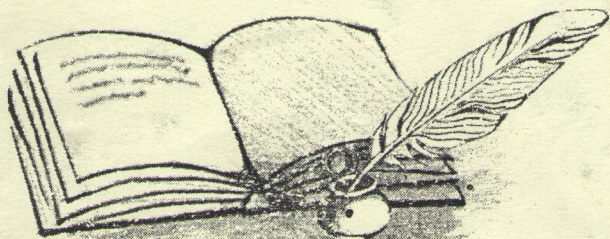


Г.П. КЛІМОВА

ОСВІТА І ЦИВІЛІЗАЦІЯ



Г.П. КЛІМОВА

ОСВІТА І ЦИВІЛІЗАЦІЯ

Харків
«Право»
1996

ББК 60.55 УКР

К49

Затверджено Вченою радою Національної юридичної академії
ім. Ярослава Мудрого

Рецензенти: д-р філос. наук проф. *О.О. Якуба* (Харк. держ.
ун-т), д-р філос. наук проф. *Є.Л. Уварова* (Харк. держ. пед. ун-т)

Текст монографії друкується за авторською редакцією

К49 Клімова Г. П.

Освіта і цивілізація: Монографія.—Х.: Право, 1996.—128 с.

ISBN 966-7146-02-2

В монографії проаналізовані методологічні проблеми освіти і цивілізації. Подані історіографія і сучасний стан поняття «цивілізація», авторське бачення його сутності, досліджена освіта як специфічний вид діяльності та соціальний інститут. Особлива увага приділена науковому обґрунтуванню впливу цивілізації, її окремих структурних елементів на формування конкретно-історичного типу освіти.

Для викладачів, науковців, а також тих, хто цікавиться проблемами освіти.

К 0302030000-004 Без оголош.
«Право»-96

ББК 60.55 УКР

ISBN 966-7146-02-2

© Г.П. Клімова, 1996

ПЕРЕДМОВА

В сучасних умовах освіта як соціальне явище у все більших масштабах утягується в орбіту наукових досліджень, привертає до себе увагу представників різних галузей наукового знання. Причина рефлексії на освіту міститься, з однієї сторони, у посиленні ролі освіти в умовах переходу суспільства до постіндустріальної цивілізації, з другої — незадоволенням сучасним станом освіти з точки зору індивідуальних і суспільних запитів.

Часто вивчення проблем освіти обмежувалось завданням конкретно-емпіричного наповнення проблемного поля дослідження. Теоретико-методологічні ж оцінки аналізу освіти розробляються недостатньо. Навіть існуючий матеріал є слабо інтегрованим, узагальнюючих праць дуже мало. Однак мінливий статус освіти вимагає адекватних засобів його теоретичного осмислення. Необхідно досліджувати не окремі сторони і властивості освіти, а вивчати освіту як цілісний соціальний організм, що володіє власною внутрішньою детермінацією і водночас визначається соціальними умовами і потребами.

До недавнього часу дослідження проблем освіти здійснювалось з точки зору формаційного підходу. Але для осмислення процесів, які відбуваються в сфері освіти, для визначення перспективи і спрямованості розвитку освіти даний підхід є вузьким, однобоким. Якщо уявити суспільний розвиток як поступальний рух, то він залишає за межами цієї логіки всю складність і різноманітність процесів, які мають місце в галузі освіти. Необхідний більш широкий і глибокий погляд на освіту.

Такий погляд забезпечує цивілізаційний підхід, який припускає відмову від заданих шаблонів і схем, відкритість для нових тенденцій, урахування своєрідності та особливостей розвитку освіти різних регіональних людських спільнот. Цивілізаційний підхід дає можливість усвідомити, що в світі не існує соціалістичної й буржуазної системи освіти, а є система освіти країн, які розвиваються, та індустріально розвинутих країн; що причина їх радикальних змін, які здійснюються сьогодні в галузі освіти, коріниться в переході суспільства до постіндустріальної цивілізації.

В силу зазначеного проблематика соціокультурної детермінації освіти набуває особливої значущості і гостроти. При цьому йдеться не про констатацію загального зв'язку «цивілізація — освіта» (вона безперечна), а про розкриття механізмів такої детермінації.

У цьому зв'язку в даній праці ставиться мета — на основі методологічних принципів сучасної філософської думки, з урахуванням наукових досягнень в обраній предметній галузі дослідити освіту як феномен цивілізації, розкрити і прослідкувати тенденції впливу конкретно-історичного типу цивілізації на визначення цілей, змісту, принципів освіти, форм і методів навчання. Отримані теоретичні висновки в певній мірі допоможуть сформулювати основні підходи до побудови нової моделі освіти в Україні.

Глава I

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТЬ «ЦИВІЛІЗАЦІЯ» І «ОСВІТА»

§1. Цивілізація як певна якість суспільства

Недивлячись на розпочату в останній час активну розробку поняття «цивілізація», яка спрямована на дослідження його різних смислових рівней, на відкриття нових змістових граней, дана проблема залишається гостро актуальною і дискусійною. До сих пір ще не вироблено єдиних і загальноприйнятих визначень цивілізації як на соціально-науковому, так і на спеціальнофілософському рівнях. Ця думка висловлюється в багатьох наукових публікаціях, частково в передмові книги «Цивілізації», де підкреслюється, що суспільна потреба в загальній теорії цивілізації «найближчими роками заявить про себе у весь голос», але за нашого часу не існує ще й натяку на консенсус відносно сутності цивілізації¹.

Головна причина такого стану, на наш погляд, полягає в полісемантичності самого поняття цивілізації. Саме полісемантичність породжує труднощі при визначенні поняття цивілізації. При цьому слід зауважити, що багатозначність останнього обумовлюється тим, що в ньому відбиваються його історія, способи застосування, відмінності в пізнавальних цілях дослідників, зв'язки з близькими йому поняттями, а також складність і різноманітність реальних соціальних процесів, при

¹ Див.: Цивилизации/ Отв. ред. М.А. Барг. М., 1992. Вып.1. С.7.

аналізі яких цивілізація виступає в якості ефективного інструмента пізнання.

Протягом тривалого часу поняття «цивілізація» не мало категоріального статусу і все, що розумілося під цивілізацією, могло одночасно мислитись і як культура, і як суспільство. Поступово воно розвивалось, збагачувалось, наповнювалось новим змістом. Для того, щоб уявити логіко-концептуальну схему генезису і розвитку трактувань поняття «цивілізація», необхідно застосувати історико-філософську ретроспекцію, яка не зводиться лише до простого переліку імен і точок зору.

При висвітленні даного питання, яке не входить безпосередньо в наше завдання і тому не претендує на повноту і всебічність розгляду, звернімось до тих мислителів, в чиїх творах найбільш яскраво висловлене відношення до проблеми цивілізації.

Витоки змісту поняття цивілізації йдуть ще з античної епохи, для якої характерним є протиставлення громадянства (*civitas*), порядку і правопорядку варварству як символу негативної реальності, що відбиває усвідомлення вільним громадянином своєї протилежності по відношенню до варварства — «розмовляючої зброї».

На відміну від світу варварства, *civitas* — це людське творення, що виділяє людину з природи і встановлює новий порядок, в якому людина підкорена групі, а інстинкт — розуму. Полюдські організований (громадянський) стан, який визначається розумом і законом норм, протиставиться неорганізованому, дикому, грубо-природньому, який характеризується відсутністю правопорядку.

Дане ціннісне протиставлення «людський порядок — варварство» міцно входить в зміст поняття цивілізації в античний період, а також знаходить відбиття в ученні Т. Гоббса (1588—1679), викладеному в трактаті «Левіафан» у 1651 р. В протиставленні природного стану людей суспільному Гоббс бачив саме зосередження «діалектики суспільного життя». «Левіафан» — це перша книжка, де ідея цивілізованого

суспільства знаходить свідоме і систематичне викладення. Доктрину цивілізації Гоббса можна сформулювати одним реченням: цивілізація є процесом руху від «не соціального суспільства» (природного стану) до суспільства у власному смислі слова, а «варварство» є зворотний процес, тобто, повернення «не соціального суспільства» від суспільного стану до природного.

Перехід від природного до суспільного здійснюється в результаті суспільної угоди, а рушення назад до природного стану діється внаслідок громадянської війни. На антитезі варварства і цивілізації засновують свої погляди і мислителі епохи Просвітництва (Мірабо, Тюрго, Вольтер та ін.). Саме їм належить заслуга уведення в широкий науковий обіг самого терміна «цивілізація», в ньому вони відбивають прагнення освічених верств Європи до самоствердження і протиставлення зовнішньому європейському варварству. Р. Мірабо, наприклад, визначає цивілізацію як суспільство, в якому додержуються правила пристойності, існує соціальна і культурно-правова упорядкованість, освіченість, розвиток, природні нахили людини контролюються правилами чемності.

В якості критерія прогресу цивілізації стверджується ідея суспільного блага і удосконалення суспільного стану.

В цей період розвитку соціума цивілізація набуває подвійного виміру: тимчасового (цивілізація йде слідом за періодом варварства) і просторового (Європейський континент), і мислиться як дія, спрямована на вихід із примітивного стану, і як розумний абсолют, придатний до всіх часів і народів.

Дякуючи формуванню цінностей історичного світосприйняття, це поняття в XIX ст. перетворюється в історичну реальність. Виникає уява про різноманітність і несхожість цивілізацій, яка відкрила простір для наукової експансії цього поняття: дослідники починають виділяти і аналізувати окремі цивілізації. Так, в 30-і роки французький історик Ф. Гізо видає роботи «Історія цивілізації в Європі» та «Історія цивілізації у Франції», в яких розглядає цивілізацію як розвиток суспільної і особистої діяль-

ності, як прогрес суспільства і людини¹. Характеризуючи рухомий фактор прогресу, Гізо пише: «Великі люди, які обновили спочатку самих себе, а потім змінили положення цілого світу, були спонукані і обновили нічим іншим як цією непереборною потребою»². Інакше кажучи, ключ до пізнання руху цивілізації Гізо бачить в силі духу Великої Людини.

Ідеї Гізо перекликаються з думками Г. Бокля, який створив енциклопедичний труд «Історія цивілізації в Англії». Цих двох мислителів поріднює понад усе оптимізм, віра в життєздатність європейської цивілізації. На думку Бокля, «прогрес європейської цивілізації характеризується зменшенням впливу фізичних законів і посиленням впливу законів розумових»³. Розвиток цивілізації він пов'язує з діяльністю окремих особистостей, великих людей, які наділені здібністю до великих відкриттів. Г. Бокль пише: «Мірою цивілізації служить торжество розуму над зовнішніми матеріальними силами»⁴.

На початку ХХ ст. внаслідок кризи гуманістичних цінностей відбувається переорієнтація в трактовці поняття «цивілізація» від соціального оптимізму до песимізму, що найбільш чітко відображення знаходить в роботі О.Шпенглера «Занепад Європи». В ній автор відмовляється від ототожнення понять «прогрес» і «цивілізація», заперечує спадкоємність в розвитку цивілізації і відкидає саме уявлення про реальність всесвітньої історії.

О. Шпенглер вважає безглуздим говорити про людство в цілому, оскільки це поняття не відбиває ніякого реального змісту. Воно не що інше як пуста беззмістовна абстракція, яка не тільки не сприяє осмисленню всесвітньоісторичного процесу, а й навпаки, заважає пізнати все багатство його соціальних і культурних форм. Тому відповідно поглядам Шпенглера слід говорити не про людство, а тільки про локальні культури,

¹ Див.: Гізо Ф. Історія цивілізації в Європі. СПб., 1960. С.13, 16.

² Там же. С.21.

³ Бокль Г. Історія цивілізації в Англії. СПб., 1895. С.51.

⁴ Там же. С. 19.

які відмінні одна від іншої «в самій своїй суті», глибоко індивідуальні і мають «свій власний тип росту і смерті». Немає єдиного людства, а є співіснуючі в просторі й змінні в часі, дискретні, замкнені в собі і неповторні в своїй індивідуальності культури, які не пов'язані ніякою спадкоємністю в своєму розвитку. Будь-який культурний організм має своє самобутнє історичне життя, поза якого не було б зв'язку з іншими культурами.

Однією з найбільш характерних рис концепції Шпенглера є антропоморфізм. Дослідник розглядає культуру за аналогією з життям окремої людини як біологічного індивіда. Всяка культура (за Шпенглером) переживає вік окремої людини, кожна з них має своє дитинство, юність, зрілість і старість. «Культура, — пояснює вчений свою думку, — зароджується в той момент, коли із первісно-душевного стану вічно дитячого людства пробуджується і виділяється велика душа... Вона розцвіла на ґрунті строгообмеженої місцевості, до якої вона і остається строго прив'язана, подібно рослині. Культура умирає після того, як ця душа здійснює повну суму своїх можливостей в вигляді народів, мов, віровчень, мистецтв, держав і наук і таким чином знову повернеться в первинну душевну стихію»¹. Шпенглер установлює ідеальну тривалість кожної культури в 1000 років².

Кожна культура переживає три фазиси, три стани:

— етнографічний — дитинство культурного організму, період підготовки, формування психічного типу і накопичення сил;

— власне культурний — період зрілості і розквіту її життєвих сил. Дякуючи напруженій та інтенсивній творчості, в цей час створюються великі твори мистецтва, формуються і закріплюються суспільні і особисті інститути;

— цивілізаційний — період дряхлості організму, який продовжується звичайно два—три століття і наближає останній до загибелі.

¹ Див.: Шпенглер О. Закат Європы. Т.1. М.; Пб., 1923. С. 118.

² Там же. С. 121—122.

Шпенглер стверджує, що всі «великі культури», крім західної, пережили цей свій життєвий цикл. Але і вона уже близька до своєї неминучої загибелі, оскільки на рубежі ХІХ ст. увійшла в стадію цивілізації, котра настає з жорсткою необхідністю після власного культурного періоду зрілості і розквіту сил. Шпенглер пише, «що коли мета досягнута, і ідея, тобто достаток внутрішніх можливостей, завершений і здійснений ззовні, тоді культура раптом застигає, відмирає, її кров звертається, сили її надламуються — вона стає цивілізацією»¹.

Шпенглер протиставляє цивілізацію як штучне утворення культурі як природному розвитку соціальних систем. Цивілізація (за Шпенглером) означає загибель культури, крах суспільства, народу, провокує бунт і прийдешню революцію. Основну причину трансформації культури в цивілізацію і початок її загибелі він бачить в переході від релігії до метафізики².

Песимістичних поглядів на цивілізацію дотримується й А. Тойнбі — автор багатотомної праці «Дослідження історії». Дослідник не дає вичерпного визначення поняття «цивілізація». Для нього «цивілізація» — це перш за все розвинуте соціально-історичне утворення, яке протиставлене ним первісному («примітивному») суспільству. Він розглядає цивілізацію з двох позицій — онтологічної і теоретико-пізнавальної, тобто як суб'єкт історичного розвитку і як об'єкт історичного дослідження.

Як суб'єкт історичного розвитку цивілізація демонструє собою певну незалежну культурно-історичну систему, яка проходить етапи зародження, розвитку і загибелі.

Під цивілізацією ж як об'єктом історичного пізнання Тойнбі трактує найменшу одиницю історичного дослідження для розуміння історії певної країни. Тойнбі гадає, що для виникнення цивілізації необхідні:

— сприятливе географічне середовище;

¹ Див.: Шпенглер О. Вказ. праця. С. 118, 119.

² Див.: Там же. С. 121—122.

- наявність творчої меншості;
- постійна гра виклику середовища і відображення його суспільством.

Головну роль в суспільному розвитку, за Тойнбі, відіграє творча меншість, великі люди. Саме творча еліта, на думку Тойнбі, за допомогою мімесіса піднімає пасивну людську масу з болота повсякдення, доцивілізованого стану «інь» в стан соціальної активності «янь». Успадкування творчою меншістю нетворчої більшості — одне з основних положень теорії Тойнбі. В примітивному суспільстві успадкування спрямовано в сторону старих поколінь, а в суспільстві, яке знаходиться в процесі цивілізації, воно направлено в сторону творчих індивідів.

Тойнбі намагається знайти критерії, за допомогою яких можливо визначити, коли цивілізація знаходиться в стані підйому, а коли хилиться до занепаду і смерті. Він стверджує, що показником росту цивілізації є «прогрес по шляху до самовизначення». Суспільство на певному етапі приходять до своєї внутрішньої цілісності і в цей момент суспільний організм знаходиться в стані гармонії, що дає можливість розуміти життя цивілізації без зв'язку з оточенням, сторонніми силами. Саме така гармонія суспільного цілого є дійсною ознакою підйому і росту цивілізації.

Занепад цивілізації, на думку Тойнбі, починається тоді, коли творча меншість уже не може керувати нетворчою більшістю, і суспільство із стану гармонії переходить в стан ворожнечі і розколу. Фаза падіння цивілізації ділиться на три стадії: занепаду в розумінні пониження росту, дезинтеграції та повного розкладення, смерті.

В основі загальної концепції Тойнбі лежить вчення про замкнені в собі цивілізації, які, подібно біологічним організмам, народжуються, розвиваються і гинуть. Західну цивілізацію, яка гине, від печальної участі інших цивілізацій може врятувати, за Тойнбі, християнська релігія.

Шпенглеровські погляди на цивілізацію багато в чому були передбачені концепцією «культурно-історичних типів» М. Да-

нилевського, який характеризує цивілізацію як деякий відносно короткий період, протягом котрого народи, що складають культурно-історичний тип і вийшли із давнього, тривалого, так званого етнографічного періоду, «який створив, укріпив і загородив своє зовнішнє існування як самобутніх політичних одиниць... — проявляють переважно свою духовну діяльність у всіх напрямках, для яких є застави в їх духовній природі, не тільки у відношенні науки і мистецтва, але і в практичному здійсненні ідеалів правди, свободи, суспільного благопристойства і особистого добробуту»¹. Період цивілізації — «час розтрати» всього накопиченого на протязі «етнографічного періоду», правда, розтрати корисної, благодійної, яка складає ціль самого збирання, але все-таки розтрати»². Відповідно Данилевському запозиченням з других культурно-історичних типів належить тільки те, що знаходиться «поза сферою народності», тобто поза того головного, що визначає дану національність (це виводи і методи позитивної науки, технічні прийоми, удосконалення мистецтв і промисловості)³. Основи, принципи одного культурно-історичного типу не можуть передаватися іншому культурно-історичному типу. Якщо таке передання відбудеться, то народ, який прийняв чужі основи, із самостійного історичного діяча перетворюється в етнографічний матеріал для нової історичної народності.

Як стверджує Данилевський, загальнолюдської культури і цивілізації ніколи не існувало, не існує і не може існувати в майбутньому. Має місце тільки «загальнолюдське», яке є нічим іншим, як сукупністю окремих народів.

В сучасній західній філософській, соціологічній, політологічній літературі (Ф.Бродель, Т.Міто, Е.Марк, Р.Уескотт та ін.), наприклад у Броделя, поняття і концепція цивілізації виявляються тісно пов'язані з поняттям «великої тривалості» — самим оригінальним і глибоким поняттям трудів мислите-

¹ Див.: Данилевский Н.Я. Россия и Европа. 4-е изд. СПб., 1989. С.110.

² Там же. С. 111—112.

³ Там же. С.104.

ля і усїєї школи «Анналів», представником другої хвилі якої він є. Цивілізації, за Броделем, — «реальність великої невичерпної тривалості... яка без кінця пристосовується до своєї долі». І далі: «Цивілізація — це деяка культурно-географічна зона, яка володіє неповторною своєрідністю і взаємодіє з іншими цивілізаціями». Тим самим він відкидає концепції Шпенглера і Тойнбі про цивілізації як замкнені світи, підкреслює, що вельми суттєвим моментом в історії цивілізацій є їх діалог і конвенція. Для Броделя цивілізації — це глобальні структури з повільними, незворотними процесами, які продовжуються віками. Всі події — лише спалахи в їх бутті. В такому розумінні термін «цивілізація» застосовується на Заході досить часто.

Разом з тим західні вчені починають спроби щодо удосконалення традиційного розуміння цивілізації, вироблення «універсального» визначення даного поняття. В цьому відношенні примітна позиція Р. Уескотта, котрий пропонує можливий варіант «свободного» визначення цивілізації, яка включає ряд умов: по-перше, культура має одержувати продукт від землеробства чи тваринництва (а не збирання), по-друге, вона має бути урбаністичною, мати письменність і уміти плавити метал. Автор вважає, що наявність по крайній мірі двох або трьох указаних ознак є обов'язковим. Визначення цивілізації Р. Уескоттом дається, зрештою, як і деякими іншими вченими, за принципом «включення», «відокремлення» цивілізацій від «примітивних суспільств», тому цей варіант неможливо вважати універсальним. Подібне визначення дозволяє уявити, що власне не відноситься до галузі цивілізації, чим передати його суть.

В самому загальному вигляді концептуальну схему цивілізації, яку поділяють західні дослідники, можна представити у вигляді таких положень:

— цивілізації — це великі соціокультурні системи, які реально функціонують на основі багатомасштабних закономірностей, що відрізняються від закономірностей, які властиві державам, націям чи соціальним групам. Ці

закономірності в певній мірі виявляються у функціонуванні інших компонентів соціокультурної системи;

— структуру цивілізації складають ціннісно-сміслові та інституціональні компоненти, які взаємодіють між собою;

— кожна цивілізація існує окремо, володіє самотністю. Про сепаратність цивілізацій свідчить різниця в змісті духовного життя, структур й історичних доль;

— кількість цивілізацій невелика; в працях Данилевського — Шпенглера — Тойнбі їх налічується не більше 30; універсальних цивілізацій ще менше;

— цивілізація має вихідну передумову, первинний символ чи кінцеву цінність, які формувалися в ході розвитку великих систем і надають смисл, естетичну і стильову згідність і єдність іншим компонентам і елементам;

— цивілізації динамічні; вони існують тривалі періоди, проходять різні цикли, фази генезису — росту — дозрівання — зів'янення — занепаду — розпаду. Змінюючись, цивілізація при цьому не втрачає своєї самотності;

— взаємодія між цивілізаціями, що оснований на принципі самовизначення, може прискорити чи сповільнити, збагатити чи збіднити розвиток. В ході взаємодії кожна цивілізація сприймає лише ті елементи, які найбільше їй підходять і не порушують її власну індивідуальність¹.

Як видно, поняття цивілізації давно і достатньо успішно розробляється на Заході. В колишньому СРСР протягом тривалого часу не займалися розробкою даного поняття. В науковій літературі аналізувались і використовувались такі близькі йому поняття, як «культура» і «формація». В цивілізації ж вбачалось посягнення на монопольне положення «формації». Лише наприкінці 80-х — на початку 90-х рр. починається активна розробка поняття «цивілізація»², (хоча окремі праці,

¹ Див.: *Ерасов Б.С.* Культура, релігія и цивилизация на Востоке. М., 1990. С.87—88.

² Див.: *Мчедлов М.П.* Социализм — становление нового типа цивилизации. М., 1980; *Новикова Л.И.* Цивилизация и культура в историческом процессе// *Вопр. философии.* 1982. №10; *Боголюбова Е.В.* Культура и цивилизация// *Исторический материализм и актуальные проблемы современности.* М., 1980; *Цивилизация и исторический процесс.* М., 1983; и др.

присвячені цій проблемі, виходили і раніше), що було обумовлено, по-перше, методологічним і теоретичним перевантаженням, яке потім переросло в кризу суспільно-економічної формації і до недавнього часу служило універсальним принципом, що пояснює історичний процес. І, по-друге, відкритістю самого поняття «цивілізація» в онтологічному і гносеологічному відношеннях, його концептуальною невизначеністю. На сторінках преси розвернулася наукова дискусія щодо концепцій цивілізаційного і формаційного підходів, в ході якої стали відверто розкриватися недоліки жорсткого п'ятичленного формаційного підходу до історії, в багатьох наукових працях він іменується «формаційним редукціонізмом». Вимога доповнити формаційний підхід цивілізаційним починає звучати уже як імператив. Показовим в цьому відношенні стали Всесоюзна координаційна нарада «Цивілізація і історичний процес» (1983)¹, а також дискусія, яка відбулася на сторінках журналу «Питання філософії» під назвою «Формація чи цивілізація»(1989)². Самим суттєвим результатом цих дискусій та обговорень стало визнання права на існування цивілізаційного підходу як особливого самостійного наукового напрямку³.

В цьому зв'язку зріс інтерес до ідеї цивілізації як методологічної основи історичного процесу.

¹ Цивилизация как проблема исторического материализма. Цивилизация и исторический процесс/ Под ред. Л.И.Новиковой. М., 1983.

² Формація или цивилизация? (Материалы «круглого стола»)// Вопр. философии. 1989. №10.

³ Симония Н. Многообразие мира и формационное развитие человечества// Коммунист. 1989. №16; Новикова Л.И. Цивилизация перед выбором// Филос. науки. 1990. №7; Дилгенский Г.Г. Конец истории// Вопр. философии. 1991. №3; Полежаев А.А. Есть ли смысл в цивилизационном подходе?// Мировая экономика и международные отношения. 1991. № 6; Амелина В. Понятие «цивилизация» вчера и сегодня// Общественные науки и современность. 1992. №2; Востриков П. Общественное развитие: пять формаций или две «ветви»?// Мировая экономика и международные отношения. 1991. №12; Ковалев А.М. Государственная идеология. Что это такое?// Вестн. МГУ. Сер.12. Социально-политические исследования. 1994. №1.

В сучасній науковій літературі цивілізація в самому широкому смислі визначається як цінність матеріального і духовного життя в певних просторових і часових межах. Але кожний дослідник уявляє конкретну галузь наукового знання і, виходячи з особистого наукового інтересу, визначає ті чи інші відмінні ознаки цивілізації. Так, археологи виділяють такі ознаки цивілізації, як поселення міського типу, монументальні суспільні споруди; історики — державу, класи, інституалізацію суспільного життя; економісти — регулярне стягнення податків чи данини з централізованим накопиченням засобів; юристи — громадянське суспільство; культурологи — письменність, релігію, розвиток наук і мистецтв. Інакше кажучи, виділяються окремі ознаки цивілізації, що дозволяють цьому поняттю виконувати інструментально-пізнавальну функцію на рівні емпіричної теорії. Проте, підйом пізнавальної функції цивілізації по відношенню до історичного процесу в цілому потребує підняти визначення цивілізації на більш високий рівень абстракції, що дає можливість відобразити її цілісність. При цьому рівень абстракції не повинен бути надмірним, тобто таким, коли охоплюється вся соціальна дійсність. В даному випадку поняття «цивілізація» зіллється з поняттям «суспільство», внаслідок чого втратиться його специфіка.

Деякі вчені аналізують цивілізацію в нерозривному зв'язку з суспільним прогресом і визначають її як органічну сукупність соціально-економічних і культурних характеристик суспільства (М.П.Мчедлов, Г.С.Гудожник, Г.С.Гальчинський, Н.Г.Кириченко та ін.)¹.

Інші автори розуміють під цивілізацією певний стан людського суспільства, що протиставлений «варварству». Так, відпов-

¹ Див.: Мчедлов М.П. Социализм — становление нового типа цивилизации. М., 1980. С.80; Гудожник Г.С. Цивилизация: развитие и современность// Вопр. философии. 1986. №3. С.36—37; Гальчинський Г.С. Становлення суспільства постформаційної цивілізації. К., 1993. С.20; Кириченко Н.Г. Социалистическое общество на этапе перестройки: теоретические вопросы формирования социалистической цивилизации. К., 1989. С.10—11.

ідно до позиції Л.І.Новікової, цивілізація є власне соціальна, відмінна від кровно-родової і традиційно-етнічної форма організації цілісності суспільного життя, «яка характеризується загальним зв'язком індивідів на основі відтворення суспільного багатства, яке забезпечує її існування і прогресивний розвиток»¹. В.П. Ілюшечкін в рамках позначеної парадигми розглядає цивілізацію як «післяпервісне соціальне утворення, засноване на певній спільності і однотипності матеріальної і духовної культури і однотипності соціальної структури суспільства»². Для М.А. Бенедиктова і В.І. Мішина цивілізація — це «категорія, яка відбиває вищі, кращі, прогресивні і загальнолюдські сторони нерівномірного суспільного прогреса на протилежність варварству як відбиття нижчих, гірших, реакційних і антилюдських сторін»³.

Третя група вчених розуміє під цивілізацією конкретну суспільну систему, багатомасштабну соціокультурну історичну спільність, в якій втілюється на певному історичному етапі і для певної більш-менш локалізованої території цивілізаційний тип розвитку. При цьому підкреслюється загальність матеріальних і духовних зв'язків, які складають основу цивілізації в цьому значенні (Б.С.Єрасов, Г.В.Милославський та ін.)⁴.

Недивлячись на певну різницю, яка має місце в позиціях дослідників, висловлені точки зору цікаві та плідні уже тим, що відбивають суттєві сторони проблеми цивілізації. Якщо врахувати і прийняти останні до уваги, напрошуються деякі міркування щодо суті проблеми, яка розглядається.

