалення знань забезпечують людині навички, необхідні для кар'єри, поліпшення або зміни кваліфікації. Тож зрозуміло, що процеси та наслідки взаємодії між освітою та ринком праці є багатоступінчасті та потребують ретельного оцінювання, щоб забезпечити високу чутливість освіти до потреб ринку праці [4].

Спроба проаналізувати під різними кутами відповідність якості випускників системи освіти і їх затребуваності на ринку праці дає наступну картину.

Духовна складова нашого життя, хоча, здається на перший погляд, заважає вижити людині, що опинилась в умовах хижацької конкуренції і загального озлоблення, все одно не скасовується, вона як і раніше існує. Найкращий професіонал, думає категоріями своєї спеціальності, залишаючись людиною. Відчуваючи злети і падіння в своєму житті на роботі і після неї, він періодично залишається один на один з питаннями про сенс всього, що відбувається навколо, якій справі він присвячує себе і заради чого. У сучасному вітчизняному контексті вже давно зберігається тенденція морального занепаду. Такі загальногуманітарні цінності, як милосердя, мир, справедливість і самопожертва піддаються публічному осміянню з моніторів різноманітних високотехнологічних приладів. Шляхом наслідування це переноситься на всі сфери людської діяльності. На жаль, з найбільшою ймовірністю, це наслідок

жорсткої конкуренції на ринку. І ринок праці тут не є винятком. Але ця загальна озлобленість означає не втрату актуальності цінностей духовного плану, а якраз навпаки. До того ж роботодавець, орієнтований на довгостроковий найм, буде зацікавлений в тому, щоб підібрати собі не тільки високопрофесійних технічних виконавців, а й високоморальних людей, яких не приверне можливість заробітку на стороні шляхом промислового шпигунства, крадіжки, відкатів, махінацій з технологією тощо.

Ще одна негативна тенденція сучасної культури – скочування до використання мемів, піктограм і сленгу в спілкуванні. Чистота мови свідчить про високоорганізоване мислення і є невід'ємним атрибутом комунікативного вміння. Вкрай бажано, щоб професіонал був грамотним. На ринку праці це, безумовно, відіграє свою роль. На жаль, частина випускників сучасних вузів не дуже грамотно висловлює свої думки, і це теж наслідок нестачі уваги до гуманітарних дисциплін в системі освіти.

Іншим наслідком залучення випускника в жорсткі конкурентні умови виживання є вироблення «бізнес-погляду» на навколишній світ. У гонитві за миттєвим прибутком або хорошим місцем в істеблішменті людина здатна обманювати, зраджувати, знищувати життя. Для нашої країни необхідність таких дій давно стала нормою виживання і це взагалі не обговорюється. Якщо вітчизняний ринок праці буде розвиватися в позитивному руслі і вийде на шлях досягнення більш цивілізованого стану, то сформується потреба в більш складному погляді на навколишній світ. Таку потребу необхідно стимулювати всіма силами, оскільки це шлях до порятунку нашої культури. І це завдання гуманітарного циклу дисциплін вищих навчальних закладів, випускники яких є не тільки майбутніми працівниками, а й майбутніми роботодавцями.

На жаль, в сучасних вузах відбулося перемикання з якісної на кількісну – рейтингову методику освіти. Відношення до гуманітарних дисциплін як до другорядних і їх утиск призводить до ряду негативних наслідків. В результаті випускаються нові за якістю кадри, – самовпевнена, яка не володіє почуттям поваги до старшого покоління, що вимірює все грошима, орієнтована на споживання престижних товарів як критерій своєї життєвої успішності молодь.

Під такого споживача змінюється масова культура, – вона ущільнюється і спрощується. Відбувається обезлюдинення людини [3].

Є і суто технічна сторона, що вимагає гуманітарної підкутості. Кризові умови ставлять суспільство в ситуацію затребуваності головного вміння – випускник вузу відразу після завершення своєї освіти стоїть перед завданням привернути до себе увагу роботодавця. Ринок все гнучкіше реагує на потреби, а потреби ускладнюються. Тому, зростає затребуваність вміння перемикати дрібні цілі та призначення своєї діяльності.

Прогрес не стоїть на місці, еволюціонують не тільки потреби і продукти, що викидаються на ринок товарів, а й зміст професій, затребуваних на ринку праці. Випускник повинен бути готовий до цього, щоб не здати свої позиції, в мінливому професійному контексті, обмежившись отриманими колись у вузі знаннями за фахом. Освіта повинна не тільки готувати професіоналів, компетентних за сьогоднішніми мірками, але і давати старт навчання, яке триватиме все життя, тобто вчити вчитися, що зіграє роль в житті випускника не тільки на ринку праці, а й в подальшому при побудові кар'єри. Ці та інші вимоги до успішного конкурента на вільному ринку праці породжують необхідність хорошої освіти, що дає навички не тільки спеціального, але і гуманітарного плану.

Країни ЄС з більш високою складністю освіти дають більше шансів випускникам вузів на працевлаштування. Різні підходи, що склалися в економіці, пропонують різні методи вирівнювання ринку праці і сфери освіти.

Так, теорія людського капіталу висвічує проблему якісного відтворення працівників, що позначає підтримку рівня професіоналізму в усій його повноті, включаючи людські сторони, тому що будь-яку справу направлено в кінцевому підсумку людиною на людину, не обмежуючись тільки вітальними потребами, але з усіма аспектами її кругозору.

В умовах виборності дисциплін і прагматизму студентів, які хочуть отримати професію найменшими зусиллями, і системи профпідготовки, співробітники якої, бажаючи дати більше за спеціальністю забувають про людський контекст професійної реалізації, в вузах повсюдно спостерігається

напруженість з приводу гуманітарних дисциплін і вимушеність викладачів гуманітарних напрямків постійно нагадувати про значимість культурної загальнолюдської складової будь-якого професіонала.

Немає єдиної думки з приводу необхідної глибини та специфіки викладання гуманітарного циклу студентам негуманітарних напрямків – читати ці дисципліни на онтологічному, поведінковому або екзистенційному рівні, в загальному контексті або в суто професійному.

Разом з цим, студенту доведеться влитися в колектив, в якому, можливо, будуть працювати представники не тільки його професії – економісти часто співпрацюють з політологами, соціологами, культурологами, психологами, та й взагалі з представниками всіх професійних напрямків, задіяних де-інде у сферах виробництва, торговлі та споживацтва. А різнорідні колективи потребують взаєморозуміння і затребуваності вміння мислити широко, а не в рамках однієї спеціальності. Чим ширше буде освіта, тим ширше кругозір, тим більше можливості працевлаштування, придатність для більш широкого спектру робочих місць, і, як наслідок, вища продуктивність [9].

Прямий зв'язок між зростанням освіченості і безробіття спостерігається у країнах СНД і деяких країнах ЄС. У країнах заходу цей зв'язок носить, як правило, зворотний характер. Чим вища освіта, – тим нетриваліший період непрацевлаштування випускника. Цей ефект освіти формує попит на навчання у країнах світу [1].

Українські ж роботодавці при опитуванні відзначили проблемність «загального характеру освіченості» та вказали на низький рівень самоконтролю і емоційного інтелекту, недалекоглядне фокусування на ближній цілі, несистематизоване самонавчання, недостатнє володіння методами пізнання і недооцінку важливості знання теорії потенційними робітниками, що теж є наслідком недостатньої уваги до дисциплін соціогуманітарного циклу [7].

Також актуалізується проблема невідповідності навичок праці. Випускник, який не знайшов роботу може бути змушений пройти перенавчання, додаткове навчання, або переїхати в район, де відчувається нестача кадрів його спеціальності. Всі ці ситуації, знову ж таки, вимагають від випускника навичок гуманітарної специфіки.

§ 2. Освітні проблеми формування особистості інтелігента

Наступним стає питання, яким має бути випускник вузу в контексті його приналежності до інтелектуальної еліти. Це питання, якщо його розвивати, в кінцевому підсумку приведе нас до питання, що собою буде являти інтелектуальна еліта майбутнього – буде це прошарок інтелігенції в нашому традиційному вітчизняному тлумаченні, чи верства інелектуалів як працівників сфери послуг, на яких є попит в контексті західного сучасного ринку. Сьогоднішні тенденції динаміки ціннісних орієнтацій молоді викликають тривогу у багатьох діячів науки, культури і освіти. Багато з них з жалем визнають вимирання інтелігенції як класу і приходу на зміну їй меркантильних вузькоспеціалізованих інтелектуалів. Найчастіше це пов'язують з впливом західного зарубіжжя, наприклад, входженням системи внз до Болонського процесу, згортанням розумових дискусійних процесів в оболонку «тестів». Однак не можна ігнорувати ролі старшого покоління, інтелігенції другої половини двадцятого століття, представники якого радісно вітали свого часу перебудову і гласність, які, власне, й відкрили двері продуктам масової культури західного світу [23].

Рівень виховання сучасних молодих українців такий, що більшість соціологів констатують занепад їх моральності. Ситуація не виникла раптово і прогнозувалася ще десятиліття тому. Ще під час мого перебування студенткою один з наших викладачів історії вітчизни говорив про те, що не повинні жінки з баулами їхати човноками в Туреччину і Румунію. Наслідки накриють нас, коли виростуть їхні недоглянуті діти.

Соціолог Аркадій Васильович Соколов у своїй статті, присвяченій дослідженню відношення студентства до інтелігенції, наводить висловлювання культурних діячів і зазначає погану репутацію пострадянського покоління молоді. Ситуація морального занепаду молоді супроводжується наступними симптомами: соціальна апатія – відхід з політичної та суспільного життя, розчарування в політичних партіях, недовіра до влади, поширення міщанських,

сімейно-егоїстичних настроїв; криза моральних цінностей, відмова від правди, чесності, совісності, любові, дружби як основи відносин між людьми; падіння престижу чесної праці, дозволеності несумлінності, обману, цинізму, експлуатації, насильства; зростання споживчих настроїв.

Виходить песимістичний висновок: нашій країні загрожує втрата національної життєздатності, яку зумовлюють чотири потенціали: людський, економічний, геополітичний, історико-культурний. Вирішальне значення має людський потенціал, який «інтегрально характеризує людські ресурси суспільства як суб'єкта власного відтворення і розвитку». Неважко зробити висновок, що роль хранителя національної культури відведена верстві інтелігенції, яка згідно з наведеним рядом свідоцтв поступово відходить до небуття. У зв'язку з цим необхідно нагадати державі і суспільству про підхід до освіти не як до ринкової послуги, а як до комплексу довгострокових заходів по формуванню особистості, що включає поряд з навчанням й виховання.

Зараз проблема виховання не може бути повноцінно вирішена в сім'ї в умовах, коли обоє батьків залучені в трудову діяльність. Ще більш ускладнюється ця проблема з від'їздом батьків на заробітки. Сім'я як основний інститут передачі культури втрачає свій вплив.

Ще один аспект послаблення ролі сім'ї, пов'язаний зі зростаючим темпом соціокультурної динаміки і проблемою втрати новим поколінням поваги до старших і наступності культури, що веде до переривання історичної пам'яті, розглянула Маргарет Мід у своїй роботі «Культура та наступність». Вона позначає це як феномен «усунення дідів з сімейного кола» в зв'язку з популяризацією нуклеарної сім'ї в умовах урбанізації. Старше покоління більше не володіє авторитетом в силу зростання мережі інформації і відмирання необхідності довгострокового накопичення досвіду і знань. Для Маргарет Мід головними носіями проблеми стають мігранти, які освоюють новий світ [18, с.322-361]. У нашому суспільстві неважко помітити ту ж проблему з іншої причини – це причина адаптації до стрімких змін у глобальному світі та завдання перехідного суспільства, що шукає нові шляхи

розвитку і стало на небезпечний шлях пошуку межи між запозиченнями досвіду ззовні (в нащадків тих самих мігрантів до Нового Світу, серед яких став нормою відрив від покоління батьків) і збереженням власної ідентичності.

Завдання формування особистості багато в чому перекладається з сім'ї на систему освіти, і система може ліпити будь-яку особу, яку забажає соціальний замовник, навіть можливо повністю перекроїти культуру дитини, відірвавши її від культури батьківського покоління і обернувши проти неї. З огляду на ситуацію збіднення держави на тлі зрощення економічної та політичної верхівки і орієнтування на задоволення інтересів еліти фінансистів, ми спостерігаємо підміну цілей освіти. На вищому рівні влади вдаються до дій на користь здешевлення підготовки фахівця (термін «особистість» при цьому відходить на другий план) і доцільності скорочення блоку гуманітарних дисциплін «за непотрібністю» [25]. У такому випадку досить просто забезпечити особистість професійними навичками і відправити на виробництво.

Дмитро Сергійович Лихачов з цього приводу писав: «В цілому, турбота про спеціальність та її поглиблення – зовсім непогане правило життя. Тим більше що в Росії занадто багато непрофесіоналів береться не за свою справу. Це стосується не тільки науки, але також мистецтва і політики, в якій також повинен бути свій професіоналізм. Я дуже ціную професіоналів і професіоналізм, але це не завжди збігається з тим, що я називаю інтелігентами і інтелігентністю» [17, с.3-9].

Створюється враження, що наявність вищої освіти у великої кількості наших громадян тільки додає проблем нашому суспільству – з'ясовується, в країні занадто багато людей з вищою освітою, більше, ніж потрібно. При цьому освіта ця занадто дорога. Бухгалтер, наприклад, може і не розбиратися в нюансах соціології або філософії. Скорочення цих дисциплін здешевить освіту відповідного фахівця. Тільки при цьому виникає проблема відчуження особистості, проблема «людини-гвинтика». Запит вищого класу на здешевлення підготовки професіоналів, на вузького спеціаліста, закони ринку суперечать гуманістичним законам. На правовому рівні, питання, начебто, вирішується на

користь задекларованої в Конституції найвищої цінності демократії – гармонійно розвиненої особистості.

До того ж, в суспільстві зріє усвідомлення упущення, розуміння того, наскільки нагальною є потреба у посиленні уваги освітній сфері. Демократичний режим зводить людську особистість на вершину ціннісної піраміди, на цьому побудована вся система права. «Згідно до ст. 3 Конституції, головними цінностями нашої країни визнаються, людина, її життя і здоров'я, честь і гідність, недоторканність і безпека. Отже, можна зробити висновок про пріоритет гуманістичних цінностей над ринковою доцільністю освіти». У законі про освіту мета освіти значится, как «всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями» [13].

У основу пріоритетних принципів розвитку системи освіти покладено гуманізацію і демократизацію усіх її складових. Вища освіта спрямована на забезпечення фундаментальної наукової, загальнокультурної, практичної підготовки фахівців, які мають визначати темпи і рівень науково-технічного, економічного та соціально-культурного прогресу, на формування інтелектуального потенціалу нації, на всебічний розвиток особистості як найвищої цінності суспільства. Вона має стати могутнім фактором розвитку духовної культури українського народу, відтворення продуктивних сил України [15].

«Метою вищих навчальних закладів є підготовка спеціалістів вищої кваліфікації, здатних після здобуття відповідної освіти включитися у виробничу діяльність а також забезпечення їхнього всебічного розвитку, здатних до свідомого суспільного вибору і творчого збагачення культурного потенціалу народу. Досягнення високого освітнього рівня має на увазі забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення

особистості, формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації» [13].

Отже, для внз важливо формувати культуру студентів так само, як і професіоналізм. Освіта означає комплексне формування особистості, поряд з навчанням туди входить і виховання. З огляду на те, що до вищих навчальних закладів приходять люди з ще не остаточно сформованою системою цінностей, вища школа повинна приділяти увагу виховному процесу. Важливою частиною формування і інтелігента, і інтелектуала є ерудиція – як в рамках спеціальності, так і за її межами. У з'язку з цим особливу роль набувають дисципліни гуманітарного циклу. Ускладнюється ця значимість, якщо взяти до уваги їх виховний потенціал. На це зважають багато теоретиків соціології, психології та педагогіки. Так, зокрема, Ж. Т. Тощенко в своїй монографії «Нові ідеї в соціології» вказує «Залишився єдиний момент, який нас всіх об'єднує незалежно ні від чого, – це відношення. Останнє важливо тому, що розпалося наше сприйняття минулого, і не тільки радянського минулого, а й минулої історії, за винятком Великої Вітчизняної війни. Треба максимально підтримувати ці тематики, тому що через них можна проектувати майбутнє. В цьому відношенні важлива роль гуманітарного наповнення освіти» [24].

Н. С. Назарова в своїй монографії, присвяченій екологічній культурі в умовах глобалізації звертає увагу ще на одну культурну проблему, – проблему, яка виникла за посилення антропогенного чинника на планеті і потрапляння під загрозу всього середовища існування життя на Землі. «Проблема виживання людства повернула його обличчям до необхідності пошуку шляхів збереження екосистеми. Цінністю стає саме життя і його середовище. На ній будуються інші цінності». Вихід вчені бачать у формуванні уніфікованої системи ціннісних орієнтацій і впровадженні її через систему освіти в формування світогляду молодого покоління. Завдання формування загальнолюдських ціннісних орієнтацій лягає на систему виховання. У зв'язку з цим ми говоримо про якусь уніфікацію культури в глобальному просторі. «Однак гріш ціна буде такій уніфікації, якщо вона знищить унікальні самобутні культури етносів, що

населяють сучасні держави» [21, с.100]. Ще одне важливе завдання – відповідь на виклик глобалізації – завдання збереження локальної культури. Якщо ми хочемо зберегти імунітет своєї культури, щоб не асимілювати її, то повинні знати її історію, складові, її форми, їх смисли. «Формування шаблонного мислення хомо американус – легкий шлях руйнування локальних ідентичностей, автентичної системи цінностей, шлях до формування особистості, орієнтованої на розваги, особистості без історії». У 1994 р. англійський культуролог Маккензі Уорк, аналізуючи посилення ролі ЗМІ у формуванні особистості, констатував «У нас більше немає коренів. У нас тепер антени. У нас більше немає походження. У нас є термінали» [8, с.302]. По суті, він констатував втрату британцями національної ідентичності під натиском медійної уніфікації культури.

Так само й Н. С. Назарова вказує на те, що західні ринкові стратегії в освіті багато в чому недалекоглядні. Вирощуючи вузькоспеціалізованого професіонала, вони самі собі ускладнюють розвиток, обмежуючи свого вихованця рамками кінцевого набору навичок. В умовах весь час прискорюючугося прогресу і все більшого унаочнення відмирання і зміни цілих сегментів професій, навпаки, було б більш доцільно випускати здатного навчатися різнобічно розвиненого професіонала. Тим більше, що стає все ясніше – майбутнє лежить на стиках галузей знання.

Випускники ВНЗ – потенційна еліта суспільства, яка має зайняти керівні пости в різних виробничих і управлінських структурах. С. І. Плаксій в статті, присвяченій освітній парадигмі Іллінського і стратегії успішного ВНЗ, зазначає: «Якщо випускнику доведеться керувати великою організацією, то її успіх або неуспіх багато в чому залежить від того, здатний він чи ні висувати і реалізовувати плідні ідеї, що відповідають викликам сучасності і відносяться до основної сфери його діяльності. Для його освіти потрібна розвиваюча парадигма, пов’язана з необхідністю сталого розвитку відкритого і глобального світу, актуальністю не тільки економіки знань, а й розуміння того, що відбувається і належного в широкому контексті» [22, с.17].

Протиставлення законів ринку гуманістичним законам виводить нас на протиставлення інтелігентів і інтелектуалів. Існують різні трактування цих понять. На просторах СНД склалося своє розуміння інтелігенції як особливого класу. Детальний аналіз дискусії про співвідношення інтелігентів і інтелектуалів в соціологічному полі дає Н. В. Латова. Вона зазначає, що скоро інтелектуали стануть, на думку деяких соціологів, «новим панівним класом». Вона пояснює виділення класу інтелектуалів з решти соціального середовища в такий спосіб: «У країнах, що відстали в своєму розвитку, соціальна група осіб інтелектуальної праці набуває особливих рис. Краще за інших розуміючи відсталість своєї країни, інтелектуали стають головними проповідниками цінностей модернізації. В результаті у них розвивається почуття власної винятковості, претензії на «вище знання», якого позбавлені всі інші» [16].

Авторство поняття «інтелігенція» Н. Латова приписує журналісту другої половини 19 століття П. Д. Боборикіну, який запозичив цей термін з німецької культури, де він використовувався для позначення прошарку суспільства, зайнятого інтелектуальною діяльністю. Сам журналіст вклав в цей термін новий зміст: він визначав інтелігенцію як осіб «високої розумової і етичної культури». Пізніше гуманітарії стали розуміти під інтелігенцією чисто російський морально-етичний феномен, що включає в себе людей різних професійних груп, що належать до різних політичних рухів, але мають загальну духовно-моральну основу. У цьому зміненому сенсі поняття інтелігенції знову вкоренилося на Заході. Серед ознак інтелігента Латова виділяє риси соціального месіанства: заклопотаність долею своєї батьківщини (цивільна відповідальність); прагнення до соціальної критики, до боротьби з тим, що заважає національному розвитку (роль носія громадської совісті); здатність морально співпереживати «приниженим і ображеним» (почуття моральної причетності) [16].

Є різні трактування терміна «інтелігенція». Представники позакласового підходу вважають, що інтелігенція не представляє з себе ніякої особливої соціальної групи і не відноситься ні до якого класу; будучи елітою суспільства,

вона стає над класовими інтересами і висловлює загальнолюдські ідеали (подібної точки зору дотримувалися М. О. Бердяєв, М. І. Туган-Барановський, Р. В. Іванов-Розумнік).

Представники класового підходу (М. І. Бухарін, О. С. Ізгоєв тощо) бачили її як прошарок суспільства. Пізніше інтелігенція обросла негативними конотаціями – її недолюблювали і влада, і «народ», що не бачив її особливої відмінності від буржуа.

Для радянських інтелігентів став характерним відхід від політичного життя. У 60-ті роки XX ст. серед них виникає дисидентський рух.

У пострадянському суспільстві багато представників розумової праці зіткнулися з різким зниженням свого рівня життя, що викликало їхнє розчарування в ліберальних реформах і посилення критичних настроїв. З іншого боку, багато видатних інтелектуалів змогли зробити кар'єру і продовжували підтримувати ліберальну ідеологію і ліберальних політиків. Таким чином, пострадянська інтелігенція виявилася розколотою на групи з різними, дещо полярними позиціями [16].

Н. Назарова звертає увагу на виникнення на пострадянському просторі класу «нові бідні» – це люди з вищою освітою, витіснення зі структури благополучного істеблішменту і приречені на злиденне існування. У радянській культурі для таких людей існував термін «біч», однак частка їх у той час порівняно з сьогоденням була мізерно малою [21, с.100].

Не впевнена, чи можливо в сьогоднішніх рамках дискурсу говорити про «руськість» феномена інтелігенції. В багатьох культурах видатни діячі виявляють стурбованість долею світу та його морально-етичною складовою, і вже це робить їх інтелігентами.

Скоріш під інтелігентом можна розуміти аристократа духу, при тому, що важливо, ця аристократія має бути працюючою. Щодо співвідношення понять «інтелигент» та «інтелектуал», можна в деякому сенсі ототожнювати їх, в деякому – протиставити. Ще важливо зазначити здатність інтелігенції до навчання і її творчість. Зверну увагу на модну в останні часи підміну терміну

«творчість» «креативністю» – такі підміни робляться інтелектуалами, а не інтелігентами. Інтелігент не обов'язково займається розумовою працею. Радянська епоха породила новий тип робочої інтелігенції. Можна так само відзначити інтелігентних людей серед селян. Я б назвала ознакою інтелігенції порядність, вихованість людини, бажання та вміння піклуватися про ближніх, – живих і неживих об'єктах культури і природи. Ще раз зазначу, що все це діє в зв'язку зі схильністю до безперервного самовдосконалення, залученістю до системи освіти.

Д. Лихачов при цьому зазначав: «вчені не завжди бувають інтелігентні (у вищому сенсі, звичайно). Неінтелігентні вони тоді, коли, занадто замикаючись у своїй спеціальності, забувають про те, хто і як може скористатися плодами їхньої праці. І тоді, підпорядковуючи все інтересам своєї спеціальності, вони жертвують інтересами людей або культурними цінностями. Найпростіший випадок – це коли люди працюють на війну або здійснюють дослідження, пов'язані з небезпекою для людини і стражданням тварин» [17, с.3- 9] .

А. В. Соколов для свого дослідження операціоналізував поняття «інтелігентність» наступним чином: «формула інтелігентності читається так: інтелігентність – інтегральна якість особистості, що включає на рівні, відповідному певному поколінню інтелігенції, освіченість, креативність (творчий потенціал), етичне самовизначення (етос). Покоління інтелігенції – історична спільність, що характеризується типовими для неї світоглядом, етичними ідеалами, ціннісними орієнтаціями, соціально-психологічним складом. Зміна поколінь інтелігенції означає зміну культурно-історичних епох і, відповідно, зразків освіченості, творчої самореалізації, моральності» [23].

Лихачов наполягав, що словосполучення «творча інтелігенція» – тавтологія «адже інтелігент – представник професії, пов'язаної з розумовою працею (інженер, лікар, вчений, художник, письменник), і людина, що володіє розумовою порядністю. Інтелігенція взагалі не може бути «нетворчою». «Всі інтелігенти в тій чи іншій мірі «творять», а з іншого боку, коли людина пише, викладає, творить твори мистецтва, але робить це на замовлення, за завданням в

дусі вимог партії, держави або будь-якого замовника з «ідеологічним ухилом», з моєї точки зору, це не інтелігент, а найманець» [17, с.3-9]. «До інтелігенції, за моїм життєвим досвідом, належать тільки люди вільні в своїх переконаннях, які не залежать від примусів економічних, партійних, державних, не підкоряються ідеологічним зобов'язаннями. Основний принцип інтелігентності – інтелектуальна свобода, – свобода як моральна категорія. Не вільна інтелігентна людина тільки від своєї совісті і від своєї думки. Я переконаний, втім, що можна бути і невільним від раз і назавжди прийнятих принципів. Це стосується людей «з лобовою психікою», котрі намагаються відстояти свої старі, колись ними висловлені або навіть проведені в життя думки, які самі для себе сковують свободу» [17, с.3- 9].

Отже, мається на увазі особистість, розвинута в творчому та моральному сенсі, здатна вирішити завдання, що потребують високого ступіню відповідальності й освіченості. Тестування і шаблонне мислення (західні методи), не годяться для формування такої особистості.

Як зазначає А. В. Соколов, «Для кожного покоління інтелігенції властиві свої історично зумовлені норми етичної самовизначення. У цих нормах виражаються: спрямованість особистості – альтруїзм чи егоїзм; нетерпляче ставлення до опонентів (агресивність або насильство) – толерантність (терпимість); ставлення до культури – побожне шанування або споживацька експлуатація. Етичне самовизначення інтелігента має включати: альтруїзм, толерантність та благоговіння перед культурою.

Інтелігента можна впізнати по відсутності в ньому агресивності, підозрілості, комплексу власної неповноцінності, по м'якості поведінки. Агресивний тільки напівінтелігент, який втрачає себе в «масовій культурі». Звідси випливає, що інтелігент не може бути деспотом ні в приватному житті, ні в політиці [23].

Інтелектуали, згідно зі словниковими дефініціями, керуються розумом, а не емоціями і почуттями (значить, їм байдужі чужі моральні емоції співчуття, прихильності, благоговіння, почуття совісті і сорому). Інтелектуалу властиві

культурна індиферентність, готовність адаптуватися до будь-якої культурної середовищі, відмова від самоідентифікації з певною національною культурою. Виходить етична протилежність інтелігента-гуманіста – інтелектуал-технократ. інтелектуал – освічена і творча людина з технократичним етосом. Таким чином, в наші дні протистоять один одному два етичних ідеалу: інтелігент-гуманіст і інтелектуал-технократ.

Риси інтелектуала: професіоналізм високого класу, цілеспрямоване придбання знань і постійне підвищення своєї кваліфікації; розвинуте технократичне мислення, орієнтоване на ефективність виробництва і досягнення успіху; почуття незалежності і самодостатності, гарантоване особистими перевагами і талантами; критичне сприйняття утопічних проектів і демагогічних обіцянок, антідогматічность, здоровий скептицизм; прагнення керуватися здоровим глуздом і тверезим розрахунком, а не емоціями милосердя, жалю, співчуття, часто суперечить інтересам справи тощо [23].

Створення інтелектуала, а не інтелігента таїть в собі небезпеку відчуження особистості, на яку звертали увагу ще представники соціології XIX ст.

Л. Е. Грінін розуміє під відчуженням придушення, пристосування особистості людини – або повністю (рабство, кріпацтво, каторжні роботи), або частково: окремі сторони, якості, характеристики (здоров'я, свобода, життєвий вибір, вільний час, вузька спеціалізація, монотонна виснажлива праця [14, с.216].

Даною проблемою займається соціологія освіти. К. Маркс, Д. Лукач та представники франкфуртської школи бачили відчуження як проблему зовнішнього і внутрішнього світу людини. М. Вебер говорив про зростання формальної раціональності, яка веде до відчуженості в повсякденному житті. Е. Дюркгейм вивчав процес аномії. С. Л. Рубінштейн, досліджував проблему відчуження як проблему неприродних «масок» людини. Відчуженню особистості в освіті сприяють з одного боку, розвиток процесу, який М. Вебер охарактеризував як формальну раціоналізацію, тобто зростання «технократичного мислення» і панування знеособлених бюрократичних структур в суспільному житті, а з іншого – ситуація, що трансформується [12].

Соціологічна концепція (К. Маркс, Е. Фром, Ч. Р. Міллс), – розглядає відчуження як уречевлення суб'єкта, як характеристику певного історичного стану речей, при якому творча діяльність людини обмежена, а сам він мусить підкоритися виробам своєї власної діяльності. В даному випадку відчуження має конкретні соціальні причини, воно корениться в природі соціальних структур, які позбавляють людей їх людської сутнісної основи. Про людину говорять як про внутрішньо пасивну істоту, як про вічного споживача, єдиною метою якого є більше використовувати і мати. Для того щоб подолати відчуження в його соціальному прояві, необхідно змінити соціальні умови, що його породжують. Відчуження в сфері освіти існує і відтворюється, оскільки існує система знеособлених стосунків, масовості [12]. Причина низької ефективності освіти – негуманність. Втрата особистості в освітньому процесі обумовлена такими факторами, як невідповідність змісту освіти і виховання, ігнорування драматизму, боротьби, страждання і тим, що сучасна освіта перестає бути орієнтованою на її формування.

