

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ХАРКІВСЬКА ДЕРЖАВНА АКАДЕМІЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

ЛЮБОВ КАРПЕЦЬ

**ОСВІТНЯ РЕАЛЬНІСТЬ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА**  
МОНОГРАФІЯ

**ХАРКІВ – 2015**

**УДК [37.01:316.3] (477)**

**ББК 74.03 (4УКР)**

**К 26**

*Рекомендовано до друку Вченою радою  
Харківської державної академії фізичної культури  
(протокол № 10 від 31 березня 2014 року )*

**Р е ц е н з е н т и:**

*Н.В. Радіонова* – професор кафедри філософії Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, доктор філософських наук, професор.

*С.О. Завєтний* – завідувач кафедри ЮНЕСКО «Філософія людського спілкування», філософії і соціально-гуманітарних дисциплін Харківського національного технічного університету сільського господарства імені Петра Василенка, доктор філософських наук, професор.

*Я.М. Білик* – професор кафедри теорії культури і філософії науки Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, доктор філософських наук, професор.

**Карпець Л.А.**

**К 26** Освітня реальність інформаційного суспільства[Текст ]: монографія / Л.А. Карпець. – Харків.:Оберіг, 2015 – 387\_\_\_с.

ISBN 978-966- 8689-36-9

Монографію присвячено дослідженню інноваційних парадигм освіти в інформаційному суспільстві, зокрема медіа-технологіям, які застосовуються в освітньому процесі. Здійснено комплексний аналіз об'єктивних векторів формування освітньої парадигми у сучасному соціокультурному контексті.

Адресовано освітянам, науковцям, аспірантам, студентам і тим, хто цікавиться питаннями філософії освіти.

**УДК [37.01:316.3] (477)**

**ББК 74.03 (4УКР)**

ISBN 978-966-8689-36-9

© Карпець Л.А., 2015

## ЗМІСТ

<b>ПЕРЕДМОВА</b> .....	4
<b>Розділ 1. ІНФОРМАЦІЙНЕ СУСПІЛЬСТВО</b>	
<b>ЯК «СУСПІЛЬСТВО ЗНАНЬ»</b> .....	7
<i>1.1. Філософські підстави освітньої реальності</i> .....	7
<i>1.2. Книга в освітньому просторі</i> .....	54
<i>1.3. Бібліотека в контексті освітньої реальності</i> .....	103
<b>Розділ 2. ІННОВАЦІЙНІ ПАРАДИГМИ ОСВІТИ В</b>	
<b>ІНФОРМАЦІЙНОМУ СУСПІЛЬСТВІ</b> .....	121
<i>2.1. Освітня реальність сучасної техногенної цивілізації</i> .....	121
<i>2.2. Інформація і знання в освітній реальності</i> .....	144
<i>2.3. Освітня реальність як комунікативний процес</i> .....	185
<b>Розділ 3. ФІЛОСОФСЬКО-ОСВІТНІ ПРІОРИТЕТИ</b>	
<b>СУЧАСНОСТІ</b> .....	219
<i>3.1. Медіа-освіта як інноваційний процес у освітній реальності</i> .....	219
<i>3.2. Філософсько-антропологічні підстави освітньої реальності</i> <i>інформаційного суспільства</i> .....	247
<i>3.3. Мова і сучасне мовлення в імплікаціях освітньої реальності</i> .....	294
<i>3.4. Освіта як товар : ринок освітніх послуг у епоху глобалізації</i> .....	343
<b>ПІСЛЯМОВА</b> .....	362
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> .....	368

## ПЕРЕДМОВА

Перехід до нової ціннісно-цільової системи інформаційної цивілізації нині ускладнений напруженими соціальними трансформаціями, які до певної міри позбавили вітчизняну освіту однієї з ключових її функцій – відтворення суспільства через трансляцію від покоління до покоління досвіду і знання, досягнень науки і цінностей та норм культури. На сучасному етапі цивілізаційного розвитку людство неминуче стоїть перед вибором тих соціокультурних механізмів, які сприяють повноцінному залученню людини до динамічно змінюваних умов власного існування. Цим і пояснюється значний інтерес соціально-гуманітарної думки до проблем освіти, яка зазнає постійних трансформацій. Можна стверджувати, що вона розвивається в умовах пошуку нових парадигм. Ефективність попередніх рецептів перестала діяти. Сьогодні знову постають питання : Що таке освіта? Чи існують «вічні цілі і норми освіти? У чому сенс сучасних трендів у освітній політиці в різних регіонах і континентах? З одного боку, необхідно, щоб динаміка розвитку освітньої системи забезпечувала відповідність кращим світовим стандартам, а з другого – була адекватною вітчизняним соціокультурним особливостям, відтворювала провідний вітчизняний досвід освітньої діяльності, тобто відповідала вимогам об'єктивного закону ментальної ідентичності. Відомо, що будь-який новий проект (модернізація, інновація, реформи) підпорядковується закономірності: ідея стає реальною силою, коли оволодіває свідомістю більшості людей. У контексті модернізації освіти актуальним стає пошук організаційних механізмів, інноваційно-управлінських стратегій, спрямованих на формування у людини усвідомленої потреби вдосконалення інформаційної бази, яка суттєво розширює освітній простір.

Полікультурні освітні конструкти, які прийшли на зміну освітній моно-парадигмі, пропонують численні освітні проекти і моделі, що свідчать, на наш погляд, про стурбованість учених і громадськості цими нагальними питаннями. Справа навіть не в орієнтації цих проектів на альтернативні, філософські концепції, які не редукуються одна до одної, не в окремих підходах до цілей і завдань, змісту й методичних засобів освітнього процесу, що викликають неминучі труднощі в практичній реалізації теоретичних побудов. Основна проблема полягає у нез'ясованості змісту сучасної соціокультурної ситуації, яку часто називають «інформаційним проектом», у неочевидності ідеалів і цілей, адекватних інформаційному суспільству.

Метою дослідження, представленого в монографії, є створення концепції освітньої реальності, яка передбачає філософський аналіз освіти як соціокультурного феномену, її антропологічних, духовних і комунікативних аспектів існування, враховуючи особистісну діяльність сучасних суб'єктів освіти.

Традиція комплексного філософського осмислення освітньої реальності в інформаційному суспільстві ще не сформувалася. Необхідним є застосування такої методології дослідження, яка дозволила б поєднати макросоціальні уявлення про освіту та індивідуальну суттєву проблематику суб'єктів освіти в концепції конструювання освітньої реальності в інформаційному суспільстві.

Об'єктивний вектор формування освітньої реальності набуває сучасного історичного контексту, суть якого в переході від техногенної до антропогенної цивілізації та інформаційного суспільства. Зазначена соціокультурна ситуація інтерпретується нині переважно в термінах культурного процесу, який здійснюється в культуротворчому освітньому середовищі, всі елементи якого наповнені людською суттю і слугують

людині, яка вільно проявляє свою індивідуальність, здатну до культурного саморозвитку і самовизначення у світі культурних цінностей.

В умовах формування інформаційної реальності і підсилення експансії, медіа розширює сферу своєї рефлексії філософії освіти, обґрунтовуючи перспективи інтеграції освіти й медіа-знання, розробляючи маршрути осмислення медіа-реальності і, відповідно, самоформування особистості.

Образний вислів «освіта – це формування порядку із хаосу» (А. Л. Грякалов) передбачає наявність низки факторів, що забезпечують систематизацію й ефективне засвоєння знань, які розподіляють потоки інформації в конкретні тематичні русла, які висвічують для особистості, котра розвивається, реальні життєві орієнтири. В умовах формування інформаційного суспільства таким системним началом стає медіа-освітній простір, у контексті якого реалізується перехід від предметно-диференційованих до інтеграційних принципів навчання. Специфіка розуміння кардинальних питань людського буття детермінує різноманіття освітніх підходів, проте різні образи філософії освіти передбачають об'єднувальну складову – медіа-культурно-інформаційну, підтверджуючи тим самим, що проблема створення медійного контексту процесу освіти є однією з пріоритетних за будь-якої освітньої реальності.

## РОЗДІЛ 1

### ІНФОРМАЦІЙНЕ СУСПІЛЬСТВО ЯК «СУСПІЛЬСТВО ЗНАНЬ»

#### 1.1. Філософські підстави освітньої реальності

У ХХІ столітті відбувається радикальна трансформація соціальності, основною рисою якої є співіснування традиційних і нових цінностей, концептів, способів життєдіяльності. Практично у всіх сферах суспільного життя розігруються колізії між «старим» і «новим», традицією та інновацією, тим що відходить у минуле і заново формується. Дослідження сучасної освітньої реальності і розробка ефективних способів взаємодії суспільства й освіти в умовах парадигмального духовного зрушення є актуальним завданням філософії освіти. У царині філософії освіти освітню реальність свого часу прагнули осмислити Платон, Аристотель, Сенека, Фома Аквінський, Еразм Роттердамський, М. Монтень, Ж.-Ж. Руссо, І. Кант, Г. В. Ф. Гегель, Ф. Шлейєрмахер, Г. Спенсер, П. Наторп, К. Маркс, Ф. Ніцше та багато інших відомих мислителів, які належать до різних епох. Освіта є тим соціальним інститутом, у якому парадигмальні зрушення проявляються у найбільш очевидній формі, зачіпаючи інтереси практично всіх суб'єктів. Гіпердинаміка нових високотехнологічних сфер суспільної життєдіяльності розчиняє образ майбутнього, тому одного традиційного розуміння освіти недостатньо. Розвиток сфери освіти в умовах сучасної соціальності вимагає врахування групових та індивідуальних інтересів, аналіз суб'єктивних сутностей і цінностей, поєднання державних, суспільних та індивідуальних творчих устремлінь. Сьогодні суб'єкти освіти діють у принципово новій соціокультурній ситуації, яка проблематизує класичну суть освіти, що легітимізує в традиції зв'язок

поколінь, нинішнього і минулого, Особистості і Історії, соціальності і культури. Розвиток мислення людини й освітній процес пов'язані з її діяльністю, реальністю її життя.

Сучасна система освіти за своїми основними рисами виокреслилася під впливом певних філософських і педагогічних ідей. Вони сформувалися в кінці XVII – на початку XX століття Я. А. Каменським, І. Г. Песталоцці, І. Ф. Гербертом, А. Дістервегом, Д. Д'юї та іншими засновниками наукової педагогіки й утворили так звану «класичну» систему або модель освіти. Хоча ця модель еволюціонувала упродовж двох століть, у своїх основних характеристиках (щодо цілей і змісту освіти, форм і методів викладання, способів організації педагогічного процесу і шкільного життя) залишилася незмінною.

Системний характер освіти, як сфери інтеграції науки і культури, детермінує розгляд її суті і цілей не лише на теоретико-педагогічному, але і філософсько-світоглядному рівні, що передбачає визнання за освітою значення системоутворювального фактору руху соціального життя, генерування нових ідей освітнього розвитку. Людинотворча функція освіти вказує на її онтологічну сутність. Суспільна значущість освіти визначається її соціокультурним відтворенням, становленням людини – тобто її входженням до соціуму й культури – здійснюється саме в освіті як соціокультурному інституті.

Зміна державної політики щодо регулювання питань, які стосуються освіти, нині пов'язується в основному з необхідністю адаптації суспільства до нових економічних, технологічних і соціальних умов життя [115, с. 23]. Слід зазначити, що розробка й реалізація важливих урядових документів, спрямованих на модернізацію державної системи освіти, за деяких позитивних моментів (масова комп'ютеризація навчальних закладів, експерименти щодо варіативності програм навчання, перехід до єдиних



вимог в оцінці знань) сприяють переходу на якісно новий рівень, який відповідає вимогам інформаційного суспільства.

В інформаційному суспільстві освіта постає багатогранною палітрою різних сфер культури, яка увібрала духовну діяльність людини. У цій логіці вбачається принципово можливим перераховане визначення, згідно з яким освічена людина «причетна до історії і традицій, освічена й вихована, наділена комунікативною культурою, володіє мовами, знаками, символами й методами сучасної комунікації, належить до певної спільноти й усвідомлює її цінності, повноцінно входить до соціальних інститутів суспільства» [227, с. 20]. Безумовно, у подібних широких дефініціях є один суттєвий недолік: вони завжди спонукають до дискусій, чому прерогативами стали саме ті, а не інші, важливі критерії? Проголошені освітні пріоритети не завжди втілюються в конкретні проекти, і в тому, наскільки успішно вдається відстоювати інтереси освіти у вищих державних інстанціях, проявляється зрілість суспільства.

Особистість освічена, орієнтована на морально-духовні цінності, реалізується й розвивається протягом усього життя. Освіта – ключова умова осягнення досвіду людства в освоєнні природного, соціального і власне культурного світу, сконцентрованого в культурі як способі і формі людського життя, історичної міри людського способу життя [23, с. 13.]. Виокреслюючи культуру як сукупність суспільних досягнень і системи цінностей, які зумовлюють конкретизацію матеріальної, духовної, фізичної та інших форм культури, очевидною є освітня складова щодо кожного відгалуження. Розвиток освіти і культури – це творчі процеси, які скеровані прагненнями до нової суті. Проте унікальність феномену освіти полягає в тому, що вона є каналом історичної трансляції культурних цінностей, їх відтворення забезпечує залучення особистості до культури, широке розповсюдження цінностей останньої, а особистість освічена постає не лише продуктом, але і творцем культури [35, с. 50].

Існує точка зору, згідно з якою в сучасній культурі співіснують дві тенденції: з одного боку, класичний стиль і система освіти з її акцентом на професіоналізм, на результативність процесу передачі знань, утилітаризм у навчанні і, з другого – некласичний стиль, що більше уваги звертає на міждисциплінарність і діалогізм, формування нових ціннісних пріоритетів толерантності, компетентності і критичності [169, с. 30].

Сьогодні освіта, зокрема вища, в контексті глобальних ціннісних орієнтацій уже не є джерелом розповсюдження фундаментальних наукових цінностей. У сучасній освіті, перш за все, приваблює доступність і зручність споживання «товару» (конкретних знань і умінь); скорочення зусиль для отримання потрібного результату, економічна усередненість і ефективність; функціональність пакування (CD-ROMного, інтернетівського і т. ін.) навчальних програм; мобільність переходу (обміну) студентів (викладачів, дослідників) різних ВНЗ (країн); подальша максимальна комерційна реалізованість, “конвертованість” отриманих (передаваних) знань і умінь [162, с. 19]. Такий підхід до освіти доцільно назвати утилітарно-прагматичним. Парадигма знань у концепції освіти поступово долається її світоглядною парадигмою, не відмінюючи «раціональність», але розширюючи освітні горизонти, з’ясовує креативні екзистенціально-особистісні підстави освіти. Зміст освіти, яка розуміється, як педагогічно адаптований соціальний досвід людства, у всій її структурній повноті передбачає, окрім “готових” знань і досвіду здійснення творчої діяльності, і досвід емоційно-ціннісних відносин. Цілком природно, що в умовах сутнісних соціальних трансформацій (саме стрімких, нетрадиційних своєю масштабністю і насиченою концентрацією у відносно короткий часовий проміжок) існування, освіта набуває нових сенсів у розширенні епістемологічної проблематики [223, с. 4].

Визначення освітньої реальності, яка відповідає інформаційному суспільству, є, перш за все, вирішенням проблеми вибору світоглядних

орієнтацій. Показником життєдіяльності освітньої парадигми є її онтологічна вкоріненість у системі національних традицій, духовно-моральних цінностей та інтелектуальних чеснот. Філософська теорія інтелектуальних чеснот, як один із аспектів сучасної епістемології, бере початок від Аристотеля, який поряд із етичними чеснотами виділяв діаноетичні чесноти, або чесноти розуму – *sophia* (теоретичну мудрість), *phronesis* (практичну мудрість) і *poiesis* (розуміння). Однак вчення Аристотеля про інтелектуальні чесноти та його значення для освіти досліджене недостатньо. «Традиційна» концепція знання в епістемології розглядала знання як сукупність пропозицій (*propositions*). Пропозиція визначалася як така, що стоїть у підрядному реченні після слова «що». При цьому істинність або хибність виокреслювалися, як властивості пропозиції. Суперечки про істину між прихильниками класичної кореспондентської, когерентної і прагматиської теорій істини завели філософію в глухий кут, який призвів до різних версій дефляціонізму. Звернення до теорії інтелектуальних чеснот Аристотеля стало новим поворотом у епістемології, оскільки змістило акценти з проблеми істини до проблеми знань. Іншим спонукальним стимулом до перегляду домінуючого дискурсу було розчарування в дискусії навколо традиційної концепції знань. До початку ХХ століття в епістемології склалося визначення знання як обґрунтованої думки, яка бере початок ще від Платона. Теорія інтелектуальних чеснот дозволяє дати нове визначення знань, яке акцентує увагу на ролі суб'єкта в процесі пізнання, і тому таке рішення зустрінуте з ентузіазмом. Одночасно постало питання про те, як навчити інтелектуальним чеснотам. І тут інтереси епістемології перетнулися з інтересами філософії освіти. Зокрема, теорія інтелектуальних чеснот істотним чином доповнює компетентнісний підхід, що є однією з основних парадигм у сучасній західній філософії. У межах компетентнісного підходу вважається, що завдання освіти – не передача учневі певного набору знань

та інформації (засвоєння яких можна перевірити за допомогою тесту), а створення умов для вироблення певних здібностей і навичок (компетенцій), за допомогою яких учень сам міг би продукувати знання. Теорія інтелектуальних чеснот поєднана з компетентністним підходом і, крім того, дозволяє подолати деякі недоліки останнього. Теорії Е. Соси і Л. Загзебські мають значний потенціал для філософії освіти, зокрема, варто згадати традицію розвиваюльного навчання Ельконіна-Давидова. Що таке знання? Згідно з Фреге і Попперу, знання є чимось об'єктивним і утворює «третій світ», поряд зі світом фізики і світом свідомості. Знання, що існує в цьому світі, на зразок платонівських ідей, вічне і незмінне, не потребує суб'єкта знання, хоча люди можуть «залучатися» до цього світу, черпаючи з нього істини. Теорія інтелектуальних чеснот, на противагу цій точці знань, орієнтована на суб'єкт пізнання. Так само як у етичній теорії чеснот не існує добрих і злих вчинків самих по собі, а все залежить від того, з яких якостей людини виникає, вчинок – чеснот або вад, так само і в епістемологічній теорії чеснот знання – це властивість суб'єкта. У чому принципова різниця цих підходів? Як пояснює Д. Прит-Чард, припустимо, що існують два суб'єкти [288, с. 241]. Обидва вони знають, що корінь з 9 дорівнює 3. Припустимо також, що Іван знає математичне вчення про квадратні корені, й обчислив корінь самостійно, застосовуючи свої когнітивні здібності. Навпаки, Петро нічого не знає про математичну теорію квадратних коренів. Своє знання того, що корінь з 9 дорівнює 3, він здобув від Івана чи знайшов цю інформацію в інтернеті. Хто з них знає, що корінь з 9 дорівнює 3? Якщо ми беремо безсуб'єктну точку зору, то знають обидва. Єдиним критерієм є тільки те, що «корінь з 9 дорівнює 3» справді є знанням, тобто належить до «третього світу». Якщо взяти біхевіористську точку зору, то теж знають обидва, так як вони схильні демонструвати однакові поведінкові реакції при відповіді на запитання, який корінь з 9. Обидва з них могли б відповісти правильно, якби це запитання їм

поставили на іспиті або в тесті. Однак, інтуїтивно, очевидно, що з обох, тільки Іван справді знає, а Петро не знає. Чому ж? Здається, що Петро здобув свої знання не завдяки застосуванню своїх когнітивних здібностей (за межами простого запам'ятовування). Знання Петра не можна поставити йому в заслугу. Навпаки, Іван заслуговує похвали, так як його знання - власне. Він є тим, хто продукував це знання, втіливши свої пізнавальні здібності. Важливий не результат знання, а як цей результат отримано. Чому ж важливим є те, як отримано результат? Припустимо, що Петро отримав інформацію не від Івана, а від Сергія. Сергій помиляється і вважає, що корінь з 9 дорівнює 2. Тоді, з точки зору теорії «третього світу», Петро володітиме хибними знаннями. Але ж Петро знаходиться в однаковому пізнавальному відношенні і до пропозиції «корінь з 9 дорівнює 3» і до пропозиції «корінь з 9 дорівнює 2». І в першому і в другому випадку він вважає їх справжніми. І в першому, і в другому випадку він нічого пізнавально не додав до того, щоб пізнати, чому дорівнює корінь з 9. Можна сказати, що в першому випадку йому просто пощастило, так як його джерело інформації було епістемічно добродієним суб'єктом, а в другому випадку – ні. Е. Соса порівнює знання зі стрільбою з лука [290, с. 164; 291, с. 142]. У якому випадку ми можемо сказати, що цей стрілець – хороший професіонал? Успішний постріл «в яблучко» є важливим, але недостатнім критерієм, так як новачок також міг би випадково з першого разу влучити в ціль. Також і невдалий постріл не є негативним критерієм, якщо, наприклад, стрілу відхилив від цілі різкий порив вітру. Важливо, щоб лучник продемонстрував відповідний навичок. У хорошого лучника стріла буде влучати в ціль не тому, що йому пощастило, а тому, що цьому сприяв його навичок стрільби з лука. Якщо підсумувати, то ми отримуємо три критерії хорошого стрільця: 1) влучає в ціль; 2) володіє навичками стрільби; 3) влучає в мішень завдяки своїм навичкам стрільби. Третя умова теж важлива. Уявімо собі, що майстерний

стрілець випустив стрілу, яку вітер одним поривом відхилив від цілі, але наступним поривом повернув назад на ціль. У цьому випадку ми можемо сказати, що стрілець, незважаючи на все своє мистецтво, не влучив у ціль завдяки своїм навичкам. Йому пощастило, так як другий порив вітру повернув стрілу назад до цілі. Якщо тепер застосувати цю аналогію до процесу пізнання, то можна також виділити три критерії: 1) знання повинно бути точним (істинним); 2) знавець повинен володіти надійними пізнавальними здібностями, пізнавальними навичками вирішення відповідного типу завдань; 3) істинність знання повинна виникнути в результаті застосування цих надійних пізнавальних здібностей, тобто не повинна бути результатом пізнавального талану й удачі. Третій критерій знання є ключовим, оскільки використання пізнавальної здатності повинно бути безпосередньою і головною причиною володіння знанням. Тільки в цьому випадку можна говорити про те, що суб'єкт справді має знання. Термін «надійний» у визначенні відсилає до релайабілізму, але це відсилання означає абсолютизацію пізнавальних можливостей людини. «Надійність» тут потрібно розуміти у фаллібілістському сенсі. Такі пізнавальні здібності, як зір, дотик, пам'ять, є надійними, але наближено точними. Якщо людина бачить або пам'ятає щось, то це, швидше за все, так і є насправді, хоча логічно можливо, те, що я бачу або пам'ятаю, може не відповідати дійсності. Розширюючи термін «чесноти», Е.Соса називає всі надійні пізнавальні здібності людини «чеснотами» (virtues), а суб'єкта, чиє знання засноване на використанні цих надійних пізнавальних здібностей, «епістемічно доброчесним» суб'єктом. Яким чином теорія інтелектуальних чеснот у версії Е. Соси може бути трансльована у філософію освіти? Очевидно, для освіти в цьому сенсі на перший план виходить не той набір знань, який отримує суб'єкт, не кінцевий результат пізнання, а те, яким чином суб'єкт отримує знання, вступає в гостре

протиріччя із сучасною націленістю освіти на об'єктивний результат – хорошу оцінку на іспиті, особливо з використанням тестової системи.

Теорія інтелектуальних чеснот несумісна з навчальними планами, які припускають велику кількість таких дисциплін, вивчення яких зорієнтоване на механічне запам'ятовування і заучування. Особливо це стосується системи вищої освіти. Які наслідки стратегії в освіті, що існує? Якщо учневі важливо отримати хорошу оцінку і тільки це має значення, то для нього девальвується цінність знання як такого. Знання для нього перестає мати внутрішню цінність, цінність саму по собі. Знання набуває тільки інструментальної цінності, причому в самому вузькому сенсі – як засіб отримання оцінок. Звідси безпосередньо виникає проблема плагіату. Марно боротися зі списуванням і плагіатом у контрольних роботах і на іспитах. Потрібно побудувати контроль успішності так, щоб списувати просто було нічого і нізвідки. Завдання повинні мати творчий характер, з альтернативними варіантами відповіді, щоб учень застосував усі свої здібності до аналізу, раціонального і критичного міркування. Завдання в жанрі «хто, де, коли» просто не повинні бути на іспиті. Прикладом таких типових запитань на іспиті з філософії є: «Хто автор такого висловлювання або такого філософського твору?» Або «Назвіть усі три формулювання категоричного імперативу Канта». На наш погляд, цілком резонним є питання студента, навіщо йому знати те, що він може знайти за допомогою Яндекс? Запитання з літератури щодо називання авторів цитат також не потребують творчого мислення, що позбавляє цього предмету однієї з основних місій – висловлення свого бачення твору. У цьому сенсі тест, як форма контролю знань, повинен, на наш погляд, повністю зникнути, як форма оцінки знання. Якщо тест необхідний, то він повинен бути заснованим не на тому, щоб студент просто відтворив зазначений йому матеріал, а зробив висновки з цього матеріалу. Те ж запитання про категоричний імператив Канта можна було б сформулювати так: «Які з

наведених суджень є логічними наслідками з категоричного імперативу Канта: 1) ... 2) ... 3 ... і т.п. У цьому випадку справді йшлося б про оцінку компетенцій студента. Відповідь на таке запитання не можна просто «скачати» з інтернету. Студент повинен був би продемонструвати розуміння обговорюваного питання.

Потрібно зазначити, що формально декларований компетентнісний підхід в освіті збігається з озвученими цілями освіти. Інша справа, що реальна педагогічна практика в школі та ВНЗ не відповідає цим стандартам. Підготовка до ЗНО в школі і до акредитації у ВНЗ змушує вчителів і викладачів вишів готувати учнів до успішного складання тестів, а отже, в реальності на формування компетенцій залишається мало навчального часу.

Теорія інтелектуальних чеснот у сучасній освіті пов'язана з працями Л. Загзебскі [295] й отримала назву респонсібілізм (від англ. – відповідальний), що вказує на вагому роль етичної сторони пізнавального процесу. Коли людина формує свої переконання, ґрунтуючись на неперевірених фактах, некритично, і через це помиляється, то можна сказати, що вона не мала морального права дотримуватися цих переконань. Суб'єкт винен у тому, що не до кінця досліджував предмет. Він несе моральну відповідальність, але не за те, що помиляється – помилятися може кожен, – а за те, що не проявив достатньої уважності, вдумливості, критичності, неупередженості, допитливості, винахідливості, щоб знайти істину. Поняття «моральна відповідальність», «моральне право» – характерні для респонсібілізму. Їх можна назвати інтелектуальними чеснотами, які формують інтелектуальний характер людини. Як бачимо, поняття інтелектуальних чеснот тут відрізняється від поняття Е. Соси. Якщо у Е.Соси інтелектуальні чесноти – це насамперед вроджені пізнавальні здібності людини, то у Л. Загзебскі – це риси інтелектуального характеру особистості. Таке розуміння ближче до ідей



Аристотеля. Л.Загзебські стверджує, що чесноти не можуть бути чимось вродженим – як здатність зору або пам'яті, – вони повинні бути набутими, заслуженими, виховуваними.

У контексті епістемології акцент ставиться на основних пізнавальних чеснотах, або позитивних якостях інтелектуального характеру, і їх ролі у процесі пізнання. З точки зору респонсібілізму переконання суб'єкта сформовано завдяки участі інтелектуальних чеснот, зокрема, це інтелектуальна скромність, інтелектуальна зухвалість, інтелектуальна совість і інтелектуальна автономія. Інтелектуальна скромність – це така риса інтелектуального характеру людини, яка змушує тверезо оцінювати свої пізнавальні результати, не наділяти себе чимось більшим, ніж реально досягнуто, не перебільшувати власну роль у процесі пізнання, враховувати внесок інших людей – учителів, колег, учнів. Інтелектуальна зухвалість – це така позитивна риса інтелектуального характеру, яка дозволяє просувати пізнання вперед, незважаючи на опір консервативної частини наукового співтовариства. Звичайно, таке просування повинно супроводжуватися інтелектуальною скромністю, інакше інтелектуальна зухвалість перетвориться на інтелектуальну нерозсудливість. Інтелектуальна совість – це голос розуму, який не дозволяє піддаватися нерациональним мотивам у відстоюванні певної точки зору з якихось суто суб'єктивних причин. Ще однією з інтелектуальних чеснот є інтелектуальна автономність, саме цій чесноті присвячено невеликий трактат Канта «Що є Просвітництво?». Відповідаючи на це питання, Кант зазначає, що просвітництво – це вихід людини з неповноліття, в якому вона була. Людина, зазвичай, не думає за себе, вона довіряє це книзі, священникові, лікареві, але в тому й полягає відмінність повнолітньої людини від неповнолітньої, що вона повинна брати на себе відповідальність за ті переконання, які вона має. «У кого є гроші, тому немає потреби мислити», – ці слова Канта зараз звучать як ніколи сучасно.

Уміння думати за себе – це не просто мати думку про щось, це означає мати обґрунтовану думку. Це означає розуміння того, що, опинившись в омані, будеш нести за це моральну відповідальність. Та чи та модель інтелектуальної автономії притаманна будь-якій дорослій людині. Визнання такої автономії пов'язано з юридичними правами і обов'язками, правом вступати в шлюб, правом вибирати і бути обраним, правом розпоряджатися майном тощо. Однак лише деякі досягають справжньої незалежності у своїх судженнях, насправді мають власну думку.

Інтелектуальним чеснотам можна протиставити інтелектуальні вади, такі як догматизм, легковажність, марновірство, інтелектуальна нечесність, інтелектуальне боягузтво, інтелектуальна лінь, поспішність у висновках, самообман, прийняття бажаного за дійсне тощо.

Особливу роль інтелектуальні чесноти відіграють у процесі освіти. Справа в тому, що в науці людина вже виступає як самостійний суб'єкт пізнання, і це накладає на неї певну моральну відповідальність за результат. В освіті ж вважається, що моральна відповідальність за ті знання, які отримує учень, лежать на вчителеві, а учень отримує їх уже в готовому вигляді, їх потрібно лише сумлінно вивчити і розповісти вчителеві на іспиті. У такій моделі освіти учень розглядається, як пасивний реципієнт знання, його пізнавальна роль зводиться до мінімуму. Тут підходить аналогія з диктофоном. У чому полягає чеснота диктофона? Який диктофон можна назвати хорошим? Такий, який добре записує інформацію і може її відтворити найбільш наближено до того, як вона була в нього записана. Не дивно, що часто такий учень, який закінчив школу або ВНЗ, потім виявляється непристосованим до життя, так як він звик, що йому знання подаються у готовому вигляді. У ситуації, яка вимагає пізнавальних зусиль, така людина подібна до цивілізованого мешканця сучасного мегаполісу, який звик харчуватися в кафе, але якого волею долі закинуло в глуху тайгу, де він змушений самостійно добувати собі їжу. В

ідеалі, відповідальність за знання, які набуває учень, лежить не тільки на вчителів, але й на самому учневі. Він повинен критично сприймати і самостійно аналізувати будь-яку інформацію, яка подається педагогом, бути готовим висловити свою думку, а іноді і вступити в дискусію. Учитель повинен розглядати учня таким, з ким вони спільно здійснюють процес пізнання. У цьому випадку роль учителя полягає в тому, щоб у першу чергу розвивати інтелектуальні чесноти учнів. Важливість цього можна зрозуміти, проаналізувавши протиріччя між фундаментальною освітою і одночасно невмінням випускників школи або вищого навчального закладу в своїй більшості критично оцінити пропаганду сучасних ЗМІ через газети, телебачення, інтернет, відсутність власної думки і критичного мислення. Саме в цьому і проявляється основна відмінність компетентнісного підходу від теорії інтелектуальних чеснот. Досить часто людина володіє компетенціями у своїй вузькій професійній та пізнавальній сфері, але оскільки в неї відсутні інтелектуальні чесноти, вона виявляється беззахисною перед тією пропагандою, яку на неї обрушує влада. Завдання освіти полягає не тільки в тому, щоб підготувати людину до вирішення вузьких професійних завдань. Необхідно виховувати громадянина, який володіє інтелектуальними чеснотами, вміє аналізувати і «просівати» отримувану інформацію. У сучасному суспільстві виклики іншого роду проблеми. У добу інформаційного суспільства проблема не в нестачі інформації, а в її надлишку, тому вміння відділяти важливе і потрібне у тому «морі» інформації, з яким стикається сучасна людина, залишається актуальним.

Сформулюємо деякі можливі заперечення проти теорії інтелектуальних чеснот і спробуємо відповісти на них. Перше заперечення виражається у вигляді побоювання, що втратиться фундаментальний характер освіти, якщо замість передачі знань ми будемо формувати інтелектуальні чесноти. Відразу ж необхідно сказати, що це

протиставлення помилкове. Формування інтелектуальних чеснот не може бути замість або крім отримання конкретних знань: у мові, математиці, літературі, історії. Виховання інтелектуальних чеснот і інтелектуального характеру може здійснюватися тільки при вирішенні конкретних завдань і проблем у відповідних науках. Вся справа у виокресленні цілей і визначенні акцентів. Потрібно завжди визначатися в тому, навіщо, врешті-решт, вивчається та чи та дисципліна, отримується те чи те знання. Потрібно враховувати, що для сучасного школяра і студента, на відміну від попередніх поколінь, немає потреби мати солідний «вантаж знань», так як необхідну йому інформацію він при нагоді може знайти в інтернеті. Він подібний сучасним електронним приладам, які не потребують у великому обсязі пам'яті, тому що інформація зберігається в «хмарному сховищі», а не на самому обладнанні. Це «хмарне сховище» набагато перевищує можливості пам'яті цього приладу. На ньому встановлені лише ті програми, функціонування яких потрібно в цей момент, але користувачеві потрібно оновлювати програми, видаляти застарілі програми, вміти знайти в «хмарі» потрібну інформацію. Школярам, і особливо студентам, потрібне вміння знаходити і критично оцінювати інформацію в своїй галузі, а також здатність продукувати нові знання. Друге заперечення полягає в тому, що навчити інтелектуальним чеснотам можна. У відповідь на це заперечення Баер пропонує кілька стратегій, які призводять до формування інтелектуальних чеснот [270, с. 411]. Перша стратегія – це формування інституційної культури, в якій навчанню інтелектуальним чеснотам віддавався б пріоритет. Це може проявлятися в найрізноманітніших формах: у формулюванні офіційної місії освітніх установ, факультетів, у підборі кадрів, у складанні навчальних планів. Друга стратегія – це безпосереднє акцентування уваги на інтелектуальних чеснотах. Це може виражатися в характері конкретних завдань, які потрібно проаналізувати, критично оцінити, висловити свою думку тощо. Третя стратегія – це

свідоме провокування у студентів рефлексії під час аудиторного спілкування. Четверта стратегія – робити очевидним для студентів зв'язок між досліджуваним матеріалом і формуванням тих чи тих інтелектуальних чеснот.

Однією із стратегій навчання інтелектуальним чеснотам є діалог «учень – учень». Цю стратегію свого часу запропонували психологи і філософи освіти Д.Ельконін і В.Давидов у концепції розвивального навчання [263; 54]. Найважливіше, на думку цих авторів те, що навчальна діяльність є передусім такою діяльністю, в результаті якої відбуваються зміни в самому учневі. Це діяльність самозмінювання, тобто продуктом є ті зміни, які відбулися в ході її виконання в самому суб'єкті. У концепції розвивального навчання автори виходять з того, що взаємодія індивідів – вихідна умова розвитку особистісних якостей (в тому числі і тих, які ми називаємо «інтелектуальні чесноти»). Тільки взаємодія з іншими може створити умови, в яких окрема людина набуває здатності саморефлексії і самоконтролю. Саме у взаємодії формуються мотиви до самостійного пізнання. Критикуючи «пасивне отримання знання від інших», вони бачать вихід не у відмові (обмеженні) взаємодії учня з учителем, а в перетворенні його форми так, щоб взаємодія будувалося не як трансляція знання, а як середовище, яке ініціює становлення інтелектуальних чеснот. У цьому полягає основна відмінність розвивального навчання від сучасної теорії інтелектуальних чеснот, у яких соціальній взаємодії в процесі пізнання не приділяється достатньої ролі. Ще одне заперечення полягає в тому, що сформованість інтелектуальних чеснот не піддається об'єктивній оцінці. З цим запереченням можна частково погодитися, якщо мати кількісну оцінку. Тут виникає та ж проблема, що і з оцінкою компетенцій. Для цього можуть використовуватися різного роду завдання, де від учня потрібно проаналізувати ті чи ті знання, зробити висновки, сформулювати свою позицію, брати участь у диспуті, дискусії, різного роду творчих завдань та

есе. Виникає також проблема об'єктивності оцінки знання. Тут потрібно сказати, оскільки знання – це певний суб'єктивний стан, в якому перебуває людина, тому й оцінка буде також суб'єктивною. Наявність знань не може оцінити ні комп'ютерна програма, яка обробляє результати тестів, ні «незалежний фахівець», який знаходиться за 1000 кілометрів від учня. Необхідний особистий контакт. У цьому сенсі кращою формою контролю є співбесіда, коли вчитель може ставити будь-які запитання, до яких учні не готувалися заздалегідь, і оцінює їх мову, їх аргументацію, здатність міркувати і формулювати свою точку зору. Саме партнерські стосунки між викладачем і студентом означають «перехід до «проблемного навчання», тобто такого, що будується як спільне вирішення проблеми, в ході якого відпрацьовуються креативне мислення, технології пошуку рішення, аналізу і синтезу наявної інформації» [134, с. 7; 269]. Варто зазначити, що роботодавець при прийомі на роботу в ході особистого спілкування з потенційним працівником формує свою думку про його професійні якості, адже «співбесіда з роботодавцем – це спеціальна бесіда, під час якої роботодавець оцінює претендента на вакантну посаду» [269]. Така особиста співбесіда є більш надійною гарантією об'єктивності оцінки, ніж надіслане резюме.

Таким чином, інтелектуальні чесноти в контексті епістемології сучасної освіти зосереджені на суб'єкті, який володіє знаннями. Суб'єкт розглядається як знавець, якщо його знання формуються завдяки інтелектуальним чеснотам. У релайабілістській версії теорії інтелектуальних чеснот Е. Соси формулюється модель знань, в якій виділяються три основні критерії: 1) знання повинні бути точними (істинними); 2) знавець повинен володіти надійними пізнавальними здібностями, пізнавальними навичками вирішення відповідного типу завдань; 3) істинність знань повинна виникнути в результаті використання цих надійних пізнавальних здібностей. У респонсібілізмі Л. Загзебські

найбільша увага приділяється формуванню інтелектуального характеру людини. Інтелектуальні чесноти передбачають позитивні інтелектуальні якості, такі як: уважність, вдумливість, критичність, неупередженість, допитливість, винахідливість, інтелектуальна скромність, інтелектуальна зухвалість, інтелектуальна совість і інтелектуальна автономія. У сучасній освітній реальності необхідним є виховання інтелектуальних чеснот як одного із центральних завдань сучасної освіти. В освіті необхідно робити акцент на особистості студента, його саморозвитку, формуванні у нього інтелектуальних чеснот. Тільки тоді освіта буде відповідати запитам сучасного суспільства.

Домінуюча для освітньо-виховної системи функція передачі соціально-значущих умінь, навичок, знань, основних культурних паттернів ніби «нівелюється», виводиться з фарватерного напрямку в більш розгалужене русло трансляційних процесів рефлексії з приводу якісних характеристик, що підлягають відтворенню культурного досвіду, значущості й обґрунтованості існуючих знань, вірогідності їх актуалізації на наступних етапах цивілізаційного розвитку. Природність суспільної динаміки (яка розуміється, перш за все, як поступовість, детермінованість змін, що відбуваються) не передбачає для системи освіти «першоплановість» питань теорії пізнання при трансляції соціального апробованого знання. Сучасна спрямованість філософії освіти на першочергове осмислення її онтологічних підстав і цінностей, змістовних і цільових аспектів, тенденцій розвитку в контексті нестабільної соціокультурної картини світу, виявлення сутнісних пріоритетів при слабопередбачуваних перспективах «нової реальності», яка формується, та інші проблеми, свідчать, що нині система освіти актуалізує не стільки трансляційний, скільки контекстуально-прогностичний вектор свого функціонування. Освіта розгортається як «підйом до загального» (Х.-Г.Гадамер), як «специфічно людський спосіб перетворення природних

здатків і можливостей» [33, с. 51]. Те, що початково існує лише як можливість, в ході освітнього процесу проявляється через образ людини, «уточнений» педагогічною творчістю. Антропологічна складова освіти, як важливий атрибут її самототожності, визначає спрямованість методологічної рефлексії на механізми світовідчуття, світорозуміння, світотворення особистості. У цілому ж формування онтологічно обґрунтованого проєктивного погляду на майбутнє освіти виходить з екзистенційної суті останньої, її ідеалів і цільових спрямувань, життєстверджувальних ціннісних орієнтирів. Футурологічні екстраполяції на базі наявних знань у сучасному дослідницькому дискурсі термінологічно виокреслюються як «розвиток випереджаючої освіти» [34, с. 29], і як реалізація функції випереджаючого ефективного відображення. Освіта як «теорія» завжди буде поступатися «практиці», якщо актуалізує лише нинішній досвід, і навпаки: вона викликає підвищений попит, якщо орієнтиром висуваються назріваючі тенденції найближчого й віддаленого майбутнього. Цей підхід виводить на широкий загальний рівень саме ту країну, де більш адекватно і точно усвідомлюється нинішнє і майбутнє, і де «знання майбутнього» будуть адекватно вплетені в існуючу систему освіти, і це надасть стратегічних переваг у сучасному глобальному світі. Таким чином, філософія освіти осмислюється, як система з розподільними функціями стабілізації і одночасно випереджувальним відображенням.

Ставлення до освіти як до певного алгоритму навчання, підготовки до дорослого життя залишається домінуючим на рівні суспільної свідомості. Сталість такого сприйняття цілком пояснювана, вона базується на відомій ностальгії за соціальною надійністю, природному психологічному прагненню до життєвої визначеності й передбачуваності, укоріненої як у моральних традиціях, так і в ідеологічних міфах. До найбільш розповсюджених міфологем належить уявлення про обов'язковий набір знань як гарантії життєвого успіху і фактору



особистісної самоповаги. Настанова, в цілому прийнятна для індустріальної економіки, стверджує так звану традиційну систему освіти, демонструючи свою життєву стійкість у все більш відчуженій від неї соціокультурній дійсності.

Як традиційна освітня система, по суті, відчужує того, хто навчається, і від предмету вивчення, і від цінностей навчання, так і нинішній – інформаційний – етап цивілізаційного розвитку не сприймає механічного тиражування минулого досвіду і формальні послуги його «трансляторів» (розповсюджені сьогодні форми відчуження: закриття неконкурентоздатних підприємств, скорочення штатних одиниць). Нині актуальною стала думка К.Роджерса, що «знання, яке здобує особисто тобою, істина, яка тобою здобувається і засвоюється в досвіді, не може бути прямо передана іншому. Як тільки хтось прагне передати такий досвід безпосередньо, часто з природним ентузіазмом, його результати будуть малозначущими» [190, с. 366]. Слід підкреслити, що мова йде про цінності «особисто здобутих» знань, а не засвоєного в процесі трансляції в межах «директивного навчання». Педагог, за К.Роджером, не передбачає, тим більше не нав'язує нічого в готовому вигляді, а створює такі умови, перш за все через розвиток міжособистісних відносин, щоб учням самим захотілося набути для себе знання, щоб розкрилися їх потенційні потреби навчатися, відкривати, створювати. Ця думка збігається з деякими педагогічними принципами В.Сухомлинського. Зокрема, відомий педагог зазначав: «Я буду так вводити малюків в оточуючий світ, щоб вони щодня відкривали в ньому щось нове, щоб кожен їхній крок був подорожжю до витоків мислення й мовлення ... Буду піклуватися про те, щоб кожен мій вихованець ріс мудрим мислителем і дослідником, щоб кожен крок пізнання загартовував волю» [220, с. 34].

Основна складність – у подоланні природного прагнення оцінювати, засуджувати, схвалювати чи не схвалювати, робити заяви про іншу людину

або групу людей, які суттєво знижують вірогідність позитивного контакту. Атрибутом справжнього спілкування є проникнення в ідеї і відношення, неадекватні власному “Я”, стимул до зміни особистості – співпереживаюче розуміння, тобто розуміння разом з людиною, а не розуміння про неї. Взагалі, чим більш конгруентний досвід, його усвідомлення і повідомлення про нього одного індивіду, тим більше подальші стосунки будуть передбачати тенденції до взаємного узагальнення, до покращення психологічної узгодженості і дій обох партнерів. І, навпаки, чим більше в спілкуванні неконгруентності, тим більше подальші відносини будуть передбачати спілкування тієї ж, низької якості, погіршення психологічної узгодженості і дій партнерів, взаємне незадоволення.