¹ Див.: Новикова Л.И. Понятие цивилизации и его познавательные функции// Философия и культура (XVII Всемирный философский конгресс). М., 1987. С.180.

² Ілюшечкін В.П. Цивілізація і общественные формации// Цивілізація і історический процес. М., 1983. С.25.

³ Бенедиктов Н.А., Мишин В.И. О понятии «цивилизация»// Традиции и инновации в духовной жизни общества. М., 1986. С.41.

⁴ Див.: Культурное наследие народов Востока и современная идеологическая борьба. М., 1987. С.37; Милославский Г.В. Интеграционные процессы в мусульманском мире. М., 1991. С.20.

На нашу думку, недивлячись на багатозначність і багато-плановість поняття цивілізації, можна виділити досить стійке змістовно-сміслові ядро з певними характерними властивостями.

В понятті цивілізації відбиваються принципово нові, власне соціальні типи зв'язків і форми суспільного життя людей, на відміну від тих, які природньо склалися, поява котрих положила початок самостійній людській історії. Тому принципово важливим моментом даного поняття є дихотомія «соціальне-природне».

Поняття цивілізації охоплює весь період власне людської історії, початок якої пов'язаний з розкладанням первісного суспільства¹. Воно є інструментом пізнання не тільки локальних, але і загальних рис соціально-історичного розвитку, людської історії в цілому через її соціальний вимір.

В понятті «цивілізація» знаходить відбиття ідея соціального прогресу, удосконалення вихідного розвитку людства, що обумовлює як найважливіший компонент змісту поняття, що аналізується, антитезу «цивілізація — варварство», в якій міститься протиставлення людського розвинутого і гідного грубо-низовинному і тваринно-розгнужданому. Тому яким би не було багатогранним поняття цивілізації, його загальним змістом завжди виступала міра соціального розвитку і порядку, міра цінності самої людини. Як справедливо відмічає Н.Г.Кириченко, ця «категорія відбиває прогресивно-творчу і людиностверджуючу (гуманістичну) лінії суспільно-історичного розвитку. Вона виражає синтетичну міру соціально-гуманістичної зрілості суспільства. Вона показує як на ділі, в реальному житті утілені і утіляються ідеали гуманізму, соціальної творчості, прогреса і свободи»².

¹ Див. про це докладніше: *Клягин Н.В.* От доистории к истории: палеосоциология и социальная философия. М., 1992.

² Реальный социализм: становление нового типа цивилизации/ Отв. рук. В.С.Пазенок. К., 1987. С.8.

І, врешті, поняття цивілізації поєднано з інтегративними тенденціями соціально-історичного процесу. Завдяки даному суттєвому компоненту змісту поняття, яке ми розглядаємо, розкривається глибока логіка соціальної історії як логіка єдності і консолідації людського роду. В цьому заключається філософсько-світоглядний зміст поняття цивілізації.

Виходячи із зазначеного, можна зробити висновок, що вихідною і основною характеристикою цивілізації є соціальність як така фундаментальна якість суспільства, завдяки якій дане поняття одержує власну, позаприродну основу. Поняття «цивілізація» дає не тільки уявлення про суспільство як соціальну цілісність, але й виражає якісно визначену міру соціальності і культурності суспільства. Як на нашу думку, «цивілізація» — це філософсько-соціологічна категорія, яка дається для позначення історично визначеного якісного стану суспільства, що характеризується особливим способом праці, історично визначеної суспільно-виробничої технології і відповідної матеріальної і духовної культури. Поняття цивілізації відбиває органічну сукупність соціально-економічних і культурних характеристик суспільства, спосіб взаємодії людини з природою, його можливості створювати на розширеній основі умови існування і прогресу людського суспільства.

Таке розуміння «цивілізації» дозволяє відрізнити дане поняття від інших, близьких йому понять. Так, поняття «цивілізація» відрізняється від поняття «формація». Ця різниця пов'язана передусім з тим, що дані поняття уявляють собою різні «зрізи» в розвитку суспільства як цілісної системи. Формація — це соціоекономічна категорія, яка розкриває матеріально-економічний фундамент суспільної історії, розвиток способів виробництва, зміна яких виражає логіку усієї людської історії як природноісторичного процесу. Цивілізація ж являє собою соціокультурну категорію, де на перший план виступає соціальність як загальна субстанція людського світу, яка відокремлює останній від світу природи і складає фундамент специфічно людського прогресу у всій нескінченній різноманітності форм і можливостей.

Крім того, якщо зіставити дві вищезгадані найважливіші категорії історичного аналізу, можна виявити ще одну їх суттєву відмінність, яка полягає в тому, що під поняттям «формація» розуміється стадіальність, перерва поступовості, боротьба протилежностей, вищою формою якої є класові конфлікти і соціальні революції. На противагу зазначеному поняття «цивілізація» відбиває іншу сторону соціального прогресу, а саме: спадкоємність, неперервність, накопичення, збереження і передачу культури, що сприяє регуляції життєдіяльності суспільства, позбавлення його від класових, соціальних конфліктів. Воно відбиває наскрізну еволюційну лінію історичного розвитку.

Оскільки поняття суспільно-економічної формації і цивілізації виконують різні функції, вони не готожні між собою і за своїм об'ємом. Поняття формації ширше від поняття цивілізації тому, що перше відбиває загальні риси однотипових соціальних організмів поза залежністю від їх конкретно-історичних і національних особливостей. В силу цього поняття формації дозволяє, з однієї сторони, визначити якісну ступінь в процесі історичного розвитку, з другої, підкреслити єдність соціальної форми руху матерії. Поняття ж цивілізації дає цілісну характеристику суспільства в певних конкретно-історичних умовах і відбиває рівень розвитку суспільних відносин, культури в цілому.

Розмежування зазначених понять можна провести і на основі критерія, який відноситься до філософсько-історичного рівня. Якщо процес пізнання здійснюється від самих абстрактних категорій до більш конкретних, то формація слугуватиме вираженням якості загальності, цивілізація — особливості, а реальне суспільство — одиничності¹.

¹ Див. докладніше: Еволюция восточных обществ: синтез традиционного и современного. М., 1984. С. 15—16; Ерасов Б.С. Культура, религия и цивилизация на Востоке. М., 1990. С. 88—89; Рейснер Л.И. Цивилизация и способ общения. М., 1993. С. 15.

Найважливішим компонентом сучасних дискусій є питання про співвідношення понять «цивілізація» і «культура», по якому між дослідниками не досягнуто єдиної думки. Деякі автори протиставляють одна одній дані категорії.¹ З цієї позиції, по суті, знаходить відбиття та обставина, що культура має дві найважливіші галузі: матеріальну і духовну. В цьому випадку під цивілізацією розуміється матеріальна культура, під культурою — духовна; характерно розчленування матеріальної і духовної діяльності людини. Якщо диференціювати ці галузі культурної діяльності, то прихильники даного напрямку віддають перевагу духовній галузі, чи «культурі», яку вважають основною і вихідною.

В історії суспільної думки поділ культури і цивілізації першим здійснив І.Кант, для якого культура — це сфера безумовної моральності, в той час як цивілізація — це зовнішній «технічний» тип культури. Ідея Канта знайшла відображення в концепції О. Шпенглера, який розглядав цивілізацію (див. вище) як показник її розкладання і загибелі.

Протиставлення культури і цивілізації характерно і для сучасних західних вчених, які вкладують в поняття «цивілізація» все те, що пов'язано з технікою, технічним прогресом, а в «культуру» — філософію, мистецтво, науку, тобто всілякі духовні блага. Це протиставлення чітко виразив А. Вебер, який вважав, що культура являє собою форму вираження духовного начала, а цивілізація носить виключно службовий характер¹.

На протиставленні понять культури і цивілізації обґрунтовують свої погляди представники теорії «технологічного детермінізму». Так, за Л.Мамфордом, культура є «система символічної діяльності, яка включає філософію, мистецтво, науку, релігію, міф, ритуал...»² Цивілізація ж, на його думку, — це

¹ Див.: Уледов А.К. К определению специфики культуры как социального явления// Философ. науки. 1974. №2. С.155.

² Ярлыкова Н.Г. Культура и цивилизация в концепции Люиса Мамфорда// Философия и культура. М., 1983. С. 155.

історичний ступінь в розвитку суспільства і разом з тим структурний елемент особливої суспільної організації. Розвиток цивілізації діється як поширення технічного і технологічного процесу і як ускладнена соціалізація суспільства, що проявляється в рості бюрократичного апарату в утворенні мегамашини. Протиставлення культури і цивілізації знаходить відображення і в працях В.О. Енгельгардта, З.М. Какабадзе та ін. Наприклад, академік В.О. Енгельгардт пише: «Цінності цивілізації — це цінності нашого матеріального існування, цінності, яким можна дати характеристику як риночні чи споживчі цінності... Цінностями цивілізації я вважав би число автомобілів на душу населення, число телевізорів, число пылососів і т.д., а культура оперує другими цінностями: це храми, музеї, театри, університети. Зрозуміло, сюди ж відносять і філософські категорії, такі як добро і зло, користь і краса тощо. Всі ці об'єкти і категорії є предметом, які розглядає культура»¹. Аналогічні судження висловлює й і З.М. Какабадзе. На його думку, «досягненнями цивілізації є, наприклад, коса і плуг, поїзд і літак. Досягнення ж культури переважно виражаються в моральній свідомості і відповідній діяльності в філософсько-гуманітарній і художній творчості»².

В окремих випадках поняття «цивілізація» використовується як цілком рівнозначне поняттю «культура». Ця точка зору також має свою традицію, яка висхідна до антропологів ХІХ ст., зокрема до Тейлора. Повне ототожнення культури і цивілізації дає, наприклад, нова Колумбійська енциклопедія (США): «Цивілізація — це культура з відносно високим рівнем технічного розвитку»³. Аналогічна позиція зустрічається і в

¹ Культура, история и современность. «Круглый стол»// Вопр. философии. 1977. №11. С.37.

² Какабадзе З.М. Культура и цивилизация// Культура в свете философии. Тбилиси, 1979. С.194—195.

³ О соотношении понятий «цивилизация» и «культура» в свете марксистско-ленинского учения об общественно-экономической формации// Новая и новейшая история. 1983. №4. С.78.

працях дослідників з країн СНД. Так, Ю.М. Кобишанс в пише, що «цивілізація використовується нами в двох значеннях: більш широкому — як культура людства на високій ступені її розвитку в протилежність первісній культурі і більш вузькому — як культура одного етноса чи декількох на такій же високій ступені її розвитку»¹.

При ототожненні культури і цивілізації автори в своїй більшості перевагу віддають цивілізації. Наприклад, в ряді енциклопедичних видань, які вийшли в англomовних країнах і у Франції, культура як поняття приводиться в кінці статті «Цивілізація». Ш. Клаф, один з провідних вчених в галузі культури, в своїй книзі «Виникнення і падіння цивілізації» визнає тільки термін «цивілізація». Типовою для напрямку, що розглядається, є книга Е.Калло «Цивілізація і цивілізації. Дослідження філософії культури», назва і зміст якої показують, що Калло ототожнює цивілізацію і культуру, але перевагу віддає поняттю «цивілізація». Учений пише, що серед феноменів світу цивілізація виділяється як специфічно людський факт.

Як уявляється, поняття «цивілізація» і «культура» не можна ні протиставляти, ні ототожнювати. Вони знаходяться між собою в діалектичній єдності, і протиріччя між ними виступає як одне з джерел історичного розвитку суспільства². Для виникнення цивілізаційних основ суспільного життя був необхідний певний рівень культурного розвитку людства. Але, досягнувши цього рівня, сам розвиток культури стає можливим лише за допомогою цивілізації: шляхом нагромадження, відтворення і пе-

¹ Кобишанов Ю.М. О великих и малых цивилизациях// Цивилизация и исторический процесс. М., 1983. С.64.

² Див.: Культура и цивилизация/ Под ред. М.С.Савкина. Саранск, 1989. С.56; Шморгул А.А. Методологическая функция теории общественно-экономической формации. К., 1990. С.25—44; Листвина Н.И., Барышков В.П. Социалистическая цивилизация — становление высшего типа целостности. Саратов, 1990. С.109—118; Новикова Л.И. Цивилизация как идея и как объяснительный принцип исторического процесса// Цивилизации/ Отв. ред. М.А.Барт. М., 1992. Т.1. С.21—25; Лисовий Василь. «Культура» та «цивілізація»// Філософська і соціологічна думка. 1993. №1. С.19—44.

рерозподілу багатства, цивілізація набуває можливості направити його в ту чи іншу сферу діяльності відповідно з інтересами людей і тим самим стимулювати інтенсивний розвиток культури в цій і поєднаних з нею сферах.

Співвідношення понять «цивілізація» і «культура» залежить від того, яке поняття вважати базовим. На наш погляд, таким є категорія «культура». Саме культура як міра розвитку і спосіб реалізації суттєвих сил людини і його соціальної діяльності і в результатах цієї діяльності виступає ядром цивілізації.

Поняття цивілізації, на відміну від поняття культури, відбиває більш широке коло дійсності, яке, маючи ціннісну орієнтацію, що сближує його з поняттям культури, в той же час, на відміну від останнього, дозволяє продемонструвати цілісність суспільного життя, акцентувати надіндивідуальні, інтерсуб'єктивні зв'язки і структури.

Як на нашу думку, то правий Ю.К. Плетніков, коли пише, що «цивілізація є мірою розвитку суспільства, а культура — мірою розвитку людини»¹.

Як же можна класифікувати всю різноманітність цивілізацій? О. Шпенглер виділяв вісім культурно-історичних типів цивілізацій, А. Тойнбі — двадцять один вид (згодом зупинився на тринадцяти цивілізаціях). В сучасній науковій літературі цивілізації диференціюються за національною ознакою (наприклад, японська, єгипетська цивілізації та ін.), за релігійною (християнська, мусульманська, буддійська та ін.), за рівнем організації (первинні й універсалістські), за базисною орієнтацією принципів суспільного улаштування або на індивіда, або на деяке суспільне ціле, на систему (персоноцентристська і системоцентристська), за психологічною ознакою (аполлонівський тип цивілізації та діонісійський) та ін.

Як уявляється, основу диференціації цивілізацій можуть складати два критерії: 1) технологічний критерій; 2) людина,

¹ Плетніков Ю.К. Цивилизация и общественный прогресс// Общественные науки. 1983. №4. С.207—212.

ступінь її вільного розвитку і подолання всіх форм відчуження — основний критерій. Відповідно з цими критеріями можна виділити доіндустріальну (аграрну), індустріальну (техногенну) і постіндустріальну (інформаційну) цивілізації.

Основу доіндустріальної цивілізації, початок якої поклала неолітична революція, складає ручна праця, мускульна енергія людини. Потреба в техніці практично відсутня. Для цього типу цивілізації характерне «природне зрощування» людини з природою, колективом, оскільки переважна частина суспільно-культурного ландшафту обумовлена відносинами, висхідними до общини. Зв'язки, які руйнуються в економіці, зберігаються в досить стійких стереотипах свідомості і поведінки людей. При такому стереотипі індивідуальному початку не надається домінуючого значення. Людина виступає не сама по собі, а лише як член колективу, її життєвий шлях чітко визначений місцем в конкретному соціальному осередку і в суспільстві. Соціокультурна спадщина доіндустріальної цивілізації «досить жорстко наказує індивіду поведінку, що освітлена традицією («так було одвіку»), загальністю («так роблять усі») і авторитетом (вождя, лідера, предків, звичаю та ін.)»¹.

Для доіндустріальної цивілізації характерно панування статичності, стабільності, відтворення як підтримки уже досягнутого рівня соціальної діяльності, орієнтація на минуле, пристосування до природного і соціального середовищ. Основною культурною реакцією виступає інверсія.

Доіндустріальна цивілізація була історично першою і довгий час єдиним типом цивілізації. До XV ст. практично всі суспільства існували в лоні доіндустріальної цивілізації.

В епоху Відродження в європейських країнах поступово почав з'являтися інший тип цивілізації — індустріальний, основу якого з технологічної точки зору склали заміна ручної фізичної праці машинами і механізмами. Цінності самозбере-

¹ Див.: Развивающиеся страны в борьбе за преодоление отсталости/ Ю.Н.Алексеев, Е.А.Брагина и др. М., 1986. С.152.

ження і стабільності змінювались радикально іншими: оновленням, ростом, прогресом. Розвиток техніки, технології, наукових знань перетворився у ведучий домінант суспільного розвитку. Іншим стало і розуміння природи людини, його ролі в суспільному житті. Людина почала виступати як активний суб'єкт соціального процесу. В умовах індустріальної цивілізації все розглядається через призму людської особистості, її здібність до множення знань і винаходу нового.

Доіндустріальний і індустріальний типи цивілізацій — це два можливих шляху розвитку. При цьому другий шлях не є продовженням першого, але це зовсім інший шлях. Такі шляхи можуть то зближатися, то розходитись, то йти паралельно, що обумовлено конкретними історичними обставинами і готовністю суспільства змінити шлях розвитку.

Сьогодні розвиток людства у все більшій мірі підлягає дії мегатенденції. Цей відносно новий термін увів в науковий обіг американський вчений Дж. Несбіт. В книзі «Мегатенденції: десять нових напрямків, які перетворюють наше життя» він визначив світовий розвиток як рух від індустріального суспільства — до інформаційного, постіндустріального; від форсованого технологічного розвитку — до передових технологій, від національних економік — до світової економіки, від короткострокових тенденцій — до довгострокових, від вузького вибору з двох можливостей (або — або) — до різноманітного ¹.

Постіндустріальна цивілізація знаходиться тільки на початковому етапі свого становлення. Вона є породженням сучасного нового витка науково-технічної революції, яка визвала корінне перетворення технологічного базису суспільства, принципову зміну традиційних факторів і методів виробництва, організаційно-економічних структур. Найважливішою ознакою становлення нової цивілізації є «фундаментальні зміни в ролі людини у всіх сферах суспільного життя». Залежність людини від технологічних економічних пріоритетів, які досягли

¹ Див.: Мигولاتьев А.А. Альтернатива века: что впереди? М., 1992. С.21.

певної межі, змінюється різко зростаючим впливом самої людини, його особистих якостей на розвиток виробництва»¹, всього суспільства в цілому. Розвиток загальнолюдської духовності і глобального гуманізму як принципу життя в умовах нової цивілізації не тільки переборюють всякі обмеження, але й визивають необхідність всебічного розвитку талантів і обдаровань, генетично і соціально закладених в людині.

Таким чином, поняття цивілізації відбиває якісну специфіку «суспільного стану» людства в порівнянні з попереднім йому «природним станом» і міру соціокультурного розвитку суспільства, обумовлену конкретним типом суспільно-виробничої технології і відповідної культури як способу виробництва самої людини.

§2. Освіта — специфічний вид діяльності і соціальний інститут

В сучасних умовах освіта виступає як потенційно могутній фактор соціально-економічного, науково-технічного і культурного розвитку цивілізації. Вона проникає у всі пори соціального організму, бере на себе відповідальність за виховання підростаючого покоління, розвиток людини, підготовку кваліфікованих кадрів для всіх сфер життєдіяльності суспільства.

Ще в 70-і роки західнонімецькі соціологи Х. Байнхауер і Е. Шмакке в роботі «Зведення міжнародних прогнозів» підкресливали: «Кажуть про епоху науки, техніки, космічного простору, обчислювальних машин і т.д. З усіх цих визначень до найближчих 30 рокам більше всього підходить формула «епоха освіти». Поза всяким сумнівом, сьогоднішньому поколінню

¹ *Медведев В.* На порозі ХХІ века: исторический поворот в развитии цивилизации// Коммунист. 1991. №6. С.20.

людей в найближчі 30 років прийдеться вчитися більше, ніж будь-якому іншому поколінню до нього»¹.

Кардинальні зміни положення людини в системі «людина — техніка», об'єктивна і постійно наростаюча необхідність формування нових людських якостей надзвичайно посилили роль освіти в розвитку цивілізації. Освіта як ніколи раніше необхідна «не для якихось-небудь часткових покращень в житті суспільства, а для корінних змін в психологічних і моральних якостях людей, в їх освіті і культурі, без чого не тільки неможливий суспільний прогрес, але і саме існування цивілізації ставиться під загрозу»².

Підвищення ролі освіти в житті суспільства потребує з'ясування самого поняття «освіта». Це поняття багатоаспектне, що обумовлює складність його визначення. Відчутність інтегрального поняття примушує дослідників постійно виділяти то один, то інший аспект, який відповідає його конкретним пізнавальним завданням. Це породжує розходження дефініційного порядку, тягне за собою заміну одного поняття іншим, робить нечітким операційний апарат для дослідження освіти.

В науковій літературі освіта часто ототожнюється з процесом передавання готового знання із знанням, а також з процесом навчання. Освіта визначається чи як процес і результат засвоєння систематизованих знань, умінь, навичок, чи як сукупність знань і пов'язаних з ними умінь і навичок, необхідних для практичної діяльності, чи як навчання³. Це педагогічне осмислення суті освіти. Такий підхід є необхідним і

¹ Байнхауэр Х., Шмакке Э. Мир в 2000 году. М., 1973. С.10.

² Перспективы развития системы непрерывного образования/ Под ред. Б.С.Гершунского. М., 1990. С.25.

³ Див.: Коган Л.Н. На пути к всеобщему полному и среднему образованию. М., 1973. С.12—13; Попов В.Д. Образование, личность, общество: опыт социологического комплексного исследования. Саратов, 1979. С.15; Сенько Ю.В. Учебно-познавательная деятельность как инвариант содержания образования// Новые исследования в педагогических науках. М., 1990. №2. С.32; Прохоров А., Рузин В.О. О глубинной концепции образования// Вест. высшей школы. 1990. №5. С.46; и др.

доцільним, проте він явно недостатній, так як розкриває лише одну з сторін явища, яке ми розглядаємо, але ніяк не його сутність. Наведене розуміння освіти на практиці здатне викликати пошук зв'язків освіти з цивілізацією, в розкритті особливостей його сучасного функціонування і визначення перспектив його розвитку.

Освіта в наведеній трактовці розуміється як деякий обсяг знань і спосіб його передавання. Але ж навчання — це не є освіта. До того ж навчання в сучасному розумінні не можна зводити до передавання готового знання.

Особливе місце в трактовці освіти займає його визначення як однієї з сфер духовного виробництва¹. При такому підході освіта існує ззовні по відношенню до людини. Вона активно впливає на індивіда, але при цьому не ураховується наявність чи відсутність у нього початкового, вихідного бажання випробувати це діяння. Освіта виступає як самостійний фактор, що існує незалежно від людини, але сама людина є залежною від освіти істотою.

В наведених інтерпретаціях освіти індивід з самого початку виступає пасивною стороною, об'єктом діяльності суб'єкта, тим самим процес освіти людини відчужується від нього самого.

Ми поділяємо позицію тих учених, які аналізують сутність освіти, виходячи з категорії «діяльність»². Правомірність

¹ Див.: *Басанец В.Л., Гуренко М.М.* Современная наука и проблемы совершенствования высшего технического образования// Социологич. проблемы науки. М., 1974. С.293; *Духовное производство: социально-философский аспект проблемы духовной деятельности.* М., 1981. С.269; *Турченко В.М.* Проблемы использования научно-производственного потенциала системы образования// Пробл. развития научно-образовательного потенциала. Новосибирск, 1987. С.160—167.

² Див.: *Приходько Д.Н.* Образование и преодоление остаточных явлений отчужденности личности: Автореф. дисс. на соискание ученой степени д-ра филос. наук. Новосибирск, 1981. С.4—5; *Рычков Н.А.* Социально-философские проблемы образования. М., 1982. С.9; *Лесохина Л.Н.* Образование в структуре человеческой деятельности// *Вопр. философии.* 1984. №12. С.5; *Чеблакова Л.А.* Методологические аспекты современных проблем образования. Минск, 1988. С.4; *Мамедов Б.М.* Образование как вид деятельности// Автореф. канд. дисс. М., 1991. С.12.

даного підходу обумовлена тим, що саме діяльність виступає тією основою, на якій людина пізнає і усвоює оточуючий світ і творить себе. Як справедливо підкреслює В.В. Давидов, контекст проблеми освіти — це контекст історії культури, історії форм діяльності і спілкування людей, які включають в себе і історично особливі форми передавання культури від покоління до покоління. Передумовою рішення цих проблем є теоретичний аналіз їх історичних основ. Загальною основою такого аналізу може служити вчення про людину та її предметну діяльність¹.

Всі види діяльності людей — компоненти цілісної людської діяльності. В процесі цієї діяльності людина, впливаючи на зовнішню природу і змінюючи її, водночас змінює і свою власну природу.

Всяка діяльність включає в себе ціль. Що ж виступає ціллю діяльності, яка пов'язана з проблемами освіти? До цієї проблеми сьогодні звернули увагу багато учених (Г.І. Батуріна, Ю.Н. Кулюшкіна, В.Е. Смірнова, Г.С. Сухобська, Н.Ф.Тализіна, а також Д. Біллінг, Л. Бріггс, Н. Гренлунд, К. Роджерс та ін.). Її розгляд потребує понад усього звернення до аналізу категорії «ціль». В філософській літературі дана категорія частіше за все мислиться як передбачення у свідомості результату, на досягнення якого направлена діяльність.

Причину виникнення цілі, а, значить, і кінцеву причину діяльності обумовлюють потреби людини, які породжують інтерес суб'єкта як в особистому, так і в суспільному плані. В свою чергу, виникнення інтересу визначає формування відповідних цілей для його задоволення. Тому можна зробити висновок, що ціль виступає відбиттям усвідомленої потреби і водночас представляє собою свідому установку на оптимальне розв'язання конкретного завдання, яке визначається деякою потребою чи мотивом, що передбачає пізнання і облік умов, при-

¹ Див.: Философско-психологические проблемы развития образования / Под ред. В.В. Давыдова. М., 1981. С.15.

чинно-наслідкових зв'язків, реальних можливостей зовнішньої дійсності і суб'єкта.

Цілі людини відбивають активність її свідомості, що проявляється як в творчому процесі цілеутворення, так і в практичній направленості цілей. В даному зв'язку процес цілеспрямовування можна уявити як нерозривну єдність двох моментів: ідеального уявлення цілі теоретичної діяльності — цілеформування; реального її уявлення ззовні, в об'єктивно-предметну дійсність — цілереалізація. Ціль виступає як перехід свідомості до дії, пов'язує теоретичну і практичну діяльність людини.

Найважливішою ланкою в структурі людської діяльності, яка реалізує певну ціль, виступає засіб, який можна уявити як єдність речевих компонентів, сукупність об'єктивних факторів і видів діяльності, що ведуть до досягнення конкретної цілі. Взаємовідношення «ціль — засіб» характеризується двома особливостями: по-перше, якщо в цілі домінує потенційне над актуальним, то в засобах, навпроти, переважним початком є актуальне, по-друге, засіб і ціль не відокремлені один від одного різкою межею: в практиці ціль перетворюється в засіб, а засіб, в свою чергу, до моменту оволодіння ним, сам виступає як ціль.

В процесі діяльності на цілі впливають не лише засоби, а й результати діяльності, які, подібно засобам, уточнюють і коректують цілі. Між ціллю і результатом устанавлюються зворотні зв'язки, що покликані забезпечити корекцію діяльності, відповідність результату цілі, а цілі — процесу досягнення результату. Досягнутий результат складає основу для визначення нових цілей діяльності, який являє собою єдність можливого і дійсного¹.

¹ Див.: Яценко А.И. Целеполагание и идеалы. К., 1977; Макаров М.Г. Категория «цель» в марксистской философии и критика теологии. Л., 1977; Чунаева А.А. Категория цели в современной науке и ее методологическое значение// Цель и деятельность. Л., 1979.

Більшість дослідників, які займаються проблемою цілі освіти, визначають її як очікуваний конкретний результат учбово-виховного процесу, що полягає в зміні і розвитку самої людини, а та, в свою чергу, засвоює знання. Виходячи з вищеприведеного визначення категорії «ціль», а також з викладених методологічних положень про співвідношення цілі, засобу і результату, можна сказати, що цілями освіти є ідеальний, свідомо запланований образ результату учбово-виховного процесу в відношенні до дій і умов, що його породжують.

В цьому визначенні акцентується увага на тому, що цілі освіти носять свідомий характер, педагогічні засоби уявляють собою і причину результату, і детермінант самої цілі; що результат, який зафіксований в цілях, проявляє себе в змінах, який діється в знаннях, уміннях, особистих якостях учнів, їх відношеннях, ціннісних орієнтаціях, в розвитку їх особистостей в цілому.