На самому початку, коли освіта особистості вийшла за межі сім'ї, вона стала містити в собі елемент відчуження, тому що людина втратила родинні зв'язки з іншими, замінив їх формально-примусовими.

Підготовка до професії, яка пов'язана з масовим виробництвом кадрів, і, власне, сама вища освіта, яка передбачає розвиток мислення особистості, її самовизначення, рефлексивне ставлення до існуючих способів дії і життя стали двома різними за своєю природою освітніми процесами. Активне освоєння навчального матеріалу передбачає наявність акценту на професійній соціалізації і життєвому покликанні. Однак проведені останнім часом дослідження показують, що в середовищі студентської молоді, з одного боку, існує масове відчуження від професії, професійна діяльність сприймається як чужа і зовні нав'язана, а, з іншого боку, їй характерно відчуження від навчального, власне кажучи, освітнього процесу [12].

Загальною характеристикою стає відсутність чіткої світоглядної орієнтації, серед сучасної молоді переважають інструментальні цінності, які пов'язані з

благополуччям. А цінності фундаментальні, які утворюють сенс життя, не є видимими. Ж. Тощенко звертає увагу на те, що проблеми етики та моральності, відповідальності, боргу, права, моралі повинні залишатися в центрі уваги. Окремого акценту вимагають теми відношення до армії, етнічної та правової свідомості, історичної свідомості, історичної пам'яті [24].

Отже, реальність висуває різні вимоги – цивілізація, що експлуатує, вимагає «компетенцій», цивілізація, яка відновлює – високоосвіченої моральної людини [20, с.77]. Сама особистість, залучена в освітній процес, повинна орієнтуватися на свої внутрішні якості. Інтелігенцію робить саме середовище внз [19]. Важливо відзначити роль особистого прикладу викладацького колективу, атмосфери професійних взаємин на кафедрах і факультетах не тільки під час занять, а й у неформальній обстановці.

Як зазначив Ж. Тощенко, університетська освітня модель покликана виховувати самостійно і універсально мислячу людину. Реалізація наміченого повинна йти по шляху створення освітнього середовища, здатного активізувати інтелектуальну та емоційну діяльність студентів [24].

У рішенні проблеми подолання системної кризи без самовідданої і мужньої інтелігенції не обійтися. Пострадянське студентство цілком здатне виступити в ролі рятівника країни. З цим пов'язане вкрай важливе завдання освіти і, зокрема, її соціогуманітарної складової в нелегких умовах сьогодення – збереження верстви інтелігенції. Інтелігентність – найважливіша соціально-культурна якість не тільки особистості, але і національного людського потенціалу, тому що саме інтелігентність характеризує освіченість, творчі здібності і етичну свідомість, ціннісні орієнтації та мотивації поведінки суб'єкта. Їй властиве відчуття відповідальності за долю людства. Переважна більшість населення, відчуженого від вищої освіти, має дуже мало шансів увійти в інтелектну верству, і це не може не позначитися на його моральності. Отже, запорукою культурного рівня людини зокрема та суспільства взагалі є соціогуманітарна компетентність.

РОЗДІЛ ІІІ. ІСТОРИЧНІ ТРАДИЦІЇ ТА НОВІТНІ ТРЕНДИ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ

Махінла Юрій Борисович

ГЛАВА 7. Гуманістичні та ліберальні виміри освітнього процесу: український і зарубіжний досвід

§ 1. Освіта як вирішальний чинник формування людського капіталу

В даній розвідці об'єктом аналізу є місце та роль освіти в соціально-економічному житті суспільства, у формуванні, відтворенні та розвитку «людського капіталу», концептуальні підходи щодо реформування освіти у сучасній науці, нагромаджений досвід реформування системи освіти. Стрімкий прогрес інформаційного суспільства, глобалізаційні тенденції, зростання екологічних проблем, значимості НТП спонукають провідні країни прискорити перетворення у освітніх системах, що мають дати гідну відповідь на імперативи часу. Ці зміни мають врешті вирішити ті нагальні питання, що постали у новітню добу перед людством загалом і окремими країнами зокрема. Вони мають забезпечити оновлення господарських систем, соціальних стандартів широких верств населення. Під сучасну пору освітні зміни виступають вкрай актуальним завданням й для незалежної України, оскільки розробка сучасних концептуальних підходів надасть можливість відновити дещо втрачені останнім часом позиції в системі міжнародної спеціалізації, прискорити розвиток так званої «нової економіки», створити солідне підґрунтя для її постійного оновлення.

Ті чи інші освітні моделі часто стають запорукою національного прогресу, підвалинами дійсного оновлення господарських механізмів, держави в цілому. Вони можуть вирішальним чином впливати на процеси державотворення, подолання негативних факторів початкового етапу державного будівництва,

прояви яких відчуваються досьогодні. Економіка знань з відповідною системою освіти постає в якості одного з основних ресурсів сталого розвитку країни. Йдеться навіть про виняткове значення такого типу економіки, оскільки саме вона здатна забезпечити затребувані суспільством високі стандарти життя, широку доступність до духовних й культурних цінностей. Якісна освіта сприяє створенню надійного підґрунтя, що уможливлює функціонування інших соціальних систем, а недосконала освіта, як зауважував ще Еріх Фромм, не спроможна забезпечити існування здорового суспільства [1].

З огляду на поставлену проблему варто заторкнути один з аспектів, що має неоднозначне тлумачення в середовищі дослідників. Йдеться про рівень освіти в колишньому СРСР, який, на нашу думку, був достатньо високим за якістю, за обсягом охоплення молодого покоління, що отримувало вищу освіту. Проте це не означає некритичність погляду на авторитарне минуле, не є пропозицією повернення до колишніх стандартів освіти і виховання. Водночас видається доцільним висловити застереження щодо будь-якого місництва, проявів ізоляціонізму, освітньої автаркії, що може мати вкрай деструктивні, контрпродуктивні наслідки. Необхідно послідовно рухатися вперед, вивчати позитивний зарубіжний досвід останніх десятиліть, знаходити в ньому те, що є найбільш придатним в умовах України.

Поступальний розвиток освіти і всього суспільства тісно пов’язаний з відкритістю, вільним доступом до інформації, реальними академічними обмінами з ВНЗ інших країн, реалізацією спільних взаємовигідних проектів. Тобто процес оновлення освіти потребує як подолання ізоляціонізму, так і збереження власної самобутності.

Реалії сьогодення вимагають формування нового типу особистості, зокрема замість слухняного виконавця мусить з’явитися творча постать, спроможна продукувати нове, оволодівати великими обсягами корисної інформації, постійно вчитися та самовдосконалюватися. З огляду на поставлену проблематику слід проаналізувати три важливих аспекти. По-перше, йдеться про освіту як ключовий чинник формування людського капіталу, його значення

в соціально-економічному прогресі. По-друге, слід з'ясувати місце і роль освіти як об'єкту наукових досліджень та певних теоретичних доктрин Новітнього часу. Вартим уваги видається підхід, запропонований свого часу П. Бурдьє, П. Фрейре. По-третє, доцільним є також побіжний аналіз освітніх трансформацій в США, Японії та країнах Європейського Союзу. Поставлена проблема є дуже багатогранною, вона потребує багатовимірного підходу. Вчені провідних країн світу пропонують різні шляхи її вирішення, наголошують на неефективності існуючих нині систем освіти, зокрема з огляду на реалії постіндустріального, інформаційного суспільства.

Погляд на освіту як на ключовий чинник формування людського капіталу пов'язаний з 1960-ми роками, які стали знаковими для розвитку соціально-економічної думки. У цей період північноамериканські дослідники Т. Шульц й Д. Беккер розробляють теорію людського капіталу. Зокрема вони поряд із концепцією фізичного капіталу, дослідження якого сягало ще перших економічних шкіл Нового часу, висувають ідею щодо людського капіталу як вирішального чинника соціально-економічного розвитку, відзначивши, що «природні ресурси, фізичний капітал, а також груба робоча сила не є визначальними у розвитку високопродуктивної економіки» [2, с.46]. Власне людський капітал визначається як певна сукупність умінь і навичок індивіда, його здатність до самоосвіти та опанування нових знань. В даному контексті кожний учасник економічних відносин трактується як унікальний, неповторний, а його навички залежать від «особистих рис та мотивацій поведінки» [3, с.17]. Подібний підхід щодо значення і ролі індивіда в соціально-економічних стосунках став революційним, адже пріоритетними виглядають не господарські взаємини людей, а сама людина з її унікальними вміннями, навичками, знаннями, психологічними особливостями. Саме це стає головним предметом економічного й соціально-гуманітарного знання. Суттєві елементи наукової критики абсолютизації суто економічної складової господарської діяльності містяться в працях М. Вебера, В. Зомбарта. Вони вказують – для глибинного вивчення економічної діяльності потрібно з'ясувати той

соціокультурний контекст, в якому вона відбувається, адже саме він визначає принциповий зміст господарських стосунків, їхню ефективність і специфічні риси. Таке бачення ставило під сумнів положення так званої формаційної теорії, жорсткого поділу на базис і надбудову, притаманних марксистам. Малося на увазі те, що навіть у рамках одного типу господарських відносин можуть існувати різні за ефективністю та функціональними особливостями системи.

Виходячи з того, що господарювання є системою раціональних дій, саме соціокультурні виміри стають базовими, натомість економіка – відповідною надбудовою. Вищезгадані західні автори Д. Беккер і Т. Шульц здійснили вагому й аргументовану критику засад економічного детермінізму, підкреслювали значимість індивідуальної психології, духовних і культурних особливостей. Наявність сировини, географічне положення вже не мають вирішального значення в економічному прогресі, який визначається рівнем ініціативності, активності населення, спроможністю пристосовуватися, адаптуватися до нових умов, створювати інноваційні напрямки діяльності, сприймати корисну інформацію. На перший план виходять найновіші технології, якісно нові системи, обладнання, програмне забезпечення. Відтепер психологічні і фізичні особливості індивідів не лише не ігноруються, а й набувають критично важливого значення.

Теорія людського капіталу заперечує прагнення нівелювати особистість, стандартизувати суб'єктів господарювання, вона зорієнтована на всебічне виявлення їхніх індивідуальних рис та специфіки поведінки. З точки зору існування людського капіталу ставиться під сумнів поширена думка відносно того, що «незамінних людей не буває». Навпаки, кожна людина незамінна, завдання полягає у забезпеченні сприятливих умов для прояву цієї неповторності та унікальності, для її всебічної самореалізації. Саме в цьому контексті Д. Беккер ставить питання про виняткову роль освіти в новітньому суспільстві та господарстві, оскільки «освіта та виховання є найбільш важливими інвестиціями в людський капітал» [4, с.17]. Даний погляд

дослідника є ключовим у його баченні ситуації. Звернемо увагу також на відмінність категорій навчання та освіти, адже нерідко в широкому обігу вони вживаються як тотожні, ідентичні. Однак в літературі знаходимо достатньо чітку диференціацію даних понять. Так під навчанням розуміється «передання кому-небудь знання, уміння, досвіду; виховання, прищеплення яких-небудь якостей, навичок» [5, с.706], натомість освіта виступає як «сукупність знань, здобутих у процесі навчання, освіченість; процес засвоєння знань» [5, с.857]. Таким чином, у першому визначенні йдеться про пасивне засвоєння знань, умінь, досвіду певним суб'єктом, яке стає можливим лише внаслідок монологу, прямого впливу педагога на студента. В цій ситуації відбувається сприйняття і освоєння деякого об'єму інформації з метою подальшого її використання у майбутній професійній, фаховій діяльності. За цієї методології студент здатен доволі впевнено засвоювати навчальний матеріал, проте завжди існує ризик нав'язування викладачем власної точки зору, світоглядних цінностей. Такі авторитарні підходи мають відійти у минуле, педагог має лише сприяти самостійному виробленню молодою людиною власних поглядів, налаштувати її на безперервне самостійне мислення. Такі здібності та навички є вкрай корисними в умовах швидкоплинних змін у суспільстві, а особливо у нестабільному чи кризовому. Авторитарно-патріархальний тип освіти притаманний для консервативних суспільств, у яких реформи та проникнення нової інформації відбуваються вкрай повільно, а «продуктом» подібної системи стає людина-виконавець. В такому разі формування людського капіталу фактично стає неможливим, або принаймні дуже ускладненим. Натомість за іншої моделі проявляється значна активність студента в пошуку та нагромадженні знань, а освіта постає перманентним процесом, що не має свого завершення. Слід зауважити, що навчання припиняється із засвоєнням певного необхідного мінімуму, натомість освіта спрямована на досягнення нових інтелектуальних рубежів. В даному випадку йдеться про освіту як процес пізнання та самовдосконалення, що є досяжним за ліберальних підходів, відкритості та діалогічності суспільства.

Гуманістично орієнтована економічна система вимагає створення і функціонування аналогічної освіти, оскільки лише в таких умовах може динамічно формуватися людський капітал, спроможності впевнено орієнтуватися в нових, незвичних обставинах, відповідати на виклики часу. Суттєві позитивні зрушення у цьому напрямку спостерігаються у країнах з соціально орієнтованою ринковою економікою – Німеччині, Швеції, Фінляндії, Данії, Ісландії, Норвегії та деяких інших. Сьогодні, коли «кількість нової науково-технічної інформації подвоюється кожні два роки, для студентів, які навчаються чотири роки, це означає, що половина того, що вони вивчать, втратить свою новизну до кінця третього року навчання» [6, с.58]. Ці тенденції засвідчують те, що у новітніх умовах інформаційного суспільства освіта не може бути завершеним процесом, постає завдання постійного наполегливого навчання, підвищення кваліфікації, збереження конкурентоздатності. Водночас актуальним залишається духовний і культурний вимір освітньої діяльності, оскільки на переконання М. Вебера [7] та В. Зомбарта [8] найбільш ефективною є економічна система, що ґрунтується на врахуванні соціокультурної специфіки конкретного соціуму. Більш того, виникнення людського капіталу поза духовно-культурним контекстом фактично неможливе.

Вагомою складовою поставленої проблематики є також пріоритети виховання в контексті становлення людського капіталу. Цьому аспекту присвячені дослідження Д. Беккера, Д. Коулмена, який зокрема зазначає, що «людський капітал вимірюється освітою батьків і допомагає дитині пізнавати навколишнє середовище, сприяє процесу навчання» [9, с.132]. Роль виховання у процесі формування людського капіталу є дуже великою, воно охоплює систему дошкільної та позашкільної освіти. Вже з дитячих років розпочинається соціалізація особистості, поступово нагромаджується людський капітал, який значною мірою пов’язаний з батьками. В разі, коли батьки не мають належного людського капіталу або розглядають освіту як навчання, дитина може хибно зрозуміти суть освіти, її стартові можливості щодо накопичення цього типу капіталу суттєво погіршуються. Саме тому

надзвичайно важливим аспектом інноваційних змін в освіті мусить бути залучення до неї дорослого покоління, пропагування ідей безперервної освіти, адже «формування людського капіталу відбувається на основі постійного накопичення знань, що забезпечує безперервний розвиток професійної компетентності...працівника та подальший саморозвиток особистості» [10, с.21]. Крім того, інвестування в людський капітал дітей є одним з найбільш вдалих капіталовкладень сім'ї, «як для батьків, так і для дітей було б найкращим, аби батьки погодились інвестувати якомога більше в дітей в обмін на згоду дітей піклуватись про них, коли їм потрібна буде допомога» [11, с.49].

Формування людського капіталу має величезне значення не лише в контексті соціально-економічної модернізації, а й політичної демократизації суспільства. Незважаючи на вікові, статеві, расові чи фізичні особливості, людина з потужним людським капіталом має можливості всебічно реалізуватися в житті, здатна започаткувати нові напрямки і сфери діяльності. Це дозволяє їй бути фінансово незалежною, не потребувати соціальної допомоги, зменшуючи таким чином навантаження на державний бюджет, розуміючи власну відповідальність за життя і добробут. Створення належних умов для формування людського капіталу через доступну і якісну освіту виступає вагомим, дієвим інструментом адаптації соціально незахищених верств населення. Разом зі спеціальними державними виплатами це може значно покращити систему масового соціального захисту. Крім того, за такого механізму досягається суттєва мінімізація соціального і політичного напруження в суспільстві, створюються передумови сталого і динамічного розвитку.

Гуманістично орієнтована модель економічного розвитку може сприяти вирішенню проблеми бідності як на національному, так і на міжнародному рівні. Для країн так званого «третього світу» вирішальним чинником подолання відсталості повинна стати освіта. Масштабні інвестиції в освітню і наукову сферу, можливість продовження навчання в кращих ВНЗ розвинених країн для обдарованої молоді можуть спонукати економічний прорив навіть за

обмеженості природних ресурсів. Внаслідок цього поступово виникнуть шанси переходу традиційно аграрних економік до розряду індустріальних. Для даної групи країн актуальною залишається боротьба з масовою безграмотністю, розбудова широкої мережі закладів початкової та середньої освіти як основи для майбутньої вищої освіти, оскільки «економічний розвиток не може бути стійким, коли нація зневажає початкову освіту» [12, с.67].

Багаті на природні ресурси держави мають кращі можливості провести необхідні реформи, подолати відставання, проте перетворення в освіті з метою складання людського капіталу залишаються актуальними й для них. Потрібен інноваційний тип розвитку, інвестиції в майбутнє, без яких навіть величезні природні ресурси не забезпечать гідного місця на світовому ринку, в системі інтернаціональної спеціалізації. Зберігається небезпека назавжди залишитися в статусі енергетичного і сировинного додатка до провідних гравців ринку, які сформували міцний людський капітал, адже «економіка зростає швидше, коли... інвестиції в людський капітал збільшуються» [13, с.65]. Недостатнє фінансування науки та освіти, відсутність структурних реформ постають загрозливими тенденціями суспільного буття, що можуть привести до руйнівних наслідків у віддаленій чи навіть ближчій перспективі. Капіталовкладення в людину, як наголошує дослідник Т. Шульц, «в західних суспільствах зростають значно швидшими темпами, ніж в звичайний капітал» [14, с.1].

Як стверджують фахівці, людський капітал може стрімко збільшуватись, історично швидко подвоюватись, його розміри безпосередньо залежать від обсягів поточного фінансування. Очікування появи потужного людського капіталу за неграмотності населення, зниження якості освіти, доступу до неї, напевно виглядають марними. Початкова освіта не спроможна вирішити нагальні завдання розвитку. Вирішальним чинником всебічного прогресу однозначно постає креативна особистість, поява якої неможлива без рішучих перетворень в освітній галузі. Поставлені у даній розвідці питання потребують подальшого наукового дослідження, розгляду широкого кола ідей і пропозицій, спрямованих на вироблення найбільш оптимальних шляхів суспільного розвитку.

§ 2. Ліберальні підходи в системі освіти та виховання

Історичні передумови виникнення і становлення ліберальної освіти пов'язані з ранніми етапами людського буття. Вільну людину класичної давнини від раба відрізняло, передовсім, вміння вільно висловлювати свої думки, брати участь в публічних дебатах, захищати свої права в суді, брати активну участь в суспільно-політичному житті полісу, держави, мати свідому громадянську позицію. Така поведінка вимагала певної обізнаності, кваліфікованості, потребувала хоча б елементарних знань граматики, риторики, логіки, математики, астрономії, навіть музики. Згодом у такому складі ці дисципліни увійшли до програм перших західноєвропейських університетів доби Середньовіччя (Болонья, Падуя, Сорбонна, тощо). Дещо пізніше до цих «вільних наук» додались старогрецька мова, етика та історія.

З XVI століття європейські університети розпочали підготовку громадських і державних діячів, правників, медиків, теологів, священства. Протягом XIX століття визначні мислителі – Джон Генрі Ньюмен, Томас Гекслі, Фредерік Моріс – визначили сутність ліберальної освіти як гуманітарної освіти, в основу якої покладено здобуття широких знань щодо світових культурних й наукових цінностей. Втім, у 40-ві роки XX століття ліберальна освіта зазнала певного занепаду. Під час Другої світової війни і у наступний період повоєнної відбудови Європи пріоритетними в освіті стали математика та інженерно-технічні галузі. На деякий час це призвело до втрати провідного становища гуманітарних наук в системі вищої освіти. Проте на початку XXI століття значна кількість університетів і коледжів світу трансформували свою діяльність, зокрема переглянули власні навчальні програми, суттєво збільшивши частку гуманітарних предметів. Такі ВНЗ заохочують розширення міждисциплінарних зв'язків і, як наслідок, спроможні надавати більш широку освіту, а стилістика викладання й сама атмосфера життєдіяльності в них просякнуті ліберальним духом.

Однією з ключових структур, що опікуються даною лінією освіти, постає Американська асоціація сприяння розвитку науки. Серед цілей своєї діяльності,

задекларованих цією організацією, відзначимо підтримку освіти і науки на благо людства, всебічне сприяння відновленню ліберальної освіти, виходячи з того, що «ліберальна освіта виховує громадян, відкритих і вільних від провінціалізму, догм, упереджень та ідеології. Ці люди усвідомлюють свою цінність і місце в світі. Добре освічені люди здатні мислити самостійно, не бояться сперечатися і мати власну думку» [18].

Джонатан Беккер, віце-президент з міжнародних зв'язків Бард коледжу, так формулює основні характеристики, що мають переважати в системі ліберальної освіти: навчання має відбуватися в інтерактивній манері; студентів необхідно вчити ставити питання і піддавати сумніву ті чи інші судження; у викладача немає монополії на знання; значна частина навчання відбувається поза аудиторією [18].

Ліберально налаштовані педагоги наполягають на тому, що система оцінювання знань має бути добре розвиненою, а дипломи мають бути конвертованими. Існуючи за доби вільного пересування крізь кордони, коли молоде покоління прагне більших змін, сучасна система ліберальної освіти має гарантувати, що випускники знайдуть собі застосування і за межами власної країни. Перший крок до цього – ясна і зрозуміла система критеріїв оцінки набутих знань.

Говорячи про витоки європейських університетів, слід зазначити, що тут простежуються дві відносно самостійні тенденції вищої освіти – утилітарна і ліберальна. Утилітарна тенденція характеризується прагненням до професійної освіти, що зумовлено потребами суспільства у кваліфікованих фахівцях. Даний тренд вочевидь має виразну соціальну значимість. Натомість ліберальна тенденція зорієнтована на сприйняття цінності знання безвідносно щодо його суто практичної корисності.

Слід зазначити, що вже в перших концепціях університету, розроблених німецьким вченим і гуманістом Вільгельмом фон Гумбольдтом (1767-1835), а згодом Джоном Ньюменом (1801-1890), розрізняються поняття «навчання» й «освіта» [19]. Зокрема в стінах університетів відбувається не просто нагромадження і приріст знань, а інтелектуальний розвиток студентів за

допомогою універсального навчання, вільної циркуляції думок та особистого спілкування. З огляду на зростаючу небезпеку домінування в суспільстві технократичного типу мислення і відповідних дій, що виходять за межі морально-етичних норм, в рамках даної концепції увага все більше зосереджується на питанні гуманістичного виховання студентів. Саме тому даний напрямок називають, крім того, ще й гуманістичним.

Аналізуючи методи освітнього процесу, структуру дисциплін, що вивчаються, можна вести мову про класичну, фундаментальну освіту. У чистому, суто відокремленому одне від одного вигляді ліберальної або утилітарної моделі розвитку світова освітня практика не знає. Історичний досвід показує, що реальний освітній процес розвивався між цими лініями на основі їхнього взаємовпливу, взаємодії, але також і суперечностей.

Порівнюючи зміст і форми вищої освіти Старого і Нового світів, варто зауважити, що північноамериканська модель розвивалась як університетська система з переважно професійною зорієнтованістю навчання. Внаслідок цього вона відрізняється більшим ступенем диференціації ВНЗ, гнучкістю та швидкою адаптацією до мінливих умов і потреб суспільства. Натомість європейські університетські системи розвивалися як освітні в сенсі формування небайдужої, мислячої частини суспільства. В цьому контексті їх можна вважати просвітницькими установами, що уважно зберігають свої традиції, які подекуди сягають своїм корінням в середньовічну добу.

Сучасна зарубіжна освіта передбачає маловідому для українських реалій, проте значно поширену в західних країнах модель навчання Liberal Arts – «вільні мистецтва». Поставши в надрах європейської цивілізації, за доби Античності, у вигляді сполучення 7-ми наук, що складали підґрунтя щодо подальшого набуття знань про довколишній світ, дана модель стає прототипом системи ліберальної освіти, отримує світове визнання. Під сучасну пору вищі навчальні заклади, що пропонують університетську освіту за моделлю Liberal Arts поширені на всіх континентах, а їхня кількість зростає. Найбільшого поширення така модель освіти набула в Сполучених Штатах, де близько 500

університетів, майже в усіх штатах, форматують свій навчальний процес згідно із засадами Liberal arts [16].

Слід зазначити, що ліберальна освіта зосереджується на викладанні соціальних й гуманітарних наук, але також передбачає вивчення природничих і точних наук. Такий підхід являє собою ґрунтовну підготовку з цілої низки навчальних дисциплін, які можна обирати і навіть комбінувати за власним бажанням. Крім того, це дає можливість отримати досить унікальну освіту, заклавши фундамент для наступних кроків у професійному зростанні.

Варто наголосити, що особливістю освіти за моделлю «вільних мистецтв», на відміну від традиційних систем вищої освіти, є виникнення можливості поєднувати декілька профілів освіти. Так, визначаючись з провідним напрямком особистої освіти (major), можна обрати додаткові (minor), що не пов'язані з основним напрямком безпосередньо, проте становлять певний інтерес для студента. Більше того, надається можливість самостійно вибудовувати навчальний процес, згідно власних пріоритетів.

Звернемо увагу ще на одну рису даної моделі – її значну гнучкість, адже молодій людині не потрібно визначатися з обранням напряму ще до вступу до ВНЗ, оскільки це можна зробити пізніше, вже перебуваючи в процесі навчання. За такої ситуації виникає справжня варіативність, реальна можливість здійснити більш усвідомлений вибір життєвого й професійного шляху. Продуктивним видається проведення занять в невеликих, компактних групах, що створює додаткові можливості особистого контакту викладача і студента, налагодження ефективного прямого й зворотного зв'язку. На нашу думку, такі методики сприяють більш глибинному залученню в процес, надають надихаючих імпульсів, пробуджують зацікавленість у набутті знань.

З огляду на історичний контекст зазначимо, що саме поняття «вільні мистецтва» з'являється в добу еллінізму для позначення 7-ми дисциплін, визначених за Античності в якості занять вільних людей – повноправних громадян давньогрецьких полісів. Існував поділ цих мистецтв (або наук) на 2 частини – тривіум (граматика, риторика, діалектика), що вивчався першим

(походження категорії «тривіальні науки») та квадривіум (геометрія, арифметика, музика, астрономія), який розглядався як наступний етап осягнення навколишнього світу. У новітніх умовах глобалізованого, швидкоплинного, гостро конкурентного світу зміст вищої освіти суттєво трансформується, перелік навчальних предметів значно збільшився, адаптуючись до динаміки змін світової та національної економіки. Освіта в подібних умовах має давати відповідь на ті виклики й завдання, що їх ставить постіндустріальне інформаційне суспільство перед молодими фахівцями. Перевагою такої системи є спроможність готувати спеціалістів в декількох галузях одночасно. Ця технологія постає фактично принциповою відмінністю від усталеного, традиційного вузькоспеціалізованого підходу, за якого у молодого покоління виробляються професійні навички для певної діяльності.

Як засвідчує новітній історичний досвід, фахівці нового типу користуються широкою затребуваністю на ринку праці. Власники підприємств надають перевагу випускникам закладів освіти з ліберальним спрямуванням, саме вони володіють знаннями та навичками, що вкрай потрібні для успішної адаптації до умов швидкоплинних перетворень. Досвід людської цивілізації підтверджує – до найбільш затребуваних навичок соціально-гуманітарної освіти відносять писемні та усні засоби спілкування, здатність вирішувати складні завдання, налагоджувати конструктивні взаємовідносини в середовищі колег та партнерів.

Від стародавніх часів й до сьогодні ліберально спрямована освіта забезпечує якісні передумови для подальшого навчання в різноманітних сферах людської діяльності. Студентів, що пройшли навчання за моделлю Liberal Arts, охоче приймають на професійні програми з широкого спектру фахів. Такі випускники мають відповідні часу знання та навички, добрі шанси стати успішними, цінними членами суспільства.

Як видається, значення і вага ліберально орієнтованої освіти виходять далеко за межі її суто економічної цінності. Вміння толерантно спілкуватися, творчо і водночас критично мислити, вправно викладати свої думки як усно,

так і письмово, постають як одні з найцінніших якостей у функціонуванні новітнього соціуму.

Лібералізм як світоглядна основа педагогічної діяльності формує носіїв вищої освіти, здатних досить швидко адаптуватися і бути успішними в мінливому світі. Згідно даних досліджень Асоціації американських коледжів і університетів, яка є провідною національною асоціацією, що вивчає рівень якості, конкурентоздатність, громадський статус вищої гуманітарної освіти, такі студенти мають високий попит серед роботодавців і згодом мають більші прибутки у порівнянні з випускниками ВНЗ з традиційною системою навчання. Більше серед них і Нобелівських лауреатів. В США існує ціла мережа вузів, що спеціалізуються на бакалаврській освіті за охарактеризованою вище моделлю – так звані Liberal Arts коледжі [17]. Зазвичай ці заклади є дуже престижними, вступити до них нерідко не легше, ніж до найвідоміших університетів. Відмінність полягає в тому, що в подібних коледжах менше уваги приділяється суто науковій роботі викладачів й більше самому процесу навчання. В таких коледжах ви знайдете менше видатних учених, але, цілком можливо, більше блискучих викладачів.

Наукові дослідники й представники громадянського суспільства, прикладного експертного середовища багатьох країн Європи все більш активно шукають адекватні відповіді на гострі питання, що продиктовані новою політичною реальністю в світі – поширенням популізму та авторитаризму. «Більше просвіти – сильніше демократія?» – така постановка проблеми стає все більш актуальною. Крім того, можна сформулювати ще одне проблемне питання: «Знання – це сила чи загроза?». Так, в Німеччині з політичною освітою громадян особливих проблем немає, а одна з цілей німецької держави, як вказує Штефан Меле, це розвиток плюралізму, підвищення освіченості населення та його участі в політиці. Втім, на думку дослідника, існують країни, в яких все це вважається небажаним, і першою в цьому ряду стоїть Росія, хоча вона і не єдина така в Європі [15].