Під умовами, які стимулюють творчість тих, хто навчається, маються на увазі, перш за все, реальні ситуації, які вимагають прийняття самостійних рішень. Згідно з сучасним підходом, приріст освіти можливий лише в процесі пошуку відповіді на значущі для особистості запитання, вирішення актуальної проблеми, яка, перш ніж бути усвідомлена як такою, повинна виникнути у свідомості того, хто навчається, як проблема особистісна.

Педагогічна діяльність, орієнтована на виробництво «продукту» освітньої системи з початково закладеними якостями і властивостями, «вводить» особистість у певну соціальну роль, інтерпретуючи існування в культурі, як отримання інформації про «пам'ятки культури». «Учитель відчуває себе начеб-то екскурсоводом, зобов'язаним перераховувати всі визначні місця, які увійшли до каталогу – виконати програму» [53, с. 185]. Тим самим здійснюється спроба об'єктувати культуру, зафіксувати її номінаціями, аналітично задати низкою предметів і текстів. Такий підхід приносить певний результат, більше того, він запрограмований на результат у вигляді корисних навичок, що формують особистість, як функціональну одиницю, у суспільну систему.

Звичайно, прийняття нової освітньої парадигми – не питання перетворення ментальності, відкладання реалізації будь-якої значущої проблеми на достатньо довгий історичний період. Мова йде про повернення суспільної свідомості в русло національних традицій, духовно-моральних цінностей, залучаючи освітні. Констатуємо загальнокультурну складову освіти (як процесу і як результату), підкріпимо її апеляцією до минулого досвіду, який вкладав у сенс поняття «освіта» створення образу людини, спрямованої до ідеалу, до Бога. Звідси і переконання, що «освіта необхідна, як формування людини, сім'янина і громадянина, «трудяги» – робітника і дослідника, керівника й виконавця, людини умілої і моральної, мислячої конкретно й загально, авантюрно й обережно, локально і глобально, патріотично й космополітично, а головне, яка любить і вміє працювати» [83, с. 7].

Як важливий показник культури народу, освіта несе в собі риси національної своєрідності країни, не стаючи при цьому унікальною, «вузькою» системою, властивою лише конкретній спільноті. Швидше навпаки, освітні системи різних держав мають більше пізнаваного, типового, аніж індивідуального, неповторного. Навряд чи буде продуктивним визначати точні співвідношення означених критеріїв, якщо прийняти за основу аналіз освіти в єдності загальнолюдського й національного. Така єдність забезпечується глибоким зв'язком освітньої системи з наукою, яка не визнає, як відомо, територіальних меж, а також багатьма загальними рисами в психології людського сприйняття, методиці викладання окремих предметів. При цьому духовною домінантою є зміст «родової» культури, яка повинна стати основою вибору державних пріоритетів саме тих «вимірів» соціокультурної реальності, що укорінені у світовідчутті народу, відповідає його духу.

Ідея «навчати творчості» – не ліберальне «прозріння» західної філософії освіти, не відкриття педагогічної думки останніх років. Вона

завжди була органічною для слов'янської освіти, про що свідчать ідеї про “живу школу” М.О.Лоського, виокреслені ще в першій половині минулого століття. На думку філософа, “живою” школа стане лише тоді, коли буде відповідати потребам та інтересам дитини; вона повинна відмовитися від масивної трансляції знань, а «вчити і виховувати з метою розкриття всіх здібностей людини, необхідних для творчої або, хоча б, наслідуваної діяльності, яка втілює цінності добра, краси, істини, багатства життя» [145].

Багато проблем, які прагне нині вирішити українська реформа освіти (доцільність іспитів як форми контролю знань, прийом у вищі навчальні заклади за результатами тестів тощо), ставив ще М.О.Лоський, незмінно вирішуючи їх на користь тих, хто навчається. І сьогодні актуальним залишається питання про можливе «перевиробництво» спеціалістів з вищою освітою: « Не лише всім здібним, але і всім, хто бажає, повинно бути надано можливість здобуття вищої освіти. Деякі люди говорять з жахом, що при такому розповсюдженні вищої освіти не всім дипломованим спеціалістам можна буде забезпечити працю за їх фахом; тоді може трапитися, що, наприклад, доктор класичної філософії буде працювати де-небудь на побудові шосе. У чому ж тут біда, поставили б ми запитання? Такий робітник буде заповнювати своє дозвілля не відвідуванням трактирів, а читанням Есхіла або Платона в оригіналі й залучати осіб, які не мають таких знань, до великих цінностей античної культури...” [145]. Те, що подібний варіант навряд чи можливий на практиці (в масовому масштабі, у будь-якому випадку), не зменшує моральних цінностей такого гуманізму в дії, що має на увазі наявність рівня розвитку людської духовності, який наближається до ідеального.

Рефлексуєючи з приводу традиційної системи освіти, потрібно усвідомлювати, що в нашому суспільстві неоднозначне ставлення до цієї парадигми збережеться щонайменше ще декілька десятиліть. При цьому

очевидним є фактор примусу щодо організації предметно-класно-урочної системи, і неможливість проявити свою індивідуальність, яка притискається «загальними» вимогами і педагогічними технологіями, націленими на однаковий для всіх позитивний результат, який вилучає імпровізацію, фантазію, творчість. На наш погляд, стійке переконання, що традиційна педагогіка зовсім не так уже й погана, пояснюється тим, що у всі часи педагогічний процес забезпечують живі люди, які, зазвичай, розкривають перед учнями справжні цінності освіти не завдяки, а всупереч офіційним приписам, утвердженням методикам. Оригінальними у цьому бачаться методики В. Сухомлинського, який, зокрема, запровадив практику «уроки мислення» серед природи. Ці уроки він називав подорожами до джерела живої природи. «Розроблена Сухомлинським система занять передбачала розвиток творчої думки. Чільне місце в ній відводилося самостійному складанню казок, маленьких творів, доповідей, математичних задач, вивченню окремих тем» [5, с. 339]. Ще можна наводити приклади багатьох педагогів, які втілюють неперевершену майстерність у навчанні й вихованні дітей. Образ такого педагога-художника, майстра своєї справи живе в пам'яті, одухотворюючи власне освітню систему. Наявність морального фактору визначає єдино правильний вектор подальшого розвитку освіти – не через заперечення і руйнування, а модернізацію, яка враховує національну ментальність, що зберігає традиції і поряд з тим забезпечує виконання освітою своєї онтологічної місії.

В освітній системі важливе значення мають концепції поетапного формування розумових дій (П. Я. Гальперін), розвивального навчання (Л. В. Занков, В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін), проблемного навчання (І. Я. Лернер), школи діалогу культур (В. С. Біблер), методологізації змісту і процесу навчання (Г. П. Щедровицький, М. І. Алексєєв, Ю. В. Громико). Зміна цивілізаційних укладів неминуче тягне за собою зміну філософських

основ освітньої системи, відповідно, і всіх компонентів останньої – структури, змісту, методів і форм. Така залежність має і зворотну спрямованість, зазначену в науковій літературі: розвиток суспільного життя, перехід до нового типу організації суспільства, нарешті, існування суспільства у багатьох аспектах визначається парадигмою освіти, тобто сукупністю ідей, концепцій, теорій і ціннісних орієнтацій, здатних вивести суспільство з кризи [199, с. 4]. Можливість розвитку дітей у процесі навчання реалізується в чотирьох варіантах. Суть першого варіанту – випереджаюче форсування інтелектуального розвитку дитини. Цей варіант реалізується в системі розвивального навчання Д. Б. Ельконіна і В. В. Давидова (теорія і методика змістовного навчання й дедуктивної логіки освоєння), в системі В. Занкова – в проблемному навчанні, в евристичних моделях навчання. Теорія пріоритетного розвитку емоційно-чуттєвої сфери, уявлення, творчих здібностей через гру, рух, казку (цьому підходу віддавали належне Л. М. Толстой, К. Вентцель, М. Монтессорі, Р. Штайнер, С. Русова, В. Сухомлинський) складає основу другого варіанту, в сучасній реалізації представленому, зокрема, школою вільного розвитку. Третій варіант – система пріоритетного розвитку практичного мислення, трудових умінь і навичок (заклади навчальної професійної освіти, реальні школи, які розвивають загальний інтелект і різноманітні здібності особистості в процесі трудової діяльності). Четвертий варіант моделі розвитку передбачає духовно-моральне становлення особистості, екологічну чистоту підходу до природи дитини, виховання шляхетності в учнів на основі віри в їх природжену місію і багатство можливостей (найбільш послідовно і повно цей варіант відображено в педагогічній системі В. О. Сухомлинського).

Слід зазначити, що названі педагогічні практики, хоча й різнилися, іноді суттєво, за змістом, все ж не були у світоглядних основах альтернативними, не задавали, як деякі концепції сьогодення,

різноспрямовані перспективи освіти й педагогічної думки. Своєрідність, суперечливість і складність сучасної соціокультурної ситуації в тому, що уявлення про цілі й завдання освіти співвідносяться з очікуваними зразками майбутнього, моделі ж інформаційного суспільства носять поки що переважно прогностичний характер. Освіта як культурний процес здійснюється в умовах динамічного соціуму, осмислюється через різні моделі й підходи [223, с.17]. Мабуть, збільшення кількості останніх, навіть якщо це здається невиправданим, змістовно невмотивованим, слід сприймати як даність у руслі позиції В. П. Зінченка, згідно з якою необхідною умовою адекватного сприйняття конкретного об'єкту (врешті-решт – правдивого відображення дійсності) є збиткова, неорганізована кількість «точок зору» на нього, аж до його фантастичного осмислення [78, с. 41].

Широкий культурний контекст, сукупність ціннісних орієнтацій на рівні суспільства в цілому є загальним простором, тим універсумом, в якому співіснують, уточнюючи й доповнюючи один одного, різні освітні моделі. У контексті ідей синергетичного підходу освіта постає як складний соціальний організм, головною функцією якого є відтворення досвіду, накопиченого в культурі, створення умов для її цілеспрямованої трансформації. Якщо звернутися до гуманістичної орієнтації, як головного принципу освіти [191, с. 63], то особливо значущими постають індивідуальні характеристики особистості, вектор освітнього процесу спрямовується на можливість повного розвитку здібностей людини, забезпечення буття особистості в культурі. Цей підхід передбачає принципи розвитку і виховання у навчанні, а також доступність, свідомість і активність навчального процесу. Своїх прихильників, безумовно, має філософія освіти з ключовою ідеєю формування нового наукового світорозуміння і ноосферного світогляду, заснованого на біоцентричній парадигмі, екологічному імперативі та високій особистісній

відповідальності кожної людини за збереження всіх форм життя на планеті. Ноосферна (концепція В. І. Вернадського, П. Тейяр де Шардена) розуміється як безперервно розширювана в просторі і в часі сфера розуму і духу, сфера, на якій базується життєдіяльність земної цивілізації, а ядром служить історична біосфера Землі. У багатьох дослідженнях [115; 171] мова йде про біосферу, перетворену науковою думкою, в якій світ, створений свідомою життєдіяльністю людства. Якщо звузити поняття, то можна стверджувати, що мова йде про світ культури, в цьому сенсі ноосферна організація освіти збігається з розумінням останньої, як входження в культуру. Ноосферний шлях розвитку, що передбачає спрямовану й узгоджену взаємодію людини й навколишнього середовища (коеволюція), постає цілком природно на тлі стрімкого зростання ролі науки як колективного розуму, науково-освітнього середовища, що, врешті-решт, визначає розвиток освітніх систем.

Парадигмальний підхід дозволяє упорядкувати структуру наукового пошуку, в епістемологічному аспекті, зводячи фундаментальні знання, цінності, переконання, технологічні прийоми в оптимальну модель наукової спільноти, яка дотримується єдиних позицій, переконань. Освіта як соціальний інститут стабільна, в позитивному сенсі консервативна, базується лише на двох основних парадигмах, умовно названих традиційною та інноваційною. З часом те, що в нині постає як інноваційне, може стати традиційним і, в свою чергу, вдосконалюватися черговими інноваціями. Слід звернути увагу, що всі відомі освітні напрямки (з одного боку, імперативні, нормативні, формуючі, когнітивні, а з другого – гуманістичні, особистісно орієнтовані, особистісно центровані) концептуально відповідають одному з двох напрямків – «метопарадигм».

Поліпарадигмальність є методологічним принципом сучасної педагогіки й освітньої практики. Принципи поліпарадигмальності характеризуються такими положеннями:



- допустимість співіснування декількох методологічних систем, у межах яких вибудовуються цілісні, закінчені моделі освітнього процесу, виражені у формі педагогічних теорій, технологій, систем навчання і виховання;
- орієнтація процесів соціалізації та індивідуалізації особистості на різні парадигмальні позиції;
- використання різних парадигм на стратегічному (ідеологічному) й оперативному рівнях одним педагогом;
- залежність вибору педагогом парадигми від рівня сформованості мотивації школярів (пасивного та активного налаштування на власний інтелектуальний розвиток);
- поєднання елементів різних парадигм у межах конкретної технології освіти;
- співіснування всередині кожної парадигми окремих теорій, кожній з яких властивий свій, специфічний набір уявлень про цілі, зміст і процеси виховання й освіти [256].

Таким чином, наявність у структурі кожної парадигми окремих теорій, ще раз переконує, що мова йде не про парадигму в її епістемологічній або соціальній суті, а про творчий розвиток освітніх моделей, поєднання різних концепцій і методик. Перевагою сучасної соціокультурної ситуації є реальна можливість заміни універсальної і єдиної парадигми на різноманітні освітні системи, які мають право на співіснування в освітньому просторі, що свідчить про поліпарадигмальність сучасної освіти. При цьому освітні системи можуть різнитися між собою принципово як за цілями і змістом, законом і закономірностями, так і за механізмом дії і проявом, а отже і за результатом. Складається враження, що мова йде про «парадигмальність» поза всякою рефлексією з приводу того, чи потребує освітня практика «множини освітніх систем», до того ж відмінних між собою за «цілями і

змістом». Для позначення різних ступенів розкриття сутності будь-якої речі в історії філософії сформовані категорії «в собі», «для себе» і «для інших». Виходячи з того, що освіта найбільш повно проявляє свою онтологічну укоріненість в ситуації «для інших», забезпечуючи становлення особистості, вважаємо, що поліпарадигмальність, як практика конкретного освітнього закладу, навряд чи можлива. Право вибору людини реалізується в наданій перевазі тому чи іншому типу навчального закладу (гуманітарного, технічного, традиційного, інноваційного і т.ін.), але не в штучному зануренні в середовище парадигмального з метою «презентації» різноманітності освітніх моделей.

Сьогодні стає все більш очевидним, що класична модель освіти є важливою передумовою формування економічного підходу до вивчення поведінки людини й потребує принципового перегляду, оскільки вже не відповідає вимогам, які висуваються до школи й освіти сучасним суспільством та виробництвом. Необхідно шукати новий комплекс педагогічних і філософських ідей, які створюють інтелектуальну основу для сучасної школи. Не випадково в останні двадцять-тридцять років інтенсивно розвивається така молода дисципліна, як філософія освіти, в ній по-новому обговорюються фундаментальні педагогічні ідеї: ідеал освіти, цілі освіти, розглядається історія освітніх систем, вплив філософії на освіту, науку, економіку та інші сфери суспільного життя.

Другою причиною інтересу до цієї проблеми є нагальні потреби розвитку й реформування освіти у сучасному суспільстві. Підвищення рівня економічної та соціальної ефективності освіти є одним із важливих державних завдань як у високорозвинених країнах, так і в кризових регіонах світу. В умовах глобалізації світових процесів і формуванні інформаційного суспільства, освіта набуває значення, яке дозволяє говорити про неї як про «базовий» соціальний феномен. Розвиток системи освіти у багатьох аспектах визначається тим, як світоглядні позиції

виступають орієнтирами цього процесу. І хоча уява про цінності освіти має достатньо виражений раціональний характер, оскільки пов'язана з цінностями пізнання, вони охоплюють низку різноманітних рис невідрефлектованого індивідуального досвіду й колективної свідомості соціуму. Так, уява про час, вік людини, сім'ю, етнографічні, поведінкові стереотипи мають значний вплив (як на рівні індивідуальної, так і суспільної свідомості) на розуміння того, в чому полягає суть і важливість освіти, виховання, які, в свою чергу, впливають на поведінку людини за різних життєвих обставин. «Важливим підґрунтям спрямованості соціального прогресу є природа людських можливостей і потреб (суспільних та індивідуальних) які, по-перше, вимагають більш складних, аніж природні, умов для розвитку та задоволення, по-друге, наділені глибокою сутнісною тенденцією до безперервного ускладнення, неухильного підвищення» [172].

Ідеології, політичні, філософські, релігійні переконання, цілеспрямовані доктрини виростають із досить складного, аксіологічно неоднорідного пласта суспільної свідомості й не зовсім співпадають із нею, і не завжди вповні відображають її. Історія ментальностей, тобто виокреслення думки і ціннісних орієнтацій, автоматизмів і навичок свідомості, плинних і разом з тим дуже стабільних позаособистісних його аспектів, протиставляють себе традиційній історичній ідеології. Історія ментальностей відкриває інший, начебто утаємничений план суспільної свідомості, що не формулюється експліцитно. Це необхідно враховувати при аналізі цілей освіти, які формуються тим або тим суспільством.

Відношення цілепокладання базується на прийнятті цінностей, які варто зберігати й здійснювати. Розрізняють самодостатні, вищі цілі й цілі – засоби, які сприяють їх досягненню. Вищими цінностями є ті, які з одного боку, виступають як найбільш загальнозначущими критеріями оцінки, а з другого – як самодостатні цілі. Освіта робить людину ефективною, але не

дає повноти сприйняття. Освіта тренує розум, який є продовженням минулого і здатним на нові відкриття. І тому для того, щоб з'ясувати, що ж таке правильна освіта, необхідно визначити, в чому визначаються основоутворювальні цінності і в чому полягає сенс життя.

Основні життєві цінності можна розглядати, як найважливіший феномен людського буття, незалежно від дискусій про їх об'єктивні основи, оскільки на індивідуальному рівні суб'єктивний характер цінностей не знижує їх світоглядного значення. Цілі освіти, як усвідомлено передбачуваний результат, виражають стандарти очікуваної соціально значущої поведінки людей, але слід пам'ятати, що їх, як правило, формулюють і висловлюють лише окремі представники інтелектуальної еліти, які в попередні історичні епохи могли монополізувати освіту. Представники цієї еліти, навіть керуючись благими побажаннями, можуть не зовсім адекватно відобразити у своїх концепціях інтелектуальний рівень у суспільстві, а тому завдання теоретиків освіти полягає в тому, щоб проголосити у суспільстві такі цілі освітнього процесу, які не просто співзвучні часу, але й адекватні ментальності того або того соціуму.

Історико-філософський аналіз показує, що серед низки ціннісних виокреслень у освіті, під впливом яких формуються її цілі, чітко виділяються дві. Одна з них може бути охарактеризована як консервативна (традиційна), оскільки головними цілями освіти проголошується збереження традиційних цінностей суспільства й підготовка індивіда до сприйняття норм, вироблених соціумом. Друга – як ліберальна, оскільки цінності саморозвитку особистості в процесі освіти є визначальними. Беручи свої витоки у філософських ідеях Платона, перша ціннісна позиція завжди передбачала пріоритетність державних інтересів по відношенню до індивідуальних, тобто авторитарна присутність влади в системі освіти. Особиста, «людська» складова освітнього процесу в такому контексті

залишалася у затінку, а поведінка людини проявляється, перш за все, в дисциплінарному інтелектуальному виконанні соціальних проєктів.

Гуманістична спрямованість ліберальної ціннісної позиції, яка бере початок у Сократа, зосереджується на тому, що творча особистість визначається основним елементом освітнього процесу. Головним завданням освіти, з точки зору такої аксіології, стає формування вільного мислення людини, її здібностей до самостійного відповідального вибору, психологічної зрілості, вміння бачити контури майбутнього. У європейській культурі до вищих цінностей належать – добро, істина, краса, божественність, особистість, свобода, любов, буття. Невипадково М. Шелер, філософія якого дала могутній імпульс до розвитку аксіології в ХХ столітті, розглядав цінності, як об'єкт людської любові [254]. М. Шелер окреслив проблему освіти людини, як «освіти серця». Він не схвалював однобоко орієнтованого освітнього ідеалу Просвітництва: освіта пов'язана не лише з пізнанням, але, перш за все, із засвоєнням добра, любові, краси, святості. М. Шелер вважав, що поряд із освітою розуму існує освіта серця, освіта волі, освіта характеру. Під «освітою серця» маються на увазі спеціальні зусилля, спрямовані на розвиток і формування людської чуттєвості. Почуття «збирають людину в Самість і збирають світ навколо людини» [268]. Внутрішній ціннісний світ людини, її почуття моделюються суспільством і за допомогою різних засобів проникають у свідомість. Почуття людини, основні її цінності формуються під час тривалої практики з освоєння природи й кристалізації людських відносин. Сукупність основних цінностей – цілей складає стержень світогляду – ціннісну орієнтацію особистості й соціальної спільноти, визначає сенс життя. Цінності виражаються в ідеалі, які є образом бажаного майбутнього, метою, межею прагнень і критерієм оцінки реальних або можливих явищ. У пізнавальній діяльності провідна цінність – істина. Педагогічний процес здавна розумівся, як передача деяких істин,

виходячи з того трактування, що істина завжди одна, і не враховує, що її значення безмежні в різноманітності. Слід зазначити, що істина поза своїх значень зовсім не існує, і поза цих значень вона не пояснювана і не зрозуміла, а тому всі можливі значення істини суттєві й не менше самої істини; можна стверджувати, що істина отримує свою суть і цінність саме в її значенні або через те, чи те своє значення. Будь-який учень приймає від учителя не знання істини щодо якогось явища, а лише його вчительські уявлення, в наборі актуальних для нього значень. І вже на цій основі, далі, учень сам авторизовано формує своє власне значення цієї істини, що й складає зміст виокресленого ним завдання, але формування здійснюється лише завдяки можливості трансформації значення істини, яка приймається. Причому значення ці можуть бути й необмежено орієнтовані також щодо поглиблення самої істини об'єкту, його зв'язків і застосування, а також соціальної цінності її особистого інтересу. Тобто, «рецепторний резонанс особистості, розвиток її духовної амплітуди продукує дещо нове – вона сама безпосередньо й обов'язково прокоментує цю інформацію, створить власні її ціннісні значення і форму, характер, причини прояву й зв'язків, що робить цю інформацію повністю особливою, типологічно унікальною і персонально авторизованою» [240, с. 120]. Неможливо пізнавати своє життя абстрактно або теоретично. Це означає пізнати себе самого, саме це є альфою й омегою освіти, оскільки освіта – це не просто накопичення різного роду знань або збір і систематизація факторів. Освіта – пізнання життя, як цілісного процесу, а ціле не можливо пізнати через його частини, не дивлячись на те, що всі правителі, релігійні діячі й політики доводять зворотне.

Головним завданням освіти є формування цілісної, а значить розумної людини. Можна отримати науковий ступінь і набути технічних навичок і вмінь, але цього недостатньо для того, щоб називатися людиною розумною. Розум не має нічого спільного з добуванням із книг інформації.

Він не полягає у агресивному відстоюванні своїх прав. Людина, далека від науки, може виявитися значно мудрішою за ту, яка присвятила своє життя науці. Освіта повинна допомагати молодим людям відкривати вічні цінності, а не чіплятися за загальноприйняті догми й постулати. Розвиваючи лише інтелект, така система освіти залишає людину позбавленою творчого потенціалу. Розуміння відбувається лише через пізнання людиною самої себе, усвідомлення цілісності психологічного процесу.

За останнє десятиліття в освітній реальності зросла кількість концепцій, автори яких відстоюють пріоритетність власних ідеальних уявлень про освіту й можливості реалізовувати їх у масовій педагогічній практиці. Аналіз процесу і результатів освітніх реформ за останні 10-15 років підтверджує, що освітня реальність суттєво відрізняється від її ідеальних уявлень. Концепції освіти, які розвивалися, розроблялися багатьма науковцями (Е. Б. Ельконін, В. В. Давидов), виокреслюють такі напрями: школа діалогу культур (В. С. Біблер), школа самовизначення (О. Н. Тубельський), школа довілля (Ю. С. Мануйлов), адаптована школа (Е. О. Ямбург) і низку інших, успішно реалізованих у межах авторських інноваційних програм у локальній педагогічній практиці. На жаль, іноді спроба запровадити ці концепції в масову систему освіти супроводжується редукцією і спотворенням ідей автора. Нині головною проблемою педагогічного знання стає розробка механізмів мотивації звернення педагога до теоретичної сфери. Проблема не в тому, яку концепцію взяти за основу, а як виокреслити суттєво необхідну теоретичну раціональність для педагога-практика, як поєднати філософсько-педагогічні уявлення про належне з освітньою реальністю. Одним із основних завдань філософії освіти в інформаційному суспільстві є інтерпретація й раціональна реконструкція освітньої реальності, що дозволить сформулювати методи роботи з педагогічними та іншими соціальними знаннями, не втрачаючи

при цьому необхідного рівня теоретичного узагальнення. Одним із найбільш ефективних механізмів звернення педагогів до теоретичного осмислення освітньої реальності є зовнішні впливи, які порушують звичну течію освітньої повсякденності, проблематизація їх природних налаштувань, що стосуються освітньої реальності [111]. Усвідомлення педагогом проблем власної діяльності, змістовних прогалин у своєму педагогічному знанні, може спонукати до теоретичного обґрунтування освітньої реальності, до осмисленої праці з теоретичними конструктами педагогіки і предмету, що викладається [40]. Технологічна успішність самосвідомості може перерости рівень діяльнісного стереотипу й стати інструментом нарощення професійної компетентності. Оскільки самовираження без самосвідомості призводить до агресивного й амбіційного самоствердження, і саме освіта повинна пробуджувати в молодій людини істинну самосвідомість, а не потурати їй у прагненні самоствердитися. Освіта повинна бути доступною, ефективною, індивідуальною, породжувати почуття власної гідності. Необхідною є гуманітаризація й комп'ютеризація освіти, вільний вибір програм навчання, сильна методологічна й методична школа. Потрібно, щоб освіта була безперервною, продуманою, основи її повинні закладатися якомога раніше, тоді вона стане набагато ефективнішою. Освітній процес потрібно починати з інтересу, а уже потім орієнтувати на знання, уміння і навички, в основі яких лежить ідея гармонії і якості життя.

Важливою об'єднувальною ланкою в освіті, яка формує основну її користь для людини й суспільства в цілому, є мова, як знакова система (алфавіт, словник, граматики, оповідання, повісті, п'єси тощо.) Особливо тут виділяється математична мова як знакова абстракція, система символів. Математична мова – це абстрактна, символічна знакова система. Символ – це відображення багатьох реальностей. Аналогом алфавіту, граматики є математична операційна система, а оповідання й повісті – математичні



моделі. Операційна система – це множина абстрактних елементів і дій з ними. Вона має внутрішні мотиви розвитку й цілі: це розширення й виконуваність операції, тобто охоплює все те, що людина хоче описати.

Становлення й розвиток математичної операціональної системи починається з цілих чисел. Потім виникають дії з ними: складання й зворотна дія – обчислення, множення й ділення. Дійсні числа отримали обґрунтування лише у поєднанні раціональних чисел. Слідом за дійсними числами з'явилися комплексні – як замикання операцій вирішення квадратних рівнянь. Із їх уведенням стало можливим вирішувати будь-які алгебраїчні рівняння. Потреба в описанні еволюційних процесів змін призвела до появи перемінних величин, а потім і функцій від них, диференційного та інтегрального обчислення, диференційних рівнянь. Виникли множини та дії з ними (об'єднання, перетин, доповнення). Як загальний прийом розширення операційної системи, окрім уже зазначеного розширення для виконання операцій, можна назвати переведення функцій, як операцій у елементи, операцій над функціями – елементами знову в елементи, з якими, у свою чергу, також можна робити операції. Так операційна система поповнилася сучасним функціональним аналізом і теорією операторів, причому набула, виходячи зі своїх внутрішніх законів розвитку, теорії лінійних операторів раніше, аніж знадобилося фізиці для опису явищ мікросвіту.

Сучасні електронні методи обчислень та комп'ютерне програмування слід розглядати як нові ефективні засоби реалізації трудових операцій математичної операційної системи, в основі якої лежить число. За допомогою сучасних засобів інформації відбувається більш ефективна реалізація процесу навчання. Можна погодитися з М. Кастельсом, який зазначав: «Інформація за своєю природою є колективним, а не приватним продуктом. Оптимальні соціальні інвестиції в знання, які дозволяють більш широко розповсюджувати й

використовувати їх, вимагають розробки стратегії співробітництва. Ця нова проблема, яка стосується ролі інформації в постіндустріальному суспільстві, ставить перед економістами й політиками складні теоретичні та практичні завдання» [111].

Саме економічні переваги дистанційної освіти визначили її різкий підйом в останні десятиліття, що обумовлює й детермінує поведінку людини переважно з позиції економічного підходу. Новітні інформаційні технології помітно впливають на процеси, які відбуваються в різних соціальних, культурних та інших сферах життя, що допомагає в цілому подолати стан відчуження в сучасному інформаційному суспільстві. Тим самим необхідне подальше розширення й збагачення операціональної системи та її реальних можливостей, які посилюються обчислювальними методами, обчислювальними машинами й засобами програмування, що робить освіту більш ефективною. Трактування математики як упорядкованості буття може полегшити сприйняття й допомогти подолати її відірваність від реального світу. Адже мова сама по собі всього лише поєднання звуків або букв, які служать для спілкування й осягнення світу. Сприйняття математики, як просто різноманітних обчислень, аксіом і доведення теорем, тобто не змістовного боку, а відірваного від неї важливого інструментарію, не сприяє розумінню її реальної ролі та значення в житті людини. Свого часу Анрі Бергсон писав: «Переваги деяких наук у тому, що вони змушують нас близько доторкнутися до життя. Так, глибоке вивчення минулого допомагає нам зрозуміти сучасне, за умови, що ми будемо остерігатися помилкових аналогій і розшукувати в історії причини, а не закони. Об'єкт фізичних і математичних наук менш конкретний, але він блискуче вчить нас розуміти переваги й суть тих методів, які ми, не роздумуючи, застосовуємо щодня» [11, с. 167]. Кожній людині необхідний цілісний світогляд, який спирається на сучасну науку. Система цінностей, якими керується людина у своєму житті, – її особиста

справа. Держава не вправі нав'язувати людині будь-яке світобачення, але вона зобов'язана зробити все можливе, щоб вільне самовизначення особистості здійснювалося усвідомлено, на базі фундаментальних знань.

Таким чином, нові соціальні та економічні реалії, поряд з традиційними, вимальовують і нові уявлення про освіту людини. Освічена людина – це, по-перше, не стільки людина, яка знає, навіть зі сформованим світоглядом, скільки підготовлена до життя, орієнтується в складних проблемах сучасної науки й культури, здатна осмислити своє місце у світі; по-друге, це цілісна людина, яка знає, переживає; духовна, родова (соціальна); по-третє, це людина, яка розуміє і сприймає чужу культуру, тобто, тут має місце не лише маніфестація своєї культури, позицій і цінностей, але і здатність зрозуміти й толерантно сприйняти інші культурні позиції і цінності технічних і гуманітарних культур.

Філософія суттєвим чином впливає на освітню реальність. У межах багатоступеневої освіти відкриваються можливості надати їй необхідної гнучкості. Так, наприклад, основним завданням першого ступеня факультету фізичного виховання є розвиток у студента достатньо широкого розуміння фізичних можливостей людини, її вольових якостей і, звичайно, збереження і зміцнення здоров'я, а також отримання ним певних навичок практичної, педагогічної та наукової роботи. Другий ступінь – значна індивідуалізація освіти, внаслідок чого суспільство отримує фахівця, який здатен максимально продуктивно працювати.

Пошук нових форм організації наукових знань – важливий шлях реформування системи освіти. Сучасна наукова робота в основі має зовсім інші уявлення про структуру й характер наукового знання. Вона повинно виходити, перш за все, із особистісних, когнітивних і емоційно-вольових, методологічних і методичних навичок. Пошук нових форм міжособистісних комунікацій в освіті, а не відмова від попередніх форм організації освіти, більш перспективний шлях реформування освіти.

Найважливіший принцип філософії освіти – допомогти людині реалізувати свої можливості. Філософія освіти – це «не просто мислення», а «особлива форма» життя, особливого духовного переживання і напруження [192, с. 25].

Слід виділити такі тенденції розвитку сучасної філософії освіти: усвідомлення кризи системи освіти, філософської думки і педагогічного мислення як вираження кризової духовної ситуації сучасності, труднощі у визначенні ідеалів і цілей освіти, які відповідають новим вимогам науково-технічної цивілізації та інформаційного суспільства, конвергенція між різними напрямками у філософії освіти (педагогічною антропологією і діалогічною філософією освіти, критико-раціоналістичним напрямком), пошук нових філософських концепцій, які можуть слугувати обґрунтуванням системи освіти і педагогічної теорії та практики.

Транслюючи від покоління до покоління досвід і знання, цінності і норми культури, освіта забезпечує відтворення суспільства, відтворення цього типу соціальних відносин, їх міцність і стабільність [196, с.15]. Проте соціальні трансформації, які стали реальністю останнього часу, не дозволяють вести мову про відтворення суспільного менталітету, орієнтованого на стабільність, – нестійка реальність не дає для цього підстав. Нині відбувається становлення нового типу культури і цивілізації, який освітня реальність буде відтворювати у майбутньому. Звідси стає доречним і своєчасним наділення філософії освіти функцією моніторингу за швидко змінюваними системами цінностей і цілей освіти, за її динамічними філософсько-соціологічними концепціями, а також функцією осягнення невідповідностей і розходжень між різними складовими освітньої системи (організаційної і когнітивної, когнітивної і загальнокультурної, педагогічної і філософської ) з метою забезпечення динамічного розвитку і стабільності суспільства [169, с. 22].

На нашу думку, саме в обґрунтуванні того чи того вибору полягає одне з основних завдань філософії освіти, яка виявляє базові культурні цінності і світоглядні виокреслення освіти і виховання, які відповідають тим вимогам і завданням, що об'єктивно висувуються перед особистістю в умовах сучасного суспільства [252, с. 6]. Це означає, що всі пошуки і нововведення у сфері освіти, повинні відбуватися в просторі соціодинаміки культуро-міждисциплінарної сфери знань у різноманітності руху елементів культури як великої системи, якою можна керувати [82, с. 80]. Лише в цьому випадку можлива реалізація онтологічної суті освіти як цілого організованого буття людини в соціумі і цілого організованого буття людини в культурі. Слід виокреслити об'єктивну багатовимірність і складність соціокультурної реальності, детерміновану неминучими компенсаціями раціонального та ірраціонального, а нині додатковими кризовими факторами, які суттєво загострили тенденції деструкції, хаотизації, росту невизначеності. У цьому бачиться одна з причин розтягнутого на довгі роки пошуку концепції освітньої реформи, вибору культурних (світоглядних) підстав доктрини освіти в сучасних умовах. Все це, на нашу думку, обумовлює зростаюче значення філософії освіти, як осмислення можливості особистості знайти себе в культурі, сформувати свій унікальний культурний образ.

Питання про статус філософії освіти нині залишається дискусійним, але не лише тому, що воно, в принципі, не має єдиного визначеного рішення. Головна проблема бачиться в тому, що кожний, хто рефлексує з приводу правомірності філософії освіти, відповідно до власного уявлення займає досить визначену позицію, не звіряючись особливо з точкою зору опонентів. Причина подібної дезінтеграції бачиться в тому числі і у відсутності практичної потреби будь-що знайти виваженість у підходах, які склалися щодо визначення статусу філософії освіти. Справді, з яких позицій не звертайся до тієї чи тієї сучасної освітньої проблеми: чи з

позицій педагогічної науки, соціальної філософії, соціології, культурології, інших «стабільних» галузей знань, чи з позицій філософії освіти – вирішувати проблему треба у будь-якому випадку. Було б досить непродуманим не враховувати значення саме різнопланових підходів у дослідженні позитивного результату.

Так, актуальну проблему можливих освітніх трансформацій в умовах домінування медіа-культури можна вирішувати і засобами педагогічної науки (В. Андрущенко, Л. С. Зазнобіна, С. Клепко, В. Кремень, Ю. Усов, А. Федоров, А. Шаріков та інші), проте, на нашу думку, вона потребує вивчення і з позицій філософії освіти. До такого висновку підштовхує очевидна світоглядна складова медіа-культури, яка зв'язує освіту, що реалізується в умовах взаємодії з медіа-сферою, з національним менталітетом, моральними традиціями, духовними основами особистісного буття, яке набувається у тому числі і в процесі прийняття істинних і відчужених уявних цінностей медіа-реальності.

Серед трьох основних підходів, які склалися на сьогодні щодо визначення статусу філософії освіти, точка зору, яка становить під сумнів власне доцільність розвитку зазначеного наукового напрямку як самостійної галузі знань, теоретично рівноправна з двома іншими позиціями. Звичайно, така градація, коли два діаметральних полюси начебто урівноважуються певною проміжною концепцією, доволі умовна і досить традиційна, та все ж вона достатньо адекватно характеризує загальний стан проблеми. Що стосується індивідуальних особливостей аргументації «за» і «проти», варіантів наукових доказів, безумовно, цікавих і зазвичай глибоких, все це може стати змістом окремого теоретичного дискурсу. Справа в тому, що ми не ставимо для себе за мету «примирити» позиції, знайти «істину», рівновіддалену від крайніх точок зору. Різні позиції свідчать про значущість явища, яке обговорюється, в

даному випадку – філософія освіти, але зовсім не про виключності самої ситуації наукового протистояння, яке бачиться досить природно.

У контексті сказаного, особливо якщо мати на увазі необов'язковість виконання якої-небудь значущої справи неодмінно, загальними зусиллями, деякі докази опонентів філософії освіти невиправдані, на наш погляд, полемічно загострені. У процесі полеміки виявилися значні розбіжності в позиціях окремих учених, що стосуються взаємодії філософії освіти з власне педагогікою. «Розчинення» педагогічної науки в філософії освіти призведе до ліквідації наукової педагогіки, утворить, врешті-решт, певну «еклектичну сферу», куди увійдуть і «різні розділи педагогіки, і те, що взагалі не має відношення ні до педагогіки, ні до освіти» [234, с. 10]. «Краще прийняти інший варіант, – кожному своє: педагогіку вважати за єдину спеціальну науку про освіту, розглядаючи свій об'єкт в його специфіці і єдності всіх складових частин, а предмет філософського аналізу визначати, як зв'язок найбільш широких уявлень про світ, суспільство і місце людини в ньому з педагогічною дійсністю та її відображення в цій спеціальній науці» [188, с. 11]. Описуючи співвідношення філософського аналізу і педагогічного дослідження в їх взаємодії і динаміці, вчений зазначає, що після того, як на основі широкого кола наукових знань і досліджень педагогічної дійсності розроблено педагогічні концепції, може знадобитися їхній аналіз із філософських позицій; після того, як такий аналіз концепцій або ж найбільш загальних проблем освіти в контексті філософської проблематики здійснено, його результати входять до складу педагогічної теорії, стають її частиною і початковим пунктом для подальшої теоретичної роботи уже не у сфері філософії, а в самій педагогіці.

Філософія освіти – не чітко конституювана сфера наукових знань, а швидше умовний термін, який означає певну сукупність індивідуальних уявлень про проблеми освіти на рівні повсякденної педагогічної

свідомості. Якщо і має поняття «філософія освіти» право на існування, то лише тому, що підкреслює важливість філософського осмислення освітньої проблематики, а взагалі зміст філософії освіти в основному співпадає з теоретико-методологічною проблематикою педагогічної науки.

Критика філософії освіти в аспекті відстоювання правомірності методології педагогіки поєднується з аргументацією на користь філософії як єдиної науки, предметом вивчення якої є закономірності, спільні для явищ природи, розвитку суспільних форм життєдіяльності і людського пізнання. Згідно з цим підходом, спроба обґрунтувати статус деяких методологічних проблем педагогіки і теоретичних аспектів освіти як самостійної галузі знань – філософія освіти – не знаходять достовірного підтвердження в концептуальній науковознавчій інтерпретації філософії як науки. Про правомірність філософії освіти як наукового напрямку свідчить нова хвиля синтезу наук, характерна для сьогодення, яка знаходить вираження в підсиленні резонансної взаємодії різних наукових шкіл, появи «гібридних» наук на межі різних галузей знань, підсилення ролі філософії, історії, розробці загальнометодологічних проблем (теорії циклів, соціогенетики, синергетики, теорії криз і т.ін.), початкових підходів у використанні математичних методів. В умовах такого синтезу природним є поява «філософії становлення», до якої правомірно віднести і філософію освіти; ці філософії є експериментальними, вони позбавлені певного місця в філософії культури, а точніше їх місце постійно змінюється і не залежить більше від жанрових дисциплінарних меж або практики університетського викладання. Думається, що відокремлення філософії освіти від загальної філософії сприяє появі нових точок росту, а також і для філософських знань.

На початку ХХ століття Г. Ріккерт з критичних позицій піддав аналізу популярний на той час напрямок «філософія життя» (В. Дільтей, У. Джемс, Г. Зіммель, М. Шелер), зазначаючи при цьому, що «найбільш



розповсюджені, заслуговуючи серйозного ставлення до себе, філософські прагнення нашого часу можуть бути підведені під поняття «філософія життя» [188, с. 3]. За Ріккертом, «для сучасної філософії життя найхарактернішим є те, що вона прагне за допомогою лише самого поняття життя побудувати цілісне світожиттерозуміння. Життя повинно бути поставленим у центр світового цілого, і все, про що доводиться трактувати філософії, повинно бути віднесене до життя. Воно уявляється начебто ключем до всього світу і також органом для пізнання. Саме життя повинно із самого себе філософствувати без допомоги інших понять, і така філософія повинна буде безпосередньо переживатися» [188, с. 11]. Проте філософії життя недостатньо, «що до цього часу здавалося приналежністю кожної справжньої філософії: форми системи» [188, с. 24]. Філософія ж, як відомо, визначає своїм предметом світ у цілому: «Будь-яка дисципліна повинна перед собою поставити це універсальне завдання, і лише філософія може це зробити. Те, що на сьогодні світове ціле уявляється поділеним між окремими науками, нічого в цьому не змінює. Кожна з них трактується згідно зі своїм поняттям, лише одну із частин світу, ціле ж є дещо інше, а ніж простий агрегат частин. Філософія, таким чином, у будь-якому разі зберігає самостійне завдання: вона повинна розвивати поняття для світового цілого, щоб воно поставало в них як єдність. Це завжди було і залишається її завданням, хоча які завгодно часткові прагнення не заслуговують назви «філософія» [188, с. 20]. Слід зазначити, що аргументація нагадує сучасну критику філософії освіти. Характерним те, що Ріккерт, визначив філософію життя як «часткове прагнення», тим самим, здавалося б, відокремивши її від «справжньої» філософії, закінчуючи своє дослідження розділом «Правда філософії життя», де вже розглядає цей феномен як «конкретний випадок загального філософського тлумачення, стверджуючи, що філософія життя може набути необхідних істин філософії системних якостей, на основі системних цінностей» [188, с.

236]. Робота Г. Ріккерта демонструє наочний урок глибокого й коректного розбору змісту філософської школи, досить повчальний в аспекті не завжди витриманої в належному тоні сьогоденної критики філософії освіти. Системний потенціал філософії життя, побачений Ріккертом, властивий, і сучасній філософії освіти.

Звернемося до проблеми статусу філософії освіти в плані можливих наукових перспектив, які дозволяють позиціонувати філософію освіти як самодостатній феномен. Філософія освіти, не замінюючи собою методологію педагогіки, може вирішувати проблеми, пов'язані з соціокультурними діями, їх проектуванням і реалізацією, а також проблеми полісферного характеру, які сконцентровані на освіті всю решту сфер людської діяльності. Головним предметом філософії освіти може стати мислення людини, спрямоване на розвиток освіти і самоосвіти, тобто її педагогічне мислення, яке працює за законами особливої діалектичної педагогічної логіки [234.].

