

**ЕКСПЛІКАТИВНІ ЗМІНИ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ТРАНСФОРМАЦІЙ НАУКИ
ПОСТІНДУСТРІАЛЬНОГО СУСПІЛЬСТВА**

У статті на основі аналізу особливостей культурно-історичного розвитку людства, не лінійності процесів, які відбуваються на зламі століть, показано зміну парадигми сучасної науки. Опинившись перед викликом ХХІ ст., наука детермінує трансформацію освіти, яка все ще перебуває у міцному колі логоцентризму індустріального суспільства. У зв'язку з цим сформульовано і викладено шість науково-освітніх імперативів.

Єдине, мабуть, що можна констатувати сьогодні однозначно, – це те, що світ (реально існуючий) вже далеко не той, який був учора. Він проявляється у нових технологіях, нових формах життя, нових способах світобачення і світорозуміння, а головне – у тих глобальних небезпеках, у яких постає перед нами протиріччя між новими реаліями нашого існування та усталеними формами й способами нашого ставлення до світу. Людство увійшло в таку зону свого культурно-історичного розвитку, яку можна порівняти з періодом виникнення філософії, науки, релігійно-моральних доктрин загальнолюдського звучання. Тобто ми увійшли в таку зону існування, яку, як і ту далеку епоху, словами К. Ясперса можна назвати стрижневою[1]. Тільки нині мова вже йде не про сторіччя, а про десятиріччя, бо людство мусить творити нові соціокультурні засади за умов ліміту часу. Глобальність прискорення світового розвитку вражає: один мільйон років у палеоліті виявляється еквівалентним сорока рокам у наш час [2].

Неоднозначність, нелінійність процесів, що відбуваються у цьому світі, знаходять відбиток у сучасній науці, яка виявляє розгубленість у вирішенні новітніх проблем у контексті старої логоцентричної системи координат. Зміна фундаментальних засад на всіх рівнях піраміди суспільства детермінувала багаточисельність наукових фактів, що не вкладаються в усталену систему поглядів і головоломок, які вже не можуть бути розв'язані класичними методами. Імпульсивна диференціація наук, швидке збільшення наукових шкіл свідчить про активний пошук розв'язання цієї проблеми, але загальна картина радикальної трансформації суспільства стає з кожним разом ще більш розпливчатою, неясною і штовхає нас на шлях міфотворення. У науковому співтоваристві посилюється дискомфортність, здійснюються конвульсійні спроби "підлатати" стару індустріальну парадигму, вкласти в її хитку систему координат нові ідеї та гіпотези, зумовлені засадами нового світу.

Особливо гостро змушені реагувати на ці зміни соціальні та гуманітарні науки. Світова гуманітарна еліта живе передчуттям того, що у найближчому майбутньому нас чекають складні потрясіння й феноменальні прориви у найнесподіваніших напрямках. Уже сьогодні через зношене полотно індустріальної парадигми чітко проглядають елементи нової парадигми, яка характеризує фундаментальні засади майбутнього постіндустріального суспільства. У чому це проявляється?

По-перше, має місце яскраво виражена орієнтація на антропний принцип у системі джерел розвитку світу. Йдеться не про той беззаперечний факт, що людина як біологічна істота є найдосконалішим продуктом природи, а її існування неможливе без навколишнього середовища і матеріального виробництва.

Головне й специфічне тут – факт мислення (як раціонального, так і ірраціонального), наявність складного духовного світу, сформованих і відшліфованих зусиллями сотень поколінь наукових знань, норм моралі, культурних шарів та ідеологічних схем. Створений людиною штучний світ є не чим іншим, як матеріалізованим знанням і працею, які творять світ відповідно до потреб та інтересів суспільства.