Ресурси для масової освіти в РФ є лише у самої російської держави, але вона використовує їх задля зовсім інших цілей. В Росії державна політика

спрямована не на громадянську освіту, а на військово-патріотичне виховання, – вважає директор московської Школи громадянського лідерства О. Козловський. На його думку, патріотизм розглядається винятково з точки зору державних інтересів, потреб чиновництва і влади. Починаючи з 2012 р., майже всі незалежні неурядові організації відчувають все більше ускладнень в своїй діяльності, зокрема і ті, що займаються освітою. Ще гірша ситуація склалася довкола правозахисних, опозиційних об'єднань. Громадянська освіта, наголошує О. Козловський, як незалежна від держави сфера діяльності, сприймається офіційною владою як загроза. Прикладами даного явища є фактичне витіснення з країни Московської школи політичних досліджень, занесення фонду «Династія» у список «іноземних агентів» і його наступне закриття, позбавлення цілої низки інших освітніх проектів джерел фінансування. Згадана вище Школа громадянського лідерства, за оцінкою її директора, скоротила до мінімуму будь-яку взаємодію з державними органами і намагається не привертати до себе надмірної уваги. Ключову причину такого становища дослідник вбачає у тому, що саме 2012 р. президент РФ ідеологічно визначився й розпочав активно нав'язувати соціально-консервативні ідеї, натомість військово-патріотичне виховання замінило громадянську освіту. За оцінкою даного автора, особливо в шкільній освіті загрозливими темпами зростає індоктринація учнів небезпечними ідеями військової переваги. Проте подібна ідеологізація відбувається все-ж з перемінним успіхом, спостерігаються й факти протидії офіційній пропаганді, старшокласники нерідко заперечують її, навіть конфліктують з цього приводу зі своїми вчителями. Директор Школи громадянського лідерства вважає, що, незважаючи на повний контроль над освітніми програмами, засобами масової інформації та усім інтелектуальним середовищем, режим втрачає молоду генерацію, яка у відкритій чи прихованій формі опирається прищепленню постулатів єдиної загальнообов'язкової ідеології [15].

Конструктивним підходом, на нашу думку, відрізняється позиція українського дослідника, професора Києво-Могилянської академії та

Європейського університету Віадріна у Франкфурті-на-Одері М. Минакова. Аналізуючи процеси становлення та особливості розвитку громадянського суспільства, недоліки громадянської освіти в Україні, даний автор характеризує досвід України як амбівалентний. Так, з одного боку, спроби встановити в країні авторитарний режим, наголошує він, кожного разу виявлялися неуспішними через спротив громадян та їхні іноді несподівані альянси з певними бізнес-політичними кланами. Україна двічі переживала революційні цикли, між 1991-2004 рр. («Помаранчева революція»), й між 2005-2014 рр. («Європейська революція», або, за іншою версією, «Революція Гідності»). Україна тричі мала можливість створити міцну демократію, – відзначає М. Минаков, – але щоразу з'ясовувалось, що навіть сильне громадянське суспільство є недостатньо сильним, щоб встановити тривалі правила гри, дієві інститути функціональної демократії. Демократичні шанси, за його оцінкою, були змарновані, зокрема й через недосконаліть системи громадянської освіти. Протягом 1990-х років, після розпаду СРСР, в умовах незалежності дуже швидко відбувся перехід від демократичної за змістом політичної освіти до національної.

Під сучасну пору можна спостерігати як правий радикалізм, ідеї етнічного, почасти агресивного націоналізму інколи фактично виграють конкуренцію у цінностей ліберальної демократії. Громадський протест на Площі незалежності у Києві наприкінці 2013 – на початку 2014 років, наголошує дослідник, складався з двох великих частин: проєвропейських лібералів і етнічних націоналістів. В реаліях сьогодення, за його оцінкою, в Україні бере гору націоналістична доктрина, формується громадянське суспільство з антиліберальним ухилом. Натомість система політичної освіти має бути такою, застерігає М. Минаков, щоб вона готувала активних громадян, а не лише активних революціонерів [15].

Окреслені вище деякі аспекти історії виникнення та поступової еволюції ліберальної освіти та виховання мають стати, на нашу думку, поштовхом для подальших наукових досліджень даної проблематики, розкриття потенціалу саме ліберальних підходів у формуванні освітньої стратегії держави.

Щербина Надія Федорівна

ГЛАВА 8. Особливості історичного розвитку навчальних закладів на Півдні України у Новий час

§ 1. Формування початкової та середньої освіти на теренах Південної України у XVIII – на початку XX століття

В сучасній історичній науці проблемним залишається вивчення процесу становлення української культури, елементи якої були запозичені з інших культур, залежали від сусідніх держав. Одним з таких малодосліджених питань є формування освіти Південної Бессарабії у XIX ст. Цей період був одним з найскладніших в історії краю, адже перебування у складі різних держав внаслідок ряду війн залишило свій відбиток і на духовному житті краю. У той час як незначний прошарок суспільства мав можливість отримати вищу освіту, переважна більшість населення Південної Бессарабії, як і всієї України, лишалася неписьменною і далекою від культури. Ця історична доба характеризується наростаючими змінами в економічному, соціальному та культурному відношенні. У зв'язку із цим дослідження розвитку освіти та культури в цьому регіоні у XIX ст. є актуальним.

Після приєднання до Російської імперії у 1812 р. в Південній Бессарабії почала створюватися система регулярно діючих державних шкіл. Першим державним навчальним закладом Бессарабії була Кишинівська духовна семінарія, відкрита у 1813 р. До початку 30-х років XX ст. вона готувала не стільки священиків, скільки чиновників і вчителів для початкових шкіл, виконуючи переважно роль світського навчального закладу. У 1816 р. при семінарії був відкритий дворянський пансіон – перший державний світський навчальний заклад у Бессарабії [1, с.82].

За даними Аккерманського земства у Південній Бессарабії в 1827 р. нараховувалося всього 10 шкіл, натомість діяло 323 питних будинки.

Російський уряд, наляканий повстанням декабристів, ввів у 1828 р. «Новий шкільний статут», який обмежував можливості загальної освіти [2, с.91]. Цей статут був повністю застосований у Південній Бессарабії лише в середині 30-х рр. За цим статутом чотириступенева система освіти скасовувалась і, замість неї впроваджувався принцип ізольованої становості. Для дітей селян, міщан і ремісників мали діяти однорічні парафіяльні школи, в яких навчали закону Божому, читанню, письму, першим чотирьом діям арифметики. Подальше навчання дітей з бідних сімей у повітових училищах, гімназіях і університетах не передбачалося. Матеріальне й фінансове утримання приходських училищ покладалося на селянські й міщанські товариства. У 30-40-х роках XIX ст. в краї було відкрито близько 300 таких шкіл, з яких, проте, головним чином через відсутність вчителів, функціонувала лише половина.

З 1842 р. відповідно до царського указу вводиться більш масова початкова школа – сільські училища. Такі школи були відкриті в козацьких станицях Волонтирівка, Акмангіт, Байрамча, військове училище в Акермані.

На початку 30-х в колонії Шабо було відкрито перший навчальний заклад сільськогосподарського профілю, у Болграді (1840 р.) – спеціальне землемірне училище, жіноча школа (1847 р.), в Сараті (1840 р.) – однокласне училище для хлопчиків з німецькою мовою викладання [2, с.91].

Згідно з офіційними державними актами того часу, головна мета школи полягала в «ретельному виконанні всіх релігійних обов'язків», у вихованні «відданості престолу» та «вірності священній особі государя». Царська влада, зокрема генерал-губернатор Новоросійського краю і Бессарабської області М. С. Воронцов та Бессарабський військовий губернатор П. І. Федоров послідовно і наполегливо проводили політику русифікації краю.

З ініціативи майбутніх декабристів у Південній Бессарабії почали відкриватися ланкастерські школи (школи, в яких практикувалося взаємне навчання: старші учні під керівництвом вчителя навчали молодших читанню, письму та основам арифметики). Першими з них були школи, організовані генералом М. Орловим у військових частинах, а потім були відкриті і

парафіяльні, цивільні в Ізмаїлі (1824 р.), Акермані (1839 р.), Рені (1843 р.), Кілії (1845 р.). До 1840 р. ці школи утримувались за рахунок батьків, що позбавляло дітей з малозабезпечених сімей можливості одержати освіту. У 1840 р. був утворений спеціальний фонд, який називався «10-процентний бессарабський капітал». Це дало змогу розширити мережу початкових шкіл [1, с.83].

Вчителі цих цивільних шкіл – Я. Гинкул, Л. Куницький і Ф. Бобейко отримали спеціальну підготовку в «Ланкастерському класі» при Петербурзькому університеті. Вони переклали на молдавську мову серію ланкастерських таблиць, склали і видали низку підручників для шкіл. В кінці 20-х і на початку 30-х рр. в усіх містах Південної Бессарабії були відкриті трикласні повітові училища [2, с.92].

У Південній Бессарабії збереглися також кілька приватних дворянських пансіонів і невелике число шкіл при церквах і монастирях. В першій половині XIX ст. до роботи з розширення мережі початкових шкіл для народу долучилися також міністерства державного майна та внутрішніх справ, їх стараннями в Бессарабії були відкриті близько 80 шкіл у селах колоністів-німців і болгар, понад 70 шкіл для дітей державних селян та інші школи. До середини XIX ст. була створена Дирекція народних шкіл Бессарабської області, якій були підпорядковані всі місцеві державні школи. Це нововведення слід вважати прогресивним, бо раніше такі школи підпорядковувалися духовному відомству і контролювалися ним.

До 50-х років XIX ст. у Південній Бессарабії виникло близько 150 шкіл усіх типів. У них навчалося близько 5 000 дітей. Це чималі на ті часи цифри. Однак, в цей період навчання в державних школах Південної Бессарабії велося молдавською та російською мовами (у шкодах для дітей німецьких колоністів – їхньою рідною мовою). Молдавські діти складали абсолютну більшість контингенту початкових шкіл і значну частку учнів середніх і спеціальних шкіл області. Тривалий час царський уряд не перешкоджав публікації підручників молдавською мовою. Першою книгою, надрукованою в Кишинівській єпархіальної друкарні, створеній у 1813 р., був саме молдавський буквар.

Букварі та інші підручники молдавською мовою видавалися і в наступні роки, інколи й у столиці Росії. Так, у 1827 р. в Петербурзі була видана російсько-молдавська граматика, написана бессарабським педагогом Я. Марджелою. У друкарні Російської Академії наук у 1840 р. була надрукована граматика молдавської мови Я. Гінкулова, яка побачила світ під назвою «Нарис правил валахо-моддавської граматики» [1, с.83].

Отже, культурна занедбаність краю, незадовільний стан освіти, значний відсоток неписьменних (близько 80%) були реаліями Південної Бессарабії навіть наприкінці XIX ст. Розвиток капіталістичних відносин в промисловості та сільському господарстві краю гальмувався культурною відсталістю, етнокультурні потреби населення залишались нереалізованими.

Згідно з Паризьким мирним трактатом, який завершив Кримську війну 1853-1856 рр., від Росії повністю відійшов Ізмаїльський повіт, вона втратила частину Аккерманського та Кагульського повітів. З 60-х рр. XIX ст. в російській частині Бессарабії викладання здійснювалося російською мовою, молдавська мова зберіглася лише в деяких школах як навчальний предмет. У 1858-1859 рр. тут діяло 399 шкіл усіх типів, в яких навчалося більше 12 тис. учнів. В Акермані в 1860 р. нараховувалося 14 навчальних закладів, в яких навчалося 250 учнів [3, с.35]. У 1872 р. було відкрито учительську семінарію в с Миколаївка-Новоросійська. У Татарбунарах у 1878 р. було засновано двокласне чоловіче училище. Однак, основна маса населення краю залишалася неписьменною.

У 1856-1858 рр. попечителем Одеського навчального округу, до складу якого входила й Бессарабія, був видатний педагог та вчений-медик М.І. Пирогов (1810-1881 рр.). Він неодноразово відвідував шкоди Бессарабії, готував відкриття учительських семінарій, у навчальному процесі вимагав використання наочних посібників та ефективних методів викладання.

Окремо слід сказати про жіночі навчальні заклади, адже фундамент жіночої освітньої системи був закладений ще у XVIII ст. і його оформлення продовжувало здійснюватися в XIX – на початку XX ст. Створені навчальні

осередки відігравали важливу роль у вихованні дівчат, формували їхню свідомість та забезпечували відповідний рівень знань для подальшого життєвого шляху. Однак із зміною політичних подій і приходом до влади більшовиків, жіночі освітні установи, як і більшість тогочасних закладів, були закриті і назавжди припинили свою діяльність. І лише здобувши свою незалежність Україна розпочала відродження своєї минулої спадщини, і зіткнулася з багатьма проблемами, однією з яких була і залишається освітня. Освоюючи європейський простір молода держава ставить нові вимоги до навчання молоді, зокрема і жіноцтва, як майбутнього потенціал України, гарантії її успіху та процвітання. Тому дуже важливо проаналізувати в історичній динаміці всі минулі досягнення та промахи в галузі жіночої як окремої складової загальної освіти, щоб визначити яким чином має відбуватися майбутній її напрям розвитку чи доцільний він взагалі.

Становище, в якому перебувала жінка, починаючи з XVIII ст. і продовжуючи у XIX ст. характеризувалося тим, що в Російській імперії, і на підкорених їй українських землях активно поширювалися і підтримувалися погляди у суспільстві про непотрібність жіночої освіти.

Поступово, із розвитком просвітницьких ідей та соціально-економічних та політичних змін, що відбувалися в Російській державі (основний поштовх – російські війни з багатьма країнами, особливо Кримська, яка показала всі недоліки і застарілість системи) в суспільстві, це стосується насамперед жінок, виникають і розвиваються думки про здобуття освіти для подальшої праці та для самостійного матеріального забезпечення.

Перші навчальні заклади для жінок були створені у другій половині XVIII ст. за ініціативи Катерині II, яка заснувала в Петербурзі в 1764 р. «Товариство виховання шляхетних дівчат» (Смольний інститут), а пізніше «Училище для міщанських дівчат при Новодівичому монастирі». [9, с.131-132] Згодом її ініціативу перехопила наступниця – Марія Федорівна, яка збільшила кількість інститутів шляхетних дівчат по всій території Російської держави та розпланувала освітній процес до найменших деталей [7, с.393].

За планом спадкоємиці Катерини II, дівчата, за результатом успішності та за віковим бар'єром, поділялися на три відділення з трирічним терміном навчання. Для молодшого з викладались російська, французька і німецькі мови (18 годин із 30), Закон Божий, географія, історія та арифметика; дві години в неділю присвячувались танцям, а десять – музиці і рукоділлю. Для середнього віку предмети залишались незмінними, лише збільшувалася кількість годин до 34, а для старшого - до цих предметів додавалися логіка, геометрія, історія і практична фізика. Вчителям та класним дамам наказувалось турбуватись про те, щоб дітям прищеплювалась навики до читання книг [9, с.134-135].

У 1857 році відбулась важлива подія, яка ознаменувала створення нового навчального закладу на теренах Російської держави. Інспектор класів Павловського інституту М. А. Вишнеградський підняв питання у Відомстві імператриці Марії про запровадження жіночих училищ для «приходящих девиц». Головна рада Відомства не визнала відкриття такого закладу при інституті, тому доручила Вишнеградському скласти проект окремої освітньої установи, яка була створена і 15 березня 1858 р. схвалена імператором. За Статутом училище відчинялось Головній раді, а весь навчальний процес відбувався за оглядом начальниці. До інституту допускались діти всіх вільних станів від 9 до 13 років, програмний курс яких тривав протягом семи років.

26 лютого 1859 р. були утверджені «Правила внутренного порядка Мариинского «женского училища», в яких вказувався винятковий навчальний зв'язок між дитиною та її сім'єю. За «Правилами...» родина приймала важливу участь у вихованні кожної з дівчат [9, с.152-153].

Майже одночасно з улаштуванням училищ для «приходящих девиц» Відомства імператриці Марії, подібні училища виникали і в Міністерстві Народної Освіти.

30 травня 1858 р., при міністрі народної освіти Є. П. Ковалевському, імператор твердив журнал Головного управління училищ і «Положення про жіночі училища відомства Міністерства Народної Освіти». Відповідно до цього Статуту жіночі училища були розділені згідно з шестирічним курсом на два

типи. У закладів першого типу вивчались такі предмети як Закон Божий, російська мова, арифметика, геометрія, фізика, географія, «естественная история», історія (головним чином російська), письмо, малювання, рукоділля і в якості не обов'язкових – іноземні мови, танці, музика і співи; у крутому - лише Закон Божий, російська граматика, скорочена російська історія і географія, основи арифметики, чистописання і рукоділля. Як вказувалося в Положенні...» відмінність між двома типами цих жіночих училищ полягала лише в науковій базі освіти, а ціль залишалася єдина – виховання майбутньої матері з точки зору християнської релігії і моралі [5, с.6-7].

У період 60-х рр. XIX ст. відбулися зміни у функціонуванні училищ Міністерства народної освіти. 10 травня 1860 р. було затверджено нове «Положення...», за яким жіночі училища другого типу з шестирічного перейшли на трирічний термін навчання з викладанням Закону Божого, російської граматики, російської історії і географії, чотирьох арифметичних дій з простими та іменованими числами, каліграфії і рукоділля, [8, с.14] а у 1864 р. замість колишніх повітових училищ були запроваджені прогімназії, курс яких відповідав чотирьом класам гімназії [4, с.217].

У 70-тих рр. XIX ст. відбулися важливі змінив системі жіночої освіти. Новим міністром народної освіти графом Д. А. Толстим було проведено реформування жіночих середніх навчальних закладів. 24 листопада 1870 р. було затверджено імператором «Положение о женских гимназиях и прогимназиях МНП», за яким курс гімназії збільшувався на один рік і становив сім років [11, с.1,11].

За утвердженим імператором Положенням від 24 травня 1870 р. жіночі гімназії повинні мати додаткові класи для підготовки домашніх вчителів та наставниць. Крім додаткових класів при деяких жіночих гімназіях були ще й педагогічні курси для підготовки вчителів для сільських шкіл, які засновувалися і утримувалися за рахунок надходжень із місцевих земств [10, с.31].

Наступник Д. А. Толстова, міністр народної освіти І. Д. Делянов також прагнув реформувати жіночу освіту. В 1885 р. під керівництвом міністра приступила до роботи спеціальна комісія по реорганізації всієї системи науки для жіноцтва. Проте реформа не була здійснена, так як жіночі гімназії ставали привілейованими навчальними закладами.

Потреба в навчальних закладах для середньої жіночої освіти, не дивлячись на визнання суспільством і кращими педагогами їх недоліків, все таки зростала, і в 1888 р., лише в одному відомстві МНО, таких гімназій було 319 з 61176 вихованок. Число людей, які закінчували курс було вище 16 000 [6, с.26].

У 90-х рр. XIX ст. в сфері жіночої середньої освіти розпочалося зростання негативних тенденцій. Після тієї високої та серйозної постановки середньої жіночої освіти епохи великих реформ наступила реакція в поглядах на жіночу освіту. В суспільстві все більше лунали думки, що дівчат забагато навчають. Сама ж освіта знаходилася в підпорядкуванні різних відомств. Один і той же атестат, що видавався гімназіями міністерськими, відомства Імператриці Марії, єпархіальними і марійськими училищами не був рівноцінним за обсягом знань. За рівнем знань, який отримували жінки в середній школі, міністерська гімназія була найбільш широкою за програмою, за нею йшли гімназії відомства Імператриці Марії, потім Маріїнське і, врешті, єпархіальне училище. Між програмами жіночих та чоловічих середніх жіночих та чоловічих середніх навчальних закладів була суттєва різниця не на користь жіночої гімназії. Державне фінансування жіночих середніх шкіл було незначним і гімназії існували за рахунок коштів вихованок, міських товариств та земських зібрань [12, с.78-79].

Жіночу освіту Бессарабії можна розглядати як соціокультурне явище, яке знаходилося в центрі уваги держави, всіх громадських інститутів, громадськості та робило перші кроки щодо створення системи освіти. Слід зазначити, що прогресивні представники бессарабського суспільства визнали жіночу освіту в якості загальнолюдської цінності, розглядаючи його як спосіб входження людини у світ культури і науки. У 20-40-і рр. XIX ст. почали

відкриватися різноманітні жіночі школи: ланкастерські школи (класи), єпархіальні жіночі училища, закриті пансіони шляхетних дівчат, жіноче повітове училище.

Вивчення та аналіз історичної літератури дозволив нам уявити процес відкриття і поширення жіночих шкіл в Бессарабії, показати особливості функціонування цих шкіл і об'єктивні труднощі, з якими стикалися їх керівниці в умовах непереборного педагогічного авторитаризму, достатку професійних міфів, тяжіння до традиційних методів викладання, з одного боку, а з іншого – альтруїзм, самовідданість у боротьбі за жіночу освіту, прагнення до впровадження шкільних інновацій. Ці протиріччя нібито подвоювались і були особливо помітні в рамках жіночої освіти.

Великий внесок у розвиток жіночої освіти внесли відомі педагоги Бессарабії 20-60-х рр. XIX століття, які боролися проти станової школи, за гуманне ставлення до учнів, усунення механічного вивчення предметів, за широке поширення жіночої освіти. Це такі педагоги як Якоб Хинку (Гинкул) (1800-1870) – перший директор громадянської ланкастерської школи, професор валах-молдавської мови, Штефан Марцелла (Маржелла) (1783-1850) – видатний діяч культури і освіти Бессарабії, Кирило Яновський – старший викладач математики Кишинівської гімназії, І. Гриневич – директор бессарабських училищ, колишній професор Рішельєвського ліцею, Олександр Абишкін – викладач Аккерманського повітового училища та ін.

У 30-і рр. відкриваються жіночі ланкастерські школи (класи), які зіграли позитивну роль у підвищенні рівня грамотності дівчаток і оволодіння ними життєво важливими видами рукоділля (в'язання, шиття, вишивка).

Вивчення практики ланкастерських шкіл підтверджує, що найбільшу кількість парафіяльних ланкастерських шкіл було відкрито в колоніях «задунайських переселенців»: в болгарських колоніях до 1846 року їх було 87 шкіл. Дівчата навчалися спільно з хлопчиками в Болградській школі (в 1842 р навчалося 22 дівчинки), в Комратській школі (10 дівчаток), в Томайській школі (2 дівчинки). Окремий клас дівчаток був відкритий лише в Болградської школі,

в якій вони перебували під наглядом наставниці. Болгарські й гагаузькі дівчинки вивчали читання, письмо, арифметику і освоювали елементарні види рукоділля (вишивання, плетіння шнурків, в'язання мережива, панчіх, рукавичок, крій та шиття простої сукні тощо). У цих школах практикувався спосіб взаємного навчання, зміст якого полягав у тому, що вчитель спочатку навчав невелику групу здатних учениць, а потім кожної з них доручав навчання маленької групи дівчаток, на які поділено весь склад класу. Ланкастерський метод (або метод взаємного навчання) дещо видозмінений зберігся в цих типах шкіл до 60-х рр. XIX століття. У 1827 році було засновано Кишинівське єпархіальне училище, яке виникло на базі трикласне училища дівчат духовного звання. У цьому училищі виховувалися дочки православного духовенства, для яких навчання було безкоштовним. Навчальний курс (6 класів) був близький до курсу повітових училищ. До числа необов'язкових предметів, які викладаються за особливу плату і у позаурочні години відносилися нові мови (французька та німецька), музика і малювання.

Бессарабські просвітителі (К. Стаматі, А. Хиждеу, А. Руссо та ін.) прагнули підняти освітній рівень усього населення, особливо жіночого. Тому їх просвітницька діяльність вплинула на відкриття жіночих пансіонів з широкою програмою загальноосвітніх предметів і особливо предметів естетичного циклу (музика, танці, малювання, художні види праці).

У Бессарабії почали відкриватися приватні жіночі пансіони (фр. Pension – буквально – плата за квартиру) – середні навчальні заклади для дітей дворян, чиновників і купців. У цих приватних школах основна увага зверталася на навчання дівчат новим європейським мовам (німецька та французька) і вихованню світських манер. Жіночі пансіони були справою приватної ініціативи: плата з пансіонерок була висока і можна зробити висновок про те, що навчалися в пансіонах діти заможних батьків.

У бессарабському суспільстві ясно усвідомлювалася потреба в жіночій освіті: природне і законне прагнення жінок до освіти було зустрінуте в суспільстві з розумінням. Слід зазначити, що пансіони займали другу ступінь

освіти (після парафіяльного училища), в яких вихованки навчалися за 2-х річної або 3-х річної програми. Мета цих навчальних закладів полягала в тому, щоб дати дівчатам світське виховання: прищепити манери пристойної поведінки, уміння спілкуватися на європейських мовах (особливо французькій), танцювати, грати на фортепіано, оволодіти навичками рукоділля і домоводства.

Отже, до середини XIX ст. в суспільстві існували думки про те, що дівчатам не потрібно навчання, що їхня головна мета полягає лише у вихованні дитини та у господарюванні, але починаючи з другої половини століття, виникає ідея працевлаштування і самозабезпечення серед жінок через здобуття елементарної освіти. Це стало поворотним моментом в сфері жіночого просвітництва. Самі ж навчальні заклади виключно для жінок створювалися набагато раніше, ще при Катерині II та її наступниці Марії Федорівни. Остання ж розробила для них чітку систему навчання та виховання, регламентувала життя та діяльність дівчаток в пансіонах до найменших дрібниць. Інститути благородних дівиць, поділяючись на три частини за уставом 1855 р., були приватними навчальними закладами, в яких переважно навчалися діти з багатих родин. Але починаючи з 1859 р. на теренах Російської імперії з'являються маріїнські жіночі училища для приходящих дівчат, які були відкритими для всіх вільних станів держави. Майже одночасно з цими навчальними закладами створюються училища Міністерства народної освіти, які за метою та побудовою навчання були схожими до училищ ВУІМ. Важливими реформами в реорганізації жіночих навчальних закладів МНО були Положення від 1860 та найважливіше з них було Положення від 1870 р., за яким створювалися гімназії та прогімназії Міністерства. Хоча усі ці навчальні заклади й відрізнялися в деяких аспектах між собою, проте, як зазначалося вище, основною їх метою було виховання не жінки-особистості, а жінки-дружини, хорошої матері та господині, що могла би без проблем організувати спокійне домашнє життя для своєї родини.

§ 2. Діяльність ланкастерських шкіл Бессарабії в першій половині XIX століття як осередків освітянського руху в регіоні

Становлення української освіти на початку XIX ст. відбувалося на тлі складних і суперечливих історичних подій, які й зумовили її особливості. Стан освіти на території Бессарабії у період до 1812 р. є предметом наукових дискусій. Бессарабія до цього часу була найбільш проблемною, в контексті рівня освіченості, частиною Молдавського князівства. Тут не було постійно діючих навчальних закладів, а навчання невеликої кількості молодих людей, як правило, здійснювалось при місцевих церквах та монастирях.

Існувала наступна система: вся країна була розділена на навчальні округи, в центрі яких був Університет. Вводилися три типи шкіл: парафіяльне училище, повітове училище і гімназія (губернське училище). Школи перших двох типів були безкоштовними і безстанові. Причому, ці типи шкіл відповідали трьом послідовним ступеням загальної освіти (навчальний план кожного наступного типу школи не повторював, а продовжував навчальний план попереднього). Парафіяльні школи вчили Закону Божого, читанню, письму, початку арифметики. У повітовому училищі тривало вивчення Закону Божого і арифметики з геометрією, вивчалися також граматика, географія, історія, основи фізики, природної історії і технології.

Після входження у 1812 р. Бессарабії до складу Російської імперії на її теренах починається процес поступального розвитку освіти. На той час на території країни діяв затверджений ще у 1804 р. «Статут навчальних закладів, підвідомчих університетам» [13, с.626-644], який визначав головні засади та принципи діяльності початкових і середніх шкіл. «Статут» передбачав існування системи шкільної освіти, що складалась з таких ланок, як парафіяльне училище (1 рік навчання), повітове училище (2 роки навчання), гімназія (4 роки навчання).

У цей час в Бессарабії було покладено початок ланкастерської системи навчання. Взагалі, засновником ланкастерської системи навчання був

англійський вчитель Джозеф Ланкастер, який безкоштовно навчав дітей з бідних сімей. Оригінальність цієї системи полягала в тому, що методи навчання не мали чисто релігійний характер – викладання релігії обмежувалося читанням Біблії без інтерпретації її змісту. Слід зазначити, що в Бессарабії система взаємного навчання була введена за розпорядженням імператора Олександра I, який, після свого візиту в 1818 році в новій провінції, наказав держсекретарю графу І. А. Каподистрію зробити всі необхідні приготування для встановлення взаємних освітніх шкіл в Бессарабії [14, с.43-48.]. Школи почали створюватися в містах Російської імперії, Бессарабія не була винятком: в Кишиневі, Бєльцях та в Ізмаїлі, а пізніше в Бендерах і в Хотині діяли ланкастерські школи. Освіта в них ґрунтувалася на системі взаємного навчання. У такій школі учень, навчившись чомусь сам, перетворювався в учителя для інших менш обізнаних учнів, які, в свою чергу, теж потім ставали вчителями.