Зміст цілей освітньої діяльності має багаторівневий характер. Їх диференціація може бути здійснена з точки зору рівнів усвоєння знань ¹, з точки зору різних сфер структури особистості учня ², а також у відповідності з будовою системи освіти в цілому та її конкретного елемента ³. На основі останнього критерія визначається система цілей освітньої діяльності:

¹ Див.: Батурина Г.И., Байер У. Цели и критерии эффективности образования// Советская педагогика. 1975. №4. С.44—45; Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем. Воронеж, 1971. С.70; Лернер И.Я. Качества знаний учащихся. М., 1978. С.24—25.

² Див.: Моделирование педагогических ситуаций: проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя/ Под ред. Ю.Н.Кулюшкина, Г.С.Сухобской. М., 1981. С.11—12.

³ Див.: Красновский Э.А., Курдюмова И.М. О соотношении целей обучения и требований к знаниям, умениям и навыкам учащихся// Новые исследования в педагогических науках. М., 1983. №1/41. С.31; Лебедев О.Е. Реализация целей общего образования в вечерней школе// Взаимосвязь целей обучения и мотивов обучения. М., 1980. С.42; Цирюльников А.М. Проблемы педагогической конкретизации целей общеобразовательной школы// Педагогика и народное образование в СССР: экспресс-информация. М., 1985. Вып.1. С.25.

— вищий рівень в системі цілей складають вихідні соціальні цілі освіти, які визначаються суспільством на певному історичному етапі його розвитку;

— вихідні соціальні цілі конкретизуються в залежності від етапу і форми освіти. Вони обумовлюють напрямок діяльності конкретної підсистеми освіти;

— третю групу цілей освіти складають конструктивні цілі, які задаються в залежності від особливостей змісту освіти на тому чи іншому етапі і відбиваються в програмах навчання, педагогічних і методичних посібниках. В них ураховується специфіка конкретного учбового предмета і розкриваються можливості його змісту для розвитку учня;

— четверта група — це оперативні цілі освіти, що визначаються в процесі реалізації програми учбово-виховної роботи в конкретних умовах.

Дана позиція, на наш погляд, плідотворна тим, що дозволяє цілісно розглянути цілі освіти. Це досягається аналізом на рівні макромоделі («ззовні»), яка дозволяє дослідити систему освіти з позиції її відповідності суспільним потребам, і на рівні мікромоделі («зсередини»), яка відноситься безпосередньо до учбово-виховного процесу.

У сукупності цілей освіти, що уявляє собою певну ієрархічну систему, головною, генеральною ціллю, яка надає загальну спрямованість діяльності з проблем освіти і відображає потреби суспільства, є розвиток людини, формування активного суб'єкта соціального розвитку. Зазначена діяльність крім цілі може бути визначена і такими своїми найбільш суттєвими компонентами, як суб'єкт і об'єкт діяльності, сам процес і засоби діяльності.

Суб'єкт освітньої діяльності — це понад усе безпосередньо діючий учасник в процесі освіти: педагог, учитель, вихователь, носій об'єктивного змісту знання. Об'єктом освітньої діяльності є той, кого навчають, виховують, і в майбутньому — це громадянин суспільства, який виступає одночасно і як ціль, і як бажаний «результат» всього процесу діяльності. При цьому

слід відмітити, що в результаті діяльності учителя здійснюється сходження учня як одержувача знання (об'єкта навчання) до активного його засвоєння (суб'єкта навчання). В силу цього в освітній діяльності присутній як би «подвійний» суб'єкт — учитель і учень¹. Сам процес освітньої діяльності — це виховання, навчання і вся «обслуговуюча» діяльність, що пов'язана з даним процесом. Засобом же освітньої діяльності виступає «вся сукупність» нагромаджених, узагальнених попереднім досвідом засобів і методів дії на особистість, формування її розумових, моральних і фізичних якостей².

Що ж виступає вихідною «клітинкою» освітньої діяльності, яка виражає її специфіку? Як відомо, основу освітньої діяльності, як і всякого іншого виду соціальної діяльності, складає праця. Але праця не є, строго кажучи, вихідною «клітинкою», вихідним відношенням освітньої діяльності як конкретного цілого, оскільки вона не виражає її специфіку, не виступає елементарним осередком саме даного і ніякого іншого виду діяльності. Тому як вихідну «клітинку» освітньої діяльності потрібно шукати інше, більш просте, специфічне, яке б точніше, безпосередніше, чим праця, відбивало б особливість освітньої діяльності, але, водночас, базувалося б на праці і виводилось би із неї.

Інакше кажучи, вихідну «клітинку» освітньої діяльності слід шукати в праці, але при цьому слід вичленити деяке елементарне відношення, яке б специфічно передавало природу освітньої діяльності, виступало б як специфічна одиниця її аналізу.

Яке ж відношення, що міститься в праці і постійно відтворюється в діяльності, може служити вихідною «клітинкою» освітньої діяльності?

¹ Див.: *Слуцкий М.С.* Гносеологические аспекты образования // *Вопр. философии.* 1984. №12. С.17.

² Дв.: *Дмитриенко В.А., Люрья Н.А.* Образование как социальный институт. Красноярск, 1989. С.43.

Праця як суттєва характеристика будь-якої соціальної діяльності, у тому числі й освітньої, уявляє собою суб'єктно-об'єктне відношення. Отже, суттєвим відношенням освітньої діяльності виступає суб'єктно-об'єктне відношення. В процесі цієї діяльності суб'єкт специфічно змінює об'єкт. Він перетворює об'єкт на основі теоретичного знання, організовано усвідомлено за допомогою навчання. Тому навчально-пізнавальне відношення є вихідним відношенням, вихідною «клітинкою» освітньої діяльності.

Навчання припускає уведення людини в світ пізнання, формування його пізнавальних здібностей, уміння не тільки засвоювати знання, а і створювати нові. В цьому сенсі навчання має схожі риси з теоретичним пізнанням. І учений, і учень, які займаються пізнанням, роблять відкриття в суб'єктно-об'єктному плані: перший створює і розвиває науку, другий, вивчаючи учбовий предмет, пізнає невідоме. На думку відомих авторів (М.Н. Алексеева, В.В. Давидова, М.О. Данилова, М.І. Махмутова та ін.), наукове і учбове пізнання мають в своїй основі одні і ті ж форми, структуру і шлях проникнення в сутність предметів і явищ об'єктивного світу. Їх поріднює спільність головних цілей — задовільнити запити суспільства, сприяти вирішенню проблем його науково-технічного і культурного розвитку. Слід також відзначити спільність методів наукового дослідження і учбового пізнання (таких, як індукція і дедукція, порівняння, зіставлення і узагальнення), спільність відбиття реальної дійсності на почуттєвому і раціональному ступенях пізнання, що дозволяє установити закономірні зв'язки і відношення предметів і процесів навколишнього світу як в ході наукового, так і в процесі учбового пізнання. Серед загальних ознак пізнання в науковому дослідженні і навчанні важливо зазначити також на їх прямий чи посередній зв'язок із загальним джерелом пізнання — суспільною практикою, яка надає науці матеріал для пошуків і узагальнень, є критерієм істини та істинності людських знань як в дослідженні, так і в навчанні, оскільки знання, яке не пов'язане з практикою, стає

безпредметним і непотрібним. Процес наукового і навчального пізнання поріднює і наявність вольового моменту, необхідність і важливість активності їх суб'єктів.

Зазначене (можна було б навести й інші співвідношення) свідчить про схожість навчання і пізнання. Але це таки схожість, а ніяк не збіжність. На процес навчання було б легковажним екстраполювати положення з приводу живого споглядання, абстрактного мислення, переходу до практики. Між пізнанням і його навчальною формою існують певні розбіжності, котрі торкаються понад усе цілей і завдань пізнання і навчання. Якщо пізнання пов'язане з отриманням нового знання, то навчальне пізнання забезпечує його передавання і усвоєння індивідом. Відкриття нового знання в науці пов'язане з постановкою гіпотез і рішенням проблем, які часто потребують багатьох років напруженої праці учених. В навчанні ж знання набувають за порівняно короткий строк на «готовому матеріалі». Пізнання у навчанні відбувається під керівництвом педагогів і супроводжується закріпленням отриманих знань, виробкою певних умінь і навиків у відповідності з віком учнів. В науковому ж пізнанні немає строгої регламентації дослідницького процесу, не існує і систематичної цілеспрямованої тренувальної праці, немає і необхідності враховувати вікові особливості ученого. Відміна міститься і в тому, що якщо наукове пізнання має справу з однією наукою (чи обмеженим колом наук), то навчання є системою наук. Крім того, наукове дослідження і навчання різняться між собою і щодо предмета пізнання. У науці предмет спочатку не є даним і заданим, він виділяється ученим, у навчальному пізнанні задається проектом, планом навчання, тим змістом, який поданий в програмі навчання¹.

¹ Див. про це докладніше: *Данилов М.А.* Ленинская теория познания и вопросы обучения // Советская педагогика. 1968. №1; *Данилов М.А.* Взаимоотношение всеобщей методологии науки и специальной методологии педагогики // Пробл. социалистич. педагогики. М., 1973; *Шаповаленко С.Г.* Обучение и научное познание. М., 1981; *Шапоринский С.А.* Структура научного знания и обучения // Совет. педагогика. 1984. №1; *Заволока Н.Г.* Методологические и логико-гносеологические основы учебно-познавательного процесса. К., 1986.

Таким чином, пізнання і навчання, володіючи родинною гносеологічною природою, тісно пов'язані між собою, і це визначає їх загальні риси. Але водночас між ними немає повної тотожності. Відмінні риси навчального пізнання обумовлюють специфіку освітньої діяльності.

Навчання в процесі освітньої діяльності дуже тісно пов'язане з вихованням. Неможливо жорстко відокремити процес засвоєння тих чи інших знань, особливо гуманітарних, від ціннісного відношення до них, що з необхідністю ставить питання виховання, формування світоглядних установок і стимулів.

Виховання — це процес, який характеризується взаємозв'язком чотирьох основних моментів:

— об'єктивними соціальними умовами, включаючи всі сторони суспільно-історичної практики: соціальну і нормативну структуру суспільства, його ціннісні орієнтації, в тому числі ціннісні установки особистості, спосіб її мислення, соціальне замовлення суспільства на виховання;

— культурно-історичним становленням і розвитком особистості, яке здійснюється шляхом придбання індивідом соціальної спадщини, культури, дозрівання власного «я»;

— наявністю різноманітних (стихійних і цілеспрямованих, безпосередніх і опосередкованих часом) форм і проявів міжособистого спілкування, а на цій основі — реального генезису особистості;

— особисто забарвленою взаємодією індивідів, основу якої складає самовиховання, тобто власна діяльність, що формує особистість і направлена на її свідоме удосконалення.

Інакше кажучи, виховання є історично обумовленим способом відтворення індивіда як суб'єкта суспільного життя, який уявляє собою єдність виховної діяльності і власної активності вихованця і здійснюється в конкретно-культурному контексті.

Взаємопроникнена єдність виховання і навчання лежить в основі освітньої діяльності. При цьому єдність виховання і навчання має бути не механічною, а органічною, коли саме нав-

чання носить виховний характер, а виховання включає в себе навчання.

На ранніх етапах розвитку людського суспільства освітня діяльність здійснювалась всіма дорослими безпосередньо в ході залучення дітей і підлітків до виконання трудових і соціальних обов'язків. Тобто, відмінності між функціями виробництва, з однієї сторони, і функціями навчання і виховання, з другої — не були суттєвими. Навчання було практично діяльним, словесні методи виховання і передавання інформації мали другорядне значення. Уже з 4—5 років діти починали в міру своїх сил активно включатися в суспільну працю, виконувати певні виробничі і побутові обов'язки. Діти до 4—5 років виховувались головним чином жінками. Надалі жінки займались вихованням дівчат, а чоловіки — хлопців.

З розвитком мови, словарного запасу, поширенням масштабів навчання збільшились можливості фіксувати і зберігати актуальну інформацію, людський досвід, передавати їх в спадщину від покоління до покоління. Обсяг нагромаджених людських знань почав зростати в геометричній прогресії і зіштовхуватися з обмеженою можливістю його засвоєння. Це протиріччя людство вирішило шляхом створення відповідного соціального інституту, який спеціалізувався на накопиченні і розповсюдженні знань. З'явилась особлива соціальна група людей, професійно зайнятих навчанням і вихованням підростаючих поколінь в особливих, пристосованих для цих цілей закладах. Освітня діяльність в рамках специфічного соціального інституту набула організованого, регулярного, стійкого характеру, що обумовлено наступним.

Освіта як соціальний інститут являє собою спільність. Його елементами в цьому виступають понад усе окремі індивіди, люди певним чином організовані між собою. За рахунок організованості освіта як соціальний інститут набуває таких якостей, як стабільність, довговічність, знаходить здібність регулювати специфічний вид людської діяльності. Організованість відносин між людьми в освіті як соціальному інституті дося-

гається, дякуючи тому, що індивід поданий як носій і виконавець певної соціальної ролі, яка обумовлена його статусом. Природно, що суттєві сили людей, які об'єднані в даному соціальному інституті, індивідуальні, різні за своїм розвитком, але соціальний інститут організує і направляє рольову поведінку своїх членів таким чином¹, що в сукупному відбитті вони характеризуються «кумулятивністю», певною спрямованістю на загальний результат. Засобом організації і формалізації відносин між людьми в рамках освіти як соціального інституту виступають соціальні норми, що водночас виступають і умовами вибору рольової поведінки, і засобом її зміни (схвалення чи засудження), тобто регулюють діяльність людей та їх взаємовідносини.

Освіта як соціальний інститут визначена двома аспектами: соціальним і культурним. Соціальний аспект відбиває структурну сторону соціального інституту, характеризує побудову організації, структуру відносин між індивідами, обумовлену їх соціальним статусом і ролями. Культурний же аспект відбиває функціональну сторону освіти як соціального інституту, певний спосіб його діяльності, дякуючи якому дії індивідів набувають координованого і узгодженого характеру. Взаємодія соціального і культурного компонентів соціального інституту освіти є джерелом його розвитку і самозбереження.

Освіта як соціальний інститут характеризується такими рисами, як: 1) організована, постійна, глибока взаємодія між його членами, обумовлена їх статусом і соціальною роллю; 2) чітке визначення їх функцій, прав і обов'язків, що забезпечує високу ступінь їх взаємодії; 3) регламентація і контроль за цією взаємодією; 4) наявність установ, забезпечених певними матеріальними засобами, що виконують певну соціальну функцію; 5) наявність спеціально підготовлених осіб, які займаються освітньою діяльністю; 6) концентрація особами своїх зусиль у цій діяльності (професіоналізація).

¹ Див.: Якуба Е.А. Социология. Х., 1996. С. 144.

Освіта як соціальний інститут виконує певні особисті функції.

В існуючій науковій літературі мають місце різні точки зору щодо змісту функцій освіти та їх систематизації. Одні дослідники беруть за основу результат дії системи освіти на особистість із цієї точки зору називають основні функції освіти: 1) соціалізація особистості 2) наділення особистості відповідними знаннями і уміннями ¹. Л.Н. Коган, визначаючи функції освіти відносно розвитку і соціального статусу особистості, називає: трансляційну (трансляцію знань і соціального досвіду від покоління до покоління), ціннісно-орієнтовану, людинотворчу (гуманістичну) і адаптаційну функції ². В.Г. Лісовський і Г.В. Макацарія з цієї ж точки зору виділяють соціально-професійну, технологічну, ціннісно-орієнтовану, комунікативну і адаптаційну функції ³.

Ураховуючи зазначене, можна навести кілька концептуальних побудов, кожна з яких хоча і має свою певну основу і не завжди є послідовною, але містить деякі раціональні моменти. Наприклад, В.Н. Турченко — один з перших, хто звернувся до дослідження головної соціальної функції освіти, підкреслює, що її основна цільова функція полягає у розповсюдженні виробленого знання, в соціалізації і професіоналізації підростаючого покоління ⁴. Пізніше він називає ще й народногосподарську і соціальну функції ⁵.

Інші дослідники називають функції, які виконує освіта по відношенню до суспільства в цілому. Такий підхід дозволяє

¹ Див.: Сафонов Ю.И. Роль, место высшего образования в духовной культуре развитого социалистического общества. Томск, 1979. С.60.

² Див.: Коган Л.Н. Образование как общественная потребность// Пробл. социологического изучения потребностей в образовании/ Под ред. Ю.Н.Козырева. М., 1981. С.153.

³ Див.: Макацария Г.В., Лисовский В.Г. Современный студент. Тбилиси, 1982. С.3.

⁴ Див.: Турченко В.Н. НТР и проблемы образования// Вопр. философии. 1973. №2. С.18.

⁵ Див.: Турченко В.Н. НТР и революция в образовании. М., 1973. С.46.

проаналізувати вплив освіти на економіку, соціальну структуру, духовну культуру і т. ін. Учені, які додержуються указаної точки зору, виділяють економічну і соціальну функції. В деяких випадках перша функція іменується професійно-економічною, професійно-освітньою. В той же час окремі автори, наприклад, А.В. Кооп, поряд з двома зазначеними функціями, виділяють ще культурно-гуманістичну¹. Т.І. Заславська і Р.В. Ривкіна відмічають такі функції: освіта як засіб і освіта як ціль, при цьому в першому випадку мається на увазі функція, яка охоплює виробничо-економічну і соціальну функції, в другому — гуманістичну². Ф.Р. Філіпов виділяє п'ять функцій освіти: економічну, соціальну, гуманістичну, політико-виховну і культурно-виховну³. А.В. Зельманов в числі функцій освіти називає: соціальну, народногосподарську, суспільно-політичну, ідеологічну, виховну, гуманістичну, функцію відтворення кваліфікованої робочої сили, передавання знань новим поколінням, соціалізації, соціального просування, підвищення кваліфікації спеціалістів⁴. В.В. Герчикова зосереджує увагу на слідуючих функціях освіти відповідно до вищої школи: підготовка висококваліфікованих спеціалістів, здібних забезпечити науково-технічний прогрес, рух до соціально однорідного суспільства, дія на структуру і зміст політичних відношень, формування духовного потенціалу суспільства⁵. Автори колективної роботи «Освіта в умовах переходу до регульованої ринкової економіки» крім професійно-економічної, соціальної, виховної, гуманістичної функцій, виділяють міграційну, демо-

¹ Див.: Кооп А.В. Образование при социализме как социальная система. М., 1985. С.16—18.

² Див.: Методологические проблемы системного изучения деревни/ Отв. ред. Т.И.Заславская, Р.В.Ривкина. М., 1970. С.47.

³ Див.: Филиппов Ф.Р. Социология образования. М., 1980. С.21.

⁴ Див.: Зельманов А.В. Актуальные проблемы образования на современном этапе развития общества// Филос. науки. 1987. №5. С.37.

⁵ Див.: Герчикова В.В. Современное высшее образование: функции, реализация, перспективы. Томск, 1988. С.10—11.

графічну функції і функцію розширеного відтворення інтелектуального потенціалу суспільства¹.

Розгляд наукових підходів до класифікації соціальних функцій освіти, а також осмислення нових явищ в освіті як соціальному інституті дозволяє стверджувати, що дослідники упускають з виду ряд важливих методологічних моментів, що ведуть до нівеліровки функцій освіти по соціальній значимості, розглядання їх як рядоположених і рівнозначних. Соціально-філософське дослідження функціонального призначення освіти як соціального інституту не може бути зведено до простого переліку і фіксації її багатьох соціальних функцій. Неприпустимо обмежувати аналіз різноманітних завдань освіти як соціального інституту їх відокремленим розгляданням, незалежно один від одного. Важливо визначити головну інтегральну функцію, що найбільш чітко відбиває специфіку освіти як особого соціального інституту і «пов'язує» інші функції в єдину упоряджену систему. Такою інтеграційною функцією, на нашу думку, виступає гуманістична, людинотворча функція. Всі інші функції освіти підкорені їй і фактично виступають її модифікаціями.

Гуманістична функція освіти як соціального інституту виявляється в єдності протилежних, але органічно пов'язаних між собою процесів: соціалізації та індивідуалізації особистості. У процесі соціалізації людина засвоює суспільні відносини, перетворює їх у внутрішню сутність своєї особистості, в свої соціальні якості. Але ці відносини кожна людина засвоює по-своєму, у неповторно індивідуальній формі. Освіта — це особливий соціальний інститут, що здійснює соціалізацію і забезпечує придбання особистістю індивідуальності.

Гуманістична функція освіти обумовлює соціально-економічну функцію, пов'язану з формуванням і розвитком кадрового, науково-технічного і інтелектуального потенціалу

¹ Див.: Образование в условиях перехода к регулируемой рыночной экономике. М., 1991. С.8—16.

суспільства з посиленням інтеграції науки з виробництвом, а також соціально-політичну функцію, яка регулює соціальний баланс суспільства, впливає на політичні і національні процеси.

На основі вищевикладеного можна таким чином визначити освіту як соціальний інститут. Освіта як соціальний інститут являє собою спільність людей, які в рамках конкретних установ за допомогою організованої системи дій і відносин, що регулюються їх соціальними відносинами, сприяють виробництву людини, формуванню його особистості.

Отже, освіта є способом формування суб'єктивності людини, формою її становлення як особистості. Дана діяльність набуває стійкого організованого характеру в рамках освіти як соціального інституту.

Глава II

ВПЛИВ ЦИВІЛІЗАЦІЇ НА ФОРМУВАННЯ КОНКРЕТНО-ІСТОРИЧНОГО ТИПУ ОСВІТИ

Освіта і цивілізація самим тісним образом пов'язані між собою. Їх взаємозв'язок і взаємодія здійснюються у двох протилежних напрямках: від цивілізації до освіти і від освіти до цивілізації. Перший напрямок характеризує залежність освіти від цивілізації і її детермінацію соціокультурними потребами і умовами, другий — впливом освіти на розвиток цивілізації. В методологічному плані, якщо йти від цивілізації до освіти, то остання являє собою продукт певної цивілізації, а якщо йти від освіти до цивілізації, то освіта виступає не тільки як елемент цивілізації, але й як її принцип, тобто як фактор, що впливає на цивілізацію і в структурному, і в змістовному аспектах.

Освіта діє на цивілізацію, дякуючи своїй відносній самостійності, власній внутрішній детермінації. Як відомо, загальними виявленнями відносної самостійності різних духовних утворень виступає спадкоємність, наявність внутрішньої логіки розвитку і різних внутрішніх взаємодій, відсутність жорсткої пов'язаності з об'єктивними умовами, що їх породили, активна зворотня дія на дані умови. Всі ці характерні ознаки і проявлення відносної самостійності відбиваються в освіті специфічним образом.

Слід відмітити, що в освіті велика роль належить спадкоємності. Освіта динамічна, у відповідності з соціокультур-

ними потребами вона постійно розвивається. Але цей процес немислимий без строгої спадкоємності тому, що з'явлення освіти спирається на наявний соціальний досвід, і якщо вона дещо в останньому заперечує, то таке заперечення здійснюється з удержанням позитивного — тієї об'єктивної істини, яка не відміняється ніяким послідуочим розвитком освіти. Це відбувається тому, що освіта має свою внутрішню логику, яка в даному контексті розуміється як звільнена від історичних випадковостей послідовність розвитку освіти, як вираження певної тенденції, в рамках котрої можливі різні модифікації освітньої системи і освітньої діяльності.

Маючи внутрішню детермінацію, освіта водночас є соціокультурно обумовленою. Її феноменологічно включена в систему історично визначеної цивілізації. Конкретний тип цивілізації формує певну систему освіти, визначає її зміст, структуру та методи навчання.

§1. Характерні риси системи освіти доіндустріальної цивілізації

Для доіндустріальної цивілізації з точки зору системи детермінації характерні залежність її життєдіяльності від природних умов буття, а також особливо жорсткий зв'язок індивіда із своєю соціальною групою, етносом чи станом. Ці риси доіндустріальної цивілізації формують вищий принцип її функціонування — відтворення, збереження біологічних і соціальних умов життя, вірність сакралізованій традиції.

Як би не розрізнялись між собою культурні ореали Сходу, для них характерним є циклічне уявлення про світовий процес. Ідея, яка зросла з певної соціальної практики вічного круговороту, обумовлює і певний соціальний ідеал, який відбиває уявлення про справедливість як про «очищення» соціальних і духовних основ, що панують в даному суспільстві, від усього довільного, суб'єктивно-людського,

наносного, чужого. Ідеальне суспільство бачиться як суспільство патерналістське, стабільне, внутрішньо несуперечне, котре якісно не міняється, оскільки якісна зміна може привести тільки до поганого — розпаду, зникненню¹. Тому для доіндустріальної цивілізації універсальним і невід'ємним елементом соціальної дійсності є традиції, що склалися у ході історичного розвитку як стійкі форми життєдіяльності людей, і які, в свою чергу, відбивають соціальну спадкоємність у процесі історичних змін людських поколінь.

В сучасних умовах існування доіндустріальної цивілізації спостерігається незрівнянно більший, ніж раніше, інтерес до власного історичного досвіду, надзвичайно сильно проявляється прагнення до установалення власної національної самобутності. Здавалось, що за довгий період колоніального рабства консервативні традиції Сходу будуть знищені. Однак цього не тільки не сталося, а навпаки, східні країни змогли перебудувати механізм селективного відбору таким чином, що стало можливим сполучати необхідні інновації зі сталими традиціями. Зазначене дозволило країнам Сходу не лише поступово оправитися від шоку, але й перейти у своєрідний наступ в формі різних могутніх національно-релігійних рухів.

Сучасна доіндустріальна цивілізація запозичила дещо із західного способу життя, але разом з тим відкинула його в цілому, повернувшись на звичні традиційні позиції і саме з них прагне до свого розвитку. Хоча і не до такого, як в індустріальній цивілізації. Можна задовільнитись меншим, тільки б при цьому не загубити свого — в цьому заключається кредо багатьох країн сучасного Сходу². Загальною для усіх країн, які розвиваються, є тенденція опори на свої власні національні традиції, що проявляються у всіх сферах життєдіяльності східних суспільств, в тому числі і в сфері освіти.

¹ Див.: Эволюция восточных обществ: синтез традиционного и современного / Под ред. Г.Ф.Ким. М., 1984. С.404—407.

² Див.: Васильев Л.С. История религий Востока. М., 1988. С.406.

У стародавні часи і в середньовіччі на Сході був накопичений величезний досвід в постановці виховання і освіти. В епоху стародавнього Сходу виникла школа як спеціальний навчальний заклад, з'явилися перші загальнодержавні системи освітніх закладів (Китай). В той же час з'явилися перші теорії виховання, був сформульований ряд суттєвих педагогічних принципів, які не втратили своєї значимості в послідуєчі століття (станово-кастове виховання і освіта, вимоги до відносин між учителем і учнем, зв'язок знання і моральності та ін.)

Дуже багату спадщину мусульманського, індуїстського, буддистського, конфуціанського світів в галузі освіти залишив середньовічний Схід. Сформувалися педагогічні учення Ібн Сухнуна (IX ст.), Ібн Сіні (X—XI ст.ст.), Аль Газалі (XI—XII ст.ст.), Алламі (XVI ст.) та ін., які сприяли підвищенню престижу знання. Відставання Сходу від Заходу, яке намітилось і збільшилось в XIV—XV ст.ст., згодом привело до ліквідації умов для реалізації на практиці можливостей, нагромаджених на Сході в галузі освіти. З активним проникненням Заходу на Схід, яке розпочалося ще з XVI ст., доіндустріальної цивілізації стала нав'язуватись західна модель освіти.

Ціллю освіти, яка насаджувалась в колоніальних і залежних країнах, була підготовка службовців для місцевої адміністрації і робітників, які володіли мінімумом знань для праці на закордонних підприємствах, і, в свою чергу, повинні були активно підтримувати політику метрополії. Лорд Т. Маколей, якому в 1835 р. була доручена реформа освіти в Індії, писав в доповідній записці губернатору цієї колонії: «Ми повинні докласти всіх зусиль, щоб створити прошарок, який міг би служити посередником між англійцями і мільйонами туземців під англійською владою, прошарок — індійським по крові і кольором шкіри, але англійським за смаком, поглядом, мораллю і складом розуму»¹. З допомогою західного капіталу

¹ Константинов Н.А. Школьная политика в колониальных странах (XIX—XX вв.). М., 1968. С.26.

в колоніях створювались великі підприємства по видобуванню сировини і виробництву сільськогосподарських продуктів. Вони організовувались з урахуванням науково-технічних досягнень свого часу. Тому для їх освоєння і експлуатації потрібний був персонал, який би володів необхідною загальноосвітньою і професійною підготовкою. На початкових етапах колонізації їх складали вихідці з метрополій. Але з поширенням економічної експансії у колонізаторів виникла необхідність у поповненні кваліфікованого промислового персоналу за рахунок представників корінного населення. Крім того, метрополія і адміністрація колоній були заінтересовані у притягненні на свій бік частини привілейованих слоїв корінного населення, яке служило для них соціальною опорою у проведенні колоніальної політики.