З кожним черговим щаблем розвитку суспільства роль духовного життя зростає, а соціальне в людині бере верх над біологічним. У минулому залишається вульгарноматеріалістична доктрина, що перетворювала людину у гвинтик, додаток до могутньої машинної системи. Людина – творець свого теперішнього і майбутнього. Вона змушена рахуватися із законами навколишнього світу, розумно (або бездарно) використовувати ці закони для досягнення свідомо поставлених цілей. Але тут слід пам'ятати, що доцільність і раціональність у людській діяльності, як прекрасно довів М. Вебер, далеко не збігаються [3]. Надто довго людство робило ставку лише на раціональність, уявивши себе "царем природи". Ось чому у багатьох галузях соціально-гуманітарного знання, зокрема глобалістиці, політичній теології, теоріях постіндустріального суспільства справедливо постає ідея так званої антропологічної революції, змістом якої має стати загальна переорієнтація на культуру як власне людський спосіб буття. Якщо смисловим центром античності був космоцентризм, середньовіччя – теоцентризм, а доби індустріалізму – природоцентризм, то смислотворчим вектором нового типу цивілізації, що формується, є культуроцентризм. Сучасна глобальна ситуація, яку можна назвати кризою виживання, спричинена перш за все самою людиною, її ставленням до світу, до самої себе і до інших людей. Антропологічна революція, про яку йдеться, повинна бути спрямованою не на володарювання у світі, а на звільнення людини від укоріненої звички задовольняти всі бажання, на визволення від нашого панування, ілюзії власної невинності.

Така зміна стратегічних орієнтирів перетворює людину в центральну ланку наукової картини світу. Присутність людини у світі – це вже не якась недоречність, випадковість або свого роду "помилка" (як це було в рамках класичного природознавства), а найбільш достовірний і висхідний теза для побудови будь-якої універсальної теорії.

По-друге, у зв'язку з цим зростає роль соціально-гуманітарних знань у системі наукового пізнання, як це, між іншим, було на зорі його виникнення.

Становлення постіндустріального інформаційного суспільства висуває на передній план науку про людину і суспільство. Крім того, відбувається зміна лідерів і всередині системи суспільних наук. Економічні науки змушені поступатися місцем антропології, психології, соціології та філософії. Зростає значення історії, політології, юридичних наук і особливо культурології.

Гуманізація та гуманітаризація освіти, яка розгортається сьогодні у всьому світі, – це реакція на кардинальні зміни, що відбуваються. Саме цим зумовлений також поворот до особистісної та культурної моделі освіти. Панівна ще сьогодні професійна модель, незважаючи на свою першорядність, особливо у часи економічних депресій, поступово буде здавати свої позиції. У XXI столітті вона поступається культурній і особистісній, які роблять акцент на освіті як на процесі, де його суб'єкти мають можливість найповніше реалізовувати себе, морально вдосконалюватися та розвивати відповідно до вимог часу необхідні здібності. Те, що освіта повинна відтворювати всю ту суму знань, що накопичило людство, залишається у минулому. Властиві індустріалізації відносини на засадах принципів відображення зникають. На зміну їм приходять принципи "дифузії", тобто нееквівалентності, в основі яких лежить не ціна робочої сили, а ціна всіх умов особистого і суспільного життя. Головним в обміні постає не "кількість і якість робочої сили", а "рівень прожиткового мінімуму". А це означає, що сучасна школа (вища школа) повинна готувати не просто фахівця, а людину, що житиме в умовах суспільної нееквівалентності, тобто "несправедливості" і "нерівності" обміну діяльностями.

Патерналістська педагогіка змушена буде в цій ситуації поступитися педагогіці співробітництва, конструктивність якої буде визначатися спільним пошуком істини. Гарантією "співробітництва" педагога й учня стає усвідомлення того, що викладачеві слід навчати як незнавцю. Роль оракула в сучасному інформаційному суспільстві вже сьогодні не є привабливою і конструктивною в педагогіці. Викладач повинен виступати не в ролі того, який усе знає і не має права на помилку. Навпаки, він шукає істину разом із учнями, як талановитий актор, грає роль незнавця. Він разом з ними переживає "проколи" у пошуку істини і разом з ними радіє, коли пошук закінчується успіхом.