Першим російським училищем, влаштованим цілком згідно методу Ланкастера, була школа в маєтку гр. Румянцева, Гомелі, заснована виписаним з Англії Я. І. Гердом в 1819 р, у вигляді притулку спочатку на 50 хлопчиків, а потім на 200. Навчали в ній Законові Божому, основам граматики та арифметики і ремеслам (головним чином); влітку учні займалися землеробством і городництвом. У тому ж 1819 року в Петербурзі заснували «Санкт-Петербургское общество учреждения училищ по методу взаимного обучения», яке на початок 1820 р відкрило ланкастерське училище, підлегле попечителю округу. Предметами навчання були читання, письмо і арифметика. Число учнів було завжди досить значне; незважаючи на це, училище в березні 1827 р через брак коштів, було закрито. У 1820 р при головному правлінні училищ був утворений «Комітет для установи училищ взаємного навчання» з 6 членів. У 1822 р, за клопотанням іноземця Венінга, була відкрита в Санкт-Петербурзі ланкастерська школа для навчання дітей бідних іноземців. Предмети навчання в ній були: читання, письмо і арифметика англійською, російською та німецькою мовами. Ця школа існувала досить довго. У 1823 р подібна школа для найбідніших росіян хлопчиків влаштована була в Петербурзі

за проектом і під керівництвом Я. І. Герда. Гроші, що надавалися на її діяльність, все зменшувалися, і в 1862 р. вона закрилася. У 1822 р. заснована була в Петербурзі й жіноча ланкастерська школа, англійкою Сарою Кільгам, з урядової субсидією в 11620 руб. Ця школа з невеликими перервами проіснувала до 1854 року, коли була перетворена в училище св. Олени. Школи по методу взаємного навчання відкривалися і в інших містах. У 1819 р міщанин Муромцев відкрив таке училище в Вологді, що проіснувало 20 років. У 1824 р відкриті були школи в Кишиневі, Бельцях, Ізмаїлі та, ймовірно, в казанському окрузі. Навчальні посібники в ланкастерських школах складалися головним чином з таблиць, але Закон Божий викладали за таблицями Філарета тільки в самому нижчому класі. Одним з перешкод до поширення ланкастерських училищ була їх дорожнеча.

Перша ланкастерська школа Бессарабії була відкрита в Кишиневі 7 лютого 1824 року (під керівництвом Якоба Хинку), потім в Бєльцях – 11 травня (під керівництвом Федора Бобейко) і в Ізмаїлі – 26 травня того ж року (під керівництвом Лаврентія Куніцького). Відкривалися ці заклади урочисто. У Кишиневі та Ізмаїлі при відкритті були присутні граф М.С. Воронцов і губернатор Г. А. Катаказі.

У 1824 році, на прохання ректора Кишинівської Духовної семінарії В. Пуришкевича, були створені ще дві ланкастерські школи: перша була відкрита 13 березня в Бендерах, учителем був призначений випускник Духовної семінарії Андрій Тимошевський, а друга – 7 грудня в Хотині, учителем в ній став випускник тієї ж Семінарії – Іоан Родостат. У 1833 році в 5-ти вищезгаданих ланкастерських школах навчалося 375 студентів: в Кишинівській школі навчалося 136 студентів, в Ізмаїльській – 77, в Бєльцській – 40, в Хотинській – 73 і в Бендерській – 49. Крім цих 5 шкіл в цей період діяла ще одна ланкастерська школа в болгарській колонії Болград Ізмаїльського повіту. У 1843 році ланкастерські школи були відкриті також в Оргіїві, Сороках, Кагулі, а 14 серпня 1846 року заснована друга ланкастерська школа в Кишиневі [15, с.25].

У цих школах навчалися діти з усіх верств суспільства читати і писати, а також вивчали перші чотири правила арифметики, засновані за наказом 1823 р. Департаменту народної освіти [16, с.15]. На утримання ланкастерських шкіл в Бессарабії держава щорічно витрачала 3780 руб. асигнаціями.

У 1825 році Олександра I змінив на троні його брат. Наляканий декабристами, Микола I чудово розумів, що боротьбу з революційними і ліберальними ідеями треба було починати зі шкіл та університетів. Системі освіти був повернутий становий характер: як заявив П. М. Мілюков, «ніхто не повинен отримувати освіту вище свого звання». У 1828 році був виданий так званий шкільний статут, за яким початкову і середню освіту поділялося на три категорії: перша – для дітей нижчих станів – однокласні парафіяльні училища (вивчалися чотири правила арифметики, читання, письмо і «закон Божий»); друга – для середніх станів, тобто міщан і купців – трикласні училища (геометрія, географія, історія); третя – для дітей дворян і чиновників – семикласні гімназії (там готували до вступу в університет).

У цьому ж 1828 році пройшли великі перетворення в Бессарабії – край втратив статус самостійної області. Була заснована Дирекція народних училищ Бессарабської області і засновані Повітові училища в Кишиневі, Хотині, Бєльцях, Бендерах і Акермані.

У 1831 році виник Одеський навчальний округ з центром в Рішельєвському ліцеї. Бессарабські цивільні школи також увійшли в Одеський навчальний округ. 19 травня 1839 року Міністр Народної Освіти виявив згоду на заснування в Аккермані ланкастерської школи.

На платню вчителя і на утримання Аккерманській Ланкастерській школи було покладено в рік по 250 руб. сріблом або 900 руб. асигнаціями. Перша громадянська початкова школа в Акермані – чоловіче міське парафіяльне училище (у вигляді ланкастерської школи) – було відкрито 1 серпня 1839 року. Єдиний клас школи поділявся на три відділення, що відповідав трьом рокам навчання дітей. Учитель давав одному відділенню письмове завдання, потім

пояснював наступний новий матеріал, після чого повторював матеріал з третім, і так багато разів переходив від одного відділення до іншого по ходу уроку.

У 1848 році в училищі було 28 учнів, в 1865 році за партами сиділи вже 37 учнів. Склад класу був цілком демократичним – 11 синів дворян і чиновників і 24 хлопчики з аккерманських міщан. До 1870 року в училищі був всього один учитель, жив він з сім'єю, як правило, в кімнаті при училищі.

Одним із перших вчителів (до 1855 р.) був губернський секретар Войцеховський Тимофій Тимофійович. Дружина наступного вчителя парафіяльного училища – Євдокія Моїсеєва – відкрила в 1858 р школу для дівчаток. Ще одним учителем Аккерманського парафіяльного ланкастерського училища в 1862 році був Григорій Подоба. З 1881 року і до самої революції вчителем був Каптарь Василь Григорович, родом з циганського села Фараонівка. Пізніше, з розширення училища, посада його змінилася – учитель-завідувач Аккерманським міським парафіяльним Пушкінським училищем.

У 1907 році Василь Григорович був нагороджений орденом св. Станіслава 3-го ступеня. Заробітну платню в 1913 році він отримував 840 рублів. Учитель Каптарь неодноразово відзначався, як один із кращих вчителів парафіяльних училищ.

У всіх парафіяльних училищах обов’язково було викладання Закону Божого. «Під час класних занять і бесід з дітьми вчителі особливу увагу звертали на те, щоб виховати дітей в дусі християнського благочестя і виховати з них майбутніх істинно-віруючих християн, чесних синів Батьківщини, відданих своєму государю, що люблять свою Вітчизну і свого ближнього. З цією метою дітям видавалися також для домашнього читання книги духовно-морального змісту, а також відповідні оповідання і твори видатних російських письменників».

Вчителями Закону Божого в училище в різний час були священики Аккерманського собору Олександр Кочубинський, Георгій Лозанов і священик Миколаївської церкви Георгій Павловський. Число початкових шкіл в Бессарабії поступово зростало. До 1865 року було відкрито парафіяльні

училища в поселеннях Турлак, Папуша і Шаба, а також перше Аккерманське Павлівське жіноче народне училище.

Навчання в парафіяльних училищах (за винятком жіночого) було безкоштовним. Урок Закону Божого в церковно-приходській школі був обов'язковий. До 1870 року на утримання училища виділялося з казначейства 316 рублів 43 ¾ копійок. Потім фінансування йшло з міських і посадських доходів.

Крім того, частину коштів виділяв Почесний охоронець училища, найчастіше з багатих купців. Одним з перших почесним охоронцем Аккерманського парафіяльного ланкастерського училища був вірменський купець Попов. З 1866 року на беззмінним Почесним меценатом училища став грек Мільтіад Мутафоло, купець 2-ї гільдії, що згодом став першим Головою Земської Управи і Міським Головою. За свої «труди до поліпшення матеріального добробуту парафіяльного училища» Мільтіад Павлович неодноразово отримував подяки від пана Попечителя Одеського навчального округу.

У 1871 році були відкриті Додаткові ремісничі курси при Аккерманському парафіяльному училищі. Мільтіад Мутафоло пожертвував 200 рублів на відкриття ремісничого відділення, за що отримав подяку від Попечителя Одеського навчального округу.

Заняття по ремеслу проходили з 15 серпня по 1 червня. Учні навчалися столярно-токарному справі по 8 годин на тиждень, у власній майстерні. На курсах навчалося 10 учнів. У ті роки в Аккермані складно було знайти приміщення в оренду для навчальних закладів. Майже всі казенні заклади – училище, лікарня і казначейство – розміщувалися в Аккерманській фортеці. Для початкових училищ доводилося наймати приватні будинки.

У 1894 році під приміщення 1-го парафіяльного училища за рахунок міських грошей був найнятий будинок Федора Кузьміна з платою йому по 400 рублів на рік.

У 1896 році з міських коштів виділялося: на платню вчителя 600 р., учитель Закону 100 р., помічнику вчителя 300 р., на господарські витрати 250 р., на навчальні посібники 50 р. і на гімнастику 50 р., усього 1350 рублів в рік. Необхідно відзначити, що учні відвідували училище не зовсім акуратно, пояснювалося це крайньою бідністю їх батьків, позбавлених можливості зимою забезпечувати своїх дітей теплим одягом.

26 травня 1899 року з нагоди століття з дня народження великого російського поета Олександра Пушкіна, за клопотанням Аккерманської Міської Думи парафіяльному училищу 13 жовтня 1899 року було присвоєно назву «Пушкінське». Традицію називати школи в честь великих письменників зберегли в Аккермані й в подальшому. У 1894 році відкрилося «Гоголівське» парафіяльне училище, в 1896 році початкове народне «Тургенівське» парафіяльне училище, в 1897 році «Жуковське» парафіяльне училище.

Втім, в 1913 році 7-е початкове училище назвали вже «В пам'ять 300-річчя царювання Будинку Романових». 1 липня 1903 року найстаріша початкова школа Аккерману – Пушкінське парафіяльне училище – було перетворено в двокласне. У ті роки «класом» називався курс навчання, що тривав 2-3 роки, а те, що ми зараз називаємо класом – тоді іменувалося «відділення». Всі учні поділялися на 5 відділень, з яких перші три відділення становили 1 клас, а останні 2 відділення – 2 клас. Курс двокласних парафіяльних училищ складався з наступних предметів: закон божий, російська мова, арифметика до потрійних правил, російська історія, російська географія, креслення і чистописання.

З розвитком капіталізму в міському бюджеті з’явилися кошти на будівництво власних шкільних будівель. У 1903 році Будівельним Відділенням Бессарабського Губернського Правління затверджено проект на будівництво будівель для училища імені О. Пушкіна. З 1 вересня 1904 року училище розмістилося у новозбудованому міському кам'яному будинку. Тут же знаходилися квартири для завідувача училищем і другого вчителя.

У зручному, сухому і теплому приміщенні були класні кімнати, в яких були в достатній кількість лави, дошки і вчительські кафедри. Існували

вчительська і учнівська бібліотеки – з книгами «з числа схвалених і допущених Міністерством Народної Освіти в нижчих початкові училища».

У 1913 році учнів було 106, в тому числі: православного віросповідання – 95, римо-католицького – 2, молоканської секти – 7, іудейського – 2; з них: росіян – 90, поляків – 2, німців – 2, болгар – 4, молдаван – 6 і євреїв – 2.

Після прийому вступників, який проводився з 16 серпня, з 1-го вересня розпочалися регулярні класні заняття. Крім того, два рази на тиждень, в певні для цього часи, учні, під керівництвом особливого викладача, навчалися військового строю і маршірування.

У 1914 році Міністерством народної освіти відповідно клопотання Аккерманського земства було дозволено ввести загальне початкову освіту в Аккерманському повіті. У 1915 році велика частина шкіл Аккерманського повіту стають двокласними. Але після революційних подій 1918 р. Аккерман як і вся Бессарабія увійшли до складу Румунського королівства. У приміщеннях колишнього Пушкінського училища в румунські часи перебував Дитячий будинок. Після Другої світової в будівлі по вул. Олександрівська, 27 розміщувалася Білгород-Дністровська акушерська школа з 3-річним курсом навчання. До побудови сучасного Будинку Культури в актовому залі акушерської школи проходили всі міські збори.

Відомий російський письменник, військовий і революціонер Володимир Раєвський організував в Аккермані спеціальні ланкастерські школи, де солдат навчали військовій грамоті. Після війни з французами герої поверталися із закордонних походів. Одним з таких героїв і був Володимир Раєвський, який в 1818 році знову повернувся на службу, а через два роки прибув у 32-й єгерський піхотний полк, який розташовувався в Бессарабії. Командиром 16-ї дивізії, куди входив цей полк, був генерал М. Орлов, герой Вітчизняної війни 1812 р., один із керівників «Союзу благоденства», людина, схильна до рішучих заходів у боротьбі з царизмом. У підпорядкуванні такої людини і виявився В. Раєвський.

Зі спогадів М. Орлова слід, що до нього в Кишинів з'явився капітан В. Раєвський, який заявив, що теж є членом «Союзу благоденства». А пізніше вони стали використовувати для пропаганди волелюбних ідей кишинівську масонську ложу «Овідій», до якої входив і Олександр Пушкін.

Олександру I, тодішньому російському царю, не дуже подобалися вільні ідеї і «Союзу благоденства», і ложі, тому обидва ці утворення були прикриті. Але Орлов і Раєвський і тоді не заспокоїлися. Раєвському надають звання майора на 25-му році життя, і Орлов доручає йому організувати ланкастерські і юнкерські школи. Правда, вони були утворені раніше, але не діяли. Так що часом реальної появи таких шкіл можна вважати початок роботи в них В. Раєвського.

Ланкастерські школи ставили своїм завданням дати солдатам початкову грамоту. Навчання проводилося за такою системою: більш успішні учні вели заняття з початківцями, ті, в свою чергу, освоївши грамоту, займалися з наступними. Класів, підручників не було. Олександр I слідкував за діяльністю ланкастерських шкіл, підозрюючи їх у підбурюванні, змові. Недарма і написав для генерал-ад'ютанта князя Васильчикова секретну інструкцію, в якій пропонував розпочати за ними особливий поліцейський нагляд.

Раєвський в своїй школі не обмежувався навчанням письма та арифметики. Він ввів уроки історії і географії. Це саме по собі не викликало б заперечення у начальства. Але ось матеріал подавався декілька вільно: «Доки римляни будуть рабами?» Та інші подібні фрази. У вільний від занять час Раєвський вивчав історію Молдавії, її культуру і економіку. У своїх «Нотатках про Бессарабію» він описував бідність і безправ'я молдавських селян. У 20-х роках позаминулого століття Кишинів був центром революційного руху на півдні Росії. У квартирі Орлова збиралися і відкрито вели антиурядові розмови. Душею компанії були Орлов і Раєвський. І це, природно, не могло не викликати реакції влади.

У 1822 році до Раєвського в кишинівську квартиру заходив сам Олександр Пушкін, який і попередив про їх майбутній арешт. О. Пушкін «випадково» підслухав розмову про це, але офіцер тікати не став. На квартирі Раєвського

зробили обшук, виявили крамольні статті та літературу та заарештували. Спочатку утримували під вартою в Кишиневі, а потім перевели в Тирасполь, де, до речі, є пам'ятник Раєвському. Чотири роки офіцер провів в Тирасполі, ще два роки – під арештом в Замості. А в 1827 році Микола I ухвалив позбавити Раєвського всіх відзнак і дворянського титулу і відправити на заслання до Сибіру. Тільки через 30 років йому дозволили повернутися в Петербург, де він і помер в 1856 році. Отже, виникнення ланкастерського руху в Росії було пов'язане насамперед з діяльністю декабристів і супутніх їм осіб. Декабристи взяли активну участь в поширенні ланкастерських шкіл в Росії.

Можна виділити кілька джерел інтересу декабристів та інших представників суспільства до поширення ланкастерських шкіл. Так, це були альтруїстичні прагнення і рішучість передового дворянства до освіти простих людей, вирішення проблем народної освіти в Росії. Санкт-Петербурзьке приватне Товариство з розповсюдження училищ взаємного навчання створювало ланкастерські школи на благодійних засадах. Орлов жертвував на ланкастерські школи отримувану їм платню і витрачав на них значну частину своїх статків. Він старанно збирав пожертвування і для «Товариства взаємного навчання», яке заснувало школу в Петербурзі, про що він офіційно писав Кисельову 6 листопада 1819 р. і 16 травня 1820 р. з Києва. 11 березня 1818 р. він писав до Комітету Паризького суспільства початкової освіти: «Мы нуждаемся более, чем всякая другая страна, в либеральных учреждениях, которые распространяют просвещение, но их последствия для нас будут более, чем где-либо, чувствительны». В. Раєвський у своєму листі до капітана Охотникова від 14 липня пише: «Я не теряю здесь времени, вместо ушедших с полком людей из школы набрал рекрут и учу по методе ланкастерской; чрезвычайно успевают! Будем делать что можем теперь! Не теряй времени делать добро другим» [17, с.1230-1234].

Ланкастерські школи створювалися видатними державними діячами і членами імператорської сім'ї, в числі яких були імператриці Марія Федорівна і Єлизавета Олексіївна, державний канцлер граф Н. П. Румянцев, керуючий

Міністерством внутрішніх справ граф В. П. Кочубей, генерал від кавалерії Апраксин, генерал-лейтенант граф М. С. Воронцов, статс-секретар граф Каподістрия та ін. Безпосередню участь і вплив на поширення ланкастерських шкіл надали авторитетні в армії і суспільстві особи: Н. Раєвський, граф Сіверс, граф М. Орлов, М. Сперанський, князь С. Тургенєв та ін.

Прогресивні ідеї передового дворянства, в тому числі про необхідність поширення грамотності серед населення, підтримувалися також популяризацією в той період місіонерської діяльності Біблійного товариства (сучасники цінували насамперед прогресивну, демократичну сторону ланкастерського течії). М. Ф. Орлов (одна з найбільших фігур декабристського руху) був захоплений системою взаємного навчання, вітав її як зброю масової народної освіти, як необхідну передумову «загального добробуту». При обранні його віце-президентом Київського відділення Біблійного товариства Орлов вимовив яскраву промову, в якій запропонував суспільству «порушити ініціативу дворянства і купецтва», зібрати добровільні пожертви і покрити Росію мережею училищ взаємного навчання [18, с.650-656].

Н. М. Дружинін звертає увагу на те, що «основание ланкастерских школ он вынес за одни скобки с уничтожением крепостного права и с подготовкой конституционной реформы. Именно так была понята и расшифрована нашумевшая речь Орлова». Як зазначає Н. М. Дружинін, «педагогічні починання М. Орлова строго відповідали статуту «Зеленої книги» і знаходили собі додаток і розвиток в практичних діях Союзу благоденства. М. Орлов виступав глашатаєм і провідником ланкастерського методу як допоміжного знаряддя революційної діяльності» [19, с.384-385]. Декабристи використовували переваги системи взаємного навчання та її можливості як засобу швидкого поширення революційних ідей серед нижніх чинів, солдат і населення. Змінилося ставлення імператора Олександра I до авангарду ланкастерського руху, його натхненників і ревним учасникам: розрив відносин з М. Ф. Орловим, підозри, що виникли до Н. І. Гречу в зв'язку з Семенівською

історією, слідство у справі В. Ф. Раєвського. Поступово армійські ланкастерські школи стали закриватися.

Отже, роль декабристів в Ланкастерському русі була неоднозначною і полягала в тому, що вони викликали суспільний інтерес до освіченості народу, дали направлення громадської активності в галузі народної освіти, створили громадські організації з розповсюдження шкіл за методом взаємного навчання, ініціювали поширення ланкастерських шкіл в армії, містах, повітах, маєтках, популяризували сучасні досягнення в педагогіці, вдосконалювали методику взаємного навчання. Разом з тим вони використовували ланкастерські школи в політичних цілях. Політизація таких шкіл в армії викликала насторожене ставлення з боку уряду й імператора, які побачили в них спосіб організації та згуртування солдатів і нижніх чинів, підготовки до військових обурень. Це стало однією з головних причин того, що ідея взаємного навчання в один період історії стала майже панацеєю вирішення проблем народної освіти, а в іншій була надовго забута.

Таким чином ланкастерський тип шкіл, не отримав широкого поширення серед населення, а спроби відкрити ланкастерські школи в сільській місцевості не увінчалися успіхом. Як зазначає, В. Неага до кінця четвертого десятиліття частина цих шкіл, крім Кишинівської ланкастерської школи, перетворилися в підготовчі класи у складі повітових гімназій, а інші, відповідно до Статуту про духовні училищах 1836 р. об’єдналися з духовними училищами. Основним недоліком такої системи була відсутність в учнів необхідних педагогічних знань і умінь, а також перепоною до поширення ланкастерських шкіл (пізніше училищ) була їх дорожнеча. Проте, ланкастерські школи відіграли дуже важливу роль в історії вітчизняної народної освіти. Крім того, вони дали країні велику кількість освічених людей, частина яких згодом продовжувала займатися самоосвітою.

Ідея поширення шкіл по ланкастерській системі навчання викликала суспільний резонанс в більшості європейських держав. Інтенсивність поширення і географія ланкастерської системи навчання надала цьому процесу

характер міжнародного громадського руху, що дозволяє судити про незвичайний громадський і частково державний інтерес, що ґрунтується не тільки на необхідності термінової елементарної освіти народних мас, викликаної технічним прогресом, а й на появу нових педагогічних технологій («взаємного навчання») і типів шкіл (промислові школи). Ланкастерська система освіти отримала розвиток в Англії на початку XIX ст. тому, що такими були специфічні умови і потреби англійського суспільства. В Англії вона розвивалася практично без втручання держави. Коли економічна і політична ситуація в країні протягом XIX ст. стала змінюватися, суспільство відмовилося від ланкастерської системи, замінивши її іншою, більш сучасною, системою освіти. У Росії ж, введення ланкастерських шкіл було виключно справою імператора Олександра I, що керувався ідеєю реформування своєї держави з урахуванням британського досвіду. Але ця ідея виявилася принципово нездійсненною через те, що, активно переймаючи ті британські новинки, які здавалися йому корисними, імператор не міг поступитися головним – скасувати кріпосне право і створити широку систему громадського самоврядування. У підсумку він зустрів опір спочатку з боку консерваторів, а потім зіткнувся з діями революціонерів, які прагнули використовувати ланкастерські школи для пропаганди своїх поглядів. Єдині ідейні союзники Олександра I – ліберали-західники-були ним же самим позбавлені можливості діяти активно і самостійно після «Семенівської історії». Все це призвело до загибелі системи взаємного навчання в Росії в цілому, та Бессарабії зокрема.

Агафонова Надія Василівна

ГЛАВА 9. Вища освіта на Півдні України: ОНЕУ – історичний вимір

§ 1. З історії Одеського національного економічного університету: Одеський кредитно-економічний інститут 1931-1966 рр.

У кінці 1920-х років – на початку 1930-х влада в СРСР зосередилась в руках партійного апарату: встановлено всеосяжний контроль компартійної верхівки над усіма сферам життя суспільства. Для утвердження диктату партії постійно збільшувалась кількість партійних організацій. Зникли залишки партійної демократії. В економічній сфері особа перебувала у повній залежності від єдиного роботодавця – держави. У правовій сфері спостерігалось верховенство прав держави над правами власності та свободи людини.

Цивільне право стало забезпечувало неподільне панування і охорону соціалістичної власності, зміцнення централізації та плановості народного господарства, удосконалення договірних відносин. Постанова ЦВК і РНК СРСР від 30 січня 1930 року «Про кредитну реформу» забезпечила централізоване планове керівництво народним господарством, посилила роль Державного банку СРСР, викликала необхідність повної реорганізації Всеросійського та Всеукраїнського кооперативних банків, сільськогосподарських банків, сільськогосподарських кредитних спілок. Усупереч принципам госпрозрахунку запроваджувалось пряме банківське кредитування, скасовувалися комерційне кредитування та вексельний обіг.

Ресурси для короткострокового кредитування зосереджувались відтепер в одному банку – Державному банку СРСР, який ставав основним розрахунковим і касовим центром. Реформа вимагала забезпечення новосформованої банківської системи кадрами. На цей час Одеса мала солідний досвід з підготовки економістів вищого рівня кваліфікації і наукові кадри здатні забезпечити навчальний процес. Це дало підстави керівникові Одеської філії

Держбанку П. І. Грінгофу звернутися з листом на адресу міської влади із закликом подати клопотання на адресу уряду про заснування в Одесі вищого навчального закладу з банківської справи. Одеський окружний виконавчий комітет підтримує ініціативу П. І. Грінгофа і звертається й собі з листом-клопотанням до уряду радянської України.

Серед аргументів на користь міської влади з її ініціативою про створення вищого навчального закладу для підготовки фахівців з банківської справи були такі обставини і мотиви: наявність кадрів з науковим потенціалом потрібної спрямованості, функціонування вже в тогочасній Одесі Банківського навчального комбінату. Рада народних комісарів УСРР згоди на заснування інституту тоді не дає. Та в серпні 1931 року Раднарком УСРР постає перед потребою обговорити постанову Союзної Ради народних комісарів «Про підготовку кваліфікованих працівників обліку для установ Держбанку СРСР». Щоб реалізувати її вимоги, Раднарком УСРР погоджується на організацію в Одесі Банківського інституту.

Про дату заснування Одеського банківського інституту (Одеського кредитно-економічного інституту) дізнаємося зі змісту оголошення в газеті «Молода гвардія»: «Державний банк СРСР, Навчальний банківський комбінат для підготовки висококваліфікованих спеціалістів на посади завідувачів кредитно-оперативних відділів, інженерів машинного обліку і головних бухгалтерів філій Держбанку організовують БАНКІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ з 3-річним терміном навчання. Заяви приймає канцелярія інституту (Одеса, Воронцовський провулок, 10). Приймають осіб від 18 до 35 років. Без іспитів приймаються на 1 курс особи, що закінчили технікуми, робітфаки та спеціальні курси підготовки до ВИШу. Вільним набором приймають осіб з іспитом з математики (алгебра, геометрія, тригонометрія); фізики (Цінгера); географії фізичної та політичної (Крубер, Фефранов); політекономії (Лапідус: видання 1921 року); історії класової боротьби та партії (Фрідман, Попов). 70 відсотків студентів забезпечуються стипендією» [1]. Набір контингенту для навчання проходив складно. Така оцінка ситуації з набором випливає з того факту, що

об’яви в газеті «Молода гвардія» друкувалися неодноразово: 30 серпня, 5 вересня, 11 листопада, 21 листопада, 1 грудня, 14 грудня.

Керівництво інститутом здійснював до січня 1933 року директор Банківського комбінату А. М. Гойхман. У 1931/32 навчальному році в інституті діяв один факультет. Посаду завідувача факультету (таку назву посади впроваджено в лютому 1930 року) обіймав М. М. Усоскін. На 1932/33 навчальний рік плановано відкрити кредитний факультет, але плани змінила соціально-економічна ситуація в Україні: голод.

На наступний навчальний рік (1933/34) реалізація задуму відкриття ще одного факультету теж виявилась неможливою, оскільки наслідком голоду стали великі демографічні втрати. Як приклад, у 1933/34 навчальному році в сільських школах УСРР навчалось на 170 тис. учнів менше, ніж у 1932/33 навчальному році. На 1 січня 1932 року загальна чисельність студентів Одеського банківського інституту – 160.

Діяла практика двоетапного прийому до лав студентства. Перший прийом – слухачі підготовчих курсів шляхом співбесіди. Другий – починався методом вербування абітурієнтів в робітничих центрах України, а продовжувався вільним конкурсним набором шляхом складання іспитів. Успішний вступ до інституту важив п’ятиразового екзаменування абітурієнтів: політична економія, економічна географія, математика, фізика, історія класової боротьби, партії. Кожен абітурієнт мав обов’язково надати до приймальної комісії рекомендацію однієї з філій Державного банку або радянської, партійної чи профспілкової організації [2].

Наукову і навчальну роботу в інституті здійснювали наступні кафедри: фінансів, грошей та кредиту; статистики; політекономії; кредитної справи; хімії і крамознавства; бухгалтерського обліку; галузевих економік; математики. Архівні матеріали доводять, що кадровий потенціал Одеського банківського інституту склали професори та викладачі Одеського інституту народного господарства: професор Г. І. Тіктін, професор А. С. Бориневич, доцент (з 1940 року – професор) М. М. Усоскін, доцент (з 1940 року – професор)

С. Я. Боровий, доцент В. С. Шамаш, професор В. Ф. Лазурський, професор І. І. Герліх, Ш. Г. Вишнепольський та інші.

1933 року на роботу до Одеського кредитно-економічного інституту скеровано Андрія Іоновича Балабанова, який був активним учасником встановлення радянської влади в країні і мав економічну освіту: упродовж 1926-1929 років навчався у Харківському інституті народного господарства на фінансово-економічному факультеті; 1929 року вступив до аспірантури кафедри фінансів та кредиту, захистив кандидатську дисертацію, обійняв посаду доцента кафедри фінансів і кредиту Харківського інституту народного господарства. Його перехід на роботу до ОКЕІ стався у відповідності до постанови Всесоюзного комітету у справах вищої школи при Раді народних комісарів СРСР від 1 січня 1933 року. Того самого року на засіданні бюро обкому партії А. І. Балабанова затверджено директором Одеського кредитно-економічного інституту.

За керівництва А. І. Балабанова (1933-1936 рр.) здійснено будівництво навчального корпусу і гуртожитку Одеського кредитно-економічного інституту. Студенти брали участь у будівництві. Активістів будівництва і директора, як організатора, премійовано правлінням Держбанку СРСР.

Завдання виокремлення кредитно-економічного факультету знайшло своє остаточне вирішення 1936 року. Зрозуміло, що «справа» кредитно-економічного факультету від 1931 року «крилась» під назвою інституту. 1936 року в ОКЕІ значно збільшився контингент студентів, тому з’явилась можливість виокремлення кредитно-економічного факультету в окрему структуру. Роботу кредитно-економічного факультету на цьому етапі очолив Олександр Кузьмович Сидоров.