Такі причини економічного і політичного порядку обумовили відоме розповсюдження освіти і підготовку певної кількості кваліфікованих кадрів в умовах колоніального періоду доіндустріальної цивілізації. Однак загальними закономірностями розвитку освіти в той період є обмежені можливості одержання освіти для корінного населення колоній, відірваність шкільного навчання від реальних національних умов і потреб.

Навмисна ізоляція широких верств населення від освіти досягалась систематичним відбиранням учнів колоніальних шкіл. Система неповних початкових шкіл, проміжних і підготовчих класів робила повну початкову освіту практично неприпустимою для матеріально незабезпечених верств населення. Ситуація збільшувалась використанням мови метрополії як засобу навчання в школі. Рівень отриманої освіти був невисоким (виключення складали тільки окремі, привілейовані школи інтернатного типу для місцевої знаті). Це було пов'язано із зневажливим відношенням колоністів до освіти корінного населення, нехваткою кваліфікованих кадрів учителів, відірваністю змісту навчання від реальної дійсності. Нікого не дивувало, коли, наприклад, африканські

діти у «французькій» Африці учили: «У наших предків, галлів, були голубі очі і світле волосся».

Напередодні досягнення більшістю країн, які розвивались, національної незалежності неграмотність серед дорослого населення складала в Африці 81% (124 млн чол.), в Азії — 55,2% (547 млн чол.), в Латинській Америці — 32,5% (40 млн чол.) У 1961 р. на всьому африканському континенті було охоплено тим чи іншим видом навчання менше чверті (24%) дітей і молоді у віці від 5 до 19 років. У вищій школі навчалось лише 0,2% молоді від 20 до 24 років. В країнах Азії цей коефіцієнт відповідно складав 36 і 2,6%, в Латинській Америці — 40 і 3,1%. Число учнів середньої школи в Африці дорівнювалось тільки 10% кількості учнів початкової і середньої школи разом узятих, 19% — в Азії, 12,4% — в Латинській Америці ¹.

Особливо гостро відчувалась нехватка національних кваліфікованих кадрів. Наприклад, в Танзанії у 1961 р. було лише 12 інженерів-будівельників, 8 інженерів по телекомунікаціям, 9 ветеринарів, 5 хіміків. Таких спеціалістів, як геологів, інженерів, механіків, електриків та ін., зовсім не було. Із 600 викладачів середніх шкіл тільки 38 були африканцями ².

Західні освітні інститути не змогли стати органічною частиною східного суспільства. Вони взагалі не сприяли ліквідації неграмотності, підготовці кваліфікованих кадрів, а, навпроти, багато в чому перешкождали розвитку освіти. Відзначене також багато в чому було обумовлено тим, що умови, в яких функціонували ці інститути на Заході, і умови, в яких вони існували в рамках доіндустріальної цивілізації, різнилися між собою.

Із завоюванням політичної незалежності західна модель освіти, яка була одержана в спадщину з колоніальних часів,

¹ Див.: *Ширинский А.Е.* Проблемы образования в развивающихся странах. М., 1985. С.56—57.

² Див.: *Дмитриева И.В.* Образование в Африке: достижения и проблемы. М., 1991. С.44.

прийшла в глибоке протиріччя з відродженням національної самобутності. Потреба в найкоротшій строки подолати соціально-економічну відсталість, а також вимоги науково-технічного прогресу привели до усвідомлення необхідності кардинальної перебудови освіти і приведення її у відповідність до завдань національної реконструкції.

Країни, які розвиваються, змогли добитись відомого прогресу у становленні національних систем освіти. Збільшилась кількість учнів, охоплених шкільним навчанням, підвищився загальний рівень освіти населення. В системах освіти появились такі нові ланки, яких раніше взагалі не існувало: професійно-технічна, вища освіта і освіта дорослих. Більше уваги стали приділяти упровадженню природних і технічних знань, модернізації учбових програм, виробленню нових методів викладення, підвищенню вимог до учнів і викладачів, уведенню в окремих країнах навчання на національних мовах і заміні західних викладачів вітчизняними кадрами. Системи освіти наблизились до життя і стали в більшій мірі відповідати запитам соціально-економічного і культурного розвитку.

Але ці нововведення часто виникали стихійно, безсистемно і в силу цього не змогли змінити в цілому в країнах, які розвиваються, замкнені, традиційні, не гнучкі системи освіти, які не в змозі задовільнити потреби різних категорій і вікових груп населення в знаннях. В сучасних умовах 4/5 населення країн Азії, Африки і Латинської Америки неграмотна, 2/5 дітей залишаються поза школою, хоча охоплення дітей шкільним навчанням зросло¹. Причини такої ситуації слід шукати не стільки в когнітивних структурах освіти, скільки в цивілізаційних основах.

Недивлячись на те, що країни, які належать доіндустріальної цивілізації, відрізняються одна від одної і мають свою специфіку, всім їм властива економічна слаборозвинутість, бага-

¹ Див.: Развивающиеся страны в социально-экономических структурах современного мира / Отв. ред. Г.С.Покатаева. М., 1991. С.104.

тоукладність, перевага питомої ваги сільського господарства над промисловістю.

Бюджетні обмеження, які направляються на здійснення планів економічної стабілізації і вирішення проблеми зовнішнього боргу, обумовлюють вкрай незначну долю ВВП, яка йде на потреби освіти. Загальні державні витрати на освіту в розрахунку на душу населення в країнах, які розвиваються, складала у 1985 р. 38 дол. США (для порівняння: в розвинутих країнах з ринковою економікою — 682 дол.) ¹. Таке незначне державне асигнування, що виділяється на розвиток сфери освіти, до того ж зводиться нанівець дуже складною демографічною ситуацією, яка має місце в країнах Сходу, де після другої світової війни відбувся безпрецедентний «демографічний вибух» в результаті зниження рівня смертності при збереженні високої народжуваності. В таких умовах темпи розповсюдження різних форм навчання не встигають за темпами демографічного росту. Соціальний попит на освіту все більшої кількості людей залишається незадовільним. Спеціалісти ЮНЕСКО підраховали, що приріст населення на один відсоток потребує збільшення на три відсотки витрат на освіту з метою збереження досягнутого рівня освіти ². В Африці ж, наприклад, темпи приросту населення складають 3% на рік (при такому прирості його кількість через 20 років збільшиться вдвічі). За оцінками ООН, до 2000 р. населення Африки складатиме близько 850 млн чол. ³ Населення ж країн, які розвиваються, в цілому у віці до 4 років, складатиме до

¹ Див.: Общие социально-экономические перспективы мировой экономики до 2000 года. Н.-Й., 1990. С.20.

² Див.: *Добродеев Д.Б.* Образование в стратегии развития стран Северной Африки. М., 1988. С.14.

³ Див.: *Клепиков В.З.* Образование в Африке: характерные черты его развития в отдельных странах и в группах стран// Сравнительная характеристика развития образования в странах Азии, Африки и Латинской Америки/ Под ред. Г.В.Микаберидзе. М., 1991. С.29.

2000 р., за даними ООН, 36,3%¹. Значне зростання населення, яке підлягає навчанню на різних ступенях освіти, забезпечення його кваліфікованими кадрами, суттєво ускладнює працю по ліквідації неграмотності, працевлаштуванню випускників учбових закладів, так як зусиль цих країн часто вистачає тільки на підтримку уже існуючого невисокого рівня освіти.

Крім того, зростання народонаселення автоматично збільшує контингент учнів початкової школи, тобто тієї вікової групи, яка підлягає обов'язковому навчанню. Збільшення ж навантаження на базові системи освіти не дозволяє більшості держав виділяти додаткові засоби на розвиток середньої і вищої освіти, що посилює їх технологічну залежність від індустріальних країн Заходу.

На фінансування системи освіти негативно впливають «шкільні втрати», викликані відсівом і другорічністю. Рівень відсіву коливається в різних країнах від 3 до 60 і навіть 80%². Причини цього явища — тяжке матеріальне положення сімей учнів, внаслідок чого діти кидають школу і своїм трудом допомагають батькам, а також низький рівень викладання і низька успішність учнів. Мільйони школярів страждають від голоду, відчувають гостру нестачу білково-енергетичної їжі, що викликає затримку розвитку і різні серйозні хронічні захворювання. Фізично ослаблені діти не можуть засвоїти навчальну програму і змушені залишатись на другий рік. Другорічництво, як і відсів, є бічем шкільної системи доіндустріальної цивілізації. Його рівень, наприклад, в початковій школі досягає 15—20%³.

Існує велика імовірність того, що значна частина населення країн, які розвиваються, в ХХІ ст. вступить неграмотною. Уче-

¹ Див.: Научно-технический прогресс и развивающиеся страны. М., 1976. С.193.

² Див.: Развивающиеся страны в борьбе за преодоление отсталости. М., 1986. С.148.

³ Див.: Там же.

ний-економіст В.О.Кондратьєв ще на початку 70-х років зробив прогнозування, що навіть при найбільш оптимальних умовах потреби в кадрах вищої кваліфікації в країнах, які розвиваються, до кінця століття не будуть задовільнені¹. Згодом стало очевидним, що така ж ситуація буде складатися і з випускниками середньої і початкової шкіл. В 60-70 роки ще вірили в імовірність повного охоплення загальною початковою освітою в найближчі десятиріччя. Така упевненість базувалась на прийнятих в 60-ті роки регіональними міждержавними конференціями відповідних планів. В Азії це був план, прийнятий в Карачі в грудні 1959 — січні 1960 рр., який передбачав уведення загальної безплатної початкової освіти в обсязі семирічки на протязі 20 років, тобто до 1980 р. В Африці згідно «плану Адіс-Абеби» (1961) за той же період намічалось уведення загальної обов'язкової шестирічної школи. У відповідності з «планом Сантьяго» (1962) в Латинській Америці загальне охоплення такою освітою планували здійснити в 1970 р. Однак дане завдання багатьом країнам до 1980 р. виконати не вдалось і навряд чи вдасться в майбутньому². Криза, яка охопила промислово розвинуті країни в кінці 70-х на початку 80-х років, обумовила повне сповільнення структурної перебудови економіки країн, які розвиваються, зниження темпів ВВП. Так, за даними Асамблеї голів держав і урядів країн ОАЕ, яка відбулась в липні 1990 р., в 1980—1987 рр. середньорічний доход на душу населення скорочувався в Африці в середньому на 2,6%. Зовнішня заборгованість на початок 1990 р. складала майже 260 млрд доларів. Платежі по боргу поглинають 1/5 нагромаджених і 1/3 — 1/2 експортних надходжень африканських країн³. Це означає, що намічені параметри розвитку освіти не будуть видержані ні по витратам, ні по результатам. Аналогічна

¹ Див.: Кондратьев В.А. Национальные кадры в развивающейся экономике. С.250—251.

² Див.: Тангли С.А. Образование навстречу будущему// Курьер ЮНЕСКО. 1983. С.5.

³ Див.: Галунина И.А., Фитуни Л.Л., Шаталов С.И. Тридцать лет спустя. М., 1992. С.17.

картина спостерігається і в інших регіонах доіндустріальної цивілізації.

В країнах Сходу освіта за своїм змістом має переважно гуманітарний напрямок. Це обумовлено рядом факторів. Понад усе визначається рівень технологічного розвитку доіндустріальної цивілізації. Як відомо, новий виток світової технологічної революції, який розпочався в 80-ті роки, зажадав кардинальних змін в характері загальної і спеціальної підготовки. В цьому зв'язку в країнах Сходу в певній мірі посилилась науково-технічна орієнтація освіти, яка виражає соціально-економічну функцію сучасної освіти — підготовку кваліфікованої робочої сили і спеціалістів різного рівня. В нинішній світовій ситуації, коли зовнішні умови розвитку країн, які належать до доіндустріальної цивілізації, погіршились, імпорту технологій і експорту сировини здійснюється на неадекватній основі, науково-технічна орієнтація набула першорядного значення.

Посилення науково-технічної орієнтації в умовах доіндустріальної цивілізації знаходить відбиття в таких тенденціях: у збільшенні частини науково-технічних дисциплін на всіх ступенях освіти, у включенні науково-технічної спеціалізації в програму середньої школи, заохочення учнів, які вибирають технічну спеціалізацію, у впровадженні фундаментальної політехнічної школи, в зміні програм навчання до природонаукових і точних дисциплін, в популяризації технічної спеціалізації за допомогою засобів масової комунікації.

Однак ці тенденції реалізуються болісно і суперечливо. Виявляється понад усе той факт, що в країнах, які належать до доіндустріальної цивілізації, науково-технічний прогрес проявляє себе специфічним образом. Ця специфіка заключається в тому, що він має осередковий характер. Сучасне крупне виробництво виростає тут в значній мірі не з традиційного, а поряд з ним. Воно не є результатом внутрішньої, органічної еволюції традиційних структур, а переноситься і улаштовується в традиційне економічне середовище у вигляді локальних вкраплень.

Сучасний сектор промисловості не може запобігти абсолютному зростанню кількості людей, пов'язаних з традиційним чи квазітрадиційним сектором економіки, який має тенденцію до розширення. Не тільки зростає зайнятість в примітивному сільському господарстві, але з'являються нові галузі і сфери примітивного у технічному відношенні несільськогосподарського (міського) сектора. На базі сучасної промисловості формується лише незначна частина суспільства. Основна ж частина населення пов'язана з різними примітивними формами виробництва, які базуються на інструментальній (доіндустріальній) технічній базі. Цьому більша частина самодіяльного населення не має вираженої потреби в отриманні технічної освіти.

Причини слабого розвитку технічної освіти слід шукати також в труднощах створення спеціалізованих класів у загальноосвітніх школах і спеціалізованих учбових закладах, оснащення їх учбовим устаткуванням і в забезпеченні кваліфікованими національними педагогічними кадрами. Всі країни вимушені запрошувати на роботу викладачів-іноземців, утримування яких важким тягарем лягає на державний бюджет.

Крім того, серйозною перешкодою на шляху реалізації науково-технічної освіти виступає існуюча в країнах, які розвиваються, певна упередженість проти технічних професій, багато в чому обумовлена різними релігійно-філософськими концепціями, які панують на Сході. В східних філософських системах природа непідвладна людині. «З світом неможливо суперничати, він сам по собі, як сам по собі Бог. Це значить, що людина повинна з пієтетом відноситися до природи».

Звідси духовність, моральність, що спрямовані не на природу, її перетворення, а в душу людини, на розкриття її зв'язку з світом — космосом. Людина самовідключається від зовнішнього світу, самозалишається у звільненій споглядальності. В цьому знаходить проявлення її сутність. Тому в країнах Сходу фізична праця в різних її проявленнях вважається справою недостойною. Наприклад, у відповідності з стародавньою індійською традицією, яка знайшла своє втілення в законах

Ману і відбила догмати брахманізма, фізична праця розцінювалася просто як принизлива. В старому Китаї привілейовані позиції мандаринів обумовлювались їх ученістю, здібністю до запам'ятовування і тлумачення класичних текстів (вони не визнавали ніяких фізичних зусиль, крім тих, які були потрібні в каліграфії та живопису).

Негативне відношення до фізичної праці в країнах Сходу наклало відбиття на розуміння освіти. Так, представники адабної літератури (аль-Джахіз, Ібн Кутайба, Ібн Абд Раббіх) думали, що істинною ціллю освіти (адаба) є формування добродісної людини, здібної стримуватись від фізичного задоволення і проявляти емоціональну рівновагу перед лицем радощів і прикрощів, залишатись незворушним завжди, якщо до яких-небудь дій не спонукає розум. Головним вважалось придбання основних аристократичних навиків, а не навчання якимсь-небудь конкретним наукам. Останнє вважалось не потрібним і не бажаним заняттям. Адаб припускав знання філософії, історії та інших наук, являв собою водночас своєрідне мистецтво жити, певну поведінську мораль ¹.

У вчених-енциклопедистів середньовікового Близького і Середнього Сходу (Хорезмі, Кінді, Фарабі, Беруні, Ібн Сіна, Омар Хайям та ін.) освіта також була пов'язана з етичною добродісністю. Завдання освіти заключалось понад усе в тому, щоб очистити душу і розум від дурних якостей і всіх випадкових обставин, які псують більшість людей: від застарілих звичаїв, укоренілих звичок, упередженості, суперництва, покірливості пристрастям, боротьби за владу і т.п. ² Тому в процесі навчання основна увага приділялась гуманітарним наукам. Традиційне зневаження до фізичної праці в країнах Сходу не пе-

¹ Див.: Сагадеев А.В. Гуманистические идеалы мусульманского средневековья // Человек как философская проблема: Восток-Запад. М., 1991. С. 54—58.

² Див.: Тлашев Х.Х. Общепедагогические и дидактические идеи ученых-энциклопедистов Ближнего и Среднего Востока эпохи средневековья. Ташкент, 1989. С. 27—35.

реборено до сих пір. У зв'язку з цим в країнах, які розвиваються, і сьогодні існує певне упередження проти технічних професій. Професійно-технічна освіта розцінюється як «другосортна» у порівнянні з гуманітарною. Такого рода явища є серйозним психологічним бар'єром, який заважає отримати технічну освіту. Часто вибір молодими людьми професій адвоката, лікаря та інших відбувається недивлячись на реальну загрозу безробіття. І не треба думати, що в цьому виборі ідеальна жага знань і прагнень до освіти одержує верх над міркуванням матеріального порядку. Сказується багатовікова традиція. Запит на професії науково-технічного профілю залишається в значній мірі незадовільненим, а потреба в спеціалістах гуманітарного профілю перевищує можливості їх продуктивного використання. Гуманітарна направленість освіти переважає на всіх ступенях освітньої системи.

Так, в Африці 80—90% учнів охоплені академічною середньою освітою, зорієнтованою на придбання таких спеціальностей, як філологія, історія, мистецтво. В більшості країн, які розвиваються, відбувається зменшення питомої ваги учнів в середніх спеціальних учбових закладах на фоні одночасного зростання їх абсолютної чисельності. В 80-х роках університети ряду країн, які розвиваються, поширили прийом на факультети природнонаукового, технічного і сільськогосподарського профілю. Однак абсолютне зростання чисельності студентів цих спеціальностей незначне. В деяких же країнах (наприклад, в Алжирі, Мозамбіку, Анголі, Ефіопії, Лесото та ін.) питома вага таких студентів істотно знизилась у порівнянні з 60-ми роками¹.

Зміст освіти багато в чому визначається станом науки, рівнем впровадження її досягнень в учбово-пізнавальний процес. Поєднуючою ланкою між освітою і наукою виступає знання як складна інтегральна система, що втілює можливості,

¹ Дмитриева И.В. Образование в Африке: достижения и проблемы. М., 1991. С.68.

підсумки, перспективи пізнання і перетворення світу. В науці представлено готове, наявне знання і знання нове. Наявне знання виступає засобом існування наукової діяльності, а нове знання є її безпосередньою ціллю і результатом. В освіті функціонує готове, досягнуте, апробоване і адаптоване знання. Іншими словами, в науці відбувається процес виробництва нового знання, а в освіті — його «споживання», тобто передавання і засвоєння досягнутого знання. Нагромаджене наукою знання як з боку своїх якісних, так і кількісних характеристик визначає можливості його акумуляції в освітньому процесі.

В традиційному суспільстві науковий компонент у освіті представлений слабко. Освіта — це процес передавання і засвоєння емпіричного знання, трудових навичок. Використання результатів науки в освітньому процесі досить обмежене і спорадичне. Це обумовлено нерозвинутістю самого наукового знання в доіндустріальній цивілізації. Мабуть ні в одній сфері національної діяльності відставання країн Сходу не досягло таких великих масштабів, як в науці, практичному застосуванні науково-технічних знань, підготовці і використанні науково-дослідницьких кадрів. На долю країн, які розвиваються, припадає мізерна частина світових наукових ресурсів, до того ж розпилених по десяткам країн і зайнятих в невеликих науково-дослідницьких центрах з низькою ефективністю. Доля країн, які розвиваються, у світових витратах на науково-дослідницьку працю складає менше 2% (при цьому майже половина з них приходить на три країни — Індію, Мексику, Турцію). Більшість держав роблять на шляху становлення національної науки тільки перші, незначні внески, що мають скоріше символічний характер. Слабко забезпечена сфера науково-дослідницької діяльності і кадрами спеціалістів.

У східних країнах розвиток науки, по суті, лише розпочинається. В Індії, наприклад, історія науки, яка бере свій початок з давніх давен, тільки після одержання незалежності розпочався процес її розвитку. Були створені Всеіндійська рада наукових і промислових досліджень, Комісія по атомній енергії,

Всеіндійська рада сільськогосподарських досліджень, Індійська рада медичних досліджень, Організація оборонних досліджень та ін. У Пакистані розвиток науки фактично розпочався лише після 1947 р. В колоніальний період на його території не існувало крупних наукових центрів. У 1953 р. була заснована Академія наук, а в 1960 р. була створена наукова рада, яка була підконтрольна канцелярії президента. В республіці Шрі-Ланка тільки в 1968 р. було створено Міністерство досліджень по плануванню і координації наукових досліджень в країні. У вищих учбових закладах країни розпочалась спеціальна підготовка наукових кадрів. В Єгипті лише в 1956 р. була створена вища наукова рада, а в 1956 р. — Міністерство наукових досліджень з усіма необхідними службами, які визначають наукову діяльність в країні. Національні наукові центри почались створюватися і в багатьох інших країнах, які розвиваються.

Разом з тим існуюча зараз система організації наукових закладів в країнах, які розвиваються, характеризується роздробленістю і багатоступінчастістю, рівень розвитку науки в цілому не можна вважати задовільним, мало уваги приділяється фундаментальним дослідженням, невпинно зростає розрив у рівнях розвитку науки в країнах Сходу і західних держав. Ще не завершився процес, який розпочався ще в середній віці, відокремлення знання від релігійної віри та відповідної їй моралі. Розум і наука ще не виділились в особливу самостійну сферу, не отримали із сторони ідеології і моралі права на формальну незалежність, об'єктивність характеру знань. Часто в наукових інститутах співробітники, в тому числі і професори, перед початком наукового експерименту приносять жертву інструментам і приладам.

Потрібно відмітити, що не всі елементи науки в рівній мірі взаємодіють з системою освіти. В силу певної специфіки, про що буде йтися нижче, більш всього цілеспрямовано впливає на гносеологічний процес навчання, стиль наукового мислення, який представляє характерне для конкретного етапу роз-

витку науки функціонування системи категорій, яка в свою чергу складається з форм, методів, логічних і гносеологічних принципів наукового знання і мислення. Стиль наукового мислення — це категоріальний синтез наукового знання, взятого в його предметно-змістовому (зміст філософських категорій і базисних наукових понять), структурному (їх взаємозв'язок) і функціональному (спосіб їх накладення на емпірію і теорію) аспектах.

Специфіка стилю наукового мислення обумовлюється його методологічною роллю, дякуючи якій він виступає системно-утворюючим елементом-відношенням у науці. Вся решта елементів і відносин може існувати, складаючи систему, тільки дякуючи тому, що існує це головне відношення. Зміна і розвиток науки є наслідком зміни і розвитку наукового мислення.

Суттєву особливість стилю наукового мислення на Сході складала (за виключенням творчості деяких видатних учених), а в відомій мірі складає і досі споглядальність, слабкий зв'язок з практикою. Навіть передова думка існувала у руслі сугубо умоглядних міркувань. Основним стилем наукового мислення була дедукція, у відповідності з яким відправним пунктом аналізу служив який-небудь постулат, що виступав у формі або догми, або учення авторитету.

Правда, в середньовічній науці намітився певний поворот до практичної діяльності, досліду. Джабір ібн Хайян проголошував дослід як основу наукового дослідження: «Обов'язок того, хто займається фізичними науками і хімією — це праця і проведення дослідів. Знання здобувають лише за їх допомогою»¹. Арабські учені Ібн Сіна і Біруні в своїх дослідженнях використовували навіть елементи експерименту. Проте дослід не був поставлений в ранг вирішального методу пізнання, не став головним компонентом діяльності ученого.

¹ Фролова Е.А. Наука и ислам// Методологич. проблемы изучения истории философии зарубежного Востока. М., 1987. С.124—125.

Від тепер методологічним принципом науки на Заході стає запроваджений Декартом метод сумніву. На Сході ж він не набув статусу методологічної установки, хоча деякі учені і використовували його. Наприклад, один з найбільш видних мутазалітів ан-Наззам учив: «Ніколи не було такої упевненості, щоб їй не передував сумнів. А також ніколи ніхто не переходив від одного переконання до іншого без проміжного стану сумніву»¹. Однак сумнів в цілому розцінювався як вада думки, від якої слід звільнитися.

В сучасній науці Сходу є у наявності по крайній мірі два елементи: розвинутий апарат дедуктивної логіки і звернення до дослідної практики, яка так і не стала центральною ланкою пізнання.

Як видно, стиль наукового мислення на Сході не зазнав скільки-небудь значних модифікацій за багатовікову історію. На його основі була створена специфічна модель навчального процесу в доіндустріальній цивілізації. Він породив так звану традиційну школу, яка виходить з ототожнення навчання і механічного засвоювання і заучування.

Освіта в доіндустріальній цивілізації, по суті, обмежується передаванням і накопиченням знань, в кращому випадку — їх систематизацією. Ще в старосхідних суспільствах критерієм успіху учня вважалася його здібність пояснити прочитане так, як це робив учитель. Основним методом навчання було переписування учбових матеріалів і заучування їх напам'ять за допомогою багаторазового читання уголос.

В Китаї, наприклад, учитель зачитував уголос вислів, а ученики хором і поодиноці декламували за ним. Повторюючи одну і ту ж фразу п'ятдесят разів, дивлячись в книжку, і стільки ж по пам'яті, навіть не дуже здібний учень добре її запам'ятовував.

¹ Розентал Ф. Торжество знания. Концепция знания в средневековом исламе. М., 1978. С.296.

І в сучасних умовах серед методів навчання упор робиться на ті, які орієнтують на запам'ятання і заучування напам'ять, що не заставляють думати і проявляти ініціативу. Знання подаються як непорушні, не схильні до оновлення. Взяті з попереднього досвіду, вони сприймаються як вивірені часом: «Тому, що мудрість прийшла до нього очищеною від усякої домішки, так висловили свої думки предки»¹. Звично, орієнтація на минуле знання не виключає особистої творчості: «Добрим «сином» (учнем) є той, хто робить більше, чим сказав йому пан»². І все-таки, будучи традиційним, навчання направлено переважно на відтворення попереднього досвіду. Учитель студією учнів в галузі правил, визначень, примушує заучувати таблиці. Учні слухають, запам'ятовують і повторюють матеріал до тих пір, поки знання фактів на стає ідеальним. Але прохання застосувати правила до якої-небудь повсякденної ситуації, зробити висновки з фактів, тобто зв'язати те, чому їх навчали, з життям, викликає у них відчуття розгубленості. Традиційні методи навчання не готують учнів до постійного удосконалення і оновлення своїх знань. В умовах науково-технічного прогресу і швидкого морального старіння знань таке положення суттєво знижує ефективність освіти.

В традиційній школі Сходу індивідуальному початку не придається домінуючого значення. Адже певна людина доіндустріальної цивілізації, як це виникає з філософських концепцій, в кінцевому рахунку скоріше ілюзія, ніж реальність. Особистість відкидається, визнається лише «самість», що позбавлена індивідуальності. Розчинена в загальному буттєвому потоці, вона реалізує себе через рід, плем'я, общину, державу, касту, релігійну секту і т.д. «Особистість носить «надіндивідуальний» характер, що є не стільки атрибутом особистого рівня, скільки характерною особливістю самого східно-

¹ Brunner H. Altägyptische Erzählung. Wiesbaden. 1957. S.158.

² Там же.

го суспільства, його структури і організації, яка поширилась і на сферу освіти»¹.

Значний вплив на стан освіти, а точніше, на утримання його в руслі традиційного розвитку чинить релігія, яка постає основним стовпом всіх аспектів життя східних суспільств. За словами Л.С. Васильєва, релігія Сходу — це «захисний панцир, який дозволяє зберегти своє національне «я», своє етичне обличчя, свої права і звичаї...»²

В ісламі, буддизмі та індуїзмі — основних східних релігіях — на відміну від християнства не пройшов розподіл між світською і культовою сферами, потустороннім і земним, релігійними і правовими наказами. Тому в них існує всеохоплююча система контролю за поведінкою віруючих, яка накладає відбиток на весь їх образ життя.

Недивлячись на те, що на Сході одержали розповсюдження різні реформаторські доктрини, на рубіжі 70—80 років набрав силу так званий релігійний фундаменталізм. Він виник як результат активної реакції суспільства на занадто швидку і насильницьку ломку традиційних цивілізаційних цінностей. Як основну вимогу він висунув повернення до безумовного примату традиційних форм життєдіяльності східних суспільств. Цей рух володіє занадто великим соціопсихологічним потенціалом: розчарування в європейсько-американських культурних формах і в результатах їх переносу на Схід. Воно має потужну соціальну базу, яку складають консервативні фракції духовенства, інтелігенції, офіцерства і студентської молоді, які апелюють до вибитих з традиційної життєвої колії низам. Крім того, релігійний фундаменталізм розпоряджається потужною і розгалуженою технологічною базою, яка ґрунтується на найновіших засобах масової комунікації³.