У зв'язку з цим змістом сучасного освітнього процесу в цілому має стати перехід від школи знання до школи розуміння. Бо, як слушно зауважував Вольфганг Гете, "чого я не розумію, тим я не володію". Розуміння є однією із найфундаментальніших потреб і водночас здатностей людини. Дехто з філософів сьогодні вважає розуміння більш важливою людською здатністю, ніж навіть здатність мислити. Власне розуміння – це здатність мислити на рівні розуму, здатність не тільки сприймати і переробляти інформацію, скільки відшукувати смисл цієї інформації, пов'язувати її із смислом подій теперішнього, минулого і майбутнього, робити все це надбанням індивідуального і колективного досвіду. "Ми багато знаємо, – зазначав Альберт Ейнштейн, – але мало розуміємо". Основою розуміння є діалог учня і вчителя, діалог теорії і практики, діалог мов і культур, у кінцевому рахунку – діалог допитливої людської думки зі Світом. Установка на діалог має стати усвідомленою стратегією педагогічного пошуку і повсякденної педагогічної праці. Але діалог – це не просто розмова, бесіда, тим паче не простий обмін монологами. Діалог передбачає взаємний обмін смислами, певну співпрацю на спільній ниві пошуку істини. Діалог не може закінчитися на тому, з чого він починається, – констатацією розбіжностей у розумінні чогось. Діалог означає певні зрушення на шляху виявлення нових для себе смислів, і впізнавання знайомого, і відкриття чогось нового, що стає для нас істотним.

Але постає питання: за яких умов можливе розуміння як стрижневий момент навчального процесу і як його результат? Виявляється, щоб дійсно сприйняти якусь думку, якесь знання, щоб по-справжньому їх розуміти, потрібно їх любити, тобто прийняти серцем, а не тільки розумом. Як цього досягти? Найперше – шляхом подолання антиборотьбистського ставлення до світу і до самих себе. Зло не можна подолати боротьбою з ним. За слушним висловом Сезара Франка, зло долається тим, що витісняється добром, як порожнеча витісняється повнотою. Отже, найпродуктивніший спосіб боротися зі злом – це творити добро. Знаменно, що система виховання В.О. Сухомлинського будувалася саме на цій ідеї добротворення.

Однак людина є не тільки діяльною, але й стражденою істотою. Це означає, що в теорію і практику навчально-виховного процесу слід свідомо закладати ідею реальної обмеженості психофізичних і духовних ресурсів учня. Тобто слід брати до уваги принципову "непрозорість" кожної дитини, її здатність чинити опір невідповідним до неї виховним впливам тощо. Потрібно позбутися розповсюдженого забобону просвітницької педагогіки, що педагог повинен знати про своїх учнів усе. Дійсне покликання педагога не знати дитину, а розуміти її. Діти переконані в тому, що щастя – це коли тебе розуміють. Але так само – чи можна бути щасливим не розуміючи? Розуміння запліднює життя смислом, робить людину впевненою у собі, внутрішньо вільною. Але щоб здійснювалося розуміння, потрібно мати реальне право на нерозуміння. Тобто нерозуміння не повинно бути підставою для покарання (негативна оцінка). Щоб у наших дітей розвинулася здатність до розуміння, їхня думка повинна стати розкріпаченою і дійсно запитувальною. А це вимагає інших підходів до розробки новітніх методик перевірки та оцінки знань учнів.

