НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ БІОРЕСУРСІВ І ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ

На правах рукопису

МИХАЙЛОВИЧ ВАЛЕНТИНА АНДРІЇВНА

УДК 37+304.4:316.32

ОСВІТНІ ТЕНДЕНЦІЇ КУЛЬТУРНОЇ ПОЛІТИКИ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

Спеціальність 09.00.10 – філософія освіти

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата філософських наук

Науковий керівник:
кандидат філософських наук,
професор Чекаль Леонід Андрійович

Київ – 2009

ЗМІСТ

Вступ ……3

Розділ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ МОДЕЛЕЙ ОСВІТИ ТА КУЛЬТУРНОЇ ПОЛІТИКИ В ІСТОРИЧНИХ ТИПАХ КУЛЬТУРИ ……11

1.1. До дефініції поняття «культурна політика»……11

2.2. Становлення парадигм освіти в різних типах культури ……27

Висновки до 1 розділу……43

Розділ 2. ФІЛОСОФСЬКИЙ АНАЛІЗ МУЛЬТИПАРАДИГМАЛЬНОГО ЛАНДШАФТУ СУЧАСНОЇ ГЛОБАЛІСТИКИ……47

2.1. Соціально-історичні параметри глобалізації……47

2.2. Освіта в ситуації глобалізації: перспективи та тенденції……79

Висновки до 2 розділу……104

Розділ 3. ГЛОБАЛІСТИЧНІ ПРОЯВИ КУЛЬТУРНОЇ ПОЛІТИКИ В ОСВІТНІЙ ПЕРСПЕКТИВІ……108

3.1. Проблеми формування освітніх тенденцій культурної політики в розвитку глобальної цивілізації……108

3.2. Українські реалії культурної політики в контексті розвитку сучасної вітчизняної освіти……142

Висновки до 3 розділу……166

ВИСНОВКИ ……171

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....178

ВСТУП

Актуальність філософського аналізу освітнього потенціалу культурної політики обумовлена складною динамікою соціокультурних процесів сьогодення. Адже науково-технічний і соціальний потенціал України залежить від людського розвитку, а тому пріоритетом для країни є становлення освіти як процесу формування «соціального капіталу» (П. Бурд'є). Її формування на порозі третього тисячоліття не може більше бути стихійним процесом, а має стати стратегією розвитку культурної політики. В усіх сферах життєдіяльності людини і суспільства XXI століття ставить принципово інноваційні завдання. Тому перед людиною, а значить і перед освітою – інституцією культури, що формує людину, постають небачені раніше вимоги, але в той самий час створюються для них і нові перспективи. З цим пов'язані спроби сучасних мислителів і освітян, соціологів і політологів, філософів та науковців узагальнити основні загальноцивілізаційні тенденції, які будуть суттєво впливати на майбутнє і якими визначаються ті історичні виклики, яким мають відповідати сучасна людина і освіта.

Серед таких загальносвітових тенденцій виділяють глобалізаційний тип інтеграції світової спільноти, яка, елімінуючи межі та кордони, невпинно крокує до утворення єдиного економічного та інформаційного простору, до зміцнення взаємозалежності соціально-економічних систем і суспільних відносин різних країн світу, украй загострюючи конкуренцію між державами; до переходу людства від індустріальних до науково-інформаційних технологій, які визначаються рівнем людського розвитку в країні, станом її наукового потенціалу.

В ситуації сьогодення відбувається, з одного боку, уніфікація постсучасної культури («тотальна вестернізація», за С. Жижеком), а з іншого, формується мультикультурний тип суспільства. Людство опиняється в «кризі самоідентифікації» (В. Хьосле), а отже втрачає можливість до подальшого руху, що загрожує небезпекою остаточної атомізації соціального, втратою для освіти критеріїв соціального розвитку. Система формування людини має відповідати новим реаліям. Вітчизняна освіта більш зумовлена локально-історичним типом розвитку та підготовки спеціалістів вузького профілю, завдання яких полягає в

тому, щоб бути конкурентоспроможними на відповідному сегменті ринку праці. Постсучасна культура все більш вимагає контролю над людинотворчим потенціалом освіти, а, отже, освітні стратегії культурної політики стають пріоритетним завданням розвитку сучасної теорії та філософії освіти. Оскільки лише самоусвідомлення умов та стратегій соціалізації є умовою подальшого розвитку людства. Теоретичним підґрунтям зазначеного процесу має стати обґрунтування освітніх стратегій культурної політики в умовах глобалізації.

Розробка освітньої проблематики культурної політики також є актуальною з огляду на орієнтацію нашої держави на інтеграцію до європейської системи освіти. Інтеграційні процеси зумовлюють необхідність імплементації міжнародних освітніх стандартів у структуру вітчизняної освіти, зокрема приведення правових актів України з питань культури та освіти у відповідність до міжнародних вимог.

Культурна політика та її освітній потенціал ще не стали предметом спеціального дослідження у вітчизняних філософів, культурологів, політологів, правознавців. Її чинники досліджувались передусім зарубіжними філософами: П. Бурд'є, Е. Еверіта, Р. Карнейро, Ч. Лендрі, С. Манді, К. Манхейма, Ф. Матарассо, А. Перотті, Л. Уайта, А. Флієра. Вивчення проблеми освітніх стратегій культурної політики в умовах глобалізації має відбуватися на перехресті дисциплінарних просторів філософії освіти, філософії культури, соціальної онтології та філософської антропології. Такий підхід дозволяє розглянути зазначену тему дослідження крізь призму наступних проблем: теоретико-методологічна база дослідження освітніх стратегій культурної політики, вплив історичних форм культури на освітній потенціал розвитку суспільства, освітня ситуація в умовах глобалізації, глобалізаційні детермінанти освітніх стратегій культурної політики, вітчизняні особливості освітніх стратегій культурної політики в умовах глобалізації.

Теоретичним підґрунтям глобалізму є роботи А. Берґсона, К. Поппера, Дж. Льюка, Ф. Фукуями, Е. Гіденса. Визначення і класифікація хронологічних меж глобалізації здійснено І. Валлерстайном, Х. Лентнером, Р. Робертсоном, Ч. Тіллі, М. Уотерсом, російськими – Б. Могильницьким М. Чешковим. Аналіз вестернізації як ідеологічного проекту доби глобалізації здійснений в роботах С. Аміна,

Л. Бентона, Р. Гілпіна. Економічні аспекти глобалізації досліджені Дж. Соросом. Позиція неолібералізму в перспективі глобалізації представлена працями Ж. Атталі, З. Бзежинського, С. Хантінгтона. Критика глобалізаційних процесів здійснена в працях І. Валлерстайна, Ф. Джеймісона.

Освітні перспективи глобалізації висвітлені в працях В. Андрущенка, В. Журавського, В. Кременя та ін. Постмодерні розробки педагогічних стратегій представлені в роботах Е. Браунмюль, Ді. Ленцена, М. Манноні, Р. Рапп-Вагнер, Г. фон Шенебек та ін.

Філософія освіти, її соціокультурні, теоретико-методологічні, історико-концептуальні виміри досліджуються такими вітчизняними дослідниками як: В. Андрущенко, Л. Губерський, М. Конох, В. Скотний, Ю. Терещенко та ін.

Структурна реформа вітчизняної вищої освіти в глобалізованому світі здійснюється через входження України в Болонський процес. Проблеми адаптації вищої освіти України до європейських стандартів і принципів розглядаються багатьма зарубіжними і вітчизняними авторами, серед яких В. Байденко, В. Бех, Ю. Гапон, А. Греков, В. Журавський, М. Згуровський, О. Козаченко, Ю. Малиновський, С. Ніколаєнко, І. Оніщенко, В. Орлов, З. Тимошенко, Б. Чижевський та ін. Процес входження вищої освіти України в освітній та науковий простір Європи, здійснення модернізації освітньої діяльності у контексті відповідних інтеграційних вимог, серед яких обов'язковими вважаються наявність внутрішніх та зовнішніх державних і громадських систем контролю за якістю освіти, основні етапи формування та впровадження принципів Болонського процесу, завдання та шляхи адаптації до нього вищої освіти України, вивчають також І. Бабин, В. Бебик, Я. Болюбаш, В. Грубінко, В. Кремень, К. Левківський, М. Степко, В. Шинкарук та ін. Кредитно-модульну систему організації навчального процесу і умови її запровадження досліджують Б. Кліменко, І. Мороз, П. Сікорський, І. Соколов, Л. Товажнянський та ін.

Аналіз ступеня наукової розробки теми підводить до висновку, що попри існування значного масиву літератури, в якій більшою чи меншою мірою висвітлюються різні аспекти обраної для дослідження проблеми, все ж стан її

наукового осмислення не можна визнати достатнім. І не лише тому, що культурна політика не була у вітчизняній теоретичній думці окремим предметом вивчення, а й через те, що ряд вузлових моментів осмислюваного феномена залишається поза увагою дослідників. На подолання цих недоліків і спрямована, певною мірою, реферована дисертація.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Робота виконувалася у системі наукових досліджень кафедри філософії Національного університету біоресурсів та природокористування України (номер).

Об'єктом дослідження є сукупність філософських теорій, які розглядають культурно-історичні параметри освіти та її модифікації в умовах глобалізації.

Предметом дослідження виступає аналіз евристичних можливостей філософського розуміння освітнього потенціалу культурної політики – її сутності, специфічності і світоглядно-практичного впливу на формування цивілізаційного процесу та конкретно-історичне самовизначення освіти.

Теоретико-методологічна основа дослідження. В якості методологічної основи дисертації виступає порівняльно-історичний метод дослідження. Він потребує розгляду еволюції ідей і теорій з урахуванням конкретно-історичних умов їх виникнення і розвитку.

Складна багаторівнева природа об'єкта дисертаційного дослідження обумовила застосування комплексного підходу. Інтеграційний і синтезуючий характер дослідження спричинив звернення до компаративістського методу, що ґрунтується на порівняльному аналізі концепцій, які дають змогу визначити термін «культурна політика». Принцип наукової об'єктивності і всебічності потребує використання аналітичного методу дослідження, що передбачає вивчення першоджерел філософської, культурологічної та соціологічної літератури з теми. Структуралістський метод виявлення пари опозиційних концептів (традиція – модернізація, уніфікація – мультикультуралізація, спеціалізація – інкультурація), що пов'язані стійкими відносинами, був спрямований на виявлення правил перетворення всередині і між елементами-опозиціями для того, щоб у подальшому

моделювати застосування цих правил на можливих варіантах опозицій даного комплексу текстів і верифікації більш широкого поля знакових систем.

Методологічною основою вирішення та визначення завдань у порівняльному та парадигмальному філософському аналізі освітнього потенціалі культурної політики та її глобалізаційного контексту виступали праці класиків світової та вітчизняної філософії. Велика увага приділялася теоретичним роботам постмодерністів, які задають багатовекторність дослідження феномену глобалізації та її освітніх параметрів. Особливе значення для дисертаційної роботи мають праці П. Бурд'є, що дозволяють прослідкувати культуротворчий потенціал освіти в умовах глобалізації.

Мета дослідження Основне завдання дисертаційної роботи полягає в системному аналізі освітнього потенціалу культурної політики та її глобалізаційного контексту.

Реалізація поставленої мети зумовила необхідність вирішення таких взаємопов'язаних завдань:

- подати дефініцію терміну «культурна політика»;
- дослідити становлення парадигм освіти в різних типах культури (доглобалізаційний період);
- визначити соціально-історичні параметри глобалізації;
- проаналізувати перспективи та тенденції розвитку освіти в ситуації глобалізації;
- обґрунтувати значення освітніх тенденцій культурної політики в розвитку глобальної цивілізації;
- окреслити українські реалії культурної політики в контексті розвитку сучасної вітчизняної освіти.

Наукова новизна дослідження. У дисертації здійснено аналіз формування та розгортання інституту освіти в умовах глобалізації, становлення її як вектору культурної політики, а також соціокультурних факторів, які детермінують ці процеси. Результати, які виносяться на захист, сформульовані у наступних положеннях:

- подано авторське уточнення дефініції «культурна політика» як цілеспрямованої діяльності соціальних суб'єктів з метою здійснення політичної влади задля створення та трансляції культурного капіталу певного типу. Культурну політику можна розглядати як феномен доби глобалізації, тому що в доглобалізаційні епохи культура, та її базова проекція – освіта, не були метою цілеспрямованих зусиль;
- досліджено становлення парадигм освіти в різних типах культури в доглобалізаційний період: традиційна культура характеризується доінституціональним буттям освіти (виконує функції некритичного сприйняття та трансляції знань і наявної ієрархії цінностей, а також виховання – репродукція норм і правил доконвенційної моралі на буденному рівні); модерна культура – процесом інституалізації освіти (набуття нею автономного статусу, формування трансцендентальних принципів самоздійснення (здатності судження як волевиявлення громадянина, опанування принципами конвенційної моралі, професіоналізація навчання як вписання людини в наявну сукупність соціальних ролей), набуття функцій інкультурації, що має елітарний характер);
- визначено соціально-історичні параметри глобалізації: економічні – міжнародний характер розподілу праці та ринків збуту товарів; екологічні – планетарність масштабів змін природних процесів; політичні – всезагальна демократизація у неоліберальному варіанті; соціальні – держави припиняють бути провідними акторами соціальних зрушень, збільшення ступеню соціальної стратифікації; культурні – виникнення протиріччя між процесами уніфікації і мультикультуралізації культурного простору; технологічні – комунікативні і інформаційні технології стають провідними. Специфікою доби глобалізації стає визнання провідної ролі культури в формуванні нової картини світу;
- проаналізовано перспективи та тенденції розвитку освіти в ситуації глобалізації як одного з найважливіших факторів культурного розвитку: в економічному аспекті – освіта стає видом послуг і універсальним товаром; в

екологічному – відбувається екологізація як змісту, так і форм навчання; в політичному – демократизація освіти приводить до масової інкультурації; в технологічному – інформаційні і комунікативні стратегії стають засобами організації та інтенсифікації освітнього простору; в соціальному – освіта стає підставою зменшення соціальної стратифікації. Отже, визначальний статус освіти в глобальному світі підтверджується її спроможністю відповіді на всі базові виклики глобалізації, особливо її можливостями впливу на динаміку культурних процесів;

- обґрунтовано значення освітніх тенденцій культурної політики в розвитку глобальної цивілізації. Освіта як базовий фактор здійснення культурної політики є концентратором напруження між протилежними тенденціями глобалізації: уніфікацією культурного коду (створення набору знань як стандартних відповідей, що, в першу чергу, приводить до невілювання національної своєрідності культури) і мультикультуралізацією, що знаходить вираження в постмодерністських теоріях анти-педагогіки. Тому функцію освіти в сучасному світі можна розглядати як каталізатор глобалізаційних процесів (як їх прискорення так і уповільнення). Вона як технологія формування людини і стратегія впровадження культурної політики є підставою синтезу всіх інших тенденцій глобалізації, а отже, результуючим вектором відповіді на всі її виклики. Саме тому не можна легковажно ставитися до цієї функції освіти, адже зростає її роль як фактора формування культурної політики;
- окреслено українські реалії культурної політики в контексті розвитку сучасної вітчизняної освіти. Специфікою входження української освіти, що має давні національні традиції, в глобалізований простір є євроінтеграція. Перехідний характер цього процесу має певні ускладнення, але відповідає традиційним орієнтаціям вітчизняної моделі освіти. Включення української системи освіти в європейський простір необхідно розглядати не як уніфікацію за європейськими стандартами, а як пошук консенсусу, що дозволить зберегти національні пріоритети

розвитку. Розуміння освітнього потенціалу культурної політики України дозволяє сформувати ряд завдань, які можна розглядати як пріоритетні стратегії руху вітчизняної освіти.

Теоретичне і практичне значення одержаних результатів визначається, перш за все, новизною і сукупністю положень, що виносяться на захист. Враховуючи недостатній рівень розробки даної проблеми у вітчизняній літературі, використані в роботі підходи та одержані з їх допомогою теоретичні положення можуть складати методологічну базу для подальшої розробки проблем, пов'язаних з теоретико-філософським та культурологічним осмисленням поняття «культурна політика».

Апробація результатів дисертації. Основні положення і результати дисертації обговорювались на методологічних семінарах і засіданнях кафедри філософії Національного університету біоресурсів і природокористування України. Основні положення дисертаційного дослідження доповідались автором на VIII Міжнародному семінарі «Релігія та громадянське суспільство: нові національні кордони та парадокси глобалізації культурного простору» (листопад 2008 р.), на міжнародних наукових конференціях «Молодь у сучасному світі: філософсько-культурологічні виміри» (березень 2009 р.), на науковій конференції «Дні науки» філософського факультету Київського національного університету імені Тараса Шевченка (квітень 2009 р.).

Публікації. Результати наукового дослідження висвітлені у семи наукових публікаціях – 4 статтях та 3 тезах, що були вміщені у фахових виданнях, затверджених ВАК України.

Структура роботи зумовлена логікою дослідження, що випливає з постановленої мети та основних завдань. Робота складається з вступу, трьох розділів (шістьох підрозділів), висновків та списку використаних джерел. Обсяг основного тексту дисертації становить 177 сторінок. Список використаної літератури включає 183 найменування і складає 18 сторінок.

РОЗДІЛ І
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ МОДЕЛЕЙ ОСВІТИ ТА КУЛЬТУРНОЇ ПОЛІТИКИ В ІСТОРИЧНИХ ТИПАХ КУЛЬТУРИ

1.1 До дефініції поняття «культурна політика»

У першому підрозділі досліджується феномен культурної політики, який в процесі власного історико-соціального розвитку в сучасному політичному просторі здобуває місце і значення власне політики певної держави, суспільства. Аналізуються місце та роль соціальних інститутів як необхідних факторів стабільного існування суспільства. Здійснюється спроба експлікації змісту поняття «освіта» щодо феномену культурної політики та в контексті його змісту. Розглядається роль освіти як соціального інституту та освітні можливості соціальної стабілізації, вирішення проблем самореалізації молодого покоління тощо. Розглядаються підстави розуміння освітніх процесів як векторів здійснення культурної політики та вплив історико-культурного процесу на зближення цих явищ суспільного життя.

В сучасному світі поняття культури та політики стрімко наближаються одне до одного, утворюючи феномен культурної політики, важливість якого для сфери державного управління чим далі, тим більш високо оцінюється. Власне, сучасний політикум все більше схиляється до тези, що найбільш успішною є така державна політика, яка своєю визначальною домінантою використовує саме культурну складову суспільного життя. Йдеться про те, що політику слід проводити з урахуванням культурних особливостей розвитку суспільства. Саме завдяки врахуванню культурних традицій стає можливим обрати найбільш прийнятний, а відтак, і найбільш успішний вектор політичного розвитку країни. Культурна політика розуміється як один з результатів процесу взаємодії політики і культури.

Сферу політики традиційно розглядають як форму суспільної боротьби за збереження та розподіл матеріальних та інших типів благ, а також за домінуюче положення у трансляції і репрезентації картин світу. Подібне визначення пропонує П’єр Бурд’є у своїй роботі «Соціологія політики» []. Й воно є важливим з огляду на

те, що навіть в мультикультурному соціумі, який намагається дотримуватися принципів плюралізму та толерантності, однак серед різних пропонованих способів бачення світу все ж більшою або меншою мірою зберігається відверта чи прихована монополія. У постсучасному світі культурні утворення виявляються вписаними в політичний дискурс, у боротьбу за монопольне здійснення влади. І боротьба ця ведеться не лише у матеріальній сфері, але й за символічний капітал. П. Бурд'є розкриває зміст терміну символічний капітал як символічний спосіб функціонування даного виду капіталу, що не заперечує наявності достатньо дієвих способів контролю над владою. Поль Валері відмічав, що «у мистецтва є власна преса, власна внутрішня та зовнішня політика, власні школи, ринки, фондові біржі, навіть власні депозитні банки, де накопичуються величезні капітали – бібліотеки, музеї тощо» [Валери П., с. 98]. Екстраполяція політичних інтересів відбувається у всі соціально значимі сфери життя. Як правильно відмітив Реймон Арон: «Політика характеризує не частину соціальної сукупності, але все обличчя спільноти» [Арон Р., с. 27]. Таким чином, соціальний простір виявляється насиченим політичними і естетичними інтенціями, що перетинаються між собою, завдяки чому створюються нові суспільні реалії, які потребують наукового вивчення.

«Політичне може насичуватися силою різних сфер людського життя, релігійними, економічними, моральними та іншими протилежностями» [, с .45], – пише дослідник політичного поля Карл Шмітт. Подібних рис протилежності набуває й естетичний досвід. В глобалізованому світі він починає виконувати ще й політичну функцію збереження національних традицій, оскільки в еру постіндустріальної уніфікації культурного простору реальних носіїв культурної своєрідності стає все менше. Навіть ті культурні діячі, що беруться за це нелегке завдання, радше створюють стилізацію під існуючі взірці народної творчості, ніж зберігають автентичну самобутність чи виступають джерелом її творення. Отже виконання такого суспільно значимого завдання стає можливим лише інституціональним шляхом, через що й виникає потреба у формуванні культурної політики, яка перебрала б на себе всю множину завдань політичного управління соціальним простором. Особливої значущості це набуває в період криз та

нестабільності, коли актуалізуються проблеми втрати «колективної ідентичності» (В. Хьосле) та виникає загроза національній безпеці.

В Європі вже у 60-70-х роках ХХ ст. культурні процеси досить швидко й радикально зруйнували уявлення про автономію культури від політики. В цей період відбувається швидкий процес політизації культури, що охопив всі її пласти, починаючи від молодіжної субкультури й закінчуючи так званим «високим» мистецтвом. Це засвідчило включеність культури в політичний процес суспільного розвитку. У найбільш яскравій формі злиття культури й політики відбулося в США у зв'язку з розвитком там ліворадикальних рухів, які не тільки політизували мистецтво й культуру, але й естетизували саму політику, перетворюючи її на театралізовану політичну дію. Проголошувалася думка про те, що мистецтво є більш політичним, аніж власне політика. Культурну політику почали розуміти як один із засобів збереження гуманістичного напрямку розвитку сучасного людства, досягнення збалансованого науково-технічного, економічного і духовного поступу суспільства, збереження і розвитку його культурної ідентичності. Проте, дещо недостатнім виявився рівень теоретичного наповнення поняття «культурна політика». У зв’язку з цим важливого значення набуває розробка його понятійної сфери, принципів, суб'єктів, засобів регулювання, проблемне висвітлення питань культурної політики, зокрема, стосовно сфери освіти.

Пріоритет у виділенні поняття культурна політика як самостійного напрямку належить ЮНЕСКО (1967 р.). У ході дискусії, проведеної під егідою цієї міжнародної організації, було досягнуте рішення позначити цим терміном всю суму свідомих і обміркованих дій суспільства, спрямованих на досягнення культурних цілей. Культурна політика – це процес надання умов та, в певній мірі, регулювання з боку суспільства, держави, інших суб’єктів культурного життя відносин, процесів, що складають, характеризують і реалізують культуру на сучасному етапі розвитку певної людської спільноти. Культурна політика – це процес соціокультурний, тому що вона регулює відносини між членами суспільства. Регуляторами виступають норми, правила поведінки. Соціокультурні норми можна класифікувати в залежності від того, яким чином вони закріплені в нормативно-правовій базі

держави або в залежності від того, як вони виникають, діють, трансформуються та розвиваються в суспільстві. Вони можуть регулюватись як суспільством в цілому, так і державою через нормативно-правові механізми.

З наукової літератури, присвяченої теорії культурної політики, важливе значення мають роботи Л. Когана, в яких автор розглядає ряд аспектів взаємодії політики і культури, визначає їхню специфіку. Про проблеми державного управління культурою йдеться в монографії Т. Бєлової «Культура і влада». Ряд питань щодо теорії культурної політики розглядається в книгах А. Улєдова. Своєрідний погляд на культурну політику і роль культури в суспільстві пропонується французьким соціологом А. Молем у роботі «Соціодинаміка культури». Питання щодо особливостей суб'єкт-об'єктних відношень в межах культурної політики розглянуті в книзі К. Любутіна і Д. Пивоварова «Діалектика суб'єкта і об'єкта». Широкий спектр проблем, відносно функціонування культури в сучасному суспільстві та зв'язків політики і культури пропонується Л. Михайловою у роботі «Соціологія культури». Ці питання розглядаються й таким авторами як: В.С. Біблер, С.Д. Бортніков, П. Генісаретський, А.К. Глаголєв, С.И. Голенков, Л.Д. Гудков, П. Гуревич, И.В. Жешко, В.С. Жидков, Л.Г. Іонін, О.И. Карпухін, М.Г. Колосніцина, В.А. Куценко, Дж. Лоусон, Г. Онуфрієнко, В.М. Петров, Л.П. Пискунов, К.Б. Соколов, Г. Хофстеде, та інші. Різні теоретичні аспекти взаємодії політики і культури висвітлюються в авторефератах дисертацій Т.І. Ахмедова, Г.Я. Буша, І.В. Васильева, Е.В. Власової, А.К. Кусаїнової, Н.Е. Льовченко, Н.Н. Малікової, В.В. Наточія, Т.В. Савінової та інших.

Питання, пов'язані з практикою реалізації культурної політики за кордоном і в нашій країні досліджуються, зокрема, у роботі «Культура на роздоріжжі» під редакцією Ю.Б. Сорочкіна, який містить фактологічний матеріал щодо практичної реалізації культурної політики. Характерним рисам реалізації політики у сфері культури присвячений ряд статей, наприклад, С.Д. Бортнікова, А.К. Глаголєва, А.І. Димникової, Д. Зайцевої, О.І. Карпухіна, М.Г. Колосніциної, Н.Е. Короткова, Ю.Н. Петрової, К.Б. Соколова, Е.Г. Трубіної, А.О. Флієра, В.С. Цукермана та інших авторів.

Серед спроб визначення поняття «культурної політики» є традиційні, проте іноді взаємно суперечливі. Зокрема, О. Гриценко стверджував, що культурна політика – це калька з cultural policy, але не politics, наголошуючи при цьому, що це, насамперед, державна політика у культурній сфері. У розумінні Г. Яворської культурна політика постає засобом формування української ідентичності, засобом створення і конструювання нової української ідентичності. А. Єрмолаєв визначає культурну політику як систему репродуктивності, систему стандартів, норм, суб'єктів розвитку, тобто знов-таки пов'язуючи поняття культурної політики з поняттям культурних норм, нормотворчої діяльності держави та суспільства.

На думку Г. Нестерова, «державна культурна політика спрямована на: утвердження спільності культурного життя країни; розширення мережі культурних установ і координацію їхньої діяльності; вироблення й реалізацію в життя єдиної політики в галузі освіти й науки; облік, охорону й вивчення культурної спадщини, підтримку традицій; утвердження національної єдності через розвиток унікальності й самобутності національної культури; формування засобів масової інформації, що забезпечують підтримку державної політики». [] Шестаков В.П. вказує на небезпеку відмови культури від політики, що часто в історії людства оберталася аполітизмом, самозамилуванням культури собою, під час якого траплялись різні трагедії світового масштабу – війни, голодомори, екологічні лиха тощо. Про небезпеку такої позиції напередодні другої світової війни попереджав і знаменитий німецький письменник Томас Манн. У статті «Культура й політика» він писав: «Я переконався, що політичне, соціальне становить невід'ємну частину людського, належить до єдиної проблеми гуманізму, у яку наш інтелект повинен включити його, і що в проблемі цій може виявитися небезпечний, згубний для культури пробіл, якщо ми будемо ігнорувати невіддільний від неї політичний, соціальний елемент». [Манн Т., 68].

Іншою є позиція щодо місця культури у політичних суспільних процесах відомого західного діяча культури Томаса Еліота. Він категорично протестує проти використання культури у політичних іграх, розуміючи їх як спроби ідеологічного маніпулювання свідомістю та зводячи функцію культури в цьому контексті до формування нетерпимості до інакомислення. З'єднання культури й політики

ввижалося йому в образі лиховісної оруелівської антиутопії світової тоталітарної держави. «Змішання політики й культури може прийняти два різних напрямки. Воно може зробити культуру нетерпимою до всякої культури, крім своєї власної. Інший напрям, що може прийняти змішання культури й політики, веде до ідеалу світової держави, де буде існувати одна лише однакова світова культура» [Шестаков В.П., 118].

У дусі ідеології постмодерну формується так званий феномен контркультури, через який багато теоретиків мистецтва зв'язували політичну функцію культури із протестом проти традиційних цінностей. Зокрема, Н. Браун писав: «Необхідно сказати нашому молодшому поколінню, що реальна боротьба не в політичній сфері, а в тім, щоб покласти кінець усякій політиці. Від політики – до поезії. Поезія, мистецтво – це і є саме життя, революційна сила, що змінює світ». [Шестаков В.П., 143] Р. Бараніки виступив на дискусії з питання про співвідношення мистецтва й політики, організованої журналом «Мистецтво в Америці», заявляючи, що мистецтво стає політичним тільки як форма протесту. «Протест є форма політичної дії, мистецтво протесту є форма інтерпретації політичної дії. Мистецтво протесту є найкраща форма психічного пікетування, але результат її не такий, як у політичної акції: цей результат має більше значення для світу мистецтв, ніж для реального світу... Щоб стати значимим, політично ефективним, дійсним, мистецтво повинно підживити певний тип утопізму». [Шестаков В.П., 36].

Таким чином, можемо стверджувати, що в сучасному філософському дискурсі немає остаточної згоди щодо місця та ролі культури в питаннях державної політики, як і щодо визначення власне поняття культурної політики. Проте, важливість експлікації даної проблеми визнається не лише філософами, представниками теоретичної гуманітарної науки, але й практиками, політиками, державними діячами. Культура все більше входить у сферу політики й стає її невід'ємною складовою, перебираючи на себе функції та принципи, часто не зовсім для неї властиві. А в розумінні сутності політики все важливіше місце посідає саме культурна політика як метод здійснення політичного та соціального процесів, як

засіб моралізувати сфери, що традиційно, з часів Н. Макіавеллі, вважалися брудними, аморальними.

Взаємозалежність політики і культури виявляється вже в тому, що політичну сферу можна розглядати як один з продуктів культурно-соціальної діяльності, створений на певному етапі суспільного розвитку, Політика по суті – форма інобуття культури, політика залежить від культури. І це обумовлено тими обставинами, що владні структури зацікавлені у формуванні лояльного громадянина. Застосовуючи різні (відкриті і завуальовані) форми примусу, держава водночас потребує ще й ідеологічної обробки суспільства. Сподівання щодо цього покладаються на культуру, в тому числі і щодо можливості формування масового невдоволення наявною владою, її дискредитація. Пильна увага політичної сфери до культури (і основна причина існування феномену культурної політики взагалі) пояснюється й тим, що культура виступає основним механізмом соціалізації особи. Культура стає механізмом відтворення існуючої системи соціальних (у тому числі і політичних) стосунків. Неминучим стає політичне управління сферою культури – впливаючи на процеси, що відбуваються в культурному житті, політична сфера відтворює систему соціально-політичних стосунків, що склалася в даному суспільстві, а значить – і саму себе. Особливості культурної політики конкретної держави визначаються спробами сформувати потрібний саме для неї суб'єкт культурної політики, здатний відтворювати наперед визначений тип соціальних стосунків. Існує й зворотна залежність культури від політики, яка виявляється в тому, що фінансово збиткова культура, потребує суттєвих грошових вкладень (насамперед, з боку держави). Крім того політична сфера упорядковує стихійно-спонтанний процес творчості.

Серед принципів реалізації культурної політики найважливішим є врахування факту, що суб'єкт політичного процесу завжди впливає на сферу культури – прямо або опосередковано. Характер цього впливу завжди залежить від політичних цілей, які ставить перед собою суб'єкт, адже за допомогою дії на сферу культури досягається необхідне ставлення суспільства до політики. Через це культурна політика, будучи наділеною своїми специфічними рисами, визначається ще й рядом

не залежних від культури безпосередньо соціально-політичних чинників: формою державного устрою, типом політичного режиму, рівнем політичної і загальної культури, національними і культурними традиціями даної держави, культурними потребами і інтересами суспільства і окремих складових його елементів.

При використанні поняття культурної політики доцільним бачиться розглядати її як поле (за термінологією П. Бурд'є), в якому відбувається її реалізація. Умовними межами такого поля можна встановити, з одного боку, політизацію культури, з іншого – її комерціалізацію. Адже реальна культурна політика завжди частково політизується і частково комерціалізується, зміщуючись в залежності від ситуації то до одного, то до іншого полюса. Серед суб'єктів культурної політики можна виділити наступні: державні органи, громадянське суспільство, недержавні економічні і ділові структури, діячі культури, що є одночасно і її суб'єктами, і об'єктами. До об'єктів культурної політики відноситься й сама сфера культури, і суспільство як сукупність споживачів створюваних і поширюваних культурних благ. До основних проблем, що виникають при реалізації культурної політики, відносяться: проблема узгодження інтересів учасників культурної діяльності, централізації і децентралізації управління сферою культури, тісно пов'язана з нею проблема розподілу ресурсів між різними галузями культури. У сфері творчості існує проблема співвідношення свободи творчості з її обмеженням та можливим примусом. При трансляції культурних цінностей найбільш істотною проблемою є організація і відбір, які культурні блага та послуги поширювати. Це пов'язано з компетентністю осіб, що здійснюють відбір, та критеріями відбору. У сфері споживання важливою є проблема доступу споживачів до культурних цінностей, узгодження інтересів учасників культурної діяльності. Як правило, вирішення останньої проблеми покладається на державні органи управління культурою. Основними інструментами узгодження можуть бути законодавчі методи, регулюючі процеси в культурному житті; заходи по забезпеченню гарантованого мінімуму доступу до культурних благ для всіх груп і прошарків суспільства; заохочення приватної ініціативи і спонсорства у сфері культури. Крім того, держава відповідальна й за формування діяча культури, маючи

можливість впливати на результати його творчої діяльності, формуючи суспільні культурні потреби. Таким шляхом досягається потрібний рівень узгодженості інтересів суб'єктів і об'єктів культурного життя. Хоча процес узгодження інтересів має перманентний характер і може бути здійснений тільки до певної міри.

У вирішенні питання співвідношення свободи творчої діяльності та примусу одним з основних завдань культурної політики має бути забезпечення можливостей для творчої діяльності та спрямування її в русло, найбільш прийнятне для суб'єкта культурної політики. Тому і критерії обмеження свободи творчої діяльності визначаються інтересами суб'єкта. Окрім офіційного механізму, що обмежує свободу творчої діяльності, існують й інші, що стосуються відповідності результатів творчої діяльності культурним потребам, моральним і етичним нормам суспільства. У сфері трансляції культурних цінностей механізмом реалізації культурної політики є відбір створеної культурної продукції. Необхідність відбору пояснюється як бажанням суб'єкта культурної політики довести до споживача створюваний ним продукт культури, так і принциповою обмеженою «пропускною спроможністю» каналів розповсюдження культурних цінностей (ефірний час, видавничі потужності і тому подібне). Потреба у відборі зумовлюється також відсутністю у споживачів можливості сприйняти весь комплекс створюваних культурних благ, тому процес відбору стає невід'ємним елементом культурної політики й визначається тими, хто і як цей відбір здійснює. Його можуть проводити державні чиновники, представники ділових комерційних кіл, самі творчі працівники. Критеріями відбору можуть бути: відповідність продукту творчій діяльності певним політичним принципам і установкам, моральним і етичним нормам даного суспільства, національним і релігійним традиціям, суспільним культурним потребам (модність, можливість отримання від його поширення прибутку тощо).

Процес споживання культурних цінностей багатоплановий: відбувається визначення цінностей (формування потреб), їх вдосконалення (розвиток) і власне споживання. Тому завдання культурної політики у даній сфері зводиться до впливу на формування потреб, виходячи з пропозиції культурних благ і послуг та власних цілей. Важливим є забезпечення рівного доступу до створених і пропонованих

культурних благ для всіх членів суспільства, не залежно від їх соціального становища й інших умов до гарантованого мінімуму культурних благ, що мають бути доступні для всіх. Рівень розвитку держави визначається мірою культурних благ, включених у цей мінімум. Сам же процес формування потреб та їх розвиток здійснюється через систему освіти і канали масової інформації. Розширення мережі закладів культури і розвиток системи засобів масової комунікації збільшує доступність культурних благ для споживачів, що здебільшого саме таким чином знайомляться з продуктами творчої діяльності. В цілому, багатоплановість і суперечливість здійснення політичного процесу пояснює й ті проблеми, що виникають при реалізації політики у сфері культури.

З практики західних держав відомі різні типи організації політики у сфері культури. Одна з них – це модель, заснована на передачі більшості функцій державного управління і регулювання культурними процесами у ведення органів місцевого самоврядування. Така модель може бути найбільш прийнятною й адекватною для специфіки України. Її існування передбачає децентралізацію системи державного управління культурою: на державному рівні вирішуються загальнонаціональні культурні проблеми, відбувається вироблення загальної стратегії розвитку культури, фінансуються крупні культурні заходи, а на локальном рівні вирішується весь комплекс конкретних питань певного регіону. Так само плідним для демократизації управління культурою є включення в структуру органів управління недержавних організацій, наділених повноваженнями, що дозволяли б впливати на культурні процеси. Крім того, потрібно розробити в рамках культурної політики комплексну систему ціннісних орієнтирів – ідеологію, складовими духовними елементами якої були б демократичні права і свободи особи, вічні цінності міжлюдських взаємин тощо. Метою створення подібної ідеології повинно стати досягнення загального суспільного консенсусу, що служитиме дієвим механізмом соціальної стабілізації і нормального розвитку українського соціуму.

На основі аналізу наявної літератури спробуємо виділити основні підходи до розуміння суті культурної політики і вивести власне визначення цього феномену. Культурну політику можна визначити як комплекс заходів, здійснюваних різними

соціальними інститутами, спрямованих на формування суб'єкта творчої діяльності, визначення умов, меж і пріоритетів у сфері творчості, організацію процесів відбору і трансляції створюваних культурних цінностей і благ і їх засвоєння суспільством. Дане визначення звертає нашу увагу до розгляду природи соціального інституту.

Соціальний інститут є спробою закріпити та зробити обов'язковими деякі важливі типи соціальних стосунків. Вступаючи в певні соціальні стосунки, члени соціальної групи забезпечують задоволення як своїх потреб, так і успішне функціонування групи як цілісної соціальної одиниці. Так, необхідність соціалізації підростаючих поколінь спричиняє виникнення освітніх установ для навчання молоді. В першу чергу йдеться про створення жорстко закріпленої системи ролей і статусів, які приписують індивідам правила поведінки, визначають систему санкцій для неухильного виконання правил поведінки. Соціальні інститути, які є найважливішими для суспільства видами соціальних зв'язків, підтримують спільну діяльність в організаціях, визначають стійкі зразки поведінки, задають напрямок суспільного розвитку, пропонуючи для цього відповідні стимули.

Призначення соціальних інститутів полягає в тому, щоб задовольняти найважливіші життєві потреби суспільства як єдиного цілого. Відомо п'ять таких основних потреб, яким відповідають п'ять основних соціальних інститутів:

- потреба у відтворенні роду (інститут сім'ї і шлюбу);
- потреба в безпеці і соціальному порядку (інститут держави, політичні інститути);
- потреба в добуванні і виробництві засобів для існування (економічні інститути);
- потреба в передачі знань, соціалізації молоді, підготовці кадрів (інститут освіти);
- потреби у вирішенні духовних проблем, сенсу життя (інститут релігії).

Найважливішою місією соціальних інститутів є задоволення найважливіших життєвих потреб суспільства. Одним з перших вказав на цей зв'язок Е. Дюркгейм: «Питати, яка функція розподілу праці, означає досліджувати, якій потребі вона відповідає» [Социальные институты общества]. Таким чином, відбувається

інституціоналізація суспільного життя, яка є процесом визначення і закріплення соціальних норм, правил, статусів і ролей, приведення їх в систему, здатну діяти у напрямі задоволення певної громадської потреби. В наслідок такої інституціоналізації поведінка членів соціуму стає передбачуваною. Їхня діяльність також інституалізується, адже вони об'єднуються в групи або асоціації з розподіленими статусними ролями відповідно до потреб даної групи або суспільства в цілому. Таким чином інститути забезпечують необхідний порядок в суспільстві.

Сучасні дослідники при вивченні соціальних інститутів актуалізують питання їхньої дисфункції. Про інститут говорять, що він має дисфункцію, коли деякі з наслідків його діяльності перешкоджають здійсненню іншої соціальної діяльності або іншого інституту. Дисфункція у соціологічному словнику визначається як «будь-яка соціальна діяльність, що вносить негативний вклад до підтримки ефективної діяльності соціальної системи». Проте, не всі порушення встановленого соціального порядку мають оцінюватися негативно, девіантно. Оскільки будь-яка інновація апріорі є порушенням сталих норм. Так, держава виникає як соціальний інститут забезпечення суспільного порядку і контролю діяльності членів соціуму. Поступово вона набуває значення суб'єкта економічної діяльності. І лише в постсучасних умовах культура починає застосовуватись як її політичний інструмент. Йдеться про те, що культура як окремий соціальний інститут виходить за власні межі, зливається з політикою. Й такі тенденції, характерні для постсучасного світу, є свідченням не просто дисфункції цього соціального інституту, а новою нагальною потребою об'єднання суспільства через культурний вплив на нього. Культура стає політикою, що не шляхом силового примусу та санкцій, а через звернення до традиції та звичок певного народу скеровує суспільний розвиток, забезпечуючи злагоду та стабільність у суспільстві. В такому ж контексті можна говорити й про освіту, що набуває характеристик вектору здійснення культурної політики через освіту й виховання молоді, залучення її до культурної традиції своєї нації.

Культурна політика таким чином стає сферою здійснення політичної волі суспільства, володіючи арсеналом своїх специфічних методів, що дозволяють їй

водночас впливати на різні соціальні поля та при цьому зберігати достатній ступінь автономності власної сфери. Шляхом застосування внутрішніх регулятивів культурної політики встановлюються формальні межі творчої діяльності, її напрями та пріоритети, визначається ступінь впливу різних соціальних суб'єктів на процеси культурного життя суспільства. Рівною мірою культурна політика визначає взаємини учасників соціокультурного процесу та соціальний зміст сфери культури. Адже у сфері сучасного культурного життя спостерігається серйозна трансформація всієї системи норм і цінностей, що сприяє відмові від практики взаємодії політики і культури, яка існувала раніше, і пошуку нової моделі цієї взаємодії.

Однією з найбільш стійких соціальних потреб, яка з давніх часів була притаманна людському товариству, була й залишається потреба передавати новим поколінням матеріальні і духовні цінності і знання, накопичені людством. Адже підтримка досягнутого рівня розвитку, його вдосконалення не можливі без оволодіння новими поколіннями культурною спадщиною. Тому освіта є найсуттєвішим компонентом процесу соціалізації особи. Жодне суспільство не зможе існувати, якщо не буде постійно поповнюватися новими поколіннями, забезпечувати собі мирне існування та засоби до прожиття, здобувати нові знання і передавати їх наступним поколінням, займатися вирішенням духовних питань. В сучасних умовах кризи традиційних засобів здійснення політики освіта у якості одного з векторів культурної політики покликана здолати наявні недоліки в діяльності соціальних інститутів. Перспективи вирішення цих завдань пов'язуються з відмовою від традиційних методів існування соціальних інститутів, що ґрунтуються на примусі, та використанням культурних, естетичних засобів для вирішення соціальних протиріч. Шлях підвищення загальнокультурного рівня розвитку населення розглядається як найбільш природний та прийнятний для гармонізації суспільного та державного життя. Надзвичайно важливою в цьому сенсі лишається роль освіти як вектору культурної політики.

Традиційно розуміння культури в системі соціальних комунікацій людства зводилася до її виховної суті, до рівня ідеологічних маніпуляцій. Адже здавна відомий вислів: не можна навчити, не виховавши. Відтак, наука розглядається як та,

що навчає, а культура – що виховує. Їхнє відокремлене, самостійне існування й використання призводить до їх однобічності та нівелює результати. На думку А. Канарського, «За самою своєю природою наука покликана навчати. Але щоб здійснити це до кінця, вона повинна іманентно містити в собі необхідність заперечення своєї однобічності бути лиш формою свідомості (сумою знання). Отже, те, що надає їй такого виразу необхідності, є її власною моральністю, а в цьому – і гуманістичність, і прогресивна спрямованість тощо» [Канарский А.С., с. 349]. Таким чином, він стверджує силу засобів естетичного, культурного впливу зняти печатку однобічності з людського існування та виявити істину цілісність людини.

У первісному суспільстві культура не виконувала й не могла виконувати ролі управління політичними процесами. Вона існувала на рівні індивідуальних творчих проявів окремих людей та у міжособистісних стосунках. З розвитком та ускладненням суспільного життя виникає потреба інституалізації його різноманітних та неупорядкованих сфер, і культура стає частиною суспільного життя на рівні соціального інституту. Але подальший суспільний розвиток доводить безперспективність відношення до культури як до самостійної та повністю автономної сфери життєдіяльності окремої групи людей. Адже культура все більше автномізується, стаючи зрозумілою та доступною лише для обраних. Тоді як культурний рівень інших суспільних верств поступово дедалі більше знижується. Як суто репресивний засіб, за посередництва якого традиційному суспільству нав’язуються певні культурні норми, табу, культура поступово втрачає свої можливості впливу. Виникає потреба розширити сферу впливу культури на всі соціальні кола. Й культура виходить за межі власного соціального поля та зростається з політикою, коли саме культурні домінанти визначають політичні пріоритети суспільства певного типу. Ці тенденції стають особливо помітними в умовах глобалізованого простору. Зокрема Ж. Ранс’єр вбачає у культурі традиційного суспільства доволі репресивний засіб обґрунтування стану соціальної нерівності чи соціального протистояння. У його роботах культурні ідеологеми традиційного суспільства пов’язуються зі спробами створити середовище «виключного Єдиного», в якому немає й не може бути місця для інакомислення, для

відходу від «генеральної лінії» – будь то в умовах тоталітаризму або традиційного західного демократизму. Він звинувачує такі суспільства у прихильності до спокою – спокою тихого болота добропорядного суспільства – та страхові цей спокій порушити.

Тому й освіта стає одним з найбільш значущих засобів соціального відтворення суспільства і підвищення потенціалу його адаптивних можливостей і перспектив соціокультурного розвитку. Соціокультурні функції освіти пов'язані з вирішенням задач соціалізації і інкультурації молоді за допомогою трансляції фрагментів загального і спеціалізованого соціального досвіду, накопиченого людством в цілому; введенням людини в норми і правила соціальної і культурної адекватності середовищу і навчанням її спеціалізованим знанням, умінням і навичкам продуктивної діяльності в рамках освоюваної соціально-функціональної ролі (спеціальності) в суспільстві; розподілу праці. Як зазначав А. Флієр, саме процеси інкультурації молоді, засвоєння норм і цінностей, що регулюють колективну життєдіяльність членів суспільства і підтримують необхідний рівень соціальної консолідованості людей, ведуть до безпосереднього соціального відтворення суспільства як культурної системної цілісності. Процеси ж соціалізації людини, засвоєння норм і технологій виконання певної соціально-функціональної ролі переслідують ціль підготовки кваліфікованих кадрів для підтримки і підвищення рівня адаптивних можливостей суспільства в постійно змінних історичних умовах існування за допомогою виконання і розвитку необхідних видів діяльності, пізнання, технологій, інструментарію тощо. Тому не випадковим є той постійний інтерес, який у всі часи виявляється політикою до питань освіти, виховання наступних поколінь. Адже таким чином виявляється турбота суспільства про власне майбутнє, що значною мірою визначається рівнем освіти та виховання молодших членів соціуму. Не випадково, що проблеми навчання та виховання дітей вважалися пріоритетними політичними векторами діяльності в різних історичних типах культури, а професія вчителя, педагога завжди поціновувалась як одна з найдавніших та найшляхетніших у світі. Педагог – знавець людських душ, провідник між двома світами – приземленим буденним та піднесеним ідеальним

царством розуму, творчості, свободи. Успішність розв’язання проблем навчання молодого покоління завжди розглядалась на рівні державної політики у нерозривній єдності з майбутнім стабільним економічним та ідеологічним існуванням суспільства.