¹ Див.: Меликов В.В. Понятие «субъект» традиционного восточного общества// Бог — человек — общество в традиционных культурах Востока/ Отв. ред. М.Т.Степанянц. М., 1993. С.89—90.

² Див.: Васильев Л.С. Вказ. праця. С.20.

³ Див.: Рашковский Е.Б. Научное знание, институты науки и интеллигенция в странах Востока. М., 1990. С.38.

В рамках релігійного фундаменталізму зразками суспільного улаштування є блискучі зображення «золотого віку», що нібито існував у ісламі в період правління чотирьох «праведних халіфів» і «сподвижників пророка», в індуїзмі — в період ранніх вед, в буддизмі — в пору розвитку ранніх буддійських держав. Ідеологи релігійного фундаменталізму закликають «повернутись» до цих зразків, подолати помилки, привнесені користолобними привелейованими класами, а також реакційного духовенства, яке відійшло від першопочаткового ідеалу.

Це свідчить про те, що релігія на Сході дуже тісно пов'язана з консервативною традицією. Вона робить ставку на стабільність, консервацію існуючих норм. Освітлюючи соціальний статус-кво, циклічність, незмінне повторення споконвічно заданих структур і норм життя суспільства і особистості, релігія відкидає проблему удосконалення соціума і індивіда, заперечує соціальним змінам в історичному контексті. Досягнення досконалості вона бачить на шляху зняття, усунення відлюбих форм соціоісторичної динаміки і любих видів активної діяльності, крім медитації. Її дії цілеспрямовані на те, щоб не допустити таких змін в суспільстві, які могли б порушити сталість, котра свято зберігає соціальні відносини, що склалися віками. Орієнтація на консервативну стабільність є для неї генеральною установкою. Хоча в різних східних релігіях така установка реалізується по-різному, але суть її скрізь залишається однаковою.

Оскільки східні релігії регулюють всі аспекти життя людей «як у цьому, так і в потусторонньому світі», то не дивно, що за багато століть релігійна ідеологія проникла і закріпилась у сфері освіти. Через систему духовних шкіл, через вплив на систему світської освіти релігія реалізує свою охоронну соціально-політичну функцію, тим самим консервує систему освіти. Розглянемо це на прикладі ісламу.

В мусульманських країнах ще за умов середньовіччя утворилася система мусульманської освіти, яка складалася з початкових (мектебе), середніх і вищих учбових закладів (мед-

ресе). Мектебе відкривались за звичаєм при мечетях. Їх відвідування вважалося обов'язковим для всіх осіб чоловічої статі. Дітей навчали головним чином тим віршам з Корану, які були необхідні для виконання релігійних обрядів. До кінця ХІХ ст. полуграмотні мусульманські мулли були єдиним джерелом освіти для широких верств населення. Слід відмітити, що мектебе, які мали чітко виражену релігійну спрямованість, в певній мірі сприяли розповсюдженню грамотності, оскільки крім безглузлого заучування сур Корану діти все ж таки набували елементарних навичок читання, письма і рахунку.

Медресе, які в більшості випадків також розташовувались біля мечетей, надавали більше знань. Курс навчання включав до себе граматику, логіку, риторику, теологію, правознавство, філософію. Однак вивченню і тлумаченню Корану, інтерпретації усних переказів про життя Мухаммеда, мусульманського права відводилося 75% всього учбового часу. Ніяких практичних знань медресе не давали.

Люди, які закінчили ісламські школи і вищі учбові заклади (мектебе і медресе), — це служителі культу, учителі (мулли), службовці державного апарату, законознавці (імами), судді (каді, наві) і просто освічена інтелігенція, яка добре знала іслам (улеми).

В сучасних країнах мусульманського Сходу система ісламської освіти значно розширилась і закріпилась. В умовах «ісламського буму» зросла кількість мусульманських духовних училищ, відкрились нові мусульманські вищі учбові заклади. В Турції, наприклад, кількість шкіл ісламського духовенства за період з 1963 р. по 1978 р. зросла майже в 10 разів. Якщо в 1963 р. їх нараховувалось 45 і в них навчалось 9284 студента і працювало 484 викладача, то в 1978 р. їх число складало вже 437 осіб і навчалось в них 134486 студентів, а викладало 4922 учителя¹. В Алжирі в 1965 р. існувало 16 ісламських інститутів з 3453 студентами, і в 1976 р. їх нарахо-

¹ Див.: *Зденка Весела. Іслам в Турції в кінці 70-х — начало 80-х годов// Мусульманские страны. Религия и политика. М., 1991. С.144.*

увалось уже 21. Крім того, в цій країні був відкритий спеціальний центр соціології ісламу ¹. В 1961 р. в Саудовській Аравії був створений мусульманський Університет ім. Короля Сауда в Медині, який мав три факультети: Шаріату, по вивченню Корану, арабської мови і літератури. В 1965 р. був відкритий мусульманський Університет в Уім-Дурмані, в 1967 р. — Університет ім. Короля Абд аль-Азіра в Джидді, на початку 80-х років почав функціонувати Міжнародний ісламський університет в Малайзії, — перший учбовий заклад подібного роду в Південно-Східній Азії.

Багато релігійних університетів та інститутів, теологічних факультетів, медресе є не лише центрами по підготовці кадрів мусульманських священослужителів, але і організаціями, що суттєво впливають на формування ідейно-політичної атмосфери в мусульманських країнах. В цьому зв'язку афганський учений-етнограф М. Джаліль Ханіфі говорить: «Муллі є релігійними керівниками по всьому Афганістану. Вони шлють великий вплив на галузь освіти і політики. В цілому вони представляють найбільш важливу і впливову групу в країні і володіють великим релігійним престижем. Муллі консервативні і в цілому настроєні опозиційно у відношенні прогресивних соціальних і культурних перетворень» ². Це ж можна сказати і про мулл інших мусульманських країн.

Питання ісламської освіти активно обмірковувалось на багатьох конференціях і семінарах (зокрема у 1973 р. в м.Тізі-Узу, в 1977 — у Мецці, в 1982 — в м.Ісламабаді), що були проведені під егідою міжнародних мусульманських організацій (Організація ісламська конференція, Ліга ісламського світу та ін.). На них рекомендувалось урахувати, що зростання кризових явищ в сфері освіти багато в чому обумовлені загальним ослабленням ісламу в афро-азіатських країнах, а також на-

¹ Див.: Малащенко А.В. Официальная идеология современного Алжира. М., 1983. С.71.

² Див.: Миловский Г.В. Интеграционные процессы в мусульманском мире. М., 1991. С.53—57.

явністю дихотомії в освіті — протиставлення «традиційного (середньовічного) і сучасного (що було створене в період колоніального панування по західним зразкам). У цьому зв'язку наполегливо пропонувалось в рамках концепції «ісламської єдності»¹ розробити уніфіковану ісламську модель освіти, яка б сприяла збереженню, захисту і розповсюдженню ісламських цінностей, формуванню «істинно ісламської особистості», характерну особливість якої складає відданість ісламу. Конкретні заходи по створенню такої системи освіти були розроблені на міжнародному семінарі по ісламізації знання, який пройшов в 1982 р. в Пакистані, це підготовка колективом мусульманських учених учбових посібників для всіх рівней ісламської освіти, матеріал яких повинен відповідати духу ісламу й ісламській системі цінностей, що підкріплюються коранічеськими аятами і сунною, скрупульозний розгляд в підручниках ідей великих мусульманських учених та їх унікального внеску в розвиток світової науки, підготовка учителів нового типу, які здібні виконати функцію наукових і духовних наставників, які володіють глибокими знаннями, благочестивістю, богобоязненістю; відродження медресе, забезпечення їх новою технологією, зміна секулярного характеру навчальних закладів, які залишились від колоніального Заходу².

Великі мусульманські духовні навчальні заклади і центри мають значні засоби і широкі можливості для пропаганди ісламу. Іслам користується підтримкою, іноді значною, з боку держав і урядів цих країн, особливо з боку найбільш консервативних режимів, існуючих в Саудівській Аравії, Ірані, країнах Персидської затоки, де з'явилися мільярди нафтодоларів, частину яких вони витрачають на потреби ісламу і в кінцевому рахунку на збереження і відтворення консерватизму.

¹ Див.: Зарубежный Восток: особенности идеологии и политики. Ташкент, 1985. С.7.

² Див. докладніше: Шарипова Р.М. Концепции «национального просвещения» в мусульманских странах. Соотношение ислама и секуляризации. М., 1991. С.12—21.

В багатьох країнах мусульманського Сходу є значні можливості для упровадження ісламу в світську освіту, аж до вищої. В останній час тенденція ісламізації світської освіти суттєво посилилась, наприклад, в створенні теологічних факультетів, частіше всього шаріатського, при державних університетах. Заснований в 732 р. університет аз-Зітуна в 1960 р. став теологічним факультетом при Туніському державному університеті. Пізніше були відкриті факультет шаріату при державному університеті в Йорданії (1966), факультет шаріату при університеті ім. Короля аль-Азіза в Джідді (1967), факультет шаріату при Дамаському університеті (1968), факультет мусульманського права в університеті Константини (1971) та ін.¹

В світських учбових закладах повсюди почали запроваджувати релігійні предмети як обов'язкові дисципліни. Регулярно стали проводитись конкурси на краще читання Корану. Переможцям присуджують премії.

Переважною характеристикою мусульманської освіти є релігійно-догматичний стиль навчання, який не відразу і не скрізь в однаковій мірі втілювався в мусульманських учбових закладах, але поступово став основною характеристикою мусульманської освіти. Як відомо, в ранньому ісламі одним з основних положень був іджтіхад — право кожного мусульманина мати власну незалежну думку з питань, які не отримали освітлення в Корані². В той період (9—10 ст.ст.) це право використовувалось в процесі навчання в медресе, де проводились диспути не тільки з релігійних, але і з філософських питань, з розумінням відносились до вивчення спадщини мислителів Давньої Греції і Давнього Риму.

Але уже в XI ст. мусульманські улеми увели заборону на іджтіхад, що посилювало релігійний консерватизм і закріпило

¹ Див. докладніше: Шарипова Р.М. Вказ. праця. С.12—21.

² Див.: Малащенко Р.М. Официальная идеология современного Алжира. С.93; Борисенков В.П. Народное образование и педагогическая мысль в освободившихся странах Африки: традиции и современность. М., 1987. С.18—19.

панівне становище теології по відношенню до інших учбових дисциплін. Це в свою чергу обумовило значне збіднення змісту освіти і установа схоластичного методу викладання з такими характерними для нього рисами, як догматизм і формалізм, орієнтація на механічне запам'ятовування і придушення духа творчості.

В доіндустріальній цивілізації розповсюджений освячений релігією традиційний східний стереотип, у відповідності з яким жінка займає підлегле положення в суспільстві, є по суті «маргінальним елементом», так як процес розвитку здійснюється «для чоловіків і руками чоловіків». Наприклад, Коран закріплює положення, відповідно яким жінка від народження до самої смерті не має рівних прав з чоловіком. В сурі 4 накреслено: «Чоловіки стоять над жінками за те, що Аллах дав одним перевагу перед іншими, і за те, що вони розходують із свого майна»¹. Під тиском «чоловічого шовінізму» жінка в традиційному суспільстві втрачає свою індивідуальність, нерівноправне положення часто сприймається нею як проявлення «божественної волі».

Загальний статус жінки в країнах, які розвиваються, чітко корелюється з рівнем жіночої освіти: чим нижче положення жінки в конкретному суспільстві, тим більша різниця між чоловіками і жінками в рівні і можливостях отримання освіти.

В останній час в багатьох країнах, які розвиваються, було прийнято законодавство, яке передбачає поширення можливості отримання жінками освіти. Але розрив між правовими нормами і реальністю переборюється надзвичайно повільно. Юридична гарантія рівності статей в отриманні освіти не означає її реалізацію в соціальній практиці. До цих пір в традиційному суспільстві хлопчики частіше чим дівчатка відвідують початкову і середню школу. В 80-х роках за оцінками ООН на долю дівчат у віці до 11 років, які відвідують школу, приходилось в Африці 57%, в Азії — 59%, в Латинській

¹ Коран / Пер. И.Ю.Крачковского. М., 1986. С.85.

Америці — 81%. В середині 80-х років за даними ЮНЕСКО тільки 43% жінок в афро-азіатському і латино-американському регіонах вміли читати і писати, в 38 країнах, які розвиваються, з найбільш низькими доходами на душу населення, початкову школу відвідувало 64% дівчат і 90% хлопців ¹. Охоплення жінок системою середньої і вищої освіти ще значно менше. Наприклад, в Турції доля учнів-дівчат в вищих учбових закладах складає 17—21%, причому по технічним спеціальностям менш 3,8% ². В цілому можна сказати, що ситуація, яка склалася у відношенні жіночої освіти, відбиває традиційне уявлення про жінку як істоту більш «низької категорії» в порівнянні з чоловіком. Упередження проти жіночої освіти найбільш явно можна прослідкувати в країнах Близького Сходу, Північної Африки і Південної Азії.

Труднощі реформування освіти пов'язані також з рішенням питання про мову навчання, що має дуже важливе значення, оскільки в багатьох країнах, які розвиваються, як офіційні та державні мови виступають не національні мови, а мови колишніх країн-метрополій (англійська, французька, португальська, іспанська). Європейські мови часто є і мовами навчання, якими друкується навчальна, наукова і художня література, виходять періодичні видання, видається офіційна документація. Однак іноземні мови знає незначний відсоток населення. Так, на всьому африканському континенті нараховується всього тільки 5 млн африканців, які дійсно говорять на якій-небудь європейській мові, в той час як число африканців, які говорять на банту, складає 120 млн, а на арабській мові чи на хауса — 50 млн ³.

¹ Див.: Дрейер О.К., Лось Б.В., Лось В.А. Глобальные проблемы и «третий мир». М., 1991. С.193.

² Див.: Ислам и женщина Востока (История и современность). Ташкент, 1990. С.172.

³ Див.: Ширинский А.Е. Проблемы образования в развивающихся странах. М., 1985. С.69.

Вирішення питання про перехід до навчання на рідній мові ускладнюється цілим рядом факторів, серед них: слабке вивчення національних мов країн, які розвиваються, їх багаточисельність, відсутність письменності у багатьох народностей. Щоб процес навчання міг проходити на рідній мові, необхідно провести велику підготовчу працю щодо уніфікації письменності, поповненню словарного запасу мови сучасними термінами, виробленні і удосконаленні літературної форми мови. В той же час не можна скидати з рахунків і європейські мови, оскільки вони дозволяють країнам, які розвиваються, знайомитись з досягненнями світової науки, культури і техніки, часом виконують функцію міжнародних мов. Уряди багатьох країн, які розвиваються, вимушені обирати одну з європейських мов як офіційну мову лише для того, щоб з'єднати різномовні народи і ефективно вести боротьбу з трибалізмом.

В силу того, що системи освіти країн, які розвиваються, за своїм змісту, структурою і методами навчання на відповідають в цілому національним інтересам, афро-азіатські і латино-американські держави посилають значну кількість студентів за кордон. Підготовка національних кадрів спеціалістів за кордоном дуже важлива для країн, які розвиваються, особливо це торкається тих спеціальностей, які є найбільш перспективними і важливими для національного розвитку.

Країнам, які розвиваються, в міжнародному обміні студентами і стажистами належить переважне місце. Підготовка спеціалістів за кордоном виступає для них, безумовно, більш важливим каналом формування національних кадрів, чим для промислово розвинутих країн. Із загальної чисельності студентів і стажистів (більш 1 млн 200 тис.чол.), які проходять навчання чи підвищують кваліфікацію за кордоном, 72% (більш 850 тис.чол.) приходить на долю країн, які розвиваються¹. При цьому основним постачальником своїх громадян для нав-

¹ Див.: Мобильность студентов в современном мире/ А.Г. Смирнов, Н.М. Тимофеева, Г.Ф. Ткач, О.А. Захарова. М., 1990. С.9—10.

чання за кордоном є Азія — 460 тис.чол., потім Африка — 75 тис.чол. і Латинська Америка — 68 тис.чол. ¹

Студенти і стажисти з країн, що розвиваються, і які навчаються за кордоном, розподіляються по західним країнам з певною закономірністю, яка відбиває схильність окремих партнерів до взаємної співпраці. Наприклад, країни Південно-Східної і Центральної Азії в підготовці своїх кадрів за кордоном перевагу віддають США. За нашого часу студентами американських вузів є більше половини громадян, які навчаються, з Індії (82%), Індонезії (60%), Саудівської Аравії (60%).

Чимало латино-американських держав також орієнтуються в основному на навчання своїх студентів в США. Серед них Мексика (75%), Колумбія (60%), Венесуела (73%), Перу (60%), Аргентина (54%). Крім того, якщо зовсім недавно така велика африканська країна, як Нігерія, направляла своїх представників у вузи Великої Британії, то тепер біля 60% з них навчаються в США.

Більшість франкомовних країн Африки, включаючи Марокко (71%), Алжир (76%), Туніс (67%), Камерун (64%), готують свої національні кадри у Франції ².

Таким чином, основні структурні елементи доіндустріальної цивілізації обумовлюють характерні риси розвитку освіти країн, які розвиваються: перевага кількісних змін над якісними, все ще зберігається високий рівень неграмотності серед населення, наявність значних за своїми масштабами шкільних втрат у вигляді відсіву учнів і другорічництва, незавершеність загального обов'язкового безплатного навчання в рамках початкової школи, низький рівень розвитку середньої і особливо вищої освіти, культурно-просвітительський характер навчання, відірваність освіти від насущних практичних завдань, реальних потреб виробництва, вербально-репродуктивний метод навчання, низька ефективність навчання і виховання у більшості учбових закладів.

¹ Див.: Мобильность студентов в современном мире / А.Г. Смирнов, Н.М. Тимофеева, Г.Ф. Ткач, О.А. Захарова. М., 1990. С.25.

² Див.: Там же.

§2. Особливості системи освіти в умовах індустріальної цивілізації

Індустріальний (техногенний) тип цивілізації почав формуватись в епоху Ренесанса, коли основоположний принцип самозбереження і стабільності доіндустріальної цивілізації змінився радикально іншим — принципом оновлення, росту і прогресу, коли на зміну циклічному розвитку прийшов поступальний. Причиною цієї зміни був розвиток і висунення на перший план людської діяльності технотатності до множення знань і винаходу нового.

Суспільства, які належать до індустріальної цивілізації, засновані на принципово інших відносинах людини з природою. В них людина, яка мобілізує і розвиває свій творчий геній, прагне подолати залежність від природи, стати її володарем, перетворити її в своїх інтересах. Радикально іншим виступає характер зв'язків між людьми, а також особистістю і соціумом. Індустріальна цивілізація припускає мобілізацію творчого потенціалу, ініціативи окремого індивіду, необхідність свободи індивідуальної діяльності, потребує більшої міри автономії індивіда по відношенню до соціальної групи.

Принципи, на яких базується індустріальний тип цивілізації, пронизують всі рівні і сфери соціальної життєдіяльності, в тому числі і галузь освіти. Вони підривають одну з основних рис традиційної системи освіти — надмірну стабільність, яка веде до консерватизму, обумовлюють гнучкість і динамічність освіти з тим, щоб вона могла відповідати духу часу і задовольняти різноманітні соціальні потреби. «Застигла система освіти приречена на загибель, як приречене на загибель сковане льодом дерево, що позбавлене під час бурі можливості гнутись і коливатись, щоб залишитись живим і сильним»¹. Основним принципом розвитку освіти в умовах індустріальної цивілізації є подолання залякості і консерватизму, постійний пошук нового.

¹ The World Educational Criss. A System Analysis. UNE SCO. Paris, 1967. P.7.

Кількісне зростання не виступає більше головним індикатором прогресу освіти, оскільки ні продовження строків навчання, ні збільшення кількості учнів і педагогічного персоналу не може продовжуватись вічно. Загальною закономірністю для індустріально розвинутих країн є висунення на перший план якісних змін в сфері освіти. Під впливом структурних елементів цивілізації творяться радикальні зміни в цілях, змісту, формах і методах навчання, що в свою чергу з необхідністю тягне за собою трансформацію традиційної структури системи освіти і принципів, на яких вона базувалась.

В умовах індустріальної цивілізації існуюча форма виробничого процесу не розглядається як остаточна. Її технічний базис постійно оновлюється на основі досягнень науки і техніки. Це обумовлює динамічну зміну положення людини у виробничому процесі, ріст його загальноосвітнього і професійно-кваліфікаційного рівня. В силу цього по мірі розгортання науково-технічного прогресу постійно зростає в розвитку виробництва роль людського фактору, значно посилюється значення освіти. Останнє виявляється є необхідністю включення в механізм постійного оновлення виробництва і в силу цього починає розвиватись швидкими темпами.

Особливий вплив на освіту в умовах індустріальної цивілізації справляє розвиток науки. Цей вплив найбільш очевидно став проявлятися з другої половини XV ст., коли почалось систематичне і всестороннє дослідження природи, по своїй суті глибоко відмінне від геніальних, але спорадичних натурфілософських догадок учених античності і середньовіччя. Практичне засвоєння природи було доповнено науково-пізнавальним. З кінця XVI ст. і на протязі всього XVII ст. цей період одержав назву наукової революції — в науці, особливо в галузі математики, механіки, фізики, творились наукові відкриття, на основі яких було вироблене нове уявлення про оточуючий світ. Копернік в трактаті «Про обертання небесних сфер» «скинув» Землю з центру Всесвіту до рівня рядової планети Сонячної системи. Кеплер виклав теорію руху планет Сонячної систе-

ми. На арену світової науки вийшли такі учені, як Стевін, Галілей, Торічеллі, Декарт, Паскаль, Гюйгенс, Гук, Лейбніц, Ньютон, які заклали основи природознавства¹. В цей час наука відірвалася від практики в тому смислі, що створила свій власний ідеально-абстрактний теоретизований світ із своїми законами, придбала власну логіку розвитку, яка відрізнялась від логіки практичної взаємодії людини з природою. Саме в цей період «наука, яка займала саме низьке місце в середньовічній ієрархії академічного знання, вершиною якого вважали теологію, починає висуватись на перший план, і здавалося б, раптово стає джерелом віри в майбутнє»². Наука почала формуватись в самостійний соціальний інститут, з'явилися перші власне наукові об'єднання — наукові товариства, академії. Особливо великою була роль двох найважливіших європейських академії: Лондонського королівського товариства (1660) і Паризької академії наук (1666), спеціально створених для дослідження проблем природознавства, «для розвитку знань про природу».

Зародження природознавства поклало початок диференціації освітніх закладів. Як відомо, в середньовічних європейських університетах гуманітарні і природничонаукові знання не були відокремлені одні від інших. Програму навчання в них складали «сім вільних мистецтв», які були упроваджені в освіту Боецієм і склалися із «тривіума» (граматики, риторики, діалектики) і «квадріума» (до вказаних предметів додавались арифметика, геометрія, астрономія і музика). В новий же час в одних учбових закладах стали викладати гуманітарні науки, в інших — зайнялися вивченням нової експериментальної науки.

В період наукової революції наука почала визначати характер освіти, впливати на перетворення її в наукову освіту. Мож-

¹ Див. докладніше: Механика и цивилизация XVII—XIX вв. /Под ред. А.Т.Григорьяна, Б.Г.Кузнецова. М., 1979. С.72—75.

² Философия эпохи ранних буржуазных революций. М., 1983. С.20.

на навести хоча б один приклад, який підтверджує цю думку. В середній школі, в якій навчався І. Ньютон, не викладали ні фізику, ні математику. Програма навчання Кембріджського університету, де він учився, незначно відрізнялась від середньовічної. В той же час уже тоді відчувався вплив нових ідей, підчерпнутих з творів Коперніка, Кеплера, Галілея, Декарта. Сам же Ньютон, коли став професором Кембріджського університету, доповнив програму навчання математикою, що було обумовлено потребами наукової революції. Лекційний курс Ньютона за 1670 р. був присвячений проблемам оптики, якою він займався в той період і який містив все нове знання, що він сам отримав ¹.

Ця тенденція «запліднення» наукою освіти стала сутністю і основним змістом впливу науки на освіту в період примислової революції, яка стала логічним продовженням наукової революції XVII ст. Вона проходила в різних країнах на протязі більш чим 100 років — з 60-х років XVIII ст. в Англії і з початку XIX ст. в Германії і Франції, а потім і в США, промислова революція, сутністю якої був перехід від мануфактурного до фабрично-заводського промислового виробництва, викликала стрімке зростання матеріального виробництва в науковому знанні і бурхливий розвиток науки. Починаючи з XIX ст., в більшості європейських країн центр дослідницької праці з академій перемістився у вищі школи ². Заняття наукою стало однією з найважливіших функцій професорсько-викладацького складу вищих учбових закладів. Під впливом цих процесів вища освіта перетворилась в навчання науці, в передавання і усвоєння досягнутого наукою, теоретичного (концептуального) знання. Дж. Бернал відзначав, що «вперше в історії науки її стали систематично вивчати» ³.

¹ Див.: *Кирсанов В.С.* Научная революция XVII в. М., 1987. С.277—302.

² Див.: *Эволюция форм организации науки в развитых капиталистических странах* /Под ред. Д.М. Гвишиани, С.Р. Микулинского. М., 1972. С.553.

³ *Бернал Дж.* Наука в истории общества. М., 1956. С.293.

В ході промислової революції почали виникати прикладні і технічні науки, що сприяло появі технічної освіти, що задовольняла потреби промисловості, яка в свою чергу швидко розвивалась. До того основна маса інженерів, техніків, архітекторів являлась практиками, котрі одержували своє пізнання шляхом індивідуального навчання. В 60—80-х роках XVIII ст. у Франції виникли суднобудівельні, гідрографічні, межеві школи, школи інженерів-геометрів, цілий ряд воєнно-інженерних шкіл. Були засновані Школа мостів і доріг в Парижі, Горна школа в Монні, які складали ядро так званих «великих шкіл», котрі одержали широке розповсюдження уже в XIX ст. В цих школах основні курси лекцій мали практичне значення і поєднувались з факультативними лекціями більш теоретичного характеру. У другій половині XIX ст. в Кембріджському університеті була заснована кафедра технічних наук. В США першим центром прикладних наук став Ронселлеровський політехнічний інститут, в якому нововведення торкнулись як учбової програми, так і методики викладання: тут вперше була створена учбово-дослідницька лабораторія, де студенти проводили експерименти. В Нью-Йорку був заснований Бруклінський політехнічний інститут, в штатах Пенсільванія, Маріленд, Мічіган з'явилися вищі сільськогосподарські школи, був відкритий Массачусетський технологічний інститут. Природні і технічні науки прокладали собі шлях і в старі гуманітарні школи, чому частково сприяли асигнування американських підприємств, які вклали значні суми на заснування кафедр природних і технічних наук. До кінця 50-х років майже у кожному елітному університеті була створена одна чи декілька наукових кафедр з добре обладнаними природничонауковими лабораторіями, мінералогічними та іншими колекціями, навіть обсерваторіями. В Гарвардському і Йельському університетах були відкриті природничі факультети і заснована ступінь бакалавра наук.

Разом з тим ставлення до цього нового типу освіти, який вважався не тільки «некласичним», але й «неакадемічним», було крайнє зневажливим. До поступаючих на природничі факультети

тети пред'являлись більш низькі вимоги, ніж до тих, хто посту- пав на класичні відділення, строк навчання на них був корот- ший (замість чотирьох — три роки), вони вважалися студента- ми другого сорту. В Йельському університеті ці студенти під час служби в церкві не повинні були сидіти поряд з «академічни- ми» студентами. Навіть в кінці 60-х років в 20 найбільш відомих американських університетах, в тому числі й в Гарвардському, 4/5 навчального часу відводилось на вивчення давніх мов і релігійних доктрин. В цьому проявилось явне зневажання природничими і технічними науками¹.

Однак промисловість, сільське господарство, транспорт і зв'язок, містобудування і комунальне господарство, яке роз- вивалося на основі досягнень в галузі науки і техніки, гостро потребували кваліфікованих кадрів спеціалістів. У відповід- ності до знаменитого закону Морріла (1862) стали створюва- тись земельні коледжі для забезпечення підготовки спеціалі- стів в галузі сільського господарства і механіки. Вони кинули виклик «класичним» коледжам, які не відповідали потребам суспільства, і розвінчали ідею монастирської самоти тра- диційних університетів — «веж із слонової кістки»².