По-третє, відбуваються значні зміни в методології науки. В епіцентрі її проблемного поля стає пізнання закономірностей циклічної динаміки, соціогенетики, еволюції суспільства. Фіксується всезагальність циклічних ритмів, їх багатобарвність та резонуюча взаємодія. Особливої уваги заслуговує пізнання найбільш тонких механізмів еволюції суспільства, знання яких дозволяє розкрити суть і взаємодію спадковості, мінливості і відбору у динаміці суспільства, зміст і наслідки поліфонії розвитку людства. Світоглядні установки неонекласичної науки гармонують з діалогізмом концепцій самоорганізації. З віртуального хаосу до порядку. У зв'язку з цим центральне місце в системі наук посідають теорії трансформації, перехідних процесів, діагностики і передбачення закономірних у циклічній динаміці криз і шляхів виходу із них з найменшими втратами. Смисловим стрижнем нового світорозуміння в сучасній науці стає нелінійне мислення, яке найперше означає відмову мис-

лити все існуюче згідно з логікою прямої. Це дає можливість усвідомити, що світ не є однорідним полем наскрізної дії універсальних законів, а є певною ієрархією цілісних системних утворень, що перебувають у постійній взаємодії з середовищем.

Все це, звісно, зумовлює серйозні трансформації в системі навчально-виховного процесу. Традиційно заангажовані курси з історії, фізики, математики, педагогіки, релігієзнавства, політології, економічної теорії та інші повинні поступитися мобільним курсам, які хоча й несуть їх фахову навантаженість, але не відповідають повною мірою вимогам часу. Вони несуть інформаційний "хаос", без належного фільтра не можуть організуватись у "порядок", без якого неможливе вирішення конкретних проблем. У крайньому випадку ці та інші дисципліни повинні бути доповнені такими курсами, як "Теорія криз", "Українська політика і уряд", "Порівняльна та міжнародна політика", "Релігійні рухи та соціальні зрушення", "Аграрне суспільство", "Сучасна сім'я", "Технологія і культура", "Розуміння інших народів", "Соціоекономіка", "Аналітична механіка", "Системи електроживлення", "Перетворення електроенергії", "Нанофізика", "Розробка систем управління", "Спілкування в малих колективах", "Аргументація і захист точки зору" та багато інших.

Сьогодні ж, на жаль, ми намагаємось інформувати, дати інформацію, яка до того ж не завжди перетворюється в знання. Інформацію, яка не орієнтує учня (студента) на вирішення наукових проблем. Не випадково ми, наприклад, можемо сьогодні знайти тисячі фахівців, які візьмуться за організацію будівництва піраміди, і дуже важко знайти хоча б одного, хто міг би розібратися в тому, чи потрібно її взагалі будувати. Існують технічні й наукові проблеми. Це різні речі, і ніколи не слід видавати перші за другі. Технічні проблеми однозначно мають рішення, і питання лише в тому, скільки воно буде вартувати. Наукові, навпаки, можуть його як мати, так і не мати. Важкодоступність розуміння цієї істини пояснюється "образом" нинішньої спеціалізації і цехової структури класичної науки. Стирання цих штучно вибудованих меж можливе лише шляхом побудови універсальної еволюційної картини світу. Не випадково спецкурси із синергетики розглядаються сьогодні і як засіб стирання існуючих меж між природознавством та суспільствознавством, і як механізм формування нелінійного мислення. Слухач постане у цій ситуації не як такий, що "знайшов", а такий, що "шукає", не такий, що претендує бути прилученим до осереддя єдиної істини, а такий, що припускає можливість різних істин. У такий спосіб сутнісна відкритість людського буття зможе конкретизуватись як реальна можливість для неї сприймати відмінні між собою смисли не як суперечливі, а як доповнювальні.