Педагог за освітою, упродовж 1932-1935 років – аспірант кафедри бухгалтерського обліку Московського кредитно-економічного інституту. По закінченні аспірантури Народний комісаріат освіти СРСР у серпні 1935 року скеровує О. К. Сидорова на роботу до Одеського кредитно-економічного інституту на посаду викладача кафедри бухгалтерського обліку. У січні 1936

року він захищає кандидатську дисертацію і дістає призначення на посаду декана кредитно-економічного факультету. Матеріали Державного архіву Одеської області (Ф. П-21) дають право стверджувати, що на посаді декана кредитно-економічного факультету він працює ще й у 1938 році. З січня 1937 року по 1941 рік О. К. Сидоров – ще й заступник директора Одеського кредитно-економічного інституту з навчальної роботи [3, с.31]

1936 року перед Одеським кредитно-економічним інститутом постало питання про проходження практики студентами. Її організували у відповідності до постанови ЦК і РНК СРСР від 23 червня 1936 року та наказу голови правління Держбанку СРСР, за якими виробнича практика мала проходити в філіях Держбанку. Друга проблема – кадри для забезпечення практики. У звіті керівництва ОКЕІ акцентовано: «Отсутствие достаточного количества квалифицированных педагогических кадров, которые могут быть постоянно со студентами на местах производственной практики, заставило нас подобрать квалифицированных преподавателей и работников банков на местах, пригласить их на педагогическую работу в институт в целях руководства производственной практикой. Эти преподаватели-руководители производственной практики периодически созываются на конференции по производственной практике, устраиваемые при институте, обсуждают вопросы, связанные с проведением производственной практики, отчитываются о своей работе, участвуют в обсуждении программных организационных вопросов» [4, с.32].

З метою підготовки фахівців вищої кваліфікації для банківської системи СРСР, 1936 року засновано, як випускову на кредитно-економічному факультеті, кафедру кредитної справи. Її упродовж 1936-1937 років очолював Георгій Леонідович Сахновський (1910-1987), який мав економічну освіту: протягом 1928-1931 років навчався в Харківському фінансово-економічному інституті, закінчивши який вступив до аспірантури на кафедру фінансів і кредиту. По закінченні аспірантури Г. Л. Сахновський очолює кредитно-плановий сектор Харківської обласної контори Держбанку СРСР. 1934 рік –

керує роботою Полтавської контори Держбанку СРСР. З ініціативи Народного комісаріату освіти УРСР та у відповідності до наказу правління Всеукраїнської контори Держбанку СРСР у серпні 1936 року його переведено на роботу до Одеського кредитно-економічного інституту на посаду доцента новозаснованої кафедри кредитної справи, де він викладає курс «Фінанси і кредит». Упродовж 1936-1937 років – завідувач цієї ж кафедри.

У січні 1937 року, у зв'язку зі звільненням і арештом директора ОКЕІ А. І. Балабанова (після слідства його відправлено на заслання до Сибіру, де він працював керівником фінансової служби одного з великих промислових підприємств аж до самої смерті: до 1947 року), наказом Всесоюзного комітету у справах вищої школи при Раді Народних Комісарів СРСР від 10 січня 1937 року двадцятисемилітнього Г. Л. Сахновського призначено і затверджено (на засіданні бюро Обласного комітету партії від 20 лютого 1937 року) директором Одеського кредитно-економічного інституту, на якій він працює до квітня 1941 року, коли його було переведено на роботу в Народний комісаріат фінансів УРСР. За час його перебування на посаді директора в ОКЕІ відкрито нові спеціальності – «Кредитна статистика», «Банківські обчислення»; засновано кафедру оперативної техніки.

Звіт директора за 1937 рік інформує про наявність проблеми кадрів, яку плановано вирішити шляхом відкриття аспірантури. Вже 1938 року започатковано роботу аспірантури на трьох кафедрах: на кафедрі грошового обігу, фінансів та кредиту (завідувач – професор Г. І. Тіктін), на кафедрі статистики (завідувач – професор А. С. Бориневич) та на кафедрі політичної економії. У часі керівництва Г. Л. Сахновського в ОКЕІ впроваджено практику проведення науково-практичних конференцій: перша відбулась у листопаді 1937 року, де заслухано понад 20 доповідей з проблем економічного розвитку країни і впливу наукових досліджень на їх розв'язання. З його ініціативи та безпосередньої участі (в ролі члена редколегії) в ОКЕІ розпочато видання «Сборника кредитно-экономического института».

1937 року масові арешти, звільнення, відрахування зі студентських лав досягли свого апогею. Лютневий того року пленум ЦК ВКП(б) проголосив курс на розгортання більшовицької критики і самокритики. Наслідком стало те, що в ОКЕІ «… были разоблачены троцкисты-контрреволюционеры и их покровители: Ангарин – студент IV курса исключен из партии за контрреволюционные разговоры и клевету на Красную Армию. Енин – исключен из партии как активный белогвардеец. Гиль – студентка IV курса исключена из партии за покровительство троцкисту-мужу. Вайнер – снята с работы секретаря парткомитета и исключена из партии за покровительство троцкистам: брату – Вайнеру и мужу – Бурлакову. Разоблачена контрреволюционная группа студентов – Баклицкий, Балаба… из института изъяты и посажены НКВД. Сняты с работы: Бабенко… воспрещено чтение диамата и марксизма-ленинизма за протаскивание троцкисто-зиновьевских взглядов, Марков уволен из института как разоблаченный белогвардеец. Фарбер снят с работы за протаскивание в лекции по ленинизму троцкистских трактовок. Джимак, перподаватель английского языка, снят с работы за контрреволюционные разговоры» [5, с.34-35].

Така практика дій означала, що політичний режим викорінював будь-яке вільнодумство, партійно-державне керівництво взяло курс на підготовку спеціалістів виключно з робітничо-селянського середовища. З одного боку, мережа вузів в Україні швидко зростала (на початку 1926 року їх було 35, а в січні 1933 року – 190; відповідно кількість студентів збільшилася з 27,2 тис. чоловік до 160 тис.), а з другого, – процес формування нової інтелігенції супроводжувався великими втратами.

Значна кількість викладачів Одеського кредитно-економічного інституту у 1939/40 навчальному році підвищила свій кваліфікаційний рівень: дисертації на здобуття вченого ступеня кандидата економічних наук захистили Г. Л. Сахновський, Б. Г. Богачевський, В. М. Шамаш, В. С. Мартиновська, Н. П. Перцович; дисертацію на здобуття вченого ступеня доктора історичних наук захистив С. Я. Боровий, дисертацію на здобуття вченого ступеня доктора

економічних наук на засіданні спеціалізованої ради Ленінградського фінансово-економічного інституту захистив М. М. Усоскін, дисертацію на здобуття вченого ступеня доктора права на засіданні спеціалізованої ради Одеського університету захистив І. Я. Фаас. Рішенням Всесоюзної атестаційної комісії СРСР у 1940 році звання професора присвоєно С. Я. Боровому, В. Ф. Лазурському, І. Я. Фаасу, М. М. Усоскіну [6, с.10].

До 1939 року ОКЕІ готував фахівців вищої кваліфікації лише за однією спеціальністю – «Кредит і грошовий обіг». 1939 року, коли в економічній практиці країни гостро постало питання про підготовку керівних кадрів для сфери обліку в Держбанку СРСР, сформовано групу, студенти якої навчалися за індивідуальним планом, спеціалізуючись на бухгалтерському обліку [7, с.12]. Випусковими кафедрами були дві: кафедра грошового обігу, фінансів та кредиту, заснована 1931 року, та кафедра кредитування, заснована 1936 року. Якщо керівництво першої було незмінним упродовж 1931-1945 років (професор Г. І. Тіктін), то керівництво другої – кафедри кредитування – у січні 1937 року змінилося: на посаду завідувача замість Г. Л. Сахновського призначено професора М. М. Усоскіна, який 1940 року за видання підручника «Основи кредитування і розрахунків» здобув першу премію від Ради Народних Комісарів СРСР на Всесоюзному конкурсі. Цей підручник «витримав» чотири перевидання з незначними доповненнями і на десятиріччя залишався основним, на якому базувалась підготовка фахівців вищої кваліфікації за спеціальністю «Фінанси і кредит».

У новому 1940/41 навчальному році в освітній практиці в СРСР сталися радикальні зміни. У відповідності до наказу Раднаркому СРСР навчання в старших класах середніх шкіл і вищих навчальних закладах ставало платним. Цим же наказом вводилися зміни у порядок призначення стипендій. Мотивація була в наступному: «Учитывая возросший уровень материального благосостояния трудящихся и значительные расходы Советского государства на строительство, оборудование и содержание непрерывно возростающей сети средних и высших учебных заведений, Совет Народных Комиссаров СССР

признал необходимым возложить часть расходов по обучению в средних школах и в высших учебных заведениях СССР на самих трудящихся».

Постановча частина наказу вимагала: введення з 1 вересня 1940 року у 8-10 класах середніх шкіл і у вищих навчальних закладах плати за навчання в наступних розмірах – для учнів 8-10 класів середніх шкіл в містах Москва і Ленінград 200 крб. на рік, а в інших містах та селах – 150 крб. на рік. Такі ж тарифи поширювались на контингент технікумів, педагогічних училищ, сільськогосподарських і медичних шкіл та інших спеціальних середніх навчальних закладів.

Студенти вищих навчальних закладів Москви, Ленінграда, столиць союзних республік мали передплачувати своє навчання у розмірі 400 крб. на рік. Студенти інших міст – 300 крб. на рік. Плату слід було вносити посеместрово: двічі на рік. Заочне навчання вартувало половини заявлених норм щодо стаціонарного. У відповідності до цього ж наказу з 1-го листопада стипендії призначалися лише тим студентам і учням технікумів, які мали відмінні успіхи в навчанні [8].

У газеті «Правда» від 13 жовтня 1940 року повідомленням «В Комитете по делам высшей школы» подано роз'яснення до нового порядку призначення стипендій. Комітет, по-перше, зобов'язував директорів вузів встановити жорсткий контроль за внесенням плати за навчання. Звучала вимога про відрахування студентів у випадку невчасного внесення плати. На стипендію могли розраховувати лише ті студенти, які за результатами сесії отримали не менше двох третин оцінок «відмінно», а інші – не нижче «добре». З тексту повідомлення дізнаємось, що діяв принцип виключення студентів зарахованих на державну стипендію, бо вони, будучи «… из числа нуждающихся», звільнялися від плати за навчання.

Урядовці від освіти, усвідомлюючи, що далеко не всі студенти могли продовжити навчання на вищезазначених умовах, передбачили для контингенту останнього курсу пільгу: дозвіл перейти на практичну роботу з правом

складання державних іспитів і захисту дипломного проекту упродовж двох наступних років [9].

Перше повідомлення про перехід на платне навчання датоване 3 жовтня 1940 року. А вже 22 жовтня в газеті «Правда» надруковано статтю масштабного формату, засновану на даних статистики, під назвою «К новым успехам высшей школы». В статті йшлося: «В Советском союзе за годы второй пятилетки произошла культурная революция. Невиданными в истории темпами растет культурный уровень трудящихся. Дело культурного подъема нашего народа всегда являлось и является одной из главных забот большевистской партии и советского правительства. Именно об этом свидетельствует размах, которого достигло народное образование в стране социализма» [10].

Які цифри і показники являли собою акцентований «размах»? Йшлося про тридцять чотири мільйони радянських дітей і молоді, що навчалися в початкових, середніх школах і вищих навчальних закладах. Означений кількісний показник, якщо включити до нього форму заочного та вечірнього навчання, підвищувався до 47 млн. У вишах закладах навчалось 600 тисяч студентів і їх кількість перевищувала контингент студентів всіх країн західної Європи разом узятих. В статті відзначалося: «До сих пор все эти расходы (будівництво, устаткування і т.ін. – Авт.) покрывались целиком из государственного бюджета, а сами учащиеся, их родители не принимали никакого участия в расходах по высшему образованию. Бесплатность обучения в высших учебных заведениях была установлена в первые годы пролетарской диктатуры, когда уровень материального благосостояния трудящихся был еще весьма низким. С тех пор материальные условия жизни трудящихся улучшились во много раз. В условиях возросшего уровня материального благосостояния трудящихся интересы социалистического государства, интересы общества в целом требуют, чтобы часть расходов по обучению в старших классах средних школ и высших учебных заведениях была возложена на самих трудящихся. Из этого исходит постановление Совета Народных

Комиссаров СССР об установлении платности обучения в старших классах средних школ и в вузах и об изменении порядка назначения стипендий» [11].

В цій таки статті акцентовано запевнення: держава і наперед буде нести повністю витрати по неповній середній освіті (семирічка) і переважну частину витрат по навчанню молоді у вузах. Далі наведено цифрові дані: навчальні витрати на одного студента складають на рік 3,420 крб. (без стипендії), тоді як плата за навчання складала 300-400 крб. на рік. Це означає, що студенти і їх батьки передплачували лише десяту частину витрат на навчання.

Наказово-розпорядча ініціатива керівництва ОКЕІ за січень 1941 року «відбиває» процес передплати студентами послуг за навчання, який проходив складно. З наказу по ОКЕІ за №7 від 15 січня 1941 р.: «Напоминаю студентам института, что им необходимо своевременно внести плату за учение в ОКЭИ за II полугодие 1940/41 уч. года. Студенты, не внесшие таковую до 1-го февраля с. года, будут исключены из института» [12, с.7].

Додамо, що в часі відновлення діяльності інституту після звільнення Одеси практика стягнення плати за навчання зі студентів знаходить своє продовження. В наказі по ОКЕІ від 31 січня 1945 року за №10 йшлося про таке: «На основании телеграммы Управления учебными заведениями Госбанка СССР от 21.01.1945 года за №82043 доводится до сведения всех студентов института, что они обязаны внести плату за обучение в размере 300 рублей в год. От платы за обучение освобождаются дети офицеров, инвалиды Отечественной войны, дети военнослужащих и, кроме того, учащиеся из числа нуждающихся» [12, с.5].

Зауважимо, що студенти отримували стипендію 130, 150, 175, 200 крб. і ім. Сталіна чи ім. Леніна – підвищену [12, с.23]. Останні дві студенти отримували за високу успішність, і наказ про виплату такої стипендії видавав Держбанк СРСР. Як приклад, в одному з таких наказів йшлося: «Объявляется приказ №13 по Государственному Банку СССР (г. Москва) от 31-го января 1941 г.: студент IV курса Одесского кредитно-экономического института Госбанка тов. Коваленко Василий Леонтьевич упорной работой над собой добился отличных успехов в учебе и проявил себя способным к научной

работе. Приказываю: назначить студенту Коваленко В. Л. стипендию им. Сталина с 1 декабря 1940 г.» [12, с.33]. Наказ видано за підписом голови Державного Банку СРСР М. Булганіна.

Розмір стипендій був доволі високий, адже, як свідчить внутріінститутська наказово-розпорядча ініціатива, прибиральниця отримувала 100 крб. (93 крб.) на місяць, плановик – 430, прораб – 430, бухгалтер – 150, професор – 1500 крб. (2250 крб.), викладач – 900 і т.ін. [12, с.37,46,48].

1940 року в ОКЕІ започатковано видання «Сборника трудов Одесского кредитно-экономического института». До редакційної колегії увійшли провідні вчені ОКЕІ: С. Я. Боровий, О. К. Сидоров, П. Т. Волкова. Перший випуск збірника вміщував 8 статей загальним обсягом 204 сторінки. Серед авторів: М. М. Усоскін, Г. Л. Сахновський, С. Я. Боровий, М. П. Шмульян, І. Я. Фаас, Н. П. Перцович, О. К. Сидоров, В. С. Мартиновська. Крім наукових розробок, у першому томі «Сборника трудов Одесского кредитно-экономического института» видрукувано ще й розділ «Хроника». У ньому йшлося про хід і результати проведеного в ОКЕІ 6 вересня 1940 року спільного засідання-семінару трьох кафедр: грошового обігу, фінансів та кредиту; галузевих економік та аналізу господарчої діяльності підприємств; кредитної справи. З доповіддю на засіданні (семінарі) за темою «Зміни в системі поповнення обігових коштів СРСР» виступив представник управління навчальних закладів Держбанку. В обговоренні доповіді взяли участь Г. Л. Сахновський, М. М. Усоскін, Б. М. Богачевський, С. А. Савчук, М. Д. Полінов, Я. С. Мазель, С. О. Гурович. Підсумком засідання-семінару стало рішення про наукову розробку даної проблеми та розгляд її на черговому зібранні.

Практику за курсом «Кредитна справа» студенти IV курсу проходили в республіканських, крайових та обласних конторах і відділках Держбанку СРСР. Звернемо увагу на географію місць для проходження виробничої практики: Батумі, Владивосток, Вінниця, Бар, Казатин, Гайсин, Ямпіль, Жмеренка, Горацлав, Новоград-Волинський, Дніпропетровськ, Днепродзержинськ, Кривий Ріг, Єриван, Кіровоград, Чигирин, Кам’янець-Подільський, Краснодар, Умань,

Львів, Миколаїв, Херсон, Одеса, Вознесенськ, Первомайськ, Балта, Котовськ, Москва, Тбілісі, Харків, Чернігів і т.ін. [12, с.12].

Опрацьовані матеріали університетського архіву засвідчують, що у 1941 році в ОКЕІ, як і в усьому суспільстві, жили передчуттям війни, адже в Європі вже палала Друга світова війна. З головної трибуни країни, з'їзду ВКП(б), лунали заклики до зміцнення збройних сил держави. Керівництво інституту, викладачі та аспіранти опановують навички військової служби: упродовж 1940-1941 років усі поетапно вирушали на військову підготовку терміном три місяці. Про означену практику йдеться в наказі по ОКЕІ за №1 від 2 січня 1941 року: заступник директора з навчальної роботи Н. К. Сидоров приступив до виконання своїх обов'язків після навчання на курсах удосконалення політскладу [17, с.1]. Наказ за №11 від 23 січня 1941 року інформує про відрядження у відповідності до повістки Кагановицького районного військкомату аспіранта І.М. Шалагінова на збори [12, с.11].

На цьому ж часі відчутною є увага в ОКЕІ до викладання дисципліни «Військова справа»: наказом за №15 від 27 січня 1941 року викладачем військової справи призначено Д. Т. Калиніна [12, с.17]. Наказом за №45 від 7 березня 1941 року на тримісячні збори (перепідготовку) відряджено аспіранта П. С. Громова [12, с.50]. В кінці березня 1941 року на військову перепідготовку скеровано аспіранта І. Г. Проскуріна [12, с.64]. 21 квітня 1941 року після проходження перепідготовки відновлює своє навчання в аспірантурі І. М. Шалагінов [12, с.88].

Практика функціонування ОКЕІ в 1941 році засвідчує високий рівень вимог до дисципліни і порядку. Зміст наказів по інституту є акцентом на тому, що країна увійшла, по суті, в мілітарний стан у 1939 році, ще перед початком Другої світової війни, бо внутріінститутська наказово-розпорядча ініціатива «вироблялась» у відповідності до наказу урядового рівня від 26 червня 1939 року. Другий наказ, що мав посилити дисципліну і порядок, урядом видано 28 червня 1940 року. Як приклад, наказом по ОКЕІ за №1 від 02.01.1941 року «за самовольный уход с работы» працівника І.І. Стасія не лише звільнили з роботи,

а й притягнули до судової відповідальності [12,арк.1]. Наказом за № 34 від 18 лютого 1941 року не лише оголошено догану охоронцеві за прихід на роботу в нетверезому стані, а знову-таки на нього чекав вирок суду, тому що його притягнено до судової відповідальності [12, с.38].

Так само жорстко каралися пропуски занять. В наказі по ОКЕІ за №100 від 15 травня 1941 року читаємо: «За неявку на практическое занятие со студентами II курса 5 группы 17 мая 1941 г. дело ассистента кафедры статистики т. В. В. Бродской, в соответствии с указом от 28 июня 1940 г. передать в суд» [12, с.113]. Практика суворих дисциплінарних покарань знайшла своє продовження і в роки війни, у часі відновлення навчального процесу в ОКЕІ після звільнення Одеси. Як приклад, урядовий наказ від 26 червня 1939 року давав право за неявку на роботу (в наказі №6 від 15 травня 1944 року йшлося про співробітника інституту П. В. Андрієнка) віддавати справу звільненого з роботи до подальшого розгляду в судових інстанціях [12, с.4].

У квітні 1941 року у зв'язку з переведенням Г. Л. Сахновського на роботу до Народного комісаріату фінансів УРСР в ОКЕІ призначено нового директора. З наказу: «Объявляется приказ №1607/к от 19.04.41 г. Всесоюзного комитета по Делам Высшей Школы при СНК СССР: утвердить кандидата экономических наук, доцента Сидорова Александра Кузьмича директором Одесского кредитно-экономического института, освободив его от должности заместителя директора по учебной и научной работе вышеназванного института. Председатель Всесоюзного комитета по Делам Высшей Школы при СНК СССР С. Кафтанов» [12, с.92].

Першим розпорядженням новопризначеного директора став наказ по ОКЕІ за №87 від 29 квітня 1941 року, яким оголошено склад комісії з прийому студентів на 1941/42 навчальний рік: О. К. Сидоров – директор; Н. П. Перцович – заступник директора; В. С. Шамаш – виконувач обов'язків декана; доктор економічних наук, професор – С. Я. Боровий [12, с.92]. Наказом за №89 від 30 квітня 1941 року затверджено склад державної екзаменаційної комісії. Головуючий І комісії – доктор економічних наук, професор А. С. Бориневич, ІІ комісії – доктор

економічних наук, професор Г. І. Тіктін, III комісії – доктор історичних наук, професор С. Я. Боровий, IV комісії – професор І. І. Герліх [12, с.99].

Студенти І-го курсу готувалися до складання іспитів та заліків з наступних дисциплін: основи марксизму-ленінізму, політична економія, історія народного господарства, економічна географія, вища математика, іноземна мова, фізична підготовка; II курсу – основи марксизму-ленінізму, військова підготовка, економічна статистика, бухгалтерський облік в промисловості, грошовий обіг і кредит, іноземна мова, фізична підготовка [12, с.91]. Та накреслені плани перервала війна.

В перший день війни директор О. К. Сидоров видає наказ (№131 від 22 червня 1941 року) про призначення і затвердження складу унітарної команди об'єкту протиповітряної оборони Одеського кредитно-економічного інституту: відділ управління і зв'язку (командир Тарнапольський), хімічний відділ (командир Логінова), пожежне відділення (командир Пилипчук), відділ охорони порядку (командир Рашков), санітарний відділ (командир Федорова), аварійно-технічний відділ (командир Массін) [12, с.19].

В наказі наступного дня (№133 від 23 червня) йшлося про значний ряд звільнень з роботи і від навчання в аспірантурі у зв'язку з призовом до лав Червоної Армії. Перший призов: кандидат економічних наук М. Б. Богачевський, старший викладач Б. А. Борщевський, доцент С. А. Савчук, завідувач кафедри марксизму-ленінізму Б. А. Щербина, лаборант воєнних дисциплін М. А. Бєлянський, аспірант П. Б. Громов, столяр Т. П. Сиротинюк, водій В. Є. Колесниченко [12, с.1]. В липні 1941 року призов до лав Збройних Сил поширився на студентів III, IV курсів: Я. К. Геллер (IV курс), В. К. Баранецький (III курс), Н. П. Кулєш (III курс) [12, с.23]. Від цього часу в кожному наказі по ОКЕІ прізвища тих, на кого поширювався призов.

У червні проведено випуск. Закінчили навчання в ОКЕІ у 1941 році 220 студентів, 20 з них отримали дипломи з відзнакою [12, с.57]. За 10 днів після проведення випуску директор О. К. Сидоров йде добровольцем на фронт. Наказом за №143 від 10 липня 1941 року на посаду директора інституту

призначено 29-літнього старшого викладача Л. І. Рубіна (1912-1945), який здобув свого часу економічну освіту в Одеському кредитно-економічному інституті.

Одеський кредитно-економічний інститут, маючи 1941 року статус галузевого навчального закладу, дістає розпорядження Одеської обласної контори Держбанку СРСР та обласного виконавчого комітету від 29 липня про евакуацію до міста Саратова для структурного об'єднання з Саратовським кредитно-економічним інститутом. Наказ по ОКЕІ за №158 від 30 липня 1941 року став розпорядчим у даному питанні. Значний ряд співробітників звільняється: 59 чоловік. Для збереження майна і порядку в приміщеннях належних інституту залишено уповноваженого директора А. Сєдих, коменданта Масянцева та дві одиниці технічного персоналу [12, с.29].

10 квітня 1944 року звільнено Одесу. Перший наказ по ОКЕІ, датований 26 квітня, фіксує відновлення роботи інституту: «На основании распоряжения заместителя председателя правления Госбанка СССР тов. А. П. Денисова от 08.01.1944 за №82124, возобновить работу Одесского кредитно-экономического института с 25 апреля 1944» [12, с.61]. Викладачі, службовці, студенти були зобов'язані зареєструватися в канцелярії інституту і стати негайно до виконання своїх обов'язків.

Завданням номер один для керівництва ОКЕІ (директор Л. І. Рубін) стала процедура комплектації і структуризації професорсько-викладацького штату. Наказ за №10 від 29 квітня являв собою, по суті, представлення на завідування кафедрами: кафедра статистики – доктор економічних наук, професор А. С. Бориневич, кафедра права – доцент І. В. Шерешевський, кафедра фінансів – старший викладач Б. В. Сорочинський, кафедра марксизму-ленінізму – старший викладач Л. І. Рубін, кафедра математики – доцент І. Г. Славов, кафедра іноземних мов – старший викладач С. І. Гусак, кафедра кредитної справи – викладач С. І. Шехтман, кафедра військово-фізкультурної підготовки – старший викладач Л. М. Дубок [12, с.5].

У відповідності до наказів за №№23-24 студенти у вихідні дні брали участь у відновленні матеріального фонду (приміщень) інституту [12, с.10]. Діяльність у цьому напрямку була показово результативною: відремонтовано приміщення гуртожитку на вулиці Колонтаївській №1, що тимчасово увійшло до навчального фонду; задіяно для навчання житловий фонд ремісничої школи; розпочато ремонт студентського гуртожитку на Новоаркадійській дорозі №1. Під безпосереднім керівництвом Л. І. Рубіна реевакуйовано матеріальну частину ОКЕІ з Саратова.

У липні у відповідності до наказу ВК ВШ за №450 від 19 червня 1944 року в Одеському кредитно-економічному інституті остаточно структуризовано кафедральні осередки, що мали забезпечувати навчально-виховний процес: кафедра марксизму-ленінізму, кафедра політичної економії, кафедра статистики і вищої математики, кафедра грошового обігу і кредитної справи, кафедра іноземних мов, кафедра обліку, кафедра військової підготовки та два самостійних курси: крамознавства і економічної географії [12, с.18]. Та зміст наказу за №101 від 16 грудня 1944 року показує, що вище керівництво затвердило лише 7 зі сформованих керівництвом інституту кафедр: марксизму-ленінізму; політичної економії; обліку, статистики і математики; грошового обігу, фінансів і кредиту; іноземних мов; економічної географії, галузевих економік і технологій; воєнної підготовки; самостійний курс – основи радянського права [12, с.25].

На цьому ж часі затверджено склад Вченої ради інституту: директор інституту, завідувач кафедри марксизму-ленінізму – Л. І. Рубін; керівник Одеської обласної контори Держбанку – Є. І. Биков; доктор економічних наук, професор, завідувач кафедри статистики і вищої математики – А. С. Бориневич; завідувач кафедри іноземних мов, старший викладач – С. І. Гусак; декан, старший викладач – Б. В. Сорочинський; завідувач кафедри військово-фізичної підготовки, викладач – Л. М. Дубок; керівник курсу «Крамознавство», доктор технічних наук, професор – Є. К. Лопатто і т.ін. [12, с.18].

1944/45 навчальний рік у відповідності до розпорядження Ради народних комісарів СРСР від 14 червня 1944 року за №12755 і наказу ВК ВШ від 15 червня 1944 за №250 мав розпочатися 1-го жовтня. Інститутський наказ за №66 від 25-го вересня 1944 року являв своїм змістом розпорядження на адресу декана та завідувачів кафедр. Деканові – закінчити розробку документації, штатного розкладу, навчального розкладу, розкладу екзаменів, завершити зарахування студентів, провести студентські збори. Завідувачам кафедр – підготувати та надати для затвердження календарні плани, плани роботи кафедр на семестр, організувати консультації для студентів, що мали заборгованості, розробити плани науково-дослідної роботи [12, с.25]. Процедура підготовки до нового навчального року передбачала й набір студентів на перший курс. Станом на 30 вересня 1944 року на перший курс ОКЕІ зараховано 71 студента, на 9 жовтня 1944 року до попередньої кількості першокурсників додалось ще 14 студентів [12, с.25]. Зазначимо цікавий факт, студенти, що складали різницю мали здати й іспит з історії Вітчизняної війни. Це, на наш погляд, не могла бути Вітчизняна війна 1812 року, – лише Вітчизняна війна, яка ще тривала [12, с.117].

Про ідеологічну спрямованість всієї роботи в інституті у даний період свідчать, як найменше, два факти. Перший – в ОКЕІ відзначили річницю Великого Жовтня. З наказу: «Поздравляю всех студентов, профессоров, преподавателей, рабочих и служащих Одесского кредитно-экономического института с 27-ой годовщиной Великой Октябрьской Социалистической революции, вновь свободно празднуемой в, освобожденной нашей доблестной Красной Армией, героической Одессе» [12, с.25]. Другий – наукова конференція посвячена дню народження живого класика марксизму-ленінізму. В наказі по інституту від 9 листопада 1944 року йшлося: «Для организации научной сессии ОКЭИ, посвященной 65-летию со дня рождения т. Сталина И. В., назначить комиссию в следующем составе: профессор А. С. Бориневич, профессор Г. И. Тиктин, доцент И. Н. Шрабштейн, доцент М. П. Шмульян…» [12, с.25]. Перед цим, своє продовження знаходить практика

арешту «ворогів». З наказу: «Преподавателя английского языка тов. Штюрц Н. В. сего числа (вересень 1944 року – Авт.) освободить от занимаемой должности в связи с ее арестом» [12, с.25].

Матеріали з архіву ОДЕУ свідчать, що й в часі, коли країна ще перебувала в стані війни, коли забезпечення продуктами та промисловими товарами здійснювалось через карткову систему, студенти ОКЕІ сплачували за навчання 300 карбованців на рік. На початку 1945 року постала необхідність організації додаткових занять з різних предметів. Мотивація була наступною: «Ввиду того, что большинство студентов І-го курса оставались на временно оккупированной территории, отчего знания их… не достаточны» [12, с.25].