1.2. Становлення парадигм освіти в різних типах культури

Другий підрозділ виявляє особливості становлення парадигм освіти в різних типах культури. Моделі освіти, які розроблялися та поширювалися в різних культурах, істотно різнилися одна від одної й залежали від культурно-історичних домінант, що складалися в межах певного регіону у відповідності до загального рівня розвитку, ментальних, етнічних особливостей та традицій, світоглядних настанов тощо. Відповідно, різнилися системи цінностей, які використовувалися в освітніх процесах, різними бачилися й результати цих процесів, кожна культурна доба висувала свої специфічні вимоги до своїх вихованців, по-своєму тлумачачи такі аксіологічні константи як свобода, справедливість, патріотизм, гідність людини тощо.

Життєво необхідною стає вимога навчання і виховання, передачі культурного досвіду від одного покоління до іншого саме в традиційному типі суспільства. Суспільство, «де діти вчаться у своїх попередників, де існує безумовність культурних цінностей, притаманна примітивним суспільствам (передусім тим, що лишилися на стадії культури збирання й полювання) називають традиційним. Саме влада традиції зумовила його незмінне існування впродовж тисячоліть, забезпечила збереження культурних надбань, культурну еволюцію, що відбувається завдяки кількісному накопиченню культурних винаходів» [Історія світов культ, Підручн]. Тут саме поняття «навчання» входить в дефініцію даного типу суспільства, оскільки не диференціювався окремий соціальний інститут, який би виконував таку функцію. Історичне різноманіття модусів традиційного суспільства створює поліваріантність розуміння форм навчання.

Ретроспективне філософське осмислення проблем освіти в різні культурно-історичні періоди дозволяє констатувати, що вже за доби античності питання освіти були розроблені досить ґрунтовно – як на теоретичному, так і у практичному вимірах. Достатньо згадати Піфагорійський союз, софістичні школи, Сократа, оточеного учнями, платонівську Академію, аристотелівський лікей та інші формальні й неформальні заклади подібного типу, аби пересвідчитись у тому, що

освітня справа займала суттєве місце в житті античного полісу. При цьому особливо шанобливе місце відводилося вчителю, особистість вчителя визначала пріоритети освітньо-виховного процесу, коло учнів та їхні подальші перспективи. Згадаймо Піфагора, якому приписувалося напівбожественне походження: провіщувати мудрість було дано не кожному, проста людина не могла володіти усією повнотою істинного знання.

Не випадково й Сократ був звинувачений у розбещуванні молоді та приречений до страти саме через свою педагогічну діяльність, що, мовляв, не відповідала інтересам афінської громади. Демонстративним є й той факт, що Сократ, впевнений у істинності своїх повчань до молоді, обрав радше прийняти смерть, аніж відмовитися від того, чому він навчав своїх учнів. Тому що так він би зрадив своїм принципам та викликав недовіру учнів, яких навчав не просто науці – навчав життю. Розвиваючи у своїх повчаннях до молоді принцип антропоцентризму, започаткований софістами, Сократ водночас відмовляється від суб'єктивізму та релятивізму софістів при вирішенні питань щодо справедливості, істини, добра. Він стверджує: справедливість – не змінна величина, яка б покладалася на власний розсуд кожного. Існує єдина, спільна для всіх справедливість, пов'язана з розумом, знанням, і те, що є справедливим лише для однієї людини, не може вважатися дійсно справедливим, тому що суперечить всезагальній справедливості. Тому для того, щоб бути добрим, справедливим, щоб володіти істиною, треба вчитися, шукати істину, розвивати розум. Той, хто знатиме дійсне добро, вже ніколи не вчинить проти нього. Тому й надзвичайно важливими є виховний, освітній процес та постать вчителя і ті цінності, які він прищеплює учням.

У філософській спадщині Платона достатньо багато уваги приділяється питанням виховання та освіти підростаючого покоління. Зокрема, у своїй «Державі» філософ акцентує увагу на необхідності того, що зараз ми б назвали неперервною освітою. Виховувати дітей слід починати з моменту народження. Й ця справа є настільки важливою, що її не можна полишати на розсуд батьків, їхню сваволю. Держава, яка піклується про своє майбутнє, має сама прищеплювати й виховувати потрібні їй цінності у своїх громадянах. Тому Платон й пропонує досить радикальні

заходи – традиційний інститут сім'ї відмінити, дітей з моменту народження усуспільнювати й виховувати усіх разом за єдиною освітньо-виховною програмою. Головна увага зосереджується на фізичній підготовці молоді – адже держава потребує фізично розвинених громадян, здатних обороняти її в разі потреби або брати участь у завойовницьких військових походах, де слабкі й хворі будуть просто обтяжувати дужих і сильних. Доповнювати фізичну підготовку мають заняття, що гартують дух, закаляють душі – так звані «мусичні мистецтва», в ході опанування якими акцент робиться на вивченні героїчного епосу, музики, що розвиває мужність, патріотизм, здатність до героїзму та самопожертви. Й навпаки, те, що заважає молодим ставати мужнішими, слід викорінити з традицій виховання. Тому Платон і відкидає, як непотріб, романтичну музику й поезію, а драматургів просто проганяє зі своєї держави: адже вони розніжують душі молодих людей, роблять їх чутливими, вразливими до емоційних переживань, а тому – нікудишніми вояками. І хоча пропоновані Платоном методи виховання були досить радикальними та спірними, адже вже його учень Арістотель багато чого заперечив з методів вчителя, але в умовах, коли людина має цінність лише як громадянин держави, коли вона існує задля держави, платонівські принципи освіти й виховання є зрозумілими, вони відповідають культурним потребам доби, що вимагала й найбільше поціновувала досконало розвинених атлетів, не байдужих до краси, істини, справедливості та здатних у разі потреби віддати життя заради держави. Інша система виховання була просто непотрібною, немотивованою.

Концепція освіти Арістотеля в цілому продовжує принципи його попередників. Він, звичайно, відмовляється від усуспільнення дітей, наголошуючи на важливості якісно досконалої держави та користі традиційної родини, але загалом його висновок той самий: первинною перед людиною є держава й людська цінність визначається її значенням для держави. Прагнути ж до об'єднання та усуспільнення людської маси слід не силоміць – як на тому наполягав Платон, а шляхом виховання цієї маси. При цьому важливе місце як в цілому у філософії Арістотеля, так і в його концепції виховання займають принципи моральної нерівності, згідно яких деякі люди від природи раби й для них найкорисніше

коритися волі інших, вже до них встановленим принципам справедливості. Інші ж народжуються вільними, аристократами за духом. Саме на них, але добре вихованих, покладаються сподівання філософа щодо подальшого вдосконалення державних законів, норм суспільного життя. Виховувати ж слід так, аби «люди, від природи гідні, не бажали мати більше, а негідні не мали такої можливості» [Аристотель, с. 467]. Таким чином, у процесі виховання Арістотель найбільше покладається на культурну традицію, яка дисциплінує. Тому що з його точки зору, «коли недисциплінований один, не дисциплінована й уся держава» . Проте, держава саме через свою традиційність здатна уникнути крайнощів та надмірностей й сформувати етичний ідеал «золотої середини», в тому числі й по відношенню до учнів-вихованців. Основу такого ідеалу складають вимоги мужності, справедливості та розуму, які на думку філософа мають однаково суттєве значення як для окремої людини, так і для всієї держави. Саме тоді доброчесність забезпечується зовнішніми благами, таким чином хороша людина отримує матеріальну підтримку з боку матеріально стабільної та успішної держави – немов би винагороду за свої чесноти.

В цілому, можемо стверджувати, що антична грецька культура сформувала системну концепцію освіти, уклавши сукупність античних знань у жорстко впорядковані форми для того, щоб культурні набутки доби могли бути засвоєні наступними поколіннями за нових історичних умов. І хоча середньовічна філософія з великою обережністю та сумнівом підходила до оцінки античних здобутків, проте в особі Боеція можна говорити про поєднання піфагорійської, платонівської та середньовічної культурних традицій освіти й виховання у єдину систему, що зберігалася та панувала в Європі протягом наступних декількох століть. Боецій першим здійснив філософське обґрунтування тогочасної системи освіти, доклавши старання для створення підручників з арифметики, геометрії, астрономії та музики. Він довершив поділ системи семи вільних мистецтв на два ступені, що відповідали двом рівням освіти – тривіуму та квадривіуму. Згідно його систематизації математика визнавалась домінуючою сферою науки, вищим родом пізнання, що через нього пролягає шлях до істини. Відзначалася також особлива значущість

логічного мислення, яке формує чіткість та дисциплінує й вдосконалює розум, сприяє розвиткові філософського мислення.

Культурно-освітні домінанти цього періоду, які були закладені ще в межах античної культури, платонівсько-піфагорейської ідеалістичної традиції, складали, по-перше, повага та вшанування математики, як науки, що «єдина здатна глибоко впливати на людину, її розум, звільняючи її від кайданів тілесності та примар чуттєвого світу… Тільки поглядом духу можна досліджувати чи збагнути істину» [Кондзьолка В., с. 24]. Не менше вшановувалася й музика, в якій виокремлюється катарсична, очищувальна функція завдяки її спроможності впливати на розум, емоції, почуття людини й таким чином формувати у неї високі моральні якості, налаштовувати думку й волю на добрі, гуманні вчинки, гармонізувати життя.

Тобто в традиційному суспільстві освіта продукує систему засвоєння праконвенційної моралі, коли усвідомлення етичних норм відбувається на рівні «дозволено» – «заборонено». Йдеться також про те, що зазначена система освіти мала чіткий канон, що і зараз зберігає свої негативні конотації у ідіомі «схоластичне навчання». Власне, впритул до Нового часу культурна політика Європи у царині освіти відповідала системним принципам, окресленим вище.

Саме в цей період освіта вперше набуває ознак соціального інституту, тобто відриває відтворення людини від побутового рівня та задає універсальні, трансцендентальні витоки її здійснення. Вперше дану тенденцію можна спостерігати в античній пайдеї, шо означає не просто «тренування розуму», а осягнення правил соціального життя, хоч до такого ідеалу виховання схилялася спочатку софістична, а пізніше латинська традиції. Пайдейя означає звернення усієї людини у смислі привчання переноситись із кола найближчих речей, з якими вона стикається, у іншу сферу, де виявляється суще саме по собі. Це перенесення можливе лише завдяки тому, що раніше відкрите людині і той спосіб, яким воно було їй відоме, стає іншим. Однак, остаточно метафізичного смислу ідея освіти набуває тільки у новочасній картині світу: «Державно-педагогічним завданням може бути злам стихійної суспільної думки і всіляке заохочення освітою індивідуальності погляду і світогляду. Тоді замість так званої суспільної совісті – цього радикального

відчуження – знов увійшла б у силу індивідуальна совість, тобто совість» [, 351]. Індивідуалізм погляду західної людини фіксується і закріплюється інститутом освіти, перетворюючи його на культурну позицію. Саме виокремлення цього принципово важливого моменту у розумінні сутності освіти належить до здобутків феноменологічної традиції (спочатку М. Гайдеґґеру, а потім і Г. Гадамеру), що зосередила увагу на фундаментальній спільності освіти і культури.

Форми ж навчання, що випливають з ідеалів освіти Нового часу, були спрямовані на формування вмінь учнів користуватися готовим знанням, відтворювати його. Але вже Ж.-Ж. Руссо висловив стурбованість з приводу того, що педагогічний процес не може обмежуватись лише опануванням «правил для керування розумом». Він підкреслив значення виховання в учнів почуттів естетичними засобами – теза, що надалі увійшла у якості необхідного моменту до його освітньої стратегії. І хоча він, як відомо, висловив сумнів у здатності науки та виховання вдосконалити природу людини, наполягаючи, що розвиток мистецтв, як і розвиток наук, призводить до занепаду моральності, але вимоги щодо формування ідеальної людини дещо змінилися, розширилися.

В цілому, можемо стверджувати, що Новий час розставив нові акценти в розробці та здійсненні освітніх завдань, зокрема, привнісши прогресистське розуміння щодо мети та перспектив освітнього процесу. Новоєвропейська ідеологема культу розуму призвела до того, що освіта почала сприйматися й оцінюватися з позицій прагматизму, конформізму по відношенню до людини, яка її здобуває. Освіченим слід було бути для того, щоб краще жилося, щоб здобути більш вигідне місце під сонцем. Відповідно, й від освіти очікувалось, що вона всіляко сприятиме у цьому людині. Скерований таким чином соціальний процес розглядався як рух до абсолютної свободи, тотожної оволодінню абсолютною істиною. Адже, як висловлюється вже Р. Декарт, можливості розуму не обмежені, лише питанням часу є пізнання людиною всього, що досі лишається для неї невідомим, непізнаним. З часом же людина пануватиме скрізь, людина – вінець божого творіння, володар світу – про це тріумфально оголошується в різноманітних філософських роботах, найперше – у творах Ф. Бекона. Відповідно змінюються й уявлення щодо ролі

держави та державної культурно-освітньої політики. А саме: обов'язком держави проголошується забезпечення просвіти серед населення, розкриття за рахунок цього людських здібностей для максимальної реалізації її прав і свобод. Б. Спіноза оголошує про те, що ціллю держави у дійсності є свобода, а найвища цінність, межі свободи визначаються рівнем розвитку знань, яких завжди вистачить на всіх, при цьому вони ще й тотожні рівню оволодіння Істиною. Згодом у філософській спадщині Просвітництва освітньо-виховні ідеї упорядковуються, набуваючи системного вигляду та претендуючи на дорадчий статус на найвищому політичному рівні. Так наприклад, Вольтер створює свою освітньо-виховну систему й пропонує її європейським монархам у якості зразка культурно-освітньої державної політики.

Новочасна філософія та культура в цілому сформувала, за визначенням А. Єрмоленко, монологічне тлумачення сутності людини щодо виховання у неї відповідальності за власні дії перед суспільством та перед історією. Вихідним пунктом такого розуміння став принцип автономії суб'єкта, широко обговорювана теза свободи волі людини. У Р. Декарта, а згодом і у І. Канта свобода волі стає першоджерелом морального закону. Разом зі свободою волі до людини висуваються ще вимоги відповідальності або осудності – формується такий тип відповідальності, що в першу чергу пов'язується з власним, індивідуальним сумлінням особи. Сумління узгоджується з розумом – моральним або, у І. Канта, практичним. Саме практичний розум, керований етичними нормами, і мав здійснювати функцію остаточного вибору, як вчиняти людині в тій або іншій ситуації.

Отже, модерний тип суспільства, підвалини якого формуються починаючи з доби Нового часу, вимагає нового типу конвеційної моралі, яка передбачає відповідність вчинків людини певним загальноприйнятим моральним регулятивам та у своїй завершальній фазі – фазі зрілості, дорослості позначає «достатність для людини певних принципів, завдяки яким зріла особистість в змозі завжди зорієнтуватись» [Лук'янець, с. 25].

З одного боку, це було абсолютно нове й прогресивне явище в історії людства, адже моральне становлення особистості відбувалося тепер через докладання власних зусиль, шляхом самостановлення та самовдосконалення, що, як правило,

супроводжує ситуацію вибору. З іншого ж боку, на думку А. Єрмоленка, в таких умовах людина мала «тільки сприймати чи інтеріоризувати вже готові смисли, транспортовані соціальними системами, зокрема й такою системою, як політика. …Люди сприймаються тут як об'єкти, засоби, на яких або діють, або використовують для своїх власних цілей інші. …І тут якраз і проявляється той монологічний тип відповідальності влади, який спирається на стратегічну дію» [Єрмоленко А. Монологічна, с. 13]. Йдеться про утворення так званого конвенційного етосу – свого роду домовленості між людьми, в першу чергу між представниками еліти суспільства щодо певних традиційних доброчинностей, які складають моральну доктрину суспільства. При цьому ними більш-менш враховуються інтереси представників різних соціальних кіл, але в цілому сповідується патерналістський тип відносин між суспільною верхівкою та низами: верхи опікуються низами, в тому числі й щодо морального вибору особи. Традиційна етична система традиційними ж засобами виховання прищеплюється особі, яка надалі використовує їх як власні життєві принципи. Потрапляючи у чергову ситуацію вибору, людина, здається, вільно, хоча часто й не зовсім свідомо обирає те, що найбільш відповідає вихованим у неї стандартам. Таким чином, вибір вільним є лише на перший погляд. Тому що для членів соціуму пропонуються вже готові рішення, вибір вже зроблений, непомітно нав'язаний через посередництво системи освіти й виховання.

Інший, протилежний до конвенційного – діалогічний тип, про який згадує А. Єрмоленко, є егалітарним типом відповідальності. Він передбачає наявність мовно-прагматичного ядра та стає можливим за нових культурно-історичних умов, в рамках культурної політики демократичного суспільства. Забезпечується він демократичним горизонтом дискурсивної етики, що виходить із взаємного визнання зрілості особистості та послуговується регулятивним принципом справедливості. Таким чином, йдеться про спільну відповідальність усіх учасників, що разом приймають рішення, шляхом критичного діалогу узгоджують інтереси і волю кожного через знаходження розумного консенсусу. На думку А. Єрмоленка, суб'єкт-об'єктній опозиції, яка характеризує тип відносин, що складалися за Нової

доби, відповідає квазі-ціннісний або ціннісно-консервативний підхід до вирішення проблем виховання, освіти, морального становлення особи [с.15]. Він передбачає незрілу, а тому й не до кінця вільну особистість, досить жорстко підпорядковану соціальним інституціям. Інший же підхід – нормативно-процедурний або ліберально-деліберативний характеризує діалогічний тип відповідальності, основу його складають суб'єкт-суб'єктні відносини, у центрі яких знаходиться зріла й компетентна особистість, здатна відповідати не лише за себе, а й за все суспільство. Це тип демократичних відносин між рівноправними людьми. Водночас, це вже й новий рівень культурної державної політики.

Повертаючись до Просвітництва як наступної культурно-історичної доби, що її переживала Європа з кін. XVII – до сер.XIX ст., слід згадати широко відому сакраментальну тезу І. Канта щодо необхідності формувати у людини здатність послуговуватися власним розумом. Цією тезою німецький філософ заявляє про переосмислення функцій освіти, школи для людини та людства в цілому. «Просвітництво – це вихід людини зі стану незрілості, в якому винна вона сама. Незрілість – це нездатність послуговуватися власним розсудком без керування з боку інших» [Кант И. Просвещение]. Йдеться про те, що освіченою слід вважати не ту людина, яка знає все або, принаймні, багато. Насправді, освіченим можна вважати того, хто здатен до самостійної праці, до власного саморозвитку та вдосконалення, хто спроможний виявити мужність користуватися власним розумом для здійснення нових проривів – у науці, у суспільній, культурній сфері тощо. Навіть якщо це пов'язано з помилками, труднощами, невизнанням, насмішками з боку поміркованої більшості. Адже саме диваки здійснюють відкриття, спрямовують прогресивний поступ людства. Кантівська філософська система є одним із базових вчень для філософії освіти. Фундатор трансцендентального ідеалізму сам був одним із перших філософів, що практично займалися педагогічною діяльністю, а, отже, мав викласти своє вчення так, щоб воно отримало форму «всезагального сповіщання». Ідея освіти імпліцитно була присутньою в його концепції, але не як певна раціонально визначена мета, а як мета, що до кінця не визначена, а тому залишається відкритою. І людина в такій концепції розглядалася

теж як проект – незавершений проект. Про що, однак, буде заявлено дещо пізніше – у концепціях екзистенціалізму та герменевтики.

Таким чином, з часів Просвітництва сформувалася думка про те, що освіта не може бути зрозумілою без поняття мети. Більш того, мету освіти слід шукати й пояснювати не механічним шляхом через експлікацію причинно-наслідкових зв'язків, але розуміти (у герменевтичному сенсі розрізнення «пояснення» і «розуміння») лише як мету без мети, тобто у відповідності до апріорного принципу доцільності, обґрунтованого Кантом у трансцендентальній естетиці. Тому, що мета освіти не задана для неї наперед, а створюється і усвідомлюється одночасно у історичному процесі формування людини. Саме тому її можна визначити гегелівським поняттям «шлях, що сам себе конструює».

Науку можна вивчити, це не суперечить її поняттю, зазначалося ще Кантом, оскільки у теорії пізнання поняття має узгоджуватися із предметом. У сфері моралі навпаки – поняття нависає над предметом. І лише у сфері прекрасного існує гармонія пізнавальних здібностей, хоча поступово навчитися здобуткам цієї сфери, як вважає автор «Критик», не можливо. Отже, формування освітніх стратегій, які були узагальнені у класичному стилі філософування, не буде завершеним, якщо не висвітлити естетичний підхід до них. «Тому що можна навчитися, тобто досягти природним шляхом дослідження і міркування у відповідності із правилами, що за своєю специфікою нічим не відрізняється від наслідування» [Кант И. Критика способности суждения, 182]. Відповідно, вважає Кант, найбільший розумник від учня відрізняється лише ступенем, кількісно засвоєним знанням, тоді як «неможливо навчитися натхненно створювати поетичні твори, навіть якщо дуже детально будуть прописані усі складності римування і будуть надані неперевершені зразки» [там само, 182]. Але високі взірці культурної творчості, в першу чергу, не працюють саме в естетичній сфері. Самого лише знання, нехай і ґрунтовного, не достатньо для створення чогось дійсно нового, незвичного, геніального, для того, щоб сказати своє, нове та самобутнє слово у науці, винахідництві або у мистецтві. Потрібна сила та натхнення генія, вільного від догм, штампів, з «незашореною» свідомістю для того, щоб усе відбулося. Кантівський висновок щодо цього став

одним з перших у філософії освіти. Надалі він буде абсолютизований у постмодерністській педагогіці. Хоча вже Кант передбачив певне проникнення освітніх стратегій у мистецтво: смак можна виховати, проте, геній – ніколи. Отже, відмінність між генієм та смаком є не лише способом структурування художнього поля, але і визначає межі могутності педагогіки у царині Аполлона.

Таким чином, можемо констатувати той факт, що тенденції освіти та виховання в класичній філософії враховували момент так званого «вільного відхилення», яке, використовуючи термінологію Гегеля, знімало (зберігало, заперечувало, піднімало на новий рівень) механічне використання традиційних засобів, поєднуючи його з людськими здібностями судження як певним гармонійним поєднанням розсудку і уяви.

Представник філософської герменевтики XX ст. Г. Гадамер вважав, що освіта є винахід новоєвропейської настанови свідомості, який увійшов у лексикон наук про дух у період між Кантом і Гегелем. Надаючи перевагу «культурі здібностей» (або «природних здатностей»), Кант ще не вживає поняття «освіта». Дійсно, враховуючи етимологію німецького слова «Bildung» (освіта), висхідного до слова «Bild» (образ), а також безумовний інтерес Канта до проблеми уявлення («Einbildung»), у нього не залишалось навіть мовленнєвих засобів для інтерпретації освіти як формування здібностей душі. В кантівській «Антропології» зустрічаємо слова «Nachbild» (зліпок), «Vdrbild» (зразок), «Abbild» (відображення) або навіть «Gegenbild» (відображальний образ); все це підкреслює інтерес Канта до проблеми «образу» насамперед в теоретико-пізнавальному і естетичному аспектах, але не у питанні освіти («Bildung», «Ausbildung») у сучасному розумінні.

Гадамер стверджує, що тільки починаючи від Гегеля освіта у її сучасному розумінні остаточно входить у філософський дискурс. Гегель закріплює за новим словом традиційну ідею виховання, що сходить до античної традиції: «Виходячи з піднесення до всезагального Гегель зміг у єдності осягнути те, що у його час розумілось під освітою. Піднесення до всезагального не обмежується теоретичною освітою і взагалі не розуміється тільки як теоретичний аспект на противагу практичному, але охоплює сутнісне визначення людської розумності у цілому.

Загальна сутність людської освіти полягає у тому, що людина робить себе у всіх відношеннях духовною істотою. Той, хто піддається частковому – неосвічений, як той, хто не приборкує свій сліпий, нерозмірний і безвідносний гнів. Гегель показує, що у такої людини від початку відсутня здатність до абстрагування: вона не може відволіктися від себе і поглянути на те загальне, яким домірно і відносно визначається його особливе» [Гадамер, 53-54]. Освіта – це не просто культивація природних задатків людини, це не просто «оформлення» душевних здібностей відповідно до деякого зразка. Виділяючи слово освіта, Гегель зберігає для своєї епохи сутність людської розумності, яка полягає у такому діалозі з природним і конкретним, який можливий тільки через сходження до всезагального.

Гадамер демонструє універсальність гегелівської діалектики конкретного і загального, у тому числі й відносно до проблеми освіти. Однак, саме поняття «освіта» підводить риску під метафізикою і виявляє «ілюзії логоцентризму» як «кінець метафізики, руйнування, котре відтепер робить ілюзорним будь-яку тотожність і безперервність із самим собою» [Гадамер, 243-254]. Діалектика Гегеля, вважає Гадамер, слугує тільки для самопізнання в іншо-бутті й цим відновлює тотожність Я. Розмірковуючи над історичними трансформаціями розуму, філософ переконується, що наука спрямовує свої дослідницькі зусилля на світ природи, соціального життя, в яке ми включені, так само як і на ті історичні світи, які залишені нам у спадок. Філософська думка має брати участь у всьому різноманітті форм раціональної творчої активності людини – але не деспотичною перевагою повновладної системи понять, а серйозною заклопотаністю того, хто ніколи не знає повністю і напевно, що ж саме він знає.

Крім вище зазначеного, характерною особливістю Просвітництва стало ще й розуміння того факту, що освіта та громадянське суспільство передбачають одне одного. Узгодження освітніх стратегій із цінностями громадянського суспільства стало надбанням саме цієї доби через непересічний інтерес, який виявляли філософи-просвітники до питань побудови щасливого суспільства майбутнього та відповідало цінностям часу: абсолютизація розуму, що бачився спроможним у майбутньому допомогти освіченим людям створити й запровадити у практику

соціально-політичного життя розумні ж закони, які б виключили несправедливість, злидні та злочини з життя нової Європи. Говорячи про формування даного явища сучасний німецький філософ Мірко Вішке, відмічає, що саме в епоху Просвітництва «на шляху критичного засвоєння філософії, літератури та мистецтва приватне судження громадянина набуває зрілості» [Вішке М., с. 280]. Перед освітою ставляться вимоги не просто усувати прогалини у знаннях певної людини чи готувати її до професійної діяльності, а в першу чергу, і це відмічається вже Дж. Локком, формувати у особи зрілість власного судження, критичність думок, вміння публічно висловлюватись. «У такий спосіб досягнення зрілості постає як процес Просвітництва, а Просвітництво – як вираз і результат освіти», зазначає М. Вішке [там само, с. 280].

При цьому просвітники розуміють, що зв'язок між зрілістю, освітою та громадянським суспільством є надзвичайно крихким. Зокрема, Фіхте та Гегель виявляють та вказують на суперечність, яка існує між освітою – «мистецтвом наукового застосування розуму» та навчанням, сутність якого зводиться до простого розвитку навичок. В процесі об'єднання кола інтересів політики, економіки та ринку ця суперечність лише поглиблюється, а освітній процес, примітивізуючись, все більше зводиться саме до навчання. Пізніше ця суперечка проблематизується у творах Ю. Габермаса, Х. Арендт, Д. Агамбена у зв'язку з питаннями політичних імплікацій та наростанням глобалізаційних процесів.

В цілому ж, проблематизується питання втручання приватних інтересів у сферу публічності, що зумовлює структурні перетворення як власне самої публічності, так і викликає зміни в системі освіти, у етико-моральній площині, в культурній традиції та у царині політики. Первинною вимогою Просвітництва щодо освіти було просте завдання напрацювання здатності сформулювати та висловити власну, критичну та незалежну думку. Але зі змінами у сфері публічності ця самостійна думка починає претендувати на впливовість – на владу, на характер політичного панування тощо. Людина, яка її висловлює, не просто рефлексує над становищем, що склалося, вона прагне змін, прагне влади. З часом, особливо у сфері політики, ця здатність критичного незалежного судження дедалі більше

поціновується. Носій такої здатності усвідомлює, що на цьому можна заробляти, отримувати користь. Таким чином, здатність незалежного судження поступово трансформується: вона зводиться або до демагогічних декларувань (щоб створити собі політичний імідж), або до менеджменту політичних проголошень абощо.

У філософській думці означені питання дискутуються не вперше. Ще Ж.-Ж. Руссо наполягав на первинно-прекрасній та гармонійній природі людини. Виховання ж та суспільство, на його переконання, здатні лише зіпсувати цю природу. Так само й Ф. Ніцше засвідчував нездатність німецької вищої школи сприяти талантам своїх учнів. На його думку, виховання й освіта виконують завдання «втілення знання» [Ніцше. 383], яке не можливо здійснити простим переказом іншому того, чим володієш сам, або стисло відтворюючи зміст знання. Той, кого виховують, має не просто запам'ятати та відтворити вивчене напам'ять, а перетворити вивчене на свідоме, активне знання. Таким чином, між корельованими поняттями освіти й навчання зміщуються наголоси: навчання молоді не є метою освіти. Навпаки, «найвищою ціллю навчання є не знання, а виховання та освіта» [Вішке, с. 285]. Накопичені ж знання виконують допоміжну функцію у набутті навичок самостійно мислити, розуміти та осмислено структурувати вивчене. Тому освіта має стати ближчою до життя. В цьому Ф. Ніцше покладає великі сподівання на постать вчителя. Він вважає втраченим такий тип особистості, який би поєднував у собі одночасно якості і вчителя, і вихователя. Наявний же взаємний зв'язок виховання та навчання, згідно Ніцше, ухиляється від опосередкування знання. Тоді як філософ переконаний у тому, що освіту має підштовхувати виховання. [Nietzche F. 350] А вчитель має бути подібним до скульптора, так само як і останній звільняючи та формуючи те, що природно закладене в об'єкті. Вчитель – визвольник сил, що дрімають в індивіді, й тоді освіта – це процес, а не результат: особистістю слід ставати, й цей процес – нескінченний [там само, 350].

Ніцше, водночас, критикує й названу ним «фаустівською» науку, що є, на його переконання, самим лише «міфом», заснованим, проте, на прагматичній гіпотезі та спрямовану не на охоплення та розкриття секретів всесвіту, але на витягання з них користі, зважаючи на поставлені цілі, а також на диявольській волі панувати над

природою, що веде від «вірування в техніку», до справжньої «матеріалістичної релігії» (Бурдье) й завершується апокаліптичними вказівками (що вже передбачають і хайдеггерівську «Сутність техники») щодо панування техніки над людиною, механізації світу і встановлення нестерпного для нього штучного царства на противагу творінням, створених руками ще простодушних народів. «Всі живі речі агонізують в лещатах організації. Штучний світ пронизує і отруює природний. Цивілізація сама стала машиною, яка все робить або хоче робити механічно. Ми більш не можемо мислити інакше, ніж в термінах «кінських сил». Ми не можемо дивитися на водоспад, не переводячи його в думках в електричну енергію» [Nietzche F. 78-79]. Таким чином, примітивізація освіти та наступна за цим примітивізація, «механізація» науки призводять до відмови від вітальних сил, від живої безпосередньості життя, а тому неодмінно рано чи пізно приречені на поразку.

Стосовно вирішення питання щодо місця освіти та ролі вихователя у освітньому процесі свою незгоду із Ф. Ніцше висловив М. Вебер. Він ставить під сумнів взагалі претензії освіти та навчального процесу щодо легітимності того, чому навчають і як виховують молодих людей. Він погоджується, що викликами навчання є нескінченність, незавершеність навчального процесу, вирішення завдання самостійно працювати, освоювати те, що постійно змінюється. Проте учень має в першу чергу бути наділений силою власного духу, а вчитель повинен лише виховувати інтелектуальну чесність, облишивши претензії на формування в учнів самостійної особистості. Саме ці посягання освіти Вебер і вважає неправомірними [Weber M. S. 178].

Він також констатує таку особливість освіти та виховання, як професіоналізація навчання, але оскільки вважає її тенденційною, то наполягає на незворотності цього процесу – його не можуть зупинити, змінити реформи або філософська критика. Це – відповідь на вимоги часу, на нову культурну ситуацію та політико-економічні прерогативи. Якщо раніше від вищої університетської освіти очікувалось формування типу особистості, протилежного до економічно орієнтованої людини, людини, піднесеної над емпіричною реальністю, зверненої до трансцендентальних філософських смислів, то в теперішні часи університет

розглядається саме як кузня високо професійних кадрів, здатна посприяти людині при виборі майбутньої професії краще облаштувати свою долю. Ринок праці, зростання економіки потребують інтелектуалів, висококваліфікованих кадрів. Разом з цим існує нагальна вимога проведення цілеспрямованої політики в царині освіти. [Dahrendorf R. S. 21] Й не зважаючи на те, що цю думку в сучасному світі поділяє значна кількість людей, існує велика проблема щодо ненадійності економіко-політичних передбачень в освітньому процесі і відповідно, загроза реакційної освітньої політики. Йдеться про те, що ринок праці під тиском вимог економічної доцільності досить швидко змінюється, тоді як процес отримання освіти є більш складним і довгим. Тож завжди можуть виникнути (і виникають: на українському ринку праці існує значний дисбаланс між кількістю економістів, менеджерів, юристів, яких готують виші, та реальною економічно обґрунтованою потребою в них) диспропорції щодо економічних запитів ринку та здатністю університетів на ці запити відповісти.

Зважаючи на вище зазначене, слід констатувати, що моральне виховання людей можна розглядати як філогенетичні фази онтогенетичного культурно-історичного розвитку людства: доконвенційна відповідає традиційному суспільству, конвенційна – модерному. Зміна їх зумовлюється розвитком та зміною культурного досвіду людства. Зокрема, первісні форми моральної практики будувались переважно на табу, заборонах, їхня ефективність підсилювалась символічними формами – магією, міфами, ритуалами. Далі процес супроводжувався розвитком мотиваційної сфери: усвідомлення універсальності моральних понять, завдяки яким узгоджується особисте благо із благом інших. (Якщо всі діятимуть загальноприйнятим чином, то ніхто не зашкодить іншому.) Формувалося розуміння морально належного, «що постає ідеальним відповідником загального балансу, порядку справедливості» [Dahrendorf R. S. 26]. Це належне ідеалізувалося, а відтак і позбавлялося емпіричної залежності й здобувало трансцендентальний стосовно окремої людини статус.

Висновки до розділу 1

Під культурною політикою розуміється діяльність представників різноманітних соціальних кіл, спрямована на формування суб'єкта творчої діяльності, визначення меж і умов творчості, організацію відбору створюваних культурних благ, їх трансляцію і споживання для досягнення поставлених даним суб'єктом цілей, найважливішими з яких є відтворення існуючої системи соціально-політичних стосунків.

Культура і політика тісно взаємопов'язані між собою. Взаємозв'язок політики і культури виявляється в різних формах. По-перше, політичну сферу можна вважати результатом соціокультурної діяльності, що досягається на певній стадії суспільного розвитку. По-друге, культура так само як і політика здійснює регулятивну функцію по відношенню до соціальних процесів. Методи політичної і культурної регуляції різняться між собою, однак цілі й дії, як правило, схожі. По-третє, специфіка реалізації політичної влади багато в чому визначається особливостями культури суспільства, в якому вона здійснюється. По-четверте, культура часто використовується як владою, так і опозицією, щоб чинити тиск на суспільство, маніпулювати громадською думкою, формувати соціальні настрої і орієнтири. По-п'яте, очевидно, що багато галузей культурної діяльності від початку є збитковими. Тому вони не можуть вижити без матеріальної підтримки ззовні. Однак, це робить культуру потенційно залежною від політики. По-шосте (і це найважливіший пункт), впливаючи на процеси, що відбуваються в культурі, влада несиловими методами добивається відтворення існуючої системи стосунків в суспільстві, а, отже, і самої себе.

Здійснення культурної політики передбачає врахування цілого ряду принципів. Загальні принципи реалізації культурної політики такі: а) наявність у будь-якої організації, що бере участь в політичному процесі, власної позиції щодо питання про взаємини політики і культури; б) постійний вплив на процеси, що відбуваються у сфері культури, з боку держави; в) визначення пріоритетів у сфері творчості і наявність системи оцінки якості культурної продукції є неминучим при реалізації культурної політики; г) об'єктивний зв'язок між ступенем впливу суб'єкта

культурної політики на процеси, що відбуваються у сфері культури, і об’ємом його матеріальних вкладень; д) залежність специфіки реалізації культурної політики від соціально-політичних чинників, характерних для даного суспільства.

Наявність ряду загальних принципів здійснення культурної політики не виключає можливості існування її особливих рис, відмінних у державах різного типу. В той же час розділення культурної політики на будь-які типи виглядає великою мірою умовним, тому доцільніше говорити не про конкретні види культурної політики, а про поле, в рамках якого відбувається її реалізація. Межами цього поля є, з одного боку, комерціалізація культури, з іншого, – її політизування. Важливим також є усвідомлення факту автономності культури, значення чого виявляється в можливості її впливу на формування власного проблемного поля, власної сфери діяльності, яка не може бути реалізована поза культурою, внаслідок чого культурна політика чинить свій специфічний вплив на інші сфери суспільства. Суб’єктами культурної політики можуть бути державні органи різних рівнів, громадянське суспільство, представники недержавних ділових і економічних кіл, а також діячі самої культури, що виконують в культурній політиці двояку роль, виступаючи одночасно як в ролі її суб'єкта, так і в ролі об’єкта. До об’єктів культурної політики можна віднести сферу культури, споживачів культурних благ.

Здійснення культурної політики часто стикається з цілим рядом проблем різного характеру. Основними проблемами, що можуть виникнути в процесі реалізації культурної політики, є наступні: а) узгодження інтересів учасників культурного життя; б) доцільність централізації і децентралізація управління сферою культури; в) розподіл ресурсів між різними галузями культурної діяльності; г) оптимальне співвідношення міри свободи творчості з обмеженням, що має місце при зовнішньому впливі на культуру; д) критерії відбору створених культурних благ і компетентність осіб, що здійснюють цей відбір, е) організація доступу споживачів до створюваних продуктів творчої діяльності.

Поняття «освіта» корелює з культурною політикою, є її внутрішнім істотним моментом, про що свідчить навіть етимологія терміну «культура», який з латини перекладається як обробка, виховання, освіта, розвиток, вшанування. Історичні

трансформації культурного простору обумовлювали освітні проекції, хоча найбільш очевидним цей зв'язок стає за доби глобалізації.

Кожна парадигма освіти завжди зростає на певному культурному ґрунті, є його проекцією, формою акумуляції та реалізації його ціннісних настанов.

Традиційна культура характеризується доінституціональним буттям освіти, відповідно сам процес освіти в даному культурному контексті можна розглядати як трансляцію знання і некритичного сприйняття наявної системи цінностей в залежності від існуючих культурних домінант (космо- і теоцентризм). Перші освітні підходи та спроби їх філософського узагальнення були спрямовані швидше на виховання – процес засвоєння норм і правил доконвенційної моралі (моральні настанови мають статус табу) на буденному рівні. Різною мірою, в залежності від культурно-історичної ситуації, до процесу виховання додавалася певна сукупність знання, яка мала бути опанована механічним чином (негативна оцінка такого способу навчання, розповсюдженого у добу пізнього Середньовіччя, закріпилася у ідіомі «схоластичного навчання», що передбачало вміння учнів користуватися готовим знанням, відтворювати його).

Ситуація змінюється за доби Модерну – у період становлення громадянського суспільства. Мета освіти відтепер полягає у формуванні у громадянина здібності судження – вільного волевиявлення (свобода волі тлумачиться як джерело морального закону (І. Кант)), що передбачає особисту відповідальність та неупередженість судження по відношенню до будь-якого предмета світу. Даний тип освіти формується на засадах конвенційного типу моралі (суспільний договір отримує трансцендентне значення). Становлення освіти як соціального інституту сприяє процесу раціоналізації моралі.

Просвітництво, що стає завданням не приватних осіб та закладів, а суспільства в цілому (Т. Гоббс), перетворюється на культурно-ідеологічний рух цілого періоду розвитку західної цивілізації. Набуття знання стає найвищим проявом свободи людини, а, отже, суспільною справою (Б. Спіноза).

Зазначена освітня орієнтація виходить за межі приватного, обмеженого (цехового, гільдійового) інтересу і проявляється у формуванні трансцендентальних

обріїв (результатом освіти як цілеспрямованих зусиль культурного розвитку має стати трансцендентальна єдність здібностей людини). Просвітницький принцип доцільності у освіті (І. Кант) передбачає гармонічне поєднання здібностей людини під приматом розуму. Раціональні засади свідчать про те, що освіта продовжує виконувати репресивну функцію – завдання «втілення знання» (Ф. Ніцше) (освітня функція виховання стає похідною). Накопичені ж знання виконують допоміжну функцію у набутті навичок самостійно мислити, розуміти та осмислено структурувати вивчене. Оскільки саме держава стає замовником моделі освіти як соціального інституту, тому навчальні заклади стають медіумами державної політики.

Набуття освітою інституціонального статусу стає результатом ускладнення соціальних структур, диференціації суспільних практик та домінування економічних регулятивів в новому типі культури. Ці процеси потребують від освіти формування нової функції, що має відповідати вимозі свідомої соціалізації людини: освіта відтепер має тренувати у людини вміння опановувати свою соціально-функціональну роль. Тобто вписувати її не лише в тіло культури, а й в наявну сукупність соціальних ролей. Виконання даної функції освітою передбачає професіоналізацію навчання (термін М. Вебера).

З іншого боку, в структурі освіти завдання виховання витісняються більш широким проблемним полем інкультурації людини, таким чином завдання засвоєння норм та правил поведінки з буденного рівня переміщуються на універсальний матеріал життєвого досвіду людства в цілому. Проте, елітарний характер освіти свідчить про те, що інкультурація є не загальносуспільним процесом, а носить одиничний характер. Такі культурні домінанти освіти формуються на момент виникнення ситуації глобалізації.

РОЗДІЛ 2
ФІЛОСОФСЬКИЙ АНАЛІЗ МУЛЬТИМАРАДИГМАЛЬНОГО ЛАНДШАФТУ СУЧАСНОЇ ГЛОБАЛІСТИКИ

2.1. Соціально-історичні параметри глобалізації

Другий розділ присвячений філософсько-культурологічному аналізу глобалізації та розвитку освіти в умовах глобалізації.

У першому підрозділі другого розділу розглядається глобалізація як цілісний культурний феномен та аналізуються основні тенденції її розвитку.

Поняття «глобалізація» ввійшло в повсякденний лексикон порівняно нещодавно. Однак, з ним тепер рахуються усі теоретики і практики сучасних світових процесів. Кожен намагається визначитись у своєму ставленні до нього. Тенденція, яка охоплюється поняттям «глобалізація», вносить суттєві зміни у світову динаміку, розташування силових ліній взаємодії між державами і регіонами, багато в чому визначає вигляд того майбутнього, яке невідворотно наближається.

Глобалізація являє нову форму взаємодії між націями, економічними і політичними системами. Вона значно розширює культурно-інформаційні контакти між народами і державами, впливає на управління, виробництво, торгівлю, ринок праці, політичні утворення, інші суспільні інституції і процеси.

Як відомо, глобалізація означає посилення взаємозалежності, послаблення кордонів, які склалися історично, стискання як часу, так і простору. Ця взаємозумовленість відбувається на усіх соціальних рівнях і в усіх сферах – економічній, культурній, політичній, науковій, екологічній тощо. Процес глобалізації відбувається через створення глобальної мережі культурних кодів, символів та значень. Мода, реклама, Інтернет, кінематограф, природні катаклізми, політичні події, наукові відкриття, курси валют – усі ці різноякісні явища, повідомлення і знаки існують одночасно, сприймаються усіма однаково та відповідно впливають на усіх. Завдяки глобальним засобам масової інформації і мережевій спільності всі живуть у одній системі подій та смислів.

Глобалізація постає як комплекс взаємопов'язаних процесів: економічних, культурних, технологічних, комунікативних, політичних, екологічних. Як наслідок – необмежений плин інформації, образів, ідей, товарів, капіталів, людей, стилів життя, загроз та ризиків через кордони. Разом із виникненням соціальних мереж і політичних інституцій, що обмежують вплив національних держав на життєдіяльність своїх суспільств, усе це сприяє створенню глобальної культури сучасного світу. За таких умов культурні процеси, важливі для соціального функціонування та ідентифікації членів соціумів, майже не контролюються національними державами. Наднаціональні, глобальні впливи стають більш потужними і визначальними. Отже, виникнення нових реалій соціального простору сприяло появі таких проблем, які філософами, культурологами та соціологами культури раніше не були досліджені.

Хоча сам термін з'явився нещодавно, але період інтеграції людського співтовариства, який ми переживаємо, не перший у світовій історії. Абсолютної ізоляції країн і народів не існувало ніколи, однак рівень зв'язків між ними в певний час був різний. Глобалізація припускає досить високий рівень цих зв'язків, при якому з'являються історичні події із широким міжнародним резонансом. Тому дискусійним залишається питання про хронологічні межі досліджуваного феномену. Дослідники ведуть відлік глобалізації з різних точок історичного часу.

Американський соціолог Р. Робертсон вважає, що глобалізація – тривалий історичний процес; початок або формування її передумов відносить до межі XV і XVI ст. Він у своїй концепції говорить про тенденції глобалізації, котрі зароджуються вже за часів Х. Колумба і вся епоха проекту Модерна (середина XVIII-XX ст.) є часом та процесом глобалізації [Robertson R. 45-60; 95]. Динаміку процесу глобалізації (її історичний розвиток) Робертсон розподіляє на п'ять фаз: зачаткова фаза (від XV ст. до середини XVIII ст.), початкова фаза (середина XVIII до 1870-х), «наслідувальна» фаза (1870-ті до середини 1920-х), фаза «боротьби за гегемонію» (середина 1920-х до кінця 1960-х) і нарешті фаза невизначеності (1960-1990-ті рр.).

Макроструктурування світового порядку (системи взаємозалежності суспільств, що існують у рамках національних держав) відбуваються, на думку Робертсона, під впливом трьох факторів: експансії капіталізму, західного імперіалізму, розвитку глобальної системи мас-медіа. Для життєвого світу індивідів і локальних співтовариств сукупна дія трьох факторів обертається експансією «загальнолюдських цінностей», поширенням стандартних символів, естетичних зразків поведінки, появою глобальних мереж засобів масової інформації та транснаціональних кампаній.

Одним з проявів глобалістичної дії в концепції Р. Робертсона викристалізовується – глокалізація (локалізація глобальності), концепт, покликаний відобразити тенденцію оформлення глобального в локальній площині, через включення в повсякденне життя елементів національних, «екзотичних» локальних культур [Robertson R. Glocalization: Time. 25-44].

Західний теоретик глобалізації Г. Тернборн простежує в історії шість «хвиль» (потоків) глобалізації, першою з яких є формування монотеїстичних світових релігій в IV-VII ст. [Theborn G. 151-175.]

Не менш відомий дослідник М. Уотерс йде далі, пропонуючи концепцію «перервної» глобалізації, що виникає на «світанку історії», а з XVI ст. стає комплексом безперервних та інтенсивних процесів. Він прямо визначає глобалізацію як «процес, у якому географічні обмеження накладені на культурні та соціальні структури, відступають, і в ході якого люди все більше усвідомлюють, що ці обмеження зникають» [Waters, 232-248].

Один з основних представників Школи порівняльної та історичної соціології Ч. Тіллі, визначає глобалізацію як «збільшення в географічному діапазоні локально послідовних соціальних взаємодій. Це збільшення розповсюджує істотну частину всіх взаємодій через міжнародні та міжконтинентальні кордони» [118]. Він припускає, що впродовж минулого тисячоліття саме таким чином відбулися, принаймні, три хвилі політичної і економічної глобалізації. Перша хвиля пройшла в XIII ст., коли утворення Монгольської імперії створило умови для появи афро-азійської світової торгової системи. Друга, в XVI ст., коли європейська комерційна

та військова експансія з'єднали Індійський океан з Карибським морем густою мережею обміну та панування. І нарешті, третя, в XIX ст. коли імперіалістична лихоманка підпорядкувала 4/5 світового простору пануванню європейських народів.

Авторитетний дослідник глобалізації, творець світ-системного аналізу І. Валлерстайн відносить появу «капіталістичної світу-економіки», тобто глобальної економіки, до XVI ст. Відкриття «Нового Світу» і придбання європейськими державами нових колоній призвело до необхідності розвивати торгівлю. Це спричинило потребу в нових засобах транспорту і комунікації, а також повсюдне поширення західноєвропейських мов і культури. Тоді з'явився флот, здатний плавати на великі відстані, почав формуватися світовий ринок.