Повертання в змісті освіти до конкретизації, професіоналі- зації, більш тісного зв'язку з потребами практики багато в чому було обумовлене і панувалими в той час філософськими кон- цепціями. В XIX ст. в багатьох європейських країнах, в першу чергу у Франції і Англії, широке розповсюдження одержав позитивізм (О. Конт, Дж. Мілль, Г. Спенсер та ін.), близький до комерційно орієнтованому духу західної культури. Загаль- на позитивістська переорієнтація філософії відбилась на роз- витку освіти. Він остаточно втратив гуманістичні ідеали роз- витку людського духа, самодіяльної свідомості діяльної «внутрішньої» особистості.

¹ Див.: *Елманова В.К.* Высшее образование за рубежом. Л., 1989. С. 4—6.
² *Kerr C.* The Uses of the University. Cambridge, Mass., 1964. P. 47.

Якщо попередня педагогіка ще живила ілюзію про можливість виховання духовно завершеної особистості, то позитивістська бачить завдання в підготовці людини до практичної діяльності. В попередній педагогіці, заснованій на ідеалістичній етиці, вища ціль розвитку людини лежить у ньому самому, його духовній структурі та ідеальній волі. Позитивізм же «найвище благо» вбачає в сумі благ, які здобуває індивід. Ідеалістично зрозумілий розум віддає місце благородному, яке зводиться до морального розрахунку. Освіта орієнтується на підготовку індивіда до життя. Гуманітарне знання обезцінюється, вивчення класичних мов і літератури обмежується. Цінними є тільки ті знання, які мають прикладне значення. Позитивізм відстоює необхідність природничо-наукової освіти як найбільш «корисного» для задоволення безпосередніх потреб окремої особистості, для розвитку її активності. Спенсер, наприклад, думав, що гуманітарні предмети є всього лише «прикрашенням», і прагнення до них обумовлені бажанням придбати престиж і вплив у суспільстві. Те, що це прагнення раніше було пануючим і визначало перевагу гуманітарних дисциплін в змісті освіти, Спенсер пов'язував з тим, що, починаючи з далекого минулого і до теперішнього часу, соціальні потреби підкоряли собі індивідуальні, і тим, що найважливішою соціальною необхідністю був контроль над індивідом. Вчений думав, що вивчення гуманітарних предметів повинно бути зведено до мінімуму: «Так як в житті вони займають дозвілля, вони повинні грати роль дозвілля й у вихованні»¹. На його думку, те знання найбільш цінне, яке служить найближчому щастю індивіда. Засвоєнню моральних норм життя в найбільшій мірі сприяють точні науки, оскільки вони розкривають утілітарний смисл всього суцього².

¹ Очерки истории школы и педагогики за рубежом. М., 1989. Ч. II. С.119.

² Див.: Спенсер Г. Воспитание умственное, нравственное и физическое. СПб., 1884. С.43.

Послідовники позитивізму (Дж. Мур, Л. Бітгенштейн, Б. Рассел та ін.), філософськи обґрунтовуючи ідеї сцієнтизму, справжньою наукою також вважали тільки математику і природознавство, а інші галузі знання були об'явлені ними «міфологічною сферою».

Дуже сильну дію на зміст освіти, її спрямованість справив прагматизм (М. Пірс, У. Джеймс, Д. Дьюї та ін.), який проголосив основним принципом корисність. Виходячи з цього принципу, філософія прагматизму обґрунтувала концепцію «максимальної користі освіти», в якій як основна ціль освіти висунута підготовка до практичної людини. До змісту освіти прагматизм зажадав запровадити ряд нових предметів трудового і природничо-наукового циклів, які відповідали б запитам науки, техніки, торгівлі, що сприяло посиленню практичної спрямованості школи, організації навчання навколо конкретних виробничих процесів.

В умовах сучасної науково-технічної революції, яка виявилась підсумком і якісно новим етапом в розвитку науки і техніки у всіх без винятку середніх школах, у передових в науково-технічному відношенні країнах розпочинаються рішучі заходи щодо рівня професійної підготовки учнів, покращення викладання природничих дисциплін в початковій і середній школі, удосконалення системи трудового навчання, покращення технічної підготовки уже працюючої молоді. Наприклад, в Японії на базі середньої школи технічного профіля і двох курсів коледжу функціонують п'ятирічні коледжі з посиленою програмою підготовки по прикладним і природничим дисциплінам, які стали основною ланкою в підготовці спеціалістів для промисловості. В Німеччині під впливом потреб науково-технічної революції в учбові плани гімназії включається все більше професійно зорієнтованих курсів і дисциплін на вибір (технологія виробництва, економіка, статистика, електронна обробка даних та ін.).

Все більш практичного характеру набуває навчання у вузах. В них значно більше часу приділяється дослідницьким і курсо-

вим проектам, які відповідають потребам науки і промисловості, ніж аудиторським заняттям. З середини 80-х років науково-технічні дисципліни почали вводити в програми нетехнічних вузів з тією метою, щоб студенти-гуманітарії були в курсі досягнень в галузі науки і техніки.

Чисельність студентів, які отримують інженерно-технічну освіту, зростає в умовах індустріальної цивілізації нерівномірно. Найбільший їх ріст приходить на 50—60-ті роки — на період організації під впливом науково-технічної революції, яка розпочалася, нових технологічних університетів і розширення інженерної освіти в традиційних вищих учбових закладах. В цей період темпи збільшення прийому на технічні спеціальності випереджають темпи прийому у вузи в цілому. В останній час, хоча випуск спеціалістів по інженерним спеціальностям і має позитивну тенденцію зростати, цей напрям підготовки не є пріоритетним. Кількість випускників інженерних спеціальностей не перевищує 15—20%. Це викликано потребами, вимогами науково-технічної революції, зміною соціального становища інженера, зниженням суспільного престижу професії, а також специфікою самої інженерної підготовки, яка є більш вузькою в порівнянні з підготовкою по іншим спеціальностям, що обмежує сферу застосування знань спеціалістів. Основну увагу приділяють підготовці кадрів по спеціальностям, які визначають науково-технічний прогрес: по інформатиці, обчислювальній техніці, біотехнології, робототехніці. В США, наприклад, випуск спеціалістів по обчислювальній техніці та інформатиці підвищився з 1975 по 1984 рр. з 13 тис. чоловік до 85,3 тис., тобто збільшився на 555,5 %. В Японії, де високими темпами розвивається промисловість, чисельність інженерів-програмістів планується більш ніж подвоїти і довести її до 2000 р. до рівня 2145 тис. чоловік¹.

¹ Галаган А. Высшая школа: в поисках новых путей // Свободная мысль. 1992. № 5. С.96.

В умовах науково-технічної революції завершився процес становлення науки як самостійного соціального інституту, що посилило її соціальну роль в розвитку освіти. Наука міцно увійшла в сферу вищої освіти. В умовах індустріальної цивілізації на наукову діяльність у вищій школі витрачається більше половини робочого часу викладацького складу, в той же час навчальне навантаження, наприклад, 91% американських викладачів складає менш 10 годин щотижня¹. Вищі учбові заклади і НДІ, лабораторії, які ними очолюються, є головними виконавцями наукових досліджень. В США і Великобританії на долю вузівської науки приходиться 11—12% загальних асигнувань на наукову діяльність, у Франції і Японії — 54,9%, Німеччині — 59,7%, Франції — 90%, Великобританії — більше 95%².

Значну долю в фінансуванні фундаментальних досліджень робить приватний сектор, який проявляє велику зацікавленість в науковій продукції вузів. В Японії він фінансує 50%, США — 30, Великобританії — 20% загального обсягу фундаментальних досліджень³.

На базі університетів відкриваються міждисциплінарні науково-технічні центри, які виконують фундаментальні дослідження, потенційно важливі для економіки. Така практика розширює можливості в навчанні студентів. З об'єкта, який отримував знання від викладача, тобто виступав пасивною стороною в навчальному процесі, він стає партнером викладача в наукових дослідженнях, надбанні знань. При цьому дослідницька діяльність студентів не зводиться до праці в учбових лабораторіях і до виконання найпростіших дослідницьких проєктів. Вважається за необхідне вже на ранній стадії навчання надати студенту можливість попрацювати над реальними про-

¹ Bowen H. Investment in Learning. San Francisco, 1977. P.292—293.

² Галаган А. Высшая школа: в поисках новых путей // Свободная мысль. 1992. № 5. С.97.

³ Марцинковский И.Б. Высшее образование на современном этапе: тенденции и проблемы // Образование в мире на пороге XXI века. М., 1991. С.85.

ектами, виконуючи методіку, яка є в арсеналі професійного ученого.

Наука проникла і в середню школу. Ті учні, навчання яких здійснюється за новими старанно продуманими і відповідаючими останньому слову науки програмами, дякуючи існуючій системі відбору, виявляються зосередженими в кращих коледжах і університетах. При цьому у вивченні предметів вважається головним знання не фактології, а їх основних принципів, методів аналізу, критеріїв виведення закономірностей.

Якісному розвитку освіти, його постійному удосконаленню в умовах індустріальної цивілізації сприяє посилення в ньому секуляристських тенденцій¹.

Тривалий час освіта на Заході залишалась під владою середньовічної схоластичної традиції. У Великобританії до початку XIX ст. формально проголошувалась свобода совісті, викладання релігії заборонялось. В дійсності ж релігію викладали після уроків практично у всіх учбових закладах. Щоденно перед заняттями півгодини приділялось читанню молитви і розділів з Біблії. В цей час в Великобританії конкурували два типи шкіл: державні школи, яким протектували свободні церкви (конформісти), і свободні школи, яким сприяла державна церква. В цей період англіканське духовенство втрачає владу над шкільною і університетською освітою, зменшилось число функцій, які складали раніше його монополію.

В Німеччині світський, державний характер освіти був проголошений законодавством у другій половині XVIII ст. і підтверджений законами 1810, 1816, 1817 років. Середні учбові заклади, відокремлені від церкви, підлягали урядовому контролю. Викладацький корпус почав формуватись й із

¹ Див.: Категорія «секуляризація» має дуже широке тлумачення. В історико-етимологічному плані вона визначається як відчуження церковної власності (переважно землі) на користь держави, її переведення в світську власність. Сьогодні під «секуляризацією» розуміється визволення суспільства, соціальних груп і особистості від релігії.

світських осіб. З програми іспитів випускників гімназій був виключений іспит з релігії¹.

Але уже в 40-х роках XIX ст. із загостренням соціальної боротьби, яка привела до зближення панівних кіл Німеччини з клерикалами, освіта знову опинилася під впливом релігії. Розпочались систематичні гоніння на прихильників світської освіти. Законом 1846 р. за єпископами визнавалося право затверджувати учителів, які призначались в школу.

Значний вплив на вирішення питання про відокремлення школи від церкви в Німеччині справили надії, пов'язані з так званим культуркампом — кампанією проти церкви, яка була розпочата канцлером Бісмарком в період з 1872 по 1875 рр. Духовенство було позбавлено права викладання в школах. У відповідності з «травневими законами» 1873, 1874, 1875 рр. розпускались духовні конгрегації.

У Франції в роки французької революції, особливо в період якобінської диктатури, у всіх початкових школах було введено світську освіту. Шкільні приміщення звільнялись від зображень святих, уроки катехізісу були замінені уроками революції, на яких читали Декларацію прав людини. Однак з прийняттям Робесп'єром Декрету про «культ Верховної істоти» секулярна тенденція у французькій школі почала слабнути. Установилось обов'язкове навчання на основі релігійної моралі (указ 1824 р.). Першим міністром народної освіти був призначений єпископ Фрезіус. Учителі були зобов'язані мати посвідчення про релігійну освіту (королівський ордонанс 1824 р.). Напочатку 1860-х р. в руках церкви знаходились не тільки учбові заклади, а й 21% комунальних шкіл. В 1863 р. 19% хлопців і 56% дівчат навчались в школах конгрегацій². Представники церкви займали найбільшу кількість місць у Вищій раді з народної освіти³.

¹ Див.: Степанов С. Очерк средней школы в Германии. СПб., 1907. С.155—156; Циглер Т. История педагогики. СПб.; К., 1911. С.403.

² Див.: Фрумов С.А. Французская школа и борьба за ее демократизацию. 1850—1870. М., 1960. С.29—31.

³ Шмидт К. История педагогики. СПб., 1878—1881. С.242.

З перемогою республіканців на виборах до парламенту (1877 р.) почалось усунення католицької церкви із системи освіти. Вища рада з народної освіти звільнилась від представників єпископа, було усунено журі по перевірці університетських дипломів, розпущені школи і конгрегації ордену іезуїтів, об'явлено про створення державної жіночої освіти. У відповідності із «законами Феррі» (1881—1886 рр.) був проголошений світський характер освіти, покладено заборону на викладання релігії в школі, дипломи, які були отримані в католицьких учбових закладах по підготовці викладачів, були визнані недійсними, почалась заміна учителів-конгреганістів випускниками державних шкіл, було скасовано державне кредитування конгреганістських початкових учбових закладів.

В США в колоніальний період усі учбові заклади, крім Філадельфійського університету, були організовані за ініціативою і під безпосереднім впливом і контролем церкви. В школах, коледжах, університетах насаджувались ідеї християнства. Як відмітив М. Коен, «перші американські коледжі засновувались головним чином для підготовки проповідників Євангелія і аж до кінця XIX ст. головою коледжу, як правило, була духовна особа»¹. В 1860 р., наприклад, з наявних 264 вищих учбових закладів 58 належали методистам, 39 — баптистам, 32 — пресвітаріанцям, 31 — католикам, 15 — єпископатам, 12 — лютеранам, 22 — конгрегаціоналістам, 2 — унітаріанцям². Це було пов'язано з тим, що наприкінці XVIII — на початку XIX ст. освіта не розглядалась в США як справа державного значення. Тому влада штатів охоче видавала ліцензії (хартії) на заснування приватних учбових закладів всім, хто того хотів. Найбільший інтерес до цього питання по традиції, яка укорінилася, проявляли представники релігійних общин. Створювані учбові заклади уявляли собою відповідно

¹ Коен М.Р. Американская мысль. М., 1958. С.32.

² Див.: Филиппова Л.Я. Высшая школа США. М., 1981. С.46.

хартіям приватні незалежні корпорації, що були невідконтрольовані владою.

Початок розвитку світської освіти в американських штатах відноситься до часу видання Массачусетських актів від 1642 і 1647 рр. Цими актами на штат була покладена відповідальність за світську освіту дітей штату Массачусетс. У відповідності з актами 1785 і 1787 рр., які знайшли відображення в Конституції, «суспільні фонди не можуть бути використані для фінансування церковних шкіл»¹. В 1785 р. в «Замітках про Вірджінію» Т.Джефферсон писав, що «в школах, де великі маси людей одержують свою освіту і закладаються основи знань, замість того, щоб давати дітям Біблію і Новий Завіт... дитячу пам'ять слід поповнювати найбільш корисними фактами з грецької, римської, європейської і американської історії»².

Практичним здійсненням цих ідей було створення в 1829 р. Т. Джефферсоном університету у Вірджинії, повністю вільного від релігійного впливу. У відповідь на це церква активізувала свою діяльність, відкриваючи нові семінарії і коледжі.

В країні, з однієї сторони, формувались учбові заклади, вільні від впливу церкви, з другої, — церква контролювала багато шкіл, коледжів, університетів, хоча формально вони були відокремлені від неї.

В сучасних умовах в суспільствах, які належать до індустріальної цивілізації, релігія продовжує грати певну роль в освіті. Відомо, що в США церква була відокремлена від держави. В конституціях майже всіх штатів у відповідності з Конституцією США є статті про виключення релігії з навчальних програм державних шкіл і про заборону використання суспільних коштів для фінансування будь-яких релігійних установ. Але вплив церкви на освіту залишається значним. Серед усіх приватних учбових закладів перше місце посідають ті, які нале-

¹ Семехина Н.А. Управление школьной системой США на уровне штата // Проблема общения и воспитания в зарубежных странах. М., 1972. С.256.

² Гольдберг Н.М. Свободомыслие и атеизм в США (XVIII—XIX вв.). М., 1965. С.85.

жать релігійним організаціям, особливо католицьким¹. В них, крім спеціальних уроків релігії і релігійних служб, всі гуманітарні предмети мають релігійний зміст. Релігійне навчання ведеться також у недільних школах і біблійських класах.

Разом з розширенням мережи своїх шкіл церква веде наступ на державні школи. Якщо в 50-х роках тільки в Конституції штату Міссісіпі існувала вимога читання Біблії в державних школах, то в 1970—80-х рр. всі штати внесли зміни в своїх законодавствах у відношенні релігії і школи. Тепер майже у всіх штатах читання Біблії стало обов'язковим. Деякі викладачі ставлять питання про систематичну релігійну освіту молоді і про введення в шкільні програми спеціального предмета «Релігія».

Питання релігійної освіти обговорюються практично на всіх конференціях, нарадах духовенства, широко дискутуються на сторінках журналів «Америка» (орган американських і канадських ієзуїтів) і «Проповідник» (орган бостонських католиків).

Розглядаються, в основному, дві проблеми: перегляд всієї програми релігійної освіти з урахуванням стану сучасного світу і зближення релігійної освіти із світським.

В останні роки церква США особливо наполегливо веде наступ на принцип відокремлення школи від церкви. Посилаючись на фінансові труднощі церковних шкіл, теологи вимагають надати їм кошти з державного бюджету. Так, в 1983 р. фінансовий відділ Сенату за вимогою адміністрації Рейгана передав федеральному казначейству штатів на користь приватних шкіл, в тому числі релігійних, понад 900 млн доларів, при тому різко обмежив субсидування державних шкіл.¹

За нашого часу посилюється вплив англіканської церкви на шкільну і університетську освіту. Викладання закону Божого в державних школах Англії і взагалі виховання учнів в релігійному дусі регламентується парламентським «Актом про

¹ Див.: Філатов С.Б. Католицизм в США. М., 1993. С.102—103.

² Див.: Church and State. 1982. №9. Р.3.

освіту» 1944 р., суттєвою рисою якого є те, що викладання релігії і відправлення ранкової молитви у всіх державних школах передбачено як обов'язковий захід.

Міцні позиції клерикалізму в Німеччині. На протязі багатьох років його партія — Християнсько-демократичний союз — знаходилась при владі. До сих пір в країні продовжує діяти контракт, укладений в 1933 р. між Гітлером і Ватіканом, згідно якому держава зобов'язана чинити різноманітну підтримку католическим школам. У Франції двері державних шкіл також відкриті для католицьких духовників.

Разом з тим в індустріально розвинутих країнах, де явно простежується тенденція до секуляризації, можна прослідкувати падіння інтересу до традиційних культів. В пастирській конституції «Про церкву в сучасному світі», затвердженій Другим Ватіканським собором, відмічається, що «все більше людей практично відходить від релігії. На відміну від минулих часів відкиднення бога уже не є чимсь-то незвичайним і винятковим»¹. Кардинал Джон Райт вважає, що «для християнства настала зима, технологія убиває теологію»². Під впливом науково-технічної революції, індустріалізації, урбанізації, поглиблення світського змісту засобів масової комунікації посилюється процес секуляризації суспільства. Так, в Великобританії, недивлячись на існування державної церкви, обов'язкове навчання в школі, «27% англійців, — як відмічає віце-президент «Міжнародного Гуманістичного і Етичного Союзу» П.Куртц — ідентифікують себе з атеїзмом і агностицизмом..., тільки 46% знаходять втіху в релігії»³. В 70-х роках в ході соціологічних досліджень були опитані учні 66 гімназій (більш 1500 чол.). Їх запитували про сутність бога, Христа, посмертного життя і т.д. Дослідники виявили тенденцію до зниження релігійності і послаблення релігійної діяльності⁴.

¹ Великович Л.Н. Религия и церковь в США. М., 1978. С. 108.

² Шахнович М.И. Новые вопросы атеизма. М., 1973. С.12.

³ Kurtz P. Religion and Secularization in Europe and America //International Humanism. 1989. №3. S.3.

⁴ Див.: Вейш Л.Я. Религия и церковь в Англии. М., 1976. С.98.

Торкаючись релігійної ситуації в США, професор соціальної психології в Нью-Йорку М. Спетер відмічає, що «за нашого часу в США тільки 34% американців вважають себе «народженими християнами»¹. Проведені соціологічні дослідження показують, що населення цієї країни, незважаючи на високий рівень формальної релігійності (71%), мало цікавиться релігійними ученнями і церковними наставленнями, що для багатьох американців, які причисляють себе по ряду причин до віруючих, характерно поверхнєве знання самого релігійного учення, «священних» книг².

В індустріально розвинутих країнах розвивається рух вільнодумців, активними прихильниками якого є учні і викладачі різних учбових закладів. Джерелом вільнодумства в цих країнах є унітаріанство. У Великобританії виникнення унітаріанства пов'язано з Дж. Локком, який в своїй праці «Розумність християнства», яка була засуджена клерикальними колами, зробив спробу раціоналізувати християнство, підготував тим самим основу унітаріям. Його спадкоємцями в XVII ст. були Дж. Мільтон і І. Ньютон, в XVIII ст. — Т. Ліндсей, Дж. Прістлі. В 1825 р. була створена «Національна Асоціація Унітаріанських церковів». В тому ж році під впливом англійських унітаріїв та імігрантів з Великобританії в США була організована «Американська Унітаріанська Асоціація». Ці організації боролись за відокремлення церкви від держави і школи від церкви.

На протязі 1851—1860 рр. у Великобританії було створено понад 60 секулярістських організацій і груп. В США найбільш активний рух вільнодумців відбувся в період з 1860 по 1900 рр. Багато західних дослідників називають його «золотим віком» вільнодумства. В основі діяльності секулярістських організацій були такі принципи: стимулювати свободу думки, популяризувати досягнення науки, відокремити мораль

¹ Spetter M. God and Politics in America at Election Time // International Humanism. 1988. №3. S.6.

² Великович Л.Н. Вказ праця. С. 114—116.

від релігії, захищати мистецтво і літературу від теологічних впливів, підтримувати світську освіту.

В сучасних умовах у Великобританії однією з активних секуляристських організацій є «Британська Асоціація Студентів», куди поряд з студентами входять і провідні вчені. В США особливу активність проявляє «Унітаріансько-Універсалістська Асоціація». Ці організації основний упор в своїй діяльності роблять на проблемах розвитку і зміцнення світської освіти і виховання, відокремлення школи від церкви.

Цілі і завдання освіти, її зміст, форми і методи навчання багато в чому залежать від філософських поглядів на людину, на людське існування в його історичному контексті, а також на систему відносин, які пов'язують людину з природою і суспільством.

В філософії нового часу виникло поняття прогресу, що було обумовлене становленням техніки і утилітарної науки, яка обслуговувала цей розвиток. Історія почала трактуватись як творіння людей, стверджувалась віра в безмежні можливості людини. Це викликало суттєву зміну міста і ролі людини в історичному процесі: вона стала головним суб'єктом історії¹. Такому розумінню людини сприяла і криза середньовічного суспільства, яка послабила соціальні зв'язки, розхитала ієрархічне і корпоративне поневолення індивіда і жорстке нормування його поведінки. В 1431 р. Лоренцо Валла відкрито заявив: «Я не можу в достатній мірі зрозуміти, чому хтось хоче вмерти за батьківщину. Ти умираєш, так як не хочеш, щоб загинула батьківщина, ніби з твоєю загибеллю не загине і вона. Як позбавленому зору світло уявляється мороком, так і для вмираючого все гасне разом з ним... Для мене самого моє життя більше блага, чим життя всіх інших»². Таке визнання було немислиме в рамках попередньої доіндустріальної цивілізації.

¹ Див.: *Subjekt der Geschichte. Theoren gesellschaftlicher Veränderung*. Köln, 1980. S.56.

² Антологія мирової філософії. М., 1970—1971. Т.2. С.81—82.

Індивід протиставив себе, свій інтерес всьому суспільству. Це вело в теорії до розуміння суб'єкта історії, до осмислення людини як окремо взятого індивіда.

В цей період була сформульована установка індивідуалістичного активізму, ідейні джерела якої беруть початок від філософських праць Піко делла Мірандолли (1463—1494), який розглядував людину як вільного творця, скульптора самого себе і бачив саме в абсолютній свободі найвищу гідність людини. Найбільш зріле її формулювання відображено в творі Френсіса Бекона (1561—1626) «Новий органон». В ньому він писав, що у людей є три види честолюбства. Честолюбство першого роду полягає у збільшенні своєї влади в межах рідної країни. «Але, якщо людина, — продовжує Бекон, — прагне установити і поширити могутність і панування самої людської раси над Всесвітом, її честолюбство (якщо це можна назвати честолюбством)... більш благородно. Влада ж людини над речами цілком залежить від мистецтв (ремесел — Г.К.) і наук. Тому що ми не можемо веліти природою інакше, як підкорятись їй»¹.

Замість старого, споглядального ідеалу знання, яке бере початок ще від Арістотеля, Бекон висунув і обґрунтував концепцію знання-влади над природою, в якій людині була відведена роль активного суб'єкта.

Філософські ідеї про людину знайшли відбиття в педагогіці. Учень перестає бути незмінним об'єктом нескінчених наставлень. Виникає зовсім інша, ніж раніше, система відносин «учитель — учень». Учитель має допомогти, пробудити в людині самостійність, а не подавляти її, не навантажувати догмами, а озброювати методами самостійного засвоєння істини, розкрити секрет пізнання. Іншими словами, завдання учителя повинно полягати в розробці способу пізнання, способу залучення до знань вищих істин.

¹ «Восток-Запад в мировом историко-философском процессе/материалы «круглого стола». М., 1987//Филос. науки. 1988. №7. С.103.

Реалізації цього завдання багато в чому сприяв процес руйнування метафізичного погляду на природу як на суму абсолютно незмінних форм буття, який розпочався з середини XVIII ст. Цьому також сприяло проникнення в природознавство ідей загального взаємозв'язку і єдності явищ природи. До середини XIX ст. атомно-кінетична концепція Ломоносова, космогонічна теорія Лапласа, відкриття клітинної будови живої матерії, теорія походження видів Дарвіна привели до повного краху метафізичного світогляду. З розвитком природознавства виникає новий стиль наукового мислення; виявляються такі пізнавальні форми, методи, логічні і гносеологічні принципи, основу яких складають явища мікрофізики і теорії відносності. Класичний механістичний стиль мислення зазнав критики в напрямку переходу від бачення світу з однієї сторони, який вважався єдиною можливим та істинним, до розуміння його в багатовідмінних відносинах і аспектах, від абсолютності мислення до його релятивізації, тобто до визначення істин різного порядку і рівня. Цей новий стиль мислення в філософській літературі іменується інколи як «інтервальний стиль мислення», під яким розуміється пізнання будь-якого явища в об'єктивному контексті в конкретних умовах, заперечення жорсткої детермінації пізнавального процесу і гіпертрофування позиції суб'єкта, який пізнає, орієнтація на пошук і використання нових експериментів і спостережень.

Зміна загальної методології пізнання відбилась на логіці учбового процесу і обумовила формування нової моделі навчання. Її суттєвою рисою стали не орієнтація на накопичення фактичної інформації, емпіричного матеріалу, а прагнення оволодіти методом пізнавальної діяльності, розвиток культури мислення. Під впливом динамічного розвитку наукового знання учбовий процес акцентується на формування в учнів пізнавальних структур в контексті пошукової діяльності, на активізацію пізнавальної і творчої активності.

На перший план висувається засвоєння методичних аспектів формування знань і одержання наукової інформації, тобто виробка, виховання методологічної культури, тренуван-

ня інтелекту логічного мислення засобами загальнонаукового підходу.

В цьому зв'язку змінюються пріоритети методів навчання. Акцент робиться не на репродуктивно-вербальні методи, які є, по суті, декларативною риторикою готових висновків і допускають докази, інтерпретації, сумніви і дискусії, а на активні види самостійної індивідуальної праці. Це обумовило суттєву зміну характеру і спрямованості як аудиторних, так і позааудиторних занять. Якщо раніше лекції і семінари служили головним засобом для передавання інформації, то в нових умовах вони покликані були визивати інтерес до дисципліни, яка вивчається (постановкою гострих невирішених проблем, інформацією про останні наукові дослідження тощо), познайомити з основними принципами її вивчення, дати учням установку і напрямок для самостійної праці. Позааудиторні ж заняття, які раніше мали допоміжне значення, придбали якість основної форми навчального процесу, за допомогою якої дістають знання, виробляються уміння і навички творчої праці. В цьому зв'язку різко змінилось співвідношення часу, яке відводиться на аудиторні заняття і самостійну працю. Доля самостійної праці в вузах Франції складає сьогодні близько 50%, в вузах Швеції — більш половини загального обсягу навчального часу, в США — 55—60%¹. Самостійна праця студента стала в кількісному відношенні основним видом праці, яка займає в вузах більшу частину їх бюджетного часу.

Вона набула принципіально нового характеру. На зміну стихійній самодіяльності прийшла керована академічна самостійність студентів.