Філософія освіти відкриває нові тенденції взаємодії між освітою, економікою, політикою, екологією, релігією і культурою в цілому; визначає світоглядні орієнтири, обґрунтовує нові цінності, впливає на становлення, дорослішання і розвиток особистості; філософія освіти обговорює фундаментальні закономірності і тенденції освіти, визначає її парадигму, положення людини в системі освіти з її природними, соціальними і національними особливостями; ставить широке коло проблем, пов'язаних з напрямками розвитку освіти і подолання протиріч цього процесу, формування у суспільстві ставлення до педагогічної діяльності, варіантам її перетворення [236], визначенням стратегічних цілей і аксіологічної бази дослідження, дослідженням системної цілісності освіти.

Перспективною сферою дослідження у межах філософії освіти виділяють: онтологію освіти з об'єктом вивчення базових складових

буттєвої суті освіти у всій багатоаспектності цього поняття; аксіологію освіти, яка вивчає цілісне ставлення людей до освіти, світу, суспільства і самих себе; епістемологію освіти, яка визначає своїм об'єктом феномен педагогічної свідомості і педагогічного пізнання як процес особливої педагогічної інтерпретації наявного знання, його можливості і джерела, його форми і методи, умови достовірності. Поле діяльності філософії освіти – розробка стратегії реформування системи освіти в Україні, визначення змісту освіти, опис федерального компоненту державних стандартів, виявлення механізмів розвитку і саморозвитку системи, перспектив різних нововведень.

Філософія освіти повинна займатися виявленням базових культурних цінностей і ґрунтовних світоглядних орієнтирів освіти і виховання, які відповідають тим вимогам і завданням, що об'єктивно висуваються перед особистістю в умовах сучасного суспільства; філософія освіти обговорює граничні основи освіти і педагогіки, місце та суть освіти в культурному універсумі життя, розуміння людини та ідеалів освіти, суть і особливості педагогічної діяльності [192, с. 7].

Нарешті, філософія освіти не може обмежитися лише рефлексією над освітньою системою і освітньою культурою в цілому, вона повинна «виявляти те, чого ще немає, те, що ще формується, те, що утвердиться в майбутньому, якщо з'являться соціальні сили, здатні втілити ці проекти в реальність» [167, с. 21]. Правомірність філософії освіти обумовлює наявність у педагогічній сфері (як і в духовній, буття в цілому) універсальних зв'язків, тенденцій, протиріч і закономірностей розвитку, які пронизують усі складові освітнього процесу, потреба в філософії освіти витікає із необхідності дослідження і застосування цих загальних начал і законів розвитку до освіти. Об'єктом філософії освіти є всебічна, справді узагальнююча характеристика. Цілісним об'єктом філософії освіти приймається освіта у всіх її ціннісних, системних, процесуальних і

результативних характеристиках, які враховують міждисциплінарні, зовнішні параметри і фактори, так або інакше впливаючи на функціонування і розвиток сфери освіти. Таке формулювання передбачає принципову інтегративність, міждисциплінарність наукових знань, що фіксуються в філософії освіти.

Що ж стосується власне предмету філософії освіти як науки, то до уваги беруться найбільш загальні, фундаментальні підстави функціонування, розвитку освіти, які визначають критеріальні основи оцінки достатньо загальних, міждисциплінарних теорій, законів, закономірностей, категорій, понять, термінів, принципів, постулатів, правил, методів, гіпотез, ідей і фактів, які належать до освіти і також мають інтегральну природу [39, с. 100].

На нашу думку, філософія освіти розглядає найбільш загальні проблеми сутнісного й належного у сфері суспільного життя країни: сферу виробництва і якісного перетворення людських ресурсів, соціально-економічного та соціокультурного, морального прогресу, з одного боку, і в сфері задоволення природних і постійно змінюваних освітніх потреб, динамічних освітніх запитів особистості – з другого. У полі зору філософії освіти знаходиться як людина, її сутнісні характеристики, найбільш важливі ментальні підстави особистості, так і соціум, що залежать у своїх сутнісних характеристиках від стану сфери освіти і тенденцій її розвитку і в той же час детермінує її розвиток. Філософія освіти є «вчення про передумови, джерела, орієнтири, стратегії впливу на формування людської особистості та індивідуальності, створення умов для реалізації людських можливостей, синтез поглядів, оцінок, філософія освіти – це наука про існування і генезис Людини в духовному і освітньому просторі, про призначення освіти і її ролі, вплив на долю особистості, суспільства, держави, про взаємовідношення суперечливих цілей і суті освіти, про її прагматику тощо [235, с. 32]. Таким чином, унікальний науково-

практичний потенціал філософії освіти полягає у тому числі і в її одухотвореності, яка значно визначає індивідуальний образ цих сфер знань. Аналіз філософських підстав освіти, її людинотворчої і культуротворчої складової, стану і перспектив філософії освіти як самостійної галузі знань, а також проблематика становлення інформаційного суспільства, як цивілізаційного етапу розвитку людства, дозволяє зробити висновок, що в інформаційному суспільстві освітня реальність постає різноманітною палітрою різних сфер культури, які увібрали духовну діяльність людини. Унікальність феномену освітньої реальності інформаційного суспільства полягає у забезпеченні входження особистості в культуру, широке розповсюдження культурних цінностей, воно само стає культурою, відтворює і розвиває її, а особистість освічена постає не лише продуктом, але і творцем культури.

Сучасна філософія освіти спрямована на пріоритетне осмислення онтологічних основ освітньої реальності як цілісного організованого буття людини в соціумі і культурі, і цінностей, які містять змістовні і цільові аспекти. Тенденції розвитку освітньої реальності в контексті нестабільної соціокультурної картини світу, виявлення сутнісних аспектів при слабо передбачуваних перспективах формування «нової реальності» свідчать, що сучасна система освіти актуалізує контекстуально-прогностичний вектор свого функціонування. Це ілюструє певну невизначеність освітньої реальності в сучасності і її устремління в майбутнє.

Необхідність майбутнього розвитку освіти обґрунтовується міркуванням, що освіта як «теорія» завжди буде поступатися «практиці», якщо аналізуватиме лише минулий або нинішній досвід, і, навпаки, вона матиме більший попит, коли орієнтиром висуватиме ще лише назрілі тенденції найближчого і віддаленого майбутнього.

## 1.2. Книга в культурно-освітньому просторі

Сьогодні ми живемо в період динамічно-стрімких змін комунікативного простору, який впливає на особистість, її освітній процес. Втрата духовних орієнтирів призводить до негативних наслідків у суспільстві. Одним із аспектів духовності можна вважати книгу. Сучасна книжкова культура зазнає в епоху інформаційних технологій значних змін. Нові канали комунікації, нові носії інформації, нові потреби читачів кидають виклики існуванню книги як артефакту культури. Тому особливо важливо простежити, як під впливом цих викликів змінюється книжкова культура.

Поняття «книжкова культура» використовується різними гуманітарними дисциплінами (книгознавством, культурологією, соціологією, психологією) і фактично стало універсальним, а справжній сенс його почав розмиватися.

Як справедливо зазначає В. І. Васильєв, систему книжкової культури створює такий компонент духовної культури, як виробництво літератури, а також мистецтво як художня творчість в цілому, включаючи літературу, живопис, графіку [299]. Книжкова культура постає як «частина суспільної культури певного періоду»...«Ми зобов'язані вміти і виділити в книзі її неповторно індивідуальні риси, і поряд з цим бачити їх спільність, невіддільність історії книжкової справи від історії культури в цілому, від історії розвитку суспільства» [203].

В. І. Гульчинський оцінює книжкову культуру як сегмент культури суспільства і визначає це явище як «історично обумовлену громадську діяльність зі створення, розповсюдження, споживання та зберігання книги й інших носіїв інформації» Дослідник зазначає, що продуктивні сили і виробничі відносини, політична і юридична надбудова обумовлюють книжкову культуру і пов'язують її з культурою суспільства. Спроба

В. І. Гульчинського розкрити сутність книжкової культури призвела до того, що книжковою культурою він назвав весь склад книжкової справи – від матеріально-технічної бази до «творчої діяльності, спрямованої на" пізнання книги ", книжкової справи і самого книгознавства» [49]. На думку С. А. Пайчадзе, книжкова культура – це «рівень, досягнутий книжковою справою в поєднанні з історично сформованими традиціями і реаліями ставлення народу до книги (і друку в цілому) в конкретній країні (або регіоні) на певному щаблі розвитку суспільства» [174].

Дослідник бачить книжкову культуру, як показник рівня технологічного розвитку держави, як свідчення про інтелектуальний потенціал населення, в тому числі і на окремих територіях. Такий підхід здається нам цікавим, але неповним, оскільки культуру – громадську чи книжкову – не може визначати тільки технічний прогрес, вона втілює в собі і не матеріальні цінності, які не обмежуються традиціями ставлення народу до книги. Розвиток технічних засобів, швидше, визначає культуру оформлення книги, друкарське мистецтво.

Іншу позицію, у порівнянні з С. А. Пайчадзе, займає А. М. Панченко. Він називає книгу «духовним керівником і вмістилищем вічних ідей» [176], високо оцінюючи роль книжкової культури у розвитку культури суспільства на кожному етапі історії. По суті, він ставить знак тотожності між мистецтвом книги, книжковою справою і книжковою культурою. Деякі дослідники прирівнюють книжкову культуру до інших явищ, які функціонують у просторі освітньої реальності, вважаючи синонімами «книжкову культуру», «книжкове мистецтво», «культуру книги», «друкарське мистецтво» [138], ототожнюють книжкову культуру з літературним процесом, історичною та соціальною роллю книги і літератури взагалі.

Різноманітність підходів до визначення книжкової культури в науках документознавчого циклу спонукає розглянути це поняття з точки зору

культурології. Г. М. Казакова пропонує використовувати для цієї мети системний підхід, сформульований відомим філософом М. С. Каганом. Згідно з його теорією, культура як система, об'єднує три іпостасі: людини як творця і творіння культури, процес зі створення культурних цінностей і предметне буття культури (світ речей матеріальної культури, світ ідей духовної культури та світ образів художньої культури). При цьому культура вбудована в систему буття, яке, у свою чергу, об'єднує природу, суспільство, людину [76]. З цієї точки зору книжкова культура, як пише Г. М. Казакова, – частина системи: буття – культура – книжкова культура. «Книжкова культура – одна з матрьошок, дуже схожа на основну – «культуру» (за структурою, функціями, механізмам динаміки і функціонування), але стосовно її є галузевою (охоплює все, що пов'язане з книгою / документом), а тому має суворо певне місце»[77]. Використання системного підходу дозволяє це «місце» позначити таким чином: «людина – процес зі створення культурних цінностей – предметне буття». Зауважимо, що подібний підхід не тільки не суперечить концепціям вищеназваних вчених-документознавців, а й об'єднує їх. Системний підхід знімає суперечка про те, з чим можна ототожнити книжкову культуру – з літературним процесом або видавничим мистецтвом, так як книжкова культура, з точки зору культурології, втілює все пов'язане з книгою у найширшому аспекті. Г. М. Казаковій удалося досить чітко і повно сформулювати культурологічне розуміння книжкової культури: «Це цілісна саморозвинена частина загальної культури, яка втілює: людину, як об'єкта і суб'єкта культури одночасно, її специфічну діяльність з виробництва, розповсюдження та споживання всього, пов'язаного з книгою/документом, а також багатоосновним предметним буттям книги/документа – матеріального, духовного та художньообразного» [77]. Це визначення досить чітко розкриває зміст книжкової культури, дозволяє говорити про це явище в динаміці. Виділення трьох аспектів книжкової



культури (людини-творця, процесу творчості та матеріального об'єкта) дозволяє дослідити, які характерні риси властиві книжковій культура інформаційного суспільства. «Навіть в умовах сучасних інформаційних технологій традиційна книга завдяки неповторній структурі та семіотиці продовжує залишатися яскравим соціокультурним явищем <...> відповідає психофізіологічним особливостям сприйняття, потребам збереження і утилітарного використання інформації, викликає естетичний інтерес, формє культуру читання» [4].

Людина, яка читає, краще підготовлена до творчої і комунікативної діяльності, вона духовно більш багата, ніж люди «опромінені телебаченням». Саме «читання в умовах зростання інформаційних переважань та хаотизації інформації загалом дозволяє протиставляти нівелюванню особистості, втягуванню її в інформаційний колообіг, сприяє демасифікації культури» [4].

Відомий соціолог культури С. М. Плотніков малює два яскравих портрети «читачів» і «нечитачів». Перші, за його словами, «мислять у категоріях проблем, уловлюючи ціле, виявляють взаємозв'язки протиріч, більш адекватно оцінюють ситуацію й швидко знаходять правильні рішення; мають хорошу пам'ять і активне творче бачення; краще володіють мовленням – воно у них виразніше, багатше; точніше формулюють думку; вільно пишуть; легко вступають у контакти; приємні співрозмовники. «Нечитачі» мають проблеми в мовленні, перескакують під час розмови з одного предмета на інший...» [178].

Останніми роками читання, на жаль, перестає бути пріоритетним заняттям, свідченням високої духовної культури. С. П. Капіца в одному з інтерв'ю зазначає: «Ви запитуєте, навіщо взагалі людині читати? Все ж таки наведу приклад: організми людини й мавпи дуже близькі за своїми характеристиками. Але мавпи не читають, а людина читає книги. Культура й розум – ось основна відмінність людини від мавпи, а розум заснований

на обміні інформацією та мові. Найбільший інструмент обміну інформацією – саме книга» [300]. На жаль, традиція читання починає згасати. Навіть ті, хто сьогодні читають, перевагу віддають розважальній літературі, що набуває широкого розповсюдження. Процеси нинішнього суспільного життя відкрили доступ до багатств світової художньої культури, але водночас посилили сферу впливу псевдомистецтва на молодь. Саме тому варто пам'ятати, що «інформаційна культура без культури читання, без розуміння читання як інтелектуальної і духовної діяльності, буде аморфним поняттям, не здатним ефективно впливати на формування суспільства знань» [4]. Німецький письменник Бертольд Брехт зазначав, що при використанні творів культури для маніпулювання людською свідомістю відбувається процес, який він назвав «переплавою духовних цінностей».

Серйозно турбує і те, що сучасна молодь більше уваги приділяє «агресивним формам культури», які широко розповсюджуються, а книга, як джерело духовного розвитку, відходить на другий план. Регулярне книго- читання стає заняттям для небагатьох, через те, напевне, що книга спонукає до роботи мозок, «а дивитися телевізор чи слухати попсу можна, просто ремигаючи жуйку. Але книга не вмирає, бо вона від апостолів, від Бога [63, с.151]. Ще в Давній Греції розуміли майбутню роль книги. «Антична книга мала прикладне значення: вона, перед усе – сховище тексту й адресована, ймовірно, наступним поколінням, а не сучасникам, котрі знають її зміст. Книгу дано античній людині на згадку про відомий текст» [17, с. 56]. І сьогодні, перш ніж «випустити» книгу у світ, автори повинні пам'ятати, що «Слово нам спущене Згори. Тому література – це служіння на підтримку в людині духу доброчесності, жадання досконалості, наближення до Бога» [63, с.56]. Постає питання: чому ж книга в сучасному світі втрачає оту первозданність, магічність і генетичність. Можливо, однією з причин є якість книги, як художньої, так

і навчальної. Про «випадкові» книги у світі наголошує і Г.Блюменберг наводячи цитату з поезії Даніеля Вільгельма Трилера: «Мавпа висипає літери на папір, думаючи, що тут щасливою працює / і без турбот книжки друкує; раптом – певне, не випадково – це бачить відлюдник і їй дорікає: Чи можна це назвати друком? / Чи так ти маєш працювати? / Бо ж навмання скидати букви - / Хіба це книгу друкувати? / Де глуздом руку не скеруєш, / учений том не надрукуєш, / працєю ти хоч сто років нудних, / чи вийде в тебе слово мудре?» [16, с. 177]. Звичайно, щоб створити щось гідне й доступне читанню, потрібен, напевне, талант, сумлінна праця і найважливіше – професіоналізм. Нагальною бачиться проблема друкованого слова в освітній сфері, зокрема, це стосується навчальних видань. Якість і зміст шкільних підручників в Україні викликають обурення. Наведемо яскравий приклад щодо підручника з математики для 1 класу. Окрім того, що він має понад 150 фактичних помилок, там ще й значна кількість абстрактних понять, які важко засвоїти дітям. Це, зокрема такі визначення: «Відсутність елементів у множині виражає число нуль. Число нуль позначається цифрою «нуль», «Трикутник – це замкнена ламана, що складається з трьох ланок.» Це, на жаль, не єдиний приклад. Доступним не можна назвати й матеріал, викладений у підручнику з біології для 7 класу. Значну кількість термінів важко засвоїти школярам та і навіщо потрібна така деталізація в опануванні цього предмету. Ще можна наводити низку прикладів, але висновок один – навчальний підручник, перш ніж потрапити до учня, повинен пройти обговорення серед фахівців.

У 2014 році Міністерством Освіти розроблено електронний депозитарій, який дозволяє учителям самостійно обирати підручники для навчання. На 1 вересня 2014 року вчителі уже змогли проглянути 245 електронних версій підручників, серед яких – 48 нових для 6 класу. Доцільним є те, що лише педагог має визначити, який підручник варто використовувати у навчанні дітей, щоб давати їм якісні знання. Ще

Я. А. Каменський вважав, що навчальні книги повинні оцінюватися радниками, щоб зникла «шкідлива звичка наповнювати світ якою-небудь писаниною» [121, с. 72]. К. Д. Ушинський зазначав, що потрібно заохочувати критику підручника, оскільки вона становить «єдиний засіб мати хороший підручник». Відомий педагог підкреслював, що хороший підручник стає фундаментом хорошого навчання.

З розвитком інформаційних технологій відходить у минуле «Культура Книги» і взагалі друковане слово. Із головного носія інформації, в тому числі і духовного, друковане слово поступово перетворилося в додатковий засіб для більш ємних і конгруентних сучасній людині інформаційних структур – перш за все, електронних аудіо-візуальних. Інтернет-технології та новітні мережі передачі інформації значно трансформують інформаційне поле. Починаючи з другої половини ХХ століття (ЗМІ, TV, www, система навчання і виховання людини, новітні види арт-діяльності, дизайн, масова культура), активно впливають на психофізіологічну систему людини у напрямку отримання основного потоку інформації у невербальному, недискурсивному вигляді: мислення і комунікації пов'язане не лише з формально-логічними конструкціями, але й іншими «гештальтами» і візуальними образами.

У сучасному світі проблеми, пов'язані із входженням суспільства в нову стадію цивілізаційного розвитку розглядаються на різних рівнях філософської рефлексії. Сьогодні увага дослідників спрямована на розробку понять інформаційного простору, основою якого є процеси інтенсифікації обміну інформацією у суспільстві інформування інформаційно-комунікативної інфраструктури. Процеси трансформації охоплюють і видозмінюють майже всі сфери життєдіяльності людини та суспільства, і, як бачиться, також і освітній простір інформаційного суспільства. Феномен простору різновидів книжкової культури поступово влітається в реальність повсякденного життя особистості,

трансформується на соціальному, економічному, політичному та ідеологічному рівнях базового компонента життєвого простору, часто відтворюючи їх у кіберпросторі, формуючи віртуальний простір соціуму й особистості.

У контексті інформаційного суспільства доцільно розглянути еволюцію освітнього простору з позиції комунікативного підходу, через взаємозв'язок з соціальним і життєвим простором. Простір сучасної книжкової культури характеризується через процеси глобалізації, віртуалізації освітнього простору, формування гіпертекстуальної реальності, яка частково звільняє індивіда від влади друкованого тексту. Власне, сам просторовий підхід у гуманітарних науках проявляється ще в Античності, коли Гіппократ звернув увагу на те, що простір суттєвим чином впливає на людський характер [81, с. 45]. Надалі просторовий детермінізм стає предметом дослідження в працях М. Монтеस्क'є, але найбільший інтерес ця проблема викликала лише в ХХ ст., зокрема, її розглядають такі автори, як Ф. Ратцель, Е. Хантінгтон, Т. Гріффін. У подальшому в рамках поссібілізму, просторовий підхід, який аналізувався в термінах можливості та ймовірності впливу на людину, сфокусовувався в наукових інтересах Л. Февра. Сприйняття людиною навколишнього простору ґрунтовно досліджував А. Гумбольдт, який вважав, що природу потрібно вивчати в двох аспектах: по-перше, об'єктивному, як реальному феномену, а, по-друге, суб'єктивному – як вона сприймається і відображається людиною. Г. Блюменберг щодо Гумбольдтового «Космосу» зазначав: «Під рукою пейзажиста грандіозна чарівна картина природи розчиняється, немов письмена, написані людиною, на невелику кількість простих штрихів. Метафорика читаності природи слугує тільки для прояснення проблеми оптики митця; саме письмо, яке розкладає звук форми мови на елементарні частини, тільки готує живописне відображення вищого ступеня [16, с. 389]. На думку ще одного дослідника

В. Кірка, мають місце суттєві відмінності в інтерпретації навколишнього простору, які взаємодіють з ним у різних суспільних групах. Існує низка інших концепцій, автори яких використовують просторовий підхід, як базовий при аналізі індивідів та їх взаємодії [81, с. 46].

Проблемою виділення й аналізу специфіки різних соціально-просторових форм активно займався В. Г. Виноградський, який зазначав: «Звертає на себе увагу зростаюче за кількістю спроб і все більш усвідомлене в його необхідності використання просторово-часових характеристик у аналізі різних сфер соціальної діяльності» [29, с. 9]. Поняття освітнього простору доцільно розглядати, спираючись на ґрунтовні методологічні й теоретичні розробки у працях західних і вітчизняних дослідників П. О. Сорокіна, П. Бурдьє, П. Штомпкі, П. Бергера, М. Кастельса, В. І. Ільїна, В. І. Добренькова, А. І. Кравченко, В. Ф. Ануріна. Виходячи з концепцій П. Сорокіна і П. Бурдьє, освітній простір слід розглядати як упорядковану систему соціальних відносин активних соціальних агентів, організованого відповідно до конкретно – історичного часу, цілей діяльності і напрямку розвитку суспільства. При цьому в основі функціонування освітнього простору лежить диференціація і розподіл значущості характеристик соціальних агентів. Елементами соціального простору є активні соціальні агенти, соціальні системи різних рівнів, соціальні інститути, які забезпечують їх функціонування, соціальні взаємодії, соціальні структури, співвіднесені з конкретними періодами розвитку суспільних систем. Зі зміною у часі типів суспільства, змінюється й система суспільних відносин і соціальний простір. Соціальні інститути при цьому виконують функцію регуляції і координації соціальних взаємодій у функціонуванні соціального простору [213]. Він багатомірний і диференційований, що визначає здатність до самоорганізації в умовах нестабільності. Диференція при цьому відображає різноманітність соціальних практик, які відповідають кожній системі простору і соціальній

діяльності в цілому. Запропоноване визначення має усталений характер у сфері соціально-гуманітарних знань. У контексті цього дослідження воно відіграє важливу методологічну роль, оскільки дозволяє сформулювати принципи організації простору, для якого характерні загальні правила, виокреслені в працях П. Бурдьє: «Не дивлячись на всі свої розбіжності, поле політики, поле філософії або релігії має інваріантні закони функціонування. Це вказує на те, що створення певної загальної теорії уже не є чимось несвідомим, і що віднині ми можемо використовувати те, що ми дізнаємося про функціонування кожного окремого поля для вивчення та інтерпретації інших полів, долаючи, таким чином, згубну антиномію між вузьким монографічним дослідженням і формальною пустою теорією» [25].

Таким чином, у межах цього підходу, з одного боку, відбувається накопичення специфічних характеристик, які властиві досліджуваному типу простору, з другого – організується знання про універсальні механізми простору, а також і освітнього.

У сучасних гуманітарних та природничих науках можна виділити різні підходи щодо визначення і ролі культурного простору. Вивченням цього поняття займаються географи, регіонознавці, політологи, глобалісти, філологи, лінгвісти, але розробка методологічних основ культурного простору здійснюється в працях філософів і культурологів. При визначенні освітнього простору є необхідність зупинитися на виокресленні декількох основних підходів, які представлені у працях різних дослідників. Одним із них є субстанціональний підхід, який характеризує простір через наповнення його процесами, фактами, речами і явищами, умовами розвитку і функціонуванням, яким воно є. З другого боку, можна говорити про функціональний підхід до визначення культурного простору, своєрідного механізму, способу, з допомогою якого відбувається процес окультурювання природного простору. [204]. Освітній простір передбачає

психосоціальні механізми, які зосереджують діяльність індивідуума як суспільної істоти і визначають креативну здатність колективної свідомості цього суспільства. На нашу думку, ці механізми формуються як реальними, так і ілюзорними потребами суспільства й одночасно виокреслюють його соціокультурні межі. У цій ситуації соціокультурний простір стає основою формування і розвитку світу цінностей, сенс яким надає спільнота. Таким чином, освітній простір визначає інтерсуб'єктивні зв'язки, на основі прийнятих у тому або тому суспільстві цінностей. Освітній простір постає у вигляді своєрідних «окулярів інтерпретації», через які людина і суспільство сприймають реальний та ілюзорний світ. Формування єдиного освітнього простору виражається в розширенні меж інформаційного, політичного, правового, соціального і духовного простору як структурних одиниць багатовимірного суспільства. Розширення просторових меж відбувається за двома напрямками: вертикальному й горизонтальному. Перший передбачає об'єднання цінностей, норм, відносин, які мають універсальний характер. Другий напрямок – це якісне освоєння людьми цих цінностей, норм і відносин. Обидві ці тенденції ведуть до формування єдиного культурного простору [18, с. 107]. Неоднозначний на нашу думку підхід до аналізу поняття культурного простору демонструє О.С. Кармін. За його трактуванням, культурний простір передбачає три основні сфери – духовну, соціальну й технологічну культуру, які лежать на трьох координатних осях: X – когнітивна вісь, Y – ціннісна вісь, Z – регулятивна вісь. Така структура культурного простору відповідає логічним побудовам Е. Дюркгейма, який запропонував свого часу використовувати Декартову систему координат під час опису соціального простору [84, с. 107.]. Культурний простір – це більш складний феномен і наділений загальними для категорії простору характеристиками: непереривністю, зв'язаністю, структурністю, і специфічними рисами – дискретністю, самоорганізацією, нерівновагою.



Використовуючи як передумову ідеї Ф. Борделя про економічну, культурну, соціально-ієрархічну складову в структурі суспільства, а також основи просторового сприйняття культури, викладені П. Флоренським, і спираючись на ідеї М. С. Кагана, доцільно розглядати єдність природи, суспільства, людини і культури, які знаходяться в стадії складної взаємодії один з одним. Природа, у даному випадку, наділена статусом всезагальності, а три інших сфери функціонують у межах її. Саме природа диктує свої права людині, суспільству і культурі. Культурна сфера відчуває на собі вплив і суспільства, і природи, одночасно впливаючи на перераховані всі множини. Культурний простір також наділений власною структурою, яка втілює в собі культурний простір природи, соціуму, інформаційно – знаковий і інтелектуально-культурний. У результаті культурний простір визначається як «простір здійснення способу життя суспільства», і в системі цього простору обов'язковим її елементом є той потік інформації, який складає певне цементуюче начало для суспільства в цілому. Цей потік інформації все частіше починає розглядатись як особлива сфера культурного простору.

У процесі аналізу і концептуалізації поняття освітнього простору, однією з основних, на наш погляд, методологічних проблем є співвідношення соціального, життєвого і культурного простору. Культурний простір є особливим видом соціального простору, простором значень. Культурне значення отримує свою визначеність, виділяючи, обмежуючи себе від інших значень, а тому культурний простір виявляє себе в межі. Межа – це форма існування культурного простору, яка розділяє поєднуючи і поєднує, розділяючи. Культурний простір виявляється простором розбіжностей, або, як визначав Ж. Дерріда, простором розрізнення, тобто такою сферою, в якій кожне утворення отримує своє власне визначення через відсилання, через зв'язки, які визначають подібність і відмінність цього значення. Диференціюючи

значення, простір культури констатує сферу культурних значень, які дозволяють людині орієнтуватися в культурі і визначати свою позицію. Це визначення проходить через такі сфери, як «своє – чуже», «священне – повсякденне», «свобода – залежність», «початкове – похідне». Подібний поділ на сфери значень характерний будь-якій культурі, хоча кожна наповнює їх своїм конкретним змістом. Як наслідок, можна передбачити, що, освоюючи певні культурні значення, людина ставить себе у відповідну позицію щодо всіх інших культурних значень. На нашу думку, культурний простір формується людиною і згодом отримує самостійне існування. Він має свою структуру, функції, динаміку. Культурний простір – це середовище повсякденного перебування людей. Він набуває значення другого світу, з одного боку ілюзорного, а з другого – цей світ відіграє важливу роль для суб'єкта, можливо навіть більшу, ніж реальний природний, оскільки природний світ немає такої семантичної напруженості, яку демонструє світ культури. Культурний простір втілюється в реальних діях людини, її творчості. Людина наповнює духовним змістом культурний простір, який приховує в собі відбиток людини і поза якою не існує. Він перетворюється в абстрактну мову, здатну виражати різні змістовні поняття. Простір, який дано людині як розподільчу структуру, виступає і як контролюючий простір, охоплюючи при цьому всі варіанти взаємовідносин. Формуючи культурний простір, людина здійснює персональний спосіб бачення світу. У свою чергу, культурний простір впливає на людину не лише через створення зовнішніх знакових форм, але і через зміну способу життя, конструювання його повного обміну.

Культурний простір, наділений часовою константою, обумовлює строкатість культурної картини. У межах зміни історичних епох можна говорити про еволюцію культурного простору, яка залежить від домінування тих або тих цінностей у даний період часу. Цінності

детермінують, визначають поведінку людини, констатуюють її життєвий простір. Якщо об'єднати цінності, особистісний і діяльнісний виміри, то все разом дає можливість аналізу культурного простору як сфери, яка вбирає в себе велику кількість людей. Виходячи з нього, ми можемо говорити про зміну типів культури і відповідну зміну місця книги у культурного-освітнього просторі.

Говорячи про людину, яка читає, слід визначити, як позначається на її мисленні розвиток і використання інформаційних технологій. Сьогодні однією із найбільш обговорюваних є концепція кліпового мислення. Деякі дослідники приписують кліпове мислення молодим поколінням, які з раннього дитинства були долучені до використання сучасних електронних приладів, комп'ютерних технологій. Педагоги б'ють на сполох: сучасні діти не люблять і не хочуть читати, вважаючи за краще пізнавати світ не через текст, а за допомогою відеофільмів і відеоігор. Вони не можуть зосередитися на одному занятті, страждають дефіцитом уваги. Однак такої песимістичної думки дотримуються не всі. Так, К. Г. Фрумкін стверджує, що в усі часи трапляються люди, які добре засвоюють інформацію з тексту, і люди, які добре сприймають інформацію з екрана. Сучасний розвиток технологій хоча і культивує кліпове мислення, але не зумовлює його для кожної конкретної людини: «У всі часи були люди різних здібностей і різних схильностей – але якщо школа минулого намагалася "людей екрану" змусити читати, то тепер блискаючи екранами моніторів спонукає і "людей книги" дивитися більше кліпів» [240, с. 28.] При цьому дослідник погоджується з думкою М. Маклюєна про те, що розвиток електронних засобів комунікації призведе до повернення людського мислення до дотекстового епосу, а лінійна послідовність знаків перестане бути базовою структурою нашої культури [140]. І все ж таки не можна сказати, що більшість сучасних людей перейшли до кліпового мислення. Ми ще стоїмо на порозі цієї події, за якою ховається головна небезпека,

яка чекає на книжкову культуру: «Навіщо, власне кажучи, – запитує К. Г. Фрумкін, – потрібна тривала послідовність у викладі думок, коли щось корисне можна укласти у незв'язані між собою лінійно кластери. Словник з короткими, що посилаються один на одного статтями – ось паперова книга майбутнього» [240, с. 30].

Продовжуючи цю думку, можна сказати, що людина майбутнього буде більш охоче працювати з гіпертекстом, що складається з коротких фрагментів, ніж з довгим лінійно збудованим текстом. У чому тоді полягатиме письменницька майстерність? Сьогодні люди продовжують читати книги, а електронні комунікації посідають вагоме місце у творчому процесі. На перший погляд здається, що інформаційні технології впливають тільки на зовнішню форму буття книги, хоча насправді цей вплив набагато глибший. Сучасні автори використовують у процесі творчості комп'ютер, набираючи текст на клавіатурі.

В. Леонтєва зазначає, що такий спосіб роботи визначає деякі особливості сучасного творчого процесу: «На перший погляд, розумна машина – це чудовий помічник... Але саме тут і криється проблема словесної творчості: думка народжується "на кінчику пера", тепер народжується якось інакше, і на екрані монітора (і тим більше на паперових сторінках, що пройшли через принтер) залишаються "остаточні варіанти" думок і цілісних образів, що несуть інформацію, очищену від тих суттєвих добавок, якими супроводжувався власне процес письма» [133]. Автор зазначає, що ці «суттєві добавки» – перекреслені при звичайному письмі фрази – ґрунт для появи нових асоціацій і думок. Їх відсутність призводить до підвищення раціоналізації написаного, зниженню емоційності, нівелюванню індивідуальності автора. Такий підхід до аналізу творчої діяльності здається нам дуже значущим, оскільки він оголює ті особливості сучасної книжкової культури, що не лежать на поверхні, але, безсумнівно, впливають на неї.

Що стосується матеріального втілення книги, то одне з найбільш обговорюваних питань у цьому напрямку – існування книги друкованої та електронної. Серед особливо помітних новацій останнього часу можна виокреслити радикальну зміну способів фіксації і доставки текстів читачеві.

С. А. Лишаєв в цьому сенсі відзначає появу «оцифрованого (екранного) слова, що витіснив рукопис із більшості сфер, у яких колись мав широкий попит» [135]. У такій ситуації мимоволі чекаєш, що і друковані видання розділять долю рукописів: розміщений у мережі текст швидше дійде до читача, ніж це відбудеться у випадку традиційного виробництва і розповсюдження книжкової продукції. Варто зазначити, що і в освітньому просторі сьогодні належне місце належить електронним книгам, зокрема, з'являються електронні енциклопедії, словники. В електронному депозитарії МОН України розміщено 245 електронних версій шкільних підручників. С.Клепко зазначає, що «сьогодні текстовий підручник вже не є «слоном» навчального книговидання. Його «слоном», тобто основною одиницею системи навчального книговидання, є електронний підручник < ... > А традиційна паперова книжка, підручник – це усього-на-всього паперовий файл «Прочитай мене» [116, с. 226].

Проте, всупереч найбільш песимістичним прогнозам, друкована книга і навіть друкована преса своїх позицій не здають. Очевидно, існують об'єктивні причини, що забезпечують життя та якість і переваги друкованих видань у порівнянні з електронними. С. А. Лишаєв вважає, що життєздатність друкованого слова пояснює такий фактор: «Прагнення авторів до визнання і читацька потреба мати "навігаційне обладнання" для орієнтації в бурхливому потоці публікацій. Рубежі, на яких закріпилося сьогодні друковане слово, будуть ним утримуватися, поки люди не втратять смаку до авторських висловлювань у формі тексту і доки самі автори не перестануть прагнути до "буття-у-визнання"» [135]. При цьому

під визнанням дослідник має на увазі прагнення звернути на себе увагу публіки і знайти безсмертя в пам'яті людства. До цього прагнули письменники з часів винаходу писемності, а друкарський верстат посилив боротьбу за увагу читача. Електронний текст посів особливе місце в цьому процесі: він узяв на себе – одночасно – функції рукописного і друкованого слова. Текст, розміщений в інтернеті без публікації у видавництві сприймається як рукопис, а тому не може конкурувати з друкованою книгою. Дослідник відзначає й інші фактори, що забезпечують життя друкованого слова. Це і зусилля видавництв, які не бажають втрачати прибутки на виготовленні друкованих книг, і естетична привабливість друкованої книги, і звички людей читати тексти без будь-яких електронних приладів. І все-таки однією з найважливіших причин збереження друкованої книги є «воля до авторства», яка вповні може реалізуватися тільки в світі друкованого слова з низки причин. По-перше, шлях автора до визнання в світі інтернет-комунікацій стає все більш тернистим, тому що мережа благоволить до вже визнаних авторів, а увагу публіки в середовищі, де існує величезна кількість різносортної інформації, повернути важко. По-друге, електронному тексту необхідна авторизація – співвіднесення з конкретним автором, і тільки традиційне видання книги може цю авторизацію гарантувати. По-третє, публікація твору є своєрідною рекомендацією прочитати його, навіть якщо текст розміщений в мережі, то покликання на вихідні дані книги підвищує авторитетність для читача.

Сьогодні суспільство позитивно ставиться до читання, на думку О. В. Сергєєвої: «Бути читачем – це все ще позитивна оцінка особистості. Невміння читати в нашому суспільстві діє як джерело труднощів. Неграмотність не тільки дуже незручна, вона також несе клеймо. Можливість читати оцінюється як навички, які дають вхід молодій людині в сучасне суспільство, та, зрештою, досягнення в школі і згодом вибір

професії залежать від грамотності» [201]. Таке ставлення суспільства до грамотності визначає і ставлення до друкованої книги, оскільки книга – це певний архетип грамотності і знань, і стерти його з пам'яті суспільства вельми непросто. І все-таки неможливо не визнати, що з появою нових інформаційних технологій книга трансформується, змінюється, набуває електронної форми, залишаючись по суті тим же носієм знання. Р. Шартъє зауважує, що на початку XXI ст. суперечності між друкованою книгою та інформаційними технологіями вже немає: «На сьогодні виник екран нового типу. На відміну від кіно і телебачення, він є носієм текстів – звичайно, не тільки текстів, але і текстів теж. Якщо раніше книга, письмовий текст, читання протистояли екрану і зображенню, то тепер склалася нова ситуація: у писемної культури з'явився новий носій, а у книги – нова форма» [251]. Мабуть, саме така точка зору сьогодні найбільш прийнятна. У просторі книжкової культури не варто шукати протиріччя, у світі книжкової культури слід побачити розмаїття, що дає життя новим формам книги.

На наш погляд, для аналізу сучасної освітньої реальності досить продуктивною є концепція канадського соціолога М. Маклюєна, який розглядав розвиток людської цивілізації як зміну трьох типів культури: вербальної, писемної, друкованої. Кожна з таких культур – це своєрідний організований світ, де існує своя система сприйняття людиною навколишньої реальності, свій простір і час. Осмислення процесів зміни різних типів культури протягом історії стало можливим, на думку М. Маклюєна, лише завдяки певним технологіям, оскільки вони суттєвим чином впливають на традиційні способи діяльності і установлені цінності алфавітної, писемної і друкованої культури.

Розщеплення здібностей стало наслідком появи фонетичного письма, фактором, який проникає всюди, а лише останнім часом це стало усвідомлюватися. М. Маклюєн пояснює цей факт шоком через вплив

інформаційних технологій. Співвідношення між почуттями, які змінилися внаслідок технологічного розщеплення можливостей ока і вуха, розміщує людину в новий, повний раптовостей світ, який утворює повне сплетіння між усіма почуттями. Із засвоєнням такого способу сприйняття у всіх сферах діяльності людини відбувається перехід до більш тривалої фази адаптації, де здійснюється справжня революція. Для першого періоду розвитку культури, який у М. Маклюєна визначений як усний період, характерне сприйняття світу людиною, переважно аудіально й тактильно. Слуховий простір у примітивному суспільстві – це всезагальне поле таких відносин, де одночасно відбувається сприйняття навколишньої реальності за допомогою всіх органів почуття. Акцент залишається на слуховому сприйнятті, що підкреслюється М. Маклюєном у понятті «акустичний простір». Цей тип простору організується переважно завдяки усному слову. Безписмовим культурам властива уява про те, що слово має певну магічну владу над мисленням і поведінкою людей, неминуче впливає на людину. У безписемному суспільстві панує уява про те, що слово є живою, звуковою, активною природною силою, яка відіграє ключову роль у ритуалі і магії. Людина без писемної культури «стикається не з однозначними зв'язками причин і наслідків, а з формальними причинами у просторі, наділеними особливою конфігурацією, як це властиво будь-якому безписемному суспільству» [392, с. 28]. Живучи у світі звуку, прямо і безпосередньо зверненому до слухача, людина вкладає у нього елемент особистого емоційного звернення. Для М. Маклюєна світ вуха – це гіперестетичний, гарячий, емоційний, наповнений світ. «Усне слово драматично захоплює всі людські почуття, тоді як високоосвічені люди схильні говорити якомога більше зв'язно і буденно, почуттєве втягнення, природне для культур, в яких писемність не є прерогативною формою досвіду...» [141, с. 87].



Звуки в акустичному просторі – це певні «динамічні речі» або «індикатори динамічних речей». Будь-який рух, подія, дія супроводжуються індикаторами подібного роду і завдяки ним людина орієнтується в реальності. Для представника безписемної культури характерне довірливе ставлення не до сфери видимого, а швидше, навпаки, до сфери того, що чується і проголошується, що породжує ефект «залучення» індивіда до усного просору, де одночасно можуть відбуватися десятки подій, які супроводжуються своїми звуковими індикаторами.

В усному просторі соціуму збереження ідей і традицій спирається на живу пам'ять людей, а тому багато часу й розумової енергії витрачається на запам'ятовування і часте повторювання. Індивідуальні способи вираження, нові ідеї і складні структури доказів посідають незначне місце в таких культурах з причин труднощів запам'ятовування (навіть для тих, хто висунув), та їх практично неможливо передати значній кількості осіб. Структура й обсяг пам'яті людини тієї епохи радикально відрізняється від пам'яті членів суспільства, в якому писемність домінує. Точність і упорядкованість матеріалу, прагнення уникнути протиріч і алогізмів, на нашу думку, – це ознаки писемної культури. Інформація і знання, які зберігалися лише в людській пам'яті і не зафіксовані в писемному вигляді, не були відчужені від свідомості, яка продовжувала піддавати їх постійній переробці. Думки, які втілені в рукописах, тим самим набувають своєї остаточної форми, тоді як безпосередній дискурс живе і безперервно змінюється. До когорти «мудрих» у безписемних суспільствах відносили не стільки людей начитаних і наділених життєвим досвідом, скільки осіб, які мали добру пам'ять і у випадку необхідності могли зв'язано відтворити зміст. На противагу письмовому тексту, що зберігає закінчене повідомлення, усна інформація залишилася незавершеною, постійно відновлювалася. Для людини безписемної культури, вербалізація, навіть внутрішня, є ефективною соціальною дією і відповідно накладає деякі,

хоча і не явні, обмеження у сфері думки. Оскільки будь-яка дія в безписемному суспільстві базувалася на певних суспільних регулятивах, а думка, цілеспрямована за своєю природою, носить особистісний і унікальний характер, то власне такі суспільства накладають табу на подібний вид мислення і поведінки. На думку М. Маклюена, є невід'ємною рисою будь-якої безписемної спільноти, оскільки людина від народження сприймає себе, як частину великого суспільного організму, а не як індивідуальну одиницю. Через ці причини «індивідуальність», у сучасному сенсі слова, обмежена, і поняття особистості в контексті аналізу людини безписемної культури методологічно не виправдане.

Суспільства усної культури мають тенденцію до збереження того, чим вони є і чим наділені, креативність і інновації розглядаються як потенційно деструктивні сили і не розповсюджуються. Часто в науковій літературі для опису таких суспільств застосовується поняття «традиційне суспільство». За своїм змістом воно, як нам здається, корелює з безписемною культурою, проте, не співпадає, а швидше відповідає традиційному суспільству. І все ж, спираючись на позицію соціолога Е. Гідденса, можна зазначити, що саме слово «традиція» у сучасному розумінні виникло в Європі близько двохсот років тому, «...в середні віки загального поняття традиції просто не існувало, воно було непотрібним саме тому, що традиції і звичаї оточували людей всюди» [42, с. 56]. Традиція стає такою, тобто усвідомлюється лише з появою писемності, яка створює можливість для просторово – часового дистанціювання, утворює перспективу минулого, нинішнього і майбутнього, «в якій рефлексивне осягнення ново набутого знання може бути відокремленим від традиції, яка склалася» [41].

Ю. М. Лотман у працях «Декілька думок про типологію культур» і «Технічний прогрес, як культурологічна проблема» аналізує процес зміни глобальних культурних типів через зміну типу комунікації, приходять до

висновку, що дописемні культури базуються на колективному виді пам'яті, насиченому мнемонічними символами, природними або створеними людиною. «Зв'язок з ритуалом, і взагалі характерна для таких культур сакралізація пам'яті, змушує спостерігачів, вихованих на європейській традиції, ототожнювати ці урочища з місцями відправлення релігійного культу у звичних для нас наповненнях цього поняття. Зосередивши увагу на сакральній функції, спостерігач схильний не помічати регулюючої і керуючої функції комплексу: мнемонічний (сакральний) символ – обряд» [136]. На думку Ю. М. Лотмана, усна культура орієнтована на майбутнє, тоді як писемна – на минуле. Така позиція пов'язана з тим, що в писемних джерелах формуються, перш за все, одинична подія і факти, які мають важливе історичне значення. Ю. М. Лотман характеризує їх як ексцеси і пригоди, фіксуючи які, культура примножує кількість текстів. Письмова культура звертає увагу на причинно – наслідкові зв'язки і результативність дій. Таким чином, виникає уява про історію в сучасному трактуванні, що є наслідком інтересу до категорії часу. У такій ситуації перед особистістю постає проблема вибору. У безписемних суспільствах, «члени «безписемного» колективу щогодини опинялися перед необхідністю вибору, але коли його здійснювали, не посилаючись на історію, причинно-наслідкові зв'язки або очікувану ефективність, як це роблять багато безписемних народів, зверталися до ворожок або ворожбитів» [136].