Згідно з постулатами світ-системної теорії поява загального механізму капіталістичних відносин, буржуазної етики та інститутів породжують тенденції інтегративної універсалізації, що набуває найменування глобалізації. Дотримуючись загальної логіки роздумів І. Валлерстайна можливо зробити висновок про те, що глобалізація має межі власної хронології, обмеженої рамками існування світу капіталістичного господарювання. Саме через це його погляд на процеси глобалізації у багато чому співпадають з основною логікою розбудови капіталістичної мегасистеми.

Російський дослідник М. Чешков у розвиткові міждержавних зв'язків виділяє три етапи, що відрізняються зміною форм світової цілісності. При першій формі – «локальній» – частини самодостатні і слабко пов'язані між собою (до XV-XVI ст.); при другій формі – «інтернаціональній» – частини взаємозалежні, самодостатність порушена, але цілісності ще немає (XIX ст.); при третій формі – «планетарній» – виникає цілісність, яка не зводиться до її частин (початок, і особливо друга половина XX ст.) [Чешков М., 60]. Як бачимо, М. Чешков теж початком глобалізації вважає XVI ст., а планетарна цілісність, тобто цілісний світ, з'являється в XX ст.

Х. Лентнер переконаний, що глобалізація почалася наприкінці XIX ст. з ростом сучасної індустрії, нових технологій, транспорту та комунікацій, з росту міжнародного обміну товарами й потоків капіталів та міграції сучасного типу. А. Шолте показує, що глобальність – це не завжди надтериторіальність. Соціальна

географія кінця XIX ст. так само, як кінця XX ст., може бути описана поняттям глобалізації. З позицій цих дослідників у явищі глобалізації немає нічого нового.

Російський дослідник Б. Могильницький уважає, що глобалізація починається з XVIII ст. з виходом європейського капіталізму на авансцену історії, коли за визначенням видатного французького історика Ф. Броделя, наступає «час світу». Це час активної експансії капіталістичного світу-системи, набуття нею глобального характеру. В результаті цієї експансії виникає світовий ринок, заснований на широкому поділі праці, в орбіту якого втягуються колись замкнуті світи-економіки.

Деякі дослідники розглядають глобалізацію решти світу, що надходила із Заходу, як найвищою мірою суперечливе явище. Промислова революція в Англії й інших європейських країнах стала для них потужним знаряддям панування й придушення міжнародної конкуренції. Механізована європейська промисловість, змогла витиснути традиційну промисловість на інших континентах. Економічні відносини між Заходом і «не Заходом» носили нерівноправний характер.

Відомі політологи й соціологи С. Амін, Л. Бентон, Р. Гілпін у глобалізації бачать дифузію західного модернізму, а світову інтернаціоналізацію розглядають як побічний продукт американського світопорядку, що поширюється, розуміючи під глобалізацією уніфікацію життя суспільств, на основі єдиних ліберальних цінностей шляхом реплікації ключових соціальних цінностей розвинених індустріальних країн, що стали на шлях демократичного відновлення. У цьому сенсі глобалізація розглядається ними як вестернізація, тобто тиражування західних культурних кодів.

Ще одна точка зору датує початок процесу глобалізації другою половиною XX ст. Відомий американський дослідник Дж. Сорос вважає, що «глобальні фінансові ринки виникли порівняно недавно. І їхній розвиток бере початок від нафтової кризи початку сімдесятих років XX століття і винаходу євродоларів. У вісімдесятих роках XX століття, коли при владі були Рональд Рейган і Маргарет Тетчер, темпи розвитку глобальних фінансових ринків прискорилися, а після розпаду радянської імперії в 1989 році вони набули воістину глобальний характер» [Сорос Дж.,24].

Існує також думка про те, що процес глобалізації символізує «нову технічну якість розвитку засобів комунікації» (А. Назарчук). На користь цієї тези наводяться докази, що новоєвропейська цивілізація як єдиний соціокультурний простір, виникала одночасно з розвитком швидких і далекобійних засобів комунікації: морських сполучень, залізниці, автомобіля, повітряного транспорту. Еволюціонуючи, фізичні засоби замінювалися на більш швидкісні та потужні комунікативні зв'язки. Постіндустріальна епоха відмічена вибухоподібним розвитком надшвидких і наддалеких засобів комунікації. Передача телезображень, Інтернет постають якісним завершенням комунікаційної революції епохи глобалізації. «Оснащений автомобілем, мобільним телефоном, компактним комп'ютером з підключенням до Інтернету, доступом до розгалужених глобальних мереж транспортних і електронних комунікацій, сучасний житель планети здобуває небувалі комунікаційні ресурси» [Назарчук].

Разом з якісними змінами у комунікативних системах зазнає якісних змін і сама людина. Вона потрапляє в ситуацію активних ділових контактів, які претендують на заміну традицій «довгострокової» дружби. На думку дослідників, ця ознака містить таке кількісне зростання інтенсивності особової комунікації, яке в цілому змінює комунікативний профіль особи. Йдеться про те, що сучасна людина отримує можливість одночасно укладати і підтримувати контакти з десятками і сотнями людей, включаючи носіїв різних мов, культур і соціального положення. Це вимагає від особи й іншого ступеня відвертості та комунікативної компетентності (включаючи мовні знання), ніж це було властиво людині традиційного суспільства, що мала впродовж всього життя справу з певним обмеженим набором осіб і функцій.

Культурна ситуація сьогодення вводить людину у ситуацію, коли нові можливості комунікації руйнують традиційні кордони, обумовлені розміреністю колишніх засобів комунікації, що не подолали національні межі. Наприклад, управління технологічними процесами, розподіленими по різним континентам, стає сьогодні організаційно таким же можливим і реальним, яким було раніше управління в локальних масштабах. Присутність на світовому ринку є сьогодні

такою ж природною, як раніше було природно працювати на національних ринках. Глобальність комунікацій відкрила доступ до багатих ринків збуту і одночасно до дешевих ринків праці, що зумовило як експансію транснаціональних корпорацій, так і корінні зміни на ринку праці, в тому числі це стосується й змін у освітній царині, нове розуміння освіченості, зумовлене новими вимогами до фахівців світового рівня.

Виходячи з цього, Ю. Габермас дає неоднозначну оцінку процесам глобалізації: вона породжує нові соціальні патології. На затісних просторах національних держав зростають підсистеми соціуму, які в ході глобалізації набувають світової розмірності і поступово вислизають з-під політичного, культурного контролю суспільства, тим самим втрачаючи етичні характеристики. Загроза політичному суверенітету держав надходить відтак не просто від інших держав, але й з боку системних закономірностей, що ховаються під маскою нового порядку – глобалізації світового соціокультурного простору. Національні держави вимушені пристосовуватися до зміни ситуації у поліпшенні кон'юнктури або зниження «соціальних витрат». З точки зору Ю. Габермаса, держави здатні в середньостроковій перспективі утримувати позиції країни в межах міжнародної конкуренції, але нічого не можуть протипоставити загальному порядку, що досить хаотично формується поза їхньою волею.

Отже, стихійним модернізаційним процесам Ю. Габермас протиставляє концепцію «керованого модерну», який припускає ґрунтовний перегляд парадигм існуючого політичного порядку. Це керування повинно забезпечити здатність підпорядковувати поточні процеси єдиному волевиявленню у вигляді новоствореного у світовому масштабі громадянського суспільства (замість світового уряду чи державних об'єднань).

Український філософ А. Єрмоленко констатує: «..в автентичному сенсі слова термін «глобалізація» в соціальній, економічній та філософській літературі дістає широкого застосування тільки з кінця 70-х рр.. XX ст., коли в розвинених країнах Заходу відбувається нова, постіндустріальна чи інформаційна революція, пов'язана з новими технологіями, комунікаційними системами, видами енергії. Дедалі більше

усвідомлюються «глобальні проблеми». Екологічна криза, загроза нової світової війни засобами масового знищення, загострення суперечності розвинених країн та країн, що розвиваються, потребують зміни парадигми соціально-політичного, економічного та екологічного знання, каталізуючи розробку проектів етики для сучасної цивілізації» [Єрмоленко А.М. Людина і культура в умовах глобалізації, 71-72].

Таким чином можна зробити висновок, що існують різні підходи до розуміння хронологічних меж глобалізації. Безсумнівним залишається для всіх дослідників тільки одне: глобалізаційні процеси виникають в епоху розвитку капіталістичних відносин.

Глобалізація – доба розвитку соціуму у планетарному масштабі. Але «глобалізація» не єдиний термін, який використовують як предикат сучасного капіталістичного типу культури. Крім нього використовується таке визначення як «постмодернізм».

Термін «постмодернізм» застосовується сьогодні для опису сучасної літератури, мистецтва, філософії, культури, яким притаманні такі характерні риси, як фрагментарність, іронічність, принцип вільного поєднання жанрів та стилів, відсутність самозаглибленості, карнавалізація, принцип творчої співгри читача-глядача. Це поняття гетерогенне, полісемантичне, лексично нестабільне. Тому воно непридатне як засіб опису якоїсь фіксованої епістемологічної парадигми, наукової школи, релігійного руху. Його можна розглядати як співбуттєвість «тенденцій-суперників» (В. Лук'янець), яка спонтанно змінюється.

Постмодернізм – це багатоманітне теоретичне поле духовного розвитку в самосвідомості західної цивілізації. Виступаючи багатоманітною духовною тенденцією сучасного життя, він маніфестує себе як емансипатор свідомості цивілізації від ідеалів-ідолів минулої епохи, що гальмували та обмежували багатовіковий процес самореалізації особистості. Постмодерністська стратегія емансипації від будь-яких обмежень характеризується тим, що ідеали та досягнення попередньої епохи, які виходили з абсолютизації людської суб'єктивності, стали лише часткою рухливої структури постмодерністського тексту. Завоювавши

життєвий простір у майже всіх сферах культурної самореалізації людини, постмодернізм реорганізує стосунки людини та абсолюту у специфічних умовах плюральності та неоднозначності сучасного глобалізованого життя. Така ситуація свідчить про те, що постмодернізм можна вважати за добу культури, відповідний тип культурного розвитку доби глобалізації.

Глобалізацію також розглядають як доктрину, що має розроблену філософську та ідеологічну базу. Тому в межах дослідження розвитку глобалізаційних процесів варто прослідити філософські рецепції єдності світового простору.

Світ ніколи не існував в ізоляції, що знаходило своє відображення в розвитку філософської думки. Ідея всеєдності («все є єдине») зустрічається у елеатів, займає особливо важливе місце у неоплатоників, у пантеїзмі Н. Кузанського, Дж. Бруно та Б. Спінози, а також у вченні В.С. Соловйова. Діалектику єдиного й множинного побудував Платон у «Парменіді». Діалектику загального, особливого й одиничного розвинув Г. Гегель, що виходив із примата загального як конкретно-загального. Якщо абстрактно-загальне – це те загальне чи подібне, інваріантне, котре фіксується в ряді предметів визначеного класу, то конкретно-загальне – це поняття загального (у даному випадку – глобального), що не заперечує особливе, тобто національно-культурне. По суті, таке загальне є єдністю у різноманітті, у складі цілого. В історичному плані загальне тотожне особливому у вищому, тобто найбільш досконало розвиненому стані. Критерієм же вищого, духовного стану є суспільний розвиток особистості як морального суб'єкта. Історичні варіанти розвитку філософського знання пропонували різні моделі пояснення ідеї всезагальної єдності.

Теоретичним підґрунтям глобалізації постають наробки А. Берґсона, К. Поппера, тому, що безліч філософських концептів і глобалістичних теорій, які затверджують плюралізм в економіці, політиці і культурі, спираються на поняття «відкритого суспільства». У західній філософії розрізняють два трактування відкритого суспільства – елітарне, представлене А. Бергсоном, і егалітарна, ґрунтовно розроблене К. Поппером.

А. Бергсон протиставляє «відкрите суспільство» тому, яке виходить з лона природи і розвивається на основі примусу з метою збереження цілісності і стійкості

соціальної культури. Таким є «замкнуте суспільство», яке «забезпечує єдність групи, схиляючи всі індивідуальні вільності до однієї мети» [Бергсон А., 143]. На відміну від «замкнутого суспільства», створеного природою, «відкрите суспільство» повинне, на думку А. Бергсона, поєднувати все людство і будуватися на любові й взаємній симпатії, що виникає з «духовного пориву». Так «відкрите суспільство» є ідеалом суспільного устрою, в основу якого закладена міжнародна, позбавлена антагонізмів людська спільність, а також культ свободи особистості і творчості. Якщо «замкнуте суспільство», за французьким філософом, являє собою тупикову лінію соціальної еволюції і приречене на вічне обертання по колу, то «відкрите суспільство» веде до подальшої еволюції людства та розгортання життєвого пориву.

Ця ідея була згодом розвинена К. Поппером, котрий підвів під концепцію відкритого суспільства епістемологічну базу і використовував історико-філософський матеріал. Стверджуючи, що «наша західна цивілізація була породжена греками», Поппер проводить розходження між двома типами суспільств. Він пише: «Магічне племінне чи колективістське суспільство ми будемо іменувати закритим суспільством, а суспільство, у якому індивідууми змушені приймати особисті рішення, – відкритим суспільством» [Поппер К. 1 т, 218]. Вчений характеризує закрите суспільство як магічне, а відкрите – як «раціональне і критичне». При цьому «закрите суспільство терпить крах, коли благоговіння, з яким сприймається соціальний порядок, змінюється активним втручанням у цей порядок і свідомим прагнення реалізувати власні чи групові інтереси. Очевидно, що до такого соціального краху можуть призводити культурні контакти в рамках росту цивілізацій» [Поппер 1 т, 364].

Усе це К. Поппер писав у 1945 р., особливо не задаючись метою проектувати свої міркування на сучасність. Однак у його відповідях на питання: «Чи має історія який-небудь зміст?» – убачається постмодерністська інтенція, що одержала предметне втілення в західноєвропейській культурі в наступні десятиліття. «Кожне покоління, – стверджував Поппер, – має право по-своєму інтерпретувати історію, і не тільки має право, а в якомусь розумінні і зобов’язане це робити, щоб задовольнити свої насущні потреби» [Поппер т. 2, 310]. І от вже в 1992 р., у

післямові до російського видання своєї книги, К. Поппер однозначно заявляє: «Історія закінчується сьогодні. Ми можемо взяти з неї уроки, однак майбутнє – це зовсім не продовження і не екстраполяція минулого» [Поппер, т. 2. 486]. Таке відношення до історії призводить до ідеалізації «відкритого суспільства», оскільки лише воно, відповідно до тверджень сучасних ідеологів глобалізації, відкрите для модернізації, а тому готове принести свої історичні цінності, традиції, надбання культури в жертву технологічним новаціям. Тим самим у концепції Поппера вбачається моральне обґрунтування універсального принципу уніфікації всього культурного різноманіття народів і держав відповідно до єдиного стандарту нового світового порядку.

У розгляді теоретичної бази глобалізації привертає увагу також аналіз глобальної взаємозалежності, започаткований Д. Льюком. Глобальну взаємозалежність він визначає як стан, при якому «всі держави знаходяться в політичній, економічній і екологічній залежності одна від одної» [Льюк Дж.С., 126]. «Стиснення світу» під впливом цих залежностей являє собою одну з найважливіших тенденцій XX ст., яка отримала вираження, по-перше, у розвитку глобальних комунікацій і інформаційних технологій, по-друге, в інтеграції окремих економік у світову економічну систему, по-третє, у встановленні залежності всіх частин біосфери і, по-четверте, у зростанні політичного плюралізму. Причому серед них виникнення світової економічної системи було помічено в першу чергу, і лише після цього було визнане утворення інших «глобальних систем» – екологічної, політичної і соціальної. Взаємодії між цими системами розділяються на взаємозалежності та взаємозв’язки. Взаємозалежності представляють більш інтенсивні, сильні й важливі відносини, а взаємозв’язки – більш слабкі й другорядні взаємовідносини. Але щоб орієнтуватися і діяти в умовах глобалізації, стверджує Льюк, необхідно ретельне вивчення культури, соціальної структури і мов країн світу, а також володіння основами міжкультурної комунікації, тому що світ у процесі трансформації змінює свою конфігурацію до невпізнанності. Це дозволяє говорити про зміну форми цивілізації і навіть про кінець історії (західного типу культури) взагалі.

Ідея «кінця історії» дуже швидко була підхоплена і розвинена ще одним відомим дослідником Ф. Фукуямою. «Те, чому ми, імовірно, свідки, – заявляє він у статті «Кінець історії?», – не просто кінець холодної війни чи чергового періоду післявоєнної історії, а кінець історії як такий, завершення ідеологічної еволюції людства й універсалізації західної ліберальної демократії як остаточної форми правління». Тут же Фукуяма уточнює, що «лібералізм переміг поки тільки в сфері ідей, свідомості; у реальному, матеріальному світі до перемоги ще далеко» [Фукуяма Ф., 291].

Дуже перейнятий долею лібералізму, який стверджується, у СРСР, Китаї та інших країнах, що не відносяться до західної цивілізації, Фукуяма розглядає усунення «ідеології марксизму-ленінізму» з політичного життя як головну умову перемоги ідей лібералізму. «Зникнення марксизму-ленінізму спочатку в Китаї, а потім у Радянському Союзі буде означати, – відзначає він, – крах його як життєздатної ідеології, яка має всесвітньо-історичне значення» [Фукуяма Ф.,310].

Ф. Фукуяма примітивно розділяє всю культурну історію людства на історію і постісторію, наслідуючи постмодерністське споглядання минулого як поле для довільного вибору на ньому квітів, злаків, останків кам'яних статуй чи підземних комір. Він справедливо визнає, що міжнародні конфлікти збережуться в сучасному світі, який «розділений на дві частин: одна буде належати історії, інша – постісторії». По суті справи, сценарій переходу від історії до постісторії є одностороннім, пристосованим для реалізації тією самою одномірною людиною. «Кінець історії сумний – так закінчує свою статтю Фукуяма. – Боротьба за визнання, готовність ризикувати життям заради чисто абстрактної мети, ідеологічна боротьба, вимагаючи відваги, уяви й ідеалізму, – замість усього цього – економічний розрахунок, нескінченні технічні проблеми, турбота про екологію й задоволення витончених запитів споживача. У постісторичному періоді немає ні мистецтва, ні філософії; є лише музей людської історії, який ретельно оберігається. Я відчуваю в самому собі і помічаю в оточуючих ностальгію за тим часом, коли історія існувала. Якийсь час для цієї ностальгії буде притаманне почуття суперництва і конфлікту. Визнаючи неминучість постісторичного світу, я відчуваю самі суперечливі почуття

до цивілізації, яка створена в Європі після 1945 р., з північноатлантичними й азіатськими гілками. Може бути, що саме ця перспектива багатовікової нудьги змусить історію взяти ще один, новий старт?» [Фукуяма Ф., 310].

Ми бачимо, що Фукуяму обтяжує ностальгія за історією, але він догматично прихильний ідеї настання сконструйованої ним «постісторії», позбавленої мистецтва і філософії – цих яскравих показників людської культури. Американський соціолог передбачає «перспективу багатовікової нудьги» західної цивілізації, але, як на замовлення, нав'язує її всьому іншому людству.

Отже, концепції відкритого суспільства й кінця історії, аналіз глобальної взаємозалежності країн варто сприймати як теоретичне підґрунтя глобалізації. Але існують й інші спроби обґрунтування закономірностей глобалізаційних процесів.

І. Валлерстайн дає історичне обґрунтування глобалізації, використовуючи концепцію «довгих хвиль» Н. Кондратьєва. Суть його міркувань може бути представлена таким чином: ті процеси, що позначаються терміном «глобалізація», відбуваються вже 500 років. Для траєкторії сучасності актуальне входження людства в «століття переходу». Для аналізу сучасного положення у світі необхідно виділяти два періоди: період після 1450 р. – це історія всієї капіталістичної світ-економіки, вікові тренди (фактори, що ведуть до періодичних криз капіталізму внаслідок виникнення меж нагромадження капіталу) які приведуть глобалізацію в тупик. Розвиток світу, доводить американський дослідник, буде йти по якісно новому сценарії. Другий період, який укладається в «кондратьєвський цикл», почався після 1945 р. А-фаза (стадія підйому) тривала до 1967-1976 р., потім наступила Б-фаза (стадія спаду).

Таким чином, капіталістична система являє собою першу історичну форму глобальної світобудови, яка, у свою чергу, розвивається у взаємодії трьох регіонів: високорозвиненого ядра, злиденної периферії і буферної напівperiферії. У процесі взаємодії цих регіонів відбуваються періодичні кризи. Тому подолання такого недоліку капіталістичної світобудови можливе в рамках нової глобальної системи. Правда, питання про те, що прийде на зміну світової капіталістичної системи на рейках глобалізації, І. Валлерстайн залишає відкритим. Тим більше, не вирішується

питання про глобальну складову, яка відноситься до периферії і буферної зони, населення яких нині складає 5/6 населення земної кулі.

Ствердження принципу поділу людського співтовариства на «золотий мільярд» і всіх інших дуже чітко прослідкується в теоретичних побудовах С. Хантінгтона. Мова йде про формування в процесі глобалізації однополярного світу на чолі з західною цивілізацією (у першу чергу, на чолі з США), яка відбивається від всіх інших «потенційних цивілізацій». Він до цих цивілізацій відносить слов'яно-православну, конфуціанську (китайську), японську, ісламську, індуську, латиноамериканську й африканську. Суть концепції С. Хантінгтона полягає у визнанні того, що основою зіткнення цивілізацій виступають нині не економічні і політичні протиріччя, а міжкультурні розходження, які своїми корінням сягають у глиб етнічної і цивілізаційної історії. Будучи апологетом західної цивілізації, С. Хантінгтон формулює наступний принцип її протиставлення всім іншим цивілізаціям: «The West and the Rest» («Захід і всі інші»).

Виходячи з положення, що в сучасному світі основні розходження між людьми, країнами, цивілізаціями носять уже не стільки економічний і ідеологічний, скільки культурний характер, дослідник стверджує, що в «новому світі» глобальна політика «вперше в історії знайшла багатополюсний характер і одночасно стала враховувати взаємодію багатьох цивілізацій» [Хантингтон С., 34]. Глобальна політика реалізується на рівні відносин між цивілізаціями, а регіональна політика – на рівні міжетнічних відносин.

Філософія глобалізму по-американськи містить у собі також геополітичні побудови З. Бжезинського. Кредо його концепції – забезпечення для США такої життєво важливої ситуації, при якій би на політичній арені не виник суперник, здатний панувати в Євразії і, отже, кидаючи виклик Америці. Глобалізм Бжезинського гранично простий, однозначний і безапеляційний. Він пише, наприклад: «Геополітика перейшла з регіонального до глобального виміру, а перевага над усім євразійським континентом слугує центральною основою для глобального верховенства» [Бжезинський З., 39].

Зрозуміло, мова йде про глобальну перевагу США. От як це звучить: «Гегемонія стара як світ. Але сучасне глобальне верховенство Америки вирізняється швидкістю своєї з'яви, всесвітнім розмахом і способом застосування. Упродовж одного століття Америка сама трансформувалася – і, крім того, зазнала трансформації під впливом міжнародних динамічних сил – з країни, відносно ізольованої у західній півкулі – до сили безпрецедентного всесвітнього розмаху і багатства» [Бжезинський З., 3]. Глобалізація припускає, що безліч соціальних, економічних, культурних, політичних та інших відносин і зв'язків здобувають всесвітній характер. У той же час вона має на увазі зростання рівнів взаємодії як у межах окремих держав, так і між державами. Новим для сучасних процесів глобалізації є поширення соціальних зв'язків на такі сфери діяльності, як технологічна, організаційна, адміністративна, правова та інші, а також постійна інтенсифікація тенденцій до встановлення взаємозв'язків через численні мережі сучасних комунікацій та нової інформаційної технології.

Американський дослідник Ф. Джеймісон виводить аналіз глобалізації на рівень філософських узагальнень і фіксує чотири логічно мислимі позиції. Перша зводиться до ствердження того, що такого явища, як глобалізація, у дійсності зовсім не існує, оскільки сучасний світ залишається розділеним на національні держави, і число їх буде рости протягом XXI ст. Друга позиція пов'язана з тим твердженням, що нібито глобалізація існувала завжди, як тільки люди стали мігрувати на планеті і торгувати один з одним. Третій підхід до глобалізації пов'язує цей процес зі створенням світового ринку як кінцевої мети капіталізму. Нарешті, четверта позиція, якої дотримується і сам Ф. Джеймісон, – глобалізація є нова, третя стадія розвитку капіталізму, тобто стадія «багатонаціонального капіталізму». Якщо перші дві позиції можна розглядати як вельми умоглядні і недостатньо серйозні, то дві інші ототожнюють глобалізацію з вестернізацією і, тим більше, з американізацією.

Таким чином, філософські концепції А. Берґсона, К. Поппера, Д. Льюка та Ф. Фукуями варто сприймати як теоретичне підґрунтя глобалізації, а головними ідеологами сучасної глобалізації стали західні автори З. Бзежинський, І. Валлерстайн, Ф. Джеймісон, С. Хантінгтон.

Учені різних галузей науки, обговорюючи проблеми глобалізації, використовують цей термін у своєму особливому значенні. Економічна наука зосередила свою увагу на п’яти напрямках: фінансовій глобалізації, становленні глобальних міжнаціональних корпорацій, регіональній економіці, інтенсифікації світової торгівлі, тенденції до конвергенції. Соціологи вивчають факти, що свідчать про зближення способу життя різних країн і регіонів під впливом універсалізації культури. Історики розглядають в основному проблему глобалізації як один з багатьох етапів капіталізму.

Філософи активно обговорюють питання універсалізації людських цінностей. Цей термін одержав широке поширення, завдяки своїй нейтральності, він допускає суперечливі, часто діаметрально протилежні трактування (по-різному оцінюють, сприймають, інтерпретують, аж до взаємовиключних характеристик і висновків). Багато дослідників відзначає невизначеність, розпливчастість терміну «глобалізація», але відмовлятися від нього, зневажити ним у дискурсі про майбутнє людства вже неможливо.

В якості базового параметра розуміння досліджуваного явища виділяють економічний, який визначає глобалізацію в контексті розвитку світових ринків праці, капіталу, товарів і послуг.

Зокрема, фахівці Міжнародного валютного фонду розглядають у понятті «глобалізація» тільки економічну складову, трактуючи дане поняття як «зростаючу взаємозалежність країн світу внаслідок збільшення обсягу міжнародного обігу товарів і послуг, потоків капіталів, а також більш динамічного поширення технологій» [IMF, 3]. У даному визначенні ключовими постали такі поняття як товари, послуги, фінансові потоки й технології, загальною рисою яких є швидкість поширення, мобільність і велике охоплення території. Наслідком дії цих рушійних сил стало посилення ринкової залежності країн, формування силових центрів і подальший соціально-економічний розвиток поляризації держав.

Є ще одна точка зору на економічний аспект у визначенні глобалізації. Як уважають співробітники ЮНКТАД ключовими поняттями сутності глобалізації є виробництво, виробничі відносини, міжнародна кооперація й спеціалізація. Тому

вони трактують глобалізацію як «глобалізацію виробничих процесів через міжнародну виробничу кооперацію на основі повузлової та пооперaційної спеціалізації, яка опирається на порівняльні переваги країн, що кооперуються» [UNCTAD, 62-63].

Аналіз вищевикладених рушійних сил економічної глобалізації свідчить, що фактично кожне з них будь то торгівля, фінансовий капітал або виробництво вносять свій відчутний внесок у розширення міжнародних відносин, розвиток комунікаційної взаємодії між людьми й створюють нові соціально-економічні конфлікти. Тобто, формування врівноваженого й неврівноваженого станів у галузі економіки відбувається паралельно, взаємодоповнюючи один одного й ускладнюючи світовий розвиток.

Екологічні параметри глобалізації наочно демонструють планетарний характер змін природного середовища. Екологісти доводять, що сучасне індустріальне суспільство підриває безпосередню основу свого існування шляхом незбалансованого поглинання обмежених ресурсів планети, яка, до того ж, обмежена у своїх можливостях поглинати відходи, продуковані індустріальним суспільством. Екологічних криз не вдалося уникнути країнам ані з капіталістичною, ані з прокомуністичною ідеологією, так само, як і країнам з ринковою, або з командно-плановою економікою. Тому екологічні проблеми, а в широкому сенсі екологічні кризи, набувають за добу глобалізації першочергового значення.

Сучасні екологічні проблеми, які виникають в наслідок поширення глобалізаційних процесів, є надзвичайно складними. Українська дослідниця сучасної екологічної політики Т. Гардашук наводить п’ять фактів вичерпності природних ресурсів та асимілюючих можливостей Землі. По-перше, це споживання людиною біомаси глобальної екосистеми, коли економікою утилізується близько 40 %продукту фотосинтезу наземних екосистем. По-друге, глобальні зміни клімату, що спостерігаються впродовж останнього століття, засвідчують перевищення можливостей планети підтримувати свій гомеостаз. «Сподівання ж на те, що разом з глобальним потеплінням зростатиме продуктивність аграрного сектора, не є реалістичними через системні зміни в екосистемах і обмеженість таких ресурсів, як

вода, поживні речовини тощо», зазначає Т. Гардашук. По-третє, руйнування озонового шару. Спостереження свідчать, що виточення озонового шару випереджає модельні прогнози і негативно впливає на функціонування систем життєзабезпечення планети, здоров'я людей і продуктивність біомаси. По-четверте, деградація земель: темпи втрати родючості постійно перевищують темпи ґрунтоутворення. «Це становить, – констатує дослідниця, – серйозну загрозу для забезпечення населення планети продуктами харчування, а відтак – спричинює подальшу деградацію земель, голод і злидні.». І, нарешті, – підсумовує Т. Гардашук, – надзвичайно загрозливих темпів набула втрата глобального біорозмаїття. «У наш час розмаїття видів зазнає найнегативніших впливів через втрату або фрагментацію середовищ існування, забруднення, надмірну економічну експлуатацію, конкуренцію з боку екзотичних видів, глобальні зміни клімату та розвиток сільського й лісового секторів на індустріальних засадах» [Гардашук Т.В., 26-27].

Аналіз цих фактів свідчить про планетарні межі глобалізованого економічного зростання та реальні економічні проблеми. Тому при їх вирішенні вже зараз фахівці вдаються до розробленої концепції збалансованого розвитку та практичного втілення засад екологічної економіки.

В області політики розставляються дещо інші акценти у визначенні глобалізації. Політологічний параметр орієнтований на дослідження глобальних політичних процесів, пов'язаних із установленням нового світового порядку, із протидією глобалізму й антиглобалізму, глобалізму і регіоналізму.

Так, на думку британського державного діяча К. Шорта, «глобалізація означає – зростаючу взаємозалежність і взаємозв'язок сучасного світу..., що відображається в поширенні глобальних норм і цінностей, демократії й глобальних угод і договорів, включаючи міжнародні угоди про охорону навколишнього середовища й захисту прав людини» [Short K.]. У даному визначенні ключовими поняттями є взаємозалежність і взаємозв'язок, що характеризують розвиток міжнародних відносин у планетарному масштабі.

Іншу точку зору висловлює хорватський політолог К. Юришич. У нього глобалізація – це відображення феномену, що складається в неможливості відокремити міжнародну політику від політики внутрішньої, а також реальний вибір, перед яким стоїть керівництво різних країн. Він підкреслює посилення взаємозалежності світової та національної політики, уважає ключовим поняттям керування процесами глобалізації.

Найбільш точне визначення, на наш погляд, у розкритті сутності обговорюваного терміну дає німецький соціолог Ульрих Бек. Він визначає, що глобалізація позначає процеси, «в яких держави та їхній суверенітет вплітаються в павутину транснаціональних міжнародних акторів і підкоряються їхнім владним можливостям, їхній орієнтації й ідентичності» [Бек У., 26]. Відповідно до даного образного визначення У. Бека, до транснаціональних міжнародних акторів варто віднести таких учасників глобалізації як: національні держави, транснаціональні корпорації (ТНК), Організацію об'єднаних націй (ООН), Міжнародний валютний фонд (МВФ) тощо. Встановлювані ж між ними взаємозв'язки й виникаючі взаємозалежності утворять «павутину» або ієрархію сучасної світової структури. Ключовими поняттями у цьому визначенні є національний суверенітет, політична взаємозалежність і влада. Слід зазначити, що визначення глобалізації, дане У. Беком, справедливе й для аналізу політики, і для аналізу економіки, і для аналізу соціального середовища.

З погляду соціологічного параметру поняття «глобалізація» дослідники трактують скоріше як багатобічний процес взаємозв'язку структур, культур і суб'єктів у світовому масштабі (М. Арчер) або ж як процес, що розмиває географічні границі соціокультурних нормативів і супроводжується зростаючим усвідомленням цього (М. Уотерс). Нарешті, той же процес визначають як інтенсифікацію соціальних відносин у світовому масштабі, так що події в тих або інших віддалених один від одного місцях виявляються взаємозалежними (Е. Гіденс).

Е. Гіденс уважає, що глобалізація є інтенсифікацією світових соціальних відносин, що зближають самі віддалені місця й події. Ключовими елементами даного визначення є: соціальні відносини та їхня інтенсифікація, взаємозв'язок як

між географічними регіонами так і різними подіями. Тобто тут виділяються такі напрямки дії глобалізаційних процесів як регіоналізація й локалізація.

Інший дослідник даної проблематики Р. Робертсон уважає, що «глобалізація відноситься як до компресії світу, так і до інтенсифікації усвідомлення світу як цілого... як до конкретної глобальної взаємозалежності, так і до усвідомлення глобального цілого у двадцятому сторіччі» [Robertson R.]. Тим самим він акцентує увагу на цілісності світу й усвідомленні глобальності взаємозалежності.

Глобалізація в широкому цивілізаційному аспекті вивчається також з погляду культурологічного параметру, у рамках якого її розуміють досить по-різному: і як тенденцію до створення єдиної світової культури/цивілізації; і як зростаючу взаємоспіввіднесенність різних культур, що не породжує нову культуру, а побудована або на пануванні однієї з них, або на їхньому «концерті»; і як більш складні схеми, наприклад як спільність свідомості, що включає в себе проекції глобального світу, продуковані локальними цивілізаціями (Kavolis V.). У наявності маємо полярно протилежні трактування. Подолання такої полярності намічено, мабуть, у постановці проблеми про відродження ідентичності в умовах інформаційної революції (М. Кастеллс).

Глобалізація явно сприяє прискоренню процесу «соціодинаміки культури» (А. Моль). Під її впливом різко зростають темпи виробництва, поширення й споживання культурних цінностей. Час циклу обігу культури різко скорочується, що призводить до збільшення обсягу інформації, одержуваної індивідом, до розширення його кругозору, підвищенню інтелектуального рівня.

З погляду технологічного параметру складниками глобалізації постають міжнародна кооперація та спеціалізація суспільних практик, підвищення рівня мобільності виробництва, провідна роль інформаційних технологій.

Завдяки новим інформаційним технологіям людина глобального суспільства одержала можливість познайомитись із цілою сукупністю артефактів, які були недоступні людям в силу відсутності в значної частини можливості робити екскурсійні поїздки в різні країни, подорожувати по світу, користуватися послугами, що надаються відомими сховищами культурних цінностей, де зосереджена значна

частина світової культурної спадщини. Віртуальні музеї, віртуальні бібліотеки, віртуальні картинні галереї, віртуальні концертні зали, що існують в «світовій інформаційній павутині» дають можливість познайомиться з усим тим, що було створено генієм того або іншого художника, архітектора, композитора, незалежно від того, де перебувають ті або інші шедеври. Для мільйонів стали доступні сховища найбільших бібліотек світу, фондами яких протягом сторіч користувалося вузьке коло осіб.

Таким чином, глобалізація узаконила існування певного культурного стандарту, відповідно до якого людина інформаційного суспільства повинна володіти кількома іноземними мовами, уміти користуватися персональним комп'ютером, здійснювати процес комунікації із представниками інших культурних світів, розуміти тенденції розвитку сучасного мистецтва, літератури, філософії, науки тощо.

Глобалізація підсилила інтенсивність культурних обмінів, різко розширила коло тих, хто робить нескінченний процес переходу з одного культурного світу в інший. По суті, вона зробила прозорими межі для талантів, зняла обмеження на переміщення із країни в країну видатних виконавців, диригентів, художників, режисерів, багато хто з яких нині проводить за кордоном значно більше часу, ніж у себе на батьківщині. Результати творчості геніїв в умовах глобалізації перестають бути надбанням тієї або іншої націй, а стають надбанням усього людства. «Не буде перебільшенням, – стверджує російський культуролог А. Шендрик, – що глобалізація сприяє культурній універсалізації, яка подібна за своїми характеристиками з універсалізацією античного часу, коли Зенон і Архімед, Протагор і Софокл, Гомер і Праксителъ сприймалися не як елліни, громадяни Афін, Мікен або Спарти, а носії цінностей, значущих у межах ойкумени – усього цивілізованого світу» [Шендрик]. Проте, якщо там синтез культур йшов в межах Євразії, то ситуація сьогодення зростає до планетарного масштабу.

В свою чергу, дослідник глобалізованої культури Джемаль звертає увагу на ряд негативних моментів, які характеризують радикальну зміну людського буття в технологічно інформаційному суспільстві. Це скасування духовної волі, заснованої

на протиставленні внутрішнього світу людини навколишнім, зникнення принципу вірогідності й категорії норми. Він пише: «В умовах інформаційного суспільства вперше за час існування людини як розумної, чуттєвої істоти, зникає не лише протиріччя, але навіть виразне розходження між внутрішнім світом суб'єкта і навколишнім його об'єктивним світом... В інформаційному суспільстві знімається всяке розходження між живою свідомістю і штучним інтелектом» [Джемаль Г., 5].

Отже, глобалістичні тенденції розвиваються на основі реальних матеріально-технічних і суспільно-економічних процесів, які захоплюють планетарний простір і організацію всього міжнародного життя. Сьогодні очевидні об'єктивність і незворотність процесу зростаючої взаємозалежності світу, інтеграційні тенденції, утворення єдиних наднаціональних економічних, інформаційних, культурних просторів. Глобалізація як нова якість інтеграції людства вимагає адекватної оцінки її стрімкого росту. Тож до переваг глобалізації можна віднести наступні чинники.

По-перше, глобалізація викликала загострення міжнародної конкуренції. Конкуренція й розширення ринку ведуть до поглиблення спеціалізації й міжнародного поділу праці, що стимулюють, у свою чергу, зростання виробництва не тільки на національному, але й на світовому рівні.

По-друге – економія на масштабах виробництва, що потенційно може призвести до скорочення витрат і зниження цін, а отже, до стійкого економічного росту.

По-третє, переваги глобалізації пов'язані також із виграшем від торгівлі на взаємовигідній основі, що задовольняє всі сторони, у якості яких можуть виступати окремі особи, фірми й інші організації, країни, торговельні союзи й навіть цілі континенти.

По-четверте, глобалізація може призвести до підвищення продуктивності праці в результаті раціоналізації виробництва на глобальному рівні й поширення передової технології, а також конкурентного тиску на користь безперервного впровадження інновацій у світовому масштабі.

По-п'яте, глобалізація описує прискорення інтеграції націй у світову систему в зв'язку з розвитком сучасних транспортних засобів і економічних зв'язків, завдяки

впливу на людей засобів масової інформації. Вона сприяє розширенню культурних контактів між народами і міграції людей. Глобальна міжнародна міграція стимулюється структурною перебудовою господарства слаборозвинених країн: під впливом механізації й індустріалізації, які проникнули з розвинених країн, аграрний сектор скорочується і мільйони сільських жителів змушені мігрувати в міста в пошуках роботи. Основу цілісного світу утворюють транснаціональні корпорації (ТНК) і транснаціональні банки (ТНБ), котрі створюють разом з іншими зв'язками світову економіку, що витісняють традиційні національні економічні зв'язки, що панують у попередніх фазах капіталізму.

Поряд з позитивними, інноваційними, динамічними змінами, глобалізація має і негативний, деструктивний, регресивний аспекти, які не можна не враховувати, визначаючи зміст цієї тенденції, прогнозуючи її найближчі і віддалені наслідки.

Глобалізація – явище суперечливе. З одного боку, воно створює можливості і переваги для суспільного прогресу, з іншого – розподіляє їх далеко нерівномірно як між народами і державами, так і між представниками тих чи інших соціальних груп. Останнє призвело до посилення нерівності як в національному вимірі, так і між країнами та світовими регіонами.

Серед можливих негативних наслідків глобалізації є й нова загроза безпеки людини, причому, не лише у найбідніших, але й у найбагатших країнах. Ця загроза пов'язана з мобільністю переливання капіталів та економічною нестабільністю; нестабільністю зайнятості і прибутків; ризиками для здоров'я; відсутністю культурної і особистої безпеки; політичною і громадянською нестабільністю. Конфліктам, які виникають на цій основі, глобалізація надала нові риси, які не завжди відслідковуються і прогнозуються традиційними методами політичного і економічного аналізу та прогнозу.

Помітну поляризацію світу посилюють сприяючі глобалізації нові інформаційні і телекомунікаційні технології. Вони дозволяють розгорнути конкретне спілкування в режимі реального часу на відстані, сприяють зростанню і зміцненню соціальної солідарності і мобільності. Разом з тим стрімкий розвиток сіткової взаємодії в економічно сильних державах межує з надто повільним її

розгортанням в економічно відсталих країнах. Відстань між ними збільшується. Це створює нову світову поляризаційну проблему, можливими наслідками якої не можна нехтувати.

Серйозним негативним наслідком глобалізації є помітне майнове розмежування людей в країнах і регіонах, а також збереження (а в деяких випадках і поглиблення) бідності. Це проблема не лише промислово відсталих, але й розвинених країн світу.

Глобалізація веде до зменшення простору, прискорення перебігу часу, зникнення кордонів, мобільності людей і капіталів, але не для всіх. На вершині піраміди цих процесів знаходяться фінансові магнати, транснаціональні корпорації, висококваліфіковані спеціалісти. В той же час некваліфікована робоча сила, бідні верстви населення зіштовхуються з новим комплексом перепон, які витісняють їх на узбіччя цивілізації. Розрив між бідністю і багатством поглиблюється. На ґрунті глобалізації відбувається загрозлива деформація фінансово-ринкових механізмів, ажіотажна експансія спекулятивного капіталу, девальвація ліберальних принципів тощо. Головними негативами глобалізації є утвердження людини ірраціональної (а не раціональної), становлення економіки перерозподільної (а не мотиваційної), формування віртуального предмету бізнесу, реалізації інформаційних технологій через механізми несвобод, підпорядкування людини «під товар», а не навпаки – товару під потреби людини.

У процесі глобалізації культури очевидні тенденції як до інтеграції, так і до дезінтеграції. Глобалізація веде до розпаду національної структури в її традиційному вигляді. Перед обличчям глобальних структур і регіональних об’єднань держава, як політична форма організації нації, все більше втрачає свою роль.

Наприклад, М. Кравець пише: «Уже до теперішнього часу інтернаціональні угруповання стають більш впливовими суб’єктами світового господарського процесу, ніж окремі держави. З цим пов’язане постійне падіння ролі національного суверенітету як фактора економічного розвитку і зростання ролі приналежності до конкретного інтеграційного угрупування, що, як більш велика економічна

структура, здобуває самостійність і вплив у світовій економіці» [Портной М.А., 7]. А. Уткін називає серед п’яти гігантських хвиль сучасності третю хвилю: «ослаблення держав-націй на тлі росту транснаціональних корпорацій і недержавних організацій» [Уткин А., 6]. Тому, будуючи експлікаційну модель глобалізації, не слід забувати про її другу (негативну) сторону – демонтаж національних структур.

Глобалізація припускає також як інтеграцію, так і уніфікацію. Обидва процеси при цьому рівнобіжні й неминучі. Будь-яка інтеграція, в тому числі глобалізація, загрожує культурній ідентичності. Вона призводить до спрощення культурної мозаїки, хоча і привносить масу нових приватних культурних форм.

Культурна дифузія, тобто стихійне й ніким не контрольоване запозичення культурних цінностей, має як позитивні, так і негативні аспекти. З одного боку, вона дозволяє народам більше спілкуватися між собою і дізнаватися один про одного, сприяє зближенню народів. З іншого боку, надмірно активне спілкування та запозичення небезпечне втратою культурної самобутності. Поширення однакових культурних зразків по всьому світі, вестернізація, відкритість меж для культурного впливу й розширене культурне спілкування, змусили вчених говорити про процес глобалізації сучасної культури.

Перетворення людства в ціле амбівалентне для його блага. Якщо для розвитку виробництва, економіки, техніки з’єднання розрізнених сфер життєдіяльності сприяє збільшенню комфортності життя, то сфери, де є самоцінні розходження деградують. На початковому етапі посилення взаємодії може відбуватися при збереженні якості складових частин системи. Це феномен комплексності, що припускає функціональну єдність компонентів при їх субстратній гетерогенності (про це говорили як про інтернаціоналізацію). Надалі, при відсутності протинаправлених зусиль процеси звичайно йдуть у бік стирання розходжень між частинами. Компоненти стають однаковими і вся система – гомогенною. Саме такий характер набуває зараз взаємодія людей на планеті, яка змушує говорити про глобалізацію. Світ давно, принаймні з Нового часу був єдиним, але як комплекс, тільки тепер він переходить в органічний стан.

У глобальній цілісній системі етноси не збагачують один одного, а взаємопоглинаються, культури не отримують імпульс для саморозкриття, а нівелюються, країни не коеволюціонують, співпрацюючи, а уніфікуються. Це призводить до того, що скрізь одне і теж одягають, їдять, п'ють, співають, скрізь Діснейленд і Макдональдс. Своєрідність народів іде в минуле, у традицію, у фольклор і існує як пережиток минулого. Людей привчили до скороминучих вражень. Це призводить до здрібнення духовної культури. «Самі ж країни, які є гарячими прихильниками американської «війни з терором», глибоко стурбовані тим, що їхньої культурної ідентичності, самому їх національному виживанню загрожує швидка атака культурної «американізації» – ціна занурення в глобальний капіталізм», – пише словенський філософ С. Жижек [Жижек С., 81].

Людство вже значною мірою усвідомило необхідність захисту навколишнього світу. Це стосується не тільки охорони природи, але й захисту долі мов. Їхнє сьогоднішнє існування і майбутнє ще не стало для людства задачею першочергового порядку. Крім того, ці проблеми знаходяться на периферії суспільної свідомості.

Лише філософія XX ст., відчувши онтологічне укорінення мови, зробила «лінгвістичний поворот» (Г. Гадамер), пов'язавши його із структурою розуміння. Мова стала розглядатися не просто як засіб спілкування і мислення, який має свій інструментарій, що заснований на великій кількості складних і заплутаних правил. Мова – це «дім буття» (М. Гайдеггер), це синтетичне уявлення про світ. Тому, що кожна мова відбита в лінгвістичній структурі, у правилах система знань про світ, бачення цього світу, його розуміння (мова – світ). А тому загибель кожної мови – загибель не словника і граматики. Це загибель цілого світу, неповторного, оригінального, безмірно глибокого і важливого для розуміння як самої людини, так і всесвіту довкола неї. При всьому достатку законів, прийнятих світовим співтовариством у захист мов національних меншостей, світова практика демонструє стійку превагу невеликої групи мов над всіма іншими. Це спрощений і тому небезпечний погляд на світ, чергова спроба поділити світ на головних і неголовних.

Збереження культурної своєрідності в сучасному суспільстві стало оцінюватися як вище досягнення цивілізації. Раніше на це не звертали уваги, тому одна нація поглинала іншу, розчиняючи в собі без залишку культуру скореного народу. Так було в часи європейської колонізації в країнах Латинської Америки й Африки. Зараз вислови «соціальна політика» і «культурна політика» для більшості людей цивілізованих країн давно стали звичними, принаймні, з середини XX ст. Саме тоді почався плановий підхід до збереження культурного генофонду всього людства і кожної окремої країни в рамках ООН. Культурна політика являє собою систему практичних заходів, які фінансуються, регулюються і значною мірою здійснюються державою (поряд із приватними особами), спрямованих на збереження, розвиток і збільшення культурної спадщини нації.

Культурна політика в багатьох країнах сьогодні переорієнтовується з моделі асиміляції, в якій меншості відмовляються від своїх культурних традицій і цінностей, замінюючи їх тими, яких дотримується більшість, на мультикультурну модель, де індивід соціалізується до домінуючої і до етнічної культури. Іншими словами йдеться про такі сучасні процеси як вестернізація (тиражування західних культурних кодів), так і мультикультуризм (визнання неповторності і право на існування кожного культурного утворення). Вони постали своєрідною ідеологією глобалізації.