Завдяки цьому ми наблизимось до розуміння істинної сутності освіти. А вона у глибокому розумінні означає не фабрику тиражування знань, а розкриття людської сутності. Кожен предмет, кожна дисципліна повинна щось розкрити в людині. Але для цього потрібен підхід, протилежний нашому улюбленому фаховому. Поки що, наприклад, історія для нас – це лише дати, імена і поняття, які потрібно засвоїти, фізика – фізичні теорії та моделі і т.д. У такий площині ці предмети не в змозі дати нам нічого, що б сприяло розвитку людини. Єдине, що можна сказати про таку систему освіти, – це те, що вона перетворилась у фабрику з виробництва способів поведінки, результатів вишколу і професійно орієнтованих умінь та звичок. Історик, політолог, економіст, фізик та інші, які синергетично міркують, уже не можуть оцінювати те або інше рішення шляхом прямолінійного порівняння попередніх і наступних станів: він змушений порівнювати реальний хід наступних подій з ймовірним ходом подій при альтернативному ключовому рішенні. Безумовно, таке мислення вимагає незрівнянно більшої кількості інформації і більших інтелектуальних зусиль, що взагалі відрізняє наукове мислення від буденного, яке значно більш залежне від впливу тимчасових настроїв, політичних симпатій і антипатій.

По-четверте, визначальною тенденцією стає синтез знань, взаємне збагачення наук як усередині окремих галузей, так і зовні із суміжними гуманітарними, фундаментальними, природничими і технічними науками. Поглиблений розподіл наукової праці, який раніше не тільки сприяв накопиченню наукових фактів і узагальнень, але й вибудовував стіну нерозуміння на стиках наук, призупиняється. Виникає потреба у вчених-енциклопедистах, загальнонаукових теоріях (теорія циклів, синергетика, соціогенетика, теорія криз тощо). У цьому випадку я не маю на увазі відоме для середини ХХ ст. явище квазидисциплінарних наук типу біофізика, біохімія та ін. Їх епістемологічний потенціал сьогодні практично вичерпаний. Яким би прогресивним цей процес не був, механічне перенесення ідеалів пояснення однієї дисциплінарної науки у предметне поле іншої не виправдало далекоглядних сподівань. Я веду мову про формування нових загальнонаукових дослідницьких програм (синергетичної та ін.), які передбачають перехід до реально міждисциплінарних досліджень, де відбувається взаємопроникнення і сутнісна трансформація ідеалів пояснення й раціональних алгоритмів дисциплінарних наук. Очевидно, ця ситуація міждисциплінарності буде проміжною. Надалі можливий постдисциплінарний синтез як апофеоз образу єдиної науки.

По-п'яте, відбувається зміщення епіцентру реконструкції в гуманітарних науках у географічному просторі. Захід, з яким пов'язані основи індустріальної парадигми, передає пальму першості Сходу. Як свідчать найбільш фундаментальні дослідження західних та вітчизняних учених, маятник наукового пізнання суспільства хитнувся не просто на Схід, а у бік слав'янського соціокультурного простору, який стає своєрідною науковою лабораторією постіндустріального суспільства. Річ у тім, що пік промислово-урбаністичного процесу країн посткомуністичного простору зміщений приблизно на 30–50 років у часі порівняно із Заходом. Про те, що існує на Заході, у нас не усвідомлюється повною мірою. У нас творення інтелектуального й економічного потенціалу тісно пов'язується із його відтворенням в усіх тонкощах навчального процесу від середньої школи до університету включно. Тобто відбувається те, що було в Західній Європі на початку індустріалізації: навчання вважається тотожним освіті, яка відтворює знання і досвід людства, а знання і досвід, у свою чергу, ніби віддзеркалюють "загальний зв'язок і розвиток речей" та притаманні їм "сутності". Для Заходу – це вже історія, яку при бажанні можна вивчати за часописами, або ж у "живій" пострадянській лабораторії.