Принципова різниця між ними полягає в тому, що при стихійній самостійності учнів перед ними ставиться завдання опанування певним змістом навчання, але ні критерії якості

¹ Див.: Проблемы зарубежной высшей школы. Вып.2. Основные тенденции развития высшего образования в развитых зарубежных странах. М., 1988. С.36.

навчання, ні способи їх здобування практично не повідомляються. Учні повинні знайти їх самостійно, що не під силу кожному учневі. В умовах же керованої самостійності основне завдання полягає в індивідуалізації процесу засвоєння знань учнями, який дозволяє урахувати не тільки нахили і інтереси кожного учня, але і його інтелектуальні і фізичні можливості.

Характерні особливості принципу індивідуалізації, який став основоположним в освітній політиці західних країн, полягають в наступному: відсутність жорстких часових рамок, що дозволяє студенту вивчати учбовий матеріал у відповідному його здібностям темпі; жорстка вимога засвоєння матеріалу і можливості переходу до нового матеріалу тільки після засвоєння попереднього; складання програми навчання самим студентом з допомогою т'ютора і ЕОМ; використання лекцій як спрямовуючої форми в навчанні, а не як основного джерела інформації; посилення ролі письмових робіт; організація багатократних перевірок знань, що дозволяє викладачу бути постійно в курсі праці студента, керувати нею. Ця система прищеплює навички самостійної праці, «учить студентів учитися», стимулює їх здібності та інтереси. Індивідуалізація навчання на основі розробки принципу факультативності, що керується, дозволяє вузам індустріально розвинутих країн переходити на сучасний міждисциплінарний принцип підготовки спеціалістів, найбільш адекватний духу науково-технічного прогресу.

Серед найбільш розповсюджених методів індивідуалізованого навчання, яке використовується в рамках індустріальної цивілізації, можна виділити:

— системи, які навчають на базі ЕОМ і мікропроцесорній техніці;

— аудіовізуальні засоби навчання, на використанні яких оснований такі нові методи навчання, як мікронавчання і мікроаналіз конкретної освітньої ситуації;

— радіо і учбове телебачення, яке отримало широке розповсюдження при навчанні студентів без відриву від виробництва;

— індивідуально пропонуюче навчання, при якому основний упор робиться на оцінку первісного рівня знань студентів і побудову учбового процесу з урахуванням індивідуальних особливостей кожного;

— аудіот'юторний метод, який сполучає самостійне навчання студентів з використанням технічних засобів і періодичних занять в групах з т'ютором;

— модифікований модульний курс самостійного навчання, який використовує груповий підхід і модульний метод (під модулем розуміється логічно самостійна частина курсу), який включає розробку проєкту¹;

— орієнтація освіти на учня (студента) як на суб'єкта учбового процесу обумовила появу в рамках індустріальної цивілізації таких нових методів навчання, як дискусія, драматизація, дидактичні і ролеві гри. Будучи спрямованими до емоційної сфери, вони стимулюють пізнавальний інтерес і активізують більшість компонентів особистості.

Використання принципу індивідуалізації навчання сприяє вирішенню одного з найважливіших завдань сучасної школи — виявленню талановитої молоді. Під впливом посилення взаємозв'язку науки і матеріального виробництва, прискорення перетворення науки в безпосередньо виробничу силу в індустріальній цивілізації відбувається невинне поширення меж освіти. Якщо після промислової революції обов'язковою стала початкова освіта, то в процесі науково-технічної революції — середня освіта². В багатьох індустріальних державах були збільшені строки обов'язкового навчання, які склали в Швеції 9 років, в США, Німеччині, Японії — 10 років, в Англії — 11 років³. Масовість початкової і середньої освіти для розви-

¹ Проблемы зарубежной высшей школы. Вып. 2. С.34

² Див.: Кунцов В. Образование в современном мире // Свободная мысль. 1991. №16. С.70.

³ Буржуазная педагогика на современном этапе // Под ред. З.А.Мальковой, Б.Л.Вульфсона. 1984. С.216.

нутих в науково-технічному відношенні країн не є проблемою: практично всі, хто хоче і може вчитись, одержують середню освіту. Але при цьому освіта носить яскраво виражений ієрархічний характер, активно реалізується вимога про раннє культивування майбутньої еліти — мерітократії з наступним закріпленням її «інтелектуального відриву» від основної маси молоді, які одержують тільки мінімум знань.

Пошук і навчання талановитої молоді в цілях формування інтелектуальної еліти, яка в значній мірі забезпечує економічний, науково-технічний і культурний розвиток індустріальної цивілізації, розпочинається в період довузівського навчання. У відповідності із здібностями і рівнем підготовки учні розподіляються між трьома різними видами шкіл чи навчальних потоків, які ізольовані між собою і відрізняються один від одного понад усе теоретичним рівнем навчальних курсів і тими перспективами, які вони відкривають для своїх випускників.

Перший, самий престижний тип — повна середня школа, яка здійснює підготовку до навчання у вищій школі. Це — граматичні школи в Англії, ліцеї — у Франції і Італії, гімназії — в Німеччині, академічні потоки — в середніх школах США. Їх випускники є студентами найбільш престижних вищих шкіл, які готують соціальну еліту (Гарвард і Пристон — в США, Оксфорд і Кембрідж — в Англії, столичні «великі школи» — у Франції та ін.).

Другий тип представляє «другосортна» середня школа, яка готує робітників «середньої ланки». В ній теоретичний рівень нижчий ніж в повній середній школі, найбільший акцент робиться на прикладні знання (сучасні школи — в Англії, загальноосвітні коледжі — у Франції, реальні школи — в Німеччині).

Третій тип складають школи, які дають практичне навчання і відкривають шлях тільки безпосередньо на виробництво, в систему промислового чи комерційного навчання¹.

¹ Див. докладніше: *Малькова З.А.* Школа и педагогика за рубежом. М., 1983. С.98—100.

На вузівському рівні також існує елітарна група навчальних закладів. Її складають невелике число привілейованих приватних і державних університетів. З 3,3 тис. вузів США вищу освіту в істинному смислі слова дають лише 100 елітних вузів. В Англії — Оксфордський і Кембріджський університети, у Франції — Політехнічна школа, в Японії — університети в Токіо і Кіото. Біля 80% студентів провідних американських університетів і коледжів є випускниками приватних шкіл привілейованого типу, в яких навчається тільки 11% молоді. Випускники приватних шкіл в Англії, де навчаються діти соціальної еліти, які складають 4% загального числа учнів в країні, одержують проте 65% місць в найбільш престижних Кембріджському і Оксфордському університетах і, крім того, 25% місць в інших університетах¹.

Елітарна група вузів має ультрасучасне устаткування, самих кваліфікованих викладачів і великих учених, а також є центрами для проведення найважливіших фундаментальних і прикладних досліджень. Ці вузи користуються практично необмеженою підтримкою держави і приватного бізнесу. При цьому розміри асигнувань учбових закладів знаходяться у прямій залежності від досягнутого ними рівня навчання і наукових досліджень.

Об'єктивний хід науково-технічного прогресу в умовах індустріальної цивілізації обумовив зміну структури освіти. Найбільш суттєві структурні модифікації пройшли в рамках вищої школи. В цьому відношенні особливо характерними є процеси диверсифікації і інтеграції. Диверсифікація структури вищої школи Заходу відбивається в створенні різноманітних рівней і циклів післясередньої освіти, різноманітних типів навчальних учбових закладів, модифікації старих і упровадження нових структурних елементів в традиційних вузах, установленні різноманітних шляхів одержання дипломів про вищу освіту. Диверсифікованість, багатоступінчастість системи вищої

¹ Образование в современном мире. М., 1986. С.113.

освіти індустріальних держав надають їй гнучкість, надають можливість скоріше реагувати на потреби економіки в спеціалістах різного рівня і сприяють покращенню якості підготовки кадрів, оскільки для кожного наступного етапу навчання відбираються кращі, найбільш здібні студенти. Гнучка система вищої освіти дозволяє перервати навчання на будь-якому його рівні і так само з будь-якого рівня його продовжити. Вона створює можливість для більш вільної і більш пізньої, і значить, більш усвідомленої профорієнтації. В залежності від економічної кон'юнктури власних обставин й індивідуальних проблем студент завжди може без втрати чи зайвих формальностей змінити профіль своєї підготовки.

Інтеграційні процеси знаходять проявлення в основному в створенні інтегративних післясередніх навчальних учбових закладів, які об'єднують різні за рівнем і фахом підготовки навчальні заклади і які раніше функціонували самостійно. Основною метою, до досягнення якої спрямовані процеси диверсифікації і інтеграції, є створення такої системи освіти, яка б урахувала вимоги безперервної освіти і забезпечувала б підготовку, перепідготовку і підвищення кваліфікації спеціалістів різних рівней і підвищення культурного рівня людей практично на протязі всього їх активного життя.

В результаті зазначених процесів в індустріально розвинутих країнах поряд з типами вузів, які історично склалися, а також формами навчання, в систему вищої школи входять різноманітні курси освіти для дорослих, додаткові цикли навчання, а також навчальні заклади нових типів. В університетах створюються спеціальні центри безперервної освіти, які організують різні курси підвищення кваліфікації і загальнокультурного рівня спеціалістів. В цілях поширення безперервної освіти відкриваються вузи нових типів: «Університет без стін» в США, «Університет по повітрю» в Японії, «Національний центр дистанційного навчання» у Франції, «Відкритий університет» у Великобританії, «Інститут навчання на відстані» в Німеччині. Вони організовані як заочні навчальні заклади, які

в практиці навчання широко використовують радіо, телебачення та інші технічні засоби навчання. Ці заклади створено з метою поширення масштабів підготовки і підвищення кваліфікації спеціалістів, які бажають підвищити свій культурний рівень. Однак повноцінної вищої освіти вони поки ще не дають, оскільки їх основна діяльність зводиться до навчання по програмам професійно-технічного, загального середнього і першого цикла вищої освіти. Реалізації ідеї безперервної освіти в певній мірі сприяє також створення і розвиток таких інтегрованих учбових закладів, як університетські центри, чи «мультиверситети» в США, технічні університети в Нідерландах, регіональні вищі школи в Норвегії, об'єднані вищі школи в Німеччині.

Найважливішим засобом удосконалення змісту освіти, форм і методів навчання виступає інтеграція індустріально розвинутих країн при розв'язанні проблем в сфері освіти. Процеси економічної і політичної інтеграції західних країн неминуче приводять до поширення співробітництва і в галузі освіти, до формування відповідного механізму цього співробітництва.

На сучасному технологічному етапі науково-технічної революції національні системи освіти уже не в змозі задовільнити потреби інтегрованої економіки в підготовці спеціалістів, що в значній мірі перешкоджає функціонуванню інтегрованого ринку.

Необхідність інтеграції освіти обумовлена також тим, що в умовах науково-технічної революції, яка породила чимало нових професій і спеціальностей, підготовка кадрів по всім спеціальностям в кожній країні є економічно недоцільною і практично неможливою без витрат для якості навчання і для розвитку інших галузей матеріального і нематеріального виробництва. Це диктує необхідність скорочення номенклатури спеціальностей і кооперації в галузі освіти.

Інтеграційні процеси в сфері освіти детерміновані ще і тим, що освіта інтеграційна за своєю природою, вона є результатом розвитку культури всього людства. Тому люба ав-

таркція, замкненість навчальних закладів прирікає освіту на відірванність від досягнень світової культури і, як наслідок, на відставання і регрес.

За нашого часу в галузі освіти (понад усе вищої) здійснюються великі міжнародні проекти за участю багатьох державних і недержавних організацій, які розробляються на наступних рівнях.

По-перше, це міждержавні і приватні погодження, які знаходять своє конкретне відбиття, наприклад, у функціонуванні колективів дослідників, узгодженні наукових проектів і т. ін.

По-друге, в рамках Європейської спілки активно розвивається національна регіональна система вищої освіти, що відбивається в створенні певного механізму національного регулювання в формі Комітету з питань освіти при Комісії Європейської спілки (КЕС), який фінансує і направляє систему вищої освіти країн ЕС з метою інтенсифікації процесів інтеграції. Це відповідає «європеїзації» в системі вищої освіти, що знаходить своє проявлення в створенні багаточисельних європейських науково-учбових установ, розробці різного роду «програм спільного навчання», реалізації великих комунітарних програм. На цьому рівні інтеграції інституціональні суб'єкти ЕС виступають одночасно і основними суб'єктами міждержавних контактів в сфері вищої освіти.

По-третє — наднаціональний рівень інтеграції вищої школи тісно пов'язаний з міжнаціональним. В цьому випадку і об'єктом, і суб'єктом інтеграційних процесів виступають самі вузи різних країн. Найбільш яскраве відбиття цей процес знайшов у функціонуванні постійної Конференції ректорів (КРЕ), яка на думку її творців, покликана об'єднати представників не тільки західноєвропейських, але і східноєвропейських вищих навчальних закладів і тим самим сприяти розвитку загальноєвропейської інтеграції в галузі вищої освіти, культури в цілому.

З метою інтеграції в галузі освіти проводяться конкретні заходи — стажування студентів, установка загальних термінів

навчання, взаємне визнання дипломів та інших документів, які підтверджують професійний і кваліфікаційний рівень спеціалістів, створення так званих Європейських шкіл.

В сфері вузівської науки широко апробовані такі інтегральні форми, як міжнародна кооперація науково-технічних праць, спільні дослідження і розробки, які здійснюються тимчасовими і постійними міжнародними колективами. Разом з тим, зважаючи увагу на специфіку вузівської науки, для якої характерною є висока питома вага ініціативної наукової тематики, велику роль в розвитку міжнародної науково-технічної діяльності вузів відіграє така форма співпраці, як позатематичний обмін вченими і результатами досліджень і розробок (за погодженням окремих вузів та їх підрозділів), а також співробітництва у підвищенні кваліфікації науково-технічних кадрів.

При координації вузівських досліджень і розробок згоди на співробітництво передбачають складання робочих планів за обраними темами, обмін думками і матеріалами по темах, які самостійно розробляються, виконанні в ряді випадків одним з партнерів функцій головної організації. З метою координації проводяться консультативні зустрічі, конференції, здійснюється обмін інформацією про хід виконання робочих планів. При міжнародному співробітництві вузів координація, як правило, включає в себе і більш взаємну інформацію про результати НДП, доповнюється також взаємними відрядженнями для читання лекцій і участі в науковій праці на умовах стажування.

Міжнародна кооперація вузівської науки припускає міжнародний розподіл праці на основі розподілу програм НДП між вузами, які співпрацюють, і погодження етапів цієї діяльності і способів передачі одержаних результатів, до яких зокрема відносяться спільні монографії і підручники. В цій формі може виконуватись науково-дослідницька і дослідно-конструкторська праця за замовленнями партнерів.

Спільні дослідження і розробки є вищою інтеграцією вищої школи в сфері науково-технічної діяльності. При цьому тим-

часові міжнародні колективи учених і розробників формуються, як правило, при значній національній чи міжнародній науковій, науково-технічній, науково-виробничій організації.

Таким чином, в умовах індустріальної цивілізації під впливом розвитку економіки, науки і техніки, розгортання науково-технічної революції, посилення секуляристських тенденцій, розповсюдження різноманітних філософських тенденцій, укріплення міжнародного співробітництва, відбувається якісне оновлення освіти, що проявляє себе в зміні цілей, змісту освіти, наповнення його науковим компонентом, в поглибленні його науково-технічної орієнтації, появі нових структурних елементів в системі освіти, формуванні нової моделі навчання, що основана на принципі індивідуалізації і самостійної праці.

§3. Постіндустріальна цивілізація і майбутнє освіти

В останній третині ХХ ст. ейфорія індустріально-технологічного оптимізму пішла на спад. В західних країнах стало поширюватися усвідомлення того, що індустріальний розвиток набув «надмірного» самотискового характеру. Катастрофічно почав втрачати свою привабливість міф про індустріальну цивілізацію як про кращий з можливих світів. В атмосфері зростаючого песимізму особливе значення і актуальність набули ідеї тих вчених, які попереджали про можливі небезпеки, що витікали з абсолютизації технологічних імперативів. В центрі уваги виявились праці І. Маркузе «Одномірна людина» (1964), В. Феркісса «Технологічна людина: міф і реальність» (1969), Н. Бірмбаума «Криза індустріального суспільства» (1969), Дж. Мюллера «Діти Франкенштейна» (1970), Дж. Віккерса «Свобода в човні, який гойдається» (1972) та ін. В них висловлювались ідеї і положення про кризу індустріалізму, розложення техногенного суспільства, «зраду техніки», яка із зняття, що слухає людину, перетворилась в самостійну галузь дії, роз-

виток якої загрожує природному середовищу і самій людині. А. Тоффлер однозначно висловив думку про зумовленість історичної долі індустріальної цивілізації: «Індустріальна ера, початок якої було покладено в XVIII ст., уже завершилась».

Найбільш очевидна історична межа індустріальної цивілізації, яка так пишалась своїми різноманітними досягненнями, породила небувале раніше загострення екологічної кризи, винахід і розповсюдження зброї масового знищення. Але було б невірною бачити в загрозі екологічної і ядерної катастроф єдину причину цивілізаційної кризи. Ця загроза тільки яскравіше продемонструвала більш глибоку причину, обумовлену процесом розмивання самих основ індустріальної цивілізації, процесом, який зачепив її суб'єктивно-людський вимір, смисл, суть життя людини і суспільства. Вона висвітила атрофію духовних основ цивілізації.

Індустріальна цивілізація з її орієнтацією на практичну значимість, домінуючою установкою «предмет дорогий, самоцінний тому, що корисний» витіснила проблеми духовного характеру на периферію буття. Як на думку М. Хайдеггера, це «було закладено, як рослина в насінні, в філософських системах Заходу, які протиставили об'єкт і суб'єкт»¹. В результаті методологічну і фактичну перевагу одержав той напрямок природничонаукової і філософської думки, який послідовно абстрагувався від розуміння проблем людської суб'єктивності, духу. Тим самим була обумовлена трагедійна соціокультура форми власного буття людини. «Індустріальна» людина в принципі здатна до особистої поведінки, автономної соціально-моральної життєдіяльності. Але ця потенціальна внутрішня здатність фактично не реалізується в машиноподібних соціальних системах, які вимагають від людини підкорення, жорсткого виконання установлених правил. Духовні процеси в умовах індустріальної цивілізації або взагалі елімінуються, або ж розглядаються утилітарно-прагматично, як інструменти — ор-

¹ Хайдеггер М. Разговор на проселочной дороге. М., 1991. С.6.

ганізації якихось інших, більш важливих і значимих для суспільства процесів. Це визначило односторонній розвиток, роздрібнення особистості, яка опинилась у полоні актуально даного, існуючого, прагматичного. В цьому зв'язку не можна не погодитись з К.Х. Делокаровим, який робить висновок, що криза індустріальної цивілізації — це криза людини, людини виробляючої, споживаючої, людини економічної, яка вбачає в світі і в інших людях в першу чергу об'єкти, які здібні бути використані для задоволення його власних потреб¹.

Атрофія духовних основ техногенної цивілізації не могла не відбитись на системі освіти. Освіта в рамках цього типу цивілізації прагне реалізувати себе по нормам і стандартам інженерного мислення. Якщо суспільство — машина, людина — деталь, то освіта в кінцевому підсумку приведена до форми «проекту», «технології», «розрахункової документації» і т.д. Вона базується на технократичному мисленні, відмінними рисами якого є примат засобу над ціллю, цілі — над смислом і суспільними потребами, техніки — над людиною і його цінностями. Створення індустріальної цивілізації формує людину-функцію, що обмежено пристосовна до технології конвейєрного поточного виробництва, алгоритм якого зводиться до тиражування заданої схеми. Для суспільства готують інженерів, лікарів, юристів та ін. в рамках достатньо вузької спеціалізації. Програми складають за принципом: учити слід тому, чого потребує практична діяльність. В результаті освіта виявляється духовно спустошеною, що в умовах переходу суспільства від індустріальної до постіндустріальної, інформаційної цивілізації проявляється з усією визначеністю. Освіта все більш зримо виявляє невідповідність тим вимогам, які пред'являються їй нинішнім етапом соціального розвитку. Її основні елементи (цілі, структура, зміст, методи навчання) знаходяться в глибокому протиріччі з соціальними умовами, які різко змінюють-

¹ Див.: Делокаров К.Х. *Философия и кризис «экономического человека»// Философские перспективы человечества. М., 1993. С.11.*

ся. Для того, щоб вивести освіту із стану кризи, в якому вона сьогодні перебуває, необхідно змінити парадигму освіти. Ясно, що вона має відповідати основним параметрам постіндустріальної цивілізації, яка установлюється.

Сам термін «постіндустріальна цивілізація», який належить Д. Беллу, з'явився в США ще в 50-ті роки, коли стало очевидно, що американський капіталізм середини століття значно відрізняється від індустріального капіталізму, котрий існував до великої депресії 1929—1933 рр. Він трактувався спочатку в раціоналістичних поняттях лінійного прогресу, економічного зростання, підвищення добробуту і технізації праці, цей термін з кінця 60-х років (А. Турен (1968—1969 рр.); Д. Белл (1971—1973 рр.) значно збагатився в своєму змісті. Його суттєвими характеристиками стали масові розповсюдження творчої, інтелектуальної праці, якісно високий рівень наукового знання й інформації, які активно застосовувались в промисловості, перевага в структурі економічної сфери послуг, науки, освіти, культури над промисловістю і сільським господарством, значна зміна соціальної структури¹.

В сучасній західній літературі можна виділити дві позиції, що по-різному відбивають історичне місце постіндустріальної цивілізації. У відповідності з однією з них (Ф. Ферраротті та ін.) постіндустріальна цивілізація розглядається як етап індустріальної цивілізації, який наступив на початку 60—70-х років ХХ ст. Д. Белл, О. Тоффлер та ін. поділяють іншу точку зору, відповідно якій постіндустріальна цивілізація є абсолютно новим етапом історичного розвитку, який змінює собою індустріальну цивілізацію. Погляди Белла і Тоффлера в цьому питанні майже повністю тотожні. Так, Белл виділяє три етапи історичного розвитку: доіндустріальний, індустріальний і постіндустріальний. Тоффлер дає слідувачу періодизацію розвит-

¹ Див.: Красильщиков В. Ориентиры грядущего? Постиндустриальное общество и парадоксы истории// Общественные науки и современность. 1993. №2. С.165.

хвиля (доіндустріальна культура), друга хвиля (індустріальна культура) і третя хвиля (суперіндустріальна культура). Він підкреслює принципову відміну своєї позиції від першої точки зору, О.Тоффлер заявляє: «Я виявив, що деякі вважають, що нібито суперіндустріальне суспільство є всього лише високорозвинутою версією традиційного індустріального масового суспільства. Ніщо не може бути більш невірним. Сучасні швидкі і масові зміни, які я називаю «третьою хвилею», створюють абсолютно нову цивілізацію, яка базується на високій технології, інформації і нових способах організації для досягнення економічних цілей»¹.

Постіндустріальний світ, який був породжений третьою — комп'ютерною — цивілізаційною революцією², знаходиться тільки на початковому етапі свого становлення. На його першу ступінь піднялись найбільш розвинуті в технологічному відношенні країни Заходу і Японія, що було зафіксовано на початку 80-х років відомим американським професором Дж. Мартіном і японським професором Й. Масудой. Разом з тим вплив постіндустріалізму на світовий розвиток значно ширший географічно і носить глобальний характер. Це дозволяє в розрізненних явищах світового буття виділити декілька загальних характеристик постіндустріальної цивілізації, які відрізняють її від індустріальної цивілізації:

— якщо в індустріальній цивілізації система машин функціонує для заміщення фізичної праці і підвищення її продуктивності, то в постіндустріальному суспільстві найважливішою основою виступає комп'ютерна технологія, яка заміщає і підвищує продуктивність розумової праці;

— на відміну від індустріальної цивілізації, технологічна основа якої дозволяє збільшувати масове виробництво ма-

¹ Див.: *Toffler A. The adaptive corporation. L., 1985. P.20.*

² Перша цивілізована революція — аграрна — породила доіндустріальну цивілізацію; друга — індустріальна привела до появи індустріальної цивілізації.

теріальних продуктів і послуг, постіндустріальна цивілізація робить можливим масове виробництво систематизованої інформації і знання;

— символом постіндустріального суспільства є інформаційний центр, який складається з комунікаційних сіток і банків даних, тоді як основною промисловою одиницею індустріального суспільства виступає фабрика;

— якщо в індустріальному суспільстві ринки розвивались і поширювались за рахунок відкриття нових континентів і в результаті захоплення колоній, то в постіндустріальному суспільстві потенціальним ринком є поширення меж людського знання;

— в індустріальному суспільстві провідними галузями виступають машинобудівництво і хімічна промисловість. В постіндустріальному суспільстві такими є інтелектуальне виробництво, виробництво знань і обробка інформації¹.

Таким чином, ключову роль в постіндустріальній цивілізації грає інтелектуальна технологія, яка дозволяє замінити інтуїтивні судження алгоритмами — чіткими правилами прийняття рішень. Вона набуває стільки ж важливого значення для постіндустріальної цивілізації, яке для індустріальної цивілізації має машинна технологія. В цьому зв'язку головним товаром і головним продуктом соціальної діяльності виступає виробництво, експлуатація і використання знань. Вони представляють собою вищу комерційну цінність. За підрахунками американських учених, в 1987 р. один кілограм сталі коштував приблизно 7 центів, один кілограм автомашини 7 дол., один кілограм літака — приблизно 700 дол., один кілограм інтегральних схем — приблизно 7 тис. дол.². Володіти вигідним

¹ Див.: Информатизация общества и философия /Отв.ред. В.П.Рачков. М., 1991. С.147—150; Мунтян М.А. Россия в третьей цивилизационной революции. М., 1993 С.15—25.

² Див.: Компьютерная революция и информатизация общества /Отв.ред. А.И.Ракитов. М., 1990. С.10—11.

патентом, авторським правом, ліцензією визнається значно вигіднішим, ніж мати цілу фабрику. Іншими словами, постіндустріальна цивілізація — це цивілізація знання. Це значить, що в ній, по-перше, джерела нововведень є похідними від наукового дослідження, існує нове відношення між наукою і технологією, відбувається централізація теоретичного знання. По-друге, роль науки в суспільстві у все більшій мірі вимірюється пропорцією між зростанням національного продукту і долею зайнятих в галузі знань. По-третє, знання стають знаряддям влади, а ефективна мобілізація таланту — основним засобом знайти цю владу. І тут необхідно особливо підкреслити, що в силу цього розповсюдження освіти в постіндустріальному суспільстві виступає найважливішою основою соціальних змін.

На базі знання відбуваються розробка і застосування роботів і ЕОМ, здійснюється автоматизація виробництва, використовуються наукоємні технології. Однак створення і примінення найновіших видів техніки і технології є не самоціллю постіндустріальної цивілізації, а найважливішим засобом, дякуючи якому «з'являється унікальний історичний шанс — звільнити творчий потенціал індивіда від диктату техніки, шаблонів поведінки і споживання, яке нав'язувалося масовим виробництвом індустріального суспільства»¹. Індустріальна технологія стандартизує продукти виробництва, самих людей, їх життєдіяльність. Постіндустріальна — демасифікує і дестандартизує всі сторони економічного і соціального життя, корінним чином змінює характер співвідносин, рутинних і творчих компонентів в діяльності людини, визволяє його від одноманітної, трудомікої, стомливої праці, розкриває його творчу думку.

Постіндустріальна цивілізація в центрі історії з необхідністю ставить людину, «людський капітал» як сукупність соціально-кваліфікаційних навичок, знань, талант індивіда виступає рушієм виробництва, яке є все більш різноманітним і все менш

¹ *Полишук М.Л.* В преддверии натиска «ступеньей волны»: контуры плане гарной цивилизации в общественно-политической мысли Запада. М., 1989. С.143.

енерго- і матеріаломістким. В людині, як зазначає А. Печчеї, містяться джерела всіх сучасних проблем, «на ній зосереджені всі наші прагнення і сподівання, у ній всі начала і всі кінці, і в ній ж основа наших надій. І якщо ми хочемо відчутти глобальність всього сутнього та її можливості... Саме в розвитку людини містяться не тільки можливі розв'язання всіх проблем, але і закладена основа загального самоудосконалення і самовиявлення всього роду людського»¹.

Формування нового типу людини, становлення цілісної особистості є ядром, серцевиною постіндустріальної цивілізації, яка визиває глибокі соціальні, економічні, технологічні і духовні зміни. Це робить необхідним перехід від «потребносної» концепції людини до нової, гуманістичної концепції людського розвитку як самовираження можливостей і здібностей особистості. Людину постіндустріальної цивілізації можна визначити як «багатомірну людину», яка володіє багатою індивідуальністю, здібністю робити вибір між різними формами самовираження і матеріальним успіхом, що вступає в соціальні відносини не під зовнішнім тиском, а по власному розсуду. Праця для «багатомірної людини» є своєрідною «грою» перетворюватись із засобу «мати» в засіб «бути», тобто є сферою реалізації його здібностей².