Глобалізація з’являється як процес формування деякого світового суспільства, яке виходить за національно-державні межі й знаходить загально-екологічні, соціально-культурні, політичні, економічні і цивілізаційні характеристики. Якщо глобалізацію розглядати як комплекс тенденцій, що вивчаються в реальних умовах сучасного світу, тоді даний феномен може бути предметом вивчення в рамках науки глобалістики.

Предметом глобалістики є широкий спектр процесів глобалізації – від природничо-наукових до соціально-політичних і культурологічних. З появою глобалістики як науки можна побачити якісно нові тенденції розвитку науки в постмодерністській ситуації.

По-перше, варто вести мову про превалювання інтегративних процесів над процесами диференціації наукового знання, що отримує вираження у формуванні безлічі простору міждисциплінарних досліджень природних, соціогуманітарних і технічних наук. Процеси інтеграції наукового знання у свою чергу супроводжуються посиленням ролі проективної функції порівняно з власне пізнавальною, що зв'язано з підвищенням значимості соціогуманітарного знання, наук про людину.

По-друге, руйнуються підвалини наукового раціоналізму, а наука більш не претендує на виняткову роль у духовному освоєнні дійсності. У системі людського знання поряд з наукою знаходять евристичну значимість навіть псевдонаукові знання.

По-третє, відбувається своєрідна інверсія в беконівській тезі «знання є сила». Постмодерністська ситуація характеризується тим, що не знання детермінує владу людини над природою і соціумом, а влада вибирає собі в підсобники для виконання проективних функцій науку, мораль, міфи, фінанси, військову техніку тощо.

Глобалістика, у світлі зазначених вище тенденцій, повинна бути розглянута не тільки в плані наукових верифікацій, але і в якості основи для побудови ідеології. Одним з варіантів постає ідеологія неолібералізму, тобто ідеологія панування світового ринку, що діє суто економічним принципом, відповідно до якого багатомірність процесів екологічної, культурної, політичної, цивілізаційної глобалізації розглядається крізь призму глобалізму господарського та ринкового, глобалізму по-американськи. «Невід'ємна риса концепції відкритого суспільства – визнання того, що наше уявлення про світ, цілком ймовірно, не бездоганне і має потребу в перегляді» [Сорос Дж. Тезисы, 42], – пише американський глобаліст Дж. Сорос.

Репрезентацію процесів глобалізації у певному концепті можна визначити як глобалізм. Глобалізм по-американськи являє собою лідерство в процесі інтеграції світової економіки і постмодерністську ідеологію суспільства масового споживання. Але, з іншого боку, глобалізація може розглядатися і як безособовий процес другого осьового часу, сутність якого складається у формуванні планетарного розуму. Отже,

глобалістика має свої соціально-філософські й ідеологічні засади. Більш того, джерела розуміння глобалізму знаходяться в області філософського, політичного і культурного світогляду.

Ситуація епістемологічної непевності і комунікативної невизначеності вимагає експлікації конкуруючих дискурсів у визначенні терміна «глобалізація». Як феномен сучасності глобалізація є фактом, що вже відбувся й вимагає самого серйозного осмислення стосовно до всіх областей життєдіяльності людського суспільства. Людство переживає період інтенсивного наростання своєї цілісності, формування загальносвітових економічних, політичних, культурних систем, що далеко виходять за рамки окремих держав. Звідси й термін, що ввійшов у повсякденний побут, «глобалізація».

Цей термін став уживатися в суспільних науках порівняно недавно – останні двадцять років. В 1983 р., поняття globality було використано американським соціологом Р. Робертсоном у назві однієї зі своїх статей. В 1985 р. ним було дане визначення поняття globalization, а в 1992 р. він опублікував основні положення своєї концепції в роботі «Глобалізація».

Поняття «глобальний» (від лат. Globus – куля, від франц. Global – всеоб'ємний, загальний) – то є: 1) взятий в цілому, загальний, всебічний. 2) поширений на всю земну кулю. Терміни «глобалістика», «глобалізм», «глобалізація», що стрімко поширилися в 90-х роках XX ст., із семантичної точки зору входять у синонімічний ряд таких історично сформованих філософських категорій, як «єдине», «загальне», «всеєдине». Остання означає, що всі речі у Всесвіті в їх внутрішньому зв'язку і взаємодії припиняють бути механічною сукупністю частин, утворюють єдине ціле.

На прикінці XX ст. виникає принципово нова, якісно відмінна інтенсивність єдності, що позначається термінами «глобалізм», «глобальність», «глобалізація». Відмінність останніх пояснює російський дослідник А. Чумаков: якщо говориться про явище, то мається на увазі поняття «глобалізм», коли увага фіксується на стані, те це «глобальність», а якщо говориться про процес – це говориться про «глобалізацію» [Чумаков А.Н., 17].

Ідея всезагальної єдності втратила свій метафізичний зміст. Згодом поняття «глобалізація» стало трактуватися як процес розвитку політичних та економічних відносин у масштабах всієї планети, історичними свідченнями якого стали численні факти нового етапу розвитку світу. Нагромадження емпіричного матеріалу сприяло проблемно-теоретичному аналізові суспільними дисциплінами нових явищ і тенденцій. Поступово зі збільшенням обсягу наукових знань, систематизацією й осмисленням інформації про світові події, що відбуваються, стало приходити нове розуміння сутності даного.

Немає однозначної оцінки сучасних глобалізаційних процесів і у вітчизняних дослідників. Доктор філософських наук В. Лях щодо походження поняття «глобалізація» зазначає наступне: «Сам термін «глобалізація» виник і набув поширення в середині 80-х років, і його застосування, в основному, пов’язують з іменем американського соціолога Р. Робертсона. Особливого поширення ідеї глобалізації набули в період 90-х років, коли західний світ досяг значного економічного зростання, азіатський світ уповільнив свій розвиток внаслідок кризи, а посткомуністичні країни почали активно впроваджувати ринкову економіку» [В.В.Лях Людина і культура в умовах глобалізації, 64].

Заслуговує на увагу визначення глобалізації, що його дав український дослідник, економіст О. Білорус: «глобалізація є об’єктивний соціальний процес, змістом якого є зростаючий взаємозв’язок та взаємозалежність національних економік, національних політичних і соціальних систем, національних культур та навколишнього середовища» [Білорус О.Г. 40, 8].

Відомий російський економіст О. Богомолов теж вбачає сутність глобалізації у «взаємозалежності», що саме глибина сутності полягає у тому, що глобалізація поширюється на всі види людської діяльності. «Зростаюча взаємозалежність країн світу та народів, не дивлячись на всі відмінності в рівнях розвитку, культурі, релігії, історичних традиціях, досягла такої стадії, котру стали визначати терміном «глобалізація». Це поняття однаково відноситься й до економіки, й до політики, й до культури» – підкреслює вчений [, 14-15].

Отже, різноманіття визначень викликане тим, що, глобалізація охоплює практично всі сфери громадського життя – економічну, соціальну, політичну і духовну. Це різноманіття обумовлене тими розходженнями, які притаманні тому чи іншому науковому підходу, меті дослідження, ідеологічному орієнтиру тощо.

Із усього зазначеного видно, що представлені неоднозначні теоретичні підходи у вивченні сутності розглянутого явища й одночасний розгляд якісної зміни світу відповідно до сучасних політичних, економічних, соціальних і технологічних реалій формує проблемне поле глобалізації. Це поле поступово затягує в себе все нові й нові актуальні теми: багатоваріантність моделей розвитку, пов'язаних із спробами пояснення співіснування й взаємодії у світовому співтоваристві; формування світової структури в сучасних умовах; трансформація політичних, соціально-економічних процесів тощо. Отже, зміст глобалізації охоплює просторовий розвиток безлічі форм, методів, механізмів, суперечливих процесів, що відбуваються і проблем суспільства, які стосуються кожної людини на Землі, усього світового співтовариства.

Таким чином, варто констатувати, що глобалізація – це діалектичний процес соціальної дійсності, який характеризується посиленням взаємозв'язку й взаємозалежності між суб'єктом і об'єктом. У той же час, глобалізація визначається глибинною трансформацією процесів інтернаціоналізації господарського, культурного й політичного життя людства, їхнім різким прискоренням й глибокими якісними перетвореннями. Отже, глобалізація визначає динаміку світового розвитку, у результаті якого формується єдиний політичний, економічний, інформаційний і соціальний простір з новими рівнями інтегрованості, цілісності, взаємозалежності тощо.

Беручи до уваги все зазначене про глобалізацію в цілому та глобалізацію культури зокрема, можемо вважати глобалізацію сучасного світового простору – економічного, політичного, соціального, культурного – одним з основних викликів XXI ст. Ще донедавна відбувалися дискусії щодо співвідношення глобалізаційних процесів з інтересами кожної окремої держави і віднаходження шляхів спротиву цим процесам. Наразі вже абсолютно ясним стало усвідомлення взаємопов'язаності

та взаємозалежності в усіх сферах діяльності світового співтовариства. Питання полягає вже не в тому, щоб дозволити розвиток глобалізаційних процесів або вчинити їм опір, а в тому, щоб, глибоко проаналізувавши їх специфіку, віднайти такі моделі для модернізації, які були б найоптимальнішими для піднесення української культурної політики і її здатності посісти достойне місце у глобальній системі.

В результаті глобалізації наприкінці XX – на початку XXI ст. світ став іншим. В першу чергу змінюються духовні параметри нової цивілізації. Зокрема глобальний світ, не дивлячись на всі економічні та політичні переваги, містить небезпеку втрати культурної та національної ідентифікації. Зрозуміло, що іншою має стати й підготовка особистості до життя. Очевидно, мають змінитися роль освіти і виховання. Формування нового обличчя культури має враховувати зазначені закономірності.

2.2. Освіта в ситуації глобалізації: перспективи та тенденції

Другий підрозділ виявляє культурологічну необхідність проникнення глобалізаційних тенденцій в освіту. Це прояснюється завдяки визначальній ролі глобалізаційних процесів у постсучасній проблематизації культурної ідентифікації та комунікації й в освітянській галузі, зокрема. Особливі вимоги глобалізація пред'являє до системи освіти – основного механізму і засобу цілеспрямованого формування людини, її підготовки до життя та праці.

Комунікація індивідів здійснюється на фоні символічно зрозумілого життєвого світу, який служить таким собі резервуаром для проблематизації культурних сенсів. Згідно феноменологічного трактування життєвого світу Е. Гуссерлем і Шютцем, по відношенню до останнього індивід не може перебувати зовні, але об'єктивує і вважає його своїм, саме в ньому створюється взаємопорозуміння в площині діалогічних відносин «Я-Ти». На думку Ю. Габермаса, хоча символічні структури життєвого світу є умовами культурного генерування соціальних систем, проте в сучасному суспільстві некерований розвиток і диференціація соціальної системи приводить до витіснення мовної комунікації «мовчазними» (entsprachlichte) засобами системної квазікомунікації і до дестабілізації життєвого світу. Тим самим ущемляються можливості розгортання внутрішнього потенціалу раціоналізації життєвого світу, комунікація зустрічається зі все більш численними структурними спотвореннями, що веде, кінець кінцем, до порушень соціальної інтеграції []. Таким чином, глобалізаційні тенденції сучасності створюють загрозу втрати комунікативної єдності для самого ж глобалізованого простору. Загроза дезінтеграції життєвого світу і можливість її подолання, в той же час, відкривають і етичну перспективу для його оновлення. Сама еволюція соціальної системи, на думку Габермаса, ще не несе цієї загрози. Навпаки, системна інтеграція до певного моменту є необхідним доповненням еволюції життєвого світу у напрямку постконвенціональної моралі. Шлях гармонізації життєвого світу і соціальних структур, що розвиваються, Габермас бачить в плюралізації соціальних

інститутів і включенні їх в комунікативний обмін в рамках громадянського суспільства – інституційного корелята комунікативного співтовариства.

В колі соціальних теоретиків поняттю морального навчального процесу надається важливе суспільне значення. Воно характеризує «еволюційний процес випрацювання в суспільному досвіді типів моральної свідомості, що інкорпорована в практику людських відносин, в їхню інтеракцію» [с. 25]. Таким чином, для Ю. Габермаса, К. Едера навчальний процес має значення не просто для розуміння становлення окремої особистості, а в контексті історичного досвіду свідомості. Йдеться про те, що виховання людини – це не виховання соціального Робінзона, а історично та соціально зумовлений процес, пов'язаний з існуючими соціальними інституціями та наявним типом соціальних відносин. В умовах публічності, громадянського правового стану цей процес знаменує формування засад постконвенційної моралі.

Головна відмінність фази постконвенційної моралі від конвенційної – її секуляризація, втрата мораллю трансцендентних засад її розуміння. Зрозуміло, що настання цієї фази пов'язується з культурною традицією Просвітництва, яке наполягало на тому, що моральний закон має бути сформульований кожним для себе таким чином, щоб «уявно відповідав тому, що міг би повелівати Бог для всіх» [с. 26]. Сформульоване таким чином правило поведінки набувало статусу немов би «апріорної форми» для моральної орієнтації мислення. У формулюванні Ф. Ніцше – це вже здатність інтерпретувати цінності, наближені до категорій добра і зла. Таким чином мораль немов би приземлювалася, стаючи більш соціально-відповідальною, прагматичною, тому що досягалася шляхом порозуміння і консенсусу між членами суспільства.

Інша – системна – теорія, авторство якої належить іншому досліднику Н. Луману, також претендує на осмислення тенденцій часу і покладає поняття комунікації в основу власної соціальної концепції. Луман був одним з тих, хто передбачив в рамках своєї теорії (у концепції світового товариства) процес глобалізації ще до того, як він почав набувати впізнаваних сьогодні рис. Луман вважає, що етика, будучи рефлексією морального (тобто моральних

операціональних кодів), в принципі нездатна вийти за межі внутрішньосистемних комунікацій і охопити перспективу загальносистемної ситуації, в якій система стикається з навколишнім середовищем. Комунікація ж є виключно суспільною операцією. Навіть якщо людська свідомість і може вважатися передумовою можливості комунікації, проте це не змінює того, що сам процес свідомості як «виробництво думок за допомогою думок» ще не є комунікацією. Коли ж насправді відбувається комунікація, вона отримує здатність змінювати навколишнє середовище, стан ментальності. Суть же проблеми полягає в тому, за якими принципами структурована в суспільстві здатність обробки навколишньої інформації. На думку Н. Лумана, у примітивному суспільстві семантична організація знання і його зв'язок з мотиваційним управлінням людською поведінкою були віддані сакральній семантиці. Стабільність ментальних структур табуйованої свідомості була гарантією проти нестабільності громадянських комунікацій. Сучасне ж суспільство, вступивши на шлях секуляризації суспільної семантики, змінило характер комунікативної обробки проблем. Якщо традиційні суспільства залишалися системно центрованими, «статично диференційованими», то сучасні суспільства диференціюються функціонально – вони створюють децентровані системи, багатозначну семантику і багатовимірну комунікацію.

Шлях системної диференціації модерного суспільства утруднює здатність до авторекурсії (звернення до самого себе) і отримання єдності системи. Виходячи з цього, здатність зв'язати сучасну соціальну систему єдиними комунікаціями, тобто створити світове глобальне суспільство може означати найбільшу життєздатність соціальної системи в межах цього ступеню еволюції.

Очевидно, що з системного підходу Лумана витікає одна з найбільш радикальних версій глобалізації з максимально позитивно оцінюваними її наслідками. Проте дослідник розуміє, що і на ступені глобалізації людство навряд чи здатне адекватно сприймати екологічні погрози, які надходять від навколишнього середовища. Зростання цієї здатності Н. Луман пов'язує з отриманням «всесвітньої раціональності», з відкриттям та усвідомленням перспективи існування в рамках єдиної світової системи, в якій осягнулася

диференціація того, що сприймається як розділення системи і навколишнього середовища. Отримання цієї перспективи «екологічної комунікації» бачиться Н. Луману продуктивнішою альтернативою, ніж соціальна, екологічна й інші етики. «За допомогою диференціації системи і навколишнього середовища в гру вступає абсолютно новий вимір складності, і неочевидно, що цю складність можна перевести, подібно до внутрішньосоціальної складності в подвійне поєднання моральних умов пошани і неповаги» []. Таким чином, майбутнє комунікативних вимірів суспільства (ускладнення комунікації) та розвиток глобальної і екологічної комунікації для Н. Лумана є процесами взаємозалежними та взаємопов'язаними, саме вони й будуть визначати соціокультурні домінанти майбутнього розвитку людства як єдиної системи.

Взагалі, тема дискурсу, діалогу займає важливе місце у сучасній культурно-освітній традиції. Зокрема, Г. Гронке заявляє про те, що «несократичний діалог є формою розмови для груп» [Г. Гронке. с. 49]. Йдеться про формування нової форми дискурсивної практики, яка відрізнється від сократівських проповідей-повчань молодим людям, а є формою віднайдення консенсусу, яка веде до цілеспрямування та систематичної рефлексії окремих розрізнених досвідів. Започатковується ця форма з початку двадцятого століття й відтоді займає важливе місце як у політиці, так і в менеджменті, медицині, шкільній та університетській освіті. Відбувається такий діалог відповідно до певних зразків аргументації, починається із загального засадничого для етичної оцінки питання щодо, скажімо, претензій на щастя людей або відповідальності перед майбутніми поколіннями. При формуванні відповідей увага звертається на розроблення спільної мови прояснення, пов'язаної із життєвим досвідом учасників – вона має бути зрозумілою та вільно вживаною всіма учасниками. Завдяки цьому утворюється базис порозуміння відповідно до спільного для всіх досвідного знання, виробляються спільні способи інтерпретації та оцінювання досвіду, зрештою – досягається згода щодо різних проблем. Це і є той виховний процес, який сприяє порозумінню між поколіннями, між носіями різних ціннісних систем, представниками різних культур тощо.

В умовах глобалізації освітнього процесу вектор культурної політики в області освіти спрямовується ще й на вирішення завдання формування принципів громадянськості у молодої особи. Вирішення цього завдання пов'язується з актуалізацією положень комунікативної політики та концепцій мультикультуралізму. Використовуючи їхні розробки, громадянськість розглядається як «моральна риса особистості, здатної до співдружності в соціальній спільноті, що через комунікативну інтеракцію віднаходить і гармонізує свої мультикультурні інтереси з іншими спільнотами для забезпечення можливості співжиття в суспільстві, використовуючи державу як інструмент захисту спільних інтересів» [Ніколаєнко Я. с. 308].

У зв'язку з цим перед освітою ставляться та потребують вирішення ряд завдань. В першу чергу, шляхом консолідованих зусиль різних гуманітарних та соціальних галузей дослідити процес трансформації громадянськості як моральної якості суспільного індивіда, визначити сучасне моральне значення громадянськості. Адже моральні вимоги суспільств різних культурно-історичних типів щодо своїх громадян завжди відрізнялися у різні часи. Й визначалися такі вимоги, в першу чергу, умовами розбудови життєвого світу людини і потребами суспільства. При чому важливо розуміти, що на цих рівнях – на рівні індивідуального життєвого світу та на рівні соціальному діють різні моральні регулятиви. Відповідні дослідження з цього приводу здійснив Ю. Габермас у своїй комунікативній філософії. На його переконання, на рівні життєвого світу для людини найважливішими та найуживанішими є саме моральні регулятиви, тоді як на рівні соціальності індивідуальна мораль втрачає свою силу, а системні соціальні механізми існують переважно за рахунок впливів влади та грошей як системних інтеграторів. Таким чином, індивідуальні та громадянські якості індивіда піддаються випробуванню суперечливості їхніх вимог стосовно однієї людини. Існування суспільства як системи нерідко суперечить життєвому світу людини. Вирішення цих суперечностей пролягає через спроби узгодження індивідуального (або спільнотного) та суспільного.

Комунікативна філософія (Ю. Габермас, К. Апель, В. Хьосле) пропонує дискурсивний шлях розв'язання проблеми, створюючи на його основі свою систему комунікативної етики. Суть її складає пошук засобів міжіндивідуальної взаємодії і досягнення консенсусу між фактичним колом учасників на засадах спільності та практичної актуальності для всіх норм моралі. Власне, особливістю комунікативної філософії є розуміння моралі не як якісно приналежної особистості, а як результату суб'єкт-суб'єктного зв'язку, що реалізується в ході дискурсів. Зокрема, К. Апель прагне обґрунтувати етику через реалізацію умов інтерсуб'єктивного спілкування. Він пропонує поняття ідеальної комунікативної спільноти та дискурсу як практики комунікативних взаємин для досягнення суспільної узгодженості. Таким чином, виключається примусова регламентація щодо учасників дискурсу, місце якого заступає взаємопорозуміння та згода. Ю. Габермас називає п'ять видів такого дискурсу: як засіб комунікативної дії; дія, що лише приймає форму дискурсу; терапевтичний дискурс; нормативний дискурс та нові, вільні форми дискурсу.

Освітній, навчальні процеси тією чи іншою мірою можуть здійснюватися через кожен з означених видів дискурсу як заздалегідь продуманий та організований процес, але принциповою особливістю такого процесу є те, що він відбувається між співрозмовниками, рівними учасниками, розгортається в горизонтальній площині, а не у вертикальній, коли його учасники виконують строго обумовлені ролі: вчитель-учні. Таким чином, досягнення консенсусу стає можливим через опертя на авторитет найпереконливішого аргументу, а не через силовий тиск авторитарної думки. Важливим в даному контексті є ще й поняття інтерсуб'єктивності. А морально-виховний процес формування громадянськості постає у якості продукту добре організованої комунікації. Хоча при цьому слід враховувати той факт, що колективна приналежність може обмежувати особистість, становити для неї загрозу. І саме відкритий діалог вважається найкращою панацеєю від подібних загроз.

Крім того, мультикультурна ситуація сьогодення є такою, коли спостерігається «революція множинності», «плюралістичний вибух», тобто кількість та розмаїття соціальних груп нарощується, процвітає «етика провінціалізму». Індивід змушений ідентифікувати себе з цим різнобарв'ям

спільнот, до яких він належить» [Ніколаєнко Я. с. 312]. На думку дослідників, це ускладнює пошуки індивідом, який вимушений асоціювати себе з різними спільнотами, своєї автентичності. Він потрапляє у суперечливу ситуацію протилежності власних природних та групових характеристик, проявів. Тому важливою є проблема збереження в людині її особистих проявів, її самозбереження, за що також має бути відповідальною і спільнота. В цілому ж, мультикультуралізм як теоретична доктрина найчастіше розглядається у якості проекту «безконфліктного існування в спільному життєвому просторі різних за змістом культур» [Концепція мультикультуралізму., 313]. Через це поширення традицій мультикультуралізму розуміють як симптоматику змін, що відбуваються в культурному просторі сучасності. Ці зміни очікують реагування на них з боку людських спільнот, інституцій та влади. В межах мультикультурної концепції особистість розглядається як множинна, різновекторна за своєю суттю. Вона постає носієм різноманітних соціальних ролей, існує в різних соціальних статусах, належить та виявляє інтерес до різних соціальних спільнот. Таким чином проявляє себе складність міжлюдських взаємин у суспільстві, задовільний характер яких можливий виключно в умовах толерантного діалогу: «Моя власна ідентичність є вкрай залежною від моїх діалогічних стосунків з іншими» [Тейлор Ч. с. 37]. Такі взаємоузгоджені стосунки між людьми у суспільстві реалізуються через різні форми культури, суспільні утворення, які передбачають узгодження вже на міжгруповому рівні. Таким чином, мультикультуралізм засвідчує та констатує міжгрупові відмінності, проте ці відмінності визнаються, отримують право на своє існування. Тому в межах теорії мультикультуралізму відстоюється позиція, згідно якої актуалізується необхідність пошуку таких форм суспільного об’єднання, що забезпечили б збереження та розквіт різних типів спільнот. Тому що саме в них і можлива реалізація множинності людської природи, нарощування індивідами їхнього різноманіття.

У зв’язку з цим вимагає вивчення проблема гармонізації сучасних і традиційних форм культури. Одним з варіантів вирішення даної проблеми могла б стати глобалізація культури, що розуміється як єдність різноманіття, плюралізм

культурних форм в рамках єдиного універсального культурного часо-простору. Саме в процесі глобалізації освіти найбільш своєрідно та динамічно переломлюються суперечливі тенденції глобалізації культури, що вимагають спеціального вивчення. Глобалізація освіти припускає не тільки критику традиціно існуючої освітньої системи, яка далеко не завжди враховує насущні потреби майбутнього, але і створення нової концепції мета-освіти, яка обґрунтовує радикальні зміни в системі освіти. Уточнення основних змістовних моментів мета-освіти віявляє її як новий якісний етап глобалізаціного процесу, що передбачає гармонізацію сучасних і традиційних форм культури в єдиному універсальному процесі безперервної освіти.

Ж. Бенде, директор Управління аналізу і прогнозування ЮНЕСКО, вважає, що в умовах третьої промислової революції, яку переживає сучасний світ, суспільство потребує вироблення нового соціального контракту, що відповідає імперативам XXI ст. Соціальний контракт епохи другої промислової революції ґрунтувався на принципах фордизму в економічній сфері та на концепції держави-«доброго генія» – в соціальній. Він швидко втрачає свою силу під тиском глобалізації економіки, яка веде до формування мережевої структури господарських зв'язків, до радикальних технологічних зсувів. Стрижнем нового соціального контракту повинно стати, на його думку, здобуття освіти впродовж всього життя людини. Така освіта сприятиме гуманізації процесу глобалізації і демократичному розвитку суспільства. Принцип освіти для всіх протягом всього життя передбачає, що вузи повинні стимулювати у людей здатність адаптуватися і прагнення до знань, тобто вони повинні «навчити вчитися». Орієнтація на безперервне навчання необхідна, оскільки в умовах швидких технологічних зрушень неможливо точно спрогнозувати структуру попиту на фахівців в майбутньому, передбачити появу нових професій.

Істотну роль при становленні процесів глобалізації і інтернаціоналізації відіграє кроскультурний (кроскомуникаційний) принцип взаємодії націй, заснований на об'єднанні та синтезі основних, базових положень функціонування суспільства. Центральну роль тут до цих пір відігравала освіта, яка і готувала фундаментальний потенціал розвитку глобалізації. Феноменальною залишається

незалученість самої освіти в даний процес, його закритість для освіти. Лише в останнє десятиліття в Австралії, Англії, Німеччині, США розроблена система напрямів глобалізації державної системи освіти (в основному для вищих ступенів освіти, тобто для університетів, інститутів, академій тощо, де ведеться підготовка економічно значимого ресурсу – спеціалізованих кадрів), що полягає в розробці підходів до освіти як до «великого підприємства». До цих пір модель «освіта як підприємство» спрямовувалась на досягнення економічної вигоди на ринку міжнародних освітніх послуг, проте виклики соціально-екологічної і етнокультурної реальності примушують підходити до проблеми глобалізації освіти з якісно інших, соціально-відповідальних позицій, з урахуванням культурних особливостей сьогоденної ситуації.

Кінець XX ст. ознаменувався кардинальними змінами практично у всіх сферах життя. Зник ідеологічний поділ світу, завершилося домінування індустріального сектору економіки. На зміну «епохи фабричних труб» прийшов час «інформаційного суспільства». Успіх нового етапу інтеграційних планетарних процесів призвів до нового загальнопланетарного явища – глобалізації. За умовним висловом І. Валлерстайна, наступив «кінець знайомого світу». Зміна культурних параметрів впливає і на освітні тенденції розвитку суспільства, які стають визначальними у ситуації глобалізації.

На думку відомого економіста XX в. П. Друкера, «зміни, які відбуваються сьогодні, пов’язані з новою глибокою трансформацією світу, коли протягом декількох десятиліть суспільство перебудовує себе: свій погляд на світ; свої основні цінності; свою соціальну й політичну структуру; свою культуру; свої ключові інститути. Через 50 років виникає новий світ. І люди, народжені в цей час, навіть не можуть уявити собі світ, у якому жили їхні дідусі й бабусі й у якому народилися їхні власні батьки». [Друкер]. Такі глибокі трансформації в історії європейської цивілізації відбуваються, починаючи з XIII ст., кожні двісті-двісті п’ятдесят років, і в цей час ми перебуваємо практично на піку нової трансформації світу, що почалася наприкінці 60-х рр. минулого століття разом з початком ери

комп'ютерів, виникненням основ «інформаційного постіндустріального суспільства».

Кожна така глибока трансформація суспільства супроводжувалася радикальними змінами в галузі освіти. В XIII ст. замість маленьких шкіл при монастирях з'явилися перші університети (Саламанка, Болонья, Париж, Кембрідж). В XV ст. поява масового друкарства призвела до виникнення перших підручників і поурочної системи навчання в школах (Ян Коменский). На початку XIX ст. були створені сучасні університети й з'явилася доктрина «всезагальної освіти». Нинішня, четверта, трансформація світу закладає основи нового суспільства – «суспільства знань», докорінно впливаючи на систему освіти.

Реалізується відмова від парадигми Платона «освіти для себе», – інформуючої освіти, і перехід до нової діяльнісної «освіти для інших». Основною метою цієї нової освіти, що народжується, є орієнтація на конкретні практичні результати в досягненні загальних групових цілей, створення корисних для суспільства нововведень. Основою діяльності нових освічених людей стають не знання самі по собі, а знання, втілені в ринкових продуктах інноваціях, тобто нововведеннях, що мають попит на ринку. Феномен «інноваційності» став ключовим у розвитку постіндустріального суспільства починаючи з 60-х років XX ст.

У найзагальнішому сенсі «інновація» означає нововведення, процес створення, розповсюдження, засвоєння та використання нововведень (З. Абасов). Інновацією є також кінцевий результат творчої діяльності у вигляді нової чи вдосконаленої продукції, нового чи вдосконаленого технологічного процесу (В. Слободчиков). Закон України «Про інноваційну діяльність» трактує інновації як новостворені або вдосконалені конкурентоспроможні технології, продукцію або послуги, а також організаційно-технічні рішення виробничого, адміністративного, комерційного або іншого характеру, що істотно поліпшують структуру та якість виробництва або соціальної сфери.

Головною ознакою інновації є позитивні соціальні або економічні зміни, які виникають в роботі науково-освітянських установ в результаті спеціально-організованої інноваційної діяльності, тобто інновація тісно пов'язана з практикою

та соціально-економічним ефектом (В. Полонський). Основними критеріями інновацій є: оптимальність, результативність, практичність.

З поняттям «інновація» тісно пов'язане поняття «інноваційна діяльність», що спрямована на: розробку, розповсюдження та застосування інновацій; вирішення комплексної проблеми, що виникає внаслідок зіткнення усталених та нових форм практики або невідповідністю традиційних норм новим соціальним запитам; внесення у практику нових ідей, методик, технологій. Тобто, інноваційна діяльність – це процес, спрямований на реалізацію результатів досліджень й розробок у новий чи вдосконалений продукт, який реалізується на ринку, або новий чи вдосконалений технологічний процес, що використовується у практичній діяльності, а також пов'язані з цим додаткові дослідження та розробки. При цьому слід враховувати, що інноваційна діяльність означає весь, без виключень інноваційний процес, починаючи з появи науково-технічної ідеї і завершуючи розповсюдженням продукту. В свою чергу, «інноваційний процес» – це мотивований, цілеспрямований і усвідомлений процес створення, освоєння, використання і розповсюдження нових ідей (теорій, методик, технологій тощо) актуальних та адаптованих до нових умов. Інноваційна спрямованість освіти полягає у формуванні людини з навичками інноваційної діяльності.

Загалом, інноваційний розвиток можна охарактеризувати як процес структурного вдосконалення економіки, який досягається переважно за рахунок використання нових знань для зростання обсягів суспільного виробництва, підвищення якості суспільного продукту, зміцнення національної конкурентоспроможності та прискорення соціального прогресу в суспільстві. Саме тому головним в інноваційній практиці стає постійний пошук нових знань, які можуть забезпечити створення таких корисних для людей продуктів з меншими витратами матеріалів, енергії й з більшою ефективністю та соціальною й екологічною безпекою. Так, головною метою сучасної освіти стає не володіння інформацією, знанням, а вміння робити нові речі, необхідні для задоволення потреб людства, суспільства, конкретних груп людей. Освіта як технологія формування вмінь та навичок людини, таким чином, стає засобом розвитку інноваційної

діяльності, а оптимізація освітніх процесів у відповідності до завдань інноваційного розвитку – ключовим завданням доби глобалізації.

Отже, освіта належить до важливих векторів глобалізації, вона не тільки не залишалася осторонь процесів глобалізації, а й активно залучається до них. Навколо освіти групуються багато ключових питань глобалізації: стратегія інтернаціоналізації; транснаціональна освіта; забезпечення міжнародної якості; підприємницькі підходи до функціонування освіти; регіональна і міжрегіональна співпраця; інформаційна і комунікаційна технології та віртуальні навчальні заклади; поява нових освітніх посередників – провайдерів освіти; проблеми рівноправності та доступності освіти тощо. Тому для розуміння особливостей взаємовпливу процесів глобалізації та освіти необхідно розглянути специфіку глобалізаційних процесів, що відбуваються в сучасній освіті.

Особливий інтерес у розкритті сутності глобалізаційних процесів в системі освіти представляють такі взаємопов'язані параметри прояву глобалізації: економічний, екологічний, політичний, технологічний та соціальний. Всі вони так або інакше впливають на розвиток і реструктуризацію системи освіти, роль і значення якої зростає в період входження суспільства у постіндустріальний етап свого розвитку.

Економічний вимір соціальних процесів часто використовується як ключовий двигун глобалізації. Його прояви – потоки торгівлі та інвестицій, наявність специфічних товарів по всьому світу, багатонаціональне розміщення виробництва і ринків. Крім мобільності товарів, має місце зростання міжнародної торгівлі послугами, зокрема освітніми (формування світового ринку освіти).

Іншою тенденцією розвитку та одночасно і противагою освіти з точки зору глобалізації стає поняття «економіка знань» як джерело багатства та інтелектуального капіталу. Теоретики, науковці в таких галузях науки, як освіта, соціологія і економіка визначають безліч чинників, що відрізняють економіку знань від економіки традиційних елементів багатства (землеволодіння, фінанси, фізична праця). Деякі з цих чинників явно відносяться до освіти, особливо в конкурентному міжнародному навколишньому середовищі, яке на сучасному етапі характеризується

насамперед пануванням інформаційних технологій. В економіці знань, згідно з науковими дослідженнями, присутній швидше достаток, ніж дефіцит ресурсів; знижується значення місцеположення і розмір підприємства; існує орієнтація на людські ресурси: ключовою формою капіталу є інтелектуальний капітал. У рамках освіти економіка знань характеризується глобальним ринком з попитом на кваліфіковану робочу силу, яка підтримується міжнародним документом на відповідність кваліфікацій. Освіта може тому використовуватися і як послуга, що продається, і як цінна інтелектуальна власність.

Так на сучасному етапі розвитку вищі навчальні заклади зацікавлені як в отриманні прибутку (і таким чином в скороченні залежності від урядової підтримки, яка постійно знижується), так і в ствердженні свого іміджу, специфіки підготовки фахівців свого профілю на міжнародній арені. На сьогоднішній день все частіше використовується термін «вищий навчальний заклад-підприємство». Поняття «підприємство» охоплює як економічні, так і наукові, академічні аспекти освітньої діяльності вищого навчального закладу, виходячи з того, що вони функціонують, з одного боку, за традиційними законами, але, з іншого боку, вимушені підкорятися новим законам конкуренції та необхідності збереження та розвитку престижу, іміджу і прибутку навчального закладу.

Потрібно ясно розуміти, що підприємницький погляд на функціонування й розвиток системи освіти (зокрема вищої) є лише одним з багатьох мотивів, який пробуджує інтереси практично всіх навчальних закладів до діяльності з урахуванням процесів глобалізації. Диференційовані академічні пошуки інтернаціоналізації навчальних планів, мобільність учнівства та студентства і професорсько-викладацького складу, яка постійно підвищується, участь у допоміжних, суміжних з освітніми, програмах з надання різноманітних послуг – все це також входить в число важливих проявів процесу глобалізації. Потрібно до того ж зазначити, що гроші, які отримуються навчальними закладами від підприємницької діяльності, дають можливість, виходячи з внутрішніх потреб, використовувати їх з метою укріплення і розвитку педагогічної, навчальної, дослідницької та матеріально-технічної інфраструктуру закладу освіти.

Показовим прикладом взаємовпливу підприємницького підходу і глобалізації в системі освіти є розвиток транснаціональної освіти. Саме в рамках такої освіти можна спостерігати особливості сучасного функціонування традиційних вищих навчальних закладів, їх дії на міжнародній арені в просторі ринку, в межах якого вищими закладами освіти реалізуються соціальні ролі приватних провайдерів освіти. В ході впровадження глобальних інновацій в системі вищої освіти країнами-імпортерами освіти розробляється регулююче законодавство, яке охоплює питання захисту споживача освіти, захисту регіональних (місцевих) систем вищої освіти та забезпечення якості освіти що імпортується. Країни-експортери освіти, як правило, створюють кодекси етичної практики в системі освіти та піклуються насамперед про репутацію своїх закладів освіти, оскільки вони працюють на міжнародній арені. ЮНЕСКО, неурядові та приватні міжнародні організації також дотримуються принципів ефективної практики транснаціональної освіти, які спрямовані на підвищення та збереження необхідного рівня якості освіти. Удосконалення, реформування, збільшення конкурентоздатності вищих навчальних закладів – відповідає парадигмі вищої освіти як підприємства, яке працює в глобальному конкуруючому просторі. Дійсно, вищій навчальний заклад, який надає транснаціональну освіту, стикається з такими ж проблемами управління, як і будь-яка мультинаціональна організація, включаючи урахування різних культурних очікувань, правові вимоги, ринкові можливості, фінансові проблеми і забезпечення якості.

Крім зростаючих темпів створення економічних інновацій, глобалізація характеризується зростанням наднаціональних організацій, які визначають політику держави та окремих соціальних груп, структур, що діють в рамках, більш широких, ніж рамки окремих націй. Мова йде про транссвітове правління з боку таких організацій і про приватизоване управління для позначення ролі неурядових організацій, зацікавлених груп і консультаційних організацій, які можуть брати участь у формулюванні та впровадженні політики, в розвитку регулюючих інструментів політичного впливу. У сфері освіти можна відмітити діяльність таких міжнародних організацій, як ЮНЕСКО і ОЕСР, таких груп, як Міжнародна мережа

органів забезпечення якості у вищій освіті (ММОЗЯВО), профільованих професійних організацій і таких консультаційних організацій, як Міжнародна спілка транснаціональної освіти (МСТО), а також EURASHE (European Association of Institutions in Higher Education) – Європейська асоціація інституцій вищої професійної освіти; EUA (European University Association) – Асоціація європейських університетів; ESIB (Association of National Unions of Students in Europe) – Асоціація національних союзів студентів Європи; UNESCO-CE-PES (The UNESCO European Centre for Higher Education) – Європейський центр вищої освіти ЮНЕСКО. Саме вони є посередниками, освітніми провайдерами стандартів глобальної, наднаціональної освітянської політики.

Екологічні параметри освітніх процесів часто використовується як вирішення негативних наслідків глобалізації. Мова йде про формування і впровадження в практику нової екологічної політики, складовою якої постає екологізація освітніх процесів. Життєздатність і майбуття людства на планеті визначається багатьма складовими. Серед них, безумовно, не останню роль відіграють економічні, політичні та соціокультурні чинники. Але в умовах глобалізації найголовнішим і найболючішим питанням є питання стратегії виживання людства. А це означає, в свою чергу, що найбільш актуальною для нас є екологічна проблема планети.

Уважне вивчення суперечливого «балансу сил», співвідношення різноманітних чинників і складових майбутнього прогресивного поступу дає підстави для висновку про те, що екологія має перетворитись з емоційно-стурбованого гасла у велику і відповідальну справу. Стратегія виживання людства потребує формування і впровадження в практику нової екологічної політики та разом з тим екологізацію освіти.

Екологічну політику ми розглядаємо як стратегію виживання людини і природи нашої планети в умовах переборювання наслідків руйнаційно-споживацького ставлення до природного і людського потенціалу, практики безгосподарності і безвідповідальності, що породжені глобалізаційними процесами. Екологічна політика та екологізація освіти є явищами складними і суперечливими. Вони поєднують в собі ознаки екології (як сфери самозахисної діяльності людини в

довкіллі) з ознаками політики (як сфери діяльності, пов'язаної з організацією державного життя, регуляцією суспільних відносин), однак не зводиться до їхнього механічного суміщення. Від політики переймається чітка державно-спрямована визначеність, авторитет влади, мова і стиль державних програм, підсилення інститутами публічної влади тощо. Від екології спрямованість на людину і природу, гуманістичні пріоритети і загальнолюдські цінності, інтегративно-глобальний погляд на дійсність і морально виважений підхід до вирішення будь-якої соціальної проблеми.

Екологічна політика та екологізація освіти спрямовані на охорону та оздоровлення природного (соціального, культурного, морального) середовища, раціональне використання і відтворення природних ресурсів збереження і розвиток соціальної сфери, забезпечення нормальної життєдіяльності, безпеки людини. Центральним завдання екологізації освіти є захист людини, вирішення проблеми виживання перед загрозою глобально-цивілізаційної катастроф, пошук шляхів та засобів виходу людства з екологічної кризи. Екологічна політика в освіті покликана обґрунтувати оптимальні форми та способи взаємодії людини і природи, забезпечити соціальну організацію відповідно до екологічного імперативу виживання людини і людства.

Принципове питання екологічної освіти – питання про місце і роль у ній науки. Не зневажаючи безпосереднє відчуття ситуації, її інтуїтивне осягнення, суб'єкт екологічної освіти та політики в своїх рішеннях та організаційно-контрольних діях має спиратися, перш за все, на науку. Він має бути насамперед ученим, а не політиком, приймати політичне рішення, обумовлене науковим обґрунтуванням, а не діяти під впливом емоцій. У зв'язку з цим у екологічній політиці та освіті змінюється роль таких складових, як компроміс, пропагандистка робота з людьми.

Будь-яке екологічне рішення, що набуває політичного значення, вимагає всебічної наукової експертизи. Ця експертиза має бути міжнародною, здійснюватися не лише офіційними науковими установами, але й громадськими об'єднаннями вчених, діставати широке висвітлення, бути доступною людям. Особлива

відповідальність покладається на еколога-експерта, який має бути одночасно фахівцем і громадянином, патріотом та інтернаціоналістом, теоретиком і практиком, ученими і політиком.

Таким чином, впровадження в практику нової екологічної політики, екологізація освітніх процесів мають зменшити небезпеки техногенних катастроф і забезпечити захист природного середовища не лише на рівні державних проектів, а як внутрішню інтенцію кожної людини. Освітні заклади всіх рівнів мають забезпечити належним рівнем екологічного знання, довести його до рівня культури поведінки окремої особи. Екологічний всеобуч має стати обов'язковим для всіх рівнів освітньої діяльності.

Глобалізація в сфері політики тісно пов'язана з підйомом неолібералізму, який приховано був присутнім в практиці соціального управління більшості урядів англомовного світу і деяких наднаціональних органів, таких, як Організація з міжнародної торгівлі (ОМТ), Світовий банк і Міжнародний валютний фонд (МВФ). Сучасна філософія соціального управління підтримує вільну торгівлю і дію ринкових механізмів, включаючи їх застосування до традиційних державних функцій, таких, як освіта, охорона здоров'я і енергозабезпечення. Така ситуація веде до усіченого державного фінансування суспільного сектора, маркетізації суспільних послуг, приватизації державного сектору та/або їх виставленню на аукціон для приватних посередників-провайдерів і усуненню або скороченню регулюючих бар'єрів для вільної торгівлі.

Прихильники позиції неолібералізму доводять, що конкуренція призведе до поліпшення послуг, оскільки найбільш успішними виявляться провайдери, які здатні ефективніше працювати і задовольняти клієнтів. Неолібералізм часто супроводжується менеджеризмом – застосуванням таких методик управління бізнесом, як еталонне тестування і забезпечення якості, з тим щоб оцінювати і підвищувати ефективність функціонування і розвитку соціального об'єкту. Суспільні органи, які функціонують за ринковими або квазіринковими принципами, іноді згадуються як «гібридні організації», які поєднують елементи як державних, так і приватних підприємств. У цю категорію входять і сучасні вищі заклади освіти.

Прискорення процесів глобалізації в економіці та політиці висувають нові вимоги до якості освіти. Тому в період глобалізації поняття «якості освіти» набуває особливого смислу, адже саме якість освіти стає показником результативності глобальних інновацій. Існують різні підходи до визначення якості освіти. Зокрема. Законом України «Про вищу освіту» визначено, що «якість вищої освіти – це сукупність якостей особи з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість і обумовлює здатність задовольняти як особисті духовні і матеріальні потреби, так і потреби суспільства» [Закон України «Про вищу освіту»].

З іншої точки зору якість освіти розглядається як багатофакторне утворення. Так, російський дослідник В. Гризлов вважає, що «якість освіти – це синтетичний показник, що відображає сукупний прояв багатьох факторів» [Грызлов В., 25].

У статті 11 всесвітньої декларації ЮНЕСКО про вищу освіту XXI століття поняття якості освіти розглядається таким чином: «Якість у сфері вищої освіти є багатомірною концепцією, що повинна охоплювати всі його функції й види діяльності: навчальні й академічні програми, наукові дослідження і стипендії, укомплектування кадрами, студентів, споруди, матеріально-технічну базу, устаткування, роботу на благо суспільства й академічне середовище» [Всемирная декларация о высшем образовании].

У розкритті поняття «якість освіти» Ю. Зіньковский стверджує, що якість освіти – це системна категорія, тому доцільними є поняття «якість навчання» і «якість підготовки» [Зіньковський Ю.Ф., 11]. Перше поняття – багатоскладове, в його зміст входить кваліфікація викладачів, стан матеріальної та лабораторної бази, якість і кількість науково-методичної літератури, сучасність навчальних програм, якість професійних студентських практик та ін. Якість підготовки – це спроможність студента, майбутнього фахівця відповідати вимогам галузі народного господарства, до виконання завдань якої він готується у вищому навчальному закладі. Дефініція цього поняття включає як потребу підсумувати дієвість навчального процесу, так і можливість діагностування професійної компоненти

випускника, а отже, і його готовність як спеціаліста без тривалої адаптації увійти до виробничої діяльності.

Отже, під якістю освіти розуміють сукупність властивостей і характеристик освітнього процесу, що надають йому здатність задовольняти обумовлені або передбачувані потреби в знаннях і навичках окремих громадян, підприємств і організацій, суспільства і держави. До поняття якості можна включити безліч чинників: це і ступень задоволення особистістю результатами освіти, і кількість можливих різнорівневих освітніх пропозицій в регіоні та країні, і професіоналізм професорсько-викладацького складу тощо. Якість освіти охоплює не тільки змістовну частину вищої освіти, але й її структурні та організаційні характеристики.

Є декілька аспектів, що пов'язують глобалізацію із забезпеченням міжнародної якості освіти. Це конкурентоздатність держав на світовому ринку експорту освіти; міжнародна мобільність робочої сили; бажаність подальшого розвитку угод з іншими країнами про взаємне визнання кваліфікації; збільшення кількості вітчизняних та іноземних студентів. Її швидке зростання говорить про необхідність запевнити студентів та інших споживачів освіти у відносно високій якості вищої освіти.

Величезне накопичення, обробка й майже миттєва передача інформації завдяки злиттю інформаційної та комунікаційної технологій – четвертий ключовий аспект глобалізації. Ця життєздатна інфраструктура, яка включає до себе час і простір полегшує економіко-політико-культурний розвиток суспільства. Технологічний аспект найпозитивніший для суспільства. Перспективи подальшого використання інформаційно-комунікаційних технологій в «економіці знань» безмежні.

У сфері освіти ці технології дозволяють не лише скорочувати витрати на навчання завдяки переміщенню навчальних курсів і бібліотечних матеріалів в онлайнове середовище, але й розширити доступ до освіти, а також реалізувати концепцію безперервної освіти протягом всього життя шляхом створення віртуальних університетів, розвитку дистанційної системи навчання та деяких форм транснаціональної освіти.

Інформаційно-комунікаційна технологія, пропонуючи додаткові альтернативи педагогічним стилям «крейда і ганчірка» або «мудрець на кафедрі», які традиційно пов’язаним з освітою, впливає на споживання та використання новітніх освітніх технологій. Але при використанні та впровадженні подібних інформаційно-комунікаційних технологій залишаються відкритими питання регулювання і забезпечення якості онлайнової освіти.