Сам факт цієї зацікавленості є позитивним, але він ставить перед нами нову проблему відповідальності. У нас самих не бракує експериментаторів, які не тільки не бажають вчитися на своїх помилках, але й на чужих. Захід сьогодні не хотів би експериментувати на своєму "матеріалі", прекрасно усвідомлюючи ціну помилкам, що мають місце при цьому. Краще експериментувати на чужому полігоні. Тому для нас сьогодні важливий не пошук культурної ідентичності, не активна "вестернізація", а визначення свого соціокультурного вектора. Бо ми якщо й не азіати, то ще й не європейці, американці або японці, які входять, хай і порізно, у постіндустріальний світ, базою якого є раціоналістична європейська культура. Наша історія має на собі відбиток надзвичайної інерційності у полі ірраціоналізму і романтизму – ми повинні пізнати свою "національну силу" не в розрізі західної культури (куди об'єктивно не можемо вписатися), а в рамках власного слов'янського поля, яке потенційно є благодатним для майбутнього інформаційного суспільства.

Щоб рухатися вперед, не обов'язково робити крок назад (незважаючи на намір стати на більш твердий західний ґрунт).

І, нарешті, по-шосте, виникає гостра проблема емансипації гуманітарних та соціальних наук від соціального тиску, які тенденційно розглядаються засобом здійснення ідеологічних та політичних цілей і використовуються у примітивній, декоративній та апологетичній площинах. Подібне ставлення до соціально-гуманітарних знань не тільки негативно вплинуло на їх власний розвиток, але й на те в суспільстві, що маємо. Ідеологічна запрограмованість мислення вихолостила у цілих поколінь здатність бачити речі в реальному світі. Вона продовжує і сьогодні народжувати страшних монстрів, щоб з ними ж потім і боротись. І всі спроби вирватися з ідеологічного мороку здійснюються знову ж таки через ідеологію, внаслідок чого повалений "ворог" відразу ж відроджується з дещо зміненим обличчям. Жодна жива думка не прищеплюється до цього розумово кволого тіла, а особистість нівелюється. Навіть філософія, яка у цій ситуації намагається повернути людині її законне місце у світі через площину традицій гуманістичного світогляду і протистоїть приниженню ролі людини у будь-яких формах, виявляється тут безсилою. Вона, на жаль, торжествує лише над прикромцями минулого і майбутнього, тоді як прикромці сьогодення торжествують над нею. Тим паче, що бюрократія й чиновництво, які завжди третирували інтелектуалізм та громадську думку, розглядали і продовжують розглядати її не як культурну самоцінність, а як засіб. Міністру внутрішніх справ Росії миколаївської доби Ширинському–Шахматову належать слова: "Користь філософії не доведена, а зло від неї можливе". Якщо і є якийсь сенс існування філософії і філософів, то полягає він, з погляду чиновника, в можливості використання їх у ролі підсобного засобу при здійсненні своїх (не завжди чистих) ідеологічних і політичних цілей. Тоді, говорив Г.В.Ф. Гегель, до філософії відносяться, як до будинків розпусти, – їх терплять. Навіть сьогодні нелегко подолати цю ідеологічну запомороченість. Багато хто, як і згадуваний вище імперський міністр, не бажав би її терпіти й сьогодні. Здавалось би: процеси демократизації знесли зовнішні обмеження свободи мислення і дали змогу публічно реалізуватися, пробудили інтерес до суспільствознавчих та гуманітарних проблем серед широкої громадськості, обмежили можливості некомпетентного втручання в науку. Але це лише зовні так. На місце тиску, що панував зверху, з'являється тиск знизу. Це яскраво проявляється в намаганнях та "ініціативах" різного роду "фундаторів" установити істину в науковій дискусії механічною більшістю голосів. Озброївшись гаслами відомого нам академіка Т.Д. Лисенка, вони не лише компрометують демократичні засади суспільної організації, але й демонструють істинну психологію кріпака, дивовижно пов'язану з гаслами необільшовизму.

На практиці це означає ігнорування соціальних законів, перетворення соціально-гуманітарних наук у придаток багаточисленних "систем виховної роботи" в розрізі освітянських програм тощо. Всі наші міфотворення пов'язані з придуманою метою освіти, як-от: виховання патріотичної свідомості, відродження культурних цінностей, високоосвіченої інтелігентності й національної еліти, формування рефлексивної свідомості тощо виходять із нерозуміння **фундаментальних засад освіти**.