В лютому професорсько-викладацький склад ОКЕІ несе значні втрати – пішли з життя директор інституту Л. І. Рубін та професор Г. І. Тіктін. З наказу по інституту дізнаємося про брак викладачів: «…невозможность обеспечить чтение курса «Деньги и кредит иностранных государств» снять этот предмет с учебного плана 2-го курса и перенести на 3-й курс 1945/46 учебного года». Характеристика стану справ такого ж зразка «проступає» з доповідної записки, датованої 6 жовтня 1946 року, секретаря партійного бюро Одеського кредитно-економічного інституту Трофимова: «Вследствие разрушения всех зданий института и расхищения его имущества немецко-румынскими оккупантами, а также в связи со смертью и гибелью во время войны почти всех ведущих научных работников института, восстановление его фактически означало организацию заново» [12, с.25].

У відповідності до розпорядження Держбанку СРСР від 28 квітня 1945 року та наказу Всесоюзного комітету у справах вищої школи при Раді народних комісарів СРСР на посаду директора Одеського кредитно-економічного інституту призначено Олександра Семеновича Подгало.

Новопризначений директор активізує діяльність інституту: вимагає уваги до науково-дослідної роботи студентів, до політичної їх освіти. 7-8 травня 1945 року, в переддень остаточної перемоги, в ОКЕІ тривала робота студентської теоретичної конференції, заслухано 11 доповідей: 2 з основ марксизму-

ленінізму, 6 – з політичної економії, 3 – зі статистики [12, с.10,15]. 31 травня 1945 року студенти 1-го курсу взяли участь в обговоренні роботи Сталіна «О диалектическом и историческом материализме» [12, с.37]. І надалі Подгало наполягатиме на проведенні студентських конференцій. Як приклад, у грудні 1945 року проведено студентську конференцію з обговорення і вивчення роботи Й. В. Сталіна «Октябрьская революция и тактика русских коммунистов». Серед доповідей: «Ленин и Сталин – организаторы победоносного вооруженного восстания» [12, с.21].

О. С. Подгало, будучи кандидатом економічних наук, викладав політичну економію. Виходячи зі специфіки предмету, з розуміння його місця і ролі в практиці інституту, він вдається до інноваційного кроку. Наказом по ОКЕІ за №84 від 28 червня 1945 року здійснює «розподіл» курсу політична економія: професор Герліх – політична економія імперіалізму; доцент Мартиновська – керівник курсу політична економія капіталізму; кандидат економічних наук Подгало – політична економія соціалізму; професор Боровий – керівник курсу історія народного господарства» [12, с.47].

У вересні 1945 року Всесоюзний Комітет у справах Вищої Школи видає наказ про новий штатний розклад професорсько-викладацького складу Одеського кредитно-економічного інституту. З якого виходить, що на тому часі підготовку фахівців вищої кваліфікації для установ Державного банку СРСР в ОКЕІ здійснювали 9 кафедр (контингент студентів – 400). Кафедра марксизму-ленінізму (завідувач кафедри М. О. Кравченко) доцент М. М. Савикова. Кафедра політичної економії (виконувач обов'язків завідувача кафедри, професор І. І. Герліх) кандидат економічних наук, доцент В.С. Мартиновська; виконувач обов'язків доцента, кандидат економічних наук О. С. Подгало; викладач Л. А. Пименова. Кафедра грошового обігу, фінансів і кредиту (виконувач обов'язків завідувача кафедри, доктор історичних наук, професор С. Я. Боровий) старший викладач Б. В. Сорочинський; викладач З. М. Зайцева. Кафедра організації і техніки кредитування і розрахунків (виконувач обов'язків завідувача кафедри, старший викладач М. Н. Печеник) старший викладач

С. Я. Шехтман; викладач Е. Г. Вайнштейн; викладач А. М. Безверхня. Кафедра статистики й математики (завідувач кафедри, доктор економічних наук, професор А. С. Бориневич) доцент І. П. Славов. Кафедра бухгалтерського обліку (виконувач обов'язків завідувача кафедри, кандидат економічних наук, доцент М. П. Шмульян) старший викладач М. Д. Полінов; старший викладач Ц. Р. Острінська;старший викладач В. І. Лиховидов. Кафедра економічної географії, галузевих економік і технологій (виконувач обов'язків завідувача, кандидат географічних наук, доцент І. Н. Шрабштейн) доцент, кандидат економічних наук М. О. Рабинович; доцент кафедри А. І. Ервіц; доцент кафедри, кандидат технічних наук М. С. Гроссман; старший викладач Б. Н. Лехницький; асистент Є. І. Казмірчук; викладач О. А. Логінова. Кафедра іноземних мов (виконувач обов'язків завідувача, старший викладач С. І. Гусак) викладач М. П. Гюбенеї; викладач Є. О. Фінгер. Кафедра військової підготовки (керівник кафедри, полковник С. Т. Воронін) старший викладач, майор О. І. Кравцов; старший викладач, капітан М. М. Усоскін; старший викладач, капітан В. М. Преснов; старший викладач, лейтенант О. В. Конованін; викладач М. Кричевська; старший викладач, майор С. І. Остапченко [12, с.27,28].

Як бачимо, професорсько-викладацький склад ОКЕІ у вересні 1945 року налічував 36 осіб, 9 (1 чверть) з яких входили до штату військової кафедри. Якісний склад: 3 професори, 6 кандидатів наук, доцентів; 3 доценти без ступеня кандидата, 15 старших викладачів, 9 викладачів. Зазначимо, що 16 березня 1948 року Міністерство вищої освіти СРСР і головнокомандувач Збройних Сил СРСР видадуть наказ (№331/14) – «Об отмене военной подготовки женщин-студентов вузов». З наказу по ОКЕІ за №27 від 30 березня 1948 року: «С 1 апреля 1948 г. прекратить проведение занятий по военной подготовке со студентами-женщинами всех курсов института» [12, с.133]. Саме від цього часу почнеться поступове скорочення штату кафедри військової підготовки.

В архівних фондах ОДЕУ зберігається текст доповідної записки секретаря партійного бюро інституту (від 6 жовтня 1946 року) на адресу бюро обласної партійної організації, в якій охарактеризовано стан успішності в ОКЕІ:

«…1945/46 уч.г. институт закончил с высокими показателями учебной работы: успеваемость студентов составила 85,2% и является высшей среди вузов Одессы. 30% студентов сдали все экзамены на «отлично» и «хорошо». Количество круглых отличников составило 15%. Институт выпустил 83 экономиста». А от з наказу по інституту від 10 червня 1946 року дізнаємося, що з 131 студента першого курсу на другий перевели лише 79, 52 – відрахували [12, с.52]. Така статистика є акцентом на тому, що первинні партійні осередки, звітуючи перед вищими, м'яко кажучи, створювали ілюзію абсолютної успішності в вузівській практиці навчання, її результативності, а не надавали об'єктивні відомості. Така розбіжність в оцінці стану справ – прикмета часу!

Грошова реформа 1947 року та розширення практики кредитування, скасування карток на продовольчі і промислові товари, спричинились до значного збільшення в СРСР товарно-грошового обігу. Виникла потреба в удосконаленні системи розрахунків, що збільшило попит на фахівців того профілю, яких готували в Одеському кредитно-економічному інституті. Основна вага в цій справі припадала на кафедру техніки кредитування та розрахунків, тож постало питання про збільшення штату кафедри. В 1951 році штат кафедри становив шість викладачів, а наступного року він збільшився удвічі: П. І. Омета – к.е.н., доцент, завідувач кафедри; К. Я. Покотило – старший викладач, декан кредитно-економічного факультету; Вайнштейн Е. Г. – старший викладач; М. М. Ямпольський – к.е.н., старший викладач; М. Н. Заремба – старший викладач; Т. Т. Мирoнник – старший викладач; М. Н. Печеник – старший викладач; З. Л. Зайцева – асистент; М. Г. Бажал – асистент; А. І. Котляр – викладач; М. А. Никифоров – викладач; В. Ф. Єпифанов – викладач.

Саме збільшення попиту на фахівців з техніки кредитування, розрахунків та обліку викликало необхідність виокремлення обліково-економічного факультету в окрему структуру. Отже, 1947 року в Одеському кредитно-економічному інституті, фактично, засновано обліково-економічний факультет. Але, слід зауважити, що книга наказів по ОКЕІ за 1947/48 навчальний рік, яка зберігається

в архівних фондах Одеського державного економічного університету, не презентує цю процедуру. Та є два інших документальних свідчення про факт функціонування в ОКЕІ у 1947 році обліково-економічного факультету. Перше – звіт директора за 1947/48 навчальний рік, в якому йдеться про два факультети – кредитно-економічний та обліково-економічний. Та обставина, що контингент обліково-економічного факультету на тому часі обчислювався однією групою (25 чоловік), керівництво обома факультетами здійснював М. М. Усоскін. Друге документальне свідчення – наказ по ОКЕІ щодо святкування 30-ої річниці Великого Жовтня. З наказу: «К 30-й годовщине Октября Одесский кредитно-экономический институт, готовящий кадры для самого крупного в мире банка – Государственного банка СРСР, приходит с рядом замечательных показателей: организован новый учетно-экономический факультет; закончен и готов к выпуску первый послевоенный сборник научных трудов института; организовано Научное Студенческое Общество, выпустившее к празднику первый номер своего «Научного Вестника» [13, с.140].

Акцентуємо ще раз на тому, що контингент «обліковців» був не значним, тому керівництво справами обліково-економічного факультету здійснював декан кредитно-економічного факультету. Першого декана обліково-економічного факультету призначено 1952 року. Ним став М. Ф. Кошель.

1947 року за рішенням Ради Міністрів СРСР розпочато відбудову матеріально-житлового фонду Одеського кредитно-економічного інституту, який був знищений окупантами. На цей час для занять використовувано 7 кімнат гуртожитку за адресою Колонтаївська №1: 7 кімнат під аудиторії і 3 – під кабінети. Це якоюсь мірою розв'язувало питання щодо приміщень для навчання.

В Одеському кредитно-економічному інституті 10-15 квітня 1947 року проведено наукову студентську конференцію. Провідна роль у її підготовці належала завідувачу кафедри фінансів, грошей та кредиту доцентові Б. М. Богачевському. За підсумками конференції наказом ОКЕІ йому оголошено подяку . В інституті цього часу продуктивно діють наукові гуртки:

«Грошовий обіг і кредит», «Кредитування та розрахунки». 1947 року започатковано досвід випуску газети «Вестник научного студенческого общества». Виходили також і факультетські стінні газети, в яких висвітлювались найважливіші питання вузівського життя.

Голод в Україні 1946-1947 років призводить до значних демографічних втрат. Трудові ресурси скоротилися, багато хто зрікався обраного фаху і місця роботи, виникли значні міграції . Саме ці фактори пояснюють зменшення кадрового потенціалу в ОКЕІ у 1948 році: 1946 рік – 37 викладачів, рік 1948 – 30 викладачів. У 1946/47 навчальному році на перший курс ОКЕІ зараховано всього 72 абітурієнти: на кредитно-економічний – 49, на обліково-економічний – 23 [13, с.66]. Ситуація не покращується й наступного року.

Навчальний процес в означеному часі здійснювали 9 кафедр: кафедра марксизму-ленінізму мала у своєму штаті одного викладача – М. О. Кравченко; кафедра політичної економії – 4 штатні одиниці (завідувач – доцент А. Е. Полонський); кафедра економічної географії, економіки галузей народного господарства та крамознавства – 3,5 штатні одиниці (завідувач – доцент М. О. Рабинович); кафедра статистики та математики – 2 штатні одиниці (завідувач – доцент І. Г. Славов); кафедра бухгалтерського обліку – 3,5 штатні одиниці (завідувач – доцент М. П. Шмульян); кафедра грошового обігу, кредиту і фінансів – 2 штатні одиниці (завідувач – доцент М. Б. Богачевський); кафедра іноземних мов – 5 штатних одиниць (завідувач – старший викладач М. І. Печеник); самостійний курс «Радянське право» – 1 штатна одиниця: доцент І.В. Шерешевський; воєнна кафедра – 6 штатних одиниць (завідувач – підполковник К. А. Раєвський) [13, с.109]. Штатний розклад показує, що в складі ОКЕІ не працює жоден доктор наук, жоден професор. Війна закінчилась, а найбільше уваги приділяється все ще військовій підготовці [13, с.110].

Голод, значні демографічні втрати, а ідеологічний тиск лише посилюється. Як приклад, у березні 1947 року керівництво Управління у справах Вищої Школи УРСР видає наказ – «О разучивании и популяризации государственного гимна СССР». В ОКЕІ встановлено розклад, за яким студенти не лише вчили

текст, а й були охоплені заняттям з оволодіння технікою хорового співу. Перший курс розучував гімн по п'ятницях: з 8.00 до 8.50; II курс по суботах: з 8.00 до 8.50. Текст наказу завершувався наступною пересторогою: «Явка всех строго обязательна. Старостам групп вести учет посещаемости и докладывать зам. директора по научной и учебной работе о неявившихся» [13, с.38].

Наказ по ОКЕІ за №109 від 12 листопада 1949 року інформує про перелік дисциплін, які виносились на зимову екзаменаційну сесію 1949/50 навчального року. Зі змісту виходить, що функціонувало два факультети (кредитно-економічний факультет, обліково-економічний факультет), та обліково-економічний мав у своєму складі студентів 2 курсу та 3-го. Постає питання: чому відсутній контингент 1-го курсу? Відповідь, очевидно, у економічному занепаді і демографічному спаді. Виходить, що на обліковий на перший курс в 1949/50 н.р. набір не здійснили [13, с.37].

Наприкінці 1940-х років центр випрацював своєрідну практику призначень на керівні посади. До керівництва справами, організаціями та установами державного рівня брали людей переважно пролетарського походження і росіян за національністю. Саме цим вимогам відповідав призначений на посаду директора Одеського кредитно-економічного інституту Л. С. Лопухов.

У відповідності до наказу Головного управління економічних вузів МВО СРСР за №174 від 11 листопада затверджено новий склад Ради інституту: кандидат економічних наук, доцент, директор інституту – Л. С. Лопухов; кандидат економічних наук, заступник директора з навчальної і наукової роботи – П. І. Омета; заступник директора з адміністративно-господарських питань – Я. С. Ривлін; старший викладач кафедри організації і техніки кредитування і розрахунків, виконувач обов'язків декана – М. М. Усоскін; старший викладач кафедри основ марксизму-ленінізму – І. В. Ганевич; кандидат економічних наук, доцент, завідувач кафедри політичної економії – О. Е. Полонський; кандидат економічних наук, доцент, виконувач обов'язків завідувача кафедри грошового обігу і кредиту – М. Б. Богачевський; кандидат економічних наук, доцент, виконувач обов'язків завідувача кафедри

бухгалтерського обліку – М. П. Шмульян; кандидат географічних наук, доцент, виконувач обов'язків завідувача кафедри економічної географії і економіки галузей народного господарства – М. О. Рабинович; викладач кафедри бухгалтерського обліку – Ф. І. Бєлінський; гвардії генерал-майор, керівник воєнної кафедри – П. В. Черноус; гвардії підполковник, старший викладач воєнної кафедри – П. І. Щербаков; старший викладач курсу основи радянської державності та права – О.Я. Трушкін; викладач кафедри економічної географії – Є. І. Казмірчук; управляючий Одеською обласною конторою Державного банку СРСР – К. М. Костін [14, с.21]. Означена інформація цікава ще й тим, що вона фіксує у штаті ОКЕІ, у складі Ради лише одного декана, який опікувався справами двох факультетів: обліково-економічного та кредитно-економічного.

Наказово-розпорядча ініціатива керівництва інституту за 1949 рік (наказ по кредитно-економічному інституту від 28.08.1949 р. №88-А) фіксує відносне збільшення кількісного складу кафедр. Кафедра фінансів, грошей та кредиту – 4 чоловіка (завідувач кафедри М. Б. Богачевський, старший викладач В. В. Сорочинський, старший викладач М. І. Омета, викладач-погодинник В. Д. Гурін); кафедра організації і техніки кредитування та розрахунків – 5 чоловік (завідувач кафедри М. Н. Печеник, старший викладач Е. Г. Вайнштейн, старший викладач М. М. Ямпольський, старший викладач М. М. Усоскін, викладач М. А. Ройтман) . Склад кафедри бухгалтерського обліку: М. П. Шмульян – доцент, завідувач кафедри, Ц. Р. Остринська – старший викладач, Ф. І. Бєлінський – старший викладач, М. А. Брилліант – викладач на правах погодинної оплати [14, с.70].

Активізації роботи кафедр посприяло нове призначення: наказом по ОКЕІ кандидата економічних наук П. І. Омету затверджено на посаді заступника директора з навчальної і наукової роботи [14, с.83].

1949 року в ОКЕІ плановано святкування 10-ої річниці «акту возз'єднання українського народу в Єдину радянську державу». Для належного рівня організації процедури святкування створено спеціальну комісію у складі 7 чоловік, до якої увійшли представники від партійної організації,

комсомольської, профспілкової. Робота комісії передбачала як розробку плану, так і його реалізацію [14, с.43].

Практика «полювання» в суспільстві на «антигероїв» породжувала наказово-розпорядчу ініціативу направлену на викорінення пам'яті, будь-якої інформації про «ворогів народу». Головне літературне управління готувало списки літератури, яку слід було вилучати з фондів бібліотек. В наказі по ОКЕІ за №33 від 7 квітня 1949 року, з-поміж іншого мовилося про заборону видачі періодики без спеціального дозволу директора «изданной до 1938 года», а також про наступне: «Изъять портреты из Большой Советской Энциклопедии на стр.783 (Т.II) и стр.272 (Т.VIII)» [14, с.150]. Це, зрозуміла річ, були портрети «ворогів народу», але вчорашніх героїв. Означена практика знайшла своє продовження і в 1950-ті. Як приклад, наказ по ОКЕІ за №219 від 22 грудня 1952 року фіксує звільнення за недбальство: «Тов. Лубенскую Н. Я. за безответственное отношение к своим обязанностям, следствием чего в библиотеке института длительное время хранились архивные газетные вырезки, среди которых оказались несколько статей разоблаченных врагов народа, с работы зав. библиотекой уволить» [15, с.416].

Оцінка кадрового потенціалу ОКЕІ на 1950 рік потребує констатації факту про збільшення кількісного показника на противагу якісному. Так, з 37 викладачів лише 9 мали наукові ступені, вчені звання. Такий стан справ потребував посиленої уваги до науково-дослідної роботи серед студентів, щоб забезпечити ОКЕІ науковими кадрами на перспективу.

Керівництво вузу видає наказ (від 15 січня 1950 року за №5), в якому особливий наголос поставлено на потребі «розвитку навичок у студентів до самостійної і науково-дослідної роботи». Для реалізації даної настанови, вирішено заснувати наукове студентське товариство. Відповідальність за це покладалась на завідувача кафедри фінансів, грошей і кредиту, доцента Б. М. Богачевського, який не лише відзначився, як свідчить наказова ініціатива інституту за 1949 рік, особливою увагою до цієї ланки діяльності, а й підвищив

свій статус. 1950 року (наказ по ОКЕІ від 3 травня 1950 року №58) йому присвоєно вчений ступінь кандидата економічних наук.

У руслі такої політики ухвалено рішення звільнити старшого викладача кафедри організації і техніки кредитування та розрахунків М. М. Усоскіна, з посади декана кредитно-економічного факультету і надати йому в такий спосіб можливість узятися до написання кандидатської дисертації. Виконувачем обов'язків декана кредитно-економічного факультету став старший викладач кафедри організації і техніки кредитування та розрахунків Е. Г. Вайнштейн. 1951 року на посаду декана кредитно-економічного факультету призначено К. Я. Покотило.

Одним з напрямків діяльності кафедри організації і техніки кредитування та розрахунків була робота з талановитою молоддю, що на старших курсах поповнювала коло молодих науковців, об'єднаних з ініціативи керівництва інституту в 1950 році в наукове студентське товариство. 1951 року студент Одеського кредитно-економічного інституту М. В. Танасюк гучно заявив про рівень організації діяльності товариства на Всесоюзному огляді самостійних студентських робіт, запропонувавши до участі в огляді науково-дослідну роботу «Методи калькуляції собівартості». М. В. Танасюка нагороджено Похвальною грамотою Міністерства вищої освіти Союзу Радянських Соціалістичних Республік.

На початку 1951 року директор інституту Л. С. Лопухов, як свідчить зміст наказу, ставить перед ведучими вченими завдання: «В текущем году исполнится 20 лет работы нашего института. Для составления истории института образовать комиссию в следующем составе: доцент П. И. Омета, старший преподаватель Э. Г. Вайнштейн, доцент М. П. Шмульян, профессор С. Я. Боровой, доцент М. О. Рабинович» [16, с.77]. Комісія з написання історії інституту мала завершити роботу до 1 червня 1951 року. Робота виявилась безуспішною: історію інституту не опубліковано.

У 1951/52 н.р. в ОКЕІ навчальний процес забезпечували одинадцять кафедр: основ марксизму-ленінізму (завідувач – доцент І.В. Бортніков),

політичної економії (завідувач – доцент А. Е. Полонський), економічної географії і економічних галузей народного господарства (завідувач – доцент М. О. Рабинович), статистики і математики (завідувач – кандидат економічних наук Я. М. Ерліх), бухгалтерського обліку (завідувач – доцент М. П. Шмульян), організації техніки кредитування і розрахунків (завідувач – доцент П. І. Омета), грошового обігу, кредиту і фінансів (завідувач – доктор економічних наук М. Б. Богачевський), іноземних мов (завідувач – старший викладач П. Ф. Тервинська), фізичного виховання і спорту (завідувач – старший викладач М. Г. Осиповська), самостійний курс «Основи Радянської держави і права» (викладач Н. Ф. Кошель), воєнної підготовки (керівник – генерал-майор П. В. Черноус) [16, с.13].

Влітку 1951 року в Одесі працювала балансова комісія Головного управління економічних вузів Міністерства вищої освіти СРСР. Вона ретельно відстежила роботу ОКЕІ за 1950/51 н.р. Результатом роботи балансової комісії стала постанова від 10 березня 1951 року. Наказ по ОКЕІ за №76 від 14 червня 1951 року являв собою «сценарій» ліквідації недоліків та покращення діяльності інституту. Найперша рекомендація: «…пересмотреть учебную, научную и политико-воспитательную работу в институте в свете указаний товарища Сталина в его работах по вопросам языкознания; практиковать проведение научных дискуссий по отдельным экономическим проблемам» [16, с.129]. Викладачам рекомендовано в своїй роботі керуватися рішеннями ЦК ВКП(б) з питань ідеології, систематично проводити роботу з роз'яснення студентам великих переваг радянського способу життя, визначальної ролі радянської науки, розвінчувати буржуазні теорії, буржуазний космополітизм і виховувати студентів в дусі «животворного радянського патріотизму» [16, с.129].

Перед профільними кафедрами (грошового обігу, кредиту, організації і техніки кредитування і розрахунків; бухгалтерського обліку) поставлено завдання посилити роботу зі студентами: максимально наблизити викладання до умов практичної діяльності кредитних установ і промислових підприємств, покращити організацію і проведення виробничої практики, дотримуватись у

реалізації означених завдань наказів Правління Держбанку СРСР і Головного управління економічних вузів Міністерства вищої освіти СРСР. Заступник директора з навчальної і наукової роботи в співпраці з кафедральними осередками взявся за розробку плану науково-дослідної роботи інституту. Отже, підвищення наукової кваліфікації викладацького складу стало завданням номер один. Кафедри мали розробити заходи з надання допомоги промисловим і кредитним установам [16, с.130].

Наказово-розпорядча ініціатива адміністрації інституту «демонструє» проблемність у процедурі набору. В червні «с целью проведения работы по набору студентов» викладачі відбували у відрядження: старший викладач В. І. Охлоповська до міста Сталіно, старший викладач В. Д. Гурін до Балти, кандидат історичних наук І. В. Ганевич до Кишинева, старший викладач І. М. Ямпольський до Херсона [16, с.126].

1953/54 навчальний рік Одеський кредитно-економічний інститут розпочинає під керівництвом кандидата економічних наук, доцента Ю. П. Лопатіна.

Як свідчать архівні матеріали, на час керівництва Ю. П. Лопатіна в Одеському кредитно-економічному інституті припадає чимало змін. Серед інновацій – підпорядкування кафедр інституту двом факультетам, що функціонували тоді в інституті. В наказі №257 від 18 листопада 1953 року цей захід мотивовано так: «Для улучшения руководства кафедрами со стороны деканов факультетов и осуществления ими систематического контроля за работой закрепить кафедры за факультетами». Кредитно-економічному факультету підпорядковано було чотири кафедри: кафедра марксизму-ленінізму, кафедра грошового обігу, фінансів і кредиту, кафедра організації техніки кредитування і розрахунків, кафедра фізичного виховання і спорту. Обліково-економічному факультету – п’ять: кафедра політичної економії, кафедра бухгалтерського обліку, кафедра статистики і математики, кафедра економічної географії і економіки галузей народного господарства, кафедра іноземних мов.

У часі керівництва Ю. П. Лопатіна започатковано досвід практичного втілення досягнень економічної науки у виробництво: профільні кафедри

активно працюють над комплексними темами. Зокрема, викладачі кафедри грошового обігу, фінансів і кредиту та кафедри організації техніки кредитування і розрахунків разом з практиками досліджують широке коло проблем науково-прикладного характеру: розширення сфери використання кредиту, шляхи вдосконалення організації кредитування і розрахунків, методики посилення балансового контролю. Про результативність такої практики свідчать колективні праці: «Кредитование предприятий, перерабатывающих сельскохозяйственное сырье», «Контроль рублем за запасами товарно-материальных ценностей».

Профільні кафедри разом з республіканськими установами Держбанку СРСР вивчають також проблему кредитування витрат на впровадження нової техніки у виробничі комплекси. Підсумком усього цього стала Республіканська науково-практична конференція 1957 року, матеріали якої опубліковано в 10-му томі збірника «Научные записки Одесского кредитно-экономического института». До редакційної колегії означеного видання 1954 року увійшли кращі науковці ОКЕІ: заступник директора з навчальної та наукової роботи В. К. Куц (відповідальний редактор); кандидат економічних наук Ф. І. Долгушевський; кандидат економічних наук, доцент В. І. Абрамов; кандидат економічних наук, доцент О. Е. Полонський; доктор історичних наук, професор С. Я. Боровий; кандидат економічних наук, доцент П. С. Гребенников; кандидат юридичних наук О. В. Сурилов [16, с.305]. Можливість публікації наукових досягнень мав не тільки професорсько-викладацький склад, а й студенти: 1956 року започатковано видання збірника «Научные записки студентов».

Ю. П. Лопатін, очолюючи колектив інституту, приділяв велику увагу зміцненню матеріально-технічної бази ОКЕІ, що сприяло значному поліпшенню організації навчально-виховного процесу.

Політика союзного уряду в галузі економіки посилила увагу до економічної освіти. Так, постанова Ради Міністрів СРСР і ЦК КПРС від 21 серпня 1954 року «О роли и задачах Государственного банка СССР» наголошувала на тому, що кредитами може користуватися значно ширше коло

підприємств незалежно від їх підпорядкованості і навіть, за умови, що їхні заходи в напрямку механізації і вдосконалення технології виробництва не передбачені планом капітальних вкладень та не пов'язані з новим будівництвом чи реконструкцією підприємства.

Водночас зазначена постанова анонсувала серйозне розширення прав банків, забезпечуючи процедуру видавання підприємствам позик. Нова схема взаємодії банків і підприємств висунула потребу кількісного збільшення і підвищення якості підготовки фахівців у галузі банківської справи. Саме в цьому слід шукати пояснення до того, що в Одеському кредитно-економічному інституті в 1954 році відкрито вечірній відділ (з 1958 року – вечірній факультет), а 1955 року – на базі навчально-консультативного пункту Всесоюзного заочного фінансового інституту в ОКЕІ засновано заочний відділ (з 1958 року – заочний факультет). Зазначимо, що навчання як на стаціонарі, так і на заочному і вечірньому факультетах було на цьому часі платним [16, с.146].

Штатний розклад на 1954/55 навчальний рік показує значне кадрове оновлення профільних кафедр. Зокрема, кафедра грошового обігу, фінансів та кредиту: В. К. Куц – кандидат економічних наук, доцент, завідувач кафедри; Н. М. Козирєв – кандидат економічних наук, доцент; Ш. З. Булушев – кандидат економічних наук, доцент; Б. В. Сорочинський – старший викладач; В. Д. Гурін – старший викладач. Кафедра організації техніки кредитування і розрахунків: В. І. Абрамов – кандидат економічних наук, доцент, завідувач кафедри; М.М.Ямпольський – кандидат економічних наук, доцент; Е. Г. Вайнштейн – старший викладач, М. Н. Печеник – старший викладач; З. Л. Зайцева – асистент, М. Н. Заремба – асистент, А. І. Котляр – асистент, М. Г. Бажал – викладач [80].

Постанова Ради Міністрів СРСР і ЦК КПРС «О роли и задачах Государственного банка СССР» вимагала в рамках діяльності Одеського кредитно-економічного інституту збільшення кадрового потенціалу профільних кафедр. Перевага була, на наш погляд, за практиками. Таким вимогам відповідав зарахований до штату кафедри організації і техніки кредитування та розрахунків випускник ОКЕІ з 15-річним досвідом роботи у фінансовій і

банківській системах. Цим «новачком» у викладацьких колах ОКЕІ став 1955 року М. Р. Ковбасюк.

У квітні 1956 року уряд Української Радянської Соціалістичної Республіки ухвалює спеціальну постанову «Про заходи до поліпшення науково-дослідної роботи у вищих навчальних закладах», яка вимагала прискіпливої уваги до проблем підвищення кваліфікаційного рівня викладацьких сил вищих навчальних закладів країни, наближення науки до практики. Як наслідок, Одеський кредитно-економічний інститут започатковує досвід розробки комплексних наукових тем. Кафедри ОКЕІ включалися, у відповідності до свого профілю і спрямування, до колективних наукових проектів за чітко визначеною тематикою.