Російський дослідник І. Майбуров виділив асиметричність наслідків глобалізації в сучасній освіті. До економічних наслідків глобалізації в освіті він відносить наступні: посилення конкурентної боротьби в сфері освіти; зростання інтеграційних процесів; злиття вищої школи з корпоративним бізнесом; розвиток транснаціональної освіти; інтенсифікація процесу «відплив інтелекту» за кордон; підвищення мобільності студентів, викладачів тощо. Політичні наслідки становлять: подальше поширення впливу національних організацій та урядової ідеології неолібералізму на сферу освіти; збільшення нерівності в розвитку національних систем освіти; розширення регіональної співпраці; посилення ролі вищої школи в рішенні глобальних екологічних проблем, в підготовці політичної еліти. До технологічних і культурних процесів дослідник відносить такі як: розвиток віртуальних університетів; розвиток дистанційного навчання; популяризацію глобальних мультикультурних цінностей; посилення світового домінування західної культури; втрату національної культури й самобутності; появу на території національної держави закордонних провайдерів тощо. При цьому І. Майбуров відзначає, що «об’єм вигід від глобалізації освіти для суспільства й держави незрівнянно менший обсягу погроз. Превалювання погроз над вигодами від глобалізації сфери освіти характерне для країн, що розвиваються. Для розвинених країн, багато в чому ініціюючих й стимулюючих процес глобалізації цієї сфери, будуть, навпаки, значно переважати вигоди» [Майбуров И.А., 15]. В цьому, підсумовує російський дослідник, і проявляється асиметричність наслідків глобалізації освіти для різних країн.

Крім того глобалізація спричиняє певні соціальні проблеми, які визначають сучасні тенденції розвитку системи освіти. В умовах глобалізації ринок робочої

сили висуває до системи освіти дві основні вимоги, що суперечать одна одній. Перша з них – підготовка дешевої робочої сили, вартість якої визначається суспільно необхідним робочим часом, що потрібен для її виробництва, а значить і відтворення. Друга вимога – це можливість задовольняти попит на робочу силу, що постійно змінюється. Здешевлення підготовки робочої сили нерозривно пов'язане зі зниженням рівня якості освіти, орієнтацією на вузьку спеціалізацію, яка дозволяла б виконувати лише одну або кілька споріднених виробничих функцій, що в умовах неперервної зміни попиту на ринку праці не дозволяє постійно задовольняти цей попит.

Це є причиною низки соціальних проблем, які умовно можна поділити на соціально-економічні та соціально-психологічні.

Описаний стан системи освіти як галузі з виробництва основної продуктивної сили – людини, породжує проблему, яка в недалекому майбутньому (якщо ситуація не зміниться) може призвести до того, що людство стане неспроможне керувати тими продуктивними силами, які воно своєю діяльністю викликало до життя. «У міру розвитку великої промисловості створення справжнього багатства стає не стільки залежним від робочого часу і від кількості затраченої праці, скільки від могутності тих агентів, які приводяться у дію під час робочого часу, які самі в свою чергу не мають ніякої відповідності з робочим часом, який необхідний для їх виробництва» [Материалы круглого стола, 23].

Це означає, що розвиток промисловості доходить до такого рівня, коли сукупний світовий робітник фактично має справу не з окремими силами і законами природи, а в його діяльність уже безпосередньо включені всі процеси природи: процес розвитку природи і освоєння її людиною. Для того щоб ефективно керувати цими процесами, людина має їх розуміти. Всі ми знаємо про те, яку небезпеку криють у собі неадекватні дії людини по відношенню до викликаних нею до життя продуктивних сил. Для прикладу можна привести аварію на Чорнобильській АЕС. Такі сумні приклади доводять, що людство стоїть перед необхідністю змінити характер своєї діяльності, в процесі якої формується і розвивається кожна окрема людина, а значить і могутність агентів виробництва.

Проблеми освіти як проблеми формування продуктивної сили людини виходять на передній план. Універсальність кожної людини стає необхідною умовою розвитку й існування суспільства. Але ринкові суспільні відносини ставлять перед системою освіти завдавання, які не можна виконати, дбаючи про універсальний розвиток людини.

До соціально-економічних проблем належить проблема безробіття, що свідчить про відсутність засобів до існування у частини населення. Тривале безробіття є причиною втрати навичок та моделей поведінки у суспільстві та, що не менш важливо, втрати професійних навичок. Це ставить безробітного у ще більш скрутне становище та ще зменшує його можливості знайти своє місце у суспільстві. Люди, які тривалий час перебувають у стані безробіття, більш схильні до психічних розладів, вживання алкоголю, злочинності, суїциду тощо. Проблеми можуть мати різноманітні прояви. В кожному окремому випадку їх характер залежить від багатьох факторів.

В умовах, коли пропозиції системи освіти не збігаються з попитом на ринку праці, виникає ряд соціально-психологічних проблем. Вони мають різноманітний характер, та, якщо можна так висловитися, мають різний ступінь складності. Це проблеми можливості самореалізації особистості, проблеми соціальної дезадаптації людей, що внаслідок розбіжності між пропозицією з боку системи освіти та попитом на ринку праці тривалий час перебувають у стані безробіття, а також зростання злочинності, алкоголізму, наркоманії, кількості спроб самогубств, що виникають внаслідок непотрібності людей певних професій на ринку праці, або унаслідок тривалого перебування у стані психологічного напруження через неможливість змінити сферу діяльності у разі потреби.

Неадекватність освітнього рівня вимогам, що висуває перед людиною сучасність, може бути причиною депресивного стану у частини населення, що у свою чергу викликає підвищення неконструктивної конфліктності у суспільстві. Навіть за умови, що людина знаходить своє місце на ринку праці, психологічні проблеми не зникають повною мірою, а можуть набувати іншого характеру. Наприклад, проблеми самореалізації особистості виникають як у людей, що через

неможливість системи освіти задовольняти вимоги, які ставить перед нею ринок праці, не можуть знайти роботу, так і у людей, що мають роботу, але через вузьку спеціалізацію не можуть поміняти її, коли вона перестала відповідати потребам їхнього особистісного розвитку та самореалізації.

Психологічні проблеми, що виникають внаслідок того, що людина через вузьку спеціалізацію не може змінити сферу діяльності, не можуть залишатися поза увагою суспільства, оскільки вони мають негативний вплив на життя усього суспільства. У разі унеможливлення самореалізації особистості під час виконання професійних обов'язків, професійна діяльність супроводжується значним психологічним напруженням, що викликає порушення нормальної взаємодії людини з її оточенням та відбивається на її професійній діяльності. Такий соціально-психологічний феномен прийнято називати синдромом професійного вигорання. Він характерний для людей будь-яких професій. Сучасна людина, яка виконує функції придатку до машини, «... в своїй праці не стверджує себе, а заперечує, відчуває себе нещасною, не розвиває вільно свою фізичну та духовну енергію, а виснажує свою фізичну природу і руйнує духовні сили» [Медведев В. 23-27, 90]. Тому не дивно, що синдром професійного вигорання уже став серйозною суспільною проблемою.

Ці та інші соціальні проблеми є невід'ємною частиною суспільного життя в умовах глобалізації та орієнтації системи освіти на виконання негайних вимог ринку. Вони виникають тому, що одночасне задоволення суперечливих вимог, які сучасність висуває до системи освіти як до галузі підготовки робочої сили, в принципі не можливе. Причини їх закладені у самому характері суспільних відносин, в яких метою виробництва є прибуток. Це означає, що виробництво працює не на людину: на створення умов її людського становлення, на її розвиток, а, навпаки, людина в цій системі суспільних відносин виступає лише засобом збільшення багатства. Тому суспільне середовище змушує кожну окрему людину бути частковим знаряддям для збільшення вартості. Це відбивається у всіх сферах суспільного життя.

Ці та інші виклики часу щодо освіти ведуть до принципового перегляду звичних і усталених норм освітньої діяльності, до радикальних інновацій в освітніх практиках. Якісних змін потребує змістовна складова освіти. Українські дослідники В. Кондратюк, М. Волос, І. Бабин сформулювали такі загальні рекомендації до реформування змісту системи освіти в умовах глобалізації.

Перша – посилення практичної спрямованості змісту курсів природничо-наукового циклу; вивчення явищ, процесів, об'єктів, речей, які оточують учнів у повсякденному житті.

Друга – зміна акцентів у навчальній діяльності, що спрямовані на інтелектуальний розвиток учнів за рахунок зменшення долі репродуктивної діяльності; використання завдань, які перевіряють різноманітні види діяльності, збільшення вагомості завдань для застосування знань, котрі пояснюють навколишні явища; урахування знань, що отримують учні поза школою з різноманітних джерел.

Таким чином, молода людини, яка буде жити і трудитися в XXI ст. повинна по-перше, гнучко адаптуватися до життєвих ситуацій, вміло застосовувати їх на практиці для розв'язання різноманітних проблем, по-друге, самостійно критично мислити, вміти бачити труднощі, що виникають у реальному світі і шукати шляхи раціонального їх розв'язання, використовуючи сучасні технології; в-третє, грамотно працювати з інформацією (вміти збирати необхідні для дослідження певного завдання факти, аналізувати їх тощо); по-четверте, бути комунікабельними, контактними в різноманітних соціальних групах, уміти працювати спільно в різноманітних галузях, попереджувати конфліктні ситуації або вміло виходити із них; в-п'яте, самостійно трудитися над розвитком власної моральності, інтелекту, культурного рівня. З огляду на зазначене можна констатувати підвищення значення аксіологічного виміру сучасної освіти, в якому головним є не обсяг знань, а поєднання останніх з особистісними якостями, вміння самостійно розпоряджатися своїми знаннями.

Сучасне постмодерне суспільство сформувало навіть новий термін – трансгуманізм, введений у науковий та філософський обіг Джуліаном Хакслі, яким він означив гуманістичну доктрину, засновану на новітніх досягненнях науки й

техніки. Трансгуманізм у сучасному розумінні складає своєрідну опозицію традиційному гуманізму в таких своїх засадничих положеннях, як відмова на заборону технологічних маніпуляцій над свідомістю та біосоціальною природою людини. Трансгуманізм – це любов до іншої людини, яка лише має виникнути через багато десятиліть практики використання гуманотехнологій. Трансгуманізм – це любов не до «ближнього», а до «дальнього», тобто до генетично модифікованої людини (постлюдини, транслюдини, Homo supertechnologicus). Напевно, що потужний науковий заряд забезпечить такій людині необмежену молодість та енергію, але, і про це стурбовано заявляє українська дослідниця О. Соболь, це вже не буде людина сучасного зразка, це буде новий біологічний вид, модифікований за допомогою найновіших гуманотехнологій.

Отже, глобалізація є об’єктивним процесом, але є суб’єктивні чинники, які можуть впливати на швидкість (як прискорювати, так і уповільнювати) процесів глобалізації. Освіта є одним з таких факторів впливу, тому вона стає стратегією культурної політики в ситуації глобалізації.

Висновки до розділу 2

Глобалізацію можна розуміти як історичний процес високого ступеню інтеграції людства та взаємозалежності країн (Е. Гіденс), хронологічні межі якого відповідають межі тисячоліть. Світ ніколи не існував в ізоляції, що знаходило своє відображення в розвитку філософської думки (пантеїзм Н. Кузанського, Дж. Бруно, тотальність Абсолютного Духу Г. Гегеля, ідея всеєдності В. Соловйова). Проте, на при кінці XX століття виникає принципово нова, якісно відмінна інтенсивність єдності, що позначається термінами «глобалізм», «глобальність», «глобалізація», і характеризується наступними параметрами:

економічними – створення світових ринків праці, капіталу, товарів і послуг, інтенсивність світової торгівлі, виникнення міжнаціональних корпорацій, що навіть конкурують з державами як суб'єктами економічної діяльності;

екологічними – наочність планетарного характеру змін природного середовища;

політичними – тотальна демократизація в неоліберальному варіанті, неможливість відокремити зовнішню політику від внутрішньої (К. Юришич);

соціальними – розмиття границь між локальними цивілізаціями, зменшення ролі національних держав, виникнення таких міжнародних організацій як ООН, МВФ, ЮНЕСКО, збільшення соціальної нерівності;

культурними – прискорення «соціодинаміки культури» (А. Моль), протиріччя ідеології мультикультуризму та тотальної уніфікації культурного простору за західними зразками (генералізація цінностей), експансія мас-медіа (Р. Робертсон); виникнення загальнокультурного стандарту людини (володіння кількома іноземними мовами, вміння користуватися персональним інформаційними технологіями, здійснювати процес комунікації із представниками інших культурних світів, розуміння тенденції розвитку сучасної культури, зокрема мистецтва, літератури, філософії, науки тощо);

технологічними – міжнародна кооперація і спеціалізація суспільних практик, підвищення рівня мобільності виробництва, комунікативні технології стають провідними, тотальна інформатизація всіх виробничих процесів (Джемаль).

Таким чином, глобалізацію ми розглядає як специфічний етап розвитку соціуму, коли його процеси набувають планетарного масштабу. Постмодернізм – це відповідний тип культурного розвитку доби глобалізації. Вестернізація (тиражування західних культурних кодів) і мультикультуризм (визнання неповторності і право на існування кожного культурного утворення) – ідеології доби глобалізації.

Усвідомлення глобалізації процесів світового простору, її небезпек (екологічна криза, загроза нової світової війни засобами масового знищення, загострення суперечності розвинених країн та країн, що розвиваються) вимагає виникнення відповідного теоретичного концепту, який отримає назву «глоблалізм» (Р. Робертсон, М. Уотерс). Опертя глоблалізаційним тенденціям, тобто найбільш потужні антиглобалістичні рухи, відбувається саме на культурологічних засадах, а не на політичних, що супроводжується демократизацією культури.

Специфіка глобалізації як соціального процесу, крім всіх зазначених параметрів, полягає у тому, що культурна динаміка починає відігравати провідну роль у організації суспільного життя, навіть стає стратегією державної політики (функції держави, у період її виникнення, полягають у охороні і контролі, поступово розширюється до керування економічними процесами. Одне з останніх завдань, яке вона починає виконувати – це регулювання культурної політики). Освіта, яка виконує функції й соціалізації, й інкультурації, набуває нового статусу в період глобалізації.

Кожна суттєва трансформація соціуму призводить до зміни його освітніх перспектив розвитку. Виникнення глобального простору суспільства не могло не позначитись на освітніх процесах. Освіта у відповідності з викликами часу включає у свій рух всі глобалізаційні параметри.

Планетарний характер розподілу праці (глобальний ринок робочої сили, тим більш інтелектуальної ґатунку) впливає на регіоналізацію освітніх закладів.

Формується корпус країн-експортерів освіти, який є результатом конкурентоздатності вищих навчальних закладів. Економічний вектор розвитку глобалізації також приводить до того, що освіта стає різновидом послуг, тобто, з одного боку, зменшується виключність її статусу (вона припиняє бути засобом створення еліти), але, з іншого боку, це свідчить про демократизацію освітньої діяльності, і про всезагальну необхідність у даному соціальному інституті.

Екологізація освітніх процесів має зменшити небезпеки техногенних катастроф і забезпечити захист природного середовища не лише на рівні державних проектів, а як внутрішню інтенцію кожної людини. Освітні заклади всіх рівнів мають забезпечити належним рівнем екологічного знання, довести його до рівня культури поведінки окремої особи.

Технологічний вимір глобалізації включає освітні заклади у всесвітню мережу комунікації. Всезагальна інформатизація соціального простору вимагає свідомого проведення інформаційної політики в галузі освіти (виникнення віртуальних університетів, дистанційної форми навчання). Закономірним кроком розвитку науки і техніки, стало те, що не знання самі по собі мають стати результатом нових технологічних розробок, а їх втілення в інноваціях (корисних для суспільства нововведень). Тому формується вимога інноваційності освітніх технологій, тобто формування класу експертів, які б не просто мали високо спеціалізовані знання, а мали б навички їх провадження в новітні технології.

Демократизація освіти може мати своїм наслідком зменшення соціальної стратифікації глобалізованого простору. Адже, в інформаційному суспільстві не речі, а знання і вміння ними користуватися стають визначальним видом соціального багатства (формується «економіка знань»). Мірою поглиблення даної тенденції постає зростання соціального значення освіти. Доказом цього є глобалізація самого освітнього простору, виникнення таких міжнародних організацій як Міжнародна мережа органів забезпечення якості у вищій освіті (ММОЗЯВО), профільованих професійних організацій і таких консультаційних організацій, як Міжнародна спілка транснаціональної освіти (МСТО), а також EURASHE (European Association of Institutions in Higher Education) – Європейська асоціація інституцій вищої

професійної освіти; EUA (European University Association) – Асоціація європейських університетів; ESIB (Association of National Unions of Students in Europe) – Асоціація національних союзів студентів Європи; UNESCO-CE-PES (The UNESCO European Centre for Higher Education) – Європейський центр вищої освіти ЮНЕСКО.

Виникнення феномену транснаціональної освіти (освіти, що відповідає світовим стандартам) ставить питання про «якість освіти» окремих освітніх закладів і проблему їх управління (як мультинаціональних організацій). Спостерігається також високий рівень мобільності (навіть міжнародного характеру) як студентства, так і професорсько-викладацького складу.

Високий соціальний статус освітніх закладів свідчить про те, що вони стають центрами концентрації влади, політичними інструментами впливу на людину і суспільство. Проте, зазначені процеси свідчать про те, що освіта виконує не лише соціальні завдання, а стає вектором розвитку культурної політики.

Отже, глобалізація є об’єктивним процесом, але є суб’єктивні чинники, які можуть впливати на швидкість (як прискорювати, так і уповільнювати) процесів глобалізації. Освіта є одним з таких факторів впливу, тому вона стає стратегією культурної політики в ситуації глобалізації.

РОЗДІЛ ІІІ
ГЛОБАЛІСТИЧНІ ПРОЯВИ КУЛЬТУРНОЇ ПОЛІТИКИ В ОСВІТНІЙ ПЕРСПЕКТИВІ

3.1 Проблеми формування освітніх тенденцій культурної політики в розвитку глобальної цивілізації

У третьому розділі розглядаються глобалістичні прояви культурної політики в перспективах розвитку освіти. Визначається роль сучасної освіти як фактора формування культурної політики. Окреслюються українські реалії культурної політики в контексті розвитку сучасної вітчизняної освіти.

У першому підрозділі третього розділу обґрунтовано значення освітніх стратегій культурної політики в розвитку глобальної цивілізації. Освіта як базовий фактор здійснення культурної політики є концентратором напруження між протилежними тенденціями глобалізації: уніфікацією культурного коду і мультикультуралізацією. Визначена важлива функція освіти в сучасному світі – бути каталізатором глобалізаційних процесів, підставою синтезу тенденцій глобалізації, а отже, результуючим вектором відповіді на всі її виклики.

В сьогоднішній ситуації постмодерної трансформації культурної парадигми відбувається переосмислення попередніх цивілізаційних орієнтирів та параметрів. В першу чергу це актуально по відношенню до людини та її вимірів. Індустріальне суспільство було зорієнтовано на формування так званої «одномірної людини», про яку заявляє у своїх роботах Г. Маркузе. Йдеться про тип індивіда з вузько спеціалізованими здібностями, яких від нього потребувало суспільство модерної культури. Здібності формувалися згідно вимог того соціального інституту, функцією якого людина ставала. Культурною традицією доби було збереження автономності соціальних інститутів індустріального суспільства, що підсилювалося й відповідною ідеологією – націленістю на формування певної, досить вузької здібності, доведення до абсолюту рівня оволодіння нею, а відтак – і обґрунтування її трансцендентального статусу. Становлення ж глобальної моделі світу та виникнення постіндустріальних тенденцій розвитку зумовлює нову необхідність: формування людини багатомірної, всебічно розвинутої, здатної не лише пристосовуватися, але і

розуміти та опановувати складнощі, що виникають при цьому. Це супроводжується відповідною динамікою процесів інтеграції та диференціації культурного простору, тому що виникнення феномену глобальної кризи свідчить про недостатність та невідповідність механізмів управління не лише суспільством, а, у першу чергу, культурою, що були сформовані індустріальною епохою. Людство переконалося у власній неспроможності вчасно та адекватно відповідати на виклики часу.

Потреба у вирішенні цих проблем стала стратегічною не лише для державних структур та інших надіндивідуальних утворень, які формували обличчя попередньої доби, але і для окремої особистості. Тому що сподівання на реальне покращення ситуації слід пов'язувати з індивідуальними змінами у свідомості конкретних людей та змінами у поведінкових стратегіях. Як зазначав М. Фуко, опір наявним структурам влади більше чинять саме «локальні вогнища» життєвого світу, а не системна опозиція. Особливо актуальним це стає для держав, які знаходяться в транзитивному стані національного та культурного відродження, що безпосередньо стосується й України.

Сьогодні часто у пошуках задовільних та оптимальних вирішень завдань освіти науковці звертаються до традицій філософії постмодернізму, вбачаючи в ній радикальне вчення, що протистоїть заскнілим традиціям в освіті. І коли йдеться про те, що освіта потребує докорінних принципових змін, які вже не можуть бути «косметичними», поверхневими, а захоплять основи, на яких ґрунтується освіта, то першість у справі перегляду і реконструкції основ віддається постмодерністському дискурсу.

Ідейним витоком постмодернізму вважається ідеологія неомарксизму Франкфуртської школи (Г. Маркузе, Т. Адорно, М. Хоркхеймер), котра виступила з критикою капіталізму як «репресивної цивілізації» і з проектом контркультури. В середині XX ст. виникла постмодерністська філософія як антитеза культурі, що базується на цінностях та ідеалах Просвітництва, і висунула поняття «мовної гри» в якості ядра культури. Це поняття було введено Л. Віттґенштайном, який відрізняв «мовні ігри» від мови наказів і запитань та складних символічних форм мови науки.

Тим самим філософ підкреслив, що існує розмаїття форм мовної практики, способів застосування мови.

Представники постмодернізму звернулися до запропонованого поняття для виявлення витоків репресивних соціальних інститутів, авторитарності влади взагалі. Ці витоки вбачались в ідеї розуму, з якої виходила філософія Просвітництва, у тому числі і просвітницька педагогіка. Постмодерністи висунули ряд ідей для дослідження механізмів влади та її інститутів, комунікативної природи знання, меж загальнообов'язковості наукових істин, способів легітимації знання. Але, перш за все, вони довели до логічного кінця критику класичного розуму і класичної метафізики, розширили трактування принципу раціональності, відмовились від критеріїв загальнообов'язковості та об'єктивності, здійснили поворот до антропології й усвідомлення ролі комунікації в житті людини, переосмислили фундаментальну роль мови в пізнанні та в самому бутті людини. Разом з тим постмодернізм радикалізував ідеї сучасної філософії, перетворивши їх на засіб політичної та ідейної боротьби проти соціальних інститутів, цінностей і норм.

Отже, постмодернізм виражає собою нігілістичний комплекс, в якому здійснюється не стільки переоцінка всіх цінностей, скільки відмова саме від класичних цінностей і норм, висунення на перший план безсвідомої суб'єктивності, підкреслення пріоритетності вітальних, емоційних і тілесних потреб людини, трактування раціональності й навіть мови як засобу репресивного придушення чуттєвості та емоційності. Справжні витоки репресивності влади вбачаються в мові, яка закабаляє людину і руйнує її особистісне існування.

Так «мовні ігри» стають полем для осмислення всіх когнітивних і дискурсивних форм, що при цьому не мають обов'язкового чи нормативного характеру, не підкоряються якимось правилам і нормам. Вони довільні, через те що довільним є вибір людини, її емоційні переживання та вітальні потреби. Людина не повинна шукати якихось форм самоідентифікації. Якщо класична філософія і педагогіка вважали, що ядро особи, особова самосвідомість зберігається завдяки ототожненню людини з собою чи з Розумом, з Державою чи з національно-етнічними спільнотами, то постмодерністька філософія відкидає саму необхідність

такої самоідентифікації. Її пошуки свідчать про «недостовірність» існування людини, що обертається втечею від свободи. Людина ніколи не може бути тотожною собі. Вона завжди існує як безперервний потік становлення і змін у момент комунікації з іншими людьми. Необхідно відмовитися від пошуку сталості в бутті людини, усвідомити її пластичність в актах комунікації, неможливість виведення з цих варіативних форм будь-яких норм, цінностей і регулятивів, що мають обов'язковий характер.

Таким чином, постмодернізм заперечує всезагальну природу людини і будь-яку її сутність. Конструюється образ людини, позбавленої якої-небудь здібності до самовизначення. Вона віддається несвідомим прагненням і захоплена безособовими структурами (структурами мови). Природа людини розчиняється в лабільних, мінливих актах комунікації, які непідпорядковані жодним нормам, є спонтанними і мимовільними. Як зазначила німецька дослідниця Р. Рапп-Вагнер, «постмодерністська ідеологія націлена на радикальну зміну свідомості та на культурну революцію» [Rapp-Wagner R., 169-170]. Але ця культурна революція має специфічний радикальний характер.

Філософський радикалізм постмодерністів знаходить свій особливий вираз в антигуманізмі та антипедагогічному пафосі. Останній проявляється в неприйнятті всієї попередньої педагогічної теорії та практики, у невизнанні історичних способів обґрунтування педагогічних цілей та ідеалів освіти та розриві з ними. Радикалізм представників антипедагогіки (Е. Браунмюль, Г. фон Шенебек, М. Манноні) полягає в категоричному відкиданні необхідность виховання і освіти, які вважаються тоталітарними і націленими на деперсоналізацію. Е. Браунмюль характеризує виховний акт як смерть, як «промивку» мозку і душі людини. Він пише: «Немає педагогіки, яка не була б більш-менш явним терором» [Braunmuhl von, E., 220], що означає придушення дитини дорослим, страх і підпорядкування. Виховання для нього є панування, влада, чужі для дитини визначення, підпорядкування її ззовні.

Антипедагогіка виходить з певного образу дитини. В ній постулюється, що дитина від самого свого народження сама знає, що для неї є благом, і знає краще, ніж дорослий. Молода людина не є виховуваною істотою: дитина здатна взяти на

себе відповідальність за себе. Ця думка виражена в одному з основних принципів антипедагогіки – принципі спонтанної автономії. Дитина від народження є автономною, тому безглуздо говорити про формування автономності. Свою концепцію представники антипедагогіки називають концепцією «відкритої освіти» і «самовизначеного навчання». З неї випливає основна мета антипедагогіки: підтримувати, а не виховувати, розглядати дорослого як друга і партнера дитини, а відносини між ними як симетричні. Антипедагогіка наполягає на необхідності емоційної переорієнтації сучасної людини, яка досягається за допомогою застосування методів групової динаміки, в якій складаються нові відносини, що базуються на інтересі та на емоційному навчанні. Підтримка як форма відношення між вчителем і учнем ґрунтується на розумінні того, що дитина краще, ніж її батьки, а тим більше ніж вчитель, знає, що їй потрібне на будь-якій стадії власного життя.

Німецький педагог Дітер Ленцен в своєму лояльному ставленні до постмодерністських рецепцій в освіті розглядає дійсність як конструкцію, форму самоорганізації. Тим самим для нього освітня дійсність – це процес самоорганізації, який уможливлює участь людини в повноті дійсності. Він здійснюється без примусу, тому виховання і освіта як процеси, що самоорганізуються, повинні відбуватися автономно. Ленцен зазначає, що мова вже йде не про суб'єкт виховання і освіти, а про індивіда як мету виховання і освіти. Педагогіка як форма теоретичного знання позбавляється тим самим всякого сенсу і заміщується мистецтвом і естетикою, які трактуються як опис суб'єктивних смаків. Ця естетика повинна стати підставою для нової культури, яка відрізняється різноманіттям і його затвердженням. «Якщо будь-який індивід створює свою власну дійсність, то не існує ніякої теорії, яка б могла розвинути здатність обґрунтування для того, щоб віддати перевагу одній якійсь дійсності над іншою» [Lenzen D., 57-58]. Так, Д. Ленцен визнає, що «антипедагоги виступають за скасування обов'язковості школи, тому що вони бачать в обов'язку відвідувати школу зневажання правом на самовизначуване навчання. Школа повинна перетворитися на школу пропозицій (Angebotsschule), її відвідування довірено власному рішенню дітей» [там само, 56]. Швейцарський педагог Ю. Райхен теж проводить відмінність між «освітнім цехом» і

«вільним викладанням», в якому школяр сам приймає рішення про зміст освіти, її цілі, методи і форми.

Отже, на думку постмодерністів, школа також належить до репресивних соціальних інститутів, які за своїм характером покликані дисциплінувати дитину. Школа прагне будь-яким способом підпорядкувати дитину діючим нормам і законам. Так, М. Фуко пов'язує дисциплінарні інститути суспільства з дісциплінаризацією тіла. Різні методи дисциплінаризації тіла «почали діяти в коледжах, пізніше – в початкових школах, поступово вони захоплюють лікарняний простір і за декілька десятиліть перебудовують військову організацію». Механізми дисципліни пов'язані з мистецтвом відгородження одних від інших, ранжирування, оскільки дисципліна «індивідуалізує тіла за допомогою локалізації, яка означає не закріплення їх на певному місці, а розподіл і циркуляцію в мережі відносин» [Фуко М.; 201-202, 213]. Під цим кутом зору М. Фуко розглядає еволюцію класної організації в школі. У єзуїтських школах учбовий клас охоплював групу в десять чоловік, тобто організація школи повторювала організацію римської армії. Пізніше спосіб організації шкільного колективу визначає вже ранг, що привласнюється кожному учневі за результатом завдання або випробування. Дисциплінарні механізми влади, у тому числі і школа, включають і механізми контролю за діяльністю (розподіл учбового часу, контроль за кореляцією жесту і тіла, тілесних рухів тощо), і форми приписів щодо рухів, і способи примушення до вправ і до кооперації зусиль. З його точки зору дисципліна фабрикує осіб як специфічна техніка влади, яка розглядає індивідів своїм об'єктом і знаряддям.

Філософська герменевтика Г. Гадамера веде до радикального висновку, що сучасний ідеал освіти повинен ґрунтуватись не тільки на ідеї науки (і як наслідок – мати методичний характер), але, насамперед, на ідеї мистецтва. Ідеал герменевтичного виховання – це «ідеал рівноваги, що примиряє як науку, так і мистецтво». Таким чином, Гадамер намагається повернути освіту у простір становлення людини – у простір формування цілісності її почуттів, що дійсно має велике значення для формування цілісної людини. Отже, у філософській герменевтиці естетика стає складовою освітнього процесу і формує власні стратегії

у сфері освіти. Це стосується не лише філософської освіти, а освіти у цілому, хоча уявити сучасну філософську освіту поза естетичним неможливо. Тому Гадамер доходить висновку, що освічена свідомість має характер швидше почуття, що поєднує в собі естетичне та історичне. Почуттєве підґрунтя освіти, її естетична репрезентація стала такою ж міцною зброєю проти схоластичної системи навчання, як і раціональні пошуки новоєвропейської філософії. І розумова дедукція понять, як засіб піднесення від одиничного до загального, є лише лінійною схемою процесу освіти.

Але естетичне обґрунтування освіти має свою складність. За Гадамером, оволодіння культурним капіталом може здійснюватися двома способами. Можна увійти в контекст шляхом спонтанного навчання у родині, розширюючи його потім у процесі освіти. З іншого боку, існує більш пізнє впорядковане свідоме навчання, що створює особливе ставлення до мови та культури. Компетенція знавця, несвідоме оволодіння інструментами осягнення культури, зокрема естетичними, так само і мистецтва мислення або мистецтва життя, не можуть бути повністю трансльовані виключно засобами понять та приписів. Майстер будь-якої справи часто-густо не формулює принципи свого судження. Будь-яке інституціалізоване навчання передбачає певний ступінь раціоналізації, яка, безумовно, впливає на подальшу діяльність людини. Але вільне задоволення від процесу навчання дуже часто зникає, коли нависають нудні глиби правил.

Неоднозначність онтологічної експлікації як способу існування людини в цілому, так і способу її інституціалізації через освіту, розкриває через протиставлення повтору і відмінності Ж. Дельоз. Він обґрунтовує своє розуміння існуючої західної системи освіти постулатом «знання, що постійно повторюється»: знання ототожнюється з мовою (знаками) й оволодінням знаннями, їх відтворення передбачає знання мови, дресуру, метод, пайдейю [Дельоз, 206]. Форми навчання періоду Нового часу були спрямовані на формування умінь учня користуватися готовим знанням, але мета освіти, як вважає Дельоз, – уміти ставити задачі і розвивати кожну свою здібність до трансцендентного застосування. Які методи тут можуть застосовуватись? Дельоз доводить спірну тезу, що як не існує методу

пошуку скарбів, так немає і методу навчання мисленню. Але ж кожна культура формує свої засади і форми освіти, які відповідають її логіці. Принципи трансцендентального емпіризму Дельоза призначені для створення нової системи освіти, спрямованої на розвиток здібностей та «їх гру», а не на дресуру. Тому отриману офіційну філософську освіту Дельоз назвав «бюрократією чистого розуму», що знаходиться «у тіні деспота», тобто держави. Дійсна освіта, навпаки, захоплює і змінює саму душу, переміщуючи спочатку людину у її єство, прилучаючи її до нього. Отже, давньогрецьку ідею виховання розуміють цілком невірно, коли зводять її до накопичення знань.

Необхідно підкреслити, що антипедагогіка не лише повністю пориває з історичними традиціями освіти і виховання, але й із всією класичною культурою. М. Вінклер відзначив, що антипедагогіка зрікається історичності та спадкоємності поколінь, завдяки яким молоде покоління може стати дорослим, використовуючи досвід і знання старшого покоління у відтворенні та виробництві суспільної спадщини і людського роду. На думку апологетів антипедагогіки, сучасна соціальна ситуація виражена в плюралізмі цінностей та інтересів, в їх конкуренції і у відсутності консенсусу. Сучасне суспільство – це суспільство без фундаментальних цінностей, тому викладач не має права висувати загальнозначущі цілі виховання і освіти, які ґрунтуються на загальнозначущих цінностях і нормах. Це означає, що в умовах сучасного суспільства виховання і освіта втратили свій сенс.

Антипедагогіка прагне перевизначити і розум. Якщо для новоєвропейської культури розум був чимось універсальним, то в антипедагогіці він став чимось абсолютно суб’єктивним. Так, Шенебек ставить питання: «Про який розум йде мова?» І відповідає: «Розум, що допомагає людині звільнитися від педагогічного мислення... Розум, як він рекламується в антипедагогіці, виходить за межі просвітництва і включає емансипацію від педагогічного мислення, не будучи вирішальною метою виховання і педагогіки» [Schoenebeck von H., 95]. Розум, як вважає антипедагогіка, крокує услід за скасуванням виховання. Кожна людина сама вирішує, що для неї розумно, а що ні та чим є розум. Суб’єктивістська інтерпретація розуму веде за собою релятивізацію істини: істина, пов’язана з ідеологією

об’єктивного, є «стовпом домагань на патріархальне панування». Як зазначив Х. Купфер, «в постмодернізмі мова більше не йде про оптимальне виховання, а лише про сумнівність будь-якої форми відносин між людьми в цілому» [Kupffer H., 13].

Критики французького постмодернізму вказують на те, що генеалогічна програма соліпсичного заперечення суб’єктивності веде до надзвичайно небезпечного руйнування ідеї гуманності, оскільки постулат субстанціональної єдності людини все більше й більше ставиться під питання як метафізичний. Замість зусиль думки – спонтанність, замість відповідальності – свавілля, замість регулятивних норм – консенсус, замість цінностей – домовленості, що не мають обов’язкового характеру і не припускають довіри і відповідальності, замість реальності – симулякри, замість інтенціональності – комунікативність, замість істини – впевненість, – таке кредо постмодерністської філософії взагалі і постмодерної філософії освіти, зокрема. Тому критики бачать в претензії постмодерністів на перебудову всієї системи освіти зведення будівлі без фундаменту на хиткому піску.

А. Хоннет говорить, що афект проти загального є основною рисою постмодернізму. Саме на цьому ґрунтується антигуманізм постмодернізму, який пов’язаний з ідеями деструкції суб’єкта і смерті людини. А ці постулати ведуть до виголошення «кінця педагогіки». Розуміння гуманізму як сукупності дискурсів перетворює його на систему винаходів, побудованих навколо суверенності поневолюючої влади. Ядро гуманізму – теорія суб’єкта. Тому Європа відкидає все, що підриває це ядро. Для цього існують два методи: «розкріпачення» волі до влади або спроба деструкції суб’єкта як псевдосуверена, тобто культурна атака. Зняття сексуальних табу, меж, розділень, злам усіляких заборон, за допомогою яких конституюється і затверджується нормативна індивідуальність. Будь-яке Я є для постмодернізму порожньою фікцією. «У наш час можна мислити лише в порожнечі зникаючу людину», – пише М. Фуко.

Образ людини, неявно присутньої в постмодерністських розробках і не артикульованої в них, – це образ людини, не здатної досягти самоідентифікації,

контролювати свої відчуття і розум, яка живе в «симулякрах», далеких від реальності фантазмах. Як зазначили Л. Ферри і А. Рено, «антигуманізм мислення 1968 року впадає у варварство в тому сенсі, що процес, направлений проти суб'єктивності, руйнує будь-яку можливість справжнього діалогу між свідомостями і не в змозі мислити їх відмінність на основі їх тотожності: адже все, що залишається, веде до загострення індивідуальних відмінностей, коли кожен сприймає іншого як «абсолютно Іншого», отже, як варвара» [Ferry L., Renault A., 130]. Ці автори роблять висновок, що образ людини, властивий постмодернізму, – це образ, психопатологічної особи, життя якої розпадається на ряд ситуацій, які ніяк не стикаються і не підпорядковуються логіці.

Постмодерністське скептичне ставлення до розуму, критика науки, перетворення науки на сукупність розрізнених мовних ігор є згубним для змісту освіти, а відмова від універсальності й обов'язковості норм практичного розуму приводить до того, що філософи і педагоги перестають шукати орієнтир, який би визначив значиму мету виховання та освіти. Так, Мертенс звертає увагу на відмову постмодернізму від наукової раціональності, на якій має ґрунтуватися навчання. Для нього це – «руйнування будь-яких рамок орієнтації в тлумаченні світу» [Mertens G., 80]. Мовлення, що використовує аргументацію, виявляється не просто однією з «мовних ігор», а тією загальною платформою, що зберігає своє значення у всіх формах комунікації та взаєморозуміння між людьми, розуміння людиною світу. Згідно Мертенсу, педагогіка пов'язана з нормами виховної дії, має справу із закономірностями виховної практики, які претендують на нормативне значення й виступають орієнтирами поведінки й дій особистості. Подібно багатьом гуманітарним наукам педагогіка є теорією людської практики й у своїй постановці питань конституює специфічну дійсність виховання й освіти, що має буття належного, вимір належного.

Ще одна виразна риса постмодернізму – розрив з історією. Розмови про «кінець історії» були сприйняті постмодерністами як свідчення кінця традиції, історичності й ідеї прогресу. Історичність ототожнюється ними з ідеєю прогресу, висунутою епохою Просвітництва. Історія позбавляється будь-якого внутрішнього

зв’язку і перетворюється на сукупність «окремих історій», не зв’язаних між собою й таких, що не передбачають зв’язків наступності. Історична наука з її ідеями прогресу представляється лише знаряддям влади, однією з технологій влади. Історія подається як розширення поля влади, що все пронизує. Розуміння історії неявно виражене в працях М. Фуко і пов’язане з трьома установками: історія розпадається на безліч незв’язаних історичних ситуацій; якщо щось і зв’язує ці історичні ситуації, так це розширення і дифузія поля влади й репресивних механізмів у всіх клітинах соціального тіла; прагнення замінити історичні методи генеалогією.

Серед особливостей постмодернізму, крім критики розуму, Ю. Олькерс окремо відзначає ідею «смерті суб’єкта», що зв’язана з прагненням виключити зі сфери суб’єктивного всі глибинні виміри; руйнування історичності як категорії свідомості; трактування сучасного суспільства як лише інформаційно-технологічного; виключення зі всіх відносин мови референціального відношення. Виключення з мови науки її відношення до зовнішніх об’єктів-референтів приводить постмодерністів до ототожнення мистецтва й науки. «Теорія й мистецтво виявляються конгруентними, тому що обидві здійснюють тільки естетичні ігри» [Oelkers J., 26].

Олькерс підкреслює зв’язок постмодерністського проекту реорганізації освіти з критико-емансипаторською концепцією, що була розвинута у середині 60-х років І. Іллічем, а також із критикою державної школи як інституціальної форми освіти, де школа трактується як інструмент панування сучасної держави, а сама освіта як варварство. «Із входженням постмодерну в період довготривалості, – припускає він, – педагогіка прийняла б для себе суїцидальну програму, і сумнівно, що вона могла б ухилитися від цього наслідку… Педагогічні теорії завжди мали потребу в протилежній вірогідності: у всезагальному розумі, у програмі суспільних реформ і стабільному референціальному відношенні мови й дійсності. Якщо все, що існує у взаємозв’язку, більше не повинно існувати, то класичне розуміння «виховання» зруйноване» [Oelkers J., 32]. Ю. Олькерс вважає, що «ніякі інститути, ніяка теологія і її послідовники, ніяка педагогіка не можуть претендувати на дії, які ніби-то сприяють становленню людини. Проект, відповідно до якого людина – мета

домагань вищої освіти, субстанціально не може бути обґрунтований, оскільки, за словами Ніцше й постмодернізму, не тільки Бог, але й людина вмерли» [Oelkers J., 79].

Посилаючись на приведені рецепції постмодернізму в педагогіці, О. Огурцов зазначає, що на своєму шляху до філософії освіти постмодернізм не лишився просто екзотичним філософуванням, поширеним переважно в континентальній Європі. Він здійснив проекцію своїх положень у педагогічних теоріях і практиках сучасності, у змінах концептуального апарату педагогіки, у трансформації установок свідомості освітян, їх ціннісних і філософсько-теоретичних орієнтаціях. Ці зрушення заслуговують стати предметом самостійного дослідження. Впливовість проекту постмодерністської філософії освіти він оцінює наступним чином: «Неважко виявити три типи відношення до неї: негативне й критичне, у якому підкреслюється несумісність педагогіки з постмодернізмом; апологетичне, при якому в постмодернізмі вбачається сучасний етап у розвитку «нової педагогіки», радикальний розрив з колишньою європейською педагогікою і створення принципово іншого типу педагогічного знання; проміжне відношення, при якому з постмодернізму запозичується низка понять для розширення концептуального апарату педагогіки, але не ставиться питання про створення кардинально нової філософії освіти» [О. Огурцов].

Як бачимо, відношення до постмодернізму та до можливостей постмодерної освіти неоднозначне. Воно багато в чому пояснюється традиціями культури тих або інших країн, тими філософськими напрямками, які є домінуючими в континентальній і англо-американській думці. Переважний вплив традицій аналітичної філософії в Англії й США впливає на сприйняття ідей постмодернізму. Разом з тим традиції раціоналізму виявилися багато в чому підірваними через вплив ірраціоналізму, спіритуалізму й екзистенціалізму. Це створило сприятливий ґрунт для ствердження як політичного «революціонаризму», так і радикалізму у всіх сферах соціальної думки, у тому числі й у педагогіці. Радикалізм знайшов своє вираження у відмові від гуманізму, у запереченні науки й техніки як «винуватцях» всіх європейських бід, в ідеях «смерті людини», «кризи цивілізації» тощо.

Ці процеси знайшли свій вираз у неоднозначному ставленні до освітнього проекту сучасних філософів і педагогів. Дослідники зазначають, що в педагогіці як гуманітарній науці завжди йшлося про людину, про відносини між людьми. Особистість та її становлення, формування особистості в комунікації з іншими завжди становили й становлять предмет її вивчення. Як помітив історик педагогіки А. Беннінг: «Той, хто запитує, що відбувається у вихованні, завжди запитує про людину у вихованні. Лише виходячи з людського буття в цілому, виховання може зберегти свій зміст» [Benning A., 33]. Тому, на його думку, філософська антропологія утворює світоглядний і методологічний фундамент не лише для педагогічної антропології, але й всієї педагогіки в цілому. Будь-яке теоретичне поняття педагогіки, будь-яка концепція цілей і змісту виховання й освіти припускала й припускає певний образ людини, філософський погляд на сутність і призначення людини, її свободу та можливості.

Але для постмодернізму не існує сталої «сутності» людини. Для нього людина не просто здатна на переходи від одного дискурсу до іншого, від однієї мовної гри до іншої, – вона існує в цих переходах. Як відзначив Велш, «постмодерністська суб'єктивність та ідентичність не конституюються усередині окремих форм життя, але саме в переході між ними» [Welsch W., 40]. Людина не є ані вільною особистістю, ані цілісністю. Вона розчинена у формах життя, серед яких не можна виділити «нормальне» або «патологічне». Таким чином, під сумнів ставляться самі основи, фундаментальні принципи освіти, що веде до її ліквідації.

Г. Мюллер довів до логічного кінця ідеї постмодернізму. Він заперечує існування педагогічної дійсності й, у всякому разі, можливість побудувати педагогічну теорію. Згідно постмодерністської установки, «людина не може знаходити відмінність між істинними і помилковими висловлюваннями, справедливими й несправедливими життєвими відносинами, вона лише бере участь своєю думкою й творчістю в створенні гіперреальності» [Muller H.R., 313]. Г. Мюллер відзначає, що ціна за штучну регресію до допросвітницького міфологічного світогляду й структур свідомості досить висока, причому

залишається логічною загадкою, як можна приймати раціональні рішення всупереч розуму.

Х. Бек також говорить про занадто велику ціну, що може заплатити педагогіка за її ототожнення з естетикою. Ця ціна полягає в руйнуванні не лише педагогічної теорії, але й всіх соціальних інститутів освіти. Сам Х. Бек висловив цікаві міркування стосовно рецепції постмодернізму в педагогіці. Сутність його полягає в тому, щоб зрозуміти, що ж трапилося з педагогікою, коли втрачений суб'єкт виховання й освіти, а педагогічні теорії більше не пов'язані з реальністю? Для нього вирішальною особливістю постмодерністської філософії є естетизація мислення. Естетичне в трактуванні Бека є скоріше почуттєвим пізнанням, яке передбачає конструювання дійсності, що за своєю суттю є фікцією: це образи, метафори, форми споглядання, стилі, фантазми, проекції [Beck Ch., 74].

Д. Гарц вважає, що педагогічна наука за останні 15 років зазнала парадигмальних втрат, виникло безліч теорій, що претендують на всеохоплююче значення. Характеристикою кризового стану є постмодерністське руйнування предметності наукового знання взагалі й педагогіки, зокрема. Постмодернізм являє собою, згідно Гарцу, атаку на науку. Здатність наукових висловлювань схоплювати істину піддається сумніву за допомогою вказівки на те, що науковий дискурс являє собою один з видів нарративного оповідання. [Garz D., 25] Він стверджує, що сваволя фактично заміщує універсалістські домагання творців наукових теорій. Він також відзначає релятивізацію науки постмодерністами, їх руйнівний вплив на педагогіку. Постмодерністська аргументація вперше виключається із цих базисних настанов, оскільки вона фактично виступає проти нормативного соціально-практичного й філософського процесу «де легітимації» і доходить висновку про те, що універсальність варто розглядати не як продуктивний підсумок модерну, а як його тоталізуючу рису.

Кризу в педагогіці Л. Гестемейер пов'язує з кризою «смислоконституюючого суб'єкта». Для Гестемейера, педагогіка постмодерну – це антипедагогіка. На доказ цього він привертає увагу до ідей, які розвиваються німецькими захисниками антипедагогіки й постмодернізму Е. Браунмюлем, Г. Куппфером, Г. Шенебеком і

Г. Остермейером, які заради плюралізму викладання й навчання забувають не лише про всезагальне, але й про індивідуальне. Він підкреслює, що загальне і індивідуальне не можуть виводитися одне з одного, тому що «постмодерністська антипедагогіка з її зреченням питання про всезагальне залишається нижче рівня рефлексії сучасної педагогіки» [Gostemeyer K.-F., 865].