Як бачиться, людина безписемної культури переносить ситуацію вибору стратегічної поведінки в безособистісну культуру, тобто в сферу сакрального, священного. Як результат, суспільство, побудоване на звичаях і колективному досвіді, зв'язане з могутньою культурою прогнозування.

Постмодерністське трактування безписемного суспільства можна передати поглядом американського дослідника М. Постера, який вважає, що в усному просторі обмін символами здійснюється «обличчям у

обличчя». На доказ цього автор звертається до середньовіччя і аристократичного кодексу честі, який базується на вірі в слово честі і на взаємозалежності між членами цього суспільства. Це відповідало стабільним незмінним соціальним зв'язкам, коли особистість була тісно зв'язана з певною групою і знаками відповідала реаліям стабільного способу життя. Обмін символами зводився до явного вираження того, що і так було відомим і схвалювалося спільнотою [288].

Основна відмінність усного простору і безписемного суспільства від суспільства з розвиненим письмом полягає в його колективістській позиції, яка впливає на всі структури соціуму, що демонструє приклад зі свободою слова. Суспільство, в якому зберігається схильність до усного типу мислення, базується на взаємозалежності, що є результатом «взаємодії причин і наслідків у всезагальній структурі» [140, с. 33].

Таким чином, засіб комунікації не може бути виразником індивідуальної волі і особистої думки, тоді як у писемному суспільстві, навпаки, текст є відображенням особистості і її особистісних почуттів. Якщо для представника письмової культури важлива свобода самовираження, то для представника усного типу мислення важливим є свобода доступу до засобів самовираження. Даючи визначення усному простору, можна зазначити, що, перш за все, це простір, в якому взаємозв'язок подій не зв'язаний з послідовністю причин і наслідків, людина постійно знаходиться в центрі цих відчуттів. Основою такого типу простору є колективна пам'ять, яка виражається у звичаях, ритуалах, традиціях. Індивідуальність повністю поглинена колективістською позицією, яка не дає можливості для розвитку інновації, оскільки всі зусилля витрачаються на запам'ятовування і повторення того, що існує. До сказаного можна додати, що виробничий і соціальний досвід тут ще не розділилися, і більша частина такого досвіду постає у формі обрядів, де імітують дії людини в різних ситуаціях. З появою фонетичного алфавіту, з

його абстрагуванням значення від звуку і розщепленням думки та дії, через розщеплення магічного світу слуху і нейтрального світу ока виникає новий простір, писемний, де людина постійно починає виділятися з роду. Обставини, які склалися створюють умови для трансформації людини і виникнення особливого етапу мислення, яке характеризується М. Маклюеном, як «дуалістична шизофренія». На його думку, «лише фонетичний алфавіт призводить до розриву між оком і вухом, між семантичним значенням і візуальним кодом, і тому лише фонетичне письмо створює умови для переходу людини з племінного світу в цивілізаційний і дарує їй око замість вуха» [140, с. 40]. І все ж рукописна культура ще зберігає деякі уявлення, характерні для своєї попередниці. «Суспільство знаходиться в стані переходу від аудіотактильного сприйняття світу – до візуального, що відзначають деякі дослідники історії культури і цивілізації» [51].

Писемна культура починає процес руйнування усного способу комунікації і мислення, так як вона є способом створення і збереження тексту, тобто кодуванням довгих, послідовно зв'язаних думок, які інакше були б практично неможливі для запам'ятовування більшістю людей. Головною особливістю писемного простору є перенесення акценту у сприйнятті реальності на візуальність, що потягло за собою об'єктивну вираженість, однорідність і послідовність у живописі, поезії, логіці, історичному описі.

Писемний простір характеризується тим, що культура знаходиться в стані переходу від слухового способу організації до візуального, і в цей момент переживає період творчого бродіння. Найбільш яскравим прикладом виступають періоди класичної старовини, тобто грецьке і римське суспільство, а також епоха Відродження. «Культурні моделі схильності стають особливо відчутні тоді, коли ми опиняємося у перехідному просторі між однією домінуючою формою свідомості та

іншою...» [140, с. 109]. У результаті домінування лише одного почуття вчені отримали наукову картину світу, одноманітну і зв'язану, але ж тоді людство впало у стан гіпнозу. Формування нового культурного простору викликало низку політичних, соціальних і економічних змін. Хоча писемна культура ще не вимозі була інтенсифікувати візуальні здібності до того, щоб це спричинило розкол чуттєвої організації. Проте з розповсюдженням писемності і з виникненням книгодрукування, яке характеризується гомогенністю, однорідністю і постійною відтворюваністю, відбувається майже повне забуття усної культури. У писемних текстах давніх манускриптів відсутня пунктуація, оскільки вона потрібна лише оку, а ці тексти призначался для усного читання. В основі рукописного простору лежав розмовний принцип, оскільки це було основною формою публікації книг. Суцільна неграмотність не допускала розповсюдження книжкової культури, а тому, візуальний компонент не міг домінувати в організації мислення. Література творилася переважно для публічного читання, яскравим прикладом тому слугує гомерівський епос. В епоху рукописної культури книга є раритетом, і більшість населення не мала доступу до неї, а тому їй потрібна була добра пам'ять для того, щоб запам'ятовувати певні обсяги інформації і передавати її іншим. Поява писемності, і що ще істотніше, книгодрукування дало можливість пізнанню залишити сліди і накопичуватися [51, с. 99].

Розповсюдження письма стало передумовою формування різних імперій. Якщо камінь і глина, як носії письма, функціонують у часі, то пергаменту й особливо паперу властиве розповсюдження в просторі. Зі збільшенням виготовлення паперу, особливо в період пізнього середньовіччя, підсилюється центробіжна і бюрократична організація зі складними відносинами між центром і периферією. Міські поселення середньовічного суспільства писемного періоду стають соціальними, економічними і політичними центрами. «Особливістю життя

середньовічного міста було розповсюдження двох видів населення. По – перше, це – міські жителі або члени гільдії, для яких, власне, в основному існувало місто <...>. Проте поряд з цими привілейованими особами <...> зростав інший клас громадян, які займалися міжнародною торгівлею» [140, с. 174]. Говорячи про формування міської торгової культури в середньовічному суспільстві, М. Постер вважає, що у цей момент практика обміну товарами вимагає від особистості говорити і діяти по-новому. Взаємодіючи з іноземцями, які знаходяться на значних відстанях, торговці вимагали писемного документу, що гарантував би усні обіцянки. Вони спілкувалися з клієнтами на значній відстані, тим самим залишаючи «простір» для підрахунку власних інтересів [228].

Писемний простір – це перехідний тип культури, в якому візуальність ще не відокремила остаточно від тактильності, хоча значно зменшила вплив слуху на організацію мислення людини. Праця з рукописними текстами була надто повільною і часто переривалася, що не змогло забезпечити фіксовану точку зору відстороненого спостерігача. Це було характерним для наступного етапу розвитку писемної культури.

Важливий переворот у культурі, на думку М. Маклюєна, стався внаслідок винаходу друкарського станка, окремі компоненти якого були відомі раніше, але всі разом здійснили справжню революцію в мисленні і способі комунікації. Друковане слово здійснює великомасштабний вплив на політичні, економічні, соціальні, культурні сфери діяльності людини і суспільства. Писемна культура перетворилася в книжкову, реалізувавши, таким чином, свої внутрішні можливості, а світ перетворився в «галактику Гутенберга», у якій панування візуальності призводить до розщеплення особистості і фрагментації людської психіки. Психологічний тип людини, сформований друкованою технологією, М. Маклюєн називає «типографічною людиною», одноманітною і навченою бути індивідуальністю. Книга, що почала тиражуватися і стала загальнодоступною, дозволила

людям подолати культурні та історичні межі, посіла основне місце в освіті і науці, набула функції критерію, який обумовлює рівень інтелектуального розвитку індивіда.

Освітній простір книги, на відміну від усного і писемного простору, наділений гомогенністю, однорідністю і відтворюваністю, оскільки «друкований текст був не лише першою масово відтворюваною річчю, але і першим однотипним відтворюваним товаром» [140, с. 187].

Суспільство з винайденням друкованого станка вступило в перший період епохи споживання. Він подарував людині принцип систематичної лінійності, який став основою для організації всіх інших видів діяльності, перш за все, економічної і культурної. Початок високої оцінки «раціональності» нагадує за формою типографський шрифт: послідовне абстрактне мислення впродовж розвитку лінії безперервного мислення. За аналогією з лінійним друкованим текстом з'являлися уявлення про лінійність, виражені по-різному, наприклад, у лінійності міркувань, причинно-наслідковому зв'язку подій, у ідеї прогресу. Починає переважати аналітичне мислення, яке базується на тому, що будь-яке різноманіття може бути представлене обмеженою кількістю базових елементів у різних комбінаціях, за аналогією з друкованими текстами, які складені з обмеженого набору букв алфавіту. Основними рисами такого мислення є безперервність, одноманітність і повторюваність. Девізом стає: «Місце для всього і все на своєму місці». Найбільш яскраво усі ці риси проявлялися в науковому мисленні з його акцентом на аналіз і сувору класифікацію явищ. Від одночасного світу звуку письмові культури рухаються до лозунгів «одна справа за годину» й «одна після другої», що сприяє причинно-наслідковому мисленню. Мислення освіченої людини відходить від відчуття життя, як повторюваної послідовності природних циклів і просуває образ постійних лінійних змін і покращень. Когнітивний і фізичний світи структурно змінюються від окружностей до лінії, від



циклічного світу звуку до лінійної типографської форми. Епоха книгодрукування – це лише невелика фаза всієї писемної культури, але все ж таки – її вища фаза. Розповсюдження друкованого тексту призводить до відлучення людини від родового і колективного світосприйняття, властивого усній культурі, максимально підсилюючи візуальні риси алфавіту, доводячи його до крайнього ступеню індивідуалізації, «книгодрукування – це технологія індивідуалізму» [140, с. 235].

Свого часу Н. Макіавеллі передбачив культурні наслідки розвитку нової технології, говорячи про те, що для ділового життя існують одні правила, а для приватного – інші, тобто відбувається розподіл письменника і читача, виробника і продавця, того, хто керує, і того, ким керують, оскільки писемна культура не знала подібного роду диференціації. У літературі виникає поняття авторства, якого не було в попередній епосі, голос однієї людини стає максимально сильним. Книгодрукування дало можливість виникненню індивідуалізму і самовираженню у суспільстві, що виокреслилося у формуванні почуття власності, прагнення до усамітнення. Освітній простір книги формує фіксовану позицію читача, так звану „точку зору”, як спосіб викладення знання, яке стало основою сегментації і гомогенізації культури. На ранньому етапі розвитку книгодрукування, коли воно стало опозицією рукописної культури, була можлива взаємодія між різними сферами знання і дисциплінами, але коли рукописна культура припинила своє існування і перейшла в розряд супроводжуваних освітніх технологій, а книгодрукування досягло монопольної влади, завмер також і діалог, не дивлячись на існування різних «точок зору». Фіксована точка зору породила ще одне характерне явище друкарської епохи – це націоналізм. Заохочуючи індивідуалізм, книгодрукування тоді породжує націоналізм, перетворивши місцеві мови у засіб масової комунікації, в закриті системи. Справа в тому, що політичне об'єднання за мовною ознакою було

немислиме, доки книгодрукування не перетворило мови у широке середовище або засіб спілкування. Після цього, на думку Е. Хобсбаумана, мова переживає «соціальну інженерію», тобто піддається процесу стандартизації, перетворюючись у національну мову, яка набуває статусу державної. Націоналізм виник як нове уявлення про групову спільноту, яка базується на такій швидкості обміну інформацією, яка була неможлива до книгодрукування. У Європі націоналізму не було до епохи Відродження, доти, доки типографський шрифт не дав можливість кожній грамотній людині побачити свою рідну мову в аналітичному вимірі. Розповсюдження масової продукції книгодрукування швидко перетворило регіональні мови в національні і викликало до життя саму ідею націоналізму і національної культури. «Книгодрукування як засіб комунікації дозволило людям вперше побачити мову, якою вони говорять, і тим самим візуалізувати власну національну єдність за допомогою єдності мовної» [246]. Без уніфікації слів друкованого тексту неможливою була б передача функцій і обов'язків, а отже, і централізація держав і націй.

Друкарський станок створив групи для демократизації у сфері культури, оскільки він тиражував творчі досягнення культурної меншості. В індустріальну епоху росте формалізм у стосунках людей, звідси протилежний полюс у культурі Нового часу, де ми маємо справу не з обміном думками і почуттями, а з трансляцією анонімних директив і правил, формул і схем. Такого роду досвід міститься не лише в науковій і технічній літературі, але і в різних адміністративних рекомендаціях, інструкціях і розпорядженнях. У них людині пропонують правила поведінки, які можна порівняти з траєкторією руху природних тіл, формальний і анонімний характер знання виражає тут ситуацію відчуження. Мова йде про відчуження людини від природи, яке виникає при індустріальному виробництві і ускладнюється відчуженням людини від людини, коли люди заглиблюються у приватні інтереси. Як наслідок –

це обертається відчуженням влади від людини, а людини від свободи і творчості. Друк призводить до того, що серед соціальних і політичних проблем на перше місце висувається проблема „свободи”. Таким чином, друкований простір базується на властивому візуальній організації принципі послідовності, який обумовлює такі характеристики простору, як гомогенність і відтворюваність. Відбувається повне нівелювання племінних властивостей людини, а разом з ним зникає магічний спосіб сприйняття дійсності. Візуальний друкований простір уявляється десакралізованим, профанним на відміну від сакрального простору усної культури, а людина усної культури – варвар, на відміну від писемної «цивілізованої» людини, в чиему індивідуальному культурному просторі центральне місце посідає візуальне сприйняття, яке утвердилося завдяки розповсюдженню фонетичного алфавіту. «Розколота» таким чином людина стає «абсолютною нормою». Їй властива урбаністичність, буржуазність, життя в системі координат «центр – периферія», це означає, що вона візуально орієнтована, стурбована своєю зовнішністю, конформізмом і респектабельністю, не може не належати до чогось. І тоді починає створювати великі централізовані угруповання – в першу чергу, за національною ознакою [140, с. 313]. Тоді маргіналом стає людина, у якої гармонійно поєднуються візуальні й аудіотактильні здібності, що виражається у феодалності й «аристократичності». У культурному просторі соціуму починає панувати націоналізм і національна культура. Друкована епоха створила передумови для демократизації як у сфері культури, так і в соціальній і політичній сферах, оскільки з’являється принцип тиражування творчих досягнень культурної меншості. Саме так відбулось становлення „галактики Гутенберга” – універсуму, в якому друкарський станок стає формувальним фактором індустріального суспільства.

На нашу думку, в розглянутих історичних типах культурно-освітнього простору особистість реалізує себе відповідно до тих умов, які сформувалися на цьому етапі еволюції. Вербальний простір характеризується общинною рівністю і соціальною однорідністю, а також першістю у життєвому просторі проявів родової сутності людини. Колективна пам'ять носила домінуючий характер, і людина була втіленням традицій, звичаїв, обрядів, характерних для цього суспільства. На основі усного мовлення відбувалася, по-перше, консолідація членів суспільства: люди, які не володіли племінною мовою, вважалися „німими” або і зовсім „не людьми”, по-друге, функціонування не опредметненої соціальної пам'яті, яка полягала у передачі соціальних норм і традицій, по-третє, формування священної міфологічної свідомості і самосвідомості. Наслідком перерахованих тенденцій є мінімалізація ступеню індивідуалізації особистісних структур життєвого простору. У культурно-освітньому просторі друкованої книги проявляється тенденція, пов'язана з посиленням індивідуалізму і ролі особистості в соціальному і культурному житті суспільства. Властива тексту ціннісно – орієнтаційна функція почала використовуватися для досягнення соціально – прагматичних цілей. Друкована книга стала знаряддям світського просвітництва, влада використовувала книгу для пропаганди своїх ідей і залучення прихильників. З масовим відтворенням цінностей культурної меншості відбувається демократизація у сфері культури. З другого боку, відбувається формалізація людських відносин, оскільки комунікація між людьми здійснюється уже не лише обличчям в обличчя, але в основному, за допомогою друкованого тексту. У процесі зростання масового виробництва друкованої продукції відбувається поступове заглиблення людини у власний життєвий простір.

Третій етап еволюції культурного простору характеризується появою нових способів комунікації і передачі інформації на відстані.

Відбувається розповсюдження електронної технології і створення нею електричного простору, який наділений принципово новими характеристиками. Завдяки відкриттю електромагнітних хвиль і появи таких засобів розповсюдження інформації, як телеграф, радіо, телебачення, суспільство знову вступає в слуховий безписемний простір, який є „всезагальним полем симультанних відносин”. Ці тенденції виникають не в думках і точках зору людей, які постійно, ще до Декарта, піддають критичній рефлексії, а впливають через повсякденне життя, де формуються і проявляються основи типу мислення і поведінки. Сучасна епоха проявляє безпрецедентний інтерес до всього, що пов’язане з примітивною культурою, яка характеризується одночасністю людських дій, завдяки чому людський рід тепер існує в умовах «глобального села» [140, с. 47]. Це не лише констатація того, що уже відбулося, але й того, що весь час відбувається, нарощуючи швидкість. Інакше кажучи, з інформатизацією суспільства поняття «глобальне село» все більше відповідає його природі. Під глобальним селом мається на увазі все сучасне суспільство, як воно відтворюється за допомогою «електричних» засобів спілкування (телебачення, радіо, кіно, телекомунікації). Поступово взаємодіючи один з одним, через посередництво, люди розмірковують і чинять так, немов були зовсім поряд, жили в одному селі. Вони вільно чи мимоволі все глибше проникають у життя один одного, розмірковуючи при цьому про все, що їм доводиться бачити і чути. «Електричне поле» інформаційних технологій не провокує в суспільстві прагнення до спеціалізації або часткової ініціативи, а, навпаки, відновлює умови і необхідність взаємодії на всіх рівнях соціального досвіду. Зовнішній світ, створений радіо, телебаченням, інтернетом, Маклюен іменує «глобальним селом», внутрішній світ, за його словами, «Африка всередині нас». І якщо в період механічного віку «ми продовжували в просторі» наші тіла, то сьогодні під впливом електронної технології «ми продовжили саму нашу нервову

систему, розповсюджуючи її на всю земну кулю...» [141]. Людина у «глобальних обіймах» продовжує свою центральну нервову систему електронних медійних засобів комунікації, розпочавши плавне входження у світ посткнижкової культури. Під впливом нових інформаційних технологій, які не були осмислені у працях Маклюєна, таких як мережа інтернет, відбувається формування нового текстового простору. Проте не всі сучасні дослідники згодні з доцільністю пропозицій Маклюєна про захід «галактики Гутенберга». Умберто Еко висунув тезу, що інтернет не віддаляє, а, навпаки, приводить нас знову до Гутенберга. Вважаючи, що глобальна мережа радикально змінює наслідки, висловлені в маклюєновських прогнозах [161]. За допомогою інтернету здійснюється зворотний перехід від іміджевого до вербального сприйняття інформації. Якщо телебачення орієнтує на глядацький образ, веде врешті-решт до занепаду грамотності, то комп'ютер, так чи інакше передбачає роботу зі словами (читання стрічок на екрані, введення даних, спілкування в чатах), реанімує вміння працювати з друкованими текстами. У цьому сенсі, відзначає італійський мислитель, комп'ютер та інтернет повертають людей до «Гутенбергової галактики», користувачі застосовують письмову комунікацію. Дисплей, на відміну від телеекрану, який видобуває світ в образах, виражає світ, подібно книзі, в словах і на сторінках. Розмірковуючи в цьому ключі, У. Еко озвучує гіпотезу, що найближчим майбутнім суспільство розщепиться на два класи: тих, хто дивиться лише телебачення, тобто отримує готові зразки і готові судження про світ, без права практичного відбору отримуваної інформації, і тих, хто дивиться на екран комп'ютера, тобто тих, хто здатний відібрати й опрацювати інформацію» [260]. Звичайно, нині ні в кого не виникає сумніву, що комп'ютер у порівнянні з телебаченням, надає можливість більш інтелектуальної комунікації, розвиває елементарну грамотність і навчає працювати з текстовим матеріалом, тобто, так чи інакше виводить на

передній план вербальний друкований текст. Разом з тим, корінним чином змінюється спосіб побудови текстового простору – на зміну одномірному тексту приходять багатовимірний електронний гіпертекст. Саме ця якісна трансформація природи тексту вказує на входження в посткнижковий простір – текст більше не може мислитися як лінійно вибудованим, таким, що має певну спрямованість, структуру і межі, тобто, він перестає відповідати принципам, накладеним як станком Гутенберга, так і світоглядом книжкової культури та індустріального суспільства.

Онтологія візуального у суспільстві медійного домінування постає як модус репрезентації епохи, впливаючи і визначаючи інформаційно-медійну складову освітньої реальності. Безумовне лідерство телебачення викликано загальною переорієнтацією на пасивні форми дозвілля. Телебачення як особливий засіб комунікації має низку специфічних властивостей і рис: візуальність і обсяг інформаційного контенту, доступність, зростаюча інтерактивність. У культурному просторі й освітній реальності відбувається експансія візуальних форм і жанрів, що створює новий режим сприйняття інформації: до-рефлексивне, миттєве зчитування візуального образу свідомістю. При сприйнятті віртуального світу психіка працює в режимі імпульсивного реагування на до-свідомому рівні. Якщо на початку ХХ століття такі візуальні мистецтва, як живопис, плакат, кіно, фотографія, в основному відштовхувалися від друкованого слова і будувалися як візуальна репрезентація, то тепер навіть вербальні прояви (постмодерністська поезія, музичні композиції) будуються за законами видовища, за допомогою прийомів телевізійного монтажу. М. Маклюен називає книжкову культуру «цивілізацією очей». Панування телебачення суперечить лінійно-послідовній стадії книжкового навчання. У добу бурхливого розвитку інформаційних технологій для освоєння візуальної культури не потрібним виявилось навчання як таке.

Сьогодні вже стало нормою, що доросла людина реагує на примітивну інформацію, а дитина занадто рано дізнається про те, що невзможі осмислити. У сучасному телеспоживанні спосіб взаємодії з інформацією набув форми неспинного перемикавання каналів телебачення і визначив особливу форму кліпової свідомості споживача - або «кліп-культури». Такий спосіб контакту з інформацією, з одного боку, зумовлює мозаїчність її прочитання і подальшого осмислення, оскільки кількість отриманої інформації перевершує поріг її сприйняття. Подрібнена мова медіа-повідомлень формує у свідомості людини думку про те, що світ віртуальної реальності не має порядку і сенсу.

Електронний текст у своїй основі кардинальним чином відрізняється від типографського друкованого тексту, перш за все тим, що символи першого є бінарними комбінаціями з нулів і одиниць, тоді як основні елементи другого – це літери. Книги, в свою чергу, територіально обмежені, лінійно вибудовані об'єкти, які трансформуються в електронному просторі і набувають вигляду гіпертекстів. Як визначає М. М. Кузнецов, маршрути навігації за гіпертекстовою структурою мережі інтернет навряд чи можуть бути співставлені з тим, що прокладено першопрохідцем текстового нарративу Одисеєм, який відкрив вимір лінійного просторово – часового континууму [129].

Електронні комунікації, які базуються на тексті, не піддаються обмеженням у часі і просторі. Електронні повідомлення можуть бути збережені, а також одночасно доступні значній кількості людей, що фізично знаходяться в різних місцях. Слід зазначити, що людське мислення не відповідає лінійності письмового і друкованого тексту, оскільки за своєю природою психічний простір багатовимірний, про що свідчать дослідження у сфері психології людини, де кожна суть пов'язана з іншою не лише завдяки просторово – часовому континууму, але і через різноманітні змістовні асоціації



Як бачиться, письмовий текст лише частково виражає думку, замінюючи її гнучку багатовимірність жорсткою одномірністю. У гіпертексті відтворюється багатовимірність людського мислення, а значить, суттєва комунікація стає більш повною, а ніж у випадку лінійного письма. У гіпертексті суттєвими елементами можуть бути не лише слова, фрази або частини тексту, але також зображення, звуки та інші елементи, які відтворюються засобами мультимедійної комунікації.

У сучасну епоху електроніка створює умови тісного взаємозв'язку в глобальному масштабі, людина стрімко повертає аудіальний світ одночасних подій і всезагальної свідомості. Варто зазначити, що писемні навички зберігаються в мові, в чуттєвості і в організації простору і часу повсякденного життя. Маклюен вважає, що без кардинальних змін, наприклад, глобальних катаклізм, писемність і візуальні звички можуть ще довго існувати і чинити опір електроенергії і створенню «єдиного поля». Поява радіо і, ширше, електроенергії для всіх аудіальних культур стала знаменною подією, тоді як культури з довгим писемним минулим чинили опір слуховій культурі всезагального електричного поля. Парадоксально, але електронна людина поділяє багато зі світогляду людини, яким він був до винайдення писемності, тому, що живе вона у світі одночасної інформації, а це означає світ резонансу, в якому всі дані є взаємозалежними. Поняття «глобальне село» в сучасній гуманітарній літературі часто асоціюється з теоретичним поняттям глобалізації, яке за своєю суттю алебівалентне. Постмодерністська теорія глобалізації стверджує рівність усіх традицій і тенденцій всього світу, посилюючи увагу до географії замість історії у зв'язку з культурним різноманіттям народів, які населяють світ. На думку З. Баумана, «глибинний сенс ідеї глобалізації – це невизначений, некерований і самостійний характер усього, що відбувається у світі, відсутність центру, пульту управління, ради директорів або головної контори» [8]. У модерністських концепціях

глобалізація – це прояв центру, навколо якого розгортаються всі глобальні процеси, реалізуються всі можливі вибори шляхів розвитку. Глобалізація тут – це універсалізація розвитку за моделлю центру, який у свою чергу «насувається з Заходу, несе сильний відбиток політичної і економічної могутності Америки і призводить до досить неоднозначних наслідків. Глобалізація – це не просто панування Заходу над усією рештою світу, вона стосується Сполучених штатів точно так, як і інших країн» [42]. Так чи інакше, процес глобалізації призводить до створення єдиної світової спільноти, в якій розповсюджуються єдині норми, інститути й ліберально – демократичні цінності. З’являється відчуття світу як єдиного місця, в якому культура виступає як основа аналізу тих змін, які відбуваються у сучасному світі. Поняття «глобальності» набуває і ще одного сенсу – «транстериторіальність» («надтериторіальність»), що означає розширення «життєвого простору» людини «поверх» території її національного панування в межах всього земного шару. За допомогою телекомунікаційних, інформаційних технологій та інтернету кожна людина отримує можливість зв’язатися з будь-яким місцем земної кулі відповідно до своїх професійних запитів і життєвих інтересів. Більше того, в окремих регіонах світу сфера господарської, політичної, соціальної і культурної діяльності людини однієї держави виявилася тісно пов’язаною з аналогічними сферами людини іншої держави. На початку XXI століття тісний взаємозв’язок і взаємозалежність охопила всі країни світу, ставши глобальним. Світ став доступним для всіх і одночасно тісним. Доступність світу у сучасних умовах забезпечується за допомогою інформаційно – комунікаційних технологій. Звідси виявляється і важлива особливість „глобальності” – створення глобального інформаційного простору. Технології комунікації та інформації сприяють новій всеохоплюючій комунікаційній інтеграції світу. Цей етап розвитку характеризується посиленням взаємодії складових елементів світової структури, зміною і

перетворенням життєдіяльності людства. Світ виявляється окутаним різним інформаційно – комунікативним павутинням, яке функціонує поверх географічних територій, на глобальному рівні. Це новий технологічний стан світу, без сумніву, вплинув на трансформацію суспільних відносин. Для визнання сучасної стадії цивілізаційного розвитку різними західними і вітчизняними мислителями пропонуються різні терміни. Слід зазначити, що у теоретиків постіндустріального суспільства не спостерігається єдності щодо думки з приводу назви нової стадії соціального розвитку – так для її характеристики поряд з поняттям «інформаційне суспільство» використовується доволі широкий спектр епітетів: «надіндустріальна цивілізація» (А.Тоффлер), «наукова спільнота» (М. Понятовський), «телепатичне суспільство» (Д. Матин), «технотропне суспільство» (З. Бжезинський), але найчастіше для позначення нового суспільства вживаються терміни з префіксом «пост». Так, У. Дайзард зазначає, що прагнення виразити сутність нового інформаційного століття виявилось в цілому калейдоскопі визначень. Дж. Ліхтхайм говорив про постбуржуазне суспільство, Г. Дарендорф – посткапіталістичне, А. Етціоні – постмодерністське, К. Боулінг – постцивілізаційне, Г. Кан – постекономічне, С. Астром – постпротестантське, Р. Сейденберг – постісторичне, Р. Барнет вносить до цього калейдоскопу прагматичну нотку, пропонуючи термін «постнафтове суспільство». Більшість цих епітетів беруть початок від поняття «постіндустріальне суспільство», популяризоване Д. Беллом. Загальний префікс цих термінів, на думку Дайзарда, віддає якимось осіннім почуттям зів'ялості, властивим нашому століттю, – відчуттям кінця [55]. Враховуючи наведені визначення, слід зазначити, що термін «посткнижкова» культура відкриває нові межі для розуміння процесів, що починають усвідомлюватися з еволюцією культури у межах інформаційно – комунікаційної теорії, запропонованої М. Маклюеном. Відбувається переосмислення тексту як основного

фактору трансляції інформації і знання. Якщо звичайний текст є лінійним і рухатися в його просторі можна лише в напрямках, обмежених однією площиною, то електронний гіпертекст відкриває нові «поперечні» виміри в текстовому універсумі, формується новий простір гіпертекстової реальності, в якій традиційна лінійність поступається місцем багатовимірності і нескінченності віртуального тексту. Завдяки цьому явищу можна передбачити, що глобальність стає визначальною рисою не лише посткнижкового тесту, але і всієї культури. Формування єдиного гіпертексту значно впливає на сучасний культурний простір у сфері глобалізації суттєвого поля, яке, проте, не має чітких меж і центру, є досить складним і розпливчастим явищем, де багато культурних зразків втрачають свій сенс і значущість, а традиційні культурні цінності набувають інших буттєвих форм у межах віртуального простору. На думку М. Шугурова, «простір посткнижкової культури – це емансипуюча практика, що звільняє життя від влади тексту. Проте результати подібної практики суперечливі <...>. Обертання навколо тексту може бути обтяжливим, ззовні – невизначеність і неоформленість суті. Книжкова культура – особливий вид дисциплінарної практики: суть, закладена в книгах, передбачає не факультативне, а імперативне освоєння» [257].

Освітній простір книги знаходиться в процесі активного й динамічного формування базових структурних компонентів. Він формує власну специфічну сутність і одночасно не заперечує цінності новоєвропейської і християнської друкованої культури. Нові комунікативні засоби сьогодні доповнюють книжкову культуру, але не замінюють її. Доки що не існує достатньо серйозних передумов для подолання традицій, пов'язаних з друкованим текстом і його ціннісними і суттєвотвореними домінантами, оскільки свідомість сучасної людини все ще нероздільно пов'язана з друкованим текстом, як підґрунтям не лише для отримання інформації, але і формування духовної платформи для

генезису особистості і її здатності розпізнавати, оцінювати і вибирати різні явища життєвого й культурного характеру. Саме тут проявляється «агоністичний» характер культурного простору, який постійно знаходиться в стані боротьби, у цьому випадку боротьби, яка відбувається між засобами електронної комунікації і комунікації в просторі друкованої культури.

У сучасній освітній реальності текст виступає комунікативним фактором формування особистості. Нові форми візуальної комунікації не лише повсюдно витісняють традиційні вербальні форми культури, але і деформують процеси сприйняття і мислення, які властиві епосі книжкової культури. У цілому ці процеси призводять до зменшення ролі і соціальної значущості вербальної культури, що виражається в зниженні писемної і усної грамотності, втраті навичок сприйняття і засвоєння книжкових текстів, втраті читацького смаку. Варто зазначити, що найважливіші навички образного мислення формуються лише в процесі читання, комунікативної взаємодії читання з книжковими текстами.

Сучасна епоха всезагальної комп'ютеризації ще більше актуалізує необхідність читання, письма і навчання, перш за все, через звернення до слова. Тим самим процес глобалізації засобів інформатизації та їх експансія на систему освіти ставить перед суспільством питання про форми співіснування двох культурних середовищ у межах одного простору – книжкового і культурного, символічними одиницями якого є тексти. «Незважаючи на всі відмінності між специфікою електронної і паперової книжки, обидві вказують на спільні моменти організації пізнавального досвіду, хоча і містять у собі відмінності» [60, с. 60]. Методологія гуманітарного знання М. М. Бахтіна і семіотична теорія тексту Ю. М. Лотмана дозволяють розглядати гуманітарну освітню реальність як поліфонічний, багатовимірний культурно-текстовий простір, наповнений багатьма самостійними голосами-текстів, які знаходяться між собою в

діалогічних відносинах. Цінність спілкування з художнім текстом, на нашу думку, полягає у людинотворчих процесах, які здійснюються в такій комунікації. Читач приміряє на собі зразки поведінки, моральні позиції, світоглядні бачення, втілені автором в образах героїв свого твору. Тут важливий оцінювальний погляд автора на описані події, його голос, який здійснює виховний вплив на свідомість читача.

Таким чином, поряд з основними виділеними Ю. М. Лотманом функціями тексту – комунікативної (передача константної інформації); творчої (утворення нових суттєвих понять) і меморіальної (текст як конденсатор культурної пам'яті), варто виділити аксіологічну функцію тексту, що має оцінювальний характер і виховне значення, і тому повинна бути особливо актуалізована в контексті сучасної освітньої реальності, яка заповнюється варіантами текстів. Комп'ютерний текст через свою техніко-технологічну природу не наділений, у порівнянні з художнім текстом, двома найважливішими функціями – аксіологічною і меморіальною, які впливають на становлення особистості. Людина, яка сприймає електронний варіант тексту, зазвичай, не встигає зосередитися, повноцінно проаналізувати отриману інформацію. Вона лише візуально фіксує матеріальне відображення тексту у своїй свідомості, при цьому не завжди осягаючи не лише ідеальний план подальшого об'єкту (тексту), але і приховані контексти і сутність.

Таким чином, процес формування символічних структур у свідомості читача залишається незавершеним, а процес отримання нових знань не сприяє створенню цілісної картини світу через фрагментарність і безсистемність гіпертексту. Слід виокреслити першочергову важливість впливу на розвиток сучасної людини «інформаційної культури» книжкових текстів. Лише книжковий текст, «пропущений» через свідомість і почуття людини, може лягти в основу світогляду формування особистості, а безсистемні свідчення, отримані аудіовізуальним способом,

можуть слугувати лише матеріалом для базових уявлень. У зв'язку з цим очевидна необхідність культивування у навчальному процесі книжкової культури, повернення шанобливого ставлення до книги, більш уважного ставлення до слова в процесі навчання. Звичайно, не варто повністю заперечувати сучасні форми отримання інформації, проте варто пам'ятати, що лише разом з традиційними текстами книжкової культури може зберегтися освічена людина.

Особливістю сучасної освітньої реальності є глобальні просторово-часові зрушення, які пов'язані зі стрімким виробництвом і розповсюдженням інформації. Однією з причин цих процесів є провідна тенденція постіндустріального суспільства – розширення сфери впливу інформації. Оскільки інформація розглядається уже не лише як джерело знань, але і як товар, то центральною проблемою стає її виділення із суцільного потоку повідомлень. При розповсюдженні інформації на перший план висувуються технологічні фактори, які нівелюють її суттєвий зміст. Духовні цінності, моральні переваги виявляються категоріями, що економічно й технологічно погано поєднуються з інформаційними параметрами. При цьому інноваційні комунікативні системи диктують своє стилістичне розповсюдження інформації, керують такими традиційними основоположними характеристиками розгортання комунікативної дії, як процесуальність, упорядкованість, логічність, послідовність, структурованість, а з точки зору змісту – співвіднесення її з ціннісними зразками, культурно-історичними традиціями, що ще більш підсилює аксіологічну складову інформаційних повідомлень.

Однією з причин порушення глобального комунікативного зв'язку в культурно-історичному масштабі є зміна типів культури. Візуальне середовище, яке розповсюджується разом із засобами інформації, відмічає багатовікові традиції пріоритетності вербальної культури, яка привносить нові принципи функціонування і сприйняття інформації, а разом з ними

нові зразки для наслідування. Ці зміни обертаються кардинальними трансформаціями на ментальному рівні. Оскільки протягом багатьох віків своєрідність національних культурних традицій виражалася в їх тяжінні до літературно-суттєвих форм існування. Аналізуючи кризові явища в сучасному культурогенезі, слід звернути увагу на суттєвотворення. У контексті постмодерну взаємодія вербального і невербального культурного сенсу й образу суперечливі, оскільки пов'язані з масовим продукуванням оболонки-симулякрів, які не мають внутрішнього суттєвого наповнення і тому не вкладаються в упорядковану суттєву систему саме з причин відсутності сенсу, тобто через відсутність суттєвих відносин між ними. Таким чином, відбувається хаотизація соціокультурного простору. З одного боку, історично налагоджені суттєві структури, які частково розмиваються, не відтворюються, а з другого – нові сенси уривчасті, непродуктивні, розрізнені. Варто зазначити, що саме суттєві зв'язки є різними способами комунікативних відносин, які складають полотно культури, а відтворення й утворення нових сенсів – основні механізми культурогенезу. Порушення суттєвої цілісності спостерігається на рівні структурних елементів інформації – суть і образи – означає порушення матриці культури, що призводить до розпаду зв'язків на особистісному рівні, а також на рівні соціуму, між системами суспільства.

Першочергове завдання сучасної системи освіти є відпрацювання ціннісно-нормативних уявлень у суб'єктів освіти, сприяє формуванню картини світу індивіда. У сучасній освітній парадигмі слід акцентувати увагу суб'єктів освіти на вихованні їхнього позитивного ставлення до діяльнісних процесів, актуалізуючи таким чином діяльнісний підхід в освіті. У зв'язку з цим, по-перше, підвищується значущість сприйняття творчої діяльності як цінності, що, на нашу думку, можна протиставити деструктивній суспільній тенденції – деформації діяльнісних механізмів. По-друге, основними аксіологічними орієнтирами можуть виступати



цінності, які мають діяльнісну, динамічну природу і проектуються на комунікативні, пізнавальні і мисленнєві види діяльності та складають основу навчання. У межах комунікативних процесів творча здатність може проявлятися в наданні комунікативним процесам позитивної спрямованості, що вимагає від комунікантів певних зусиль, роботи душі і розуму. Подібні комунікативні процеси будуть протистояти фрагментації соціокультурного простору, працювати на відновлення його цілісності. Щодо питання ціннісних основ мисленнєвої діяльності, слід звернути увагу на необхідність виховання у суб'єкта освіти навичок рефлексії, які сприяють суттєвій систематизації соціокультурного простору. Відносно пізнавальної діяльності, концептуалізація цінності діяльнісних механізмів дозволяє розглядати навчання як старанне «добування знань», що має на увазі працю і подолання природних інерційних сил особистості суб'єкта. Виховання такого ставлення до пізнавальної діяльності виступає противагою сучасної негативної соціокультурної тенденції «інтелектуального утриманства». Знання як суттєвий конструюючий початок відкритої особистості може набуватися в умовах творчої суттєво твореної комунікації. При цьому відбувається нарощування особистісного знання, збагаченого індивідуальним духовним досвідом суб'єкта. Подібні знання набуваються лише в результаті значних особистісних зусиль, які проявляються суб'єктом, а тому воно суб'єктивне й осмислене. В основі пізнавальної і мисленнєвої діяльності суб'єкта у сучасній освітній реальності нагальними є процеси духовного розвитку, а тому при формуванні нової освітньої парадигми слід враховувати взаємозалежність проблем пізнавальної діяльності і питань моралі, моральної відповідальності й обов'язку перед майбутніми поколіннями. При такому підході система освіти зможе протистояти ентропійним тенденціям, які прогресують у соціокультурному середовищі. При використанні вербальних і візуальних засобів навчання, в основі яких лежить орієнтація

індивіда на вербальні засоби формування свідомості і світоглядної картини, оскільки слова є матеріальними носіями інформації, входять до складу мови. Мова є тим символічним універсумом, апріорі, наділеним найважливішою для об'єктивації свідомості суб'єкта якістю – системністю, завдяки якій структурується комунікативний процес, об'єктивується соціальний досвід, упорядковується інформація. Комунікація між людиною і аудіовізуальними засобами не наділена такими властивостями, а тому її слід розглядати як додатковий засіб навчання. Збереження культурної складової в освітній парадигмі дозволяє підготувати людину, здатну до творчої самореалізації у сучасних соціокультурних умовах.

Сьогодні на тлі збільшення кількості та вдосконалення якості різних типів електронних носіїв, розширення сфери впливу цифрової інформації, цілком закономірним є питання про необхідність присутності друкованої книги в сучасному культурно-освітньому просторі людини, який, у свою чергу, є вельми гнучкою структурою, яка постійно трансформується й активно реагує як на агресивний вплив реклами, так і на впровадження новомодних інформаційних технологій. У зв'язку з цим все частіше і завзятіше фахівці з різних галузей (педагоги, філософи, культурологи, психологи) висловлюють діаметрально протилежні думки про майбутнє друкованої книги, про процес читання і феномен «людини, яка читає». У професійному середовищі показовим став Франкфуртський книжковий ярмарок, що пройшов у жовтні 2010 року. Він вразив фахівців кількістю електронних видань (близько 30% з усіх представлених книг) [189, с. 39]. Наразі у книжковому світі відбулася технологічна революція, що змушує переглянути всі фундаментальні закони, на яких протягом багатьох століть будувалася система друкованої книги як одного із найважливіших елементів освітньої реальності. На думку У. Еко «Одне з двох: або книга залишиться носієм інформації, призначеним для читання, або виникне

щось інше, схоже на те, чим завжди була книга, навіть до винаходу друкарського верстата. Всілякі різновиди книги як об'єкта не змінили ні її призначення, ні її синтаксису за більш ніж п'ять століть. Книга – як ложка, молоток, колесо або ножиці. Після того, як вони були винайдені, нічого кращого вже не придумаєш» [110]. Думка про те, що книга є впродовж тривалого часу одним із найдосконаліших винаходів людства, дозволяє більш оптимістично дивитися на перспективи розвитку її друкарської форми. Друкована книга складає основу книжкової культури в освітній реальності сучасного інформаційного суспільства. Сучасній друкованій книзі відводиться важлива роль у розвитку естетичного смаку особистості, формуванні загальнолюдських цінностей. Книга, як друкований аналог, вдало створеного і розтиражованого бренду кіноіндустрії активно використовується для максимального залучення нових споживачів. У цій іпостасі вона є частиною поп-культури з певними естетичними запитами. Сьогодні можна констатувати, що одна з головних функцій книги як джерела інформації поступово переходить у цифрові формати. Слід визнати, що пошукова система в електронних версіях є значно зручнішою і оперативнішею, обсяг інформації набагато ширший і доступніший. «Для нового покоління важливі швидкість, функціональність, інформативність. Молодь звикла до яскравих картинок, які відкриваються, мерехтять у тексті» [216].

Представники електронних технологій залучають людину до електронних «книг», в основі яких лежить ідея інтерактивної гри індивіда з персонажами, а не поглибленого занурення в текст, це швидше мультимедійний проект. Слід зазначити, що сучасна друкована книга має низку функцій, які не доступні електронним аналогам. У книги є важлива перевага перед цифровими технологіями – вона «фізіологічна», оскільки при створенні книги основним мірилом є людина. Так, наприклад, формат, фактура паперу, кегль, тип шрифту, ілюстративний матеріал, колірні

поєднання, графічні елементи підпорядковані одній меті – максимальній зручності сприйняття візуальної знакової інформації. В інформаційному суспільстві книга виконує функцію посередника у передачі культурних традицій від покоління до покоління, відновлюючи комунікативне поле між батьками і дітьми, яке є в сучасній «префігуративній культурі» [151]. Поняттям «префігуративна культура» визначає новий тип соціального зв'язку між поколіннями, коли темп оновлення знань настільки високий, що молодь виявляється технічно більш прогресивною, ніж дорослі, а спосіб життя батьків вже не є прикладом для їхніх дітей. Однак можна припустити, що саме друкована книга в ХХІ столітті може стати з'єднувальною ниткою, яка буде здатна об'єднати духовні традиції та цифрові новації.