Впливовими на статус Одеського кредитно-економічного інституту були комплексні дослідження, ініційовані і виконувані на випускних чи профільних кафедрах. Колектив кафедри організації і техніки кредитування та розрахунків (завідувач В. І. Абрамов) береться до опрацювання теми «Посилення ролі кредиту в розвитку виробництва і підвищення його ефективності» і продовжує роботу за темою «Кредитування матеріальних цінностей, контроль банку і обіг матеріальних цінностей».

У розробці проблем означеної тематики брали участь і практики. В такий спосіб навіть на організаційному рівні відбувалося поєднання зусиль науковців і практиків, що надавало результатам дослідження ужиткового характеру.

1958 року в ОКЕІ проходила перевірка Міністерства вищої та середньої спеціальної освіти. В означеній комісії міністерства працював декан фінансово-економічного факультету Київського фінансово-економічного інституту С. Я. Огородник. Комісія приходить до висновку про зміну керівництва в ОКЕІ, рекомендує на посаду ректора кандидатуру С. Я. Огородника. Його переваги були не лише в тому, що він володів на той час досвідом організації роботи структури вузу економічної спеціалізації, а й у тому, що, входячи до складу міністерської комісії, усебічно встиг повно ознайомитися зі станом справ в Одеському кредитно-економічному інституті.

С. Я. Огородник приділяв значну науково-дослідній роботі. На Раді інституту регулярно заслуховували звіти деканів з означеного напрямку. Кредитно-економічний факультет на той час очолював кандидат економічних наук Ш. З. Булушев, який під час одного з таких звітів вдався до оцінки стану справ на кафедрі організації і техніки кредитування (завідувач кафедри – кандидат економічних наук Е. Г. Вайнштейн). Звіт дає повну оцінку стану справ. Основний напрямок дослідження – «кафедра вела научную работу в области совершенствования краткосрочного кредитования и расчетов, кассового исполнения государственного бюджета, а также улучшения финансового планирования в местной промышленности и капитальном строительстве».

Серед досягнень кафедри: кандидат економічних наук Е. Г. Вайнштейн опублікував статтю «Создание кассового аппарата Советского государства» («Научные записки» т.XI), підготував до видання статті «Специальные средства бюджетных учреждений», «Развитие машинизации учета в СРСР» і п’ять збірників задач; здав до друку навчальний посібник «Банковские вычисления» (у співавторстві з Л. М. Крамаровським). Е. Г. Вайнштейн план наукової роботи виконав. Доцент В. І. Абрамов, працюючи над докторською дисертацією, підготував матеріал для розділу «Планирование финансов в потребкооперации», опублікував статті «К вопросу об объектах финансирования и кредитования затрат на внедрение новой техники и на расширение производства» («Научные записки» т.X), «Вопросы финансового планирования на предприятиях местной промышленности» («Финансы СССР» №3, 1958 р.). Але у зв’язку зі зміною напрямку наукової роботи запланованої теми – «Практика финансового планирования на предприятиях, перерабатывающих сельскохозяйственное сырье» – не виконав. До не виконаних за індивідуальним планом віднесено було також збірник задач з курсу «Финансы отраслей народного хозяйства».

1958 року з ініціативи Міністерства вищої освіти УРСР проведено огляд наукових робіт студентів вищих навчальних закладів. ОКЕІ бере участь в регіональному огляді студентських наукових робіт поданих сімнадцятьма інститутами трьох областей: Одеської, Миколаївської, Херсонської. В цих 17

вищих навчальних закладах, за довідкою міністерства, працювало 300 наукових студентських гуртків за участю в них 5000 студентів. ОКЕІ подав до огляду 17 робіт, 13 з яких відзначено преміями і грамотами. Керівництво інституту відзначило роботу наукових керівників: професора С.Я.Борового, кандидата економічних наук А. А. Ірошникової, кандидата економічних наук Б. В. Сорочинського, кандидата економічних наук В. С. Козлова, кандидата економічних наук В. І. Охлоповської, кандидата економічних наук Е. Г. Вайнштейна.

На урочистих зборах проведено процедуру нагородження переможців. В наказі по інституту за №400 від 27 грудня 1958 року акцентовано: «Заведующим кафедрами, руководителям научных кружков и руководителю Научного студенческого общества разработать необходимые мероприятия для успешного участия в очередном смотре научных работ в мае 1959 года, а также своевременно подготовиться к научно-теоретической студенческой конференции». Цитоване дає право на узагальнення: робота з талановитою молоддю мала неформальний характер.

1961 року ОКЕІ святкує 30-річний ювілей свого існування. За цей час інститут випустив 5800 економістів вищої кваліфікації, які на 1961 рік працювали в 92 областях чотирнадцяти союзних республік. На 1961 рік одинадцять випускників ОКЕІ очолювали обласні контори Держбанку: Бугров П. М. (випускник 1936 р.) – Полтавська облконтора Держбанку; Бургров А. П. (випускник 1941 р.) – Брянська облконтора Держбанку; Бурманов М. Є. (випускник 1937 р.) – Орловська облконтора Держбанку; Гладких П. Н. (випускник 1953 р.) – Херсонська облконтора Держбанку; Мопанько І. Н. – Сумська облконтора Держбанку; Марченко А. Ф. – Станіславська облконтора Держбанку; Маслюков Я. Г. (випускник 1937 р.) – Липецька облконтора Держбанку; Паньков Р. Т. (випускник 1939 р.) – Вологодська облконтора Держбанку; Пушкаренко П. М. – Калузька облконтора Держбанку; Савенков Д. А. (випускник 1939 р.) – Волинська облконтора Держбанку; Ткаченко Д. С. – (випускник 1940 р.) – Одеська облконтора Держбанку.

На 1961 – ювілейний рік кредитно-економічний факультет готував фахівців за спеціальньністю «Фінанси і кредит», за спеціалізацією «Короткотерміновий кредит» для роботи в установах Держбанку і на промислових підприємствах. До 1961 року на кредитно-економічному факультеті це була єдина спеціалізація. Ювілейного року відкрито ще одну: «Фінанси промисловості і будівництва».

Про зростання авторитету ОКЕІ свідчить і наступний факт: 1962 року за угодою з Республіканською конторою Держбанку в ОКЕІ зорганізовано заочні (10-місячні) курси підвищення кваліфікації працівників установ Держбанку. На них проходили перепідготовку фахівці з 9 областей: Дніпропетровської, Запорізької, Кіровоградської, Харківської, Кримської, Луганської, Миколаївської, Одеської, Херсонської.

У Одеському кредитно-економічному інституті в 1960-ті роки зосереджувались значні наукові сили. Науково-дослідна діяльність професорсько-викладацького складу в загальних своїх рисах мала спрямування на максимальне зближення наукових досліджень з практикою виробництва, на дійову допомогу підприємствам, будівництвам, колгоспам у виявленні внутрішніх резервів зростання виробництва і зниження собівартості продукції. Як приклад, в наказі по інституту «Об итогах научно-исследовательской работы за 1963 год» за №120 від 1 квітня 1964 року відзначено, як успішну, науково-дослідну роботу профілюючих кафедр кредитно-економічного факультету. Конкретно це означало: закінчено роботу над комплексною темою «Підвищення ролі кредиту в ефективному використанні обігових коштів у господарчих органах», проведено дослідження за одинадцятьма напрямками бюджетної тематики, та сімома – госпдоговірної загальною вартістю 90,8 тисяч карбованців, замість планованих 70 тисяч карбованців. Упродовж 1961-1963 років чимало викладачів ОКЕІ успішно подолали процедуру захисту кандидатських дисертацій. Це були А. С. Родичев (1961 рік), І. Ю. Сиваченко (1961 рік), Л. М. Крамаровський (1961 рік), Д. С. Біденко (1962 рік),

З. Л. Зайцева (1963 рік), О. М. Голенков (1963 рік), Г. Г. Сисьмій (1963 рік). М. Г. Бажалу 1961 року надано звання доцента.

1963 року наказом по інституту від 26 лютого студентам усіх курсів і факультетів стаціонарної форми навчання підвищено стипендію на 1 крб.: з 28 до 29 карбованців. Підвищена стипендія становила 36 карбованців 25 копійок. Її одержували тільки 5-7 відсотків. Чи вагомим було те карбованцеве підвищення? Відповіддю на питання може бути вартісний ценз продуктів і товарів широкого вжитку і першої потреби: хлібина коштувала 14, 20 копійок, вартість коробки сірників – 1 копійку, 1кг солі – 5 копійок, 1 зошит на 12 аркушів – 2 копійки. Отже, на 1 карбованець можна було чимало чого придбати.

1964 року в СРСР сталися зміни в керівництві країною: головуючого в Раді Міністрів СРСР М. С. Хрущова заступив О. Косигін. Розпочалися реформи, спрямовані на посилення економічних стимулів у діяльності підприємств та організацій. Означені масштабні зміни в економічній сфері вимагали перебудови освітньої галузі і, зокрема вищих навчальних закладів. Настав час усвідомлення того, що світ вступив у фазу науково-технічної революції: розпочинається ера домінування інтелектуальної праці. Різнопрофільні виробництва потребують участі науки в організації результативних циклів, програм, технологій тощо. Вочевидь, саме названі обставини, характеризуючи час, спричинили рішення про скорочення терміну навчання в інституті з п’яти років до чотирьох: Постанова ЦК КПРС та уряду СРСР «Про строки підготовки та підвищення рівня використання фахівців з вищою і середньою спеціальною освітою» від 21 травня 1964 року. Це, певна річ, стосувалося й ОКЕІ, поставивши професорсько-викладацький склад перед потребою мало не цілковитого перегляду програм у напрямку до інтенсифікації навчального процесу та його методичного оновлення.

Наказово-розпорядча ініціатива ОКЕІ-ОІНГ 60-х років відбиває посилення практики співробітництва наукових сил і виробничих осередків різних рівнів і форматів. На 1964 рік припадає пік такої співпраці. Наказом Одеського кредитно-економічного інституту за №40 від 8 лютого 1964 року адміністрація

інституту вимагає впорядкування процесу і процедури оформлення цього процесу: «Преподаватели института, совместно с сотрудниками научно-исследовательской лаборатории экономики и организации производства проводят для работников предприятий консультации по вопросам планирования, учета, анализа и внутризаводского хозрасчета. В этом отношении проделана значительная работа, однако порядок оформления отсутствует. Обязываю всех сотрудников института, дающих консультации, заполнять учетный список проведенной консультации».

Впливовими на організацію навчального процесу в 1965 році були рішення уряду, що визначали перехід промислових підприємств на нову систему планування й економічного стимулювання. Урядова програма посилює увагу до економічної освіти.

Згідно з наказом МВССО УРСР від 17 серпня 1965 року кредитно-економічний факультет розділено на два: планово-економічний і кредитно-економічний. За результатами конкурсних виборів від 14 вересня 1965 року (протокол №2 засідання Ради ОКЕІ) деканами факультетів призначено: Вікторину Іванівну Охлоповську на посаду декана планово-економічного факультету, Едуарда Григоровича Вайнштейна на посаду декана обліково-економічного факультету, Петровича Віктора Бранковича на посаду декана вечірнього факультету, Сисьмія Георгія Георгійовича на посаду декана заочного факультету.

1966 року вичерпала себе «ера» Одеського кредитно-економічного інституту, який за час свого функціонування підготував 12 тисяч спеціалістів, став провідним центром економічної науки на півдні України. За 35 років функціонування ОКЕІ (1931-1966) професорсько-викладацький склад видав 85 монографій та збірників наукових праць, 140 підручників і навчальних посібників, понад 600 статей, чимало з яких побачили світ у закордонних виданнях.

ВИСНОВКИ

Основну проблематику філософії освіти складають онтологія та епістемологія освіти. Онтологічний аналіз освіти фіксує ситуацію перебування її в певній світоглядній сфері як вимір буття, що обумовлює світоглядну цілісність людини. Освіта виокремлює в людині створенні нею образи світу на основі світоглядних знань, які формують людину як особистість і виступають як найважливіша функція життя. Таке знання закладене в універсальних категоріях культури, а засвоєння їх суб'єктом сприяє формуванню в його свідомості ціннісних ідеалів. В онтологічному контексті є актуальним розуміння критерія освіти як міри виявлення універсального, загальнолюдського змісту в особистісному бутті. Такий критерій вказує і на необхідність вироблення адекватної сучасним вимогам освітньої концепції.

Експлікація епістемологічних аспектів освіти передбачає визначення основних її завдань та цілей, однією з яких є трансляція та засвоєння обґрунтованого знання. Когнітивним результатом досягнення істинного знання в освітньому процесі виступає «розуміння», яке необхідно розглядати як прагнення до його засвоєння. З епістемологічної точки зору стає очевидним, що основна проблема вищого рівня освіти полягає не лише в отримані певного обсягу знань, а й в досягненні відповідного рівня їх розуміння, що сприяє цілісному охопленню тієї чи іншої сфери знання та відкриває взаємозв'язки її окремих елементів.

Здатність аналізувати та вирішувати проблеми, відповідати на нові ситуації, що є вимогою сучасності, обумовлюється не лише розумінням їх проблемності, але й готовністю критично оцінювати сучасний світ в його цілісності, що в свою чергу передбачає досить розвинутий власний світогляд та актуалізує питання щодо освіти в контексті її світоглядних основ. Механізмами формування світоглядних орієнтацій виступають, по-перше, «статичне» слідування за вже готовими мислиневими конструкціями і прийняття стандартних проектів колективного досвіду свідомості і цінностей, по-друге,

«динамічна» внутрішня діяльність свідомості людини, що спрямована на формування світогляду за рахунок власного рефлексивно-розумового процесу. Шляхи для створення системи світоглядно-ціннісних орієнтацій, які в свою чергу впливають на становлення твердих усвідомлених поглядів особистості, на особливості соціального життя суспільства, соціальне виховання і загалом на процес соціалізації людини відкриваються через гуманітарну освіту.

Гуманітарна освіта повинна бути спрямована на досягнення такого рівня гуманітарної освіченості особистості, яка б відображала необхідний для її самореалізації рівень світоглядної зрілості, що характеризує, в свою чергу, глибину розуміння та багатогранність цілісного образу світу, який формується в свідомості людини на підставі узагальнених, передовсім теоретичних знань, системи загальнолюдських цінностей, ідеалів істини, добра, справедливості та визначає шляхи самореалізації її цілей, переконань, професійних уподобань, громадянських позицій. Вирішення проблеми формування засад зрілого світогляду як основи гуманітарної освіченості можливе завдяки розвитку рефлексивної культури людини та її критичного мислення, яке в межах філософського пізнання базується на засвоєнні гносеологічних проблем, правилах формальної логіки, теорії і практики аргументації тощо.

Аналізуючи сучасний стан і тенденції освіти, можна прийти до висновку про панування сцієнтистсько-технократичної стратегії освіти, в межах якої реалізується соціально-інженерний підхід до навчання, що пропагує формування в індивіда, в першу чергу, навичок та умінь оперувати інформацією, володіти комп'ютерними технологіями, мислити виключно прагматично та раціонально. Вміння ж вирішувати практичні задачі, котрі не нанесуть шкоди сутнісним силам людини, а навпаки підуть на користь, набуваються нею тільки за умови поєднання пізнавального компонента духовності з моральним та естетичним. Саме гуманітарні науки здатні навчити людину ставитись до себе не як до засобу, а як до мети, стати Творцем світу, в якому вона може відшукати сенси, здатні вивести її за рамки банальної

повсякденності, здорового глузду, що керується виключно принципами вигоди та доцільності, – і тільки тоді побачити, відкрити у собі дійсно Людське.

В якості однієї з головних цілей вищої освіти потрібно розглядати створення оптимальних освітніх умов для становлення гармонійної та всебічно розвинутої особистості з високою соціальною активністю, здатністю до самоконтролю та відповідальності за свої вчинки, що можливо завдяки цілеспрямованому формуванню у молодої людини совісті, котра в сучасних умовах постає як найбільш ефективна форма соціального контролю.

Вітчизняна система вищої освіти повинна спиратись на традиції насамперед західної цивілізації, основними принципами якої є поєднання загальнолюдських цінностей з національними, всезагальність освітнього простору, ефективність соціальної взаємодії, органічне поєднання духовного та матеріального, повага до праці та приватної власності, етичне, естетичне та патріотичне виховання, цінність здорового образу життя, вільне самовизначення та створення сприятливих умов для самореалізації особистості.

В епоху інформаційного суспільства ефективність економіки визначається якістю впроваджених інновацій, що стають основою забезпечення сталого соціально-економічного розвитку. Першочерговими завданнями соціуму виступають розвиток творчого потенціалу та формування інноваційної здатності людини, провідне місце у реалізації яких належить освіті. Суспільство з інноваційним типом розвитку – актуалізує тип особистості з розвиненою здатністю до самоосвіти, творчості, продуктивної комунікації які є ключовими навичками людини в умовах соціально-економічних трансформацій, вмінням орієнтуватися в динамічно розвиваючомуся світі та швидко реагувати на зміни зовнішнього середовища, прагненням підтримувати та реалізовувати інновації у всіх напрямках професійної діяльності. Інноваційна культура формується в процесі соціальних взаємодій, її визначають інтелектуальний та творчий потенціал людей, система їх ціннісних орієнтацій, що в комплексі забезпечують відповідний рівень генерації та практичного втілення інновацій в соціально-економічній сфері.

Модернізація системи освіти у відповідності до потреб соціально-економічного розвитку відбувається за рахунок впровадження компетентнісного підходу до навчання, в межах якого освітній процес спрямовується на формування та розвиток в особистості низки компетенцій, що забезпечують її здатність до самореалізації і самовизначення, а саме вміння вирішувати складні завдання, критичне мислення, креативність, навички управління людьми, координації, взаємодії, розвинутий емоційний інтелект, швидкість прийняття рішень, клієнтоорієнтованість та уміння вести переговори, когнітивна гнучкість.

Детермінованість стану економіки нашої країни економічною культурою, обумовлює необхідність врахування індивідуального та соціального рівнів її сформованості, зокрема її ціннісних домінант, при плануванні подальшої стратегії економічного розвитку України. Соціологічні показники свідчать про недостатній рівень морально-етичної складової економічної культури, зокрема низький ступінь економічної відповідальності та економічної справедливості, що може стати значною перепоною на шляху прогресивного розвитку нашої держави в якості гідного представника європейської спільноти.

В сучасних умовах послаблення родинних зв’язків, посилення негативного впливу засобів масової комунікації та інших елементів соціального середовища саме інститут освіти здатний здійснювати корегування аксіосфери окремої особистості та спрямовувати її духовну енергію на досягнення власної моральної досконалості. Освіта є вагомим механізмом трансляції морально-етичних цінностей, морального досвіду та орієнтації на історично обумовлені моральні еталони, зафіксовані в суспільній свідомості.

Потреба враховувати специфіку ментальних особливостей українського етносу, що характеризується перевагою почуттєвої складової та розуміння навколишнього світу за допомогою «серця», обумовлює необхідність використання відповідних емоційних механізмів впливу на свідомість індивіда, одним з яких виступає візуалізація, як один з проявів художньо-образної інтерпретації знання.

У процесі інтеграції України в багатокультурну глобальну систему необхідною умовою існування українського соціуму, щоб запобігти повній асиміляції та розчиненню у глобальній системі суспільств, є збереження українським етносом власного обличчя, специфічних ментальних особливостей нашого народу та національно-духовних цінностей. В той же час в умовах складання глобального мультикультурного простору актуалізується проблема формування людини як глобального громадянина. Тому завдання освіти – при збереженні її національного вектора, – забезпечити духовне становлення індивідів як людей глобального світу. І у цьому сенсі в умовах глобалізаційних трансформацій суспільних відносин, коли складається новий тип соціальних зв'язків, освіта має стати одним із найважливіших чинників здійснення цих процесів, забезпечуючи їх гуманізацію.

Діалогічність виступає необхідним елементом нової культури співіснування людей не лише в масштабах окремого суспільства, а і у глобальному плані. У цьому зв'язку логічним і перспективним є організація навчально-виховного процесу і за змістом, і за формою таким чином, щоб студенти отримали можливість розглядати усі явища життя крізь призму їх культурно-діалогового характеру.

Адекватна модернізація сучасної системи вищої освіти можлива лише за умови реформування університетів з орієнтацією на глобалізацію і інтернаціоналізацію освітньої та наукової діяльності. Глобалізація є складним процесом, зокрема для системи освіти, що потребує переосмислення підходів до освіти як в теоретичному, так і практичному сенсі, навіть більшою мірою, ніж до економічної сфери. До числа важливих елементів такого осмислення відноситься необхідність координації роботи університетів, навчання студентів новому формату мислення в глобальних умовах, в тому числі при використанні освітньої практики. Тому, одним з головних пріоритетів у розвитку вищої освіти в нашій країні повинна бути модернізація як змісту, так і методів, підходів і структури навчання відповідно до корінних змін у внутрішньому і

зовнішньому середовищі. При цьому головний і визначальний момент – це збереження якості освіти.

Практичні рішення глобальних проблем сучасності лежать в зонах міждисциплінарної співпраці, що реалізується крізь кросфертилізацію ідей, укрупненні і розширенні дисциплінарних програм, рух у напрямку формування їх міждисциплінарної форми, що містить патерни взаємодії дисциплін, популяризацію міждисциплінарних досліджень. Центральною фігурою сучасного освітнього процесу залишається викладач, який зможе дати опору, чіткі орієнтири в параді минущих інформаційних технологій, що змінюють одна одну.

Завдання освіти, зокрема її соціогуманітарної складової, полягає у пошуку шляхів збереження інтелігентності, як найважливішої соціокультурної якості не тільки особистості, але і національного людського потенціалу в цілому; формуванні особистості, що характеризується не тільки освіченістю, творчими здібностями, а й етичною свідомістю – аристократа духу, етичне самовизначення якого включає альтруїзм, толерантність, благоговіння перед культурою та відчуття відповідальності за долю людства.

Людський капітал, формування якого має величезне значення не лише в контексті соціально-економічної модернізації, а й політичної демократизації суспільства, може стрімко збільшуватись, історично швидко подвоюватись, але його розміри безпосередньо залежать від обсягів поточного фінансування та освіти як ключового фактору його виникнення та сталого розвитку. Очікування появи потужного людського капіталу за неграмотності населення, зниження якості освіти, доступу до неї, напевно виглядають марними.

Вирішальним чинником всебічного прогресу однозначно постає креативна особистість, поява якої неможлива без рішучих перетворень в освітній галузі. Лібералізм як світоглядна основа педагогічної діяльності формує носіїв вищої освіти, здатних досить швидко адаптуватися і бути успішними в мінливому світі. Ліберальна освіта зосереджується на викладанні соціальних й гуманітарних наук, але також передбачає вивчення природничих і точних наук. Такий підхід являє собою ґрунтовну підготовку з цілої низки навчальних

дисциплін, які можна обирати і навіть комбінувати за власним бажанням. Крім того, це дає можливість отримати досить унікальну освіту, заклавши фундамент для наступних кроків у професійному зростанні.

Культурна занедбаність краю, незадовільний стан освіти, значний відсоток неписьменних були реаліями Південної Бессарабії у XVIII – на початку XX століття. Розвиток капіталістичних відносин в промисловості та сільському господарстві гальмувався культурною відсталістю, етнокультурні потреби населення залишались нереалізованими.

До середини XIX ст. в суспільстві існували думки про те, що дівчатам не потрібно навчання, що їхня головна мета полягає лише у вихованні дитини та у господарюванні, але починаючи з другої половини століття, виникає ідея працевлаштування і самозабезпечення серед жінок через здобуття елементарної освіти. Це стало поворотним моментом в сфері жіночого просвітництва. Але в той же час, основною метою створених навчальних закладів залишалось виховання не жінки-особистості, а жінки-дружини, хорошої матері та господині, що могла би без проблем організувати спокійне домашнє життя для своєї родини.

Серед навчальних закладів, що було відкрито в цей період особливе місце займали ланкастерські школи, в яких практикувалося взаємне навчання – старші учні під керівництвом вчителя навчали молодших читанню, письму та основам арифметики. Не дивлячись на те, що ланкастерські школи не отримали широкого поширення серед населення та спроби відкрити цей тип шкіл в сільській місцевості не увінчалися успіхом, вони відіграли дуже важливу роль в історії вітчизняної народної освіти та дали країні велику кількість освічених людей, частина яких згодом продовжувала займатися самоосвітою.

Трансформація банківської системи СРСР на початку XX сторіччя, обумовила необхідність реорганізації цього сектору української економіки, що активізувало процес його кадрового оновлення. Функціонування в тогочасній Одесі Банківського навчального комбінату та наявність кадрів з науковим потенціалом потрібної спрямованості сприяли реалізації ініціативи про

створення вищого навчального закладу для підготовки фахівців з банківської справи саме в нашому місті.

Тому, у 1931 році в Одесі було започатковано Одеський кредитно-економічний інститут, який за час свого функціонування підготував 12 тисяч спеціалістів, став провідним центром економічної науки на півдні України. Професорсько-викладацький склад ОКЕІ видав 85 монографій та збірників наукових праць, 140 підручників і навчальних посібників, понад 600 статей, чимало з яких побачили світ у закордонних виданнях.

Значне місце у діяльності Одеського кредитно-економічного інституту займала розробка комплексних тем, ініційованих і виконуваних переважно на профільних кафедрах інституту, але обов’язково з залученням до наукового дослідження спеціалістів, що мали значний практичний досвід та можливість безпосереднього впровадження цих теоретичних здобутків. В такий спосіб навіть на організаційному рівні відбувалося поєднання зусиль науковців і практиків, що надавало результатам дослідження ужиткового характеру.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

РОЗДІЛ І. Філософський аналіз освіти

Глава 1. Проблема освіти в контексті філософського дискурсу

1. Андрущенко В., Предборська І. Філософія освіти. Київ, 2009. 230 с.

2. Бахтин М. М. К философским основам гуманитарных наук. Собр. соч. М.: Русские словари, 1996.

3. Бек У. Что такое глобализация? М., 2001.

4. Бекон Ф. Сочинение в двух томах. Том 1. О достоинстве и приумножении наук. М.: «Мысль», 1977. 567 с.

5. Гадамер Г.-Г. Актуальность прекрасного. М.: Искусство, 1991.

6. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики. М., 1988.

7. Гегель Г. В. Ф. Система наук. Часть первая. Феноменология духа. Спб.: Наука, 1999. 444 с.

8. Гессен С. И. Современные записки. Т.57. 1935.

9. Гессен С. И. Мировоззрение и образование. *Образование и педагогика российского зарубежья*. М.: РОСПЭН, 1995.

10. Грамши А. Тюремные тетради. М.: Политиздат, 1959.

11. Громыко Н. В. Интернет, постмодернизм и современное образование. *Кентавр.* №27.

12. Гулько О. В. Філософський аналіз сучасної моделі освітнього проектування. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії.* 2012.Вип. 50.

13. Гусейнов Г. «Сколько ни таимничай, а будет сказаться». *Знание – сила*. 1989. № 1.

14. Дьюи Дж. Демократия и образование. М.: Педагогіка-Пресс, 2000.

15. Кант И. Критика чистого разума. *Соч.* Т.3. М.: Мысль, 1964.

16. Карпов А. О. Онтологизация и образование. *Вопросы философии.* 2013. № 9.

17. Леонтьев Д. А. Мировоззрение. *Человек: философско-энциклопедический словарь*. Под ред. И. Т. Фролова. М.: Наука, 2000.

18. Лобок А. М. Антропология мифа. Екатеринбург: Отдел образования администрации Октябрьского района, 1997.

19. Лурье С. В. Историческая этнология. М., 2004.

20. Мамардашвили М. К. Необходимость себя. М.: Лабиринт, 1996.

21. Микешина Л. А. Философия познания. М.: Прогресс-Традиция, 2002.

22. Мотрошилова Н. В. Понятие и концепция жизненного мира в поздней философии Эдмунда Гуссерля. *Вопросы философии*. № 7. 2007.

23. Никитин В. Е. Кризис образования и философия. *Философское образование: Вестник Ассоциации философских факультетов и отделений.* Методические записки. Вып. 5. М.; СПб., 2009.

24. Нуссбаум М. Не ради прибыли. Зачем демократии нужны гуманитарные науки. М., 2014.

25. Огурцов А. П., Платонов В. В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб.: РХГИ, 2004.

26. Олпорт Г. Становление личности. М.: Смысл, 2002.

27. Оруэлл Дж. «1984» и Эссе разных лет. М.: Прогресс, 1989.

28. Рассел Б. «Бесполезное» знание. URL: http://www.razlib.ru/filosofija/ bespoleznoe_znanie/p1.php2/.

29. Тоффлер Е. Шок будущего. М., 2002.

30. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.

31. Фромм Э. Искусство любить. СПб.: Азбука, 2001.

32. Хайдеггер М. Бытие и время. Харьков: Фолио, 2003.

33. Шелер М. Формы знания и образования. *Избр. произведения.* М., 1994.

34. Щедровицкий Г. П. Избранные труды. М.: Школа культурной политики. 1995.

35. Developing Foresight for the Development of Higher Education. *Research Relations in the Perspective of the European Research.*

36. Kelly G. The psychology of personal constructs. New York: Norton, 1955.

37. Lipman M. Thinking in Education. 2nd Ed. Cambridge University Press, 2003.

38. Maddi S. Developmental value of fear of death. *Journal of mind and behavior*. 1980.

39. Paul R. W. Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World. Rohnert Park, CA, 1990.

40. Siegel H. Educating Reason: Rationality, Critical. 2003.

41. Simons M. «Education Through Research» at European Universities: Notes on the Orientation of Academic Research. *Journal of Philosophy of Education.* 2006. Vol. 40. № 1.

42. Whinch C. Developing Critical Rationality as a Pedagogical Aim. *Journal of Philosophy Education.* 2004. Vol. 38. № 3

43. Пятигорский А. М. Избранные труды. М.: Языки русской культуры, 1996.

Глава 2. Гуманітаристика в системі вищої освіти: проблеми та перспективи

1. Бард А., Зодерквист Я. Netократия: новая правящая элита и жизнь после капитализма. Санкт-Петербург: Стокгольм. шк. экономики в Санкт-Петербурге, 2004. 252 с.

2. Батлер Дж. Психика власти: теории субьекции. Харьков: ХЦГИ; СПб.: Алетейя, 2002. 158 с.

3. Бергер П., Бергер Б. Социология: Биографический поход. М., 2004. 315 с

4. Бодріяр Ж. Симулякри і симуляція. К.: «Основи», 2004. 230 с.

5. Вебер М. Избранные произведения.М.: Прогресс, 1990. 804 с.