Само собою розуміється, що я зовсім не проти гуманізму, демократії, патріотизму, інтелігентності. Але я переконаний, що ні демократія, ні любов до України, ні інтелігентність не можуть бути введені жодним декретом. Глибоко помиляється той, хто вважає, що коли ми будемо, наприклад, посилено вивчати вітчизняну історію, то вийде патріот, а якщо літературу – інтелігент. Не вийде й демократа, якщо вводити скрізь (у школі, університеті) демократичні відносини, і бізнесмена, якщо викладати економічні курси. Все залежить від "загального розвитку", який у сильної особистості найчастіше відбувається не завдяки, а наперекір існуючим зовнішнім умовам. Особистість якраз і відрізняється тим, що її неможливо ні вирахувати, ні сконструювати зовні.

Те, що ми називаємо вихованням, лежить у більш глибокій площині. Це складний освітянський комплекс, і на поверхню виходить тільки його результат. Його головною умовою є не намагання пристосовувати людину до соціального середовища, соціалізувати, а розкрити її сутнісні сили і потенціал. Підсвідомо дитина бажає зустріти в учителів перш за все людину, яка розкриє в ньому те, чого колись сам у собі не розкрив. І в подальшому житті в учителях, колегах по роботі, близьких людях ми підсвідомо чекаємо зустріти Людину. Оце людське начало може бути збережене і підтримане складним комплексом життєтворення (а не заходів виховного впливу). А результатом цього процесу повинна стати свобода обирати власну позицію за будь-яких обставин, власне ставлення до тих чи інших соціально-політичних явищ і процесів, умов і перспектив життя. У Німеччині кожна молода мама отримує невелику брошуру з догляду за дитиною, у якій говориться не про те, як це потрібно робити, а яке значення має для дитини любов матері та її емоційно наповнений контакт з дитиною. Те, що відбувається між мамою і дитиною у ранньому дитинстві, є Таїна, містерія людського. Саме цю Таїну в подальшому повинен плекати вчитель у школі, професор у університеті, відмовившись від стилю "інтелектуального терориста".

Зміна парадигм сучасної науки вимагає відповідних трансформацій освіти, яка поки що перебуває у міцних обіймах логоцентризму індустріального суспільства. Нинішня освіта гранично раціоналізована і вербалізована, із неї вихолощений афектно-емоційний запал дитинства, що призводить до панування у суспільстві професійно компе-

тентного, але бездуховного індивіда. Форми, методи, зміст освіти, зберігаючи традиційні для індустріального суспільства цілі, способи і засоби своєї реалізації, суперечать новим тенденціям, зорієнтованим на гуманістичні цілі. Винятково фаховий або надмірно інтелектуалізований підхід до освіти призводить до тиражування самовідчужених особистостей, подібних до тих, хто, як справедливо зазначає американський філософ Річард В. Момеєр, удень служили офіцерами СС в Освенцімі, а вечорами писали есе, прославляючи гуманізм Гете.

Нова ситуація у світі освіти визначається двома факторами: невизначеністю і думою про майбутнє. При цьому під невизначеністю я розумію далеко не конкретний соціологічний факт соціальної нестабільності посткомуністичного життєвого простору. Ця невизначеність має місце у всьому світі. Тут йдеться про принципову невизначеність ключових параметрів соціального середовища. Цей фактор невизначеності міцно прив'язаний до фактора орієнтації на майбутнє: наша традиційно постфігуративна культура, зорієнтована на передачу досвіду від старших до молодших, замінюється конфігуративним і навіть префігуративним типом культурної організації. У більш широкому історичному контексті ці зміни пов'язані з переходом від індустріального до постіндустріального суспільства.