Ще однією функцією книги, як елементу культурно-освітньої реальності, є акумулювання та трансляція через текст і ілюстративний ряд національних культурних традицій, які значно збагачують сучасну візуальну культуру особистості [98]. Агресивна дія цифрових технологій на візуальну культуру сучасної людини наділяє друковану книгу новою функцією, яку умовно можна назвати «терапевтичною». Сьогодні фахівці рекомендують людям з синдромом дефіциту уваги і гіперактивності обмежити доступ до комп'ютерних ігор, скоротити обсяг перегляду телепередач і приділяти більше часу читанню книг, здатних розвинути посидючість і зосередженість. Книга покликана навчити людину зануренню в літературний матеріал, розвитку уяви, критичного мислення і тим самим збагатити внутрішній світ особистості, змодельовати принципи побудови гармонійних відносин з навколишнім світом. Сучасні цифрові образи здатні народжувати нові емоції та інші сприйняття інформаційних потоків, які провокують у індивіда формування кліпового мислення (кліпової свідомості, кліпового сприйняття). При кліповому мисленні навколишній світ перетворюється на мозаїку розрізнених, практично не

пов'язаних між собою фактів, швидко змінюють один одного. На сприйняття і осмислення будь-якої ситуації дається лише декілька хвилин, а то й секунд. Врешті-решт, результат ролі індивіда зводиться тільки до споживання, йому стає складніше зосереджуватися на будь-якій інформації протягом тривалого часу. Поступово знижується здатність до аналізу й адекватного сприйняття навколишнього світу. Усвідомлюючи цю проблему, фахівці почали розробляти спеціальні тренінги, де навчають зосереджувати увагу на одному предметі і утримувати стан концентрації протягом тривалого часу. На їхню думку, найбільш доступним методом є читання книг, які розвивають здатності аналізувати, логічно мислити, слухати, чути, розуміти, бути емоційно сприйнятливим.

Таким чином, можна зробити висновки про те, що сучасні цифрові технології не можуть замінити друковану форму книги, хоча б уже тому, що книга наділена низкою функцій, не доступних її електронним аналогам. Саме книга є для людини провідником у світовий культурний простір, розсуває кордони предметного оточення, знайомить із національними традиціями і загальнолюдськими цінностями, стає єдиною ланкою між поколіннями, сприяє духовному та естетичному розвитку, коригує свідомість.

Історична еволюція культурного-освітнього простору й еволюція соціальних комунікацій тісно взаємозв'язані, а в межах комунікаційного підходу практично співпадають, оскільки комунікація є органічною частиною культури й освіти. Отже, стадії зміни типів комунікації співпадають зі стадіями духу культурно-освітнього простору. Розрізняють три історичні типи культурно-освітнього простору: вербальний, друкований, посткнижковий. Перехідним у цьому контексті є друкований простір, оскільки він синтезує риси, характерні для усної і писемної культури. Зміна типу комунікації і відповідно культурно-освітнього простору носить антагоністичний характер, оскільки в ньому часто

вбачаються не лише позитивні, але й негативні тенденції, які впливають як на соціум, так і на особистість. Поява писемності зруйнувала баланс між індивідуальною пам'яттю і суспільним знанням. Друкована технологія десакралізувала письмовий текст, породила масове виробництво культурних цінностей, індивідуалізацію і відчуження особистості від соціальних структур. Слід зазначити, що у посткнижковій культурі песимістичні настрої виражаються у можливості втрати людиною суттєвих життєвих стратегій, які втілюються у книзі як одній із складових освітньої реальності. Варто пам'ятати, що духовний фундамент закладається саме через книгу і не можна допустити, щоб суспільство перетворилося в споживацьке, як у романі Бредбері Рея «451 градус за Фаренгейтом». Автор описує державу, в якій заборонено книги, незаконним вважають читання і переховування будь-якої літератури. За цим стежать пожежники, які не гасять вогонь, а, навпаки, розпалюють його за допомогою книг. Люди не повинні читати книжок, адже книжки примушують думати [21]. Цей роман написано ще в 1953 році, але й нині примушує задуматися про майбутнє й нашої держави. Тому саме сьогодні потрібно усвідомити важливість книги, бо саме в ній «моделюються життя і почуття, думки і справи не тільки окремої особи (автора), а й усього людства в усіх доступних вимірах часу і простору» [48, с. 1].

### 1.3. Бібліотека в контексті освітньої реальності

Одним із важливих елементів освітньої реальності є бібліотека. Бібліотеки відомі ще з давніх часів. Це, зокрема, книгописна Бібліотека Ашшурбаніпала в Ассирії, Александрійська, Пергамська та інші. Першою відомою бібліотекою в Київській державі була бібліотека Софійського собору, яку заснував Ярослав Мудрий. За довгий період людської історії соціальні, культурні й освітні функції бібліотеки зазнали суттєвих змін. Бібліотека як соціальний інститут пройшла складний шлях еволюції : від зберігання документів, задоволення суспільних потреб освічених верств населення – до сучасних електронних форм накопичення інформації, збереження стабільних зв'язків і відносин у суспільстві. Чи є ж бібліотека на сьогодні тим освітнім осередком, який об'єднує навколо себе значну кількість людей (особливо школярів, студентів)? Це питання є вкрай актуальним, адже бібліотеки довгий час доносили до широкого загалу духовні цінності, залучаючи молодь не тільки до читання, а й проводячи для них різні освітні заходи.

Роль і значення бібліотеки в сучасній освітній реальності потребує філософського осмислення. Що чекає на бібліотеку як один із складових елементів освітньої реальності у майбутньому?

Бібліотека як соціально – освітній інститут, формуючись у просторі та часі, завжди обумовлена культурним контекстом, а її майбутнє виступає свого роду квінтесенцією, з одного боку, результатів розвитку суспільства, а з другого – є наслідком відчуття і осмислення людиною основних векторних процесів розвитку освіти.

У людській свідомості майбутнє освітньої реальності постає у вигляді певного образу – складної картини уявлень, в яких химерно переміщуються і впорядковуються як об'єктивні, так і суб'єктивні, іноді надзвичайно ідеалізовані мрії. У своїх уявленнях про майбутнє освітньої

реальності людина передбачає, зазвичай, позитивні, добрі почуття, начебто звільняючись від несправедливостей, розчарувань, завжди іманентно притаманних у житті. Це відбувається тому, що в сьогоденні не існує ідеальних суспільств, держав, умов існування, тому мрії закономірно переносяться в майбутнє. Варто зазначити, що майбутнє певною мірою підготовлене сьогоденням. У ньому є духовні та матеріальні передумови, які почасти зумовлюють майбутнє, насамперед, найближче. Питання в тому, наскільки адекватно люди осмислюють ці передумови, чи можуть вони правильно їх оцінювати й прогнозувати своє найближче майбутнє або помиляються в цих прогнозах. Отже, в кожен момент часу в людській уяві обов'язково існує якась суб'єктивна модель майбутнього, що втілює найближчу та віддалену перспективу, причому кордони між ними умовні. Співвідношення найближчого і віддаленого майбутнього, їх взаємозв'язок визначаються загальним культурним контекстом. Із здійсненням (або нездійсненням) найближчого майбутнього людина починає переносити свої ще не реалізовані або нові прагнення в мрії, які функціонують як стимул до дії. У моделі майбутнього є деяке ядро, яке можна більш-менш чітко прогнозувати, воно так чи інакше реалізується, і компоненти, які носять досить імовірний характер, але спонукають до дії (мрії, ідеали). Людська природа така, що без образу майбутнього, без перспективи не можна продуктивно жити і діяти, досягти невідоме і досягти його. Таким чином, у філософській інтерпретації майбутнє – це якийсь ідеальний образ, віддалений у часі дійсності, заснований на особистому і колективному досвіді, обумовлений історичним, соціально-економічним і соціокультурним контекстом, і специфічно відбитий у особистих планах та ціннісних орієнтаціях людини. Оперуючи цим визначенням, спробуємо виокреслити контури бібліотеки в освітній реальності інформаційного суспільства.



Якою ж повинна бути бібліотека сьогодення, щоб репрезентувати себе в сучасному інформаційному просторі, а не втратити своєї сутності подібно до описаних подій Х. Борхесем у оповіданні «Вавилонська бібліотека». Оповідач зазначає, що бібліотека повинна містити всю корисну інформацію, з передбаченням майбутнього, біографією кожної особи і перекладу кожної книжки всіма мовами. І, навпаки, для кожної книжки має існувати книга з описом мови чи шифру, які допоможуть її прочитати. Незважаючи на такий надлишок інформації, всі книги не придатні для читання, що доводить бібліотекарів до смертельного відчаю. Дехто з них вірить, що повинен бути ідеальний каталог вмісту бібліотеки, або навіть «Людина Книги», яка прочитає її, тому всі знаходяться у пошуках.

Особливістю нинішньої епохи є кардинальні зміни в ментальній і технологічній сферах, пов'язані з процесом глобалізації і формуванням нової культурної парадигми та наслідками технологічного прориву в сфері комунікації. Соціокультурні трансформації настільки рішуче впливають на бібліотеку, що змінюють не лише всю систему бібліотечної праці і бібліотечних ресурсів, але і вперше ставлять питання про «межі» бібліотечного простору і самих основ існування традиційних бібліотек та їх функцій у освітній реальності. Інформаційне суспільство спонукає до пошуку нових моделей бібліотечного розвитку, які забезпечують життєдіяльність бібліотек, як необхідного суспільству соціокультурного інституту, в контексті побудови відкритого суспільства знання. Саме сьогодення, напевне, спонукає до виникнення електронних бібліотек, система яких дозволяє зберігати й використовувати різновидні колекції електронних документів завдяки глобальним мережам передачі даних у зручному для користувача вигляді. Традиційні ж бібліотеки з паперовими документами можуть з часом зникнути, людство змушене буде відмовитися від паперового носія. Оскільки ресурси планети не безмежні.

Це природний процес заміни одних речей іншими, як, наприклад, зникли з нашого побуту грамплатівки, замінені іншими носіями музичних записів. Бібліотеки майбутнього переважно будуть електронними, оскільки створення, зберігання та використання електронних текстів на багато дешевше й зручніше, ніж те, що друкується на папері. Функції інтегрованого спілкування та отримання інформації про бібліотечні ресурси надає віртуальна бібліотека. Зручними для користувачів стають і багатомовні, цифрові бібліотеки.

Бібліотека як соціокультурний феномен розглядається в працях Х. Л. Борхеса, П. Клоделя, У. Еко та інших. Значний внесок у розвиток філософії бібліотеки належить М. Ф. Федорову, А. Н. Танєєву, А. В. Соколову, Т. Б. Марковій, М. Ю. Опенкову та іншим. Залишаючись соціокультурним інститутом відтворення знання, при формуванні суспільства знань, бібліотека стає структурним елементом сукупної інформаційно-освітньої інфраструктури. У інформаційному суспільстві вона постає як відкрита багатофункціональна культурно-цивілізаційна інстанція, призначення якої – сприяти не лише накопиченню і зберіганню інформації, але й розвитку інтелектуального потенціалу людства шляхом забезпечення документознавчого знання, як цивілізаційного надбання людства.

Сучасний техніко-технологічний прогрес забезпечив належний рівень розвитку високих технологій і комп'ютерної техніки, чий вплив розповсюджується на освіту, працю і спосіб життя людини. З'являються нові способи зберігання, обробітку й розповсюдження інформації. Відбувається формування єдиного інформаційного простору. Процес інформаційного виробництва набуває все більш динамічного характеру, відбувається модифікація можливостей, виду і форми надання інформації. Знання закономірностей призводить до перерозподілу ролей у системі відносин між виробниками, розповсюджувачами, зберігачами і

споживачами інформації і знання. «Бібліотека – це точка, де насиченість простору інформацією або інформаційна щільність є найбільш великою. Для бібліотеки характерна дискретність документів і їх взаємозв'язок у потоках і масивах, дискретність читачів, їх інформаційних тезаурусів та їх інформаційних потреб» [12].

Розвиток і пріоритет сьогодні отримують ті елементи в структурі бібліотеки, які здатні виробляти й обробляти інформацію, стимулювати й керувати процесами в освітній реальності. Кількісне збільшення інформації призводить до виникнення проблем між інформацією та потребами в її використанні, ускладнюється пошук необхідної інформації і знання. Ілюзія можливості отримання готової відповіді на будь-яке запитання знижує інтерес і здатність до самостійної мисленнєвої діяльності. Зростає загроза маніпулювання суспільною сідомістю. Під впливом глобалізаційних процесів формується всезагальна соціальна комунікативність, для якої характерне виникнення нових форм «символічного насилля», маніпуляції і програмування людей. Стратегічними ресурсами суспільства знання є творчий потенціал та інтелектуальний розвиток людини. Основними складовими в її формуванні поряд із засобами інформації стає освіта, наука і культура.

Сучасна бібліотека є інтегративним соціальним інститутом, який передбачає інформаційні та культурні компоненти. Її місія продиктована посиленням значення інформації і знання як каталізатора суспільного розвитку. Вона має декілька аспектів: по-перше, розвиток накопиченого людством знання шляхом забезпечення вільного доступу до нього; по-друге, збереження документованого знання як суспільних надбань. Сучасна бібліотека виконує низку соціальних функцій: меморіальну, комунікативну, інформаційну, освітню, соціалізуючу й культурну. Меморіальна функція є родовою функцією бібліотеки. Збираючи і зберігаючи документальні джерела, бібліотека постає як втілення «пам'яті

людства», слугує гарантом появи нових якостей соціальної пам'яті, забезпечує сталість суспільного життя. Вона зберігає знання і культуру в найбільш зручному для сприйняття, розповсюдження і використання вигляді. Зберігаючи електронні документи, бібліотека стає базовим структурним компонентом віртуального середовища, яке наділене стабільністю, однозначною ідентифікацією, забезпечує правове регулювання щодо наданого доступу до інформаційних ресурсів. Здійснюючи систематизацію, збереження й розповсюдження культурної спадщини, бібліотека організовує навігацію в освітній реальності та у світі культури в цілому. Сучасна бібліотека не лише турбується про збереження документів, але й забезпечує доступ до них шляхом створення метаданих, експонування своїх колекцій, переведення документованого знання в інші формати і на інші носії. У межах комунікативної функції бібліотека організовує взаємодію людини з соціальною пам'яттю всього людства, передаючи їй у користування всі, накопичені цивілізацією, суспільні культурні надбання. Бібліотека залучається до складної системи соціальної комунікації і створює можливості для членів суспільства задовольняти свої потреби в інформації і знаннях. Сучасна бібліотека забезпечує рівний і вільний доступ до суспільно значущої інформації і знань, сприяє утвердженню соціальної справедливості, зниження соціальної напруги у суспільстві. Розширення доступності інформації підвищує роль бібліотеки як стабілізуючого соціального фактора, який створює соціальну безпеку, соціальну стабільність суспільного розвитку, вирівнює можливості виробництва і споживання інформації різних категорій населення. Технічна й технологічна модернізація забезпечили зміцнення інформаційної функції сучасної бібліотеки. Вона стає повноправним суб'єктом інформаційного простору, створює основу для діяльності в освітній реальності. Особливості інформаційної функції сучасної бібліотеки в тому, що вона реалізується в тісній взаємодії з іншими

суб'єктами інформаційного процесу, з використанням різних каналів розповсюдження інформації. Сучасна бібліотека руйнує свої фізичні межі, переходить із реального простору у віртуальний. З одного боку, вона передбачає доступ до інформаційних ресурсів, які належать іншим суб'єктам інформаційного простору, в тому числі наданим в мережі інтернет. З другого – створює електронні інформаційні ресурси, доступні за її фізичними стінами, які надають віртуальні послуги з пошуку інформації і необхідних знань. Розвиваючи когнітивну діяльність, бібліотека перетворюється в одну із найпродуктивніших і масових систем управління знаннями. Вона надає широкі можливості звернення до колективної пам'яті, знімаючи протиставлення зовнішнього і внутрішнього знання, створює особливі мета інструменти, за допомогою яких відбувається керування масовими знаннями. Систематизуючи знання, виділяючи фрагментарний і глобальний їх рівень, бібліотека забезпечує об'єктивність і глибину пізнання навколишнього світу.

Сучасна бібліотека бере участь у освітньому процесі, як у широкому (трансляція культурних норм і цінностей нинішнім та майбутнім поколінням), так і в вузькому сенсі (надання інформаційної підтримки освіти окремого індивіда). Забезпечуючи єдність всезагального (загальнокультурного) й особливого (професійної) освіти, бібліотека сприяє становленню соціально компетентної, інформаційно грамотної особистості, стає головною базою безперервної освіти й самоосвіти. Виконуючи освітню функцію, бібліотека залишається однією з універсальних способів пізнання. Як невід'ємна й органічна частина освітньої реальності, вона є одним із важливих факторів розвитку освіти, розповсюдження, відновлення і набуття знань, забезпечення наслідування світових культурно-освітніх надбань. Культурна функція сучасної бібліотеки посилюється за рахунок прагнень кожної людини і кожної спільноти до самоідентифікації і просування власної культури. Реалізація

соціалізуючої функції бібліотеки забезпечує залучення конкретної людини в освітню реальність, культуру, сприйняття її соціокультурної ідентифікації, допомагає особистості розкрити свій креативний потенціал. Особлива роль бібліотеки щодо забезпечення безперервної освіти, самостійного прийняття рішень і культурно-освітнього розвитку окремих людей і соціальних груп.

Держави світу мають різні можливості і знаходяться на різних етапах, прокладаючи шлях до суспільства знання у сучасній освітній реальності. У кожній з них сформувалося своє розуміння ролі сучасної бібліотеки, діють різні бібліотечні моделі.

Бібліотеку слід розглядати як соціокультурний інститут, який забезпечує функціонування системи розповсюдження інформації і доступу до суспільно значущої інформації, знання і культури, а також навчання людей користуватися наданими можливостями. Вона покликана використовувати найважливішу у сучасному суспільстві роль організатора знання й експерта джерел інформації, брати участь у вирішенні проблем розвитку культури, мови, а також сприяти подоланню негативних тенденцій глобалізації масової свідомості. Сучасна бібліотека – це гібридна бібліотека, оснащена новою технікою і технологіями, яка поєднує традиційне бібліотечне обслуговування і можливості електронної бібліотеки.

У формуванні моделі бібліотеки, яка найбільше відповідає суспільним потребам у контексті побудови суспільства знання, необхідно виокреслити функціональний, прагматичний підходи, згідно з якими вона постає як джерело постійно відновлюваного знання, хранитель і транслятор культурної спадщини. Як наслідок, виникає небезпека перетворення бібліотеки в культурний супермаркет, який використовує різні форми передачі знання й організації дозвілля, інформування і спілкування. При цьому бібліотека втрачає культурно-творчі функції,

забезпечуючи створення нового знання і відтворення культурних цінностей. У сучасній освітній реальності можна виділити декілька інноваційних бібліотечних моделей. Одна з них – бібліотека як інформаційний інтернет- центр. Така модель є бібліотекою, яка поєднує традиційні бібліотечні форми роботи з широким наданням електронних інформаційних послуг. Мета діяльності такої бібліотеки – створення інформаційного, культурного й освітнього середовища для інтелектуального розвитку людей, і особливо молоді, через забезпечення вільного доступу населення до інформації і знання. Інтелект-центр передбачає послуги, які забезпечують пошук і надання доступу до суспільно значущої інформації і необхідних для користувача знань, а також послуги спеціальних служб, які сприяють корегуванню поведінки дітей і молоді, розвитку їх інтелекту, мови, навичок спілкування, інформаційної культури. Реалізація цієї функції посилює соціалізуючу функцію соціокультурного інституту бібліотеки. Активно реагуючи на зростаючу потребу суспільства в творчих та інтелектуально розвинених особистостях, вона підвищує значення бібліотеки в інтелектуалізації сучасного суспільства, сприяє її прискореній трансформації.

Друга модель носить умовну назву «комунікаційної», або плюралістичної бібліотеки. Мета цієї моделі – сприяти пізнанню і розумінню різних культур, сприяти розвитку плюралізму й толерантності в освітньому просторі. Це своєрідна модель також бібліотеки гібридного типу. На території бібліотеки формується система освітньо-культурних центрів, які забезпечують залучення користувача до свого освітньо-культурного контексту. Бібліотека стає осередком, де виникає діалог різних освітніх, культурних і управлінських структур. Комунікаційна модель бібліотеки сприяє формуванню поведінкових навичок, необхідних для життя в багатополлярному, глобалізованому, мозаїчному просторі сучасної освітньо-культурної діяльності. Прагнучи надати користувачеві

багатогранну панораму освітньо-культурного різноманіття, бібліотека забезпечує йому можливості отримання цілісного знання. Надаючи користувачеві повної свободи вибору, вона знімає з себе функції провідника й експерта в інформаційному середовищі.

У нинішній освітній реальності актуальною є інноваційна модель сучасної бібліотеки навчального закладу. Ця модель являє собою бібліотеку як багатофункціональний інформаційно-культурний, освітній і просвітницький центр, оснащений сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями. Вона обслуговує студентів і професорсько-викладацький склад, організуючи доступ до інформації з різних сфер знання. Глибокі корені просвітницької традиції бібліотеки, її втілення в життя і проблеми місцевої спільноти корегують розвиток цієї моделі, оберігаючи від небезпеки прагматизму й комерціалізації, зберігаючи статус важливого соціокультурного інституту.

Розглянемо побудову концептуальної моделі бібліотеки в контексті освітньої реальності. Всю багатогранність підходів до моделювання бібліотеки можна звести до двох типів: іманентного і пояснювального. Найбільш розповсюджений підхід, який використовується при розробці іманентних концепцій бібліотеки – структурно-функціональний. Різноманітні моделі бібліотеки, побудовані на цих позиціях, являють собою бібліотеку як співвідношення декількох сутнісних, зв'язаних між собою елементів. У силу принципової абстрактності і поза часовості у будь-якій іманентній моделі є свої обмеження. Виникає необхідність постійного корегування моделі для освоєння і вписування нових видових відмінностей, пов'язаних з еволюцією бібліотек. Крім того, іманентна теорія послідовно виводить за межі свого розгляду всі ті елементи і функції бібліотеки, які безпосередньо не впливають із запропонованої схеми. Пояснювальні концепції бібліотеки дозволяють моделювати бібліотеку з урахуванням загальних закономірностей розвитку об'єктивної



освітньої реальності. Більшість пояснювальних теорій подають бібліотеку з позиції просвітницького підходу, в основі якого лежать гуманістичні ідеали. З точки зору цього підходу бібліотека постає як «величезний храм знання і культури», а її гуманістичне призначення вбачається у зібранні і збереженні духовних досягнень людської цивілізації, «пам'яті людства». До пояснювальних концепцій належать інституціональні моделі, які розглядають бібліотеку як соціокультурний інститут, який відповідає за одну або декілька суспільних потреб (Т. Ф. Берестова, В. П. Леонов, В. І. Терешин, Р. С. Мотульский, Є. Ю. Генієва та інші).

У контексті освітньої реальності концептуальна модель сучасної бібліотеки передбачає залучення бібліотеки до основних соціокультурних процесів формування суспільства. Серед них важливе значення має акумуляція соціально значущих знань і управління знаннями, соціокультурна комунікація і розповсюдження освітньо-культурних явищ, здобуття нових знань і соціально-історичного відтворення культурних форм. Концептуальна модель сучасної бібліотеки виходить на новий рівень накопичення знань, коли створюється єдина світова бібліотека, здатна забезпечити доступ до знання, яке зберігається в документованій формі в будь-якому місці планети. Вона по-новому організує процес збереження документованого знання шляхом його фіксації на іншому носіїві. Використовуючи традиційний бібліотечний інструментарій організації знань, який модернізується з допомогою інформаційно-комунікаційних технологій, модельована бібліотека активно залучається до процесу управління знаннями. Вона генерує потік вторинної інформації, розширяючи спектр створення видів документів. Бібліотека інноваційної моделі організує процес соціальної комунікації як у реальному, так і віртуальному просторі. При цьому вона сприяє освоєнню цього простору, оцінки і залучення його об'єктів до освітньої практики, забезпечує укорінення процесу просторової дифузії документованого

знання, його зберігання. Змодельована бібліотека стає каталізатором освіти міждисциплінарних зв'язків, упровадженням до освітньої практики сучасних інформаційних технологій і необхідних навичок пошуку, освоєння, оцінки і переробки документованого знання, тим самим стимулює звернення знання, формування освітньої реальності. Бібліотека інноваційної моделі – активний учасник освітньо-культурних подій міжнародного, національного, регіонального і місцевого масштабу, провідник освітньо-культурної політики держав і регіональних об'єднань і навчальних закладів. Така бібліотека сприяє закріпленню у суспільній практиці не лише кращих зразків освітньо-культурної спадщини, але і культурних норм, які забезпечують сталий розвиток суспільства. Реалізація бібліотекою інноваційної моделі цілого спектру соціокультурних процесів визначає її поліфункціональний характер. В освітній реальності інформаційного суспільства бібліотеці властиві кумулятивна, меморіальна, комунікативна, інформативна, освітня, соціалізуюча, культурна, когнітивна функції. Завдяки кумулятивній функції бібліотека інноваційної моделі забезпечує концентрацію в одному місці знання, зафіксованого в різних формах документів, створених у різний час і в різних точках простору різними авторами. Беручи участь у формуванні розподіленого бібліотечно-інформаційного ресурсу, вона відповідає за акумуляцію свого сегменту документованого знання, специфіка якого залежить від типу і виду бібліотеки, її цільового і користувацького призначення. У межах меморіальної функції сучасна бібліотека відповідає за збереження тих документів, які створюються на території обслуговування, відображають історичний і культурний розвиток цієї території, вирішуючи завдання побудови суспільства знання і формування освітньої реальності. Комунікативна функція забезпечує доступ користувача до документованого знання незалежно від їх соціально-економічного статусу і місцезнаходження. При цьому

забезпечення доступності розглядається в контексті гарантії інтелектуальної свободи людини і як неодмінна умова успішної освіти і самоосвіти. Когнітивна функція бібліотеки відображає участь у процесах управління знаннями і виробництва нового знання. Вона передбачає діяльність бібліотеки щодо структурування і систематизації інтегративного знання (особливо мереженого електронного середовища), а також його обробіток і синтезування. Бібліотека інноваційної моделі проводить розробку ефективних стратегій і методів пошуку, структурування і надання знань. Як не лише організатор знань, але і їх творець, змодельована бібліотека бере участь у формуванні основного ресурсу нового суспільства знання, а значить стає творцем нової освітньої реальності інформаційного суспільства. В інформаційному суспільстві бібліотека немає фізичних меж, вона забезпечує передачу інформації про накопичене людиною знання поза часових, географічних та інших обмежень. Її інформаційна функція набуває орієнтованого, аналітичного та оцінювального характеру.

Реалізуючи соціалізуючу функцію, бібліотека допомагає користувачеві залучитися до світу знань, навчає орієнтуватися в ньому, володіти інструментами пошуку, систематизації і збереження, вона сприяє розвитку здібностей людини до самоосвіти, до рефлексії, до оцінки власної компетентності, до вміння прокладати шлях від незнання до знання.

Інноваційна модель бібліотеки стає необхідною умовою і основою для розвитку освіти протягом усього життя. Залучаючись до освітньої системи, вона сприяє формуванню особистості, соціально адекватної актуальним потребам суспільства знання, здатної не лише отримувати, використовувати та інтерпретувати існуючі культурні зразки в руслі норм і правил нового суспільного етапу розвитку, але і створювати нові знання і нові культурні форми. Культурна функція бібліотеки інноваційної моделі передбачає розповсюдження культурних зразків, які забезпечують процес

інкультурації людини, залучення її до системи основних ціннісно-смыслових нормативно-регулятивних критеріїв оцінок і принципів відбору соціально прийнятних форм і способів здійснення діяльності в освітній реальності інформаційного суспільства. Вона є важливою ланкою в системі просвітництва в різних галузях знання. Реалізація культурної функції, з одного боку, перетворює модельовану бібліотеку в соціальний інститут, який гарантує відтворення національної і регіональної культури, а з другого – вона стає місцем найбільш інтенсивної міжкультурної комунікації, де формуються стандарти розуміння інших культур з утриманням їх специфіки й оригінальності.

Бібліотечно-інформаційний ресурс є підґрунтям бібліотеки інноваційної моделі для задоволення потреб користувача в інформації і знаннях, є суспільним надбанням доступним кожній людині. Створена за мереженим принципом, вона має не лише документи на різноманітних носіях, які зберігаються в фонді однієї бібліотеки, але й електронні ресурси інших інформаційних систем. Сучасна бібліотека реалізує кумулятивну функцію, перш за все, формуючи і зберігаючи документоване знання та інформацію про свій регіон, створює регіональний сегмент національного бібліотечно-інформаційного ресурсу, бере участь у створенні інформаційного простору своєї території, забезпечує її цілісність. Організуючи і координуючи створення регіонального розподіленого бібліотечно-інформаційного ресурсу, вона акумулює універсальний фонд документів, який відображає сучасну картину світу наукового знання і забезпечує інформаційну підтримку розвитку регіональної науки і освіти. Регіональна бібліотека виконує функцію центру збору загальнодоступної електронної інформації, її упорядкування, формування, колекції електронних документів, їх записи на комп'ютерні носії постійного зберігання, а також легітимного тиражування і розповсюдження цих колекцій. Виконуючи інформаційну функцію, вона стає для своєї території

важливим каналом інформації про світовий процес у сфері науки і культури, усуваючи розрив між можливістю доступу до інформації. Регіональна бібліотека впроваджує елементи моделі гібридної бібліотеки, що дозволяє забезпечити доступ до соціально значущої інформації і знання кожній людині.

Важливим напрямком діяльності регіональної бібліотеки залишається краєзнавство, яке визначає інтерес зовнішнього оточення до будь-якого регіону і його інформаційних ресурсів. Створені регіональною бібліотекою інформаційні ресурси допомагають формувати освітньо-культурний контекст, долаючи негативні наслідки процесів регіоналізації, забезпечуючи входження регіону до світового інформаційного простору у сфері краєзнавства. Вона отримує інформаційну підтримку регіонального компоненту в освітньому середовищі, стаючи організатором і координатором роботи щодо збереження спадщини національної і регіональної книжкової культури. Унікальність і складність регіональної бібліотечної галузі в тому, що вона є своєідним ланцюгом, який об'єднує інформаційну, культурну й освітню сфери. Яскравим прикладом такого поєднання є проведення конкурсів проектів з організації нових бібліотечних послуг з використанням інформаційних технологій. Це такі, як «Бібліоміст», «Сучасний простір бібліотеки» та інші.

Сьогоднішній тип бібліотеки вимагає й іншої професійної підготовки бібліотекаря, який зміг би відповідати усім сучасним вимогам [15].

Сучасний етап інформатизації впливає не лише на зростання інтелектуалізації професійної діяльності, але і на медіатизацію культури і на інноваційний тип розвитку сучасної бібліотеки вищих навчальних закладів. Якщо розглядати діяльність бібліотеки ВНЗ щодо формування інформаційної культури майбутніх спеціалістів, то одним із напрямків підвищення кваліфікації фахівця стає оволодіння професійною інформаційною культурою, а також здатність моделювати і прогнозувати

свою професійну діяльність. Бібліотека стає провідником інформаційної культури – культури інформаційного обміну, читання, і, головне – формування нового типу мислення, і тим самим суттєво впливає на духовне життя суспільства.

Нові вимоги, які висуваються суспільством у підготовці спеціаліста в системі вищої освіти, обумовили необхідність системного перетворення роботи бібліотеки в освітньому просторі вищого навчального закладу. Системний підхід пропонує єдність змісту форм, методів і засобів бібліотечної діяльності. Очевидним стає необхідність створення нових бібліотечних технологій, спрямованих на формування інформаційної культури майбутнього спеціаліста, який здійснює свою діяльність у сучасному якісно новому інформаційному середовищі, усвідомлює сутність інформаційних перетворень, здатних ефективно використовувати накопичені інформаційні ресурси. Окремим завданням при цьому є навчання студентів раціональним прийомам роботи з інформаційними ресурсами, включаючи технологію і алгоритми пошуку, відбору, аналізу і синтезу інформації, а також акмеологію читання. «Бібліотеки сьогодні посідають центральне місце в процесі інтелектуалізації суспільства, розвитку його науки, освіти і культури. Як важливий елемент виробничих та соціальних процесів структурних підрозділів, виробничих, наукових, освітніх та інших закладів, вони повинні перетворитися в інтелектуальні центри діяльності» [155, с. 4].

В інноваційній діяльності сучасної бібліотеки вищої школи є три основні фактори, які складають наукове забезпечення цього процесу: методологія, база знання, особистий фактор. Інновацію можна визначити як комплексне рішення, наслідком якого є якісно новий спосіб реалізації або зміни традиційного процесу в діяльності організації (людей), з метою швидкого досягнення оптимального результату. Функціонування електронної бібліотеки в нинішній час знаходиться в стадії становлення, а

тому у перехідний період від традиційної бібліотеки до електронної повинна існувати модель бібліотеки інноваційного типу. Такою моделлю виступає інформаційно-освітній центр як багатогалузева структура вищого навчального закладу, як невід'ємна частина навчального, наукового і виховного процесу, і, одночасно, як його економічна структура в сфері комерціалізації інформаційно-бібліографічних послуг. При створенні інформаційно-освітнього центру слід враховувати такі завдання: навчальні, науково-методичні, виховні, організації документально-інформаційних ресурсів на нетрадиційних носіях, сервісних, дистрибутивних. При реалізації цих завдань на практиці можна зіштовхнутися, як з позитивними, так і з негативними моментами. У процесі інноваційної діяльності відбувається зародження як нових здібностей, так і нових потреб. Поняття інноваційних здібностей повинно стати центральним у новій філософії розвитку бібліотеки, воно стосується як співробітників бібліотеки, так і користувачів. Саме здатність людини створювати і впроваджувати інновації характеризує її як творчу істоту. Як елементом структури вищого навчального закладу, бібліотека виступає одночасно як джерело знань із якого черпає знання особистість у процесі формування, і як джерело соціальної адаптації молодого покоління. Сучасна бібліотека це, перш за все, механізм соціальної комунікації, оскільки, вбираючи в себе різні культурні епохи і традиції, вона допомагає людині орієнтуватися в достатньо складному, суперечливому і неоднорідному соціокультурному просторі сучасного суспільства, оперативно отримувати інформацію і надавати її користувачам. «У бібліотеці відтворюється низка властивостей інформації, зокрема, «нетлінність, зростання в часі і розповсюдження в просторі» [186].

Бібліотека в контексті освітньої реальності може розглядатися як місце зустрічі культурних поколінь заради передачі соціальної і духовної спадщини.

Освіта, з одного боку, певний момент або етап життя людини, забезпечуючи її соціалізацію, а з другого – це безперервний процес адаптації нових поколінь до реальності і набуття необхідних для цього знань, навичок і вмінь. І саме до цього повинна спонукати сучасна бібліотека.



## РОЗДІЛ 2

### ІННОВАЦІЙНІ ПАРАДИГМИ ОСВІТИ В ІНФОРМАЦІЙНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

#### 2.1. Освітня реальність сучасної техногенної цивілізації

Сучасна прерогатива акцентів на технологічний аспект характерна не лише для природничих наук, але і для сьогоденного «погляду» на світ, сучасної парадигми ставлення до світу. Стрімке розповсюдження новітніх цифрових медіа змінило життєвий простір сучасної людини. У технократичній парадигмі освіта як соціальний феномен оцінюється за критеріями відтворення маніпулятивної її складової, «освіта для виховання й одухотворення людини» ставить інші стратегічні цілі з «розуміння» і «підвищення якості» самої людини, формування критеріїв цих якостей, які були б адекватні відтворенню «поточку життя» й «поточку культури» в умовах інформаційного суспільства.

Трансформації, які відбуваються завдяки інтернету і сфері мас-медіа, торкнулися живого людського досвіду. Освіта й культура є характерним, зримим відображенням тих соціокультурних змін, які відбуваються з розповсюдженням нових інформаційно-комунікативних технологій. В умовах розповсюдження цифрових технологій такі феномени, як «мережева книга», різноманітні інтернет-сайти, фан-арт, створюються на колективній основі й постійно змінюються. Особливостями таких незавершених, відкритих артефактів є те, що вони виступають переважно засобом комунікації, їх естетичні якості підпорядковані комунікативним цілям. Через аналіз «твору» або «тексту» ускладнено використання таких культурних феноменів, як комп'ютерні і багатоканальні онлайн ігри, основними характеристиками яких є занурення у віртуальний світ, рольові

ігри, які проводяться на межі online/offline реальностей, транс-медіа – складна єдність багатьох медійних форматів, які утворюють єдиний тематичний «всесвіт».

Дослідження медіа-реальності в 90-ті роки пов'язано з аналізом таких феноменів, як «кіберпростір», «кіберкультура», «віртуальна реальність». Сучасний етап осмислення новітніх медіа характеризується підвищеним інтересом до проблем технологічного соціокультурного детермінізму. Така позиція переважає в теоріях Дж. Доуві, Х. У. Кенеді та інших, які підкреслюють, що вона не повинна абсолютизувати й робити акцент на ролі технологій у формуванні середовища існування сучасної людини. Найбільш показовою характеристикою нинішньої траєкторії дослідження новітніх медіа є перехід від аналізу кіберпростору й мови новітніх медіа до аналізу «культурного програмного забезпечення».

Сучасні високі технології суттєвим чином впливають на освітню реальність. При цьому в центрі уваги опиняється діяльнісний генезис техніки, а соціальний світ виявляється екстерналізованим за допомогою артефактів, штучно створених предметів, пізнавальних «інструментів», з якими пов'язані програми освіти. Оскільки суспільство є «способом існування людини», то діяльність людини визначається «архітектонікою» соціальної діяльності – саме у соціумі людина стає особистістю. У соціумі трансформуються потреби людини і формуються такі специфічні бажання, як потреба в самореалізації, прагнення до розширення особистісної влади, а також потреба у груповій приналежності ідеалам, цінностям. У об'єктах поклоніння активно формується і розширяється сфера цінностей.

Філософська рефлексія освіти з самого початку втілює науку і мораль, але входження в педагогічну культуру не може бути безпосереднім – її перетворення і раціональне реформування можливе лише внаслідок звернення до філософської методології, яка й забезпечує цілісний підхід. Без урахування філософських основ, тобто онтологічних, теоретико-

пізнавальних, світоглядних передумов антропологічного синтезу, освіта втрачає зв'язок із тією конкретно-історичною основою, культурною, національною і релігійною традицією, природним продуктом яких є людина як предмет виховання й освіти.

У сьогоденній кризі освіти поряд із історичним, культурологічним, соціологічним, психологічним, педагогічним, «поколінневим», особливо виділяється антропологічний план проблем, оскільки сама сутність освіти полягає у набутті індивідом багатомірної особистісної ідентичності. Головною є відповідь на запитання: яким повинен бути образ сучасної людини, щоб освіта могла відповідати їй. Сучасна освіта – це зосередження суперечливих тенденцій конструктивного й деструктивного планів, і залежно від вирішення проблем гуманістичної спрямованості освіти і її «людського» обличчя знаходяться більшість проблем індивідуального буття людини і глобального існування людства.

Технічний контекст соціально-антропологічної рефлексії настільки ж очевидний, як і освітній, зростання індивідуальної і групової свободи невіддільні від зростання залежності людини від техніки. Надіндивідуальна системність технократії за своїм «побічним продуктом» часто неспіввимірна з тими перевагами, які надають техніка і сучасні високі технології кожній людині. Окрім екзистенціальних проблем, важливими є проблеми суто соціального характеру – технічне адміністрування життя призводить до небажаних обмежень тієї свободи, яку воно повинно було забезпечити. Відповідно, антропологічні аспекти техніки і високих технологій набувають особливої гостроти у тих ситуаціях, при яких соціальні і міжособистісні ставлення людей ускладнені конфліктами, відсутністю перспектив існування, неясністю соціальної політики і стратегій освіти. Слід зауважити, що в якій би іпостасі не виступала техніка, її функціонування спрямоване на реалізацію поставлених цілей. Фізіономія сучасного життєвого світу визначається

саме технікою, а тому сам феномен техніки досягає у певному сенсі своєї формальної завершеності – людина уже не може зайняти дистанцію відносно «другої природи». Техніка і сучасні високі технології стають долею людини. Проте, те що створюється технікою, носить універсальний характер – техніка як така націлена на типовість і масовість продукції, і тому вона сама по собі є тим, що позбавлене людяності, безособистісності. Внаслідок «конверсії» світу в предметність і уподібнення всієї життєдіяльності людини роботі машини, людська спільнота сама стає особливого роду «мегамашиною». Все, що сьогодні замислюється для здійснення будь-якої діяльності, проектується за зразком машини, повинно бути наділене точністю, спроектованістю дій і пов'язане із зовнішніми правилами. Наслідок цієї механізації впливає з абсолютної перевершеності механічної спроектованості, надійності, ситуації, в якій людина постає одним із видів сировини, що підлягає цілеспрямованому обробітку, або одним із елементів сучасної «мегамашини». Швидкість синтезу соціокультурної техносфери, в якій людина творчо реалізує свою природу, на сьогодні ледь чи контролюється. У постіндустріальну, інформаційну епоху техніка й високі технології претендують на те, щоб доповнити і навіть заміщувати саму антропологічну визначеність. Антропологічна парадигма в освіті полягає в тому, що навчання, яке ігнорує духовно-моральну сутність людини й орієнтоване лише на передачу максимального обсягу знань і освоєння технологій, сьогодні не може забезпечити її всебічну самореалізацію .

Сучасна система освіти не зовсім відповідає гуманістичній тенденції суспільного розвитку і швидкозмінюваній соціальній дійсності. Варто зазначити, що саморозвиток особистості залежить від ступеню індивідуалізації і творчої спрямованості освітнього процесу. Концептуальне і світоглядне ядро складає розуміння освіти як специфічного способу перетворення природних задатків і можливостей

людини, де важливу роль відіграє не стільки технічний момент, скільки специфіка самого «людського матеріалу», його історико-культурна глибина й духовна універсальність. У контексті сучасної освітньої реальності антропологічний критерій переносить акцент із дослідження власне педагогічних феноменів на людину як суб'єкта культури, що втілює її вищі устремління і досягнення. М. Шелер зазначав: «Коли у складній боротьбі за новий світ нова людина прагне створювати нові форми, центральною стає проблема освіти людини» [254, с.20].

Освітня парадигма є основою взаємозв'язку освіти і культури, яка розкриває закономірності і фактори саморозвитку соціальних систем, пояснюючих їх стабільність збереженням динамічного балансу між інструментальною і гуманітарною культурами, компенсацією руйнівного потенціалу виробничих технологій культурно-психологічними механізмами стримування. Поведінка індивіда у швидко змінюваному інформаційному світі обумовлена сучасним станом інформаційного розвитку – людина сприймає і переживає у цей момент те, що відбувається «тут і тепер». Людина існує одночасно в декількох фрагментах глобальної реальності – повсякденності, яка оточує її, суспільства, глобального світу, віртуальності.

Освітня парадигма – це мова і текст епохи як спосіб знакового закріплення соціокультурних уявлень, які знаходять своє вираження в словах і речах, у суті, що створює кожна освітня система. Це культурний зразок, на який орієнтуються суб'єкти в процесі власної ідентифікації.

Значення освітньої реальності в сучасному інформаційному суспільстві розглядають Л. М. Баженова, Л. С. Зазнобіна, В. Пазенок, С. М. Пензіна, Ю. М. Рабінович, В. С. Собкін, В.Цимбалюк, І.В.Челишева, Е. М. Ястребцева, а також спеціалісти у сфері медіа – Е. Бевор, К. Безелгет, Д. Букінгем, К. Ворскоп, В. А. Возчиков, Ж. Гонне, Л. Мастерман. Сьогодні освіта стає важливою ланкою вибору вектору глобалізації,

властивого сучасним локальним цивілізаціям, і технічною основою системи глобального бізнесу, поставляючи їй кваліфіковані ресурси.

В епоху глобалізації освітня реальність все більше втягується в ринкові відносини, де освітній процес уподібнюється виробництву, а дипломовані випускники – продукції. Глобалізація культури ставить перед системою освіти низку проблем. По-перше, глобальна комерціалізація культури змушує вищі навчальні заклади пристосовуватися до потреб бізнесу й залучати ринкові практики до своєї роботи. По-друге, нові соціальні та інформаційні технології вимагають зміни методів навчання. Лише на шляху пошуків гуманітарного вирішення цих і подібних проблем система вищої освіти буде сприяти побудові світу культурного різноманіття.