«Людиноцентричність» нової постіндустріальної фази розвитку, в яку усе швидше втягується людство, має розуміння ролі і призначення людини висувають на передній план суспільного життя проблеми реформування світу. Новій постіндустріальній ері розвитку людства — ері технологічної культури, бережного відношення до оточуючого світу і людини повинна відповідати нова філософія освіти, нові освітянські

¹ Печчеї А. Человеческие качества. М., 1987. С.183—184.

² Див.: Урсул А.Д. Концепция выживания и устойчивого развития цивилизации. М., 1993. С.28—30; Красильников В. Ориентиры грядущего? Постиндустриальное общество и парадоксы истории // Общественные науки и современность. 1993. №2. С.170—175.

системи, нові моделі навчання¹. Головним в освіті ХХІ століття буде повернення до людини, звернення до його духовності і боротьба з технократичним снобізмом, розвиток творчих здібностей учнів. Ця центральна проблема в удосконаленні освіти закладена в цілому ряді національних і міжнародних проєктів: «Освіта для двохсотлітнього року» (Німеччина), «Освіта для американців ХХІ століття» (США), «Освіта майбутнього» (Франція), «Модель освіти для ХХІ століття» (Японія) та ін.

Перехід від класичної до некласичної гуманістичної парадигми освіти, в центрі якої стоїть людина, знаходить адекватне відбиття також в Конституції України і Законі України «Про освіту».

Як відомо, система освіти України зараз знаходиться в стані кризи: вона не задовольняє в цілому соціальних потреб, які пред'являються до неї в умовах переходу до демократичного суспільства і розбудови нової незалежної, самостійної, правової держави, а також не відповідає світовим стандартам, які обумовлені переходом суспільства до постіндустріальної цивілізації. Серед багаточисельних причин кризового стану системи освіти в Україні слід особливо виділити:

— відсутність національної державності в умовах тоталітарного режиму;

— ігнорування національних особливостей, заідеологізованість освітньої системи, її тривалої ізоляції від світового досвіду і передової наукової думки;

— одержавлення всіх ланок системи освіти, бюрократизація освітніх структур, відсутність свободи вибору в освіті;

— відсутність відповідної законодавчої бази, яка б забезпечувала і захищала права громадян на освіту, а також правових гарантій вільного функціонування і розвитку всіх освітянських закладів;

¹ Див.: Шукшунув В.Е. Высшее образование на пороге ХХІ века // Высшее образование: проблемы и перспективы. К., 1995. С.10.

- залишковий принцип функціонування системи освіти, надзвичайно незадовільний стан її матеріально-технічної бази;
- девальвація престижу професій, пов'язаних з освітою;
- відсутність науково обгрунтованої моделі освіти, теоретичних основ її перспективного розвитку¹.

Виходячи з того, що освіті належить вирішальна роль в реалізації загальнолюдських цінностей і в забезпеченні основних прав і свобод особистості, що в сучасному світі прогрес в економічному, соціальному, технічному і культурному розвитку кожної країни можливий лише як наслідок удосконалення національної освітньої системи та інтеграції зусиль в цій галузі в рамках світової співдружності, можна сформулювати двусудину стратегічну ціль розвитку освітнього простору в Україні. З однієї сторони, реформування освіти спрямовано на відродження і перебудову національної освітньої системи, на формування творчої особистості і забезпечення пріоритету людини, на відтворення і трансляцію культури і духовності у всьому різномайтті вітчизняних і світових зразків. З другої сторони, мета реформи полягає в тому, щоб вивести освіту України на рівень сучасних світових стандартів шляхом зміни її концептуальних, структурних і організаційних елементів, подолати монопольне становище держави в освітній сфері шляхом створення на рівноправній основі незалежних альтернативних структур і глибокої лібералізації традиційних освітніх закладів, забезпечити формування інваріантної інвестиційної політики в галузі освіти.

Досягнення стратегічної мети розвитку освіти в Україні потребує розв'язання найважливіших завдань, серед яких слід відмітити:

- перетворення України в суспільство, де всі навчаються, де навчання є потребою людини на протязі всього її життя;
- забезпечення моральної, інтелектуальної і психологічної підготовки молоді до одержання освіти;

¹ Див.: Астахова В.И. Свобода выбора и конкурентность // Вест. высшей школы. 1991. №1. С.13—14.

— створення умов для задоволення освітніх і професійних потреб і надання кожному громадянину України можливостей для постійного удосконалення своєї освіти, підвищення рівня професійної підготовки, оволодіння новими спеціальностями.

Методологічною основою розробки моделі освіти України виступають вихідні принципи, які обумовлюють ідеали реформи, її конкретні джерела. Вони тісно пов'язані між собою, утворюють систему координат і просуваються по складному шляху реформування освітньої системи України.

Основоположним, вихідним принципом виступає пріоритетність освіти, що передбачає випереджуючий характер її розвитку, нове відношення суспільства до освіти, інтелекту і знань, кардинальні позитивні зміни інвестиційної політики в освітній сфері.

Прийняття статусу освіти привело до деформації загальнокультурної підготовки учнів, студентів, до нівеліровки творчого аспекту навчання, його спрямованості на репродуктивність. Затребування знань, освіти виявилось на дуже низькому рівні. По-справжньому освічені, інтелегентні люди мають вигляд диваків, яких суспільство терпить з милості. В суспільстві просто не було потреби в широко освічених культурних людях, так як людина розцінювалась як виконавець чужої волі. Вони з'являлись в суспільстві всупереч системі освіти, яка була спрямована на стандартизацію особливості, часто вступали в конфлікт як з державними, так й із суспільними структурами. Фактично відношення до людини, оцінка її праці не залежали від освіти. В суспільстві був відсутній попит на якісну освіту, на високий рівень культури. І це викривляло весь учбовий процес. Оскільки людину не можна навчити чому-небудь, якщо вона сама цього не бажає, то приходилось навчати за допомогою штучних стимулів, дисциплінарних вказівок, обліку відвідувань і т. ін. Безумовно, що знання, здобуті на такій основі, неминуче ставали нестійкими і швидко забувались. Тому тільки тоді, коли в

суспільстві буде високий статус людини освіченої, культурної, інтелігентної, освіта стане ефективною і виступатиме дійсним засобом виведення України на шлях загальноцивілізованого розвитку. Це повинно бути вимогою життя. Таку серйозну соціальну проблему не здатні вирішити ні абстрактне моралізування, ні талант педагога. Це можливо зробити тільки при умові, якщо вся сукупність відносин буде і матеріально, і духовно стимулювати потребу в освіті.

На Заході це добре розуміють. Адже багаточисельні дослідження економістів, зокрема Т. Цульца, Ч. Бенсона та ін., продемонстрували, що внески в освіту забезпечують більше половини річного приросту валового національного продукту. Звідси стає зрозумілим розповсюдження на Заході ствердження, що в умовах переходу людства до постіндустріальної цивілізації пріоритет освіти є законом соціально-економічного розвитку суспільства.

Слід зазначити, що Південна Корея, Тайвань, Гонконг, Сінгапур і Малайзія, так звані «нові індустріальні країни», забезпечили прорив у своєму соціальному розвитку, дякуючи корінним змінам в сфері освіти. Вони в стислі строкиувели загальну середню освіту, зробили загальнодоступною вищу школу, підняли рівень загальної і професійної підготовки учнів, студентів до сучасних вимог.

Усвідомлюючи соціальну значимість освіти, на Заході з року в рік збільшуються державні витрати на освіту, інтенсифікується процес модернізації інфраструктури освітньої системи, широко розробляються національні стратегії розвитку освіти. Значно сприяють розвитку освіти промислові круги, підприємці. Зацікавлені у високоосвічених кадрах, вони співпрацюють з школами і вузами, фінансують інноваційні проекти, виставки, конкурси для кращих учнів, студентів. Набирає силу суспільний рух за підтримку учбових закладів. «Батьки за кращі школи», «Асоціація батьків і учителів». «Добровольці надати допомогу школі» — це далеко не весь перелік організацій, які

створюють в країнах Заходу атмосферу загальної зацікавленості як в отриманні освіти, так і в покращенні освітньої системи.

В Україні ж статус освіти не високий. Не вистачає шкільних будов. На одного учня в середньому приходиться 2,8 кв. м навчальної площі, що в півтора рази нижче норми. Принизливо низька заробітна плата працівників освіти, рівень якої на протязі останніх десятиліть не підвищувався, а неухильно падав. Тільки в останній час були прийняті рішення про підвищення заробітної плати, але вони як тільки з'явилися, були девальвовані підвищенням цін. Найбільш талановиті педагоги покидають стіни учбових закладів, внаслідок чого падає інтелектуальний і духовний потенціал учбових закладів. Якщо найближчим часом ситуація не зміниться, то Україна на довгі роки втратить всі шанси вийти на той шлях, яким йдуть передові країни, оскільки існує тільки один вихід із створеної ситуації — підвищення освіченості людей до рівня, якого потребує перехід людства в постіндустріальну еру. Про це з усією очевидністю свідчить світовий досвід.

Найважливішим принципом реформування освіти є його демократизація, що припускає:

— орієнтацію змісту освіти на реалізацію невідомих прав особистості, прилучення його до загальнолюдських цивілізаційних цінностей, формування поважного відношення до інших поглядів;

— децентралізацію управління освітою як альтернативу керуючої ролі центру в освітній політиці;

— муніципалізацію освіти, участь різних муніципальних органів в управлінні освітою;

— надання автономії навчальним закладам у вирішенні основних питань їх діяльності, їх юридична, фінансова і економічна незалежність;

— розкріпачення педагогічних відносин, зміна самої їх сутності, перетворення педагогічних репресій в педагогіку партнерства і співдружності.

Принципове значення для оновлення освіти, переходу від класичної до неklasичної, гуманістичної її парадигми має принцип гуманізації і гуманітаризації освіти, що означає, по-перше, подолання основного недоліка старої школи — її знеособлювання, її зневажливе відношення до суб'єктів навчального процесу; по-друге, принципову; зміну змісту освіти, відмову від технократизму, визнання пріоритету гуманітарної культури в широкому розумінні слова.

Гуманізація освіти демонструє собою повернення до людини як до найвищої соціальної цінності, поважке ставлення до її гідності, його особистих цілей, потреб і інтересів. Вона означає духовний розвиток людини, творче відношення до формування його здібностей, понад усе здатності бути суспільною істотою — жити в суспільстві за моральними нормами, вступати в широке коло суспільних відносин, зберігати і примножувати саму здатність людини до творчого розвитку, стимулювати потребу до саморозвитку і самоудосконалення.

Посиленню гуманізації освіти сприяє:

— зміна соціально-економічних умов, за якими розвиток людини стає головним змістом всієї реформаторської діяльності суспільства;

— чітке усвідомлення суспільством необхідності формування розвинутої, висококультурної людини;

— зміна світогляду, при якому його спрямованість акцентується не тільки на створенні цілісної картини світу, але і на визначенні місця людини в цьому світі;

— зростаюче почуття відповідальності за своє життя і діяльність у людини, яка навчається, посилення її прагнення до поглиблення знань, компетентності, пошуку шляхів подолання технократизму. Відношення особистості до освіти має виступати одним з показників багатства його духовного світу;

— укріплення особистих, духовних зв'язків між учителем і учнем, коли викладач перетворюється з носія знань, їх єдиного тлумача в співучасника, організатора навчального про-

цесу. Освітня діяльність в цьому випадку стає сферою практичного людинознання, людинознавства, одним з умов розвитку особистості.

Засобом досягнення гуманізації освіти виступає гуманітаризація як акцентування людських аспектів в навчальних дисциплінах. Вона спрямована на людяність знання, на формування гуманітарного мислення, на підвищення в навчальному процесі статусу гуманітарних дисциплін при радикальному їх оновленні.

Гуманітаризація освіти розглядається не просто як один з резервів підвищення якості спеціалістів, котрих випускають, але в першу чергу як процес формування людини високої культури і духовності.

Зростання значення гуманітаризації освіти, як на нашу думку, обумовлено, по-перше, його специфічним діянням на пізнавальну здібність людини; по-друге, переходом від споглядального до діяльного підходу в навчанні і вихованні, який розкриває сам процес отримання знань як творчий процес; по-третє, особливою увагою до історії науки, відтворенням проблемних ситуацій в минулому, що є найважливішим засобом розвитку творчих здібностей особистості, наближенням її до досягнень світової цивілізації.

Гуманізація освіти припускає збільшення частки спеціалістів гуманітарного профіля. Соціологів, політологів, юристів, психологів та ін. випускається у нас значно менше, чим в розвинутих країнах світу. Це пов'язано з відомим залишковим принципом розподілу засобів на непромислову сферу.

Гуманітаризація освіти заключається також в істотному підвищенні гуманітарної культури любого спеціаліста, оскільки спеціаліст — це людина, яка не тільки може розв'язувати і спеціальні завдання, але є і членом суспільства, членом трудового колективу, котрий включений в управлінські і сімейні відносини і т.д., тобто він безліччю ниток пов'язаний із суспільством. Тому він повинен отримати різносторонній розвиток як особливість, як громадянин.

Звідси виходить ще один аспект гуманізації освіти. Він пов'язаний з тим, що викладання будь-якої дисципліни повинно носити гуманітарний характер. Для цього необхідно звернення в ході навчального процесу до історії науки, до її творців. Важливо також включення в навчальні курси елементів методологічної і світоглядної культури.

Крім того, само викладання, по своїй суті, є гуманітарним процесом і воно повинно бути відповідним чином організовано. Для того в ході навчання необхідно реалізувати педагогіку співробітництва, яка припускає відношення до людей, які навчаються, не просто як до суб'єкта діяння, але і як до суб'єкта, активного учасника освітнього процесу, установа відносин взаєморозуміння між учнем і педагогом.

Нарешті, дуже важливим напрямком гуманітаризації освіти є створення і читання нових фундаментальних курсів по гуманітарним наукам, в тому числі курсу теорії і історії світової і вітчизняної культури. Цей курс читається у вузах уже тривалий час і існуючі програми показують, що його викладання надає максимальну свободу лектору, яка обмежується тільки його особистою компетентністю і ерудицією. Разом з тим не можна не відмітити того факту, що значного впливу на випускників вузів історія і теорія світової культури поки ще не чинить. Тому декілька причин: відсутність кадрів викладачів цієї дуже складної, об'ємної дисципліни, яка неоднозначно розуміється, обмежений обсяг годин, відведених навчальними планами на курс, відсутність підручників і навчальних посібників, слабка підготовленість студентів до сприйняття дисципліни, розуміння її предмету як другорядного, неістотного для майбутньої професійної діяльності, що не впливає на їх професійне становлення, що витікає, як уявляється, з характерного сучасного стану суспільної свідомості.

Проте, саме життя з необхідністю потребує розробки і читання різних нових курсів гуманітарного профіля і створення у вузах відповідних підрозділів. В деяких вузах уже існують,

наприклад, кафедри гуманітаризації, факультети гуманітарних знань, центри і лабораторії гуманітаризації та ін.

Як на нашу думку, процес гуманітаризації освіти, який має досить міцні об'єктивні основи, все чіткіше буде проявлятися надалі, оскільки конкурентноспроможність сучасного спеціаліста, як показує світовий досвід, залежить не тільки від опанування своєю спеціальністю, але і від широкої і різносторонньої гуманітарної культури. В зв'язку з цим навчальні заклади всіх рівней мають не лише надавати вузькоспеціальну підготовку, але і формувати особистість, виховувати громадянські якості, учити формам спілкування, розвивати здібність засвоювати новий, актуальний шар культури. Такий підхід до освіти дозволить розкрити творчий характер процесу пізнання, усвідомити місто людських компонентів в його здійсненні.

Дуже важливу роль для реформування освіти України грає принцип індивідуалізації навчання, який сприяє активному включенню в процес навчання самої людини з урахуванням його сутнісних рис, організує і стимулює становлення індивідуальної особистості. Для України цей принцип має особливе значення, оскільки раніше абсолютизувався колективістський підхід і недооцінювалось орієнтування навчального процесу на особистість, що негативно відбилося на розвитку самої людини, стані справ у суспільстві.

Індивідуалізація є однією з норм буття індивідів, включає в себе як процеси формування і розвитку індивідуальності, так і процеси її самореалізації у зовнішньому світі. Індивідуалізацію часто зводять до індивідуального підходу в процесі виховання і навчання. Передбачається, що індивідуалізація значно ширше, чим індивідуальний підхід, тому, що останнє є скоріше засобом реалізації даної тенденції. Індивідуалізація виступає як форма розвитку людини в онтогенезі, водночас указує на певний рівень розвитку індивіда як цілісного і самобутнього. Розвиток особистості в онтогенезі — це об'єктивний процес безперервного зростання, який має неповторні вікові періоди, які вносять свій специфічний

вклад в загальний процес формування особистості. В процесі онтогенезу людина, яка зростає, оволодіває суспільним досвідом, привласнює його, робить своїм надбанням (соціалізація), набуває і все більшу самостійність, відносну автономність, тобто відбувається його індивідуалізація. Певний рівень особистого розвитку породжує самодетермінацію, самокерування особистості, яка свідомо організує своє власне життя, а значить, і визначає в тій чи іншій мірі свій власний розвиток. Але особистістю, суб'єктом дитина стає тільки в результаті здійснення цієї діяльності, яка виконується спочатку за допомогою дорослих, а потім самостійно.

Способами формування індивідуальності та її самовираження у зовнішньому світі, на наш погляд, є:

— активізація самостійності і самовираження внутрішніх сил конкретного «я», які визвані зверненням до даного індивіда, його здібностей і неповторним якостям душі;

— установа різноманітних соціальних відносин, в які включається особистість своєю діяльністю; дуже важливе значення у цьому процесі має здібність індивіда до самовираження, саморегуляції, самоутвердження, самовизначення, самоздійснення, яка створює поряд з присвоєнням суспільних норм і принципів умов для запровадження завдань перетворювання себе і оточуючих;

— застосування індивідуального підходу як системи психолого-педагогічних, дидактичних заходів. Він орієнтує освіту як специфічний вид діяльності на розвиток своєрідності і неповторності кожної людини, максимально розкриває можливості його особистого самовизначення;

— «зруйнування» єдиної освіти, створення різних його типів і видів, відмова від єдиних програм навчання, перехід до альтернативних підручників і навчальних посібників і т.п.;

— зміна соціальної оцінки державними і недержавними суспільними інститутами ролі і значення інтелектуальної праці, включаючи всю систему освіти, посилення її матеріального та інших видів стимулювання;

— знаходження шляхів розвитку національної школи з тим, щоб, з однієї сторони, надати учням, студентам можливості для подолання національної замкненості і обмеженості, забезпечити доступ до скарбниць духовної культури інших націй і народностей, оволодіння світовими досягненнями цивілізації, а, з другої сторони, засвоїти національно-специфічні соціокультурні цінності.

Вихідні принципи реформування освіти України припускають такі принципи багатоскладності і варіативності освітнього простору. Тим самим передбачається роздержавлення освітньої системи, уведення різноманітних форм власності на освіту і освітні установи, заклади, створення широких можливостей вибору форм і засобів навчання, навчальних закладів, які відповідають освітнім запитам різноманітних соціальних і професійних груп населення, упровадження варіантного компонента в змісті освіти, що сприятиме демократизації освіти, розвитку здорової конкуренції між навчальними закладами різного типу, підвищення соціальної ефективності освіти в цілому.

Реформа освіти в Україні базується також на принципі безперервності освіти, який забезпечує можливість приведення культурно-освітнього рівня особистості у відповідальність з новими суспільними потребами, постійне поглиблення загальноосвітньої і спеціальної підготовки, цілісність і послідовність навчання і виховання, розглядання отримання освіти як процесу, який продовжується все життя.

Прискорення темпів науково-технічного прогресу сьогодні досягло того значення, коли кожне покоління людей, які вступають в період трудової діяльності, буде відчувати потребу в постійному оновленні і множенні знань. В попередній історії аналогів цьому не було. Звідси виходить, що морально-психологічна готовність до постійного навчання і самонавчання має стати елементом суспільної й індивідуальної свідомості.

Значні можливості в реформуванні системи освіти в Україні відкриваються в зв'язку з посиленням інтеграції освіти

і науки, з активізацією діяльності наукових підрозділів вузів, поширенням співпраці навчальних закладів з науково-дослідницькими установами, створенням спільних творчих колективів, учбово-наукових підрозділів¹. При неklasично-му навчанні, яке потребує від викладача озброєння учнів умінням добувати нові знання, проводити дослідницьку працю, наука і освіта зливаються в єдиний процес, взаємно впливаючи і доповнюючи один одного. При цьому особливо слід підкреслити значення науки для розвитку освіти. Сьогодні відбувається пошук нових форм організації наукового знання, з'являється новий образ науки, чуждий лінійності, нормативізму, унітаризму, класичній концепції. Виникають такі способи буття знання і форми його репрезентації, які раніше не аналізувались ні в гносеології, ні в теорії науки. Знання стає певним дивергуючим утворенням, яке постійно збільшує свою різноманітність. Сутнісною рисою наукового мислення стає нелінійність, що означає тенденцію до порушення рівноваги, стійкості теоретичних структур. В цьому смислі нелінійне мислення — відкрите мислення, йому властивий діалогічний характер взаємодії суб'єкта і об'єкта пізнання².

Нелінійність мислення обумовлює пошук нових форм міжособистої комунікації в процесі освіти, задає нову модель навчання, в основі якої лежить розвиваюча, діяльна спрямованість освіти, яка передбачає відмову від механічного засвоєння навчального матеріалу, від традиційного інформаційно-пояснювального підходу, зорієнтованого на передавання і сприйняття готових знань і перехід до інтенсивних методик навчання, націлених на розвиток самостійного

¹ Див.: Згуровский М.З. Высшее образование Украины сегодня и завтра // Высшее образование: проблемы и перспективы. С.8.

² Князева Е., Курдюмов С. Синергетика: начала нелинейного мышления // Общественные науки и современность. 1993. №2; Аршинов В., Свирский Я. Философия самоорганизации. Новые горизонты // Общественные науки и современность. 1993. №3; Гомаюнов С. От истории синергетики к синергетике истории // Общественные науки и современность. 1994. №2.

мислення людини, які дозволяють навчити його учитися, постійного оновлення одержаних знань.

Для здійснення реформи освіти в Україні значним принципом є його подальша інтеграція в європейський і світовий освітній простір, активна участь у формуванні єдиного наукового простору країн СНД, співробітництво з міжнародними, регіональними і національними освітніми фондами з метою творчого запозичення кращого зарубіжного досвіду, налагодження взаємовигідних творчих зв'язків із зарубіжними партнерами, притягнення закордонних інвесторів для участі в розвитку освіти в Україні. Принципово нові можливості для посилення тенденції інтернаціоналізації освіти відкриваються в зв'язку з прийняттям нашої держави в склад Ради Європи. Це дозволить якісно оновити систему освіти України таким чином, щоб вона в майбутньому відповідала основним вимогам постіндустріальної цивілізації.

Сьогодні у всьому світі під впливом процесу становлення планетарної цивілізації підвищується розуміння того, що освіта має бути у своїй більшості універсальною, не обмеженою національними рамками. Наприклад, в країнах ЄЕС планується, що вже 10% студентів будуть навчатися в інших державах¹. Зрозуміло, що для посилення процесів інтеграції необхідно мати єдиний підхід до отримання освіти для всіх громадян, держави яких беруть на себе добровільне зобов'язання входження в єдиний освітній простір, загальну освітню політику, спрямовану на взаємне погодження змісту планів і програм навчання, узгоджене визначення статусу професорсько-викладацького складу, скоординовані дослідження і розробку нових технологій в освіті, надання права вільного пересування учнів, студентів і професорсько-викладацького складу.

¹ Образование в конце XX века (Материалы «круглого стола») // Вопр. философии. 1992. №9. С.6.

Реалізація зазначених принципів, які відповідають вимогам постіндустріальної цивілізації, яка знаходиться в стадії становлення, має привести до нових якісних характеристик освіти України, до радикальної модифікації її форм, методів і змісту.

Таким чином, процес просування до постіндустріальної цивілізації, що відбувається зараз в світі, висунув в центр історії завдання формування цілісної, органічної особистості, яка буде звільнена від тяжких і рутинних видів праці і зайнята різними формами творчості, особистості моральної, відповідальної, обумовлює перехід від принципів і ідеалів класичної парадигми освіти до принципів й ідеалів неklasичної, гуманітарної парадигми освіти, яка не знає опозиції «гуманітарне — технічне» і повернена до духовності людини, розвитку всіх його творчих здібностей. У відповідності з цим має відбуватися радикальна зміна форм, методів і змісту освіти в суверенній Україні з урахуванням її національно-специфічних особливостей.

ВИСНОВОК

В даному дослідженні була здійснена спроба проаналізувати освіту як феномен цивілізації, розглянути вплив конкретно-історичного типу цивілізації на стан і розвиток освіти. Дослідження дозволяє зробити певні висновки.

Яким би багатозначним і багатоплановим не було поняття цивілізації, його загальним смислом є міра розвиненості і порядку, міра цінності самої людини. Невід'ємним елементом цивілізації виступає освіта. Будучи однією з провідних форм людської діяльності і з необхідністю присутньою у всіх інших видах діяльності, вона являє собою спосіб формування суб'єктивності людини. Становлення активного суб'єкта соціального розвитку виступає головною ціллю, яка обумовлює зміст і загальну спрямованість освітньої діяльності.

Освіта як соціальний інститут виконує певні функції, що виражають діяльність цього інституту в цілому і його окремих компонентів. До числа основних функцій освіти відносяться: соціально-економічна, соціально-політична, гуманістична.

Освіта включена до системи певної цивілізації. Тому для аналізу впливу цивілізації на освіту слід використовувати конкретно-історичний підхід. Певний тип цивілізації формує конкретний тип освіти.

В умовах доіндустріальної цивілізації з властивою для неї економічною слаборозвиненістю, осередковим характером науково-технічного прогресу, нерозвинутою наукою як соціального інституту, вірністю сакралізованій традиції, орієнтацією філософських концепцій на розчинення особистості в загаль-

ному буттєвому потоці, на байдужість до світу речей і культивування в ній відчуженості, покірливості, бездіяльності характерними рисами освіти є замкненість і консерватизм, перевага кількісних змін над якісними, низький рівень грамотності серед населення, відірваність освіти від практики, гуманітарна в основному спрямованість навчання, традиційна модель навчання, яка заснована на репродуктивно-вербальних методах.

Індустріальна цивілізація, що заснована на стрімкому розвитку економіки, науки і техніки, бурхливому розгортанні науково-технічної революції, поширенні секуляристських тенденцій, розповсюдженні ідей антропологічної філософії, позитивізму, прагматизму, на поглибленні міжнародного співробітництва, обумовлює, поряд з кількісними, суттєві якісні зміни. Провідною тенденцією є орієнтація освіти на науково-технічний прогрес. За своїм змістом освіта індустріальної цивілізації позбавлена духовних основ. Вона носить в цілому природничонауковий, прагматичний, практичний характер.

Постіндустріальна цивілізація, викликана до життя комп'ютерною революцією, обумовлює кардинальну зміну парадигми освіти, в основі якої лежить нова, гуманістична концепція людського розвитку як самовираження особистості. Ідеалом освіти стає цілісна, органічна людина, яка орієнтується і в технічній, і в гуманітарній культурах. Під впливом потреб постіндустріальної цивілізації, що встановлюється, кардинально змінюється зміст освіти, відбувається активний пошук нових методик навчання, покликаних сформувати творчу, розвинену особистість.

ЗМІСТ

Передмова	3
Глава I. Теоретико-методологічний аналіз понять «цивілізація» і «освіта»	5
§1. Цивілізація як визначна якість суспільства	5
§2. Освіта — специфічний вид діяльності і соціальний інститут	27
Глава II. Вплив цивілізації на формування конкретно-історичного типу освіти	44
§1. Характерні риси системи освіти доіндустріальної цивілізації	45
§2. Особливості системи освіти в умовах індустріальної цивілізації	73
§3. Постіндустріальна цивілізація і майбутнє освіти	102
Висновок	124

Наукове видання

Клімова Галина Павлівна

ОСВІТА І ЦИВІЛІЗАЦІЯ

Редактор *В.Л.Світлична*

Технічний редактор *М.В.Десятникова*

Коректор *Л.П.Сич*

Комп'ютерна верстка видавництва «Факт»

Здано до складання 25.09.96. Підписано до друку 22.10.96.

Формат 84x108/32. Папір друк. №2. Гарнітура Тайме.

Друк високий. Друк. арк. 9,2. Обл.-вид. арк. 8,4.

Тираж 1000 прим. Ціна договірна. Зам.

Видавництво «Право» Академії правових наук України

310002 Харків, вул. Мироносицька, 29

Друкарня Національної юридичної академії України

310024 Харків, вул. Пушкіньська, 77