В межах сучасної постмодерної культурної парадигми дослідники формулюють поняття Lernprozess, що буквально перекладається як учбовий або навчальний процес. Воно не має відношення до власне учбового процесу, який цілеспрямовано здійснюється у навчальних закладах чи навіть удома. В розумінні, заданому автором – Л. Кольбергом – це поняття означає «приховане, латентне навчання дітей, спонтанно здійснюване ними засвоєння моральних понять в безпосередньому спілкуванні з дорослими і ровесниками. Те, що діти засвоюють і розуміють, вони тут же і застосовують, реалізують, воно стає надбанням їхньої «життєвої практики» [Лой А., 25]. Дане поняття розглядається через призму філософії Л. Вітгенштайна та його «ігрових ситуацій». Постмодернізм не приймає образ людини як цілісної, самототожної істоти. Ця ідея веде до певних наслідків: «Концепція єдності ідентичності (наприклад, у теорії освіти вона мислиться як єдність освіти) ставиться під сумнів і по-новому визначається. Якщо йдеться про індивіда не як про цілісність почуттів, ідентичність, а як про такого, що розпався або є розділеним на його часткові функції й сфери життя, то, наприклад, думку про те, що освіта є створення тотальності особливого, а саме створенням ідентичності, яка претендує на значимість, не можна легітимувати. Теорія освіти втрачає свій фундамент» [Ladenthin V., 147]. Ладентін відзначає, що такий образ людини багато в чому збігається з тим образом психопатологічної особистості, що став домінантним в антипедагогіці. Людина не може зберегти свою форму самоідентифікації й свою внутрішню тотожність, якщо її розглядають лише як різноманіття форм діяльності суб’єкта, а її життя лише як різноманіття життєвих світів і норм. Проте різноманіття й гетерогенність життєвих світів і норм не виключає, а припускає тотожність особистості й пошуки форм її самоідентифікації. Постмодерністські філософи освіти звертають увагу на необхідність самоідентифікації людини й уможливлюють це

через мистецтво авангарду, коли останнє бере на себе функцію виявлення самототожності людини.

На думку постмодерністів, сучасна педагогіка перебуває в кризі своїх теоретичних концепцій і філософських обґрунтувань цілей та ідеалів освіти, підходів у педагогічній теорії та практиці. Виходом із кризи може послужити трактування педагогічного знання як різновиду мистецтва (як різновиду нарративного оповідання), далекого від претензій науки на загальзначущість. Педагогічне знання не може бути теоретичним. Воно приречене бути знанням-мистецтвом, оскільки завжди пов'язане зі здібностями вчителя, реалізується у відносинах «учитель-учень», об'єктивується в комунікаціях й за своєю суттю комунікативне. Тому вирішальним визначенням будь-якого знання, а тим більше педагогічного є включення його в різноманіття «мовних ігор». Естетизація педагогічного мислення й знання, на якій наполягають німецькі (Н. Медер), французькі (Ж. Ліотар, М. Фуко), американські (Г. Улмер, Т. Крекен) постмодерністи, є несуттєвою, оберненою, бо повертає до тих часів, коли ще не проводилося розрізнення між мистецтвом і наукою, коли знання трактувалося як одне з видів мистецтв. Ця естетизація містить у собі не лише естетизацію ідеалів освіти, але й естетичний вектор для концепцій освіти, що призведе до руйнування не лише педагогічної теорії, але і всіх соціальних інститутів освіти.

Водночас, починаючи з XX ст. стає очевидним, що педагогічні стратегії з орієнтацію на взірці високої культури вже не спрацьовують. Все більш наполегливо пропонується думка про те, що повсякденне життя людини, те, що створює її звичний життєвий простір – традиції, звички, щоденний досвід існування – справляє значно дужчий вплив на виховання людини, аніж те, що привноситься в її життя зовні. Таким чином, все стійкішою стає ідея переорієнтації освіти та виховання на цінності повсякденного життя, тому що стратегія націлення людини на взірці високого мистецтва не виправдала себе. Такі взірці були (і лишаються) відірваними від життя, а тому не здатними реально впливати на етико-моральні принципи більшості людей, формувати стратегії поведінки. Реабілітація у філософському дискурсі повсякденності є наслідком усвідомлення того, що невловимі структури

повсякденності більше впливають на становлення людини, ніж дистанційовані центри культурної легітимації.

Культурний досвід, особливо його естетичні параметри, мають не менший виховний потенціал, ніж педагогічні тенденції освіти як соціального інституту. З іншого боку в педагогіці відбувається відмова від просвітницького культу розуму. В педагогіці і філософсько-освітніх теоріях класичного періоду головним предметом зусиль було формування розумових здібностей як антропологічного центру буття людини. Остання ідентифікувалася з соціальними інституціями (церквою, державою, етнічними спільнотами тощо). Завдання педагогіки в такий ситуації, відповідно, полягало у тому, щоб полегшити людині адекватно вписатися в зазначені соціальні структури.

Характерною рисою, що відображає тенденції некласичного філософського розуміння освітніх проблем сучасності, стало посилення уваги до естетичного виховання в межах єдиного освітнього процесу. Естетику почали розглядати у якості дієвого засобу посилення етичних впливів, розвитку творчих здібностей, креативності учнів тощо. Інтенції естетичного виховання від початку виходять за межі принципів класичної філософії та освіти. Вони наближаються до позиції, сформульованої у XX ст.: мета освіти полягає у вмінні ставити завдання, а отже, розвивати кожну свою здатність до трансцендентального застосування. Можна сказати, що здатність окремої людини має перетворитися на здібність. Отже, якщо просвітницька модель освіти була зорієнтована на сукупність знання, то естетичне виховання одразу орієнтується на розвиток здібностей, що являє собою гру, а не дресуру.

В окресленій ситуації підвищується значення нормотворчих чинників культури, розкривається її естетичне навантаження, оскільки здатність до синтезу культурних форм має стати також і здібністю окремої людини. Як писав А. Канарський: «Якщо сучасне мистецтво, знімаючи всі однобічності у своєму уявленні, якою має бути людина, показує її істинну цілісність, те єдине, чого можна досягти своїми власними (духовними) засобами, полягає тільки у тому, щоб довести думку, волю, почуття людини до внутрішньої необхідності реалізації такої

цілісності» [Канар., 366]. Політична та освітня сфери в такій ситуації здобувають власний культурно-естетичний досвід, що засвідчує актуальність їхнього культуротворчого потенціалу у процесі становлення окремого індивіда. Відбувається трансформація освітянської парадигми від фахово-сцієнтистської до універсально-гуманітарної. «Фундаменталізація освіти – відповідь на виклик глобалізації і одночасно умова зростання суспільства, нації і держави». [В. Андрущенко Вища освіта в контексті глобалізації]. Цим підкреслюється значення культурної компоненти в процесі творення так званої багатовимірної людини. Слід зазначити, що онтологічна недостатність попередньої модерної культури та філософії породили необхідність інтеграції зусиль естетики, культурології філософської антропології, психології, соціології, політології, педагогіки, соціальної інженерії у реалізації шляхетних спроб виховання всебічно розвинутої людини.

Виділяючи такі шляхи перебудови сучасної освіти, як руйнування існуючого інституту школи, применшення функцій учителя у відносинах «учитель-учень», естетизація змісту й методів навчання за допомогою «мовних ігор», представники постмодерністської педагогіки заперечують не лише можливості висування єдиних цілей і цінностей освіти й виховання, але руйнують саме «освітнє відношення», що завжди асиметричне, оскільки вчитель постає як такий, що навчає, виховує та наставляє. Антиномії постмодерністської антипедагогіки виникають як наслідок порушення і заперечення матеріально-практичної й науково-теоретичної логіки класичного часу. Але як форма суперечностей з розірваною основою, антиномії не мають вирішення. Тому наявні кризовий стан речей у сучасній системі освіти з усіма похідними проблемами: «неосвіченої освіченості», компіляції й «зазубрювання» знань, доведена до абсурду вузька спеціалізація, збайдужіння й комерціалізації освіти тощо. Хоча до сьогодні освіта зберігає своє значення важливого елементу соціального життя, а увага до проблем школи дарує сподівання на оптимістичне майбутнє суспільства.

В постнекласичній культурній ситуації розуміння сутності освіти зводиться до поліонтичного характеру її здійснення. Йдеться про відмову від класичних –

лінійних схем спрямування освітнього процесу на користь його багатовекторності та спонтанності.

В рамках філософського осмислення буття людини і культури на новому інформаційно-технічному рівні сформувалися дві протилежні точки зору. Представники першої (В. Бичков, Л. Василенко, В. Гайденко, І. Гобозов, П. Гуревіч та ін.) стверджують, що в сучасній цивілізації спостерігається криза людини і культури, настання якої пов'язується з особливим характером сучасного типу цивілізації, з тим, що для її існування і розвитку визначальне значення мають техніка і інформація. Захиниксники іншої точки зору (Р. Абдєєв, В. Вороніна, А. Прохоров та ін.), навпаки, вважають, що нові інформаційно-технічні умови існування відкривають перед людиною унікальні можливості для культурного і духовного зростання, є підставою для подолання культурної кризи.

Отже, в глоаблізованому сучасному світі освіту визначено як абсолютний пріоритет розвитку людства. «Освіта повинна мати абсолютний пріоритет у бюджетах всіх країн і сприяти розвитку всіх видів творчої діяльності» [Дарійчук Л., 29]. Це твердження можна сприймати як аксіому, бо сьогодні вирішальним чинником суспільно-економічного розвитку є людський капітал, інтелектуальний ресурс, виражений у знаннях, культурі та духовності всього світового співтовариства, який практично є безмежним, невичерпним і постійно відтворюваним.

В будь-якому випадку, трансформація логоцентричних уявлень щодо людини спричинила переорієнтацію педагогічних тенденцій. Особливо це стає помітно у постмодерністській педагогіці, яка виходить із заперечення сталої тотожності людини, наполягаючи на її екзистенціальній здатності змінюватися, розвиватися, створювати себе. Це приводить до визнання консервативності класичної педагогіки, в першу чергу її раціоналістичних орієнтацій. Відтепер людина розглядається як потік свідомості, що має конституюватися лише у комунікації з іншими людьми. Освіта не повинна примушувати дотримуватися певних, загально обов'язкових правил існування. Власне таких і не існує, це лише ілюзія мета-наривів класичних теорій. Своє завдання постмодерністська педагогіка формулює як полегшення

комунікації неповторних індивідів, підвищення пластичності та толерантності за умов розуміння відносності будь-яких соціальних норм. Особливість сучасної ситуації полягає у тому, що панує плюралізм цінностей та інтересів, наявна лише їхня конкуренція при відсутності будь-якого консенсусу.

Однак, слід зазначити, що це, хоча й популярна, проте не єдина з існуючих сьогодні точок зору як щодо проблем сучасної педагогіки, філософії освіти, так і стосовно тенденцій культурного розвитку європейської цивілізації в цілому. Зокрема, П. Бурд'є звинувачує постмодернізм у ненауковості, в намаганнях спростити ситуацію, відійти від необхідності об'єктивації дійсності, поширенні нігілістичних настроїв при одночасній нездатності запропонувати щось позитивне, дійсно формотворче. Він пише: «Постмодерністи займаються постмодерном, щоб відхилитися від історичної роботи (вони не зуміли б, та і не захотіли б її робити); постмодерністи займаються точковим позитивізмом, щоб втікти від питань, які їм ставить деколи сам постмодерн. Необхідно виключити це протистояння і рішуче поставити найрадикальніші питання щодо самого дослідника і його об'єкта, але маючи на озброєнні всі засоби і вимогливість найточніших, «позитивних» наук, щоб досягти більшої науковості, а не знищити науку у феєрверкових вогнях нігілізму» [Бурдье П. За рационалистический історизм, 9-29].

В цілому ж, постмодерністські рецепції педагогіки спричинені ситуацією мультикультуризму реальних суперечностей західної цивілізації. Досвід національно-культурного розвитку західних демократій, насамперед США, довгий час засвідчував і стверджував ідею так званого «багатонаціонального тигля», в якому переплавлюється все, що до нього попадає. Йдеться про те, що полікультурність різноманітних етносів та народів, які в процесі об'єднання створювали єдину націю – ту ж саму американську націю – в процесі соціокультурної еволюції немов би природним чином перетворювалась (переплавлювалась) у єдність національної монокультури. По суті справи йшлося про асиміляцію імігрантів пануючою національною культурою, в американському випадку – культурою насамперед англо-саксонських колоністів. Однак насправді виявилося, що не може бути й мови про культурну тотожність всіх громадян

держави, і жоден тигль не здатен розчинити окремі культурно-етнічні пласти у загальнокультурній єдності. Політики постали перед необхідністю в першу чергу, визнання права кожної етногрупи на власну самобутню культуру та – далі – врахування цих культурних особливостей груп в процесі здійснення політичних дій. Вже в першій половині XX ст. виникла потреба пошуку золотої середини між нудним одноманіттям «переплавленої» людської маси та вузькосепаратистським етноцентризмом окремих груп, що загрожував єдності суспільства. Переорієнтація на визнання полікультурності була, з одного боку, визнанням неспроможності наївних національних асиміляторських проектів, а з іншого боку стала повчальним епізодом в розвитку теоретичних уявлень про хід культурних процесів і спонукала до глибших досліджень у царині культурно-національної політики.

З наростанням глобалізаційних процесів проблеми здійснення культурної політики вийшли за межі національно-культурних полів, в результаті чого в американській соціально-філософській думці сформувався феномен «культурного плюралізму» (Г. Каллен). Цим терміном Г. Каллен позначає «спілку різноманітностей», в межах якої плюралізм мав спиратися на демократичний підмурок у вигляді федеративної республіки із спільними інститутами та спільною (англійською) мовою. На цьому підґрунті кожна нація реалізує власну індивідуальність – користується для внутрішнього («емоційного») спілкування власною мовою чи діалектом і розвиває оригінальні, органічно притаманні їй естетичні та інтелектуальні форми. «Таким чином, «американська цивілізація» колись означатиме удосконалення спільних гармоній «європейської цивілізації»... множинність у єдності, оркестрування людства» [Kallen H., 124].

Згодом формується схожий з попереднім концепт мультикультуралізму, який вимагав і відповідних змін у діяльності та мисленні. Відбулося те, що отримало назву «революції множинності», принциповою основою для якої стало впровадження «політики визнання», влучно названої так дослідником даного явища, канадським політологом та філософом Ч. Тейлором. «Мультикультурне мислення реалізується як на організаційно-адміністративному рівні, через зміну пріоритетів середньої і вищої освіти та запровадження відповідної політики у галузі

працевлаштування, так і в науково-теоретичній царині, через спроби формулювання нових підходів до ключових онтологічних та екзистенціальних питань сучасності» [Висоцька Н.О.].

Серед теоретичних проблем, які постають перед філософами, політологами, культурологами та освітянами у їхніх спробах осмислити всі «за» і «протии» мультикультурного проекту, можна вирізнити як найбільш значущі такі:

- множинність трактувань поняття «мультикультуралізм»;
- неоднозначність розуміння категорії «культури» у даному контексті;
- необхідність визначити ступінь значущості орієнтації на групу у процесі конституюванні ідентичності;
- сумісність багатокультурного підходу з головними засадами ліберальної демократії;
- завдання включення розмаїття у дискурс спільності, не вдаючись до традиційних західних форм його уніфікації, нейтралізації відмінності Іншого шляхом його редукування до знайомого та звичного;
- доцільність застосування мультикультурних стратегій в освіті.

Одним із визначень мультикультуралізму, яке стосується регламентації програмно-політичної діяльності, передбачає наявність конкретних типів програм та політичних ініціатив, призначених реагувати на етнічне розмаїття (саме в такому сенсі термін «мультикультуралізм» і був вперше вжитий у доповіді 1965 р. Королівської комісії з питань білінгвізму та бікультуралізму в Канаді). Такий підхід має на меті врахування інтересів різних національних груп та забезпечення для них певного ступеню визнання та самостійності, водночас зберігаючи відповідне бачення національної єдності.

Інше трактування терміну мультикультуралізму носить ідеологічно-нормативний характер, згідно чого мультикультуралізм розуміється гаслом або моделлю політичного активізму, яка ґрунтується на соціологічних та етико-філософських ідеях щодо місця людей з культурно відмінними ідентичностями у суспільстві. З соціально-трансформативної точки зору мультикультуралізм спрямований на викорінення расизму, націоналізму, сексизму, гомофобії та здобуття

рівності для всіх груп суспільства. Історичний підхід до визначення терміну наголошує на важливості вивчення та розуміння якомога більшої кількості культур та взаємодії між ними не заради надання меншинам «терапевтичної» версії історії, а заради кращого усвідомлення природи американської культури [Levine L., 160].

Крім того, дослідниками ставиться під сумнів сумісність концепції мультикультурності з її наголосом на належності до певної суспільної групи з ліберальною демократією. Адже мультикультуралізм передбачає рівний захист для усіх культурних груп, які об'єднуються під ідеологією мультикультуралізму, тоді як ідеологеми лібералізму ґрунтуються на протилежних позиціях – свободи та вільної конкуренції. Як характеризує ліберальні орієнтири Тейлор: «Політичне вираження культур одного типу» [Тейлор Ч., 61], що складає протилежність до вихідних положень мультикультуралізму.

Н. Висоцька вказує на суперечність, яка міститься в положеннях мультикультуралізму: «Декларований деякими гілками мультикультуралізму принцип суцільної рівності культур суперечить демократичному принципу рівності індивідуумів, оскільки в багатьох культурах існує ієрархія каст або станів, расизм чи/та сексизм. Ми знаємо, що культури, на жаль, бувають нетолерантні до інших культур, можуть нехтувати правами особистості, бути переконаними у власній вищості та замкненими для «аутсайдерів»» [Висоцька, 10]. Складнощі у зв'язку з цим полягають у неможливості оцінювати ту чи іншу культуру за єдиними, загальновизнаними стандартами.

Застосування ідей мультикультуралізму на практиці, зокрема, у сфері освіти, також не позбавлене глибоких суперечностей. Не достатньо вміле його впровадження призводить іноді до результатів, протилежних бажаним. На противагу поставленій меті мультикультурного виховання – підвищення чутливості до культурних відмінностей у позитивному сенсі, – їхнє нав'язливе і не завжди тактовне підкреслення, особливо у дитячому колективі, може закріплювати ці відмінності із знаком «мінус», провокуючи відчуженість, знижуючи усвідомлення того, що кожна людина – окрема індивідуальність. Замість розширення культурних обріїв, таке «виховання» здатне посилювати етноцентризм та настороженість щодо

«іншого». Крім того, надмірний наголос на груповій історії, культурі, на «своїй» етиці та естетиці може утруднити вирішення проблем расових/етнічних меншин. Така освітянська політика має терапевтичну спрямованість, підвищуючи самоповагу представників певних груп, але не готує їх до успішної професійної кар'єри в суспільстві. На думку противників такого підходу, всі вихованці мають отримати однаковий набір знань, вмінь та навичок, як запоруку рівних можливостей в майбутньому. Держава зобов'язана надати їм однакову загальну освіту, тоді як збереження культурних відмінностей є завданням відповідних груп.

З дещо іншої точки зору сучасний французький філософ Жак Ранс'єр критикує сучасну культурну політику та школу, що вимушено стає заручницею політики, вважаючи при цьому школу важливою та невід'ємною складовою демократії, мистецтва політики. Він зазначає, що в межах традиційної демократії прихованою вадою школи є те, що вона «створює нерівність, як раз змушуючи повірити у Рівність» [Рансьер Ж., 85]. Тому Ж. Ранс'єр не висловлює особливого захоплення традиційним стилем здійснення освітнього процесу, вважаючи, що «школа існує у якості місця основпокладаючого символічного насильства, що є нічим іншим, як самою ілюзією рівності». Але ж очевидно, що школа відіграє надзвичайно важливу роль в житті людини, здійснюючи «відбір способу існування, що є насправді стилем життя, режимом прилучення до культури». Й хоча цьому не навчають у школі безпосередньо, але школа творить відповідний стиль життя й культури в силу своєї здатності об'єднувати людей у спілку, товариство. З античних часів це було товариство людей, що мають дозвілля й при нагоді цей час присвячують освіті.

В сучасному світі школа дещо змінила свою концепцію існування, але «як форма утворює довершене коло: конвертацію соціально-економічного капіталу в культурний» [Рансьер Ж. С.86]. Таким чином, школа виявляється безпосередньо залученою в процес здійснення культурної політики. Недоліком же існуючих демократичних суспільств є те, що школа в них змушена виконувати операцію розділення суспільства – на тих, хто має засоби для конвертації капіталу й тих, хто таких засобів не має. Таким чином школа, виконуючи досить шляхетну місію

підвищення соціального стасусу особи за рахунок набуття нею вищого освітнього рівня, в той же час стає причиною й принципом закріплення нерівності у суспільстві. Ранс'єр висловив своє різко негативне ставлення до суспільної нерівності: на його думку саме вона є причиною насильства, нетерпимості до іншого, соціальних викривлень та катаклізмів. Це дало йому змогу стверджувати, що саме школа й спричинює провали у здійсненні культурної політики.

В античності нерівність здійснювалась через розділення: на людей дозвілля та людей необхідності. На думку Ранс'єра, з тих часів особливо нічого не змінилося. Він досить саркастично проголошує, що «демократію можна вважати брехливим режимом, який покладає за бідними можливість інвестицій у розкіш» [там само, 86]. Під розкішшю розуміється можливість отримувати освіту – адже її можуть дозволити собі багатії, обираючи школу й вчителів, спеціалізацію в залежності не від матеріальних можливостей, а від власних інтересів та зацікавленості. На таку розкіш не спроможні ті, хто не має потрібних коштів. Отже, і в демократичному суспільстві при проголошенні всезагальної доступності освітніх послуг, зберігається нерівність у можливості їх вибирати, отримувати, використовувати. Людину демократичного суспільства вводять в заблудження формою, за якою реальний зміст – зміст нерівного розділення суспільства – приховується, маскується красивими вивісками.

Проблема не може бути вирішеною і в так званих школах працюючих або школах соціалістичного типу. Тому що, на думку Ранс'єра, в таких школах «відсутнє сходження між шкільною логікою та логікою виробництва» [там само, 88]. Йдеться про те, що в своїх вихідних принципах соціалістична школа перебуває на позиціях рівності – вона зрівнює всіх, кого туди приймають. Проте, зрівнює за посередництва форми, але не змісту: не через універсальність знання, яке вона поширює, а «формою відпадіння від виробничого життя». Таким чином, відбувається заміна: навчання замість праці, що приводить до перерозподілу часу між дозвіллям й необхідністю. Але оскільки цей процес є не природним, а вимушеним, то такий перерозподіл стає «рухливою суперечністю», пасткою для політиків, що захищають рівність. Школа, зрештою, сповнюється подвійним сенсом.

Для когось вона стає можливістю реалізації громадянської рівності, для когось – засобом соціального просування, ще для когось – не до кінця конкретизованим правом, яке надається без особливої вимоги громадянам, що самі не впевнені, як його слід використовувати. Таким чином, школа стає «місцем символічної видимості рівності й у той самий час її емпіричного виторговування» [там само, 88].

Крім цього, вагомою є роль школи у поширенні соціально значимої інформації. В цьому контексті вона здійснює об'єднуючу, але в той самий час і поліційну роль, завдяки спроможності масово поширювати спільно ухвалену інформацію серед слухачів: «Соціальні узи тримаються завдяки тій нескінченній операції, що приводить до згоди, яка називається поясненням у школах і переконанням на зборах і в судах. Пояснення перетворює всяку волю до говоріння в секрет ученого, риторика перетворює усяку волю до слухання в уміння розуміти». [140] Таким чином, школу можна звинуватити у намаганнях маніпулювати підростаючим поколінням, але водночас це можна інтерпретувати і як виховний ідеологічний процес. Школа як соціальний інститут завжди, на думку Ж. Ранс'єра, лишатиметься обтяженою недоліками, тому що товариства рівних людей за визначенням не можуть мати форму існування сталої соціальної інституції. Вони повинні щоденно відстоювати своє звільнення заради справедливості. В ході такого процесу не можуть стати у нагоді законсервовані, раз назавжди дані «прописні істини». Навпаки він відстоює тезу, що всі істини мають верифікуватися, доводитися знову й знову в залежності від конкретних емпіричних обставин.

Екзистенціоналісти М. Гайдегер, Х. Ортега-і-Гасет та ін. заявляють ще й про таку тенденцію сучасної освітньої, як її масовість, що спричинює наростання процесів персоніфікації суспільного життя та, в той же час, його декласифікації. Це поглиблює взаємодію та взаємну залежність культури та економіки, стимулює культуру мас, завдячуючи загальній доступності мас до культури через оволодіння ними усім, що раніше вважалося елітарним, доступ до чого був обмежений для людини-робітника, для знеособленої масової людини. В нових умовах робітник виокремлюється з органічної єдності деперсоніфікованої маси. Навіть проголошений Марксом культ народу використовується Гайдегером для

підтвердження думки щодо позакласовості сучасного суспільства, в якому головну роль починає відігравати не походження або станова належність, а володіння знанням, а отже – доступ до культури, індивідуальний культурний рівень, що його можна імплікувати по відношенню до усього суспільства.

Під тиском науково-технічного розвитку суспільство вступило у нову фазу свого існування – інформаційну, в умовах якої формується планетарне інформаційне суспільство, створюються загальнопланетарні інформаційні мережі, традиційні й нові інформаційні технології, міжнародний інформаційний ринок, індустрія інформаційних технологій у сфері розваг, побуту тощо. Нове інформаційне суспільство існує й розвивається в нових умовах життя, які визначаються впливом індустрії інформації та знання: капітал та праця, що складали основу індустріального суспільства поступаються в ньому місцю інформації та знанню, що веде за собою зміни й у соціальній структурі суспільства. Воно втрачає свій класовий характер, перетворюючись на недиференційоване інформаційне співтовариство. Як зазначає українська дослідниця О. Соболь, в структурі такого суспільства важливе місце відіграють так звані «малі економічні форми», що безпосередньо торкаються сфери освіти та побуту. Йдеться про застосування інформаційних технологій у різних соціальних сферах, завдяки чому на особистість здійснюється форматуючий вплив за посередництва різноманітних теле- та комп'ютерних технологій, індустрії симулякрів, телематичних засобів глобальної комунікації тощо.

Становлення та ствердження глобалізованого інформаційно організованого простору є однією з провідних тенденцій соціального розвитку сучасності. В ньому рівень знань, а не власність стає визначальним фактором соціальної диференціації. Ті, хто володіє інформацією, утворюють привілейовану соціальну верству. Поділ за майновими ознаками чим далі більше втрачає сенс, тому що новими бідними стають непоінформовані. Відповідно й зона конфліктів зміщується від економічної сфери у сферу культури. Як зазначає Наумкіна Е., «результатом боротьби й вирішення конфліктів є розвиток нових та занепад старих соціальних інститутів» [; 268]. При чому нові соціальні інституції утворюються внаслідок симбіозу соціальних

організацій з інформаційними технологіями, через що соціальні процеси набувають здатності бути програмованими. В такому суспільстві «революціонізації інфосфери» сфера знання набуває фундаментального значення, адже саме на цьому фундаменті далі організуються нові технології, відбувається економічне зростання або соціальна стратифікація.

Е. Тоффлер підкреслював з цього приводу, що в таких умовах на кожен долар, який вкладається в економіку інформаційного суспільства, слід витрачати декілька доларів на освіту людини. Себто, робити внески в людський капітал. Тому що найголовнішим є не трансформація машин, а зміни в свідомості людини, «перехід до розуміння первинної значимості культури в житті людського співтовариства» [Цит.за: Наумкіна; 268].

Отже, людська свідомість має відповідати новим запитам часу. Йдеться про людину нового інноваційного типу мислення, культури, поведінки. Суспільство здійснює соціальне замовлення на фахівців нового типу, які, володіючи фундаментальними знаннями, були б наділені ще й здатністю до самостійного розвитку у відповідності до вимог часу та світових реалій. Слід зазначити, що для освіти завжди було притаманне прагнення до новацій, пошук нових більш досконалих методів передачі знання, впровадження новітніх освітніх технологій. Сьогодні ці процеси набувають особливого значення й сенсу. «Освіта, будучи суспільним процесом розвитку й саморозвитку особистості, пов’язаним з оволодінням соціально значимим досвідом, який втілюється в знаннях, уміннях, навичках трудової діяльності, чуттєво-ціннісних формах духовно-практичного освоєння світу, сьогодні повинна змінювати свій зміст та форму організації аби стати адекватною реаліям й вимогам сучасного світу» [, 268].

Потреба модернізації освіти постала перед низкою історичних викликів, які й визначають подальші **тенденції** розвитку освіти. Один з них пов’язаний із швидкоплинністю соціальних умов, коли зміна ідей, знань і технологій обганяє зміну поколінь людей. Освітня теорія і практика має розв’язати цю суперечність між лавиноподібним розвитком знань, високих технологій і розвитком творчої здатності людини оволодівати ними. Другий вимагає врахування реалій глобалізованого світу

в умовах локалізованої освіти, адже людина, сформована як громадянин своєї країни, має бути здатною жити і діяти в світовій історії, керуючись її масштабом. Третій постає як необхідність усвідомлення людини як вищої мети суспільної творчості, тобто як потреба практичного здійснення гуманізму. Четвертий полягає у потребі виробити у людини здатність до свідомої, науково обґрунтованої, доцільної та самостійної соціальної дії в умовах небувалого ускладнення суспільних відносин, комунікативності, що зростає, та інформаційної насиченості життєдіяльності. П'ятий ставить освіту перед тенденцією активного взаємоперетворення теорії і практики, ідеального та матеріального, духовного і тілесного, що потребує від кожної особистості здатності до креативної конструктивної діяльності в матеріальному світі, але відповідно до ідеальних форм і принципів.

Проте, філософське осмислення впливу інформаційного суспільства на освітній комплекс висуває низку проблем. Зокрема, проблему неузгодженості та навіть конфліктності розвитку соціуму та системи освіти. Очевидно, що всі зміни у системі освіти зумовлені культурними змінами, які відбуваються в різних соціальних сферах – науці, техніці, в галузі економіки, виробництва та духовній сфері. І головною вимогою, що пред'являється в сучасних умовах до освіти, є її фундаменталізація. Простежується невідповідність базових знань, вмінь, освітнього процесу в цілому реаліям сьогодення, новому стилю життя світу. Фундаменталізація повинна зорієнтувати освіту на оволодіння новітніми науковими відкриттями, на інтегрування інформації задля виявлення глибинних сутнісних зв'язків між різноманітними процесами в природі та суспільстві. Фундаменталізація має зорієнтувати освітній процес на його цілісність на основі впровадження принципів міждисциплінарності та загальної цільової функції освітнього процесу.

Важливим є також питання застосування синергетико-еволюційного підходу до дослідження горизонтів наукового мислення, що сприятиме змінам у якісних оцінках та сприйнятті наукової картини світу, а також розумінні місця людини в ньому. Людина має бути зорієнтованою на вирішення стратегічних завдань, зміст яких складає вміння швидко орієнтуватись в умовах, що постійно змінюються, та здатність прораховувати різноманітні альтернативні варіанти подій, аналізувати й

обирати життєві пріоритети. «Тому зусилля педагогів, психологів, філософів повинні бути спрямовані, в першу чергу, на формування нелінійної свідомості й наносвідомості як необхідних атрибутів людини найближчого майбутнього. При цьому особливої значущості набуває облік ціннісних орієнтацій суб'єкта, оскільки об'єктами дослідження постнекласичної науки стають так звані людиновимірні системи» [Наумкіна, 271].

Набуває ваги такий напрям сучасних освітніх технологій як система неперервної освіти. Він бачиться пріоритетним з точки зору реалій інформаційного суспільства, тому що виступає універсальним механізмом виживання людини й суспільства в новітньому просторі високих технологій та пов'язаних із ним ризиків. Більш того, розвиток системи неперервної освіти визначений у якості провідного напряму державної освітньої політики в Національній доктрині розвитку освіти. Неперервність освіти, в першу чергу, має означати орієнтацію учнів на творче засвоєння знань, здатність до самоорганізації та формування потреби вчитися самостійно й уміння ефективно використовувати набуті знання на практиці. Тобто, найважливішим завданням стає завдання психологічної підготовки людини до неперервного й самостійного поглиблення та оновлення знань.

Тим більш, що феномен інформації сам по собі позбавлений ціннісного забарвлення й бажання надати йому ціннісних характеристик зіштовхує людину з феноменом так званої «ексформації», коли інформаційні потоки кількісно перевищують людську здатність сприймати інформацію. Інформація сприймається пізнавально неупорядкованою, як інформаційний хаос. Тоді вона негативується людиною, а пізнавальний процес стає фрагментарним, структурно неорганізованим. У зв'язку з цим актуалізується питання необхідності створення освітнього інформаційного простору та цілеспрямованого формування інформаційної культури індивіда, коли неоціненною стає допомога вчителя, наставника, координатора. Тому можна стверджувати, що нові відносини, які складаються між людиною та віртуальним середовищем й новітніми технологіями, є суперечливими. З одного боку, становлення інформаційного суспільства відкриває нові перспективи для реалізації сутнісних сил людини, інтенсифікації й розширення культурних

взаємовпливів. Але разом з тим здійснюється негативний вплив на свідомість, мислення людини, формування культурних норм та цінностей сучасного суспільства. Тому зрозумілими є ті сподівання, які покладаються на освіту як на інструмент подолання екологічної кризи у гуманітарній галузі. І спільною загальноосвітньою тенденцією тут можна вважати плюралізм екоосвіти, згідно якої не може бути єдино правильної або універсальної програми чи навчального плану з будь-якої дисципліни, які б адекватно визначали зміст освіти в кожному її структурному підрозділі.

В умовах подальшої глобалізації освітньої сфери сутністю її стає саме здійснення функцій навчання, в першу чергу професійного навчання молоді – глобалізований простір від імені суспільної еліти висуває потребу не у різнобічно освічених людях, а у висококласних спеціалістах-професіоналах. Таким чином, функціональне навантаження освітньої сфери з часом значно звужується, примітивізується. Але в трансцендентальному сенсі це не вирішує проблеми формування зрілої, повноцінної та самодостатньої особистості – індивідуальності. Тому на запитання, чи є такими вже необхідними освіта та виховання в умовах глобалізації, М. Вішке з огляду на орієнтації сучасної освіти, відповідає: «Виховання та освіта є бажаними, але не необхідними або обов'язковими… оскільки первинні цілі виховання та освіти сьогодні не є безумовно вартими досягнення та практично корисними» [Вішке, 282]. Йдеться про втрату освітнім процесом трансцендентальних перспектив свого здійснення. Дослідник ставить завдання з'ясувати, якими насправді мають бути освіта та виховання, для чого слід виховувати і що має бути впорядкованим? І вирішує його наступним чином: «Виховання та освіта є справою і природного розвитку, і спланованого сприяння цьому розвиткові» [там само, 283]. Проте виявляються суперечливості всередині вже цього судження, зокрема щодо визначення природних здібностей людини: чи варто їх розвивати, якщо вони злі; на скільки потрібна допомога іншого для розвитку того, чим людина вже володіє; як визначити те, що насправді є добрим, а що злим для конкретної людини тощо.

Таким чином, освітньо-виховна та культурно-політична вимога професіоналізації освіти є не зовсім обґрунтованою, оскільки ця вимога вільна від «вищої цілі», якою мають послуговуватись поняття виховання та освіти. Тоді як вищою метою виховання та освіти бачиться виховання здатності «критичного судження, тобто зрілості стосовно примусів діяльності у світі та житті» [Вішке, с. 283]. Примуси, зумовлені економічною, господарською або технічною необхідністю, які ставить перед людиною життя, повинні розглядатися нею не як єдино можливі, а тому безумовні й обов'язкові, але як виклики та можливі варіанти для вільного вибору зрілої особистості. Тому й виховання та освіта не можуть безумовно підкорятися вимогам суто економічної або політичної доцільності. Мова повинна йти скоріше про вектори культурної політики у царині освіти та гармонійне поєднання їх з вимогами економіки, громадянського суспільства, приватної відповідальності особи.

Культурно-виховна політика в галузі освіти повинна мати більш шляхетні цілі, ніж просто задовольняти економічні запити доби. На цій тезі в різні часи наполягали такі мислителі, як Г. Піхт, Р. Дарендорф, Ю. Габермас, М. Вішке. Тому що коли громадянське суспільство створюється та існує в умовах, де все суспільство – включно з освітнім сектором – переструктуроване на взірець економіки та ринку, а університети зосереджуються виключно на наданні професійної освіти, втрачається «здатність критично рефлексувати щодо процесів суспільного розвитку, скеровувати їх відповідно до масштабів загального добробуту, що має бути завданням свідомої власної відповідальності політики» [Вішке, 289].

Поряд з економічним і політичним розвитком, глобалізація пов'язана з потоком культурних зразків та інформації про культурні події у всьому світі. Адже багато товарів і послуг, що продаються і розповсюджується по світу, тісно переплетені з культурним контекстом. А будь-яка культура напряму пов'язана з освітою. Наприклад, розширення транснаціональної освіти виводить на перший план проблеми взаємозв'язку між культурою, глобалізацією та освітою, включаючи визнання значення глобальної педагогіки і вплив іноземних освітніх посередників-

провайдерів на регіональну систему освіти. Суттєвий вплив глобалізація справляє і на національні системи освіти. Інтеграційні процеси у світі дали новий поштовх до розробки стратегії національного розвитку за теорією людського потенціалу, яка віддає беззаперечний пріоритет освіті всього населення з метою його підготовки до виробничої та суспільної діяльності в умовах жорсткої міжнародної конкуренції. Дуже гостро постає проблема поєднання національного характеру освіти з інтернаціоналізацією/глобалізацією навчально-наукових зв'язків. Йдеться про те, щоб формувати не лише носія знань, а й творчу особистість, здатну використовувати отримані знання для конкурентоспроможної діяльності у будь-якій сфері суспільного життя, тобто для інноваційного розвитку суспільства. І ось ця обставина, врешті-решт, визначатиметься характером, спрямованістю освітянської діяльності у будь-якій країні.

Глобалізація в освіті, як і в інших галузях являє собою об'єктивний, але далеко неоднозначний процес. Його головна небезпека вбачається в тому, як зазначають російські дослідники С. Семенов та А. Семенова, що «замість єдності в багатоманітності і розширення освітніх можливостей можна одержати сумну уніфікацію, одноманітність і втрату самобутнього творчого потенціалу національних (регіональних) освітніх систем» [Семенов С.Н., Семенова А.Н., 31].

Таким чином, глобалізація зумовлює небезпеку втрати не лише культурної, релігійної й економічної багатогранності, досягнень в освітньо-виховній сфері, нівелювання культурно-освітніх традицій, відмову від національної спрямованості змісту освіти, а також породжує соціальні проблеми, що визначають сучасні тенденції розвитку системи освіти. Отже, не лише збереження, а й посилення національного характеру освіти є одним із стратегічних завдань реформування, реструктуризації та модернізації системи освіти.

Можемо стверджувати, що освітянські стратегії дедалі більше втрачають свій суто соціальний характер здійснення. Зі сфери соціальної політики освіта поступово переходить у сферу культурної політики, постаючи у якості вектору її практичної реалізації. Така тенденція не є особливістю розвитку якогось певного регіону чи окремої держави. В умовах глобалізованого простору зазначені трансформації

освітньої сфери відображають світові тенденції у цьому напрямку здійснення політики. Перехід освітньої сфери під юрисдикцію культури зумовлений ширшими можливостями, якими наділена остання у тому числі і при вирішенні завдань виховання молодого покоління. Йдеться про те, що процес поєднання політики з культурою здатен сповнити моральним змістом сферу політичного. Культура привносить у неї етичні компоненти через врахування культурної традиції, позначаючи культурним кодом всі політичні заходи та визначаючи спосіб їхньої реалізації через нього ж. Завдяки цьому можна сподіватися і на позитивні зміни, що мають відбутися у освітній сфері, яка останнім часом перебуває у кризовому стані, що характеризується невідповідністю методів здійснення освітнього процесу високим ідеалам всебічно розвинутої самодостатньої творчої «багатовимірної» особистості. Тому що ряд промислових революцій, непропорційне розростання сфери впливу економічної галузі стали причиною того, що освіта потрапила у залежність від вимог економічної доцільності, ринкової економіки тощо. Людина втрачає свою вищу трансцендентну цінність, з мети перетворюючись на засіб, стаючи одномірною. Цінність людини стала визначатися її професійними якостями, ступенем опанування певними, досить вузьким здібностями. Через це й освітній процес все більше перетворюється на навчальний, втрачаючи свій моральний характер та своє значення виховання, творення людини-аристократа за духом. Ідеал, сформований античною та середньовічною культурною традицією, згідно якого освічена людина – вища від інших, здатна до трасцендування від сфери буденності у сферу чистих ідей, з наростанням промислово-технічного буму дедалі більше віддаляється. Сучасний світ зіткнувся з проблемою недієвості традиційних освітньо-виховних стратегій, розриву між теорією і практикою.

В межах сучасної філософії освіти розробляються нові шляхи для реалізації поставленого завдання. Вони пов’язуються із впровадженням діалогічної системи здійснення освітнього процесу, формуванням у молодих людей системи моралі, ґрунтованої на засадах творчості, етико-естетичних ідеалах та цінностях, відмові від надмірної спеціалізації навчання на користь фундаменталізації освіти в умовах глобалізованого світу.

3.2. Українські реалії культурної політики в контексті розвитку сучасної вітчизняної освіти

В другому підрозділі третього розділу аналізуються реалії культурної політики в контексті розвитку сучасної освіти в Україні, а також визначається вплив глобалізаційних тенденцій.

Освіта – явище культурно-соціальне. Вона виникає, існує в суспільстві, тому виступає одним із найважливіших соціальних інститутів сьогодні. Те, що українська освіта являє собою інститут, в якому десятки й навіть сотні тисяч людей знайшли себе, – це результат історичного розвитку.

Ще за часів існування Київської Русі (IX-XIII ст.) була створена унікальна й самобутня вітчизняна освітньо-наукова система, яка увібрала досвід країн Європи, була багатоплановою і багаторівневою, забезпечувала освіченість населення, а також умови для формування і зростання української релігійної, військової, світської, наукової еліти.

Так, перші школи були утворені за часів правління князя Володимира Великого (980-1015 рр.) при кафедральних церквах, а вчителями й вихователями ставало освічене духовенство. У школах вчили читати, писати й рахувати. Основними книгами в школах були богослужебні, найчастіше Псалтир. Порядок навчання передбачав спершу освоєння абетки, потім окремих складів, слів, надалі йшло читання прози і поетики, в кінці переходили до вивчення граматики, вчили числа. Світська освіта була нижчою за релігійну, бо остання вимагала досконалого освоєння Святого Письма. Основою вищої науки була грецька мова, на західних українських землях вчили ще латині та німецької мови. Найвищим орієнтиром в освіті за Великокняжої України-Руси була візантійська освіта, яка спиралася на надбання багатьох поколінь і за своїм рівнем стояла чи не найвище в тогочасній Європі.

Великий князь Київський Ярослав Мудрий (1034-1054 рр.) вважається фундатором книжності, вченості і освіти в давній Україні-Русі. За Ярослава засновуються монастирі, започатковується чернецтво. Серед ченців було багато освічених людей, які навчали грамоти, малювання, мозаїчної справи, переписування

книжок, співу. Ярослав організував світську школу, де дітей навчали грамоти та іноземних мов. При Святій Софії працювали переписувачі та перекладачі книжок.

Після періоду Київської Русі в Україні розпочалася нова Литовсько-Польська доба (XIV-XVIII ст.). Обурені своїм нестерпним становищем, українці не хотіли миритися з примусовою полонізацією та окатоличенням, розуміючи, що це загрожує самому існуванню народу та його культури. В освічених колах українців визрівало переконання в необхідності розвивати писемність, організовувати українські школи і друкарні, створювати підручники тощо.

Важливе значення для розвитку освіти мали братства, діяльність яких активізувалась у XV ст. Їх головна мета полягала в обороні православної віри. Уже з перших своїх кроків у братствах зрозуміли, що освіта – найкраща зброя для захисту своєї віри, подальшої діяльності та утвердження в суспільстві. Так, були створені братські школи де навчалися діти всіх станів, а також сироти. Їх утримували коштами братства за рахунок внесків; бідні та сироти вчилися безкоштовно. При цьому виключалася будь-яка несправедливість. «Навчати й любити всіх дітей однаково» – ось заповідь педагогів братських шкіл.

Пізніше окремі братські школи переросли у вищі навчальні заклади, як, наприклад, Киево-Могилянська Академія. Викладачами у братських школах працювали здебільшого українці: К. Ставровецький, майбутній митрополит Іов Борецький, Ю. Рогатинець, Стефан і Лаврентій Зизаній та інші.

Братства заохочували самоосвіту серед своїх членів, всіляко допомагаючи в цьому. Вони були всестановими, приймаючи до братств усіх, хто бажав і міг щось зробити для розбудови української держави, її освіти та культури. Поширення шкіл пробуджувало національну свідомість, відроджувало українські традиції, сотні вихованців шкіл ставали вчителями, поширювали знання, формували у своїх учнів почуття власної гідності та непримиренності до покатоличення і спольщення свого народу.

Реформа української школи відбулася у XVII ст. за доби Козаччини. Головною її ознакою було виникнення та поширення в Україні колегіумів, академій, університетів. Спершу це були, головним чином, греко-слов’янські школи. Мережа

колегіумів досить густа і охоплює великі міста України. В 1576 р. на Волині в м. Острозі князем К. Острозьким була відкрита перша вища школа в Україні – Острозька Академія. В 1632 р. постала широко відома Києво-Могилянська Академія в м. Києві. В 1661 р. було створено Львівський університет у складі філософського, юридичного, медичного та теологічного факультетів.

Другою ознакою реформи української освіти у XVII ст. стала її латинізація. Латинська мова стає в Європі мовою міжнародною, особливо в науці. Вона широко вживана в Речі Посполитій, з якою тісно пов'язана Україна. В цей час вплив грецької освіти, мови, традицій зменшується.

Третьою ознакою реформ в українській освіті доби Козаччини можна вважати надзвичайну різноманітність форм та типів шкіл. Серед найбільш розповсюджених треба назвати братські школи, козацькі (полкові) та козацькі січові школи; були лірницькі (кобзарські) школи, вірменські, грецькі, католицькі, монастирські, кальвіністів, лютеран, єзуїтські колегіуми.

Отже, освітня система України часів Козаччини була багатоплановою і багаторівневою, включала початкові, середні школи-колегіуми, спеціальні школи, вищі школи – академії, університети. Ця освітня система діяла ефективно, забезпечивши освіту для гетьманів, козацької старшини, українських науковців.

З кінця XVIII ст. до закінчення Першої світової війни (1914-1918 рр.) українці перебували під владою двох імперій: Російської та Австро-Угорської.

Наприкінці XVIII ст. Правобережна та Лівобережна Україна ще зберігала самобутність та високий рівень освіти. Крім Академії в Києві, функціонували школи у Новгороді-Сіверському та Харкові (колегія/академія), семінарії у Переяславі та Полтаві, які були зорганізовані на зразок Київської Академії.

З початку XIX ст. все більше виявляються риси централізації та уніфікації освіти за загальноімперським зразком. Початкова освіта здійснювалася парафіяльними (однорічними, сільськими), повітовими (дворічними, міськими) училищами. З 1864 р. почали створюватися земські школи. Це були сільські школи з три- і чотирирічним терміном навчання, які фінансувалися земствами. Діяли також школи сільські, міністерські, фабричні, залізничні тощо.

Середньої освіти набували у гімназіях. З 1864 р. були започатковані реальні восьмикласні гімназії (замість повітових училищ), перетворені 1872 р. на реальні училища, випускники яких мали право вступу лише на природничі факультети університетів. Для дівчат освіта була обмеженою, діяли інститути шляхетних дівчат – закриті привілейовані заклади для дворянок з вузькостановим характером виховання й навчання. Середня освіта була недоступною для широких верств населення України внаслідок високої плати за навчання.

Осередками вищої освіти були насамперед університети. Перший відкрився у Харкові (1805 р.). У 1834 р. було відкрито Київський університет, який став видатним науково-навчальним і освітянським центром, провідником української культури та центром формування національної самосвідомості українського народу. Навчальними закладами підвищеного типу були: Рішельєвський ліцей (для дітей аристократії) в Одесі (1817 р.), перетворений на Одеський (Новоросійський) університет (1865 р.); гімназія вищих наук (для дітей незаможного дворянства) у Ніжині (1820 р.), реорганізована в історико-філологічний інститут (1875 р.).

Розвиток у Російській імперії освіти після скасування кріпацтва (1861 р.) був пов’язаний з прискореним процесом фабрично-заводського виробництва, впровадженням промислових технологій і наукових досліджень у промисловість і сільське господарство. Ці соціально-економічні умови об’єктивно вимагали підготовки численних кваліфікованих працівників, що стало важливою передумовою масової підготовки учительських кадрів. З цією метою в Україні (60-ті роки XIX ст.) було відкрито учительські семінарії – педагогічні навчальні заклади для підготовки вчителів народної (початкової) школи. Навчання тривало 3-4 роки, приймали осіб, які закінчили двокласні початкові училища.