6. Волков Г. Н. Истоки и горизонты прогресса: Социол. проблемы развития науки и техники. Москва: Политиздат, 1976. 335 с.

7. Вульфсон Б. Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века. М.: Изд-во УРАО, 1999. 204 с.

8. Гумбрехт Х.-У. «Башня из слоновой кости»: о будущем гуманитарного образования. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.* Серія: Теорія культури і філософія науки. 2017. С. 13-26.

9. Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение. М.: Канон, 1995. 352 с.

10. Жижек С. Возвышенный обьект идеологии. М.: Художественный журнал, 1999.

11. Козырев Г. И. Социальное действие, взаимодействие, поведение и социальный контроль. *Социологические исследования.* 2005. № 8.

12. Микешина Л. А. Философия науки: Современная эпистемология. Научное знание в динамике культуры. Методология научного исследования. Москва: Прогресс-Традиция, 2005. 463 с.

13. Мунье Э. Манифест персонализма. М.: Респ., 1999. 558 с.

14. Нэсбитт Д., Эбурдин П. Что нас ждет в 90-е годы. Мегатенденции. Год 2000 : Десять новых направлений на 90-е гг. М.: Республика, 1992. 414 с.

15. Ницше Ф. Генеалогия морали. URL: http://www.lib.ru/NICSHE/morale.txt

16. Скрипник А. П. Этика. Учебник М.:Проект, 2004. 352 с.

17. Туроу Л. Будущее капитализма. Как сегодняшние экономические силы формируют завтрашний мир. Новосибирск: Сиб. хронограф, 1999. 430 с.

18. Фрейд З. Психоанализ. Религия. Культура. Сб.статей. М.: Ренессанс, 1992. 289 с.

19. Фрейд З. Очерки по психологи сексуальности. К.: «Здоровье», 1990. 252 с.

20. Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы. М.: Ad Marginem, 1999. 478 с.

21. Хейзинга Й. Homo ludens; В тени завтрашнего дня. Москва: Прогресс-Академия, 1992. 458 с.

22. Шваб К. Четвертая промышленная революція. Москва: Эксмо, 2018. 285 с.

23. Plumb J. H. Crisis in the Humanities. New York: Penguin books, 1964. 324 p.

24. Roszak T. The cult of information The folklore of computers and the true art of thinking. New York: Pantheon books. 1986, 238 p.

25. Schoenebeck von H. Antipadagogik im Dialog: eine Einfuhrung in anti-padagogische Denken. Weinheim-Basel, 1989.

26. Harrold R. Curricular and Extra-curricular Work. *The Bulletin.* March. 2002.

Глава 3. Освіта в умовах інноваційного соціально-економічного розвитку

1. Закон України «Про інноваційну діяльність». *Відомості Верховної Ради України*. 2002. № 36.

2. Закон України «Про пріоритетні напрямки інноваційної діяльності в Україні». 16 січня 2003. № 433-IV.

3. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року.

4. Андрусенко Т. Б Капитал XXI века. *Креативная экономика*. 2007. № 7. С. 11-15.

5. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования. М.: Academia, 2004. 788 с.

6. Гусинский Э. Н., Турчанинова Ю. И. Введение в философию образования. М.: Логос, 2003. 248 с

7. Дух і Літера. № 19. Університетська автономія. Спеціальний випуск. К.: «Дух і Літера», 2008. 368 с.

8. Знания: как компании трансформировать знания в успех. URL: http://www.vashakomanda.ru/article1.htm

9. Иноземцев В. Л. Современное постиндустриальное общество: природа, противоречия, перспективы. URL: http://lib.meta.ua/book/2488

10. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики. К.: «К.І.С.», 2004. 112 с.

11. Культурология. XX век. Энциклопедия. Т. 1. СПб.: Университетская книга; 000 «Алетейя», 1998. 447 с.

12. Наторп П. Избранные работы. М.: Издательский дом «Территория будущего», 2006. 384 с.

13. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні. Нац. акад. пед. наук України. За заг. ред. В. Г. Кременя. Київ: Педагогічна думка, 2016. 448 с.

14. Сакайя Т. Стоимость, создаваемая знаниями или история будущого. *Новая индустриальная волна на Западе: Антология*. М.: Academia, 1999. С.337-371.

15. Слезингер Г. Е. Социальная экономика: Учебник. М.: Дело и сервис, 2001. 368 с.

16. Стоуньер Т. Информационное богатство: профиль постиндустриальной экономики. *Новая технократическая волна на Западе*. М., 1986. С.392-409.

17. Тодосийчук А. В. Основы управления инновационной деятельностью в организации. Учебное пособие. М.: Российская академия естественных наук, 1999.

18. Чамина О. Г. Продуктивное обучение потенциал развития в высшей школе. *Современные проблемы науки и образования*. 2015. № 5. URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=22454

19. Чухно А. Інтелектуальний капітал: сутність форми і закономірності розвитку. *Економіка України.* 2002. № 11. С.48-55; № 12. С.61-67.

20. Шумпетер Й. Теория экономического развития. М.: Прогрес, 1982. 320 с.

Глава 4. Освіта в контексті модернізаційних змін

1. Аристотель. Сочинения: в 4-х томах. М.: Мысль, 1984. Т. 4. 830 с.

2. Балла О. Человек Возможный. *Первое сентября.* 2002. № 20. С. 5.

3. Бергер П. Капиталистическая революция: 50 тезисов о процветании, равенстве и свободе. М.: Прогресс-Универс, 1994. 320 с.

4. Бичко І. В. Українська ментальність і проблеми гуманітаризації національної вищої освіти. *Розбудова держави.* 1993. № 3. С. 58-63.

5. Брентано Ф. О происхождении нравственного познания. СПб.: Алетейя, 2000. 186 с.

6. Бульвінська О. І., Гриценко М. В., Рябченко В. І., Самчук З. Ф., Червона Л. М. Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду гуманізації вищої освіти як засобу забезпечення її якості. Частина І. К.: ІВО НАПН України, 2015. 203 с.: (Препринт – аналітичні матеріали).

7. Гидденс Э. Социология. М.: Эдиториал УРСС, 1999. 704 с.

8. Гончаренко С. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 376 с.

9. Декарт Р. Сочинения: в 2-х т. М.: Мысль, 1989. Т. 1. 654 с.

10. Єрмоленко А. М. Монологічна та дискурс-етична моделі відповідальності у суспільстві за доби реконструкції. *Цінності громадянського суспільства і моральний вибір: український досвід.* К.: Етна-1. 2006. С. 13-31.

11. Закон України «Про вищу освіту». URL: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18

12. Зеркалов Д. В. Духовная безопасность: монографія. К.: Основа, 2012.

13. Кант И. Сочинения: в 6-ти тт. М.: Мысль, 1964. Т. 2. 611 с.

14. Карлсон А. Общество – Семья – Личность: Социальный кризис Америки. Альтернативный социологический поход. М.: Эдиториал УРСС, 2003. 288 с.

15. Кламер А. Культура имеет значение. *Экономическая культура: ценности и интересы.* Альманах центра исследований экономической культуры факультета свободных искусств и наук СПбГУ. С.-П. 2014. С. 13-19.

16. Кламер А. Странная наука экономика: приглашение к разговору. М.; Спб.: Изд-во Института Гайдара; Издательство «Международные отношения», Факультет свободных искусств и наук СПбГУ. 2015. 344 с.

17. Коген Г. Эстетика чистого чувства. *Современная западноевропейская и американская естетика*: сб. пер. М.: Книжный дом «Университет», 2002. С. 54-60.

18. Кримець Л. В. Децентралізація влади у контексті науково-освітнього простору. *Гуманітарний вісник.* Збірник наукових праць Запорізької державної інженерної академії. 2016. Випуск 64. С. 227-241.

19. Лазарева А. О., Юшкевич Ю. С. Морально-етичні цінності громадянського суспільства: Монографія. Наук. ред. Є. Р. Борінштейн. Одеса: ВМВ. 2016. 260 с.

20. Макклоски Д. Экономика с человеческим лицом, или гуманомика. *Вестник СПбГУ.* Серия 5: Экономика. 2013. № 3. С. 37-40.

21. Маргуліна Л. В. Демократизація освіти : український історичний досвід і сучасність. *Гілея: науковий вісник*: зб. наук. пр. 2011. Вип. 43. С. 397–404.

22. Моль А. Социодинамика культуры. М.: Издательство ЛКИ, 2008. 416 с.

23. Москаленко В. В., Шайгородський Ю. Ж., Міщенко О. О. Економічна культура особистості: соціально-психологічний аспект [монографія]. К.: Вид-во «Центр соціальних комунікацій», 2012. 348 с.

24. Мур Дж. Э. Природа моральной философии. М.: Республика, 1999. 351 с.

25. Національна доповідь «Цілі Сталого Розвитку: Україна». Київ: Міністерство економічного розвитку і торгівлі України, 2017. 174 с.

26. Норт Д. Понимание процесса экономических изменений. М.: Изд. дом Гос. ун-та – Высшей школы экономики, 2010. 256 с.

27. Погребняк А. А., Расков Д. Е. Экономика как культура: возвращение к «спору о методах». *Общественные науки и современность.* 2013. № 2. С. 96-106.

28. Порус В. Н. Искусство понимания: сотворение смысла. *Заблуждающийся разум? Многообразие вненаучного знания.* М., 1990. С. 256-277.

29. Радіонова І. Ф., Ткаченко Н. О. Соціальний капітал у формуванні екстерналій освітньої сфери. *Економічний часопис-XXI.* 2011. № 11-12. С. 3-7.

30. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 15 травня 2013 р. № 386-р «Про схвалення Стратегії розвитку інформаційного суспільства в Україні». URL: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/386-2013-%D1%80/page

31. Романенко М. І. Гуманізація освіти: концептуальні проблеми та практичний досвід: монографія. Дніпропетровськ: «Промінь», 2001. 160 с.

32. Романенко М. І. Освіта як об'єкт соціально-філософського аналізу: монографія. Дніпропетровськ, 1998. 131 с.

33. Старовойт І. С. Збіг і своєрідності західноєвропейської та української ментальностей: філософсько-історичний аналіз. Тернопіль: Діалог, 1997. 256 с.

34. Стожко Д. К., Стожко К. П., Целищев Н. Н. Аксиология современной экономики: проблема формирования экономического сознания. *Вестник ПНИПУ.* Социально-экономические науки. 2017. № 3. С. 252-264.

35. Тоффлер Э. Третья волна. М.: ООО «Изд-во АСТ», 2002. 781 с.

36. Філософська та політологічна освіта в Україні на перетині тисячоліть: монографія. За заг. ред. А. Є. Конверського, В. А. Бугрова. К.: ВПЦ «Київський університет», 2007. 279 с.

37. Фукуяма Ф. Доверие: социальные добродетели и путь к процветанию. М.: ООО «Изд-во АСТ»; ЗАО НППП «Ермак», 2004. 730 с.

38. Хатчесон Ф. Исследование о происхождении наших идей красоты и добродетели. *Хатчесон Ф., Юм Д., Смит А. Эстетика*. М., 1973. С. 41-269.

39. Хоружий Г. Ф. Європейська політика вищої освіти: монографія. Полтава: Дивосвіт, 2016. 384 с.

40. Шелер М. Формализм в этике и материальная этика ценностей. *Избранные произведения.* М.: Гнозис, 1994. С. 259-337.

41. Шеллинг Ф. Система трансцендентального идеализма. Ленинград: Соцэкгиз, 1936. 479 с.

42. Шефтсбери Э. Моралисты. Философская рапсодия. *Эстетические опыты*. М.: Искусство, 1975. 537 с.

43. Экономическая культура населения Украины: Монография. Под ред. академика НАН Украины В. М. Вороны, д-ра филос. наук., профессора Е. И. Саименко. К.: Институт социологии НАН Украины. 2008. 316 с.

44. Юм Д. Трактат о человеческой природе. Книга третья. М., 1995.

45. 2015 Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020). *Official Journal of the European Union.* 15.12.2015. URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52015XG1215(02)]

46. Calhoun A. W. A Social History of the American Family. New York, 1945.

47. Encyclopédie pratique de l'éducation en France. Paris: Institut pédagogique national, 1960. 1176 p.

48. Glowa L., Goodell J. Student-centered learning: functional requirements for integrated systems to optimize learning. Vienna: International association for K-12 online learning (iNACOL), 2016. 125 p.

49. High Level Group on the Modernization of Higher Education. Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions (June 2013). Luxembourg: Publications office of the Europian Union, 2013. 84 p.

50. Key Competencies for Europe. Report of the Symposium (Berne, Switzerland, March 27-30, 1996). A Secondary Education for Europe Project. Strasbourg, 1997. 72 p.

51. Klamer A. A Pragmatic View on Values in Economics. *Journal of Economic Methodology*. June. 2003.

52. McLuhan M., Fiore Q. War and Peace in the Global Village. New York: Bantam, 1968. 198 p.

РОЗДІЛ ІІ. Протиріччя і тенденції розвитку освіти в сучасних реаліях

Глава 5. Соціокультурні проблеми сучасної освіти в умовах глобалізації

1. Глазко В., Чешко В. Опасное знание в обществе риска (век генетики и биотехнологии): Монография. Харьков: ИД ИНЖЭК, 2007. 544 с.

2. Коменский Я. А. Педагогическое наследие. М., 1987.

3. Сноу Ч. Две культуры и научная революція. *Портреты и размышления*. М.: Прогресс, 1985. С. 195-226.

4. Макаев В. В., Малькова З. А., Супрунова Л. Л. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы. *Педагогика*. 1999. № 4.

5. Джуринский А. Н. Педагогика в многонациональном мире. М., 2010.

6. Миттер В. Многокультурное образование и междисциплинарный поход. *Перспектива. Вопросы образования*. 1993. № 1. С. 37-41.

7. The International Encyclopedia of Education. Vol. 7. Oxford: Pergamon Press, 1994. P. 3963.

8. Bourget J. Development of Polycentric Consciousness: A Model for Multicultural Education. URL: http://www.users.csbsju.edu/--intercul.

9. Хабермас Ю. Моральное познание и коммуникативное действие. СПб., 2000.

10. Кравцов А. О. Диалогизм как базовый принцип философии воспитания XXI века. *Философия образования.* Сборник материалов конференции. Серия «Symposium». Выпуск 23. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002. С. 358-364.

11. Запесоцкий А. С. Гуманитарное образование и проблемы духовной безопасности. *Педагогика*. 2002. № 2. С. 3-8.

12. Лузік Е. Гуманітарна освіта в процесі підготовки спеціалістів профільних ВНЗ України: проблеми та перспективи. *Філософія освіти*. 2006. № 2(4). С. 266-276.

13. Кравцов А. О. Диалогизм как базовый принцип философии воспитания XXI века. *Философия образования.* Сборник материалов конференции. Серия «Symposium». Выпуск 23. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002. С. 358-364.

14. Дмитриев Г. Д. Многокультурное образование. М.: Народное образование, 1999.

15. Declaration of principles on tolerance. 1995. URL://http://www.unesco.org /webworld/peace_library/UNESCO/HRIGHTS/124-129.HTM.

16. Таранущенко В. Н. О творческом потенциале гуманитарного знания. *Філософія освіти.* 2009. URL: http://nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Niz/2009_10/Taranyshenco.html.

17. Эпштейн М. Техника–религия–гуманистика. Два размышления о духовном смысле научно-технического прогресса. *Вопросы философии*. 2009. № 12. С. 19-29.

18. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. URL: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013

19. Іванюк І. В. Освітня політика: навч. посіб. К.: Таксон, 2006.226 с.

20. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. К.: К. І. С, 2003. 296 с. URL: http://www.undp.org.ua/files/ua_27489stateg_all_eng.pdf

21. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В. Теория и практика дистанционного обучения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 416 с.

22. Лебедева Н. В. Инновационный вуз как фактор конкурентоспособности региона. *Бизнес и экономика*. 2014. № 3. С.134-137.

23. Глобализация. URL: http://dic.academic.ru/searchall.

24. Каковы причины и основные черты глобальной трансформации? URL: http://bulgarlar.ru/kakovy_prichiny_i_osnovnye_cherty-2.html

25. UNESCO. General Conference; 37-th; Medium-Term Strategy, 2014-2021. 2014. URL: http://unesdoc.unesco.org

26. Волобуєва Т. Б. Сучасні освітні моделі. Інноваційні освітні системи: метод. Посібник. Донецьк: Витоки, 2007. 64 с

27. Prognos A. G. Wir geben Orientierung. URL:https://www.prognos.com

28. Esnuir. eenu.edu.ua /bitstream/.../5139/.../inf_analit_diyaln.pdf

29. Колер Д. Чему нас учит онлайн-образование.

30. Парейяда Франсес Соле, Бертран Йозеп Колль, Эрнандес Тереса Наварро. Университетское планирование и развитие. http://www.aha.ru/~moscow64 /educational_book/educational_book7/

31. Корольков А. А. Органика культуры. Бийск: Издательский дом «Бия», 2011.

32. Фридман Г. Вопросы глобализации образования: основные проблемы и пути их решения. М., 2007. С. 10-12.

33. Беккер Г. С. Человеческое поведение. Экономический подход = Human behavior. Economical approach. М.: ГУВШЭ, 2003. 671 с

34. Кирвель Ч. С., Семерник С. З. Общество будущего: победа экономического фундаментализма или постэкономическая реформация? *Проблемы управления*. 2010. № 2. С.216-226.

35. Норт Д. Институты, институциональные изменения и функционирование экономики. М.: Фонд экономической книги «Начала», 1997. 180 с.

36. Скотт П. Глобализация и університет. *Alma Mater*. 2000. № 4. С. 3-8.

Глава 6. Соціокультурні й економічні виклики сучасній освіті та проблема формування інтелектуальної еліти сьогодення

1. Bar-Yam M., Bar-Yam У., Kaput J., Rhoades K., Sweeney L. B. Changes in the Teaching and Learning Process in a Complex Education System – Complex Systems Perspectives on Education and the Education System, New England Complex System Institute solving problems of science and society. 2002. URL: www.necsi.edu/research/management/education/teachandlearn.html

2. Dewitt P. 10 Critical issues facing education. Education: Issues & Innovations, January 23, 2014. URL: ttp://fordham.libguides.com/c.php?g=279541&p=1864077

3. Frazier J. Creating a Generation of Humanitarian Art Activists (Artivists). *Diversity of democracy.* TDC/AAC&US citizenship siege project, march 16, 2017. URL: www.aacu.org

4. Furia D. Education and labour market in the age of globalisation: some evidence for EU-27. *Procedia Social and Behavioral Sciences.* № 9. 2010. p.1140-1444. URL: www.sciencedirect.com

5. Haddad W. D. Challenges to educational system. *ICTs for Education: A Reference Handbook*. Vol. 2. Analytical Review. 2015. URL: www.ictinedtoolkit.org/usere/p_page.php? section_id=12

6. Heick T. 5 ways rapid technology change impacts education. *Visual Teaching Alliance*. 08.23.2012. URL: http://visualteaching.ning.com/profiles/blogs/5-ways-rapid-technology-change-impacts-education

7. Horbal N. Double-sided analysis of the labor market in Ukraine: graduates' and employers' view. *Econtechmod. An international quarterly journal*. 2016. Vol. 5. № 1. p.27-34.

8. McKenzie W. Virtual Geography. Living with Global. Media Events. Indiana university, 1994. p.302.

9. Miloradova N. The social-humanitarian disciplines in the technical university: for and against. MATEC Web of Conferences matecconf. Spb-W, 2016. URL: www.matec-conferences.org

10. Staley D. J., Trinkle D. A. Changing Landscape of Higher Education. *Educause review*. January 30, 2015. URL: http://www.educause.edu/ero/article/changing-landscape-higher-education

11. U.S. department of education, What is the biggest challenge to education today? – Homeroom, the official blog of the U.S. department of education. URL: https://blog.ed.gov/2010/08/what-is-the-biggest-challenge-in-education-today/

12. Афанасьев П. Н. Отчуждение личности в сфере высшего образования (На примере студенческой молодежи): Дис. канд. социол. наук: 22.00.04: Казань, 2005.

13. Бойченко В. В. Дидактичні системи у вищій освіті. Умань, 2013.

14. Гринин Л. Е. Философия, социология и теория истории: опыт философско-социологического анализа некоторых общественных законов. Волгоград, 2003.

15. Закон України про освіту.

16. Латова Н. В. Российское студенчество: кросс-культурный анализ: автореф. дисс. к.соц.н. Официальный сайт ИС РАН. 2011. URL: http://www.isras.ru/publ.html?id=2035

17. Лихачев Д. С. О русской интеллигенции – письмо в редакцию. *Новый мир*. 1993. № 2. С.3-9.

18. Мид М. Культура и преемственность. Исследование конфликта между поколениями. *Культура и мир детства*. М., 1983. С.322-361.

19. Минзарипов Р. Г. Гуманитарная среда классического университета и формирование конкурентоспособной личности. *Высшее образование в России*. 2009.

20. Моисеев Н. Современный рационализм и мировоззренческие парадигмы. *Общественные науки и современность*. 1994. № 3. С.77.

21. Назарова Н. С. Экологическая культура в условиях глобализации. Одесса, 2007.

22. Плаксий С. И. Образовательная парадигма Ильинского и стратегия успешного вуза. *Знание. Понимание. Умение*. 2006. № 3. С. 17.

23. Соколов А. В. Я хочу быть интеллигентом! – А я нет! *Нева*. 2008. № 7.

24. Тощенко Ж. Т. Новые идеи в социологии: монография. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2013.

25. Шиловцев А. В. Гуманитарная составляющая высшего образования и безопасность личности. Высшее гуманитарное образование в динамике местного сообщества. Мат-лы конф. Бузулук, 2015.

РОЗДІЛ ІІІ. ІСТОРИЧНІ ТРАДИЦІЇ ТА НОВІТНІ ТРЕНДИ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ

Глава 7. Гуманістичні та ліберальні виміри освітнього процесу: український і зарубіжний досвід

1. Фромм Э. Здоровое общество. *Здоровое общество.* М: АСТ; Транзиткнига, 2005. С. 7-414.

2. Poole G. S. Higher education reform in Japan: Amano Ikuo on «The university in crisis». *International education journal.* 2003. Vol 4. № 3. P. 149-176.

3. Грішнова О. А. Людський капітал: формування в системі освіти і професійної підготовки. К.: Знання, 2001. 254 с.

4. Бурдьё П. Поле науки. URL: http ://bourdieu. name/content/pole-nauki

5. Великий тлумачний словник української мови. Уклад. і гол. ред. Т. В. Бусел. К.: Ірпінь: Перун, 2005. 1728 с.

6. Грищенко І. М. Освіта та професійна підготовка фахівців у світлі євроінтеграційних процесів. *Актуальні проблеми економіки*. 2010. № 7(109). С. 56-61.

7. Вебер М. Хозяйственная этика мировых религий. *Избранное.* М.: Юрист, 1994. С. 43-77.

8. Зомбарт В. Буржуа: этюды по истории духовного развития современного экономического человека. М.: Наука, 1994. 443 с.

9. Буряк В. Образование в информационном обществе. *Філософія освіти.* 2006. №1 (3). С. 89-100.

10. Борова Т. А. Людський капітал та його формування в системі вищої освіти. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту.* 2011. № 8. С. 19-22.

11. Фрейре П. Освіта як практика свободи. *Формування критичної свідомості*. К.: Юніверс, 2003. С. 17-98.

12. Becker G. S. Why the Third World should stress the three R's. *Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education.* Ch.: University of Chicago Press, 1993. P. 67-68.

13. Смит У., Ластхаус Ч. Связь между равенством и качеством в образовании. *Вопросы образования.* 2006. № 2. С. 74-88.

14. Shultz T. W. Investment in human capital. *The American economic review.* 1961. Vol. 51. № 1. P. 1-17.

15. Жолквер Н. Что лучше – гражданское образование или патриотическое воспитание? URL: http://p.dw.com/p/2nM7v

16. Завалей А. И. Liberal Arts в современном университете. URL: http://www.kstu.kz/wpcontent/uploads/docs/innovations/vysshee_obrazovanie_rossii/vysshee_obrazovanie_rossii_7_2011/7_2011_152.pdf

17. Интеллектуальная оснастка для свободных людей. URL: https://www.svoboda.org/a/26887314.html

18. Российское образование на пути к либеральным основам. URL: http://edu. glavsprav.ru /vladimir/vpo/journal/769/

19. Тимофеева А. А. Принципы гуманистического воспитания в концепции либерального образования Дж. Г. Ньюмена. *Электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ «Грани познания».* №7(27). Декабрь 2013; www.grani.vspu.ru

Глава 8. Особливості історичного розвитку навчальних закладів на Півдні України у Новий час

1. Акцупов И. А. Историческое значение присоединения Бессарабии к России в 1812 году. Кишинев: Картя Молдовеняск, 1968. 120 с.

2. Лебеденко О.М. Українське Подунав'я: минуле та сучасне / О.М. Лебеденко А. К. Тичина. Одеса: Астропринт, 2002. 208 с.

3. Ключник А. Г. Белгород-Днестровский: [очерк]. Одесса: Маяк, 1977. 98 с.

4. Малиновский Н. Л. Очерки по истории женского образования в России. *Русская школа.* 1914. № 9-10. С.129-160.

5. Императрица Мария Федоровна и ее первый женский інститут. *Образование.* 1894.май-июнь. С.389-394.

6. Женские гимназии и прогимназии Министерства Народного Просвещения 1858-1905. Издание Министерства Народного Просвещения. Спб.: Типография М.М. Стасюлевича, 1905. 70 с.

7. Константинов Н. А. Очерки по истории средней школы. Гимназии и реальные училища с конца XIX вв. до Февральской революции 1917 года. М., 1947. 246 с.

8. Даденков М. Ф. Історія педагогіки. К.-Х.: Радянська школа, 1947. 327 с.

9. Сборник постановлений и распоряжений по женским гимназиям и прогимназиям Министерства народного просвещения за 1870-1912 г. В 3 ч. Сост. Кузьменко. 3 изд., испр. и доп. М., 1912. 752 с.

10. Отчет Министра народного просвещения за 1876 г. Женские гимназии и прогимназии. *ЖМНП.* 1878. сентябрь. С. 30-33.

11. Зинченко Н. Женское образование в России. Исторический очерк. СПб., 1902. 46 с.

12. Смоляр Л. О. Минуле заради майбутнього: Жіночий рух в Наддніпрянській Україні 2 пол. XIX-поч. XX ст. Сторінки історії. Одеса: Астропрінт, 1998. 407 с.

13. Устав учебных заведений, подведомых університетам. *Полное собрание законов Российской империи.* Т. XXVIII. СПб., 1830. С. 626-644.

14. Введение системы ланкастерского образования в Бессарабии подробнее: М. Ганицкий. Ланкастерские школы в Бессарабии. В: КЕВ. 1877. № 21. 1-15 ноября. С. 993-1016; 1878. №2. 15-31 января. С. 43-48.

15. Записки Императорского Одесского Общества Истории и Древностей. 1907. Т. XXVII. С. 25.

16. Повне зібрання законів Російської імперії. Зібр. II, т. IX, тисячі вісімсот тридцять чотири відділення. Друге, № 7710 «а». СПб., 1835. – Додаток до IX-го тому других зборів Законів Російської Імперії. с. 15.

17. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Царствование императора Александра I. 1802-1825. Изд. 2-е. СПб., 1875. Т.I. С. 1230-1234.

18. Первая в России ланкастерская школа. *Исторический вестник.* 1887. Июль. С. 650-656.

19. Дружинин Н. М., Декабрист И. Д. Якушкин и его ланкастерская школа. *Революционное движение в России в XIX в.: избр. тр.* М., 1985. С. 384-437.

Глава 9. Вища економічна освіта на Півдні України: ОНЕУ – історичний вимір

1. Молода гвардія. – 30 серпня 1931. № 677.

2. Державний архів Одеської області. Ф.П-11. оп.1. спр.97.

3. Агафонова Н. В., Русєва О. П., Луньова О. К. Кредитно-економічний факультет Одеського державного економічного університету. Історичний нарис. Одеса: «Астропринт». 2006.

4. Державний архів Одеської області. Ф.Р-11. оп.1 спр.1396.

5. Державний архів Одеської області. Ф.Р-11. оп.1. спр.1397.

6. Державний архів Одеської області. Ф.П-11. оп.1. спр.1396.

7. Палий В. Ф., Боровой С. Я., Бажал Н. Г и др. Одесский институт народного хозяйства. К., 1975.

8. В Совнаркоме СССР. *Правда*. 3 октября 1940. № 27(8321) .

9. В Комитете по делам высшей школы. *Правда.* 13 октября 1940. № 285(8331).

10. К новым успехам высшей школы. *Правда.* 22 октября 1940. № 294(8340).

11. К новым успехам высшей школы. *Правда*. 22 октября 1940. №294(8340).

12. Архів Одеського державного економічного університету. Ф.Р-5519. спр.2.

13. Архів Одеського державного економічного університету. Ф.Р-5519. оп.1-л., Од.зб.8.

14. Архів Одеського державного економічного університету. Ф.Р-55-19. оп.1-л.,Од.зб. 10.

15. Архів Одеського державного економічного університету. Ф.Р-55-19. спр.14.

16. Архів Одеського державного економічного університету. Ф.Р-5519. 1-л, спр.13.

Наукове видання

Шмиголь Михайло Федорович
Агафонова Надія Василівна
Балута Тетяна Павлівна
Гловацька Олена Павлівна
Махінла Юрій Борисович
Румянцева Анжеліка Євгенівна
Симоненко Сергій Петрович
Щербина Надія Федорівна
Щубелка Наталія Володимирівна
Юшкевич Юлія Сергіївна

СОЦІОГУМАНІТАРНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ОСВІТИ ЯК ЧИННИК МОДЕРНІЗАЦІЇ УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА

Колективна монографія

Відповідальний редактор:

Шмиголь Михайло Федорович

Формат 60х84/16. Наклад 100 прим.
Ум.-друк. Арк. 19,0
Друк цифровий. Папір офсетний.
Підписано до друку 27.06.2018 р.
Замовлення № 11912

Видавець і друкарня ФОП Гуляєва В.М.
Свідоцтво серія ДК № 6205
Київська обл., м. Обухів, мкрн Сосновий, 2, офіс 2
(050) 497-89-01
drukaryk.com