Сьогодні руйнується світ раніше стійких цінностей у сфері освіти і виховання: точність і підкорення єдиній системі влади, здібність до розуміння того, як влаштований світ і як функціонує суспільство, державна машина, здатність змиритися з пожиттєвою монотонною працею тощо (які, до речі, прекрасно описані О. Тоффлером). Розбігаються нині і раніше паралельні лінії дорослості й культурного розвитку, та навчання (в його нинішніх формах) далеко не завжди веде до культурного розвитку, як це було прийнято вважати в культурно-історичній школі Л.С. Виготського.

Вочевидь, ми проходимо сьогодні той пункт свого історичного розвитку, коли є сенс сумніватися в продуктивності ідеалу всебічно і гармонійно розвиненої особистості й особистості взагалі як мети людського саморозвитку. У суспільстві чітко проступають як тенденції до деперсоналізації людини на шляху її крайньої індивідуалізації, так і тенденції нівелювання особистості в колективних (етнічних і регіональних) утвореннях. Думаю, що у напрузі цих двох тенденцій і буде знаходитися проблемне поле сучасної освіти, яка, бажає вона цього чи не бажає, буде обслуговувати ці два соціальні замовлення.

З одного боку, виникає потреба в людях, які вміють швидко пристосовуватися до будь-яких змін, гнучких, здатних працювати більш ніж в одній професійній позиції, зберігати самовладання в умовах невизначеності аж до повного хаосу і абсолютної неясності, здатних екстраполювати ідеї із однієї сфери в іншу. Очевидно, виникне потреба і в нових мрійниках. Тут, до речі, ховається площа нової небезпеки для людства, яке й так не страждає байдужістю до авантюрної поведінки, дбайливо відбираючи героїв з найбільш "буйних". З іншого боку, перехід до антропогенної цивілізації буде означати й перехід до більш гетерогенного суспільства: диференціація буде здійснюватися за рахунок розмаїтості ідентифікаційних патернів. Єдиний культ "зірки", "голівудського стандарту" піде у минуле. Тобто деперсоналізація через форми колективної ідентичності буде змінювати свої форми. Усі нинішні глибокодумні міркування про "українську" чи "російську" душу, пошуки національної ідентичності йдуть від надто серйозного ставлення до метастаз масової культури. Нова ситуація зруйнує масову культуру, і єдине поле "просто Марій" займе культурна мозаїка, в тому числі й етнокультурна. Лише на ґрунті солідарності людей і народів (солідарної демократії) людство здатне подолати глобальні небезпеки, що постали перед ним.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Ясперс К. Истоки и цель истории // Ясперс К. Назначение и смысл истории. М., 1991.
2. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Антропный принцип в синергетике // Вопросы философии. № 3. 1997.
3. Вебер М. Протестантская этика и дух капитализма // Вебер М. Избранные произведения. М., 1990.

Матеріал надійшов до редакції 21.01.2005 р.

Saukh P.Yu. Explicative changes of modern education in the context of postindustrial society transformations

В статті на основі аналізу особливостей культурно-історичного розвитку людства, нелінійності процеса на рубежі століть показано зміну парадигми сучасної науки. Ознайомившись перед викликом ХХІ століття, наука детермінує трансформацію освіти, яка все ще перебуває в сильних об'єктах логіцентризму індустріального суспільства. В зв'язі з цим сформульовані і обґрунтовані шість науково-освітніх імперативів.

Saukh P.Yu. Explicative Changes of Modern Education in the Context of Postindustrial Society Science Transformations

With focus on the peculiarities of cultural and historical developments of humankind as well as non-linear nature of the events occurring on the turn of the centuries, the article highlights the change of paradigm of modern science. Now faced with the challenge of the XXI century, the science determines transformations in education which is hugely

dependent on the logocentrism of industrial society. In this connection the item sets forth and motivates the appropriateness of six scientific and educational imperatives.