На сьогодні освітня реальність зазнає суттєвих трансформацій, обумовлених зміною структури суспільства під впливом новітніх технологій. У цих умовах стають значущими такі якості як здатність до рефлексії, що дозволяє раціонально організувати не лише розумову, але й фізичну працю, а також встановити причинно-наслідкові зв'язки між сконструйованими віртуальними образами та їх можливим впливом на інших людей, що дозволяє приймати ефективні рішення в непередбачуваних ситуаціях.

У зв'язку з цим набувають особливої актуальності протиріччя між прагненням оцінити освіту виключно з точки зору її ринкової потреби і відповідності запитам сьогодення, характерні для суспільства споживання і ставлення до освіти як до засобу особистісного розвитку. Щодо аксіологічних основ національної системи освіти, то слід звернути увагу на цінності народної культури і релігійні традиції. На нинішньому етапі розвитку суспільства стає актуальною презентація знання в просторі медіа та вивчення різних форм і методів розміщення й відображення знання у цьому середовищі, що є предметом вивчення медіа-педагогіки.

Віртуальна реальність надає особистості широких можливостей для проектування своєї діяльності в освітньому процесі завдяки тому, що в межах цієї реальності можна створити навчальне середовище різних рівнів згідно з потребами користувача. Створення широкого, розгалуженого навчального середовища, в якому наявні всі суб'єкти освітнього процесу, буде сприяти формуванню такої освітньої реальності, яка б відповідала сучасній техногенній цивілізації. Техногенний характер сучасної цивілізації, постіндустріалізація, новітні інформаційні технології з одного боку і руйнування традиційних систем соціальних цінностей і зв'язків – з другого, соціальні інститути, які перестали ефективно працювати і будувати стабільну систему соціальних взаємозв'язків у нових умовах – все це призвело до суттєвих змін у сфері освіти.

Аналізуючи дискурс Болонського процесу, слід виділити дві його складові: соціокультурну й економічну. Соціокультурна відображає образ ідеального європейця як високоморального, законослухняного і діяльного громадянина. Економічна складова проявляється в цілях та завданнях Болонського процесу, орієнтованого на необхідність підвищення конкурентоздатності європейської освіти у світі. Проблеми в сучасному освітньому просторі пов'язані з невідповідністю темпів розвитку суспільства, його потребами й можливостями окремих особистостей і системи освіти. Нині багато країн, серед яких і Україна, констатують кризу освітньої системи і шукають шляхи виходу з неї.

На сьогодні існує низка об'єктивних факторів, серед яких, зокрема, нестабільність соціальної структури суспільства, ускладнення соціальних процесів, динаміка соціальних груп, розмивання жорстко окреслених меж соціальних взаємодій, підсилення ролі етнічних і релігійних факторів у різних аспектах життєдіяльності суспільства. Відсутність ресурсів для налагоджування процесів нерівномірного розвитку протиставили в минулому успішно функціонувачу систему освіти як індивіду, так і

суспільству та державі. У просторово-часовому вимірі інститут освіти – це один із широкомасштабних соціальних інститутів діяльності, до якого залучені мільйони людей.

Високий ступінь технізації сучасного життя, його значне ускладнення, високі вимоги до життєздатності й конкурентоздатності як окремої людини, так і цілих країн та народів, збільшує в геометричній прогресії вимоги до освітнього цензу. Слід зазначити, що ці вимоги зростають значно швидко, аніж ресурс можливості суспільств у розпредмеченні їх через інститути освіти. Як наслідок, це виражається, з одного боку, в масовому ігноруванні цих вимог тими, що утворюються, так і тими, хто утворює, а з другого – в хронічному дефіциті фінансових, матеріально-технічних, кадрових, організаційних та ідеологічних ресурсів для забезпечення попиту на освіту.

Рефлекторна спроба суспільства вирішити ці суперечності в одних випадках «заочно» змушує знижувати освітні претензії щодо окремих соціальних груп, так і надмірна напруженість, як показує освітня практика, може призвести до крайнощів, зокрема до асоціальних дій, таких як самогубство дітей, їх девіантна поведінка, насилля в школах; в інших – веде довгі парламентські дискусії про ступінь фінансування сфери освіти, яка дуже швидко змінює свій облік. Випускників, які навіть за умов досягнення ними певного рівня освіченості і кваліфікації, суспільство не здатне працевлаштувати. Нині багато кваліфікованих спеціалістів часто виконують некваліфіковану роботу або довгий час знаходяться в лавах безробітних, очікуючи звільнення своєї ніші внаслідок природного зменшення населення. Вкладені в такого спеціаліста кошти миттєво обезцінюються, а суспільство несе колосальні втрати від неузгодженості розвитку різних сфер свого життя.

При невпинному зростанні витрат на освіту хронічне невивистачання ресурсів лише поглиблює кризовий стан цього інституту, який не може



задовольнити свій зростаючий за аналогією з технологічним прогресом голод у сучасній техніці; свою потребу у висококваліфікованих педагогах, чий соціальний статус і матеріальна винагорода за працю мало привабливі у сучасному суспільстві.

Криза сучасної освіти в багатьох аспектах пов'язана з проблемою її низької якості. Теза про невідповідність рівня загальноосвітньої підготовки значної частини, тих хто навчається, до вимог науково-технічного прогресу висунута ще в 60-ті роки минулого століття, а за останні десятиліття чисельність функціонально безграмотних лише в розвинених країнах наблизилася до 50 мільйонів осіб, а неграмотного населення у світі – 1 мільярд. Освіта розвивається менш динамічно, а ніж інформаційне суспільство.

Багато спеціалістів вважають, що врятувати ситуації може лише технологізація процесів навчання, без цього неможливо враховувати індивідуальні потреби й можливості тих, хто навчається. На нашу думку, криза освіти в Україні пов'язана з формальним підходом до освіти, зокрема, наявність диплома про вищу освіту іноді є перепусткою і шансом отримати хоча б яку-небудь роботу, досить часто малокваліфіковану, таку що не вимагає спеціальних знань. Роботодавці, господарі приватних підприємств досить часто при наймі на роботу орієнтуються не на реальну компетентність людини, не на її минулий досвід, а на наявність диплома про вищу освіту. «У сучасному суспільстві в школах не розвиваються пізнавальні здібності людини, їх здоровий глузд і вміння самостійно мислити. Швидше, вони набувають технічних знань, потрапляючи у постійну залежність від кваліфікованих спеціалістів і бюрократів» [75, с. 24].

Якість освіти безпосередньо пов'язана з інтелектуальним потенціалом тих, хто навчається. Не можна навчити, можна лише навчитися. І нинішня ситуація, яка склалася в освіті України, обумовлена

ігноруванням цього факту. Так, якщо в колишньому СРСР лише 30% учнів після середньої школи закінчували вищий навчальний заклад, то нині більше 90% учнів. Слід зазначити, що інтелектуальний потенціал, оцінений у 124 прохідних бали, необхідний мінімум при зарахуванні до ВНЗ занадто малий, щоб такий студент міг оволодіти програмою вищої школи у повному обсязі. При такій ситуації постановка питання про якість освіти є недоцільною, потрібно змінювати підходи до освітнього процесу [88].

Розширення системи освіти обумовлене не лише потребою в кваліфікованих спеціалістах, а швидше, боротьба різних статусних груп за оволодіння багатством, владою і престижем, символом якого є диплом привілейованого вищого навчального закладу. В останні десятиліття з'явилося чимало тез про те, що освіта втратила свою гуманістичну складову, стала механізмом державного насилля і засобом маніпуляції суспільної свідомості. Сьогодні світовій спільноті потрібно докладати максимум зусиль для того, щоб зняти негативні тенденції в освіті й розвернути соціальну машину в позитивне русло. Проте ні теоретичні й соціологічні дослідження, які проводяться у масовому масштабі, ні впровадження й апробування на практиці інноваційних експериментальних форм освітньої діяльності, ні ресурсне забезпечення доки що не дали позитивного ефекту.

Інститут освіти формувався як засіб вирішення певних суспільних завдань, а тому йому в принципі недостатньо внутрішнього ресурсу для виходу з кризи, він надто залежить від зовнішніх умов та інших більш фундаментальних сфер суспільства (виробництво, політика і право, наука тощо). У технологічному суспільстві значно збільшилися інформаційні потоки. Людські можливості вступили в суперечність поглинати інформацію і ступінь необхідності інформаційного обрамлення всіх сфер життєдіяльності людини. Спроба погоні за новими явищами і процесами

суспільного життя, маючи закріплену ще в XIX столітті структуру, призвела до серйозної дезорієнтації в діяльності інституту освіти. Тоді як світове виробництво кардинально змінює геополітичний облік світу, в ході чисельних реформ і модернізацій руйнуються традиційні уклади життя; одночасно збільшуються маргінальність і соціально-професійні переміщення різних верств населення як вертикально, так і горизонтально; світ періодично затихає перед загрозою глобальних проблем (екологічних, ядерних, ресурсних тощо), освіта в класичному своєму вигляді швидше підсилює антиосвітній ефект. Оскільки будь-який фактор здійснює могутній тиск на систему освіти, як систему із «сфери свого обслуговування», то в результаті сучасний громіздкий інститут освіти, прагнучи догодити всім, просто роздирається внутрішніми протиріччями.

Не дивлячись на освітні ідеології, які з'явилися в освітньому просторі за останні двадцять років інновацій та експериментів: «школа творчого розвитку», «школа вільного розуму», «культуро-творча школа» і т. ін., освіта в нашій країні з попередньою старанністю реалізувала лише функцію соціального контролю і ще регулярно роздавала атестати й дипломи, за якими стоїть досить низький рівень не лише спеціальних знань, а і взагалі загальної культури та грамотності. Тривалий час відсутність у нашій країні чіткої освітньої політики, а також нездатність системи відрефлексувати процеси, які в ній відбувалися, змушували діяти цей інститут на всіх рівнях на «авось», в якому яскраво проявляється специфіка раціонального та ірраціонального у національній свідомості.

За умов низької теоретичної і методологічної культури педагогічний метод «спроб і помилок» є основоположним як у досягненні поставлених цілей, так і в самій їх постановці. Проте не консолідація засобів, а широкомасштабне їх розпилення призводить врешті-решт до значного подовження часового інтервалу процесу реформування, до стану

«хронічної реформи», що в результаті розхолоджує систему, розмиває уяву про кінцеві результати діяльності, знижує престиж цієї сфери.

Цінність сучасної освіти стрімко девальвується ще й тому, що сам педагогічний корпус перестає бути носієм і транслятором культурних цінностей, смислів, норм. Сучасний педагог повинен стати посередником між традицією і модерном. Виховання інших можливе за умов інтеріоризації традицій і цінностей тієї культури, становлення якої ми спостерігаємо, а з другого боку – вміти пояснити доцільність і суть взаємодії молодого покоління з минулим культурним досвідом.

За останні півстоліття інститут освіти суттєво розширив свої часові і просторові межі, але із тією ж інтенсивністю втрачає свої соціальні позиції, стає все більш автократичним і замкнутим на самому собі, хоча й береться за вирішення глобальних проблем. При сучасних темпах оновлення знань і розвитку науки та технологій, а також збільшення складності вбудови в соціокультурний простір життя, яке може комфортно пройти лише при знанні законів розвитку суспільства й освоєння системи суспільних норм і цінностей, більшість предметних знань, які отримали в стінах шкіл і ВНЗ, майже не реалізуються. «Освіта – це те, що залишається, коли все вивчене забувається» (Макс фон Лауе). Освіта, яка зняла з себе обов'язки аксіологічного плану, вже нині пожинає власні плоди: разом із цінностями патріотизму й відповідальності, гуманізму, із свідомості учнів і студентів зникають і цінності освіти. Саме тому сьогодні перед освітою складне й відповідальне завдання: «...сформувати високого професіонала, який би водночас був патріотом своєї Батьківщини, висококультурною людиною» [237].

Вихід із кризової ситуації в інституті освіти бачиться у духовному відродженні; відновленні ідентичності, формуванні самоповаги, подолання аномії – ціннісного вакууму, правильного розуміння національних інтересів. «Звернення до традиційних духовних цінностей – православ'я,

колективізму, справедливості, патріотизму, добросердечності – розглядається як важливий напрямок виходу з кризи. Традиція лежить не лише в далекому минулому, але і передбачає сімдесят років радянської історії і деякі риси останніх десятиліть» [231, с. 45], коли ідеологічний плюралізм засобів масової інформації цілеспрямовано не демонстрував і не давав можливості відтворити образ людини, стурбованої станом нашого суспільства, батьківщини і національних цінностей, а один з головних інститутів, відповідальних за відтворення, збереження і розвиток суспільства, самоусунувся від відповідальності за формування свідомості нових поколінь, зайнявши позицію соціальної бездіяльності.

На жаль, до сьогодні в українській освіті не було переконливих традицій щодо патріотичного виховання. Хоча протягом останніх десятиліть розроблено низку концепцій, зокрема: «Концепція національної системи виховання» (1996); «Концепція національно-патріотичного виховання» (2009); «Концепція Загальнодержавної цільової програми патріотичного виховання громадян на 2013 – 2017 роки», «Концепція громадянської освіти та виховання в Україні» (2012). Проте жодна з них уповні не втілилася в напрями розвитку освіти. Нині на тлі сплеску патріотичних почуттів у державі потрібні нові підходи до виховання патріотизму, враховуючи величну культуру та історію нашого народу.

Від усвідомлення необхідності і здатності освіти відрефлексувати свій істинний стан і значення в суспільстві, від можливості і бажання його професійного корпусу протистояти процесам духовного і фізичного виродження нації, залежить в цілому подолання системної кризи в Україні, оскільки саме цей інститут за своїм обсягом соціального часу і простору, за кадровим потенціалом, матеріально-технічною базою, інформаційними та ідеологічними можливостями є одним із найбільших у структурі суспільства.

Проте виконати своє соціально-історичне призначення цей інститут може лише за умови чітко сформульованих умов як з боку суспільства, так і з боку держави при їх взаємній підтримці. Налагодження зв'язків і відносин із соціальним оточенням – складне та перспективне завдання, яке інституту освіти ще потрібно буде навчитися вирішувати, але без цього подолання кризи у цій сфері практично не бачиться можливим, оскільки вона надто глибоко й багатоаспектно стосується освіти. Спроби осмислити кризові явища в освіті обмежують поле розгляду безпосередніми рамками чинних систем освіти та їх управління. Цей факт впливає на розуміння причин кризи, а рішення, які пропонуються, носять суто галузевий характер.

Другий підхід до освіти як до соціальної сфери є частиною суспільства, а також його відображення дає іншу інтерпретацію проблем освіти. Корені кризи лежать значно глибше: сучасне суспільство перебуває у кризі; породжуючи пласт проблем освіти. Їх не можливо вирішити лише засобами і в сфері освіти [131].

Таким чином, сучасна освіта не може відповісти на питання, як використати адекватно владні ресурси і наявні умови. Зробити це інституту освіти і його професійному корпусу не під силу через невибудованість відносин між освітою і суспільством, без урахування багатьох взаємних характеристик і можливостей, які показали як позитивний, так і негативний вплив на успішність функціонування і розвиток. Зараз у сфері освіти найскладніше – це пошук шляхів узгодженості інтересів різних соціальних суб'єктів у освітнього простору.

На сьогодні необхідно конструктивно підходити до питання про «кризу освіти», тобто з дослідницьких позицій осмислити ті явища, які характеризують кризу освітньої парадигми. Необхідно зазначити, що система освіти, як і будь-яка система, що динамічно розвивається, повинна адекватно реагувати на зміни, які відбуваються у суспільному розвитку.

Освіта у тій формі, що склалася в кінці ХХ століття, не враховує нинішню глобальну кризу цивілізаційного розвитку, не може протистояти їй, тим більше сприяти її подоланню. На думку деяких авторів, суть кризи освіти полягає у тому, що в останні роки «в сфері освіти відбувається напружений пошук і моделювання нового образу культури, який уже давно став реальністю життя, що вирує за стінами навчальних закладів» [202].

Сучасна освітня реальність, відносно самостійна і стабільна, опинилася у протиріччі з суспільством, яке змінило орієнтири свого розвитку. У цілій низці питань, пов'язаних з освітою, постає проблема щодо визначення суттєвої парадигми освіти, її змістовного, ціннісного компоненту. В інформаційному суспільстві починає проявлятися все більша розгалуженість освітніх систем і загальних тенденцій розвитку культури. Історичний досвід розвитку освіти показує, що нова освітня модель породжує протиріччя, які визрівали в надрах культури. Сформована в результаті подолання цього протиріччя модель визначає зміст освіти відповідного періоду доти, доки подальші зміни соціокультурної ситуації не досягнуть певної межі. Тоді освітня система перестає відповідати типу культурної норми, яка народжується, і це, в свою чергу, призводить до формування нової моделі.

Вагоме місце в освітньому просторі техногенного суспільства посідає професійна освіта і професійна культура як єдність знань, переконань і практичних дій. Ці компоненти формуються шляхом виховання, освіти і системи підготовки кадрів. В умовах переходу України до ринкових відносин і донині не сформована чітка програма з проблеми відносно кінцевої мети перебудови системи освіти. Вступ країни в новий для себе період розвитку вимагає такої програми, де повинні бути викладені вимоги держави в системі освіти, вказано кінцеву мету, як досягти цих показників і кому довірити їх досягнення. Іншими словами, потрібно відповісти на три запитання: чому навчати, як навчати і хто буде

навчати? XXI століття потребує трудових ресурсів нової формації. Система загальної, середньої і вищої безкоштовної освіти в ринкових умовах досить складна для суспільства.

Перш за все, це пояснюється тим, що держава уже не може взяти на себе функцію повного працевлаштування всіх спеціалістів із середньою спеціальною і вищою освітою. Система «зрівнялівки» у використанні кадрів перестала існувати. Проте все краще, що було в системі професійної середньої і вищої освіти в доперестроєвний період на теренах колишнього СРСР доречно було б зберегти і в ринкових відносинах.

Нині в Україні дуже багато негативних явищ серед молоді, яка навчається за всіма формами освіти. На жаль, практично відсутня методика виховної роботи. Здійснювати підготовку професійних кадрів для України, яка прагне увійти у світову спільноту зі всіма господарськими механізмами, означає мати чітку програму взаємодії навчання з соціально-демографічною ситуацією країни. Нинішня ситуація щодо підготовки спеціалістів взагалі, без розрахунку їх потреби конкретно для кожної галузі, призвела до значного надлишку фахівців у деяких галузях і, як наслідок, нереалізованість та розчарування молодих людей у своїй професії. Досить довго освіта, на жаль, існує за принципом не доцільності, а популярності. Потрібно ж знати, навіщо ведеться підготовка тих чи тих спеціалістів, де і в яких умовах вони будуть працювати. Для цього необхідно позбутися не лише консерватизму в інституті освіти всього попереднього періоду, але й виправити помилки у вихованні молоді, подолати історично вичерпані обмежувальні риси організації творчих методів навчання і виховання студентів.

Проблема підготовки кадрів стосується всієї сукупності соціальних проблем суспільства, взаємовідношення навчання і виховання. Коли мова йде про взаємозв'язок цих важливих компонентів у формуванні професійної культури, потрібно бачити деякі особливості цієї взаємодії.



По-перше, мова йде не про однобічний вплив середньої школи, професійно-технічних училищ, вищих навчальних закладів усіх рівнів на молоду людину, а саме про їхню взаємодію. Виконуючи своє основне завдання навчання і виховання, а якщо ширше, то й життєву підготовку підростаючого покоління, система освіти сама удосконалюється, збагачує свій науковий і методичний арсенал, оскільки кожне нове покоління у своєрідній формі приносить у систему освіти не лише свої специфічні проблеми, але й характерні для кожного з них вимоги. По-друге, у цій взаємодії кожна зі сторін реалізує власні цілі. Система освіти, виконуючи соціальне замовлення суспільства, забезпечує необхідний рівень підготовки молоді, розвивається й удосконалюється як цілісний організм, який має свою історію, традиції, закони функціонування і розвитку. Ринкова економіка вимагає від молоді змінити мотивацію до навчання. Перш за все, перед кожною молодою людиною висувається проблема вирішення своїх соціальних потреб, серед яких головною є проблема професійного і життєвого самовизначення [209].

Останні два десятиліття української дійсності показують, що проблема підлітків, молодих людей, та й дорослих диктується умовами сьогодення, які безпосередньо впливають на свідомість і поведінку, пропонуючи при цьому малопродуктивні способи вирішення цих проблем. Процеси впливу суспільства на особистість хронічно запізнюються, роблячи спробу їх наздоганяти або взяти під контроль і навчитися ними керувати.

Людство давно відкрило для себе ту істину, що перші роки життя дитини мають надзвичайно важливе значення для майбутнього формування особистості, її культури і світогляду. Саме з перших років життя формуються ті першооснови, той фундамент дорослості, спираючись на який людина буде будувати свій подальший життєвий

шлях. Мова йде про рівень набутих у дитинстві якостей, навичок і про діапазон їх розвитку.

У дитинстві закладаються першооснови таких якостей особистості, як любов і повага до близьких, рідних, старших, ввічливість, культурне вміння спостерігати й оцінювати красу, мужність і жіночність. Саме тут набуваються перші навички спілкування, формується поняття честі й гідності. У цьому віці безмежні можливості навчання, розвитку, закладених природою задатків і обдарувань. Школа отримує можливість розвивати особистість на тому фундаменті, який дитина отримала раніше, а тому вона не стільки формує першооснови, скільки розвиває якості, здібності, моральні уявлення й установки на набутому досвіді і фундаменті сім'ї.

Нині, у гонитві за ринковими перетвореннями в системі навчання, з'явилася велика моральна тріщина серед самих педагогів. Зруйнувати систему завжди легше, а ніж перенести її в майбутнє держави. Руйнування системи освіти в Україні в недалекому майбутньому позначиться й на економіці, не говорячи про втрати моральні. Суспільство отримує фальшивого громадянина, якщо в сім'ї були фальшиві взаємовідносини. Система вищих навчальних закладів не може впоратися з попередніми прогалинами у вихованні, бо саме «родинне виховання є вагомим ресурсом духовного оновлення українського суспільства» [320, с. 320].

До ВНЗ нині приходять слабо підготовлена молодь і дуже повільно адаптується до нових умов життєдіяльності вищого навчального закладу. Досвід роботи у ВНЗ показує, що багато юнаків і дівчат мають звичку очікування, як наслідок нерозвинутості ініціативи і самоорганізації. Варто зазначити, що вищий навчальний заклад бере на себе завдання з виховання, яке повинна була вирішити загальноосвітня школа. Соціально-економічні втрати професійної підготовки молодих людей до умов ринкових відносин досить значні. Щоб бути корисним суспільству, людина

повинна бути чесною і призвичаєною до настирливої праці, а щоб праця їй приносила вагоміші результати, для цього людині потрібні розум і знання зі свого фаху. Для того, щоб діяльність людини приносила корисні результати при якомога меншій витраті праці і сил, людині потрібні ґрунтовні знання тієї справи, яка буде предметом її занять. Від ступеня освіченості взагалі і зокрема від знання своєї справи багато залежить та користь, яку принесе людина суспільству.

Сьогодні в Україні склалася така ситуація, що надмірне захоплення модними професіями дозволило багатьом ВНЗ проводити підготовку юристів і економістів, забуваючи, що вже спостерігається перевиробництво цих фахівців. Ринкова економіка зовсім не означає, що держава не повинна втручатися в процес регулювання підготовкою спеціалістів. За кордоном одним з показників престижності ВНЗ є показники часу працевлаштування випускника. Нині конкурентоздатний випускник повинен мати твердий фундамент знань, а не просто спеціальність. У системі підготовки кваліфікованих кадрів для формування професійної культури важливу роль відіграє професійна орієнтація. Вона є складною і багатогранною проблемою, що вимагає спільних досліджень психологів, демографів, соціологів, педагогів, філософів і економістів. Професійна орієнтація молоді ставить за мету сприяти вибору майбутньої спеціальності кожною молодою людиною відповідно до її індивідуальних здібностей, інтересів і потреб у кадрах на перспективу. Нині одне з основних завдань профорієнтації полягає у тому, щоб розвивався в молоді, яка закінчила загальноосвітню школу і професійно-технічні училища та коледжі, інтерес і здібності до виробничих професій. На жаль, за останні десятиліття в Україні з боку держави майже нічого не здійснювалося для того, щоб зорієнтувати молодих людей на доцільний і ефективний вибір майбутньої професії. Аналіз проблеми професійної орієнтації в нашій країні показує, що вибір професії на сьогодні є одним із найскладніших

для молоді. Нині в умовах невисокої економічної культури і відсутності далекоглядної освітньо-професійної політики держави, молоді важко обрати собі професію, тому що професійна придатність досягла такого рівня, що без спеціальної підготовки і знань неможливо орієнтуватися в розподілі праці і своїх здібностях до окремих професій. Цим можна пояснити необхідність відродження інституту професійної орієнтації в масштабі держави. Не можна допустити, щоб молоді люди у майбутньому, були економічно малограмотними і не розуміли, в якій державі їм доведеться жити й виховувати своїх дітей. Молодь, не озираючись, іде вперед і їй повинні бути установлені маяки – орієнтири, які дає професійна спрямованість і економічна культура. Орієнтація молоді повинна бути не лише у виборі професії, але й у виборі шляху розвитку держави. На сьогодні методик професійної орієнтації молоді в загальноосвітніх школах практично не існує. Вчителі з цією проблемою майже не знайомі, а в педагогічних училищах і ВНЗ такого предмету не вивчають. Відсутній і мінімум політехнічних знань для всіх працівників школи, ліквідовано міжшкільні заклади з трудового виховання. Питання про вибір професії є досить важливим і вся шкільна робота повинна спрямовуватися так, щоб допомогти школярам вдало обрати професію.

Нині в гонитві за комп'ютеризацією в школах майже забули про методи формування в учнів знань про промислове виробництво й професії, які сприяють відродженню індустріального виробництва й сільського господарства. Однією з причин на сьогодні, на наш погляд, є відрив системи освіти загальноосвітніх шкіл від навчання в професійно-технічних училищах. Шкільні програми останніх десятиліть втрачають зв'язок з навчальними програмами професійної освіти. Звичайно, що школярі не можуть формувати свою економічну культуру, якщо не вивчають і не порівнюють найрізноманітніші професії в процесі навчання. Вивчення педагогічної літератури, ознайомлення з історією політехнічної освіти

дозволяє визначити деякі проблеми професійної орієнтації в середніх загальноосвітніх школах. Головною проблемою у цій сфері є вивчення сутності й структури самої професійної орієнтації.

Другою проблемою профорієнтації є відсутність спрямованості у навчальній і виховній роботі педагогів на свідомий вибір професії підліткам. Не можна вважати ефективною ту діяльність шкіл з професійної орієнтації, якщо вона не є складовою частиною навчально-виховної роботи.

Третьою проблемою – є труднощі, особливо фінансові, у вивченні кращого досвіду як радянської школи, так і зарубіжної системи профорієнтації широко використовувати його.

Наступною проблемою в профорієнтації на теренах України є нехтування власних відкриттів і цінностей, які були в навчальних закладах колишнього Радянського Союзу. Слід зазначити, що батьківщиною трудового навчання у світі є наша країна.

Ще в 1866 році у Фінляндському навчальному окрузі відомий діяч просвітництва Уно Шигнедс надрукував положення про введення ручної праці, як обов'язкового предмету у всіх навчальних закладах і вчительських семінарах. Згодом ця система освіти почала поширюватися в Європі. У 1874 році у Швеції засновано вчительську семінарію ручної праці. У США інтерес до трудового навчання молоді виник у вісімдесяти роки XIX століття після того, як був вивчений досвід усієї системи в Росії на Філадельфійській міжнародній виставці в 1876 році. До 1890 року трудове навчання викладалося в школах 37 американських міст і згодом стало запорукою формування у молоді професійної культури [99, с.78]. Передові в економічному відношенні держави уже не могли обійтися без політехнічної освіти. За трудовий комплекс у навчанні молоді активно виступав свого часу М. Г. Чернишевський. Він вважав, що людина за своєю природою знаходить насолоду у праці, має природну потребу

працювати. Трудове навчання, за Чернишевським, розвиває не лише розумові і фізичні сили людини, але й надає цьому розвиткові напрямок, який робить людину здатною до праці і корисною у суспільстві [195, с.18]. Василь Сухомлинський у працях наголошував про важливість трудового виховання: «Трудове виховання – це гармонія трьох понять: треба, важко, прекрасно» [221]. Тут доречно пригадати ідею Г. С. Сковороди про споріднену працю, що відповідає природним задаткам і здібностям людини, які потрібно розвивати, оскільки саме від них буде найбільше користі як самій людині, так і суспільству.

Схильність і здібність у визначенні професії є запорукою підвищення ефективності суспільного виробництва і продуктивності праці. В умовах інформаційного суспільства потрібно, щоб людина вибирала собі сферу діяльності не випадково, а за своїми здібностями та інтересами до професії. У цьому їй повинні допомогти сім'я, школа, які з дитинства готують її до суспільно-корисної праці, знайомлячи з різними сферами практичної діяльності, які в майбутньому для людини стануть професіями.

Однією з причин такої вимоги є те, що часто після закінчення професійного коледжу або ВНЗ молоді спеціалісти не хочуть працювати за отриманими спеціальностями. Друга причина полягає у тому, що молоді люди не самі обирали собі майбутню професію, а дослухалися до порад близьких і часто навіть «тиску» старших і родичів. Третя причина приховується в слабкій або взагалі відсутній орієнтації в школах, в результаті чого молоді люди відчують проблеми у своєму професійному визначенні. Самопізнання і знання різних професій створюють сприятливі умови для правильного вибору професії. Проблема вибору професії актуальна не лише для суспільства. Вона, перш за все, хвилює кожну молоду людину, так як від правильно обраного трудового шляху залежить успіх роботи і навіть щастя людини.

Як підсумок зазначимо, що аналіз вивчення освітньої реальності техногенної цивілізації важливий не лише для адекватного розуміння процесів, які відбуваються в сфері освіти, він сприяє формуванню нового світорозуміння і світогляду в контексті інформаційного суспільства.

### 2.3. Інформація і знання в освітній реальності

Ключовою проблемою сучасності є дослідження впливу інформації на освітню реальність. Сьогодні вже звичними для людини стали інформаційні технології, інформаційні потоки, інформаційні продукти, образи, які закладаються в онтологічні основи буття сучасної людини. Це робить необхідним філософський аналіз феномену інформації, її форм і способів прояву в житті людини. Освітня реальність визначається наявністю інформації і рівнем її засвоєння, тобто трансформацією в знання. Знання мають інтелектуальну природу. Не можливо говорити про знання поза розумом, поза свідомістю. Інформація має транспортну, комунікативну природу – немає інформації поза передачею тієї або іншої знаково-символічної конструкції, поза комунікацією. Якщо інформація перебуває в семіотичному просторі, то знання – в семантичному. Головною проблемою знань є ідентичність, а головною проблемою інформації – референція. Інформація переходить в активну фазу, коли з нею ознайомилися, вивчили, переосмислили і вона перейшла у фазу знань. Слід зазначити, що знання – це те, що розширює горизонти людського уявлення про світ. Знання первинні, оскільки вони є тим, що народжується через формування нових образів, понять і налагодження зв'язків, які раніше не усвідомлювалися [93, с. 78]. Інформація вторинна по відношенню до знань, оскільки є результатом формалізації образів і по-новому установлених зв'язків.

На сьогодні виділяють технічний, соціальний, культурологічний і освітній аспекти вивчення інформатизації. Освітній аспект інформатизації суспільства пов'язаний з певним впливом, який здійснюють інформаційні технології на освітню реальність і загальну атмосферу в соціумі. У контексті розгляду освітньої реальності, як інформаційно-розпорядчої, суб'єкт-об'єктні, суб'єкт-суб'єктні й об'єкт-об'єктні відносини можна



екстраполювати як інформаційні, ментальні, когнітивні, креативні, сублімаційні та інші процеси, пов'язані з генерацією, концентрацією, трансляцією (діахронною і синхронною) й аперцепцією різноманітної інформації. Процес забезпечення суспільства різноманітністю інформаційних ресурсів називається інформатизацією, яку варто розглядати як внутрішній процес освітньої реальності.

Інформатизація активно впливає на освітню реальність, відбувається трансформація всіх сфер освіти, формується інформаційна культура, до якої поряд з іншими елементами входять екранна, комп'ютерна та інтернет-культура. Інформаційна культура функціонує не тільки у вузькопрофесійному значенні, але і як новий тип мислення, що формується в результаті звільнення людини від рутинної праці й розширення сфер інформаційно-інтелектуальної праці. Поняття «інформації» в контексті загальнолюдських цінностей передбачає відповідні цілі освоєння й перетворення навколишнього світу за допомогою діяльності, пов'язаної з освітою й спрямованої на взаємодію зі світом, собою й довкіллям. Інформація в освітньому просторі розглядається як соціокод, що фіксує загальнозначущу суть «системи культури», як провідник, який здійснює зв'язок між людиною й освітньою реальністю. Інформація є внутрішньою властивістю освітньої реальності, її динамічною формою, засобом трансляції, інструментом впливу на соціум. Використання інформації – невід'ємний атрибут будь-якої реальності, а тому у широкому філософському контексті вона репрезентується не лише продуктом духовно-практичної діяльності, але й констатованим фактором формування освітньої реальності. Визначення сутнісних характеристик інформатизації з обґрунтуванням внутрішніх і зовнішніх функцій дозволяє виділити інформаційний механізм освітнього середовища, пояснити його інформаційну природу і сформулювати напрямки розвитку.

Життя кожної людини пов'язане зі змінами, які відбуваються у середовищі її життєдіяльності. В інформаційному суспільстві таким механізмом є інформаційна культура, тому необхідно розробити теоретичні, організаційно-методичні й технологічні основи її формування й розвитку. Завдяки освіті відбувається освоєння освітньої реальності, адже до світу людської суб'єктивності входить соціокультурна складова. В умовах посилення інформатизації освіти – гуманітарна модель дійсності, засіб ефективної соціалізації, шлях самореалізації і розвитку особистості, - це й може спонукати до вивчення освітньої реальності як соціокультурної системи, що забезпечує наслідування культурних норм, духовних цінностей, моральних ідеалів.

Вивчення освітньої реальності інформаційного суспільства важливе не лише для адекватного розуміння цього явища, воно сприяє й формуванню нового світорозуміння та світогляду. Наукова потреба вивчення цього феномену обумовлена зростанням інформатизації в суспільстві й змінами, що відбуваються в соціумі й освітній сфері. Базовим компонентом освітньої реальності є інформація як стан освітнього простору інформаційного суспільства. Інформація створює надзвичайно широкий освітній простір, який характеризується інформаційними властивостями активності, структурності й системності, ультра- й мультистійкості. Інформатизація освітнього простору значно змінила освітні концепції, внутрішнє наповнення освітніх технологій, діяльність суб'єктів освітніх процесів. Інформаційному суспільству відповідає креативний тип освіти (теоретики Римського клубу означили його як інноваційний), де характер соціокоду – універсальне, епістемологічне знання, домінуючий спосіб фіксації – друковано-електронний, спосіб передачі – спільна безперервно продуктивна пізнавальна діяльність усіх поколінь.

Надшвидка соціальна динаміка вимагає від освіти забезпечення готовності людини до глобальних змін у сучасному світі, що зводить соціальну адаптивність і автономну свідомість в ранг стратегічної мети освіти. На перших етапах інформатизації траєкторії розповсюдження інформації носили лінійний характер, пізніше централізовано – променевий, тобто рух інформації здійснюється чітко за визначеним напрямком, із центру на периферію, людина має можливість інтегруватися у світові освітні процеси. Мультимедійні технології змінили технологічну сутність функції створення інформаційного поля і його просування, суттєво змінили процес комунікації. Інформаційні технології виконують антропологічну функцію. Особливість мультимедійних технологій є їх здатність здійснювати вплив на людину, яка ними користується, змінюючи її уяву про саму себе, де головне місце посідають наочно-образні способи передачі інформації. Дані технології дозволяють поєднати різноманітність наочного й чуттєво-енергетичного світу, стимулювати появу нового виду мистецтва (мережевого), практично створили величезну кількість віртуальних об'єктів, електронні бази даних, віртуальні музеї, бібліотеки, розширили віртуальну частину культурно-освітнього простору, аудиторія якого диференціюється залежно від статусу й ролі користувачів. Інтернет-технології трансформували інфраструктуру суспільства, структуру зайнятості, вимоги до освіти. Ці процеси змінюють якість віртуальної частини освітнього простору, особливістю якого є ефект занурення. Віртуальні технології сприяють переосмисленню проблеми співвідношення символу й образу, конкретно-чуттєвого й абстрактно-розсудливого пізнання, формують нові освітні практики. Віртуальна частина освітнього простору стає середовищем спілкування й соціалізації людей, впливає на повсякденний досвід і поведінку в реальному світі.

Інформаційні технології сприяли розвитку електронної культури як особливої форми, конструювання образу світу в умовах формування

нового ідентифікаційного коду. Їх сучасний рівень відрізняється інтерактивністю та індивідуалізацією, що призвело до змін традиційних і створення нових форм проведення дозвілля, інтеграції кількох видів культури і форм освіти. Інформаційні технології лежать в основі двох взаємодоповнюваних тенденцій сучасності: легітимацією індивідуальності в новому культурно-освітньому просторі і залучення індивіда до єдиного життя людства. Серед типів інформаційної культури виділяють культуру символічних дій, культуру слова, культуру писемності, електронну культуру, залежно від матеріальних носіїв : аудіокультуру, відеокультуру, аудіовізуальну культуру.

З позиції синергетики, інформаційна культура – відкрита, самоорганізаційна система, що знаходиться в нерівноважному стані й пов'язана з не перехрещеними потоками інформації, здатна до стабілізації, і також пов'язана з періодами стабільності інформатизації, коли відбувається остаточне закріплення інформаційної технології. Інформаційна культура в своєму розвитку пройшла через інформаційні кризи ( це пов'язано з переходом до нового носія культурної інформації), які можна розглядати як точки біфуркації.

Інформаційна культура тісно пов'язана також із сучасними інформаційними технологіями, які здатні здолати простір і час. Для неї характерна відкритість, нестабільність і стохастичність. Як складна відкрита система, вона знаходиться в стані тимчасової рівноваги, так як поповнюється новими елементами (інформаційна етика, інформаційна естетика, інформаційна гігієна). Інформаційна культура як система виконує захисну, креативну, комунікативну, сигніфікативну, нормативну функції і є стандартом інформаційної поведінки та інформаційного способу життя. Рівні інформаційної культури залежать від активності взаємодії індивіда зі світом, який оточує його, інформаційної насиченості та взаємообміну. Розвиток цифрової субкультури інтернету спричинив

появу інтернет – культури. Інформатизація призвела до розслоювання інформаційної культури на субкультури: електронну, екранну, комп'ютерну, мережеву, інтернет, медіа, цифрову, віртуальну.

Інформаційна культура – комплексна, цілісна система, в якій психологічні, когнітологічні, процесуальні аспекти взаємозв'язані, взаємозалежні та взаємообумовлені. Зміст інформаційної культури можна розглядати в різних площинах: світоглядній, психологічній, соціальній і технологічній. Розвиток інформаційної культури відбувається постійно під впливом пресингу інфосфери. Як зазначає П.Слотердаjk, «Інформація переповнює резервуари нашої свідомості, створюючи принципову загрозу людському існуванню. Мабуть, доведеться надовго – на місяці, а то й на роки – залишити цивілізацію mass-media, щоб після поверненням знову зібратися, зосередитися й опинитися в стані свідомого споглядання в собі відновлення розкиданості й неуважності, до чого призводять сучасні засоби масової інформації. Мас-медіа імітують філософію, і все тому, що вони прагнуть набути власного погляду на тотальність буття» [206, с.240].

Ефективна інформаційна діяльність особистості дозволяє долучитися до інформаційного процесу всесвітньо-історичного масштабу – засвоєння й розвитку інфофонду. Інформаційне поле забезпечує позитивну взаємодію глобальної й регіональної культур, їх поєднання в загальний досвід людства, є засобом формування світової культурної спільноти, створення єдиного культурно-освітнього простору. Засвоєння інформаційної культури сприяє універсалізації якостей людини, яка знаходить своє конкретне вираження в різних формах духовного вдосконалення, професійної та суспільної діяльності.

В умовах посилення інформатизації змінюється культура суб'єктів освіти. Сучасні освітні концепції мають яскраво виражену інформаційну основу і постають як гештальтосвіта, в рамках якої відбувається передача

цілісних блоків культурної інформації, якісна зміна схем мислення, перебудова самої конфігурації ситуації навчання [118, с.125 ].

Гештальтосвіта – освітня модель життєдіяльності в умовах інформатизації, де провідний методологічний принцип розвитку – відкритість, критерії стану – нелінійні, оскільки вона чуттєва до зовнішніх впливів – потоками культурної інформації зовні. Її постійний потік, поява нових знань, є причиною розвитку нестабільності з відповідними періодами стабілізації. Реформування гештальтосвіти відрізняється адаптивністю до потреб суспільства, динамікою і розвитком, мінливістю і стохастичністю, вбирає досягнення культури минулого й нинішнього, орієнтована на нову культурну картину світу. Гештальтосвіта чітко структурована на основі тріад педагог-учень-процес навчання і виховання-середовище-освіченість. Кожна система поводить себе по-різному в періоди загострення або стабілізації. Саме дані тенденції в розвитку освіти в минулому столітті призвели до кризи освітніх систем у багатьох країнах, до культурного лагу й культурного відставання освіти.

Засвоєння культурних універсалій, системи культурних символів, виявлення прерогативних ідей і цінностей, які є стимулами розвитку пізнання, можливе в контексті гештальтосвіти. Вона відображає тезаурус людського буття, де сутності-ідеї і сутності-цінності речей виявляються в упорядкованій композиції, і переводять людину в інший культурно-освітній простір, де кожен має справу зі співтворчістю, співрозумінням, співосмисленням. Гештальтосвіта- це складна, відкрита нерівноважна, нелінійна система. Компонентами в ній можна виділити суб'єкти, об'єкт-учні і відповідні методики, процеси-навчання і виховання, засоби-канали просування, системи освітніх закладів, методики, інформаційні технології, результат - освіченість, професійна культура, інформаційна культура, моральна культура особистості. До суб'єктів також належать активні учасники освітнього процесу, педагоги й учні, студенти, які своїми діями

змінили вплив на стан культурно-освітнього простору. Гештальтосвіта відповідає вимогам мультикультурності, тобто відображає культуру періоду глобалізації, як складного процесу взаємодії всіх типів локальних культур, в тому числі національних і субкультур. Як зазначалося раніше, гештальтосвіта - це нерівноважна система, в якій постійно з'являються інновації, але й зберігаються традиції, що є причиною внутрішнього розмаїття. Це нелінійна система, так як у всіх формах взаємозв'язку зберігає свою специфіку, відносну відокремленість і єдність. Гештальтосвіта не просто відображає зміни в суспільстві, але й створює певну їх селекцію (на основі інформаційного аналізу й синтезу). Критерієм еволюції гештальтосвіти можна вважати стабільність. Стратегічна спрямованість інформатизації гештальтосвіти – формування й розвиток інформаційної культури як усвідомлення й прийняття різноманітних інформаційних феноменів, формування поведінки в умовах інформаційного суспільства. В умовах посилення інформатизації гештальтосвіта постає як гуманітарна модель дійсності, засіб ефективної соціалізації, шлях самореалізації і розвитку особистості. Саме тут гештальтосвіта розглядається як соціокультурна система, що забезпечує наслідування культурних норм, духовних цінностей, моральних ідеалів. Серед гуманітарних функцій гештальтосвіти варто виділити розвиток духовних сил і можливості, що дозволяють людині жити в інформаційному суспільстві, формувати емоційно-ціннісні орієнтири, створювати можливості для духовного, професійного розвитку і для здійснення самореалізації, оволодіння засобами, необхідними для досягнення інтелектуально-моральної свободи, творчої індивідуальності. Інформатизація дозволяє вивести освітній процес на рівень активної соціальної творчості, що розширює потенційні можливості розвитку людини і сприяє інтеграції й перероблює різного роду інформацію у відкритому інформаційному просторі. Модель освітнього простору

дозволяє побудувати синергетичний підхід. Освітній простір – це простір відносин, що обумовлений процесами трансляції інформації. Для визначення його структури застосовуємо поняття інформаційного поля як множини джерел освітньої інформації й освітнього середовища, в якому вони розповсюджуються. Освітня інформація наразі виступає як характеристика міри упорядкованості відносин елементів системи, як міри знятої невизначеності їх поведінки. Тоді інформаційне поле є фрагментом трансльованого в гештальтосвіті освітнього простору як різноманітної форми упорядкування соціальних відносин, законів їх функціонування й розвитку. Таке поле немає чітких меж, воно мобільне й мінливе, відрізняється адаптивністю до змінюваних освітніх потреб.