Зростанню національної самосвідомості українського народу сприяла поява у 50-х роках XIX ст. недільних шкіл (працювали в неділю і святкові дні), організованих кращими представниками української інтелігенції з метою надання початкової освіти дітям і дорослим. В умовах заборони української мови недільні школи стали зародком національної школи, засобом збереження освітянських традицій української школи.

У стані справжнього занепаду перебувала освіта у Західній Україні. Уряд Австро-Угорщини проводив колонізаторську політику. Після прилучення Галичини до Австрійської імперії (1772 р.), рівень освіти на Західній Україні почав поліпшуватися завдяки реформам: розбудовано школи, модернізовано методи навчання. Політична обстановка у XIX ст. характеризується українсько-польською конфронтацією у Галичині та українсько-мадярською на Буковині. На початку XIX ст. під впливом польських кіл постійно обмежувалося українське шкільництво.

Після короткого періоду поліпшення стану української освіти, пов'язаного з буржуазно-демократичною революцією 1848 р. (знято заборону на викладання української мови у школах, організовано приватні українські школи), триває політика національного пригнічення, особливо в освітній справі.

На землях Східної Галичини і Буковини впроваджувалася загальноімперська система освіти. Початкова освіта здійснювалася у парафіяльних (церковних), згодом – тривіальних (народних) та головних початкових школах, які поділялися на сільські та міські. Програма навчання у сільській школі була примітивною, не давала можливості для продовження освіти.

Середня ланка освіти була репрезентована класичними гімназіями та реальними школами з польською мовою навчання. Велику роль відігравала Українська Церква, яка протистояла германізації та полонізації освіти. Для парафіяльних шкіл у цей час видаються читанка, катехізис, буквар. У другій половині XIX ст. українське духовенство виборює право нагляду за школами.

На західноукраїнських землях основними центрами вищої освіти були Львівський (заснований 1661 р.) і Чернівецький (1875 р.) університети, заняття в яких велися польською і німецькою мовами.

Отже, підсумовуючи розвиток української освіти, можна зробити висновок, що вона має давні традиції і принципи, які зумовлені специфікою вітчизняного культурного розвитку. По-перше, відкритість до світу, активне вбирання, запозичення і використання для освіти набутків та знань інших народів. Елементами, фактами, які ілюструють цю відкритість є орієнтація в освіті на її полімовність при грецькій домінанті, широка перекладацька діяльність освітніх

центрів. По-друге, у вітчизняній освіті того часу чітко простежується європейська орієнтація, прив'язка до християнських цінностей. По-третє, попри домінанту церковного освітнього середовища простежуються і сильні компоненти світської освіти. По-четверте, слід відзначити високий рівень історико-літописної, правничої, книговидавничої справи, науки і освіти в Україні-Русі.

Саме на ґрунті таких історичних традицій формується сучасний стан освіти в України, що є результатом свідомого проектування вітчизняного культурного розвитку, тобто стає стратегією культурної політики.

Перспективи культурної політики України взагалі, її освітніх тенденцій зокрема, зумовлені загальною культурною ситуацією. Специфічними рисами, властивими сучасній культурі України, є кризовий стан більшості галузей культури і перехід до полістилістичних форм буття культури. Криза культури обумовлена зменшенням фінансових надходжень, загальним падінням рівня життя більшості громадян країни (потенційних споживачів культурних благ) і неготовністю самої культури і творчих працівників до діяльності в рамках нових соціально-економічних умов. Нинішня культура країни диференційована на безліч окремих, часто суперечливих субкультур, пануючою серед яких є субкультура нової політичної і економічної еліти, що формується. Розшарування торкнулося самого середовища діячів культури – різке розділення цієї групи на дві складові – привілейовану еліту і основну масу працівників цієї сфери, чий рівень життя нижче офіційного прожиткового мінімуму в країні.

Сфера культури опинилася в жорстких рамках ринкових відношень, що істотно позначилося на її стані. Різко знизилися (і у процентному, і в абсолютному значенні) бюджетні вкладення в культуру, більшість ухвалених органами влади нормативних актів, які регулюють стосунки в цій сфері, носять декларативний характер і не виконуються. Погіршилось матеріальне становище як галузі культури в цілому, так і творчих працівників зокрема. В процесі споживання суспільством культурних благ, починають переважати домашні форми; як наслідок, відбувається зниження відвідуваності публічних культурних заходів. У загальному вигляді існує три можливі варіанти подальшого розвитку культури: перемога традиційно-

консервативних установок і розвиток культури на основі тези про самобутність шляху еволюції України; перетворення країни на «культурну провінцію», за умови подальшого засвоєння нею посередніх зразків західної масової культури; інтеграція України в світове товариство як культурної держави і рівноправного учасника глобальних соціокультурних процесів.

Для органів влади сучасної України питання культурного будівництва не стали пріоритетними, що теж є однією з основних причин кризи в культурі. Незважаючи на активну законотворчу діяльність органів влади різних рівнів, правова база культурного життя до кінця ще не сформована. Ряд прийнятих правових актів носить чисто декларативний характер. Ще однією характерною ознакою сучасної культурної політики є відносна децентралізація системи управління, що втілилася в передачі частини управлінських функцій з рук центральних органів влади органам місцевого самоврядування.

Найбільш вдалою для України, адекватною специфіці держави, є децентралізована модель реалізації культурної політики. Тому передбачається передача більшості функцій державного управління і регулювання культурними процесами у ведення органів влади місцевого самоврядування. На державному рівні повинні вирішуватися загальнонаціональні культурні проблеми, а на регіональному – весь комплекс конкретних заходів по підтримці культури в даному регіоні. В галузі правового забезпечення культурної діяльності пропонується розробка юридичної основи, яка забезпечує адаптацію культури до ринкових відносин, що розвиваються, і формування необхідних умов для збереження і розвитку культури. Необхідною бачиться також розробка в рамках культурної політики держави ідеології, базовими елементами якої мають бути демократичні цінності свободи особи. Метою формування такої ідеології є досягнення суспільної згоди як дієвого механізму подолання регіональної неузгодженості, виходу з кризи і стабілізації суспільних відносин [Наточий В. В.].

Тому, в сучасній ситуації, що склалася в українського соціуму, трансформації у сфері культури виглядають неминучими і закономірними. Нова культурна політика України, адекватна сучасним соціальним реаліям, ще перебуває у стадії

формування. Незавершеність цього процесу є однією з причин кризи, в якій знаходиться культура України. Тим часом в період переходу країни до нових форм організації соціального буття проблеми духовного розвитку людини набувають особливої актуальності.

Початок розбудови незалежної Української держави призвів до демонтажу радянської системи освіти, реідеологізації вітчизняної освітньої моделі, широкого впровадження в життя демократичних важелів управління суспільством та освітою, що відкрило шлях формуванню національної моделі останньої. Саме тому актуалізується в сучасній українській та зарубіжній філософії проблематика філософії освіти.

В українському освітньому просторі філософія освіти розглядається як галузь філософського знання, спрямована на дослідження сфери освіти і виховання як процесів самовідтворення соціокультурної основи суспільства у світоглядному, методологічному, епістемологічному та аксіологічному аспектах. Через застосування фундаментальних філософських принципів теоретичні та практичні принципи педагогіки, освітньо-виховні цілі та ідеали набувають конкретно-історичного, соціально-культурного змісту, функціонують як методи проектування і створення нових освітніх інституцій і систем.

Освіта, у свою чергу, суттєво впливає на філософію, стаючи її практикою. У зв’язку з цим американський філософ і педагог Дж. Дьюі переконував, що філософська теорія не буде жити, коли вона байдуже відноситься до виховання. Виходячи з цього, він розглядав результати освітньої діяльності як головний критерій істини її філософських засад, а систему освіти – як важливіший засіб «вдосконалення суспільства», вирішення його найгостріших проблем. Йдеться про таку взаємодію між філософією і освітою яка є суттєвою у розвитку людства, що й призводить до їх інтеграції в філософії освіти.

На думку академіка В. Андрущенка, освіта є «фокусом суперечливих і складних проблем сучасної епохи, поєднуючи суспільне й індивідуальне, цивілізаційне і культурне, раціональне й ірраціональне, знання і віру, знання і мораль. У сучасному світі освіта – одна з домінант у житті людини й суспільства»

[Роздуми, 5]. Економічні, технологічні, соціальні, інформаційні, комунікативні тощо зміни, динамізм і різноманітність знання підносять значення освіти на вищий щабель і потребують адекватної системи її організації. Водночас загострення кризових явищ у світі актуалізує проблему пошуку нових шляхів подальшого розвитку освіти. Рух до нової системи освіти «пов'язаний зі зміною ролі і статусу людини, зі становленням і розвитком творчого характеру мислення, з інтеграцією наукового знання та інших засобів пізнання і самопізнання», – підкреслює В. Андрущенко.

Академік М. Згуровський упевнений, що зміни в освіті, покликані інтеграційним процесом у науці й освіті та формуванням спільного освітнього і наукового простору Європи, «вже не зможуть бути «косметичними». Вони мають стосуватися корінних основ науки і освіти» [, 10]. Потрібна рішуча політика держави, щоб на шляху цих перетворень Україна реалізувала свій шанс для «прориву» до групи високорозвинених країн світу. Вона може втратити цей шанс «за умови, якщо обере шлях свого розвитку, зорієнтований переважно на споживання чужих технологій, товарів і послуг та надання Європі своїх природних ресурсів, дешевої робочої сили і екологічних квот» [там само, 11].

Оновлення освіти такого рівня складності в таких суперечливих умовах потребує узагальнень діалектичного характеру, нових тенденцій і фундаментального філософського обґрунтування. До завдань, розв'язання яких може забезпечити реальну, а не декларативну пріоритетність освіти, академік В. Кремень відносить і таке: «Виробити у людини здатність до свідомого і ефективного функціонування в умовах небувалого ускладнення відносин у глобалізованому, інформаційному суспільстві, зрослої комунікативності життя та інформаційної насиченості середовища життєдіяльності» [, 10-11]. Ці та інші вимоги щодо освіти обумовлюють необхідність перегляду ряду звичних упродовж десятиліть і століть характеристик, усталених норм освітньої діяльності. Значна роль у процесі модернізації освіти належить філософії освіти.

Вітчизняні філософи освіти прагнуть інституалізувати філософію освіти як окрему дисципліну. Більшість з них вважають за необхідне розроблення філософії

освіти як спеціалізованої проміжної ланки між філософією та теорією педагогіки, своєрідного каналу трансляції філософських ідей на педагогічну діяльність. Така необхідність, на їх думку, випливає з того, що філософу дуже важко оволодівати педагогікою, а педагогу – філософією. Але Г. Волинка, В. Гусєв, І. Огородник, Ю. Федів мають з цього приводу іншу думку: «філософія освіти навряд чи зможе бути ефективним засобом розв'язання філософських питань педагогіки, якщо її зводити лише до проміжної ланки між педагогікою та філософією, адже будь-яке внутрішнє питання філософії освіти при його обговоренні виходить за межі цієї дисципліни і може висвітлюватись лише у широкому контексті результатів історико-філософського процесу» [, 612].

Становлення освіти як тенденції розвитку культурної політики потребує самовизначення її предметного поля. В. Шевченко визначає в предметному полі філософії освіти прикмети освітньої філодокси, вказуючи на її дезорієнтуючу роль в освіті. Основним завданням філософії освіти він вважає дослідження способів і шляхів навчання людей мудрості як предмету специфічного людського відношення і соціокультурного стану існування людини [, 40].

І. Добронравова підкреслює залежність філософії освіти від розуміння людської здатності навчати і вчитися. Звертаючи увагу на вирішальну роль ставлення філософії освіти до свого предмету, вона зазначає, що «синергетична методологія стає застосовною в освітній галузі, якщо філософія освіти розуміє освітні процеси як процеси самоорганізації» [, 124].

Філософсько-педагогічні альтернативи відчуженню знання та способи подолання відчуженості знання в освіті, аналіз критичної педагогіки та постнекласичного освітнього дискурсу досліджує І. Предборська.

В. Пазенок переконує, що проведення гуманістичного принципу у сучасній філософії освіти, інноваційне розуміння сутності людської суб'єктивності в світлі новітніх досягнень філософської та природничо-наукової антропології, морально-етичні складові гуманістики, є першочерговими завданнями філософії освіти.

Освіту як фактор самореалізації й самоствердження індивіду в ситуації елімінальності культури; ефективне мислення індивіда, що бажає бути тактиком і

стратегом власного життя; раціонально-дискурсивне і поетичне мислення як альтернативні розглядає Л. Горбунова.

Певною мірою контроверсійним виглядає підхід до окресленого питання академіка І. Зязюна, який вважає, що філософія освіти – «це і не філософія, і не наука». Її інтерес, зазначає вчений, – педагогіка й освіта, тому все запозичене з інших рефлексивних дисциплін (методології, аксіології, історії, культурології, власне філософії) вона використовує для вибудови моделі подолання освітньої кризи, для вирішення найзагальніших проблем педагогічної діяльності, проектування шляхів витворення нової педагогічної науки [, 3].

На думку С. Клепка, «Україні, мабуть, з усіх філософій найбільш потрібна філософія освіти. Бо вже від її втілення з'явиться потреба в інших філософіях. Тому навіть медики цікавляться проблемами філософії освіти, відчуваючи, що лікар має бути передусім фахівцем з власною освітою» [, 204]. Учений стверджує, що найперше призначення філософії освіти – допомогти процесу зміни педагогічного понятійного апарату.

В предметному полі філософії освіти України М. Михальченко, спираючись на соціокультурну теорію як методологічну основу, окреслює її можливості у визначенні обрисів історико-культурного типу людини як ідеалу, щоб керуючись ним оволодіти нинішньою ситуацією в освіті та подолати її кризове становище [,74].

Опонуючи думці В. Лутая про те, що важливішою проблемою філософії освіти є оптимізація розв'язання суперечності між змістом виховання і навчання, який визначається вимогами суспільства (суспільне «треба») і відчуттям вільного вибору дитини (дитяче «хочу»), В. Скотний вважає, що запитом сучасної епохи стає філософія освіти як «можливості можливого», орієнтованої на подальший розвиток людини. «Сучасний стан людського буття в його духовних вимірах фіксує стадію його переходу від локально-стабільного до інтегративного рівня, що й усвідомлюється як криза нашої епохи. Це той «гострий» період людської історії, коли відбувається зміна духовно-культурної свідомості цивілізації. У цей момент філософія стає потрібною для всього суспільства як «культурний барометр», який

повинен не тільки охарактеризувати існуючу ситуацію, але й визначити тенденції розвитку суспільства, всіх його сфер, в тому числі й сфери освіти» [, 31].

Отже, проблемне поле філософії освіти досить широке. В сучасному культурному просторі філософія освіти намагається теоретично дослідити сфери освіти і виховання, які постають процесами світоглядного, методологічного, епістемологічного та аксіологічного самовідтворення соціокультурної основи українського суспільства.

Входження України в глобалізаційний простір справляє вплив на її освітню практику та культурну політику. Складності освітньої ситуації в епоху глобалізації відзначає провідний український вчений В. Андрущенко: «Особливо гостро сьогодні постають проблеми розвитку вищої освіти. Прикро, але факт: більшість вузів держави до ефективної роботи в умовах глобалізації, до реалізації нової моделі фахівця виявились не підготовленими. Звичайно, в Україні є вузи, рівень яких не поступається провідним зарубіжним університетам, а рівень деяких – значно переважає їхні показники. Однак цього аргументу сьогодні замало. Негаразди в системі вищої освіти все ще глибокі. Розробка, всебічне обговорення і ухвала Національної доктрини розвитку освіти України у XXI ст. – перший крок на шляху приведення нашої системи освіти у відповідність до викликів глобалізації. Другим кроком має стати поетапна імплементація доктрини, третім – визнання європейською і світовою спільнотою вітчизняної освіти як самодостатньої і конкурентоспроможної. За нашими підрахунками, вирішення цих завдань потребує приблизно четверть століття» [Вища освіта в контексті глобалізації].

У сучасному вітчизняному соціокультурному просторі, як і в світі в цілому, роль освіти постійно зростає разом з ростом впливу людського капіталу. Збільшується значення освіти як важливого фактору формування нової якості українського суспільства. При цьому важливо відзначити, що система освіти України здатна конкурувати із системами освіти передових країн Заходу. Однак її переваги можуть бути швидко втрачені, якщо не буде сформована загальнонаціональна освітня політика, яка б користувалася широкою підтримкою громадськості. Адже освітня політика – важлива складова загальнонаціональної

політики, інструмент забезпечення фундаментальних прав та свобод людини, підвищення темпів соціально-економічного й науково-технічного розвитку, гуманізації суспільства, росту культури. Освітня політика встановлює на основі громадської згоди корінні цілі й завдання розвитку як системи освіти, так і суспільства в цілому, гарантує їхнє проведення в життя шляхом узгодження дій усіх учасників соціального процесу.

Про це йдеться і в матеріалах МОН України, де відзначається необхідність розробки та використання результативних інновацій у навчальному процесі, оволодіння суб'єктами процесу системою сучасних наукових знань, наповнення навчальних програм результатами вітчизняних і зарубіжних наукових і дидактичних досягнень, широке впровадження у навчальний процес результатів науково-дослідних розробок. Очікується, що реалізація цих освітніх новацій забезпечить створення умов для особистісного розвитку та творчої самореалізації громадян України, підвищить рівень національних освітніх послуг та поліпшить можливості доступу до них, покращиться методологічне та науково-методичне забезпечення освітніх закладів, за рахунок чого підвищиться дієвий професіоналізм та статус науко-педагогічних працівників, а також якість підготовки та конкурентоспроможність майбутніх фахівців національного ринку праці.

До сучасної освіти пред'являються вимоги фундаменталізації, підвищення загального культурно-освітнього рівня молоді. Тому що попередня освітня політика, яка орієнтувала людину на високі зразки культури, мистецтва і, через їхній вплив – виховання культурних, всебічно освічених особистостей, не дала очікуваних результатів. Висока культура виявилася безсилою у питаннях щоденного виховання, підвищення загальної культури соціуму. Сучасна політика в освіті, яка тепер розглядається у безпосередній єдності з культурою на рівні феномену культурної політики, виходить з усвідомлення необхідності введення у освітню практику традицій виховання на прикладах актуальної для людини повсякденності, в умовах якої культура є не позамежовою, не святом, а частиною щоденного існування. За рахунок цього досягається підвищення загального культурного рівня соціуму. Культурними знаннями оволодівають не лише обрані, залучені у цю сферу, а, в тій

чи іншій мірі, всі. Таким чином, як освіта, так і інші соціальні інститути суспільства перетворюються із засобів примусу до певної соціальної дії на органічно існуючі системи, мета діяльності яких реалізується через звернення до культурної традиції.

Специфікою вітчизняної ситуації є приєднання до світових глобалізаційних структур через процеси євроінтеграції. На сучасному етапі існування незалежної України, її розвиток визначається у загальноєвропейському контексті з орієнтацією на фундаментальні цінності західної культури: парламентаризм, права людини, права національних меншин, лібералізацію, свободу пересування, свободу отримання освіти будь-якого рівня, що є невід'ємною частиною демократичного суспільства.

Для України європейська інтеграція – це входження до спільноти європейських народів, повернення до європейських політичних і культурних традицій. Як свідомий суспільний вибір, перспектива європейської інтеграції – це вагомий стимул для успіху економічної і політичної трансформації, що може стати основою національної консолідації. Європейська інтеграція стає ключовою ланкою відкриття України світу, переходу до відкритого демократичного суспільства.

Саме тому з метою реалізації стратегічного курсу України на інтеграцію до Європейського Союзу, забезпечення всебічного її входження у європейський політичний, економічний і правовий простір та створення передумов для набуття Україною членства у ЄС Указом Президента України була затверджена «Стратегія інтеграції України до Європейського Союзу», в якій основними напрямами культурно-освітньої й науково-технічної інтеграції визначено впровадження європейських норм і стандартів в першу чергу в галузі освіти, науки і техніки, поширення власних культурних і науково – технічних здобутків у ЄС [Модернізація вищої освіти України і Болонський процес, 4].

Модернізації парадигми освіти відбувається за рахунок залучення її до глобальних світових структур, необхідності визнання вітчизняної моделі культури цими структурами, в тому числі її освітнього інваріанту. А оскільки в Україні, як і в інших розвинених європейських державах, вища освіта визнана однією з провідних галузей розвитку суспільства, то поряд з такими напрямками євроінтеграції України,

як адаптація українського законодавства до сучасної європейської системи права, економічної інтеграції та розвитку торговельних відносин між Україною та ЄС, політичною консолідацією та зміцненням демократії був обраний напрямок на модернізацію системи вищої освіти шляхом її приєднання до Болонського процесу як одного з найактуальніших і найпріоритетніших засобів культурно-освітньої й науково-технічної інтеграції України.

Взагалі, Болонський процес як структурне реформування вищої освіти потребує від України не просто поверхневих, «косметичних» перетворень шляхом заміни одного елемента на інший, а дійсно структурної модернізації вищої школи та системи її управління. Важливо враховувати той факт, що Україна є частиною пострадянського простору, тому приєднання до європейського освітньої системи потребуватиме не тільки економічних та організаційних перетворень, а, в першу чергу, змін ідеологічних, ментальних, оскільки Болонський процес для нас є річчю новою, експериментальною, і його не можна просто взяти за основу та швидко реалізувати на практиці. Україна повинна так перебудувати всі компоненти своєї системи вищої освіти , щоб не втратити власні освітні традиції, а не сліпо поспішати до європейської системи освіти, не маючи для цього відповідної матеріально-фінансової бази та інфраструктури.

Тому, перш, ніж розглядати перспективи участі України в формуванні єдиного європейського простору вищої освіти, необхідно враховувати основні суто національні проблеми та особливості вищої освіти.

В процесі взаємодії викладач-студент класична система вищої освіти, що існує в Україні є відмінною від європейської. Викладач здебільшого виступає транслятором знань, студент їх споживає, а потім на іспиті ретранслює. Болонська ж система вимагає від студента здійснювати автономну науково-дослідницьку роботу, викладач мусить давати студенту не лише знання, а й пропонувати йому методику наукових пошуків. Викладач має окреслити проблеми, можливі підходи щодо їхнього розв’язання і надати можливість студенту працювати самостійно, тобто навчити його вмінню розв’язувати проблему.

Для самостійної науково-дослідницької діяльності та прояву творчої ініціативи в процесі здобуття знань, студентові потрібна відповідна інфраструктура: доступність інноваційних технологій, наявність належного книжкового фонду. Європейські студенти мають відмінні можливості користуватись Інтернетом, у багатьох з них – портативні ноутбуки, не кажучи вже про комп'ютери, а вищі навчальні заклади мають дуже потужну технічну забезпеченість. В українських вищих навчальних закладах є комп'ютери, але цього на сьогоднішній день вже замало, оскільки більшість з них не відповідають швидкозмінному прогресу інформаційних технологій.

Важливим аспектом адаптації української системи вищої освіти виступає підвищення якості освіти відповідно до ринкових потреб та, пов'язаний з цим, перегляд навчальних програм вітчизняних вищих навчальних закладів. В навчанні студента потрібно збільшити акцент на дисципліни, безпосередньо пов'язані з обраною ним спеціалізацією. Отже, участь у Болонському процесі передбачає перегляд структурно-логічних схем та навчальних планів з урахуванням загальних європейських тенденцій та вимог рину праці.

Проте, основною національною перешкодою на шляху приєднання до єдиного освітнього простору можна вважати не ситуацію конкретно в сфері вищої освіти, а складне соціально-економічне становище в країні в цілому. Тому у випадку України доцільним буде говорити не про перспективність або неперспективність створення такої системи вищої освіти, яка б відповідала вимогам Болонської декларації, а про строки реалізації цього процесу.

Інтеграційні процеси необхідно пов'язані з важливими концептуальними змінами щодо змісту і форми навчання. Для України Болонський процес став не лише передумовою входження в європейський освітній простір, а передусім значним імпульсом оновлення власної системи освіти. Сучасний український дослідник В. Журавський, трактуючи Болонський процес не як рух стандартизації, а як процес пошуку консенсусу, наголошує на тому, що «в Україні освітні реформи слід спрямовувати не на радикальні зміни, втрату ліпших тенденцій та зниження національних стандартів якості освіти, а на розвиток і набуття якісно нових ознак.

Система освіти повинна розвиватися в гармонійному взаємозв'язку із суспільством у цілому, будучи його провідником» [Журавський В.]. Тобто, перед українськими освітянами відкриваються нові та цікаві перспективи.

У травні 2005 р. на черговій зустрічі міністрів освіти, яка відбулася у місті Бергені, Україна приєдналась до Болонського процесу. Ця подія поставила перед системою вищої освіти завдання не тільки теоретичного обґрунтування основних засад трансформації у європейський освітній простір, а й практичного впровадження основних принципів освітньої інтеграції.

Оскільки Болонський процес охоплює широкий спектр економічних, соціальних, культурних перетворень, трансформаційний процес має базуватися на певних засадах:

- Національної ідеї вищої освіти, яка зберігає та примножує національні освітні традиції, виховує гармонійно розвинену особистість, для якої потреба у фундаментальних знаннях та у підвищенні загальноосвітнього і професійного рівня асоціюється із зміцненням держави.
- Розвитку вищої освіти, який повинен підпорядковуватись законам ринкової економіки, тобто закону розподілу праці, закону змінності праці та закону конкуренції, оскільки економічна сфера є винятково важливою у формуванні суспільного розвитку. При цьому, водночас, необхідно враховувати не менш важливі чинники – соціальні, політичні, чинники духовного життя, суспільної свідомості, культури та морально-психологічних цінностей. Значна частина проблем, що накопичилася у системі вищої освіти, пов'язані, насамперед, з розбалансованістю комплексу зазначених чинників суспільних перетворень.
- Модернізації вищої освіти у контексті тенденцій розвитку світових освітніх систем, у тому числі європейських. Зокрема, привести законодавчу і нормативно-правову базу вищої освіти України до світових вимог, відповідно структурувати систему вищої освіти та її складові, упорядкувати перелік спеціальностей, переглянути зміст вищої освіти, забезпечити інформатизацію навчального процесу та доступ до міжнародних інформаційних систем. Вищій школі необхідно орієнтуватись не лише на ринкові спеціальності, але й

наповнити зміст освіти новітніми матеріалами, запровадити сучасні технології навчання з високим рівнем інформатизації навчального процесу, вийти на творчі, ділові зв'язки з замовниками фахівця.

Тепер розглянемо концептуальні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу, та основні заходи, направлені на їх реалізацію.

Першим етапом реформування національної вищої школи відповідно до вимог Болонської декларації є запровадження єдиної системи освітньо-кваліфікаційних рівнів. На першому циклі навчання у вищому навчальному закладі (4 роки) студент здобуває базову вищу освіту (освітній рівень) та кваліфікацію бакалавра (освітньо-кваліфікаційний рівень). Таким чином, цей рівень не потребує реформування.

Освітньо-кваліфікаційний рівень спеціаліста (1-1,5 роки навчання після ступеня бакалавра) є традиційним і найбільш поширеним в економіці України, але він потребує певного трансформування в освітньо-кваліфікаційний рівень магістра (термін навчання 1-2 роки). Існуючий сьогодні освітньо-кваліфікаційний рівень магістра фактично відповідає прийнятому країнами-учасницями Болонського процесу рівню магістра наук за визначеними освітньо-науковими напрямами, підготовка яких спрямована на виконання завдань фундаментально-теоретичного та науково-практичного характеру. Програма підготовки магістра наук може відповідати програмам підготовки кандидата наук як складова третього циклу навчання.

Зважаючи на те, що в Україні є надлишкова і недостатньо збалансована з потребами суспільства та ринку праці кількість напрямів і спеціальностей, за якими готують відповідно бакалаврів, спеціалістів і магістрів, нагальним завданням є вдосконалення структури напрямів підготовки та спеціальностей для всіх освітньо-кваліфікаційних рівнів. Ці напрями та спеціальності мають бути узгодженими з відповідними європейськими напрямами, але з урахуванням вітчизняного переліку кваліфікацій.

Програми підготовки кандидатів наук потребують узгодження з програмами підготовки докторів філософії, які мають визначити учасники Болонського процесу і, задовольнивши вимоги, Україна може ввести освітньо-науковий ступінь доктора

філософії, що дозволить вирішити питання про еквівалентність цих наукових ступенів. Ступінь доктора наук на даному етапі можна залишити як визнання більш високого рівня наукових досягнень та вищої наукової кваліфікації.

Другим етапом адаптації вітчизняної системи гарантії якості до європейських вимог є розробка критеріїв оцінки якості вищої освіти на всіх рівнях та забезпечення прозорості результатів оцінювання якості та вільного доступу до цієї інформації.

На рівні вищого навчального закладу існує потреба в створенні системи забезпечення якості навчального процесу, яка включає формування навчальних планів і програм, зорієнтованих на кредитно-модульну систему організації навчального процесу, оптимізацію співвідношення різних видів занять, впровадження дистанційної форми навчання та інформаційних технологій; вдосконаленні системи оцінювання знань, введенні рейтингової системи на основі єдиних вимог до змістових модулів та їх міжуніверситетського взаємовизнання.

На рівні держави гарантії якості вищої освіти повинні забезпечуватися шляхом розробки нормативно-правових, організаційних, науково-методичних, фінансових та інших документів, які регламентують функціонування системи державного контролю якості освіти; оптимізації мережі вищих навчальних закладів; формулювання вимог до якості; контролю за відповідністю цим вимогам якості підготовки фахівців у вищих навчальних закладах; удосконалення системи державної атестації, структури і критеріїв роботи Державної екзаменаційної комісії (ДЕК). В свою чергу, система державно-громадського контролю якості освіти має, на підставі науково-обґрунтованих критеріїв, проводити ліцензування та акредитацію, визначати рейтинги вищих навчальних закладів із залученням представників визнаних громадських організацій, використовуючи інформацію про затребуваність випускників на ринку праці, їх працевлаштування та мобільність, наявність та ефективність виконання замовлень підприємств і установ на підготовку фахівців.

На міжнародному рівні Україна має розвивати співпрацю з організацією визнання дипломів (ENIC/NARIC) та поглиблення зв’язків з європейською мережею з питань гарантії та єдиних стандартів якості (ENQA).

Однією з вимог Болонського процесу є встановлення єдиної системи кредитних одиниць (Європейської кредитної трансферної системи, скорочено ECTS). Тому на третьому етапі адаптації вітчизняної системи організації навчального процесу до європейської системи кредитного взаємовизнання необхідно здійснити наступні заходи. Внести зміни та доповнення до нормативно-методичних документів, які передбачають: оптимізацію переліку напрямів і спеціальностей, запровадження додатків до дипломів про вищу освіту європейського зразка, адаптацію стандартів вищої освіти до європейських вимог, запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу, формування змістових модулів і визначення траєкторій для здобуття відповідної кваліфікації тощо. Створити накопичувально-залікову кредитну систему із широкого спектра існуючих в Україні спеціальностей, розробити узгоджені змістові модулі. Запровадити нову систему оцінки знань студентів і шкалу оцінок за єдиними критеріями.

Четвертий етап реформування національної вищої школи відповідно до вимог Болонської декларації торкається важливого елемента розпізнавання вищої освіти України і спрощення процедури визнання кваліфікацій європейськими країнами – запровадження узгодженого додатка до диплома. Чинний в Україні додаток до диплома розроблено в 2000 р. відповідно до встановленої на той час Європейським центром вищої освіти та рекомендацій ЮНЕСКО форми з урахуванням специфіки національної системи вищої освіти. Він має багато спільного з додатком до диплома, який пропонується країнами-учасницями Болонського процесу, що дозволить Україні в короткий термін ввести його для випускників вищих навчальних закладів нашої країни. Визнання програм підготовки та документів про освіту має відбуватися як між державами, так і між університетами, та між університетами і роботодавцями.

П’ятий етап реформування української вищої освіти повинен створити дієву систему здобуття освіти протягом життя. Система взаємовизнаних навчальних модулів є основою для здійснення індивідуальних «траєкторій» навчання протягом усього навчання, включаючи застосування інформаційних та дистанційних

технологій навчання. Розв’язання цих проблем можливо шляхом створення сучасної розгалуженої системи підготовки та перепідготовки, основаної на інтегрованих навчальних планах, узгодженої системи кредитів з визнанням дипломів і сертифікатів у системі школа-університет-післядипломне навчання на основі комплексів при вищих навчальних закладах, окремі складові яких уже існують при всіх національних університетах. Комплекси здійснюють довузівську підготовку, навчання для здобуття вищої освіти, післядипломне навчання. Комплекси виконують замовлення на післядипломне навчання фахівців за узгодженими програмами, удосконалюючи університетську навчально-виробничу базу, залучаючи кваліфікованих фахівців замовників та роботодавців до навчального процесу в університетах. Така співпраця вищих навчальних закладів і підприємств сприятиме посиленню практичній підготовці випускників та врахуванню особливостей навчання та дипломного проектування у вищих технічних навчальних закладах шляхом надання баз практик для орієнтації студентів на вирішення реальних завдань і розв’язання актуальних науково-технічних проблем.

На шостому етапі реформування вищої школи відповідно до вимог Болонського процесу має бути поступово розширена автономія вищих навчальних закладів, а саме у напрямку: самостійного визначення структури підготовки, обсягу прийому студентів за спеціальностями, створення структурних підрозділів (в тому числі в інших регіонах), присвоєння вчених звань професора і доцента за рішенням Вченої ради, самостійного розпорядження всіма коштами на власні потреби для виконання статутних завдань, створення в структурі вищого навчального закладу безперервної підготовки фахівців з вищою освітою шляхом включення до свого складу вищих навчальних закладів різних рівнів акредитації (коледжів, технікумів).

Очевидно, що заходи, які направленні на впровадження в український освітній простір вимог Болонської конвенції, повинні докорінно реформувати систему вищої освіти України. Ці реформи, безперечно, несуть у собі позитивний модернізований характер змін. Але не варто забувати і про недоліки. Зокрема, професор М. Кисельов відзначає як негативний той факт, що «пошук новітніх “освітніх технологій”, а останнім часом бажання моментально вписатися в ідеологію “Болонського

процесу", призводить до втрати традицій, надбаного досвіду й цінностей, якими так багата наша педагогіка» [, 190]. Адже однією з найпоширеніших причин погіршення якості освіти в усі часи вважалася втрата довіри до вчителя, падіння компетентності, авторитету та, внаслідок цього – поваги до педагогів. Педагог, що втрачає свій авторитет та повагу учнів, перестає бути вчителем, вже не може нічому навчити. Як стверджувала свого часу Х. Арендт, компетенція – це знання про світ та здатність до передачі його іншим, а авторитет педагога саме у тому й полягає, щоб формувати почуття відповідальності за цей світ.

Сучасна освіта повинна залучати до кола своїх пошуків ціннісну складову, чітко окреслювати аксіологічні орієнтири наукових та освітніх процесів. Адже в сучасному світі, де якість життя часто визначається рівнем матеріального забезпечення, людство постає перед проблемою примітивізації людини, яка, на думку М. Кисельова, стає «одновимірною, морально, естетично та емоційно нерозвиненою» [Там само, 191]. Складність об'єктивних реалій сучасності у тому, що під впливом вимог глобалізованого світу людина з самодостатньої цінності перетворюється на засіб – засіб виробництва, економіки, держави тощо. Сприймає природу утилітарно-фрагментарно і нехтує наслідками власних хижацьких дій по відношенню до природи, відчуваючи свою відірваність та ізольованість від оточуючого середовища.

У розпочатому реформуванні української освіти також повинна бути передбачена загроза кризи екологічного самовизначення людини. Ставлячи питання щодо екологізації навколишнього середовища, людині слід включити себе у це проблемне поле, навчитися бережному й уважному ставленню до собі подібних, у тому числі і стосовно процесу набуття знань. Тому що з найдавніших часів процес освіти сприймався сакралізовано – як священний акт передачі світла знання, світла віри. Новочасна раціоналізація життя європейської людини призвела до редукції поняття освіти у механістичну площину: щодо його тлумачення застосовується швидше механічна, аніж сакральна термінологія: «освітній процес», «технології освіти», «парадигма сучасної освіти» тощо. Сучасна освіта з галузі формування

майбутніх поколінь перетворилась на сферу послуг, що особливо помітно в умовах комерціалізації середньої та вищої освіти.

Як можливий вихід із ситуації, що склалася, М. Кисельов вказує на необхідність створення концептуальної системи, в якій би знання про світ нерозривно поєднувалося з його розумінням. Йдеться про те, що знання про світ не тотожне розумінню світу, при тому що саме розуміння є важливою передумовою цілісного, органічного світогляду. Адже чим далі культура відходить від органічного поєднання людини з природою, від розуміння самої людини як природної істоти, тим швидше вона перетворюється на репресивний засіб, вироджується в науково-технічну цивілізацію, розриваючи органічну єдність ланцюга «людина-природний світ» та втрачаючи власні перспективи.

Неабиякою проблемою постає поява антропотехніки – нової наукової галузі у сфері біотехнологій. Цей напрям уможливлює формування людини майбутнього з наперед заданими властивостями: відповідним набором інтелекту, силових здібностей, працьовитості та здатності почувати себе щасливою (що має довершити вдосконалений портрет людини нового типу). А це загрожує втратою в майбутньому орієнтирів самоідентифікації для людини, «ампутації особистості», формуванням стійкого відчуття тотальної незахищеності одиничної людини перед хижацьким світом. Тоді як залучення природоохоронних ідеалів та цінностей збереження життя на Землі здатне суттєво розширити традиційні межі сфери освіти та збагатити її проблемне поле.

Сучасними українськими вченими пропонується також включити у коло освітніх проблем філософської рефлексії біоетичні питання, які ставили б перед молоддю завдання поєднання етичних цінностей із реалістичним розумінням екології сучасного світу. Як зазначив В. Поттер: «Етичні цінності не повинні розглядатися поза біологічними факторами» [, 9]. Залучення проблем біоетики у світоглядну площину української освіти сприятиме кореляції протистояння «природа-суспільство» через формування екологічного принципу життя: збереження різноманіття природи, людини та культури на засадах толерантності та компромісу. В цьому контексті український філософ С. Кримський зазначає, що

коеволюційна стратегія виховання має спиратися на прагнення знайти спільну мову з протилежною стороною, досягти компромісу, вирішити конфлікти ненасильницькими методами. «Найважливішим досягненням нового мислення є усвідомлення того, що ситуація різноспрямованих цілей вимагає компромісів, консенсусу. Компроміс пропонує узгодження варіантів вирішення проблеми, збалансований вихід з неї. Він може бути представлений в термінах ігор з нульовою сумою, тобто з таким результатом, коли ніхто не виграє, проте досягається користь для всіх», зазначає філософ [, 16].

Ці проблеми виглядають особливо важливими з огляду на те, що в епоху Постмодернізму об’єктом глобальних науково-технічних трансформацій стає не лише фізико-хімічний простір, в якому співіснують різновиди живої та неживої матерії, але й соціокультурний простір, в якому еволюціонує багатовимірне життя людства. Саме тому в сучасній науці склався термін – «глобалізоване суспільство ризиків», яким науковці позначають часто непередбачувані наслідки застосування над технологій (геноміка, протеоміка людини, нейронаука, наномедицина, нанофармакологія тощо). Отже, визнання освіти як пріоритетної стратегії формування національної культурної політики України, має передбачати опанування сучасної людини інноваційних знань про глобальний світ, але разом з його розумінням.

Висновки до розділу 3

Постмодернізм як тип культури доби глобалізації проектує настанови культурної ситуації (в першу чергу, настанову «переоцінки цінностей» Ф. Ніцше) на ідеологію розвитку самої освіти. Заперечуючи логоцентричне підґрунтя класичних ідеалів освіти, викриваючи їх тоталітарні стратегії формування людини за встановленим зразком, репресивні витоки освіти як соціального інституту, авторитарність влади взагалі, постмодерністські теоретики педагогіки (призвища) формують проект анти-педагогіки (педагогіки зі зворотним знаком). Остання заперечує будь-які чітко зазначені ідеали і настанови у розвитку, пропагує значення самовизначення дитини, принципи мультикультуризму як освітню стратегію. Її апологети виділяють такі шляхи перебудови сучасної освіти як впровадження стратегій культурної політики: руйнування існуючого інституту школи, применшення функцій учителя у відносинах «вчитель-учень», естетизація змісту й методів навчання за допомогою «мовних ігор».

Під методологічний сумнів постмодерністів потрапляє принцип єдності освіти, який був вихідним в класичний період. Тим самим безсумнівність втрачає й ідея єдності самототожності людини, ідентичності суб'єкта. Релятивістські інтенції постмодернізму підривають не лише раціоналістичні засади європейської культури, але й підвалини самообґрунтування суб'єкта, що є вихідними для західного гуманізму. Між тим як життєвий процес демонструє, що належність до освітнього закладу продовжує бути однією з найбільш наочних характеристик людини, оскільки обумовлює не лише рівень знання, але і стиль життя. Анти-педагогічні теорії постмодернізму є проекцією реальних процесів тому, що у суспільстві масового споживання, що є одним з істотних характеристик глобалізації, існують протилежні тенденції: деперсоніфікація та екзальтація інтимного переживання.

Відповідно змінюється і концепт самої освіти. Відтепер вона не може розглядатися лише як теорія, що має претензію на загальнозначимість, а стає різновидом мистецтва. Естетизація педагогічного процесу (естетизація ідеалів освіти, а також технологій їх досягнення (культуротворчий принцип гри, розвиток уяви та інтуїції) стає загальнопоширеною думкою серед теоретиків постмодернізму.

Дану позицію можна розглядати не лише як абсолютизацію постмодерністських інтенцій, а як наслідок вимоги формування людини не просто носія знань, а і творчої особистості, що здатна до інноваційної діяльності в умовах конкуренції між цивілізаціями. Криза індивідуальної і колективної ідентифікації (В. Хьосле) є результатом поліонтичності, а, отже, полікультурності глобалізованої моделі світу. Завданням культурної політики в ситуації суперечності постмодерністських інтенцій мультикультуризму та уніфікаційних стратегій вестернізації стає знаходження середнього терміну між крайнощами неконтрольованого варіанту анти-педагогіки та раціоцентричними зразками класичної освіти.

Причому інтенсивність глобалізаційних процесів, а відповідно швидкоплинність соціальних умов, не можуть задовольнити лише засвоєння наявних спеціалізованих знань. Отже, необхідно формування людини, що не лише здатна пристосуватися до наявних умов, але й яка може взяти їх під свій контроль, людини, що характеризується всебічною, універсальною розвинутістю. Відповідно необхідною стає і фундаменталізація освітніх процесів. Формальна освіта остаточно стає визначальним, але лише моментом розвитку неформальної освіти (тобто безперервного процесу освіти протягом життя).

Це поглиблює взаємодію та взаємну залежність культури та економіки. Культурно-виховна політика в галузі освіти повинна мати більш шляхетні цілі (формування самої людини, за І. Кантом, що є найвищою метою, мірою доцільності розвитку взагалі), ніж просто задовольняти економічні запити доби на людський капітал (Г. Піхт, Р. Дарендорф, Ю. Габермас, М. Вішке). Не втрачаючи конкурентоспроможності ані самих навчальних закладів як певного типу підприємств, ані їх випускників на міжнародному ринку праці, освіта має стимулювати культуру мас, завдячуючи загальній доступності людей до культури, освіти через оволодіння ними усім, що раніше вважалося елітарним, доступ до чого був обмежений для знеособленої масової людини. Тобто освіта втрачає свої трансцендентальні орієнтири і стає інтенцією життєвого світу. Але не слід плутати процеси демократизації культури й освіти (отримання егалітарного характеру) з небезпекою уніфікації, і навіть вестернізації, культурного і освітнього простору.

Інтеграція соціального простору не може не впливати на культурні тенденції XXI ст., які проявляються по-перше, в уніфікації культури, по-друге, в пануванні принципу мультикультурності, по-третє, в культурній комунікації, в діалозі культур (новий якісний тип комунікації при збереженні форм культурної ідентифікації). Культурний потенціал глобалізованого соціуму є підґрунтям синтезу головних векторів його розвитку і підвалинами вирішення його базових протиріч. Освіта в таких суперечливих умовах має поєднати завдання – бути фактором позитивних тенденцій глобалізації, і в той же час стримувати і запобігати негативним. В першу чергу, вона має протистояти невілюванню культурної своєрідності, зберігати і навіть посилювати національні здобутки освітніх традицій. Аналіз функцій культурної політики та її освітнього потенціалу в глобалізованому світі розкриває їх значення для державотворення незалежної України.

Українська освіта має давнє коріння і власні національні традиції, до яких можна віднести: європейську орієнтацію і прилучення до християнської системи цінностей, що свідчить про відкритість вітчизняної моделі освіти; її світський характер (попри релігійні витоки освітніх закладів); домінанта формальної освіти (тобто освіти в спеціалізованих закладах). Самі ці історичні детермінанти впливають на параметри входження України в глобалізаційний простір.

Ситуація ускладнюється переходом від тоталітарного ладу до полістилістичного буття вітчизняної культури. Проте сам перехідний характер суспільства має негативні наслідки (зменшення державного фінансування всіх закладів культури, зокрема освітніх; падіння якості життя більшості громадян, концентрація протиріч, що супроводжує розшарування культурного простору). Ускладнення соціокультурних процесів потребує свідомого втручання в характер їх протікання, а отже, напрацювання стратегій розвитку культурної політики, зокрема в освітній сфері.

Саме таке завдання є передумовою актуалізації філософії освіти як філософської дисципліни, що вирішує не лише педагогічні проблеми філософії та філософські проблеми педагогіки, а як різновиду філософського дискурсу, що є типом саморефлексії над розвитком людського капіталу, над самовідтворенням

соціокультурної основи суспільства у світоглядному, методологічному, епістемологічному та аксіологічному аспектах. Отже, проблематизація предметної специфіки філософії освіти є результатом усвідомлення ролі освіти як стратегії культурної політики. Тому особливо гостро в глобалізованому світі постають питання розвитку освіти, особливо вищої (В. Андрущенко).

В ситуації глобалізації інститут освіти забезпечує соціальну стабільність і інтеграцію українського суспільства, виконуючи наступні функції: трансляція і розповсюдження культури в суспільстві (саме за допомогою освіти відбувається передача від покоління до покоління наукових знань, надбань мистецтва, моральних норм тощо); формування у молодих поколінь настанов, ціннісних орієнтацій і ідеалів, домінуючих в суспільстві; соціальна селекція або диференційований підхід до тих, хто навчається (одна з найважливіших функцій освіти, коли пошук талановитої молоді в сучасному суспільстві зводиться в ранг державної політики); пошук механізмів управління соціальними і культурними трансформаціями, що реалізуються на засадах наукових досліджень і відкриттів (сучасні інститути освіти, насамперед вузи, є основними або одними з найважливіших наукових центрів у всіх галузях знання).

Специфікою вітчизняного шляху входження освіти в глобалізований простір є процес євроінтеграції. Він цілком традиційний для української моделі освіти, з огляду на спільні з Євросоюзом ціннісні орієнтації (демократичність, визнання прав людини, визнання прав національних меншин, відокремлення освітніх закладів від будь-яких ідеологічних утворень). Проте, модернізація освітянської парадигми України містить наступні проблеми: визнання національної ідеї як визначального орієнтиру розвитку освіти, збереження аксіологічних орієнтирів педагогічного процесу, кореляція освітніх перспектив розвитку з ринковими вимогами, підвищення якості вищої освіти в контексті Болонського процесу, розширення системи післядипломного навчання України, широкого впровадження дистанційної форми навчання, адаптація вітчизняної системи до європейського зразка кредитного взаємовизнання, запровадження єдиної системи освітньо-кваліфікаційних рівнів, створення умов для автономізації вищих учбових закладів, актуалізація екологічних

завдань освіти. Визнання освіти як пріоритетної стратегії формування національної культурної політики України, має передбачати опанування сучасною людиною інноваційних знань про глобальний світ, але разом з його розумінням.

ВИСНОВКИ

Поняття «культурна політика» за своєю змістовною значущістю є суперечливим, і тому його неможливо до кінця розчинити у всепоглинаючій універсальності певної інтелектуальної традиції. Освітні завдання культурної політики мають визначальне значення, формують перспективу її дослідження. Аналіз філософських теорій дозволяє виявити обумовленість феномену освіти певним культурним контекстом та можливість генези його змісту на тлі західноєвропейської традиції філософування взагалі та в умовах глобалізації зокрема.