Нині опорою розвитку освітнього простору є структура функціонування системи освіти й культури, сформованої в історичному розвитку діяльності поколінь людей. Рівень його розвитку можна визначити за станом інформаційних каналів, що сьогодні значно збагатилися за допомогою інтернету як середовища розвитку гештальтосвіті, глобальних телекомунікаційних комп'ютерних мереж, а нові інформаційні технології стають основною складовою освітніх процесів нинішнього століття.

Сучасний освітній простір повинен максимально сприяти вирішенню головного завдання – розширення відтворення соціокультурного буття, за допомогою якого здійснюється передача культурно-освітньої спадщини від одного покоління до іншого. Те, що вивчається, повинне мати певний сенс в житті студентської молоді, яка зобов'язана не просто отримати уяву про певні знання, а зробити їх особистісними, усвідомити їх важливість для себе й своєї діяльності. Для цього людина повинна отримати можливість вільного дослідження освітнього простору, де є необхідні інструменти й матеріали, педагоги, і до всього цього відкритий доступ. Відкритий освітній простір дає вільний доступ до інформаційних і



інформаціологічних ресурсів усієї світової спільноти, знімає просторово-часові обмеження в роботі з різними джерелами культурно-освітньої інформації за допомогою інформаційних мереж. Сьогодні вимоги до користувачів стають все більш простими, а самі інформаційні послуги більш індивідуальними. Такий простір надає широкої свободи вибору стратегії й тактики гештальтосвіти.

Інформаційно-освітній простір є системою інформації трьох його суб'єктів – педагога, учня та середовища між ними, що знаходяться в тристоронньому активному процесі взаємодії між собою і складають єдиний процес цілеспрямованого формування особистості. У цьому процесі взаємодія суб'єктів – діяльнісні відносини з інформаційним середовищем, яке ми розглядаємо як активну частину інформаційно-освітнього простору. Зміст і організація інформаційно-освітнього простору педагога й учня будуть відрізнятися, так як це залежить від наявності певного життєвого досвіду, а що стосується педагога, ще й від професійних знань, умінь і навичок, його професійно-педагогічної культури. При якісних і кількісних відношеннях інформаційного поля, яким володіють два суб'єкти, їх простір є відкритим, постійно видозмінюється, трансформується й розвивається.

Інформаційно-освітній простір диференціюємо на трьох рівнях: мікро-, мезо- і макрорівні. У першому випадку ми маємо справу з єдиним інформаційно-освітнім простором. Побудова й розвиток такого простору вважається необхідною умовою для розвитку гештальтосвіти в умовах суспільства знання. Це пов'язано з глобалізацією ринку праці й ринку послуг. Існують реальні технології – технології інтернет, що дозволяють здійснювати зазначені процеси. На мезорівні ми виділяємо інформаційно-освітній простір країни, регіону, міста, конкретного освітнього закладу. Його специфіка визначається специфікою розвитку гештальтосвіти в конкретній країні чи регіоні. Інформаційно-освітній простір мезорівня

реалізує принцип доступності освіти, свободи вибору освітніх закладів і освітніх програм. На макрорівні ми маємо справу з інформаційно-освітнім простором особистості. На кожному рівні інформаційно-освітній простір наділений властивостями самоорганізованих систем відкритістю, нелінійністю, стохастичністю.

Інформаційно-освітній простір як відкрита система знаходиться в стані часової рівноваги, так як його елементи не мають чітких структурних зв'язків і поповнюються новими. Сучасний інформаційно-освітній простір на кожному рівні виконує певну функцію моделі дійсності, засіб соціалізації, засіб самореалізації і розвитку особистості, засіб досягнення інтелектуально-моральної свободи, творчої індивідуальності. Із зміною освітніх концепцій, освітніх моделей змінюються й критерії функціонування освітньо-інформаційного простору. Інформаційно-освітній простір повинен орієнтуватися на навчання й виховання молоді в дусі толерантності, міжнаціонального гуманізму, на створення сприятливих умов для розвитку особистості.

У XXI столітті інформаційно-комунікаційні мережі та відповідні їм технології розглядаються як невід'ємна складова соціуму, яка впливає на розвиток освіти. На сьогодні традиційні інститути освітньої системи залишаються основним освітнім потенціалом нашого суспільства. Проте, не можна недооцінювати швидкий розвиток інтернет-технологій, в недалекому майбутньому цілком можливий масовий перехід освітньої системи в сферу нових технологій. У зв'язку з цим доречно висунути дві гіпотези: 1) впровадження інформаційно-комунікативних технологій трансформує освітнє середовище і соціальні процеси, які в ньому відбуваються; 2) соціальне середовище формує освітні системи, які технологічно базуються на інтернет-технологіях, а методологічно – на соціокультурному обґрунтуванні їх використання. Інформаційно-комунікативні технології розширюють можливості освітнього середовища,

як різноманітними програмними засобами, так і методами впливу на соціальне становлення індивіду. До програмних засобів належать пошукові, інтелектуальні, навчальні, експертні системи. Фактично у всіх сучасних електронних посібниках здійснюється акцент на розвиток творчого мислення як відображення компетентнісного й суб'єктивно-орієнтованого підходів до навчання. Сталий розвиток освітньої системи може бути забезпеченим креативним і усвідомленим використанням інтернет-технологій та інтернету як структури в системі освіти й наукового пізнання.

У період масштабних соціально-економічних змін випускник освітнього закладу вимушений бути готовим діяти не лише в умовах сьогодення, але і в майбутньому. Мета, зміст і методика освіти повинні орієнтуватися на перспективу, на майбутнє, на дії в режимі невизначеності через бурхливий розвиток технологій і глобальної комунікації. Нині набуває популярності концепція безперервної освіти і навчання протягом усього життя. «Перехід до безперервної освіти – надзвичайно важлива загальноосвітня тенденція. Він передбачає систему освіти, яка складається з дошкільного виховання, початкової освіти і вищої освіти, яка триває все життя і дає людині змогу адекватно відповідати на виклики світу, що стрімко змінюється» [133, с. 12]. Змінюється також характер знання: від нього вимагається бути не фундаментально незмінним, і не просто прикладним, а суттєво дієвим. В освітній практиці це називається компетенцією. В умовах критичної складності соціальних відносин необхідне системне і структурно обґрунтоване навчання, що забезпечується підкресленою зверненістю до використання технологічних засобів та гуманітарного підходу до освітнього процесу. Важливе значення мають як індивідуальне вміння під час навчання, так і можливості взаємодії в групі, з використанням необхідних знань і застосуванням їх – не лише для адаптації до соціально-культурних змін, але і для їх

здійснення та протистояння негативним тенденціям. Мова йде про таку організацію поєднання процесів навчання професійним навичкам і освіти індивіда, за якої певні фундаментальні знання формуються в спільній роботі груп дітей і викладачів відповідно до тієї або тієї освітньої ситуації. При цьому головним стає не лише засвоєння знань, але й розуміння цього процесу і джерел формування знання, а також рівня довіри до джерел. Фундаментальним при цьому виявляється рефлексивне знання про мислення і діяльність, про способи отримання, систематизацію і втілення знання різного типу. Варто зазначити, що базовим процесом освіти стає не стільки звична трансляція індивідом готових знань, скільки розвиток функцій інтелекту і вміння застосовувати методики формування ситуативно-необхідних знань. Глобальний світ штовхає суспільство й соціальні інститути до самовизначення і рефлексії. Точка стратегічного впливу в освіті вимагає корегування стратегії і тактики впровадження інформаційно-комунікативних і освітніх технологій, під впливом невизначеності соціального розвитку формування інформаційного середовища суспільства

Теоретичне осмислення проблеми підвищення ролі соціальних інститутів у соціалізації особистості, її інтелектуальному і професійному розвитку та духовно-моральному становленню пов'язане з необхідністю використання системного підходу як методологічної основи дослідження проблемного поля освітньої реальності. Системний підхід дозволяє розглядати особливості змін у освіті під кутом зору впливу сучасних соціокультурних умов цивілізаційного розвитку інформаційного суспільства з властивими для нього процесами конкуренції, кризовими явищами, підвищенням ролі знання у забезпеченні ефективного функціонування соціуму. У контексті цього підходу стає очевидним необхідність модернізації освіти, перехід на нові освітні стандарти, які

відповідають загальносвітовим показникам якості знань при збереженні кращих традицій і досягнень попередніх вітчизняних освітніх систем.

Ключовою проблемою освіти завжди було і є формування людини як особистості. Чисельні проблеми філософського осмислення ролі інститутів освіти пов'язані з необхідністю дослідження перспектив людини у створюваному нею новому світі, який характеризується розвитком науки і новою роллю знання у суспільстві. Під впливом процесів глобалізації соціокультурне середовище інформаційного суспільства здійснює вплив на формування модернізації освіти й ціннісних орієнтацій суб'єктів освітньої діяльності. Глобалізація запроваджує у просторі світового співтовариства єдині стандарти економічного, науково-технічного, політичного, культурного розвитку, характеризує нову епоху розвитку суспільства, нові форми міжкультурної взаємодії, нові вимоги до освітнього потенціалу, зростання значущості людського капіталу, інтенсифікації випереджувального розвитку освіти.

Виклики глобалізації і перехід до постіндустріального, інформаційного суспільства, становлення економіки, яка базується на знаннях, вимагає модернізації сфери освіти, підвищення якості освітніх послуг і одночасного покращення методів управління системою освіти. У дослідженні проблемного поля сучасного етапу розвитку сфери освіти особливої уваги заслуговує факт значного впливу процесів глобалізації на цивілізаційні комунікативні умови постіндустріального суспільства. Сьогодні відбувається модернізація системи освіти з урахуванням нового статусу знань і прагматичної направленості у визначенні цінності освітніх послуг, їх ролі у культурі інформаційного суспільства. Інформаційний простір сучасної цивілізації, створення глобальної системи інтернет і ЗМІ, корінним чином змінило зміст і спрямованість навчально-освітньої діяльності, методи й засоби здійснення виховного процесу. Докорінно змінився і характер впливу факторів інформаційно-комунікативного

середовища на життєвий світ людини, соціально-психологічні моделі і стереотипи її поведінки. Основними факторами впливу соціокультурної сфери інформаційного суспільства на трансформацію освітньої реальності є нові інформаційно-комунікаційні технології, які позначаються на темпах розвитку нових форм і напрямків освітньої діяльності.

В умовах розвитку інформаційного суспільства принципово змінюються сутність, методи і форми освіти. Необхідно чітко усвідомлювати, що на сучасному етапі цивілізаційного розвитку якісна і високотехнологічна система освіти є умовою розвитку соціальних систем, збереження духовно-моральних цінностей та історично-культурних традицій народу. Глобалізаційні процеси й можливості, які відкривають інформаційно-комунікативні технології, віртуалізація життєвого простору людства не можуть залишати освіту на попередньому рівні. В умовах розвитку інформаційного суспільства освіта повинна стати інноваційною. Це пов'язано з тим, що їй потрібно не просто пристосуватися до нових реалій техногенної цивілізації, а прогнозувати її подальший розвиток, а в певній мірі випереджати ті зміни, що відбуваються, щоб бути готовим до тих інновацій, які неминуче потягнуть за собою подальший розвиток науки і технології. Для ефективного функціонування «суспільства знання» потрібно нові кадри, нова система їх підготовки, нові ціннісні орієнтири і мотиви поведінки. Одночасно виникає і проблема виявлення ефективності і результативності інноваційного підходу до системи освіти, її модернізації відповідно до вимог сучасного цивілізаційного розвитку суспільства. Ця проблема набуває особливої гостроти в сучасних економічних і соціокультурних умовах, при цьому економічна складова інноваційного підходу до освіти є важливим показником ефективності її реалій.

Слід зазначити, що економічна домінанта інноваційного підходу, витісняючи гуманітарну й культурну складові інноваційних перетворень у системі освіти, послаблюють можливість мінімізації негативних наслідків

моральної кризи ХХ століття, в результаті якої відбувається різка зміна мотивів поведінки і ціннісних установок масової свідомості, що формуються під впливом всього комплексу засобів масової інформації глобальної мережі, іміджевих симуляційних технологій. Існує низка соціокультурних умов, які сприяють становленню інноваційної освіти. Визначальною рисою всіх соціокультурних змін останніх десятиліть є трансформаційні процеси, які стосуються розвитку всіх сфер соціального буття людини. Наслідком цих процесів стала невідповідність між розвитком освіти, загальним станом культури і науково-технічними досягненнями.

Універсальною характеристикою будь-якої культури є єдність традицій і новацій, які являють собою дві взаємопов'язані сторони розвитку культурних процесів, характеризують наявність у ній як сталих, так і суперечливих моментів. З цієї причини культурну складову інноваційного підходу в освіті необхідно розглядати, по-перше, як основу формування антропологічної моделі або моделі соціально спрямованої особистості. По-друге, як духовно-моральні основи морально-ціннісного комплексу суспільства. Культура забезпечує зв'язок і ефективний вплив економічної і гуманістичної складової інноваційного підходу, формує світ ціннісних позицій і мотивів поведінки людини як суб'єкта освітньої діяльності. Філософія освіти звертається до цінностей і норм культури для того, щоб налагодити зв'язок інновацій і традицій в освіті, забезпечуючи тим самим можливість проектування розвитку системи освіти на майбутнє. Проекція на людину, її інтелектуальний і духовно-моральний розвиток, властивий культурі, забезпечує реальні можливості здійснення модернізації системи освіти, максимально ефективно використовувати інноваційний підхід в її здійсненні в межах стратегії глобального розвитку освіти. Сучасні інтеграційні процеси світового співтовариства устанавлюють єдині правила оцінки тенденцій сучасного

соціокультурного розвитку в цілому і освіти зокрема. Разом з тим, створення нової соціокультурної парадигми освіти сприяє розумінню природи сучасних суперечностей на глобальному й національному рівнях, а також розробки програм мінімізації наруги в сучасних етноконфесійних і культурно-моральних сферах сучасного життя, що особливо помітно в молодіжному середовищі. У цих умовах особливої актуальності набуває проблема формування політичних орієнтацій і економічних пріоритетів молоді, які вибудовуються відповідно до духовних цінностей і культурних традицій країни. На ціннісну свідомість людини значний вплив здійснюють засоби масової інформації та інтернет.

Виконавши процес формалізації, тобто перетворивши знання в інформацію, людина, як носій нових знань, створює образи і розкриває зв'язки, доступні для засвоєння іншими людьми. Знання можуть існувати поза інформацією, а інформації поза знанням бути не може. Між знаннями та інформацією існує потрійний зв'язок: знання – інформація – знання [93, с. 79]. Таким чином, інформація – це певна форма буття знання, а знання – це зміст певної форми інформації. Знання існують у активній формі, а інформація в пасивному стані зберігається у формі знаково-символічної конструкції. Знання за своєю іманентною природою є принциповим освітнім ресурсом і тому об'єктивно й закономірно можуть виступати ресурсом професійної культури. Знання – це категорія освітньої реальності, ознака освіченості і професіоналізму особистості. Людина, яка знає, яка володіє знаннями є основним суб'єктом освітньої реальності. На відміну від інформації, знання завжди індивідуалізовані, персоніфіковані, особистісні. Знання мають особистісну природу, навіть якщо ними й наділені величезні маси населення. Слід зазначити, що знання стають знаннями лише завдяки особистості. У сучасному світі глобальна взаємодія знань здійснюється не лише в горизонтальній площині (від людини до людини), але й у вертикальній площині, причому як у



ретроспективній вертикалі (від знань нинішньої епохи - до знань минулої епохи), так і в перспективній (від знань нинішньої епохи - до знань майбутньої епохи). Знання завжди мають конкретно-історичну форму і зміст, конкретну соціальну детермінацію. Ця конкретно-історичність є не що інше, як детермінація атрибутивної динамічності знань, їх мінливості, рухомості, причому як у сенсі конкурентного змісту, так і в сенсі конкретної форми буття, у сенсі епістемологічної цінності.

Як результат людської діяльності, знання мають бути позиціонованими в проблемному полі освітньої реальності. Важливою експлікаційною конструкцією в розумінні природи знань є діяльність. Знання і діяльність – це одна пара категорій у епістемологічному проблемному просторі. Немає знань поза діяльністю, так як і немає діяльності поза знаннями. У теорії соціальної дії М. Вебер і Т. Парсонс зазначають, що головною ознакою соціальності дії є домінуюча й пріоритетна роль знань у загальній системі дії. Це може бути або суб'єктне осмислення індивідів можливих варіантів поведінки людей, які вступають з ним у взаємодію; або це символічність, нормативність, волюнтаристичність людської дії на відміну від фізичної або біологічної дії.

Знання людини є результатом не лише мисленнєвої, але й реальної, практичної діяльності у ставленні до зовнішнього світу. Слід зазначити, що знання є відображенням не лише індивідуальної діяльності самого суб'єкту, але й соціальної діяльності в широкому розумінні слова. У значенні відображається вся соціальна практика, весь соціальний досвід, у тому числі й мисленнєвий, інтелектуальний досвід суспільства, як нинішній, так і минулий. І це ще раз підкреслює соціальність знання.

Таким чином, у результаті діяльності відбувається формування, генерування й трансформація знань – поглиблення, розширення і зміна. Така діяльність породжує знання, формує досвід – сукупність певних

модусів знань, сконструйованих із “старого”, перевірених й уже закріплених у свідомості знань, які відіграють роль своєрідних критеріїв, орієнтирів у подальшій діяльності, в тому числі і пізнавальній. Така залежність “діяльність–знання–досвід” і отримала відображення у відомій ідеї апперцепції, яка формує ідею консерватизму. Отже, знання, як результат діяльності – це характеристика конструкції “знання – діяльність”. Діяльність детермінує, породжує знання. Знання є фактором, ресурсом, інструментом і в певному сенсі причиною діяльності. Знання детермінують діяльність і експлікуються як атрибутивний елемент системи діяльності, як інструмент діяльності, який може принести виокреслений, так чи інакше сприйнятий результат, певну зміну в об’єкті впливу.

Знання – це не текст, не думка, не ідея і не інформація сама по собі, знання – це складна поліфонічна система, в якій надані як суб’єкт пізнання, так і об’єкт відображення, думка і судження, як результат пізнання, який проявляється в мові, світі символів і значень, що стоять за кожним знаком, детермінована й детермінуюча діяльність, в якій осмислюється істина й цінність. По-перше, знання як атрибут соціального світу, як атрибутивна ознака людини, за певним визначенням, характеризують кожну людину, ту або ту соціальну спільноту в цілому як у площині організації, так і в площині функціонування і розвитку. Знання об’єктивно наділені потенціалом, можливістю брати участь у діяльності як фактор освітнього ресурсу, який впливає на людину, робить її проінформованою, мудрою, тією, яка знає. По-друге, в зовнішньому світі знання суб’єкту проявляються у тій чи тій мовній формі. Таким чином, аналізуючи ресурсну роль знань ми повинні виявити й експлікувати ті або ті мовні конструкти – слова, тексти, образи, символи тощо, які в практичній діяльності і є реальними ресурсами. По-третє, ресурсний потенціал знань реалізується начебто у двох площинах. З одного боку, це інтелектуальна перевага суб’єкта над об’єктом – суб’єкт впливає на об’єкт

завдяки тому, що він знає більше, знає як вплинути на об'єкт, знає щось досить важливе, потрібне про об'єкт. З іншого боку, вплив суб'єкта на об'єкт визначається тим, що знання, які існують у площині істини/хиби, наділені аксіологічним і моральним навантаженням, тобто знання самі по собі як досить конкретна цінність або моральний імператив наділені авторитетом і персоніфікуються в тому або іншому суб'єкті, передають йому авторитетний статус, тобто статус суб'єкту освітньої реальності. На сьогодні ідея щодо суспільства знань посідає важливе місце в соціальній теорії, спрямована на експлікацію сучасного стану суспільства і його перспектив трансформації. Дослідження суспільства знань розвиваються в предметному полі теорії інформаційного суспільства. Всесвітня доповідь ЮНЕСКО “До суспільства знань” поставила завдання зміщення дослідницького центру з інформаційного суспільства до суспільства знань, які самі собою не сформуються ні в інформаційному суспільстві, ні в якому іншому суспільстві, оскільки збільшення обсягу інформації зовсім не обов'язково детермінує приріст знань і тим більше зміну їх соціальної ролі та місця. Необхідно, щоб засоби відбору завдання продукування та використання знань для розвитку людської обробки осмислення і споживання цієї інформації також були адекватні суспільству в усіх сферах життя. Якщо поняття інформаційного суспільства експлікується переважно через досягнення в технологіях виробництва, то поняття суспільства знань пропонується інтерпретувати в більш широкому соціальному контексті із залученням філософських, психологічних, етичних, аксіологічних, культурологічних та інших параметрів [300]. З одного боку, доповідь ЮНЕСКО вказала на актуальність і самодостатність теоретичних дискусій щодо суспільства знань, а з другого, – це означало не що інше як соціальне замовлення з боку соціуму на дослідження проблеми суспільства знань, як практичного завдання. Все це свідчить про те, що не лише філософія, але й держава і громадянське суспільство усвідомили реальність перспективи

суспільства знань і необхідність підготовки до цієї перспективи. Таким чином, ідею суспільства знань переведено із розряду утопій у розряд реальних перспективних явищ. У праці «Посткапіталістичне суспільство» Т. Дракер застосував концепт “суспільство знань” у категоріальний апарат філософії. Дослідник зазначав, що сьогодні знання уже застосовуються до сфери самих знань, і це можна назвати революцією у сфері управління. Знання тут швидко перетворюються в певний фактор виробництва, відсуваючи на другий план і капітал, і робочу силу. Мабуть, нинішнє суспільство дещо передчасно розглядати як “суспільство знань”; зараз ми можемо говорити лише про створення економічної системи на основі знань (knowledge society). Проте суспільство, в якому ми живемо, напевне слід характеризувати як “посткапіталістичне” [44]. Мабуть, тому ще не сформувалося суспільство знань, а лише формується економіка знань. Науковець приділяє основну увагу аналізу саме економічних характеристик капіталізму, до речі і саме визначення “суспільство знань” виглядає досить технологічно – знання застосовуються до сфери самих знань.

Підвищення ролі знань у житті суспільства свого часу відзначали Ф. Бекон, А. Сен-Сімон, К. Маркс, а в ХХ ст. Т. Веблен, Дж. Бернхем і численні теорії “нового індустріалізму” Дж. Гелбрейта, “постіндустріалізму” Д. Белла, “постфордизму” Р. Райха, “інформаційного капіталізму у мережевому суспільстві” М. Кастельса, “суспільство корпоративного, споживчого капіталізму” Г. Шиллера, “рефлексивної модернізації” Е. Гідденса, “гнучкої спеціалізації” Л. Харенхорна, “публічної сфери” Ю. Хабермаса, “інформаційного суспільства” Е. Массуди і т. ін. У середині минулого століття Ф. Махлуп експлікував ідею нового інформаційного суспільства, саме через поняття “індустрія знання” як основи інформаційної індустрії, університети як “фабрики

знання”, “knowledge workers” як новий клас, який повинен буде трансформуватися в новий домінуючий клас суспільства” [282].

Японський дослідник Т. Сакайя в 90-х роках ХХ століття висунув ідею стосовно того, що “цінність втілена в знання, породжена знаннями”. Він мав на увазі, що в сучасних умовах традиційно фактори виробництва уже не визначають ту цінність, яку споживачі визначають за тим або іншим продуктом; саме ця обставина, на його думку, і є одним із найбільш фундаментальних зрушень, які відбуваються в нинішніх реаліях [196].

Л. Едвінсон і М. Мелоун у кінці ХХ століття висунули ідею “інтелектуального капіталу”, основна увага в якій приділяється проблемі чіткого визначення інтелектуального капіталу як теоретичної категорії і вирахуванні його частки в ринковій вартості тієї чи тієї компанії. На думку авторів, до інтелектуального капіталу належать фактично всі види ресурсів, які не піддаються традиційним оцінкам. Виділяючи в межах інтелектуального капіталу “людський капітал” і “структурний капітал”, вони зазначають, що кожна з цих форм “капіталу” породжена людськими знаннями і саме їхня сукупність визначає приховані джерела цінностей, що наділяють компанію нетрадиційно високою ринковою оцінкою.

У 70-ті роки ХХ століття американський економіст Г. Беккер розробив теорію людського капіталу, в якій доводить, що вкладення в людину – в її освіту, кваліфікацію – приносять значні за обсягом, довгострокові за часом дії, інтегральні за характером економічні й соціальні ефекти. Ці ідеї були закладені у фундамент теорії сучасної неокласичної економіки (А. Маршалл). Канадський дослідник Н. Штерн вважає, що термін “постіндустріальне суспільство” потрібно замінити терміном “суспільство знань”. У суспільстві знань, на його думку, зникає межа між дискурсами науки, технології, культури і соціуму. Н. Штерн вбачає у суспільстві знань нову соціальну реальність, яку він характеризує низкою типових рис, зокрема зростанням значення фундаментальної науки

як безпосередньої виробничої сили, зростанням ролі знань як основи індивідуальних і колективних дій, появою політичної економії знань, підвищенням статусу експертів і експертних груп.

Таким чином, концепт «суспільство знань» сформувався на початку 90-х років минулого століття слідом за формуванням теорії інформаційного суспільства. Нині інтерес до проблеми суспільства знань очевидний. Пояснюється це, на наш погляд, як мінімум, трьома взаємозв'язаними причинами. По-перше, значна кількість теорій суспільного розвитку еволюціонувала й ідентифікувалася в рамках теорії інформаційного суспільства, при цьому іноді зберігаючи свої особливі імена. Таким чином, теорія інформаційного суспільства набула певного парадигмального статусу. У дослідженні Ф. Уебстера об'єднано низку різних теорій, які експлікують сучасність, при цьому жодна з них самими творцями не називається теорією інформаційного суспільства. Поняття інформаційного суспільства нині трансформувалося в абсолютно пріоритетне поняття, яке замінило сьогодні більшість інших понять-імен і асимілювало поняття «суспільство знань». По-друге, зроблено це було дуже просто, оскільки абсолютна більшість теоретиків як інформаційного суспільства, так і суспільства знань ототожнюють поняття інформації і знання. «Суспільство знань» є ні що інше як те ж саме інформаційне суспільство, хіба що з іншим акцентом. По-третє, нині теорія суспільства знань ще не сформувалася як самостійна, самодостатня теорія. Слід зазначити, що ціла низка авторитетних дослідників взагалі ототожнюють, а точніше, асимілюють поняття «суспільство знань» у поняття «інформаційне суспільство». Так, М. Кастельс зазначає, що в новому інформаційному способі розвитку джерело продуктивності полягає у технології генерування знань, обробці інформації і символічної комунікації. Звичайно, знання та інформація є критично важливими елементами у всіх способах розвитку, оскільки процес виробництва завжди

базується на певному рівні знань і на обробці інформації. Проте специфічним для інформаційного способу розвитку є вплив знання на самі знання як головне джерело продуктивності [110, с. 39]. Таким чином, більшість дослідників «суспільство знань» тлумачать як черговий етап розвитку інформаційного суспільства. Суспільство знань трактується як хронологічна частина інформаційного суспільства, позбавлена своєї концептуальної самодостатності й автономності. Такої ж думки у вітчизняній науці дотримуються В. Андрущенко, М. Згуровський, М. Карпенко, В. Кремінь, М. Михальченко, Є. Наумкіна та інші. «Поняття постіндустріальне суспільство», «інформаційне суспільство» і «суспільство знань», зазвичай, використовуються як синонімічні, хоча фіксують різні грані історичного процесу» [138, с. 82]. Слід зазначити, що у більшості сучасних визначень та інтерпретацій поняття "суспільство знань" панує як економічний редукціонізм, тобто автори так чи інакше зводять і лімітують роль знання до проблеми продуктивності праці, до матеріального виробництва, до економічної сфери. «При всій різноманітності характеристик суспільства знання визначальною його рисою вважають домінуючою роллю науки й техніки в процесах виробництва інформації, необхідної для діяльності суспільства, яка є джерелом його змін, що передбачають зміни способу життя людей» [121, с. 26]. Такий редукціонізм частково можна пояснити професійною підготовкою і характером професійної діяльності більшості дослідників, які працювали в економічній сфері. Проте, основною причиною економічного редукціонізму в експлікації суспільства знань є, на наш погляд, методологічний пріоритет технологічного детермінізму, сцієнтизму й неопозитивізму, характерний для більшості дослідників інформаційного суспільства і суспільства знань. Справа тут не стільки в тому, що основна увага досліджень зосереджена на економіці, сфері виробництва, технологіях, інформації та інформаційно-комунікативних технологіях,

перш за все, скільки в тому, що саме в цих технологіях бачиться першопричина і фундамент решти існування. При всій важливості соціальних наслідків інформатизації, основним залишається технологічний феномен. Оскільки, інформація, яка трактується як передача закодованих даних – це швидше технічне явище, оскільки, коли ми говоримо про інформацію, нас цікавить хто/що і як закодовані певні дані, хто/що і як розкодував ці дані, як ці дані передано і прийнято, суто технічні характеристики. Такий інформаціоцентризм характерний в основному для західних дослідників суспільства знань. Слід зазначити, що у багатьох сучасних дослідженнях переважає наукоцентризм, де основною причиною у суспільстві знань декларуються наука і зв'язані з нею технології. Ракітов О. І. зазначає: «...суспільство, яке виробляє всі необхідні для життєдіяльності й розвитку наукові знання, високі технології, наукомісткі артефакти і послуги, і ті, хто живе в основному за їхній рахунок<...> а вирішальною тут, – є здатність генерувати їх в інноваційно високих технологіях, тому побудова суспільства, яке базується на знаннях переносить центр тяжіння у сферу генерації знань, перш за все, наукових» [184]. Аналогічні ідеї висловлюють В. Г. Горохов, Б. Г. Юдін, О. Б. Соловйов та інші.

Принциповими моментами субстанційних основ суспільства знань, на нашу думку, є не стільки кількість знань у суспільстві, скільки їхня якість. До того ж якість цих знань не можна апроксимувати через науку, наукові знання, як це робиться у більшості випадків. Такий розвиток подій філософія уже проходила в образі сцієнтизму і сформувала протилежну філософську течію антисцієнтизму. За межами наукових знань залишається величезна маса життєво необхідних суспільству знань, зокрема, міфологія, релігія, мораль, мистецтво, філософія, повсякденний досвід і народна мудрість. Останнім часом зріс інтерес дослідників до проблеми кореспондування віри і знань, і все частіше вони приходять до



висновку про існування когерентності цих феноменів, “віра у багатьох випадках нічим не замінима, віра конститує людську ідентичність, а віра як фундаментальна підвалина довіри є умовою життя людини у спільноті і створює саму можливість отримання знань” [131, с. 17]. Ці джерела, ці форми знань суттєво впливають на експлікацію як істини, так і цінностей. Якість знань, що виступає системоутворювальним чинником суспільства знань, визначається, на наш погляд, двома взаємозв’язаними характеристиками – це теоретичність і гуманістичність. Такі теоретичні й гуманістичні знання, з одного боку, достатньо раціональні, що дозволяє забезпечити динамічну стабільність суспільства на будь-якому рівні його організації, воно достатньо близьке до наукових знань і тим самим здатне забезпечити необхідний розвиток науки. Звичайно, не слід зменшувати роль науки у сучасному суспільстві. З іншого боку, такі знання, на відміну від наукових, достатньо глибоко інтегровано у всі структури суспільства і таким чином можуть суттєво впливати на весь суспільний організм безпосередньо, змінюючи освітню реальність. Крім того, гуманістична компонента знань, яка містить у собі вищі і вічні загальнолюдські цінності і, перш за все, цінності самої людини, є, на наш погляд, не просто аксіологічним барометром, але і в умовах сучасного технологічного суспільства є одним із небагатьох гарантів виживання людства. Створення та розвиток технологічної цивілізації поступово спричинили дегуманізацію наукових знань.

Нині у високорозвинених країнах поступово впроваджуються різні програми, які мають на меті показати громадянам, діяльність яких не пов’язана безпосередньо з науковими дослідженнями, важливість таких досліджень не лише для розвитку і самозбереження людства, але й необхідність перетворення їхніх результатів не лише на технологічне оточення, але і на частину свідомості кожної людини. Однією з

найважливіших умов особистісної ідентифікації є максимально адекватне сприйняття навколишнього середовища [124, с. 101].

Теоретично – гуманістичні знання є вищою цінністю суспільства знань. Суспільство знань – це принципово інший кількісний рівень знань, які функціонують у суспільстві в усіх його площинах, інституціях, спільнотах і в житті кожної окремої особи. У цьому сенсі суспільство знань характеризується тим, що теоретичні, гуманістичні знання стають головним життєвим ресурсом все більшої кількості суб'єктів соціальної динаміки. Звичайно, це не означає, що всі інші ресурси витіснені із соціального простору цілком і повністю, в реальному житті – це неможливо взагалі, але це означає, що у більшості випадків людина і спільнота керуються не традиціями, не віруваннями, не інстинктами і т.ін., а теоретичними знаннями, тобто не лише почуттями, але й розумом, «вище якого у нас немає нічого» (І. Кант).

На наш погляд, не наука, а система освіти є формуючим соціальним інститутом суспільства знань. По-перше, система освіти знаходиться всередині когнітивного простору і є його найважливішим елементом. По-друге, саме система освіти інтегрує людину в простір знання, причому свідомо, цілеспрямовано, організовано у простір із соціально необхідною якістю знань, у даному випадку теоретичним і гуманістичним. По-третє, саме система освіти є головним соціальним інститутом формування особистості, яка відповідає цьому новому соціальному середовищу й суспільству знань і також буде адекватним суб'єктом формування саме такого типу суспільства – суспільства знань. Дослідники суспільства знань зазначають, що наука нині все більше й більше інтегрована в систему освіти. Зокрема, на Заході значна частина наукових розробок проводиться в університетських лабораторіях і абсолютна більшість лауреатів Нобелівської премії є професорами університетів. Проблема осмислення місця й ролі освіти в суспільстві знань одна з небагатьох проблем у тому

предметному полі, яке у вітчизняній філософії розробляється останнім часом досить інтенсивно. Про це свідчать праці В. Андрущенка, В. Кременя, М. Михальченка, В. Огнев'юка, О. Савченка, В. Пазенка, Ф. Рудича, С. Телешука. Безумовно, знання є фундаментом суспільства знання. Світовий досвід у сфері освіти і знання дозволяє зробити висновок про те, що стабільно динамічне і стабільне лише те суспільство, яке так чи інакше людиноцентроване. Головним методологічним принципом організації, функціонування й розвитку суспільства знань стає принцип антропоцентризму. Знання змушує суспільство центруватися на людині, саме тоді «на місце суспільства як вихідного об'єкта пізнання й людини в контексті соціуму висувається суспільство, зорієнтоване на людину» [27, с. 10]. На думку В. Кременя, людиноцентризм і дитиноцентризм – серцевинні ідеї змін в освіті і суспільстві. Науковець стверджує: «Дитиноцентризм в освіті – це не проголошення гасла “Все краще – дітям”, і це не любов до дітей взагалі як таких. Це – виокремлення у кожній дитині її сутнісних особистісних рис і максимально можливе наближення навчання і виховання цієї дитини до її конкретних здібностей» [125, с. 17].

Таким чином, головний методологічний принцип організації, функціонування й розвитку суспільства знання, на наш погляд, полягає не в знанні, яке додається до знання, не в науці, як головному генераторі знань, а в людині знання, під якою ми розуміємо людину, озброєну теоретичним і гуманістичним знанням, людину, для якої знання – атрибутивний фактор буття в принципі, людину, для якої знання є однією з вищих цінностей, людину здатну зі знанням справи толерантно, консенсусно жити в плюралістичному, гетерогенному, полікультурному соціумі. Людина знань знімає й заперечує “модульну людину” (Е. Геллнер) попередньої епохи. Саме на пріоритетне значення людини вказує Б. Г. Юдін, відомий спеціаліст у сфері філософії науки й епістемології: “...економіка знань може існувати й розвиватися лише у суспільстві знань,

тобто у суспільстві, в якому отримання й застосування знань, перш за все наукових, визначається не лише міркуваннями економічної ефективності, але й тим, що вони у найрізноманітніших формах входять у повсякденне життя пересічних людей” [263, с. 587]. Хоча при цьому сам Б. Г. Юдін практично не приховує схильності до технологічного детермінізму.

Для суспільства знань найбільш сприятливою є методологія антропоцентризму. Антропологізація освіти є своєрідною програмою породження “людини культури”, покликана вирішувати її проблеми й готувати знавця, здібного до функціонування в раціонально орієнтованому суспільстві індивіда. Людина культури може бути охарактеризованою як така, що розуміє мету свого існування, прагне до самореалізації. Тим самим принцип практичного цілепокладання в образній моделі орієнтований на виховання людини освіченої. Освіта постає як спосіб становлення людини в культурі. Одна з проблем у галузі філософії освіти пов’язана з ідентичністю людини як соціокультурного феномена національної культури. «Просвіщати», означає, перш за все, «з допомогою освіти формувати у людей культурну самосвідомість, завжди прибрану в конкретну національну форму» [148].

На наш погляд, суспільство знань – це інший тип суспільства у порівнянні з інформаційним суспільством, це наступний етап соціальної еволюції, суспільство знання йде на зміну інформаційному суспільству. Суспільство знань почало формуватися в декількох найбільш розвинених країнах. Свідченням початку цього процесу служить поява в цих країнах інтелектуального капіталу й економіки, яка базується на знаннях. У працях А. Дракера, Ф. Махлупа, М. Пората зазначається, що такою державою сьогодні є США, де уже більшість усієї продукції виробляється в інформаційному секторі економіки. Слід зазначити, що суспільство знань не виникає само по собі стихійно і спонтанно. Його генеза вимагає спеціальної організації, спеціального впливу з боку держави. У рамках

концепту суспільства знань дослідники відзначають необхідність ефективного управління наукою, оскільки сучасне суспільство це, з одного боку, інформаційне суспільство, а з другого - суспільство ризиків, породжених саме наукою. Як зазначає В. Г. Горохов, «виявляється, що використання знань може мати не лише позитивні, але й негативні наслідки, що збільшує ступінь виникнення при їхньому застосуванні ризику... І справді, всі, а не лише окремі філософи, зрозуміли, що знають лише те, що насправді нічого не знають... Але найголовніше, що не лише ми, але й ті, хто керують нами і суспільством в цілому <...> також не мають чіткого уявлення про те, що потрібно робити і що потрібно знати, щоб робити» [45]. Акцент повинен бути зроблений не лише на збільшення значення теоретичних знань у соціальному пізнанні, як стверджує Г. Беххман, але й на соціально детермінованих процесах їх відтворення й розподілу, причому не лише науково створених, але й загальновизнаних (повсякденних) знаннях, оскільки окрім науки в сучасному суспільстві існують й інші джерела знань, як то, народна мудрість, поезія, фольклор і та інші [13]. На думку Г. Беххмана, особливі ризики у сучасному суспільстві приховують у собі і лакуни незнання, які повинні бути піддані першочерговій експлікації [14]. В умовах масштабних наукових розробок і тим більше всього когнітивного простору, з одного боку, і з реальною перформативністю знань, з другого – вирішувати проблеми ефективного функціонування і розвитку знання, в тому числі й наукового знання та інформації поза державним регулюванням, яке відображає інтереси суспільства та окремої людини досить складною.

Філософський підхід до визначення змісту освітньої реальності співпадає зі змістом культури людини. Слід розрізняти два моменти: діяльність, яка первинно створює культуру і діяльність, яка транслює культуру, чим і є освіта. Дослідження моделей освіти в контексті філософії освіти передбачає розгляд умов розвитку системи освіти в діалозі

різноманітних культурних світів, сенсів і цінностей. Освіта робить акцент саме на усвідомленні й розумінні цінностей культури, поведінки людини й морального образу мислення. Різке підвищення ролі освіти в сучасному інформаційному суспільстві, з одного боку, і прагнення модернізувати освітню реальність та вирішити теоретико-світоглядні проблеми, з іншого боку, призвели до того, що створюється філософія освіти як автономна сфера знань.

Сучасна освітня реальність гостро поставила питання про співвідношення інформації та знання. Якщо філософський інтерес до проблеми знань виник ще в античні часи, то інформація, яка виникла в контексті технічних знань, перш за все в кібернетиці в 40-і роки минулого століття, стає предметом широкого філософського дискурсу в 70-і роки. Інформація як наукове поняття і на сьогодні має різне, іноді суперечливе визначення. Слід зазначити, що саме на це звертають увагу дослідники, зокрема Д. Белл, С. Леш, М. Кастельє, Ф. Чебстер, В. Данильян, А. Урсул, В. Дубровський, В. Миронов, О. Соколов, С. Кримський, В. Федотова та ін. Інформація стала системоутворювальним фактором усіх сфер сучасного суспільства й індивіда, що безперечно обумовило й актуалізувало необхідність аналізу взаємозв'язку інформації й знань у контексті філософії освіти.

Така проблема у відомих нам філософських джерелах не була об'єктом спеціального вивчення, хоча деякі аспекти розглядаються в контексті теорії інформації, сутності інформаційного суспільства як суспільства знань, інтернетизації та медіації процесу освіти, комунікаційних технологій.

Одне із наших прерогативних завдань проаналізувати значення інформації і знання в полікультурному полі освіти. Поставлене дослідницьке завдання має досить важливий практичний аспект, пов'язаний з необхідністю відповіді на питання, як у бурхливому

інтенсивному потоці інформації здійснювати процес навчання й отримання знань. Не випадково ще за часів грецької Пандеї питання «чому учити» і «як учити?» залишається актуальним і дискусійним на сьогодні. Про це свідчать опитування українським Центром незалежного оцінювання якості знань результати проведеного зовнішнього оцінювання рівня знань випускників загальноосвітніх навчальних закладів України за останні роки. Так, тестування знань з історії України виявило, що лише 41% учасників змогли назвати фактори виникнення українського козацтва у 15-16 століттях. Правильно назвати події щодо звільнення України від фашистських окупантів змогли лише 29%. Лише 46% учасників тестування знають про процеси створення держави в Україні на початку 90-х років ХХ століття. Усього 38% опитаних змогли назвати дати прийняття Конституції незалежної України, Декларації про державний суверенітет і акт проголошення незалежної України. Зокрема, на особливу увагу заслуговують аналіз тестування математичних знань серед випускників. Хоча тест з математики був нескладним, проте середній рівень математичних знань учасників зовнішнього оцінювання виявився неочікувано низьким: лише 25% учасників виконали завдання за допомогою тригонометричних рівнянь, 16% змогли знайти об'єм круга, 9% вирішили завдання на застосування властивостей функцій, 6% змогли розв'язати практичну задачу на обчислення витрати фарби для фарбування кімнати, яка мала форму паралелепіпеда. Більше 70% учасників не уміють застосовувати на практиці теореми косинусів, Фалеса і Піфагора. Матеріали, наведені у звіті Центру оцінювання якості освіти, свідчать про те, що не всі загальноосвітні заклади підтверджують статус ліцеїв, гімназій і спеціалізованих навчальних закладів [87, с. 73].

Аналіз матеріалів з проблем співвідношення інформації і знань дозволяє окреслити декілька аспектів: інформація і знання нетотожні один одному; інформація не є знаннями, вона тільки може бути потенційним

знанням; знання розглядається тільки як технічне, інформація і знання стають різновидом технології, інформація випереджає знання. Не заперечуючи плідності зазначених підходів доречно звернути увагу на те, що знання й інформація – це соціокультурні феномени, що їх взаємозв'язок безпосередньо пов'язаний з конкретною історичною епохою, історичним часом, що їх взаємозв'язок поліваріантний, його не можна розглядати в координатах «або» – «або»; для нього характерний взаємозв'язок іншого типу. Вона за певних соціальних умов є процесом конструкції / реконструкції соціальної та культурної реальності, як співвідношення традиції / новації.

Знання – це не лише своєрідна передача й накопичення інформації, результат переосмислення, це продуктивна й репродуктивна форма діяльності людини. Інформацію не завжди можна знайти, інколи це навіть зробити неможливо. У зв'язку з цим відбувається колообіг від винайденого й похованого під завалою інформації – до нового винаходу того ж.

Особливістю інформаційного суспільства є нові засоби доведення та оцінювання інформації, її зростаюче прискорення, що впливає на рівень знань, характер засвоєння, засоби доведення до суб'єкта. Поряд з когнітивними засобами, сталими формами в освітній реальності є віртуальні, комунікативні засоби, інтернет, візуальні технології. Знання потребує, перш за все, активного опрацювання інформації, а не вчорашнього її застосування.