Можна визначити такі стратегії впровадження культурної політики: регулятивність культури як і політики по відношення до суспільства, державна організація засад культурної політики; самоздійснення культурної політики соціумом, маніпулятивна потужність культурної політики. Культура і політика тісно взаємопов’язані між собою. Взаємозв’язок політики і культури виявляється в різних формах. По-перше, політичну сферу можна вважати результатом соціокультурної діяльності, що досягається на певній стадії суспільного розвитку. По-друге, культура так само як і політика здійснює регулятивну функцію по відношенню до соціальних процесів. Методи політичної і культурної регуляції різняться між собою, однак цілі й дії, як правило, схожі. По-третє, специфіка реалізації політичної влади багато в чому визначається особливостями культури суспільства, в якому вона здійснюється. По-четверте, культура часто використовується як владою, так і опозицією, щоб чинити тиск на суспільство, маніпулювати громадською думкою, формувати соціальні настрої і орієнтири. По-п’яте, очевидно, що багато галузей культурної діяльності від початку є збитковими. Тому вони не можуть вижити без матеріальної підтримки ззовні. Однак, це робить культуру потенційно залежною від політики. По-шосте (і це найважливіший пункт), впливаючи на процеси, що відбуваються в культурі, влада несиловими методами добивається відтворення існуючої системи стосунків в суспільстві, а, отже, і самої себе.

Наявність ряду загальних принципів здійснення культурної політики не виключає можливості існування її особливих рис, відмінних у державах різного типу. В той же час розділення культурної політики на будь-які типи виглядає великою мірою умовним, тому доцільніше говорити не про конкретні види культурної політики, а про поле, в рамках якого відбувається її реалізація. Межами цього поля є, з одного боку, комерціалізація культури, з іншого, – її політизування. Важливим також є усвідомлення факту автономності культури, значення чого виявляється в можливості її впливу на формування власного проблемного поля, власної сфери діяльності, яка не може бути реалізована поза культурою, в наслідок чого культурна політика чинить свій специфічний вплив на інші сфери суспільства. Суб'єктами культурної політики можуть бути державні органи різних рівнів, громадянське суспільство, представники недержавних ділових і економічних кіл, а також діячі самої культури, що виконують в культурній політиці двояку роль, виступаючи одночасно як в ролі її суб'єкта, так і в ролі об'єкта. Окрім діячів культури до об'єктів культурної політики можна віднести саму сферу культури, а також споживачів культурних благ і цінностей.

Здійснення культурної політики часто стикається з цілим рядом проблем різного характеру. Основними проблемами, що можуть виникнути в процесі реалізації культурної політики, є наступні: а) узгодження інтересів учасників культурного життя; б) доцільність централізації і децентралізація управління сферою культури; в) розподіл ресурсів між різними галузями культурної діяльності; г) оптимальне співвідношення міри свободи творчості з обмеженням, що обов'язково має місце при зовнішньому впливі на культуру; д) критерії відбору створених культурних благ і компетентність осіб, що здійснюють цей відбір, е) організація доступу споживачів до створюваних продуктів творчої діяльності.

Культурна політика, яку можна розглядати як свідому діяльність акторів соціальних процесів задля продукування певних взірців культурного капіталу, стає чинником самозбереження соціуму. Вона має не лише внутрідержавне завдання (збереження національної ідентичності), але і стає інструментом зовнішньої експансії (наприклад, зовнішні стратегії культурної політики стали центральним

пунктом передвиборчої програми німецького канцлера А. Меркель). Набуття культурою і освітою політичних функцій можна розглядати як результат глобалізації.

В доглобалізаційний період існувала традиційна культура, освітні параметри якої передбачали трансляцію визначеного канону знань (найбільш характерним способом якого для Європи було схоластичне навчання) та пануючої ієрархії цінностей (переважно доконвеційної моделі моралі), а також модерна, яка характеризується інституалізацією всіх провідних форм культури, зокрема освіти, що передбачає (набуття освітою автономного статусу; становлення трансцендентальних принципів освіти, тобто виникнення ідеалу формування у людини здатності судження (що дозволяє громадянину відійти від часткових інтересів і створити підстави вільного волевиявлення (становлення норм конвенційної моралі); а також формування освітніх функцій спеціалізації та інкультурації (остання має елітарний характер).

Глобалізація характеризується наступними параметрами: найбільш високий рівень інтенсивності комунікації та обміну інформацією у технологічній сфері, екологічна ситуація визначається планетарним масштабом, політична сфера тиражує модель неолібералізму, соціальна – характеризується мобільністю та міграцією виробництва і населення, підвищенням рівня стратифікації, економічна – формуванням світового ринку, культурна – уніфікацією культурного простору (вестернізація) при панування ідеології мультикультуризму, кризою культурної ідентифікації.

Глобалізація стає першим періодом в історії, де культурні параметри соціуму висуваються на перший план (як передбачав І. Кант), екстраполяція ціннісних орієнтацій стає стратегією панування (громадяни, в першу чергу, спираються на культурні засоби здійснення своїх прав (П. Бурд’є)). Відмінність культурних кодів обумовлює лінією розлому між цивілізаціями (С. Хантінгтон).

Усвідомлення глобалізації процесів світового простору, її небезпек (екологічна криза, загроза нової світової війни засобами масового знищення, загострення суперечності між розвиненими країнами та країнами, що розвиваються,

уніфікація культурного простору) вимагає формування відповідного теоретичного концепту, який отримає назву «глобалізм» (Р. Робертсон, М. Уотерс). Опір глоблалізаційним тенденціям, найбільш потужні антиглобалістичні рухи формуються саме на культурологічних засадах, а не на політичних, та супроводжуються демократизацією культури.

Основними сучасними тенденціями, що визначають розвиток світового освітнього процесу в період глобалізації є, по-перше, прискорення темпів розвитку суспільства і, як наслідок, необхідність підготовки людей до життя в умовах, що швидко змінюються. По-друге, перехід до постіндустріального суспільства, розширення масштабів міжкультурної взаємодії ставить перед освітою завдання формування у молоді навичок комунікабельності й толерантності. По-третє, існування глобальних проблем людства, вирішення яких можливе за умови спільного міжнародного співробітництва, вимагає формування у молодого покоління сучасного планетарного стилю мислення. Важливо враховувати також процеси демократизації суспільного життя, тенденції розширення можливостей політичного та соціального вибору громадян України, що вимагають підвищення рівня підготовленості людини до відповідного вибору. Крім цього, розвиток економіки, зростання конкуренції, скорочення сфери некваліфікованої та малокваліфікованої праці, структурні зміни у сфері зайнятості визначають постійну потребу у підвищенні професійної кваліфікації та перепідготовці працівників, росту їхньої професійної мобільності.

Мірою поглиблення даної тенденції постає зростання соціального значення освіти. Доказом цього є глобалізація самого освітнього простору, виникнення таких міжнародних організацій як Міжнародна мережа органів забезпечення якості у вищій освіті (ММОЗЯВО), профільованих професійних організацій і таких консультаційних організацій, як Міжнародна спілка транснаціональної освіти (МСТО), а також EURASHE (European Association of Institutions in Higher Education) – Європейська асоціація інституцій вищої професійної освіти; EUA (European University Association) – Асоціація європейських університетів; ESIB (Association of National Unions of Students in Europe) – Асоціація національних

союзів студентів Європи; UNESCO-CE-PES (The UNESCO European Centre for Higher Education) – Європейський центр вищої освіти ЮНЕСКО.

Інноваційні зміни в освітній сфері в період глобалізації спричинюють появу пояснювальних теорій. Велике поширення в даній історичній формі культурі знаходить постмодерністський проект анти-педагогіки. Педагогіка зі зворотнім знаком заперечує будь-які чітко зазначені ідеали і настанови у розвитку, пропагує значення самовизначення дитини, принципи мультикультуризму як освітню стратегію. Її апологети виділяють такі шляхи перебудови сучасної освіти як впровадження стратегій культурної політики: руйнування існуючого інституту школи, применшення функцій вчителя у відносинах «вчитель-учень», естетизація змісту й методів навчання за допомогою «мовних ігор».

Відповідно змінюється і концепт самої освіти. Відтепер вона не може розглядатися лише як теорія, що має претензію на загальнозначимість, а стає різновидом мистецтва. Естетизація педагогічного процесу (естетизація ідеалів освіти, а також технологій їх досягнення (культуротворчий принцип гри (Й. Гейзінга), розвиток уяви та інтуїції) стає загальнопоширеною думкою серед теоретиків постмодернізму. Дану позицію можна розглядати не лише як абсолютизацію постмодерністських інтенцій, а як наслідок вимоги формування людини не просто носія знань, а і творчої особистості, що здатна до інноваційної діяльності в умовах конкуренції між цивілізаціями.

Це поглиблює взаємодію та взаємну залежність культури та економіки. Культурно-виховна політика в галузі освіти повинна мати більш шляхетні цілі (формування самої людини, за І. Кантом, що є найвищою метою, мірою доцільності розвитку взагалі), ніж просто задовольняти економічні запити доби на людський капітал (Г. Піхт, Р. Дарендорф, Ю. Габермас, М. Вішке). Не втрачаючи конкурентоспроможності ані самих навчальних закладів як певного типу підприємств, ані їх випускників на міжнародному ринку праці, освіта має стимулювати культуру мас, завдячуючи загальній доступності людей до культури, освіти через оволодіння ними усім, що раніше вважалося елітарним, доступ до чого був обмежений для знеособленої масової людини. Тобто освіта втрачає свої

трансцендентальні орієнтири і стає інтенцією життєвого світу. Але не слід плутати процеси демократизації культури й освіти (отримання егалітарного характеру) з небезпекою уніфікації, і навіть вестернізації, культурного і освітнього простору.

Культурна політика глобалізаційного періоду в сфері освіти виходить з критики стандартів класичної освіти, що формувалася на засадах просвітницького культу розуму, була зорієнтована на загальновизнані норми, які мали стати її результатом. Радикальний релятивізм постмодерну, заперечує легітимність будь-яких норм та правил. Універсалістські прагнення освіти взагалі, а не лише класичної освіти, оголошуються тоталітарними. Відповідно перед освітою як стратегією культурної політики стоять наступні завдання: формування таких ціннісних складових світогляду людини, як планетарна свідомість, що не заперечують стратегії національного розвитку; психолого-педагогічне проектування; соціалізація учнів, теорія людського потенціалу тощо. При тому що головні акценти та сучасні реформаційні підходи в царині освіти стосуються вирішення таких проблем як вдосконалення вміння навчатися, виховання творчої особистості на основі гуманістичних цінностей, адаптація особистості до сучасних вимог, формування здорового способу життя тощо. Однак терміни, які широко використовуються у зв’язку з реформаційними процесами, часто лишаються не до кінця проясненими. Точніше, не в повній мірі усвідомлюється їхнє сутнісне значення та можливі наслідки їхнього застосування на вітчизняних освітянських теренах.

Українські реалії культурної політики в галузі освіти мають наступну конкретизацію: подолання кризи культурної ідентичності, вимоги створення безперервної системи освіти, фундаменталізації знань, оволодіння науковими, інформаційними і комунікаційними інноваціями, зменшення ступеню соціальної стратифікації, екологізація суспільної свідомості. Саме ці пріоритети є відповіддю національної освітньої політики на виклики глобалізації.

Таким чином, постсучасні стратегії культурної політики, вписані у контури цивілізаційного розвитку, має своїм джерелом високий рівень інтеграції глобалізаційної системи. Світова стратифікація і гомогенність постіндустріальної культури, що знищує критерії ідентифікації не тільки індивіда, але навіть цілих

співтовариств, призводить до актуалізації в міжцивілізаційному протистоянні роль освіти не лише як соціального інституту, а як форми культури, що ретранслює культурні коди. Тим самим вона стає базовим вектором культурної політики. Саме остання в епоху глобалізації не дозволяє замінити питання про культурну сумісність питанням про соціальну інтеграцію, забезпечує цілісність змісту і життєвого світу. Культуралізація соціального веде за собою політизації освіти.

Освітні стратегії культурної політики стають провідним фактором інтеграції світових тенденцій глобалізованого світу. Постсучасна форма здійснення політики поєднує в собі освітній і культурний виміри, тому в зрушенні культурних парадигм вона має глобальний характер.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Амин С. Вирус либерализма : перманентная война и американизация мира / Самир Амин ; [пер. с англ. Ш. Нагиба, С. Кастальского]. – М. : Издательство «Европа», 2007. – 168 с.
2. Андрущенко В. П. Філософія освіти XXI століття : пошук пріоритетів / В. П. Андрущенко // Філософія освіти. – 2005. – № 1. – С. 5 – 17.
3. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту : Статті, нариси, інтерв'ю / В. П. Андрущенко – К. : Знання України, 2004. – 804 с.
4. Апель К. О. Трансформация философии / Карл-Отто Апель ; [пер. с нем. В. Куренного, Б. Скуратова]. – М. : Логос, 2001. – 339 с. – (Университетская библиотека. Сер. Сигма).
5. Аристотель. Политика ; Афинская полития. / Аристотель ; [пер. с греч. С. И. Радцига]. – М. : Мысль, 1997. – 458 с. — (Из классического наследия).
6. Арон Р. Демократия и тоталитаризм / Реймонд Арон ; [пер. с фр. Г. И. Семенов]. – М. : Текст, 1993. – 303 с.
7. Аттали Ж. На пороге нового тысячелетия / Жак Аттали ; [пер. с англ.]. – М. : Международные отношения, 1993. – 135 с.
8. Байденко В. И. Болонский процесс : структурная реформа высшего образования Европы / В. И. Байденко. – К., 2005. – 143 с.
9. Бек У. Что такое глобализация? Ошибки глобализма – ответы на глобализацию / Ульрих Бек ; [пер. с нем. А. Григорьева, В. Седельника ; Общ. ред. и послесл. А. Филиппова]. – М. : Прогресс-Традиция, 2001. – 304 с.
10. Бергсон А. Два источника морали и религии / Анри Бергсон ; [пер. с фр., послесл. и примеч. А. Б. Гофмана]. – М. : Канон, 1994. – 384 с.
11. Бех В. П. Філософський аналіз походження соціальних проблем вищої школи / В. П. Бех // Вища освіта України : Теоретичний та науково-методичний часопис. – 2005. – № 3. – С. 13 – 20.

12. Белова Т. В. Культура и власть : [монография] / Т. В. Белова. – М. : Философское общество СССР, 1991. – 211 с.
13. Бжезинський З. Велика шахівниця. Американська першість та її стратегічні імперативи / Збігнев Бжезинський ; [пер. з англ.]. – Л. ; Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2000. – 236 с.
14. Білорус О. Г. Глобалізація і соціальна доля людини в XXI столітті / О. Г. Білорус // Київ. старовина. – 2001. – № 1. – С. 26 – 34.
15. Богомолов О. Т. Економічна глобалізація – характерна риса XXI століття. О. Т. Богомолов // Економіка і прогнозування. – 2001. – № 4. – С. 24 – 36.
16. Болонський процес : тенденції, проблеми, перспективи / М-во освіти і науки України ; Асоц. ректорів педагог. університетів / [укл. Бех В. П., Маліновський Ю. Л. ; ред. Андрущенко В. П.]. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 221 с.
17. Бурдье П. Дух государства : генезис и структура бюрократичного поля / Пьер Бурдье ; [пер. с фр. Н. А. Шматко] // Поэтика и политика. Альманах Российско-французского центра социологии и философии. – М. : Институт экспериментальной социологии ; Спб. : Алетейя, 1999. – С. 125 – 166.
18. Бурдье П. За рационалистический историзм / Пьер Бурдье ; [пер. с фр. Н. А. Шматко] // Социо-Логос постмодернизма. Альманах Российско-французского центра социологии и философии. – М. : Институт экспериментальной социологии, 1997. – С. 9 – 29.
19. Бурдье П. Социология политики / Пьер Бурдье ; [пер. с фр., сост., общ. ред. и предисл. Н. А. Шматко. – М. : Socio-Logos, 1993. – 336 с.
20. Валери П. Об искусстве : Сборник / Поль Валери ; пер. с фр. – [2-е изд.]. – М. : Искусство, 1993. – 507 с.
21. Валлерстайн И. Анализ мировых систем и ситуация в современном мире / Иммануил Валлерстайн ; [пер. с англ. П. М. Кудюкина, под ред. Б. Ю. Кагарлицкого]. – СПб. : Университетская книга, 2001. – 416 с.

22. Валлерстайн И. Конец знакомого мира: Социология XXI века / Иммануил Валлерстайн ; [пер. с англ., под ред. В. Л. Иноземцева]. – М. : Логос, 2003. – 368 с.

23. Висоцька Н. О. Дискусійні питання мультикультуралізму в американському соціумі // Концепція мультикультуралізму : [зб.наук.праць / наук. ред. Гомілко О. та ін.]. / Н. О. Висоцька. – К. : Стилос, 2005 – С. 16 – 29.

24. Витгенштейн Л. Заметки о философии и психологии / Л. Витгенштейн ; [пер. с нем. С. Д. Латушкина ; ред. Анашвили В. В.]. – М. : Дом интеллектуальной книги, 2001.

Т. 1: Философия. – 2001. – 185 с.

25. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / [Бабин І. І., Болюбаш Я. Я., Грубінко В. В. та ін.] ; за ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.

26. Вішке М. Освіта і громадянське суспільство за доби глобалізації / Мірко Вішке // Громадянське суспільство в Україні за доби глобалізації : ціннісно-нормативне та інституційне забезпечення його розбудови . – К. : Інститут ліберального суспільства, 2007. – С. 279 – 289.

27. Всемирная декларация о высшем образовании XXI века: подходы и практические меры / Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры. – Офиц. изд. – М. : СГУ, 1999 – 36 с.

28. Гадамер Г. Г. Истина и метод / Ганс Георг Гадамер ; [пер. с нем. ; общ. ред. и вступ. ст. Б. Н. Бессонова]. – М. : Прогресс, 1988. – 704 с.

29. Гапон Ю. А. Соціально-педагогічні технології виховання : теоретичні основи і практика / Ю. А. Гапон // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 2. – С. 108 – 116.

30. Гардашук Т. В. Екологічна політика та екологічний рух : сучасний контекст / Гардашук Т. В. – К. : ТОВ «ВПЦ «Техпринт», 2000. – 126 с.

31. Гидденс Э. Ускользающий мир : как глобализация меняет нашу жизнь / Энтони Гидденс ; [пер. с англ.]. – М. : Издательство «Весь Мир», 2004. – 120 с.
32. Гілпін Р. Проблеми глобального капіталу / Р. Гілпін ; [пер. з англ.]. – Харків : Каравела, 2004. – 215 с.
33. Глобализация в социально-философском измерении : [сб.мат.конференций / науч. ред. Малинов А. и др.]. – СПб. : Издательство Санкт-Петербургского философского общества, 2003. – 109 с.
34. Глобалистика = Global studies : энциклопедия / [ред.-сост. И. И. Мазур]. – М. : ЦНПП «Диалог» : Радуга, 2003. – 1327, [1] с.
35. Горбунова Л. М. Освіта в умовах поліетнічного суспільства / Л. М. Горбунова // Вища освіта України – 2002. – № 4. – С. 8 – 15.
36. Гриценко О. А. Культура і влада. Теорія і практика культурної політики в сучасному світі / Гриценко О. А. – К. : УЦКД, 2000. – 228 с.
37. Гронке Г. Сократичний діалог. Дискурсивна етика як суспільна етика відповідальності і її діалогічна практика // Цінності громадянського суспільства і моральний вибір : (український досвід) / Г. Гронке. – К. : Етна-1. – 2006, – С. 47 – 58.
38. Грубінко В. В. Індивідуальна та самостійна робота студентів в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу / В. В. Грубіянко // Кредитно-модульна система організації навчального процесу : наук.-практ. сем., 1-2 лип. 2004 р. : тези доп. – Тернопіль, 2004. – С. 45 – 53.
39. Грызлов В. Качество образования : Диалектика позиций и уровней / В. Грызлов // Высшее образование в России. – 2005. – № 5. – С. 20 – 28.
40. Губерський Л. В. Культура. Ідеологія. Особистість : Методологічно-світоглядний аналіз / Губерський Л. В., Андрущенко В. П., Михальченко М. І. – К. : Знання України, 2002. – 580 с.

41. Гусєв В. І. «Liberal education» в контексті сучасної філософії освіти // Наукові записки. – Т. 19 : Спеціальний випуск : у двох частинах. Ч. 1. / В. Гусєв – К. : Видавничий дім «КМ Академія», 2001. – С.93 – 98.
42. Дарійчук Л. Система освіти в Україні: реформування чи оновлення? / Л. Дарійчук // Вища школа. – 2004. – № 1. – С. 29 – 40.
43. Делез Ж. Ницше и философия / Жиль Делез ; [пер. с фр. О. Хомы]. – М. : Ad Marginem, 2003. – 392 с.
44. Дем'янчук О. Глобалізація вищої освіти : огляд сучасних світових проблем / О. Дем'янчук // Людина і політика. – 2002. – № 1. – С. 74 – 82.
45. Джеймисон Ф. Постмодернизм и общество потребления / Ф. Джеймисон ; пер. с англ. // Логос. – 2000. – № 4. – С. 63 – 77.
46. Джемаль Г. Оппозиция в эпоху глобализма / Гейдар Джемаль // Завтра. – 2001. – № 51. – С. 5.
47. Добронравова І. Філософія освіти в епоху постнекласичної науки / І. Добронравова // Філософія освіти. – 2005. – № 1. – С. 116 – 125.
48. Дрожжина С. Культурна політика сучасної полікультурної України : соціально-філософський та правовий аспекти / С. Дрожжина. – Донецьк : ДонДУЕТ, 2005. – 151 с.
49. Друкер П. Задачи менеджмента в XXI веке / Питер Ф. Друкер ; [пер. с англ. Н. М. Макаровой]. – М. : Издательский дом «Вильямс», 2002. – 272 с.
50. Дьюи Дж. Реконструкция в философии : Проблемы человека / Джон Дьюи ; [пер. с англ., послесл. и примеч. Л. Е. Павловой]. – М. : Республика, 2003. – 493 с.
51. Дюркгейм Э. Социология. Её предмет, метод, предназначение / Эмиль Дюркгейм ; [пер. с фр., составление, послесловие и примечания А. Б. Гофмана]. – М. : Канон, 1995. – 352 с. – (История социологии в памятниках).

52. Єрмоленко А. М. // Людина і культура в умовах глобалізації : [зб. наук. статей / наук. ред.]. – К. : Видавець ПАРАПАН, 2003. – С.
53. Єрмоленко А. М. Монологічна та дискурс-етична моделі відповідальності у суспільстві за доби реконструкції // Цінності громадянського суспільства і моральний вибір : (український досвід) / А. М. Єрмоленко. – К. : Етна-1. – 2006. – С. 34 – 50.
54. Жижек С. Война в Ираке: В чем заключается подлинная опасность? / С. Жижек // Логос. – 2003. – № 1. – С. 75 – 88.
55. Журавський В. С. Болонський процес : головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти : науково-методич. видання / В. С. Журавський, М. З. Згуровський. – К. : Політехніка, 2003. – 200 с.
56. Журавський В. С. Вища освіта як фактор державотворення і культури в Україні / Журавський В. С. – К. : Видавничий Дім «Ін Юре», 2003. – 416 с.
57. Згуровський М. З. Стан та завдання вищої освіти України в контексті Болонського процесу / Згуровський М. З. – К. : НТУУ КПІ, 2004. – 76 с.
58. Зіньковський Ю. Ф. Якість освіти – основа громадської довіри до ВНЗ // Вища технічна освіта : (проблеми та перспективи розвитку в контексті Болонського процесу) : тези доп. / Ю. Зіньковський. – К. : Політехніка, 2005. – С. 123 – 124.
59. Зязюн І. А. Філософія, освітні стратегії і якість національної освіти // Педагогічна практика та філософія освіти : зб. наук. праць за матеріалами міжнар. наук.-практ. конф., 25-26 лист. 1997 р. / І. Зязюн. – Полтава : ПОІПОПП, 1997. – С. 3 – 5.
60. Иллич И. Освобождение от школ : Пропорциональность и современный мир ; [пер. с нем. М. Чередниченко, пер. с англ. Ю. Турчаниновой, Э. Гусинского]. – М. : Просвещение, 2006. – 160 с.
61. Калоева Е. Б. К проблеме глобализации в современном мире / Е. Б. Калоева // Вестник научной информации ИМЭПИ РАН. – 1999. – № 8. – С. 84 – 90.

62. Канарский А. С. Диалектика эстетического процесса / Канарський А. С. – К. : Высшая школа, 2008. – 380 с.

63. Кант И. Антропология с прагматической точки зрения / Иммануил Кант ; [пер. и предисл. Ю. В. Петров]. – СПб. : Наука, 1999. – 472 с. – (Слово о сущем).

64. Кант И. Критика способности суждения / Иммануил Кант ; [пер. с нем. М. Левин]. – М. : Искусство, 1994. – 367 с. – (История эстетики в памятниках и документах).

65. Кант И. Ответ на вопрос : что такое Просвещение? / Иммануил Кант ; пер. с нем. ; под общ. ред. Асмуса В. Ф., Гулыги А. В., Ойзермана Т. И. // И. Кант Собрание сочинений в 6 томах. – М. : Мысль, 1966. – С. 25 – 36.

Т. 6. – 1966. – 743 с. – (Философское наследие).

66. Карнейро Р. Культурный процесс // Антология исследований культуры : антология / [состав. и ред. Л. А. Мостова]. – СПб. : Университетская книга, 1997 – С. 421 – 438.

Т.1: Интерпретация культуры – 1997. – 728 с. – (Культурология XX век).

67. Кастеллс М. Информационная эпоха. Экономика, общество и культура / Мануэль Кастеллс ; [пер. с англ., под науч. ред. О. И. Шкаратана]. – М. : ГУ ВШЭ, 2000. – 608 с.

68. Киселев Н. Н. Экологическая компонента в образовании XXI века / Н. Н. Киселев // Наука и образование : современные трансформации / Институт философии им. Г. С. Сковороды НАН Украины. – К. : Видавець ПАРАПАН, 2008. – С.189 – 203.

69. Клепко С. Ф. Інтегративна освіта і поліморфізм знання / С. Ф. Клепко. – Київ-Полтава-Харків : ПОІПОПП, 1998. – 360 с.

70. Коган Л. Н. Теория культуры / Лев Наумович Коган. – Екатеринбург : Издательство Уральского гос. университета, 1993. – 318 с.

71. Козаченко О. І. Болонський процес в дії / О. І. Козаченко // Україна – суб'єкт європейського освітнього простору : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф.,

24-25 трав. 2005 р. / Асоц. навч. закл. України приват. форми власності Європ. ун-ту ; [редкол.: І. І. Тимошенко (голова) та ін.]. – Київ : [б. в.], 2005. – С. 29 – 32.

72. Кондзьолка В. В. Історія середньовічної філософії : навч. посібник / Кондзьолка В. В. – Львів : Світ, 2001. – 320 с.
73. Кондратюк В. Л. Основні тенденції розвитку систем освіти та освітніх технологій у світовій педагогічній практиці / В. Л. Кондратюк, М. М. Волос, І. І. Бабин // Відкритий урок. – 2003. – № 1. – С. 7 – 10.
74. Конох М. С. Формування нової філософії освіти в Україні. Соціолого-філософський аналіз / Конох М. С. – К. : Вища школа, 2001. – 223 с.
75. Концепція мультикультуралізму : [зб.наук.праць / наук. ред. Гомілко О. та ін.]. – К. : Стилос, 2005 – 144 с. – (Серія «Філософські контакти: Україна-світ»).
76. Кравець М. А. Методологія осмислення політичної культури інформаційного суспільства / М. А. Кравець // Вісник Національного університету «Львівська політехніка» : зб. № 607. Філософські науки / М-во освіти і науки України, Нац. ун-т «Львівська політехніка» ; редкол. В. Л. Петрушенко (відп. ред.) [та ін.]. – Львів : Львівська політехніка, 2008. – С.70 – 75.
77. Кремень В. Г. Освіта і наука України : шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи) / Кремень В. Г. – К. : Грамота, 2003. – 186 с.
78. Кремень В. Г. Філософія освіти XXI століття / Кремень В. Г. // Вища школа. – 2002. – № 6. – С. 9 – 17.
79. Крымский С. Б. Верификация социальных прогнозов (методологический аспект) / Крымский С. Б. Пилипенко В. Е., Салюк Ю. – К. : Наукова думка, 1992. – 116 с.
80. Левківський К. Завдання щодо забезпечення якості вищої освіти України в контексті Болонського процесу / К. Левківський, Ю. Сухарніков // Вища школа. – 2004. – № 5/6. – С. 86 – 106.

81. Лой А. Lernprozess: український досвід / А. Лой // Цінності громадянського суспільства і моральний вибір : (український досвід). – К. : Етна-1. – 2006. – С. 85 – 95.

82. Лук'янець В. О. Філософський постмодерн / В. О. Лук'янець, О. М. Соболь. – К. : Абрис, 1998. – 352 с.

83. Луман Н. Социальные системы. Очерк общей теории / Никлас Луман ; [пер. с нем. И. Д. Газиева ; под ред. Н. А. Головина]. – СПб. : Наука, 2007. – 648 с.

84. Льюк Дж. Глобальная взаимозависимость / Дж. Льюк ; пер. с англ. // Государственное управление : словарь-справочник / [ред. Л. Т. Волчкова и др.]. – СПб., 2000. – С. 124 – 133.

85. Любутин К. Н. Диалектика субъекта и объекта / К. Н. Любутин, Д. В. Пивоваров. – Екатеринбург: Изд-во Уральск. ун-та, 1993. – 416 с.

86. Лях В. В. // Людина і культура в умовах глобалізації : [зб. наук. статей / наук. ред.]. – К. : Видавець ПАРАПАН, 2003. – С. 64.

87. Майбуров И. А. Глобализация сферы высшего образования / И. А. Майбуров // Мировая экономика и международные отношения. – 2005. – № 3. – С. 10 – 17.

88. Мамедова Е. В. Культурная политика / Е. В. Мамедова // Философские науки. – 2000. – №1. – С.163 – 171.

89. Манн Т. Культура и политика / Томас Манн ; пер. с нем. // Т. Манн. Собрание сочинений в 10 томах. – М. : Гослитиздат, 1961. – С. – .

Т. 10. –1961. – с.

90. Манхейм К. Избранное: Социология культуры / Карл Манхейм ; [пер с англ. Л. Ф. Вольфсон, А. В. Дранов]. – М. ; СПб. : Университетская книга, 2000. – 501 с. – (Книга света).

91. Маркузе Г. Эрос и цивилизация. Одномерный человек : Исследование идеологии развитого индустриального общества / Герберт Маркузе ; [пер. с англ., послесл., примеч. А. А. Юдина; сост., предисл. В. Ю. Кузнецова]. – М : АСТ, 2002. – 526, [2] с. – (Philosophy).

92. Матарассо Ф., Лэндри Ч. Как удержать равновесие? Двадцать одна стратегическая дилемма культурной политики / Франсуа Матарассо, Чарльз Лендри // Культурная политика в Европе : выбор стратегии и ориентиры : [сб. материалов / сост. Е. И. Кузьмин, В. Р. Фирсов]. – М. : Либерея, 2002. – 237 с. – (Альманах «Приложение к журналу “Библиотека”»). – С. 101 – 112.

93. Материалы круглого стола «Болонский процесс: за и против» // Пропаганда. – 2007. – № 1. – С. 8 – 23.

94. Медведев В. Глобализация экономики, тенденции и противоречия / В. Медведев // Мировая экономика и международные отношения : РАН Институт мировой экономики и международных отношений. – 2004. – № 2. – С. 23 – 27, 90.

95. Михайлова Л. И. Социология культуры : учеб. пособие для вузов / Михайлова Л. И. – [4-е изд., доп.]. – М. : Дашков и К°, 2008. – 396 с.

96. Михальченко М. І. Філософія освіти і соціокультурна теорія / М. І. Михальченко // Філософія освіти ХХ століття: проблеми і перспективи : праці методол. сем., 22 лист. 2000 р., Київ. Вип. 3 / відп. ред. В. П. Андрущенко. – К. : Знання, 2000. – С. 113 – 120.

97. Могильницкий Б. С. Две стороны процесса глобализации / Б. С. Могильницкий // Проблемы цивилизационных войн и глобализации : сб. статей / ред. Ю. В. Куперт. – Томск, 2002. – С. 43 – 45.

98. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес / М-во освіти і науки України / [укл. Болюбаш Я. Я., Левківський К. М., Сухарніков Ю. В. ; ред. Степко М. Ф.]. – К. : Освіта України. – 2004. – 60 с.

99. Моль А. Социодинамика культуры / Абраам Моль ; [пер. с фр. Б. В. Бирюкова, вступ. ст. и прим. А. Х. Заринова], под. ред. С. Н. Плотникова. – [2-е изд.]. – М. : Ком книга, 2005. – 416 с.

100. Мороз І. Болонський процес – це конкретні рішення та дії / І. Мороз // Вища освіта України. – 2005. – № 1. – С. 29 – 36.

101. Назарчук А. В. Этика глобализирующегося общества / Александр Викторович Назарчук. – М. : Директмедиа Паблишинг, 2002. – 381 с.

102. Наумкина Е. А. Информационное общество и модернизация образования / Е. А. Наумкина // Наука и образование: современные трансформации. / Институт философии им. Г. С. Сковороды НАН Украины. – К. : Видавець ПАРАПАН, 2008. – С. 267 – 281.

103. Нестеров Г. Г. Культурная политика / Г. Г. Нестеров // Культурология : Краткий терминологический словарь. / [ред. : Г. В. Драч, Т. П. Матяш]. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 2001. – 192 с. – (Словари 21 века).

104. Ніколаєнко Я. Громадянськість як спосіб суспільної консолідації / Я. Ніколаєнко // Громадянське суспільство в Україні за доби глобалізації : ціннісно-нормативне та інституційне забезпечення його розбудови – К. : Інститут ліберального суспільства, 2007. – 318 с.

105. Огурцов О. Антипедагогіка : виклик постмодернізму / О. Огурцов // Вища школа. – 2003. – № 4 – 5. – С. 90 – 103 ; – № 6. – С. 92 – 99.

106. Оніщенко І. Г. Вища школа недержавної форми власності в контексті європейської інтеграції / І. Г. Оніщенко // Україна – суб'єкт європейського освітнього простору : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., 24 – 25 трав. 2005 р. / Асоц. навч. закл. України приват. форми власності Європ. ун-ту. – Київ: [б. в.], 2005. – С. 80 – 85.

107. Павленко Ю. В. Процеси глобалізації і становлення ноосфери / Ю. В. Павленко // Вісник НАН України. – 2003. – № 12. – С. 7 – 19.

108. Пазенок В. С. Гуманістичний принцип сучасної філософії освіти / В. С. Пазенок // Філософія освіти. – 2005. – № 1. – С. 52 – 74.

109. Пахтер М., Лэндри Ч. Культура на перепутье. Культура и культурные институты в XXI веке / Пахтер М., Лэндри Ч. ; пер. с англ. – М. : Классика-XXI, 2003. – 96 с.

110. Перотті А. Виступ на захист полікультурності / Антоніо Перотті ; [пер. з іт. З. Борисюк, О. Павличенка]. – Л. : Кальварія, 2001. – 128 с.

111. Поппер К. Открытое общество и его враги : в 2 т. / К. Поппер ; [пер. с нем.]. – М. : Феникс, Международный фонд «Культурная инициатива», 1992. Т. 1: Чары Платона. – 448 с.

112. Поппер К. Открытое общество и его враги : в 2 т. / К. Поппер ; [пер. с нем.]. – М. : Феникс, Международный фонд «Культурная инициатива», 1992. Т. 2: Время лжепророков : Гегель, Маркс и другие оракулы. – 528 с.

113. Портной М. А. Современные тенденции мировых интеграционных процессов / М. А. Портной // США. – 1997. – № 8. – С. 4 – 22.

114. Поттер В. Р. Биоэтика : мост в будущее / Ван Ренесслер Поттер ; [пер. с англ. Т. Г. Будковской, С. В. Вековшинина]. – К. : Изд. Вадим Карпенко, 2002. – 216 с.

115. Предборська І. М. Мінливість, соціум, людина / Предборська І. М. – Суми : Слобожанщина, 1995. – 136 с.

116. Про стан і перспективи розвитку вищої освіти в Україні : матеріали парламентських слухань у Верховній Раді України, 13 травня 2004 р. / Верховна Рада України, Комітет з питань науки і освіти [упоряд. Ніколаєнко С. М., Орлов В. Ф., Чижевський Б. Г. ; ред. С. М. Ніколаєнко та ін.]. – К. : Парламентське вид-во, 2004. – 184 с.

117. Райда К. Ю. Історико-філософські дослідження постекзистенціалістського мислення / Райда К. Ю. – К. : Український центр духовної культури, 1998. – 216 с.

118. Рансьер Ж. На краю политического / Жак Рансьер ; [пер. с фр. Б. М. Скуратовой]. – М. : Праксис, 2006. – 240 с.

119. Семенов С. Н. Российская высшая школа в условиях глобализации / С. Н. Семёнов, А. Н. Семёнова // Философия образования. – 2005. – № 4. – С. 31 – 33.

120. Сікорський П. І. Дидактичні особливості забезпечення якості вищої освіти в умовах кредитно-модульної технології навчання / П. І. Сікорський. // Україна – суб'єкт європейського освітнього простору : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., 24-25 трав. 2005 р. / Асоц. навч. закл. України приват. форми власності Європ. ун-ту ; [редкол. : І. І. Тимошенко (голова) та ін.]. – Київ : [б. в.], 2005. – С. 233 – 245.

121. Скотний В. Г. Філософія освіти : екзистенція ірраціонального в раціональному / Скотний В. Г. – Дрогобич: Вимір, 2004. – 348 с.

122. Слободчиков В. И. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте / В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С. 26 – 36.

123. Соболь О. Н. Гуманитарно-информационные трансформации постмодернистского века // Наука и образование: современные трансформации / Ин-т философии им. Г. С. Сковороды НАН Украины. – К. : Видавець ПАРАПАН, 2008. – С. 227 – 251.

124. Сорос Дж. Тезисы о глобализации / Джордж Сорос // Вестник Европы. – 2001. – № 2. – С. 24 – 48.

125. Социальная философия Франкфуртской школы / ред. Б. Н. Бессонов и др. – [2-е изд.]. – М. : Мысль ; Прага : Свобода, 1978. – 357 с.

126. Степко М. Ф. Болонський процес і навчання впродовж життя / Б. В. Клименко, М. Ф. Степко, Л. Л. Товажнянський. – Х. : Нац. техн. унів-т «Харків. політех. ін-тут», 2004. – 112 с.

127. Тейлор Ч. Мультикультуралізм і «політика визнання» / Чарльз Тейлора ; [пер. з англ.]. – К. : Альтерпрес, 2004. – 172 с.

128. Терещенко Ю. І. Філософія освіти та пошуки морально-етичного виховання / Ю. І. Терещенко // Шлях освіти. – 2002. – № 3. – С.11 – 15.

129. Тилли Ч. Демократия / Чарльз Тилли ; [пер. с англ. Т. Б. Менская]. – М. : Ин-т обществ. проектирования, 2007. – 263 с.

130. Тимошенко З. І. Соціально-політичні аспекти та перспективи участі України в Болонському процесі / З. І. Тимошенко // Україна – суб'єкт європейського освітнього простору : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., 24-25 трав. 2005 р. / Асоц. навч. закл. України приват. форми власності Європ. ун-ту ; [редкол. : І. І. Тимошенко (голова) та ін.]. – Київ : [б. в.], 2005. – С. 5 – 19.

131. Товажнянський Л. Л. Болонський процес : цикли, ступені, кредити / Л. Л. Товажнянський, Б. В. Клименко, І. Є. Соколов. – Х. : Нац. техн. унів-т «Харків. політех. інститут», 2004. – 144 с.

132. Уайт Л. Избранное : Наука о культуре / Лесли Уайт ; [пер. с англ. О. Р. Газизова и П. В. Резвых ; сост. Л. А. Мостова]. – М. : РОССПЭН, 2004. – 960 с.

133. Уледов А. К. Духовное обновление общества / А. К. Уледов. – М. : Мысль, 1990. – 333 с.

134. Українська та зарубіжна культура : навчальний посібник / [ред. М. М. Закович та ін.]. – К. : Знання, 2000. – 622 с.

135. Уткин А. И. Глобализация : процесс и осмысление / Уткин А. И. – М. : Логос, 2001. – 254 с.

136. Флиер А. Я. Страсти по глобализации (интелектуально-культурное влияние на человечество / А. Я. Флиер // Общественные науки и современность. – 2003. – № 4. – С.

137. Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы / Мишель Фуко ; [пер. с фр. В. Наумова ; под ред. И. Борисовой]. – М. : Ad Marginen, 1999. – 460 с.

138. Фукуяма Ф. Конец истории? / Френсис Фукуяма ; пер. с яп. А. А. Яковлева // Философия истории : антология / [сост., ред. и вст. ст. Ю. А. Кимелева]. – М. :, 1995. – С. 273 – 316.

139. Хантингтон С. Столкновение цивилизаций? / Сэмюэль Хантингтон // Полис. – 1994. – № 1. – С. 33 – 48.

140. Хесле В. Кризис индивидуальной и коллективной идентичности / Хесле Витторио // Вопросы философии. – 1994. – № 10. – С. 112 – 123.

141. Чешков М. А. Целостность мира через призму общенаучного знания / М. А. Чешков // Мировая экономика и международные отношения. – 1995. – № 1. – С. 52 – 71.

142. Чижевський Б. Освітня політика в Україні. Пріоритети, завдання, принципи та шляхи їх упровадження / Борис Чижевський // Освіта України. – 2005. – 30 серпня. – № 64. – С. 6.

143. Чумаков А. Н. Глобализация. Контуры целостного мира / Чумаков А. Н. – М : ТК Велби, Из-во Проспект, 2005. – 432 с.

144. Шевченко В. І. Освіта і національна ідентичність в умовах глобалізації / В. І. Шевченко // Освіта і управління : Науково-практичний журнал. – 2004. – Т. 7. – № 2. – С. 39 – 41.

145. Шендрик А. И. Социология культуры : учебное пособие для студентов, обучающихся по специальностям «Социология» и «Социальная антропология» / Шендрик А. И. – М. : ЮНИТА-ДАНА, 2005.

146. Шестаков В. П. Мифология XX века : Критика теории и практики буржуазной «массовой культуры» / Шестаков В. П. – М. : Искусство, 1988. – 224 с.

147. Шмитт К. Понятие политического / К. Шмит // Вопросы социологии. – 1992. – № 1. – С. 35 – 67.

148. Щедровицкий П. Г. Гуманитарно-технологическая перспектива или епоха культурной политики : (две лекции в Калининграде, май 1997 г.) [Електронний ресурс] // http: //www. soob.ru.

149. Эверит Э. Как управлять культурой : интегрированное культурное планирование и культурная политика / Э. Эверит // Культурная политика в Европе : выбор стратегии и ориентиры: сб. материалов / под ред. Е. И. Кузьмина, В. Р. Фирсова. – М. : Либерия, 2002. – 240 с.

150. Яворська Г. М. До проблеми формування європейської ідентичності в Україні / Г. М. Яворська // Наукові записки Інституту політичних і етнонаціональних досліджень ім. І. Ф. Кураса НАН України : [зб. наук. праць / ред. Курас І. Ф. та ін.]. – К. : ІПіЕНД, 2008. – Вип. 42. – С. 134 – 152. – (підсерія «Курасівські читання»).

151. Beck Ch. Ästhetisierung des Denkens. Zur Post-Moderne-Rezeption der Pädagogik. – Bad-Heibrunn, 1993.

152. Benning A. Ethik der Erziehung. – Zurich, 1992.

153. Braunmuhl von E. – Antipadagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung. – Weinheim-Basel, 1975.

154. Dahrendorf R. Bildung ist Burgerrecht. Pladoyer fur eine aktive Bildungspolitik. – Osnabruck, 1966.

155. Garz D. Paradigmenschwund und Krisenbewusstsein. Zum gegenwärtigen Stand erziehungswisseschaftlicher Theoriebildung // Pädagogische Rundschau. – 1989. – Bd. 43. – № 1.

156. Gostemeyer K.-F. Padagogik nach der Moderne? Vom kritische Umgang mit Pluralismus und Dogmatismus // Zeitschrift fur Padagogik. –1993. – Bd. 39. – № 5.

157. Ferry L., Renault A. Antihumanistisches Denken. Gegen die franzosischen Meisterpilosophen. – Munchen, 1987.

158. Habermas J. Vom sozialen Wandel akademisscher Bildung // Merkur XVII. – 1963. – B. 5. – S. 413 – 427.

159. Honneth A. Das Affekt gegen das Allgemeine. Zur Lyotards Konzept der Postmoderne // Merkur. – Bd. 38. – Hf. 8.

160. IMF World Economic Outlook // May 1997.

161. Kallen H. Culture and Democracy in the United States: Studies in the group Psychology of the American Peoples. – N.Y.: Boni & Liveright. – 124 c.

162. Kavolis V. History of Consciousness and Civilizational Analysis // Comparative Civilizational Review. – 1987. – № 17.

163. Kupffer H. Padagogik der Postmoderne. – Weinheim-Basel, 1990.

164. Ladenthin V. Normative Pluralitat // Vierteljahrsschrift fur wisseschaftliche Padagogik. – 1993. – Bd. 69. – № 2.

165. Lenzen D. Mythos, Metapher und Simulation // Zeitschrift fur Padagogik. – 1990. – Bd. 33. – № 1.

166. Levine L. The Opening of the American Mind: Canons, Culture, and History. – Boston: Beacon Press, 1996.

167. Mannoni M. «Scheisserziehung». Von der Antipsychiatrie zur Antipadagogik. – Frankfurt am Main, 1987.

168. Mertens G. Verbindliche Argumentation in der Padagogik? // Padagogische Rundschau. – 1991. – Bd. 45.

169. Muller H.R. «Vom Ende der Erziehung»: kritik der padagogischen Rezeption postmodernen Denkens // Vierteljahrsschrift fur wissenschaftliche Padagogik. – 1990. – Bd. 66.

170. Nietzche F. Uber die Zukunft unserer Bildungsanstalten V, Kritische Stuienausgabe (KSA). – Munchen, 1988. – Bd. 1.

171. Oelkers J. Padagogische Reflexionen zum neuen Fin de siecle // Zeitschrift fur Padagogik. – 1987. – Bd. 33. – № 1.

172. Rapp-Wagner R. Postmoderne Denken und Padagogik: eine kritische Analyse aus philosophisch-anthropologischer Perspektive. – Bern-Stuttgart-Wien, 1997.

173. Reichen J. Werkstattunterricht // Magazin Primarschule. – 1990 – № 2.

174. Robertson R. Globalization: Social Theory and Global Culture. – London: Sage, 1992.

175. Schoenebeck von H. Antipadagogik im Dialog: eine Einfuhrung in anti-padagogische Denken. – Weinheim-Basel, 1989; его же: Unterstutzen statt erziehen. Die neue Eltern-Kind-Bezieung. – Munchen, 1982.

176. Short K. Eliminating World Poverty: Making Globalisation Work for the Poor. White Paper on the International Development presented to Parliament by

Secretary of State for International Development by command of Her Majesty // December 2000. – http:// www. globalisation.gov.uk

177. Scholte J. Globalization. A Critical Introduction. – New York: St.Martin's Press, 361 p.

178. Theborn G. Globalizations: Dimensions Historical Wave, Regional Effects, Normative Governance // Internationals Sociology. – 2000. – Vol. 15. – № 2. – Pp. 151-175.

179. Waters M. J. Globalizations: Sources and Effects on Nationals State and Societies // Internationals Sociology. – 2000. – Vol. 15. – № 2. – Pp. 232-248.

180. Weber M. Der Sinn der Wertfreiheit der sociologischen und okomischen Wissenschaften // Schriften zur Wissenschaftslehre. – Stuttgart, 1991.

181. Welsch W. Unsere postmoderne Moderne. – Weinheim, 1988.

182. Winkler M. Stichworte zur Antipadagogik. – Stuttgart, 1982.

183. UNCTAD, Trade and Development Report 2002. – U.N., N.Y. 2002.