Сучасна пізнавальна ситуація отримання знань зіткнулася з інформаційною кризою. Інформаційна криза за певних умов стає кризою знань. Цей взаємозв'язок відтворює протиріччя між постійно зростаючим обсягом інформації та можливостями індивіда засвоїти його як знання. Інформаційна криза і криза знань мають як кількісну, так і якісну складову цього процесу. Про це свідчать досить вагомні обставини, які аналізуються в працях філософів, соціологів, науковців з гуманітарних та



фундаментальних наук. Вчені зазначають, що сучасні науковці вибірково й фрагментарно знайомляться з працями співвітчизників і колег із інших країн. Підкреслюють, що в сучасній реальності діє так званий закон експоненційного росту обсягу знань. Так, на початку нашої ери для подвоєння знань потрібно було близько 1750 років. Подальше подвоєння відбулося уже на початку ХХ століття; третє до його середини, тобто всього лише за 50 років при збільшенні інформації приблизно удесятеро. Ця тенденція посилюється й отримала назву «інформаційного вибуху», внаслідок якого скоротився час, необхідний для подвоєння обсягу накопичених знань. Інформаційний вибух викликав інформаційну кризу, але ці обидва явища не є винятком один одного, оскільки знання є їх з'єднувальною ланкою.

Інформаційна криза призводить до парадоксу: геніальні відкриття можуть бути втілені, опубліковані і також залишатися у надрах бібліотек; розширюється дублювання досліджень, знижується рівень компетентності спеціалістів, – тобто, «ми не знаємо, що ми знаємо» через відсутність надійного контролю за змістом фондів знань. Ситуацію інформаційної кризи не полегшують реферативні журнали, експрес-інформація та інші способи поширення інформації, не допомагають і автоматизовані інформаційно-пошукові системи. Оскільки сутність кризи полягає в обмеженості сприйняття інформації індивідуальною пам'яттю, то ці обмеження зняти не вдається. Людина не в змозі засвоїти й утілити у власні знання інтенсивний потік інформації, яку подають 100 тисяч журналів на 60 мовах, 5 мільярдів книг і статей, 250 тисяч дисертацій і звітів. Всесвітній книжковий фонд подвоюється кожні 10-15 років, кількість телефонних каналів – кожні 11 років, кількість автоматизованих баз даних збільшується удесятеро за 10 років. Всесвітній фонд опису винаходів (патентів) нараховує близько 500 млн. сторінок тексту, до того ж він щороку збільшується на 1 млн. документів, які втілюють у собі

інформацію про 350 тисяч винаходів. Ці дані опубліковані в матеріалах ЮНЕСКО за 2007 рік.

Якісний момент кризи полягає в протиріччі самих знань, сконцентрованих у пам'яті суспільства. На початку ХХ століття загально визнано кумулятивну модель росту наукових знань. Кумулятивність розуміли як поступовий послідовний ріст уже пізнаного. На зміну кумулятивної концепції прийшла концепція революційних переворотів у науковому знанні. Завдяки означеній концепції незнання не можна уявити як логічно струнку й гармонійну структуру, це не система, а мозаїка. Вона відрізняється від системи тим, що не має єдиної структури, яка б об'єднувала елементи в цілісність. Характеристику мозаїчної культури, виокреслену свого часу А. Модем, можна розповсюдити на знання в сучасну епоху. Мозаїчна культура, за словами А. Моля, складається з «різних уривків, пов'язаних простими, але досить часто випадковими стосунками за часом засвоєння <...> з багатьох дотичних, але не утворюваних конструкцій фрагментів, де немає точки відліку, немає жодного загального поняття, проте багато понять, які мають велику вагомість (опорні ідеї, ключові слова)» [153]. Якщо придивитися до мозаїки суспільного знання, виявляється, що ця мозаїка конкуруючих і кооперуючих суттєвих блоків. Зокрема таких, як теорії, концепції, наукові школи, доктрини, наукові дисципліни, у своїх локальних можливостях мають розвинену системність: єдність термінології, методологій, цільових установок і традицій.

Таким чином, знання – це не жорстка система систем, а м'яка мозаїка відносно стійких і самобутніх суттєвих конструкцій. Це своєрідний архів інформації і також особливий механізм пам'яті. Обидві ці лінії з'єднуються в інформаційній картині світу. Знання – це продукт діяльності як людини, так і суспільства в цілому, де підґрунтям архівів є інформація. Для сучасного етапу взаємозв'язку знань і інформації характерним і новим

став процес їх координації. Найбільш яскраво це знайшло втілення в науці як соціально-культурному феномені. Наука як вид інформації містить у собі накопичення знань, які функціонують зараз, і певний обсяг знань, які повинні передувати їй майбутньому стану. Історія науки свідчить, що внегенетична передача соціально значущої наукової інформації можлива на стільки, на скільки в процесі пізнання суб'єкт спирається на «пам'ять» науки, черпаючи із неї усе необхідне для розв'язання нових наукових проблем.

Історичне артикулювання внутрішнього змісту інформації та знання не є «антикварним» інтересом до науки й культури. Він обумовлений прагненням осмислити їх як могутні фактори суспільного розвитку, намаганням поглянути на них «збоку». Інформація передається з покоління в покоління за принципом багатьох естафет, нагадуючи хвилю, яка зносить із собою в майбутнє наш накоплений досвід – як позитивний, так і трагічний. Таким чином формується естафетна модель знання, оскільки накопичення знання можна уявити як кумотоїд (об'єкт, що являє собою певну соціальну програму поведінки). Хвилеподібна природа знань обумовлює те, що знання періодично актуалізується або переходить у віртуальний, або пасивний стан.

Людство ще не знає способів розвитку пізнання об'єктивної дійсності без втрат, інколи навіть тяжких. Соціальні системи зі стовідсотковим коефіцієнтом корисної дії на основі інформації та знання залишаються концепціями із сфери утопії, вони суттєво відстають від темпів їх розвитку, тому людина постійно шукає шляхи й способи ефективного використання інформації і знання. Змінюється сам тип знання, воно саме по собі не міцне, оскільки віддалене від визначеності, і те, про що ці знання, також є не визначеним у кращому випадку ймовірним. Невизначеність і небезпечність знання підтримуються новим типом знання [273]. На сьогодні це вічна людська потреба в знаннях і

інформації, що сприймається через дихотомію добра і зла, оскільки загострилася глобальна проблема його вимірів і сфер використання. У глобалізованому світі однозначної відповіді у вирішенні зазначеної дихотомії немає. На це звернув увагу у своєму виступі на IV Російському філософському конгресі «Філософія й майбутнє цивілізації» ректор МДУ ім. М. В. Ломоносова академік В. Садовничий, зазначаючи, що в наші дні існують дві тенденції розвитку знання. Перша – конкуренція й застосування знання – є позитивним явищем. Друга – знання застосовуються на шкоду цілим державам, інколи навіть із застосуванням крайніх засобів. За останні роки стає помітним, що одна група держав, маючи високотехнологічну зброю, засновану на сучасних знаннях, використовують для знищення людей іншої незалежної держави. Для таких дій характерний термін «гуманітарна інтервенція» [193, с. 9].

Вперше у світі генетики в Японії змогли виростити клітини головного мозку людини, застосовуючи виділення специфічних електромагнітних імпульсів. Що дає людству це відкриття? Чи буде воно застосоване на благо чи на зло? Інформація стає благом, коли людина контролює її, якщо ж вона втрачає контроль над нею, залишається непідвласною, непокірною людині, то перетворюється на зло.

Використання знань все більше зустрічається із заборонами й цінностями морально-етичного характеру, що знайшло своє відображення в концепції морального потенціалу сучасної науки. Заборони й цінності морально-етичного значення не можна переборювати тільки технологічними засобами, якими б удосконаленими вони не були. Техногенна цивілізація ознаменувалася появою принципово нових галузей знань, таких як комп'ютерні технології, біотехнології, космічна індустрія, генна інженерія, клонування, що потребує, без сумніву, їх морального виміру. У зв'язку з цим цінною є думка Ю. Хабермаса про те, що не можна розраховувати на загальну обов'язкову відповідь, коли ми запитуємо, що є

хорошим для мене, чи для нас, чи для них; замість цього ми повинні запитувати, що є хорошим для усіх [277, с. 70].

Аналізуючи взаємозв'язок наукового знання й моралі, наукового знання й моральних цінностей, О. Ю. Мошинська робить висновок про те, що пошук відповідей на питання: як наука пов'язана зі світом людських цінностей, як їй повернути гуманний, людський вимір, як перебороти розрив між двома культурами – природною й гуманітарною – свідчить про те, що однозначної відповіді серед дослідників немає. Позначився плюралізм філософських інтерпретацій проблеми, що відображає переламну епоху, яку переживає нині людство як глобальний суб'єкт [155, с. 54].

У сучасній філософії постмодерну піддається критиці теза Ф. Бекона «Знання-сила». У праці М. Фуко «Археологія знань» [240]. наводиться думка про те, що знання виступають і як різновид примусу. З'являється нова дихотомія в інтерпретації знань: сила / примус як діалог його класичного й посткласичного значення.

Сьогодні весь світ живе під все більш інтенсивним впливом нових технологій, в тому числі гуманітарних. Це радикально змінює умови існування людини, розширює поставлені перед нею можливості. Сучасній людині нині доступний набагато більший масив інформації, а ніж 40, 30 і навіть 20 років тому. Нові можливості породжують нові джерела ризику, нові джерела загрози для існування людини.

Знання та інформація стають необхідною умовою існування людини й суспільства. З другої половини ХХ століття можливість реалізації як знань, так і інформації пов'язана зі ЗМІ, що дозволило французькому досліднику Рене Дібре назвати ситуацію, що склалася на сьогодні, медіакратією, тобто владою медіа. Вони стають все більше транслятором науки як різновиду інформації і наукового знання в умовах інформаційного суспільства. З'явилася нова тенденція: медіа не тільки

транслятор наукових знань, але й новий агент їх трансформації. Аналізуючи трансформацію наукових знань, В. Миронов, А. Кармін, К. Акопян, Л. Дениско, О. Мошинська зазначають, що медіа є джерелом появи поп-науки і поп-філософії, як соціокультурних феноменів. З'являється новий тип реальності – медіа-реальність. Інтернет виявив досить нову соціокультурну реальність з іншими законами, іншими формами розповсюдження, накопичення й виробництва знань як соціального капіталу. Інформаційне суспільство ставить нові стратегії знань: екологічні проблеми знань, високі наукові технології, знання як особливі конкурентно-можливі галузі. У такому баченні взаємозв'язок інформації й знань виступає як амбівалентний процес. У сучасних реаліях, як зазначається у працях дослідників, настає якісно нова стадія в розвитку не тільки гуманітарного, наукового й технічного знання та інформації про себе, але і в їх взаємодії між собою й суспільством. Ця новизна знаходить своє найбільш яскраве втілення у технологізації наукової діяльності, коли саме наукова лабораторія стає осередком прикладної науки, орієнтованої виключно на створення й удосконалення технологій. Сьогодні має місце позиція, що технологічна ефективність знань є прямим наслідком їх істинності, що образ *techno science* є ледве не суперзнаннями часу, що регулятором наукової діяльності стають не отримані знання, так чи інакше претендовані на достовірність, а отримання ефекту, який може бути втіленим у технологію, яка користується попитом.

На ці моменти звернув свою увагу в інтерв'ю газеті «Время» Н. Є. Тернюк, директор інституту Машин і систем Національної академії наук України й Міністерства промислової політики. Він зазначає, що науковий колектив інституту розробив теорію техносфери, яка дозволяє передбачити, що буде на наступних етапах розвитку техніки. Це періодична система технічних елементів подібна «Таблиці Менделєєва», яка лежить в основі створення нової техніки і її законам підлягає вся

техніка. Для застосування названих знань необхідні реформи, спрямовані пріоритети, загальні для нації.

Д. Белл зауважує, що теоретичні знання є головною домінантою спокою будь-якого суспільства, але відмінною рисою сучасного суспільства, є характер знання. Найголовніше значення для організації прийняття рішень і спрямування змін набирає теоретичне знання, що передбачає пріоритети теорії над емпіризмом і координацію інформації в абстрактних схемах символів. Саме зміни в розумінні природи інновацій робить вирішальним теоретичне знання. Він наголошує, що саме знання, а не праця стають джерелами вартості.

Нова інформаційна технологія поряд з багатьма змінами в науково-технічній галузі призводить до змін у знаннях, ставить завдання подолання творчих перешкод, систем усталених уявлень, різноманітних стереотипів, табу ідеологічного й релігійного характеру. Не завжди знання відповідають реальному стану речей. Наші знання, які демонструють свою продуктивність у одній сфері, в інших сферах тільки в деякій мірі можуть щось пізнати й пояснити. Наслідком змін, які відбуваються у змісті знань – формування нового образу мислення, нової картини світу. Найбільш значущі тут виявляються зміни в змісті базових понять, до яких, перш за все, належать знання, істина, реальність, інформація. В умовах інформаційного суспільства переглядаються уявлення про те, що є важливим і неважливим, можливим і неможливим. І це природно, оскільки реальність набуває нових форм. Усвідомивши, що колишній погляд на світ застарів, і звичні поняття більше не можуть пояснити нам незрозумілі явища, ми вимушені від нього відмовитися, в цьому є й позитивне: ми звільняємося від великої кількості знань, які стали застарілими. На теоретичну домінанту знань в інформаційному суспільстві звертає увагу Ф. Чебстер у праці «Теорії інформаційного суспільства». Він вважає, що інформаційне суспільство побудовано так, що пріоритет у ньому належить

теорії, а саме це є відносною рисою сучасності, на відміну від попередніх епох, де переважали практичні й ситуативні знання. Пріоритет наукових теоретичних знань характерний не тільки у сфері науки й технології, але і в політиці, економіці, а також і в повсякденному житті [247]. Розглядаючи цей підхід до проблеми теоретичних знань, слід вказати на його суперечність. Зокрема, пріоритет теоретичних знань не може вважатися єдино правильним через свою однобічність й урахування необхідної кількості аналізу й значного навантаження інформації у сучасному просторі.

З'ясування взаємозв'язку інформації та знання дозволяє стверджувати їх багатоаспектність, вони пов'язані з соціокультурною освітньою реальністю. В інформаційному суспільстві цей взаємозв'язок не може бути означеним лише одним аспектом. Він демонструє себе як дихотомії: традиція/новація, класична/некласична парадигма, деконструкція/конструкція, добро/зло. Його неможливо розглядати в координатах або/або, він має амбівалентний та хвилеподібний характер. Інформація та знання не тотожні одне одному, хоча й обумовлюють один одного. Вони стають значущим соціальним капіталом, що має певну вартість у суспільстві. Освітня реальність є інструментом впливу на ментальні цінності і пріоритети людей. Освіта, в якій фіксується стале, що самотранслюється в розвитку, інтуїтивно розуміється як певне «рятівне коло», а саме тому вона є об'єктом пильної уваги з боку суспільства й науки.



### 2.3. Освітня реальність як комунікативний процес

Інформаційні технології принципово відрізняються від інших видів технологій, оскільки не лише впливають на виробничі процеси, але й трансформують існуюче соціокультурне середовище. Фундаментальна відмінність високих технологій від інших полягає у тому, що вони є культурогенними, тобто здатними суттєвим чином впливати на культуру, трансформувати її, породжуючи нові культурні артефакти. Саме в цьому новому соціокультурному середовищі і розгортається в нинішній час освітня реальність. Однією з сутнісних характеристик сучасної освітньої реальності, елементом, який конструює її, є комунікативний процес або інтерсуб'єктивно структурований і типізований світ комунікації. Комунікативна природа освіти, аналізується в діалогічній філософії (М. Бубер, Ф. Розенцвейг, О. Розеншток-Хюссі та інші). Комунікація є не просто значущою складовою освітньої реальності, але і способом її існування. Освітня реальність існує в постійно відновлюваному контакті людей, констатується узгоджено з певними індивідами. Е. Сепір ще в 30-ті рр. XX століття писав: «...Суспільство лише здається статичною сумою соціальних інститутів: насправді воно щоденно відроджується або творчо відтворюється за допомогою певних актів комунікативного характеру, які мають місце між його членами» [199]. Поняття комунікації досить багатозначне. М. І. Єнікєєв пропонує три варіанти трактування цього терміну [71]: процес передачі інформації, її кодування, дешифрування, особливості сприйняття і розуміння: а) обмін інформацією будь-якого виду між різними системами зв'язку; б) акт спілкування між людьми за допомогою знакових систем, суттєвий аспект соціальної взаємодії. Комунікацію слід відрізнити від діалогу, оскільки його цільовою причиною є злиття особистостей, які беруть участь у ньому і форма спілкування, оскільки останнє має справу, перш за все, із загальними механізмами

відтворення соціального досвіду і породження нового [1, с. 329]. Класична лінійна модель комунікативного акту має на увазі адекватну передачу інформації від адресанта (відправника інформації) до адресата (отримувача інформації). Інакше кажучи, в основі уявлення про комунікацію знаходиться схема “адресант – передача інформації – адресат” [231, с. 232].

Відповідно до лінійної моделі комунікації адресант кодує деяку інформацію знаковими засобами тієї знакової системи, яка використовується в цій формі комунікації. Для засвоєння інформації від адресата вимагається зворотна процедура подання змісту – декодування. Такому трактуванню комунікації протистояла феноменологія, яка розвиває ідеї інтерсуб’єктивності і життєвого світу. Інтерсуб’єктивність вказує на внутрішню соціальність індивідуальної свідомості. Основна форма інтерсуб’єктивності описується А. Шюцем за допомогою тези про “взаємозамінність перспектив”. Ця теза передбачає наявність двох припущень. По-перше, правило “взаємозамінності точок зору”, згідно з яким кожен із нас приймає на віру ідентичність способів переживання зовнішнього світу всупереч передбачуваним трансформаціям займаних місць і, відповідно, точок зору. По-друге, правило “збігу систем релевантностей”. Це правило передбачає ідентичність інтерпретації потенційно загальних об’єктів, фактів і подій наявного світу [111].

Філософську теорію про природу комунікації створено Ю. Габермасом. Основою його міркувань слугує комунікативна дія, що, як підкреслює філософ, не зводиться до однієї лише комунікації. Поняття комунікативної дії охоплює всі види інтеракцій, які здійснюються разом і узгоджуються з іншими людьми. Поняття комунікативної дії вимагає, за Ю. Габермасом, щоб дієві особи розглядалися як такі суб’єкти, що говорять (і слухають), що пов’язані певними відносинами з «об’єктивним, соціальним або суб’єктивним світом» і одночасно висували певні вимоги на значущість того, про що вони говорять, думають, у чому вони

переконані. Ось чому ставлення окремих суб'єктів до світу завжди опосередковане і релятивоване можливостями комунікації з іншими людьми, а також їх дискусіями і здатністю прийти до згоди. При цьому дієва особа може висувати такі претензії, її висловлювання істинне, воно правильне, тобто легітимне у світлі певного нормативного контексту або правдоподібне, коли наміри того, хто говорить, адекватно виражені у висловлюванні. Ці зусилля на значущість і відповідні процеси їх визнання чи невизнання висуваються і реалізуються в процесі дискурсу.

Пояснюючи сенс ситуації комунікативної дії, Ю. Габермас використовував гуссерлівське поняття «*lebenswelt*», тобто «життєвий світ», об'єднавши його із «символічним інтеракціонізмом» Дж. Міда. «*Lebenswelt*» розуміється ним як «ґрунт повсякденної життєвої практики і досвіду відносно світу, що заслуговує довіри»; це цілісне знання, яке перебуває на задньому плані життєвого досвіду і до певного моменту позбавлене проблемних конфліктів. На відміну від гносеологічних концепцій, що апелюють до певного ідеально незацікавленого спостерігача, Ю. Габермас веде свою теорію комунікативної дії до з'ясування таких передумов, як «тілесність» реального індивіда, його життя в суспільстві, його суб'єктивність у поєднанні з традицією. Ю. Габермас визнає, що *lebenswelt* – як і позиція «незацікавленого спостерігача» – є своєрідна ідеологізація. Він натхненний тим, що життєвий світ є і дійсний горизонт, і постійна куліса повсякденної комунікації, повсякденного досвіду людей.

«Життєвий світ, – пише Ю. Габермас, – наділений не лише функцією формування контексту. Одночасно це резервуар, із якого учасники комунікації черпають переконання, щоб у ситуації виниклої потреби у взаєморозумінні запропонувати інтерпретації, придатні для процесу розуміння <...>. Ми можемо уявити собі життєвий світ, оскільки він притягнений до розгляду як ресурс інтерпретації, як мовно організований

запас початкових припущень, переваг, які відтворюються у вигляді культурної традиції» [242]. У комунікативній повсякденній практиці, стверджує Ю. Габермас, не існує незнакових ситуацій. Навіть і нові ситуації випливають із життєвого світу. «За спинами» дієвих суб'єктів завжди залишаються мова і культура, а тому їх, зазвичай, не беруть до уваги, коли описують ту чи ту ситуацію. Взята як функціональний аспект взаєморозуміння, комунікативна дія служить традиції і відновленню культурного знання; як аспект координування дій вона служить соціальній інтеракції і формуванню солідарності; нарешті, як аспект соціалізації, комунікативна дія служить створенню особистісної ідентичності. Символічні структури життєвого світу відтворюють себе на шляху безперервного існування знання, яке зберігає значущість, на шляху стабілізації групової солідарності і втягнення в дію осіб, здатних до раціонального розрахунку.

Процес відтворення приєднує нові ситуації до існуючих станів життєвого світу, а саме ситуації в їх семантичному вимірі значення і змісту (культурних традицій), як і у вимірі соціального простору (соціально інтегрованих груп) і історичного часу (з покоління в покоління). Цим процесам культурного відтворення, соціальної інтеграції і соціалізації відповідають такі структурні компоненти життєвого світу як культура, суспільство і особистість. Отже, з погляду Ю. Габермаса, повсякденний життєвий світ – це певний фон, який передається за допомогою культурних традицій і організований мовою. Засоби комунікації здатні впливати на мову. Винахід писемності поклав початок диференціації писемної мови та усного мовлення, які наділені специфічними особливостями. Завдяки появі інтернету, з властивими йому особливостями комунікації, формується новий стиль мислення, який поєднує у собі характеристики усної і писемної мови. Простором появи цього нового стилю є ті інтернет-ресурси, які дозволяють користувачам

звернутися один до одного в онлайн-режимі реального часу. Під час цього спілкування виникає специфічний феномен – розмова опосередкована текстом, усна мова, яка сприймається візуально. Вплив мережевої комунікації на мову і форми вербальної самопрезентації особистості проявляється в неформальному спілкуванні і частково переноситься в писемну сферу. «Писемна мова стає такою ж спонтанною, як і мова усна. Якщо раніше майже не було неконтрольованої писемної мови, листи, зазвичай, не були публічними, то сьогодні писемна мова стає повноцінною формою існування розмовної мови, що призводить, з одного боку, до збагачення цієї мови, а з другого – до появи нових механізмів, деякі з них будуть мати локальні, а деякі досить широкі наслідки» [301]. Порівнюючи усну і писемну мову, можна зазначити, що усна мова більше використовує «вульгаризми» і обценну лексику, а ніж писемна. Правильна писемна мова передбачає табування подібної лексики. Усно-писемна мова в інтернеті значно терпиміша у цьому плані. Використання подібних виразів часто пов'язане не стільки з бажанням образити співбесідника, хоча і цей момент нерідко присутній, скільки з необхідністю надання повідомленням додаткової емоційної та інтонаційної насиченості. Гра в словоформи і словоутворення нарочите порушеннями правил, використанням табуваної лексики, що є проявом тенденцій до розмивання в інтернет-спілкуванні не лише відмінностей між писемною і усною мовою, але і між «правильним» і «неправильним» мовленням. Тим самим проявляється прагнення до руйнування ієрархії культурних змістів.

Як засіб комунікації інтернет сприяє не лише злиттю усної і писемної мови у новому мовному феномені, який поєднує ознаки того або іншого, але і породжує новий вид тексту – гіпертекст. Завдяки мові, яка використовується в інтернеті для створення текстів і сайтів, з'являються можливості використання механізмів гіперпосилань, легко переходячи від одного тексту до іншого. При цьому початковий текст на деякий час

відсувається на другий план. Організований таким чином гіпертекст дає можливість «йти наскрізь» нескінченної множини значень. Гіпертекст сприяє такій тенденції, властивій інтернету, як втрата авторства. У цьому випадку проявляється специфічна авторська деперсоналізація. Авторський текст виявляється одним із елементів нескінченної суттєвої мозаїки, однією із ланок у нескінченному ланцюгу суттєвих асоціацій. Гіпертекст здійснює безпрецедентну поліфонію авторських голосів, при цьому, кому конкретно належить кожний окремий голос, уже немає особливого значення. За своїми характеристиками гіпертекст – не продовження, а певна протилежність традиційному тексту.

Основними базовими опозиціями є авторський текст – деперсоналізація тексту, закінченість – принципова незавершеність, лінійність – мережа, паутина значень. Таким чином, інтернет не повертає нас в епоху Гутенберга, але вводить до певного нового суттєвого і культурного простору, де людина, подібна кочівникові, подорожує безмежним світом інформації. Інтернет-комунікація передбачає віртуальний, швидкий, вільний обмін інформацією між користувачами з допомогою букв, символів і спеціальних знаків, який поєднує форму усної і писемної мови, що має специфічний контекст, різні цілі і напрямки взаєморозуміння. Контекст інтернету – це взаємодія соціального і культурного, зовнішнього і внутрішнього, ситуативних і глобальних контекстів інтернету, в атмосфері карнавальності, реалізується в гіпертекстах, які створюються за допомогою особливої мережевої мови.

Комунікативні дії орієнтовані на суттєве їх сприйняття іншими людьми. Ядро повсякденної комунікації складає сферу сталого значення конвенціонального характеру. Для того, щоб комунікація відбулася, необхідно, щоб її учасники володіли системою комунікації (кодів), які дозволяють їм інтерпретувати повідомлення (тексти) один одному. Елементами комунікації і носіями значень є все, що потрапило до простору

життєдіяльності людей – елементи ландшафту, будова житла та інтер'єр, одяг, а також численні текстові комунікації. Комунікативне середовище – це набір суттєвих кодів або сталих значень, які тлумачаться певним чином.

В інтерпретації повсякденного досвіду людина дивиться на світ крізь прозорі шаблони, які вона створила і прагне підтвердити через реальності світу. Ці шаблони слід розглядати як особистісні конструкти, тобто категорії мислення, за допомогою яких людина тлумачить свій життєвий досвід. Для формування конструкту необхідно, принаймні, три елементи, два з яких повинні сприйматися як схожі, а третій елемент повинен сприйматися як відмінний від цих двох. Люди завжди користуються категоріями, які допомагають спрощувати навколишню реальність, укладають об'єкти і події в певну, зрозумілу систему. Окремі категорії складаються в індивідуальні, групові і професійні структури, що можуть мати різні назви – ієрархія категорій і цінностей, когнітивні моделі, парадигми або системи конструктів. Хоча особистісні конструкти індивідуальні, саме вони лежать в основі спільноти. Люди належать до однієї культурної групи не просто тому, що поведуться подібним чином, і не тому, що очікують того самого від інших членів групи, а, головним чином, тому що інтерпретують свій досвід однаково.

Розглянемо специфіку комунікативного процесу в умовах інформатизації, яка зростає. Розвиток інформаційних технологій трансформує всю структуру комунікативного досвіду людини. На сьогодні активно розвиваються надшвидкі і наддалекі засоби комунікації. Оснащений автомобілем, мобільним телефоном, компактним комп'ютером із доступом до інтернету, який має можливість користуватися розгалуженими глобальними мережами, мережами транспортних і електронних комунікацій, сучасний житель планети, набуває незрівнянних із попередніми поколіннями комунікаційних ресурсів. Комп'ютерні мережеві технології створюють можливості багатоаспектної комунікації.

Сенс її полягає в тому, що кожний індивід, який отримав інформацію за допомогою того або того каналу, однаково здатний брати участь у повному та ідентичному контексті дискусії, має можливість слухати і бути почутим. Сучасна людина може одночасно підтримувати контакти з десятками і сотнями людей, як представників різних культур і різних соціальних прошарків суспільства. Це вимагає від особистості високої комунікативної компетентності (в тому числі мовних знань і навичок роботи з різними засобами передачі інформації).

В останні роки контакти між людьми стають все більше віртуально опосередкованими. Віртуальна комунікація як різновид суттєвої комунікації, змістом якої є обмін образами, інформаційними за природою і такими, що розрізняються за способами їх сприйняття, виникла на певному етапі культурогенезу, коли із поведінкового каналу виділяються вербальний і музичний. Вона розвивається паралельно з появою нових комунікаційних каналів. Віртуальна комунікація епохи інтернету є черговим стрибком якісних змін і відрізняється низкою особливостей: 1) полічасовість і полібуттєвість, які дають можливість одночасної присутності в різних комунікаційних актах, в тому числі і як різні особи; 2) анонімність, зумовлена розвитком опосередкованих форм людського спілкування, які допускали неоднозначну ідентифікацію об'єктів спілкування. Взаємодіючи з віртуальним середовищем, людина має низку можливостей: залишитися собою, говорити від імені дискретної частини своєї цілісності, прийняти вигадану індивідуальність або залишитися повним анонімом, а в деяких випадках стати ще й “людиною-невидимкою”. У більшості створених інструментальних середовищах і віртуальних спільнотах людина може назватися будь-яким іменем. При синхронній комунікації люди одночасно сидять за комп'ютером і спілкуються за допомогою інтернету в реальному часі. При асинхронній комунікації від людини не вимагається миттєвої інтеракції (як, наприклад,



електронна пошта). В обох комунікативних ситуаціях – як синхронній, так і асинхронній (це і відеоконференції та інтернет-телефонія) час розтягується практично до нескінченності.

Кіберпростір створює унікальний темпоральний простір, де за умови продовження інтеракції інтерсуб'єктивний час обопільно розтягується. Відбувається розмивання просторових меж комунікацій і посилення самореферентності комунікації і психологічних меж комунікації. У віртуальній реальності існує свій час і простір, а тому, перебуваючи в ній, для людини немає позаситуативного минулого і майбутнього, межі віртуальної реальності породжуються психікою людини. Серед основних характеристик віртуальної реальності слід виділити:

1. Інтерактивність. Віртуальна реальність може взаємодіяти з іншими реальностями, в тому числі і з породжуючою, яка онтологічно незалежна від них.

2. Підсилення породжуючого характеру комунікації (самовідтворюваність). Віртуальна реальність продукується активністю будь-якої іншої реальності, зовнішньою щодо неї. У цьому сенсі її називають штучною, створеною, породженою.

3. Розширення діапазону комунікації на шкалі “партикулярність свідомості” – “глобальність свідомості”. У віртуальному просторі немає соціальних страт. Спілкування з будь-якою людиною у мережі потенційно можливе, що дає теоретичну можливість сприйняти чужу проблему як власну, але і забути про свої і чужі проблеми також швидко.

4. Розширення культурного фону комунікації. Залучення до цінностей будь-якої субкультурної групи стає необхідним.

5. Ослаблення ролі традиції в комунікації. Оскільки минуле можна подавати як сучасне і майбутнє, значення має лише нинішнє. Традицією стає те, що приймається зараз.

6. Зниження авторитету об'єктивного знання. Цінним стає те, що модно, а не те, що істинне. Підвищується авторитет конвенціонального знання.

7. Перехід від діалогу до полілогу, який призводить до вирівнювання статусів.

8. Розмивання меж тезаурусів і плюралізм концептуальних просторів. Термінологічні системи вже не так роз'єднані, як в оффлайновому світі, де представники різних предметних галузей рідко дискутують із професійних проблем. У мережових дискусіях не перевіряють наявності диплому або належності до конкретної наукової школи.

9. Підвищення дискурсивності знання, яке все частіше виникає залежно від ситуації, а не як результат спланованих, колективно здійснюваних, методологічно і технологічно забезпечених наукових досліджень. Кількість дискурсів множиться, але установлення взаємозв'язків між ними стає другорядним завданням, що розмиває межі думок і знань.

10. Розширення джерел і способів отримання та продукування інформації, яка дає можливість людині брати участь в формуванні знання поза залежністю від її професійної належності.

11. Розширення можливостей документувати акти комунікації. Значну частину тих актів, що відбуваються в мережі, також і обмін електронною поштою і чати, можна записати у вигляді файлів і зберегти на диску.

12. Розширення можливостей соціалізації і професіоналізації, які дозволяють індивіду набути нового статусу, ставши визнаною спільнотою особистістю, завоювати довіру і повагу в мережовій спільноті і отримати досить реальні замовлення на конкретну роботу.

13. Розширення гедоністичних можливостей. Особистість як соціально і біологічно мотивована сутність отримує у віртуальному

просторі абсолютно нові можливості задоволення своїх потреб і отримання задоволення.

Під впливом розвитку інформаційних технологій відбувається глобалізація комунікацій – гранично розширює той простір, в якому відбуваються різні види взаємодії. Причому, глобальність як характерна риса візуального спілкування має характер потенціальності: в безпосередньому інтернет-контакті індивід знаходиться з дуже вузьким колом людей, проте потенційно можна вийти на будь-кого і кожного. Особливістю інтернету як комунікативного середовища є гіпертекстуальність, тобто зв'язаність текстів, поданих у цьому інформаційному середовищі системою покликань один на одного. Як зазначає І. Р. Купер, «... гіпертекст як нова текстуальна парадигма може розглядатися як спосіб комунікації у суспільстві, орієнтований на велику кількість одночасних потоків інформації, які не можуть бути сприйняті і засвоєні суб'єктом» [302].

Гіпертекстуальність трактується як багатозначність, полідискурсивність, багатоголосся віртуального спілкування. Саме інтернет, як арена, де синхронізують свою взаємодію багато соціальних суб'єктів, здатен найбільш широко забезпечити міжкультурну взаємодію і співробітництво. Гіпертекстуальність має ще один важливий сенс: інтернет сприяє формуванню загальної для всього людства пам'яті як основи глобального характеру комунікації. Розвиток інтернету супроводжується масовим переносом міжособистісних взаємодій у віртуальне середовище. Аналізуючи це явище, слід враховувати, що протягом значного відрізка людської історії, форма соціальної взаємодії зводиться в більшості випадків до міжособистісного спілкування. Люди мали можливість безпосередньо впливати один на одного, традиції і позиції передавалися переважно в усній формі, і навіть саме їх існування залежало від безперервного процесу відновлення в основному через розповіді, рідше –

через показ або інші подібні дії, але знову ж таки в контексті безпосередньої міжособистісної взаємодії людей. Засоби комунікації породжували нові форми соціальної взаємодії, коли для обміну повідомленнями, які несли певний суттєвий зміст, людям не обов'язково було знаходитися разом. Обмін символічними формами з використанням опосередкованих інтерактивних форм нині стає доступним все більшій кількості людей [46]

Інформаційні технології створюють можливості для формування спільнот нового виду, які називаються віртуальними, кіберпросторовими або он-лайн-спільнотами [136]. На сьогодні такі спільноти є динамічним, дискусійним і досить складним для сприйняття явищем. Г. Рейнгольд визначає віртуальну спільноту як «соціальне накопичення, яке виникає в Мережі, тоді як велика кількість людей тривалий час спілкуються <...> з метою сформування системи особистих відносин в кіберпросторі» [303]. Суттєву роль при їхньому формуванні відіграє віртуальне соціальне співробітництво. Віртуальна спільнота не є уявною, оскільки її члени «знайомі» один з одним, інтенсивно спілкуються, проте спілкування це розгортається у віртуальному просторі. Важливою відмінністю локальних фізичних спільнот від віртуальних є умови вступу до спільноти. Комунікація, здійснювана через інтернет, не орієнтована на інституціональні і групові норми, які спрямовують діяльність людей в їх мережеве життя. Більше того, інтернет-середовище сприяє розвитку віртуальних спільнот, альтернативних реальному суспільству. Активність індивідів, які здійснюють комунікації через інтернет, їх сили і час переорієнтовуються із взаємодії з реальними друзями, родичами, колегами, сусідами на комунікації свого віртуального “Я” з настільки ж віртуальними партнерами. Спілкування через інтернет якраз і привабливе знеособленістю, а ще більше – можливістю конструювати і трансформувати віртуальну особистість. З одного боку, інтернет дає

свободу ідентифікації: віртуальне ім'я, віртуальне тіло, віртуальний статус, віртуальна психіка, віртуальні звички, віртуальна гідність і віртуальні вади. З другого боку, відбувається “втрата” – відчуження реального тіла і соціального статусу людини. Такі атрибути особистості, як стабільна самоідентифікація, індивідуальний стиль виконання соціальних ролей (“творча індивідуальність”), активними користувачами інтернету втрачається: свідомо чи несвідомо ними формується розмита або мінлива ідентичність. Слід зазначити, що в сучасному суспільстві логіка мережевої комунікації починає формувати характер усіх комунікаційних процесів, в тому числі і масових комунікацій, незважаючи на те, що безпосередньо до мережевої комунікації залучено не більше однієї десятої частини населення планети [122]. У першу чергу це визначається тим, що лідери думок у більшості уже належать до спільнот, представлених у мережі інтернет. Головним виявляється тут навіть не формальна належність до он-лайн-спільнот, а функціональна залежність від їх мов, кодів, організації комунікації.

Під впливом зростаючої швидкості мережевих комунікацій і надмірності інформаційних масивів відбувається формування нового “мережевого” суспільного укладу. Наслідком розвитку інформаційних технологій і розширення віртуальної комунікації стало виникнення проблем інформаційної надмірності і відсутності комунікативної екології [156].

Як зазначають деякі дослідники, інформаційно-комунікативні технології не лише полегшують комунікацію, але і можуть внаслідок своєї інструментальної природи її ускладнювати. Так, Б. Мейтлер-Мейбом прагне поставити питання про колонізацію простору комунікації життєвого світу самими засобами комунікації. Аналізуючи вплив нових середовищ комунікації на особистісну, соціальну і культурну структуру людського буття, він ставить завдання розробки комунікативної екології.

Завдяки новим формам інформатизації і комунікації змінюється характер відносин між індивідами і суспільством, іноді створюється загроза руйнування особистості. Б. Мейтлер-Мейбом звертає увагу на те, що людський досвід є унікальним елементом життєвого світу, який не може бути раціоналізованим за математичним зразком, а передбачає такі риси, як осмисленість, прозорість, тимчасовість, здатність до омани, на що не здатний машинний інтелект. Сучасні засоби комунікації руйнують багато важливих елементів у традиційній структурі людського досвіду, трансформуючи його. Ілюзія телефонного спілкування або спілкування, опосередкованого екраном, не може замінити безпосереднього мовного і тілесного спілкування. Швидше воно лише підсилює відірваність і відчуження. «Сидячи в темних кімнатах перед екраном, люди відчужені від реальності погано взаємодіють і розуміють тих, хто також ізольовано снує телевізійним каналом у пошуках сурогатів реального досвіду» [284].

Отримання інформації із «других рук» інформаційних технологій порушує біологічно детермінований спосіб засвоєння інформації і взаємодії. У психіці формується дематеріалізований світ, який замінює реальний, матеріальний світ, до якого пристосоване тіло і психіка людини. Як наслідок, відбувається депресія, розпад і руйнування особистості. «Комп'ютери, – зазначає Б. Мейтлер-Мейбом, – «ліквідують» досвід, надраціоналізують людське мислення і ставлять його під контроль машини» [284]. Він приходить до висновку, що потрібні цілеспрямовані дії, щоб зупинити експансію засобів комунікації і зберегти їх інструментальну роль. Безумовно, ці міркування відрізняються консервативністю і навіть ворожістю прогресу, проте вони змушують звернути увагу на проблему інформаційного перевантаження в результаті зростаючої комунікації за допомогою інформаційних технологій, які можуть бути небезпечними для особистості. Як бачимо, інформаційні технології кардинально змінюють умови комунікації, створюючи як нові

можливості, так і нові проблеми. Так, інформаційні технології допомагають подолати багато фізичних перепон для комунікації (віддаленість, брак часу), підвищують можливість учасників комунікації довести до інших і обґрунтувати свою точку зору, сприяють зростанню ступеню особистісної свободи.

Негативний вплив інформаційних технологій на комунікаційне середовище полягає у тому, що руйнується “комунікація малих відстаней”, міжособистісна комунікація, сформовані спільноти, які базуються на безпосередньому і міжособистісному спілкуванні, зростає рівень самотності. Технічне забезпечення комунікацій у сфері спілкування і переміщення, динамізм соціальних зв’язків зростає, але одночасно зменшується їх людська забезпеченість, оскільки страждають ті форми спільності, у межах яких можливий розвиток більш тривалих і глибоких відносин (професійні об’єднання і сім’я). Людина здебільшого ідентифікує себе як досить відокремлену одиницю, ледь не єдиною своєю загальнозначущою характеристикою вважає прагнення до незалежності від інших. З розвитком інформаційних технологій значно зменшилася кількість живих міжособистісних контактів. Зрештою, як відзначають психологи, для нормального самопочуття людині необхідний постійний контакт з представниками близького за духом соціального середовища [47]. Людина, яка проводить багато часу в кіберпросторі, відвикає від реальної дійсності і починає боятися безпосереднього спілкування із собі подібними. Індивідуалізація суспільства, яка відбувається під впливом розвитку інформаційних технологій, призводить до швидкої легітимації соціальної самотності як найбільш адекватного втілення способу життя індивідуальної особистості. Індивідуалізованою стає і сфера освіти, відходять у минуле колективні диспути, семінарські заняття, вони все менше сприймаються студентами і поступово втрачають свою ефективність. «Неминучим супутником індивідуалізації стає зростання

самотності» [9], оскільки присутня будь-яка індивідуалізація і автономізація особистості призводить до її зростаючої “атомізації”, втрати в минулому звичних соціальних зв’язків. Процес індивідуалізації, підкреслює Е.Тоффлер, найбільш повно розкриває потенціал особистості, завжди “ускладнює людські контакти” [225, с. 583]. Під впливом інформаційних технологій виникає “інтерактивна” замкнутість на собі, яка формується на базі підвищення залученості індивіда до віртуального світу кіберспільноти. Його специфіка полягає у витісненні живих соціальних контактів контактами віртуальними.

Таким чином, інформаційні технології кардинально трансформують комунікативне середовище, створюючи як нові можливості, так і нові проблеми. До освітньої реальності залучається багатоаспектна комунікація, завдяки якій кожний індивід, що отримав інформацію за допомогою того чи того каналу, однаково здатний брати участь у повному та ідентичному контексті дискусії, має можливість слухати і бути почутим. Інформаційні технології дозволяють долати багато фізичних перепон для комунікації (просторову віддаленість, брак часу), дозволяє конструювати і трансформувати віртуальну особистість. Разом з цим індивідами втрачається стабільна ідентифікація, руйнується міжособистісна комунікація, зростає ізольованість людини.

Розглянемо основні канали впливу інформаційних технологій на освітню реальність. Перш за все, слід зазначити, що організаційно-технологічною основою сучасного суспільства є інформаційні мережі, ті що засновані на передових електронних технологіях, глобальні комп’ютерні, космічні і телекомунікаційні канали зв’язку, обміну, виробництва і розповсюдження інформації, організовані системно-мережевим чином між країнами, регіонами, між великими міжнародними корпораціями, середніми і дрібними підприємствами, домогосподарствами і між окремими людьми [70]. Інформаційні мережі формують нове



глобальне інформаційно-комунікативне середовище, життя, спілкування і виробництво, створюють можливість для формування і розвитку мережевих структур у різних сферах суспільного життя, включаючи політику, економіку, науку, культуру, побут, безпеку.

Формування мережевих структур в усіх сферах життя суспільства стало можливим завдяки виникненню і вдосконаленню мережі інтернет. Загальноприйнятої дефініції терміну “Інтернет” не існує. Федеральна рада з інформаційних мереж (Federal Networking Council) США пропонує таке визначення: “Інтернет – глобальна інформаційна система, частини якої логічно взаємопов’язані одна з одною за допомогою унікального адресного простору, що базується на протоколі Internet Protokol LIT або його подальших розширеннях <...> і яке забезпечує, використовує чи робить доступним, публічно або прихованим чином, комунікаційний сервіс високого рівня. Інтернет – це планетарна електронна мережа, до якої залучені сотні мільйонів комп’ютерів, незалежних мікромереж, об’єднаних загальними правилами передачі даних та інтересами користувачів” [70].

Суттєвим соціокультурним каналом впливу інформаційних технологій на освітню реальність є утвердження мережевого принципу суспільного життя і руйнування ієрархічних структур. До нинішнього часу в соціумі домінувала саме ієрархічна структура: суспільство залучало сукупність інститутів, вибудованих у певному порядку. Проте під впливом інтернету ця ієрархія починає руйнуватися і на зміну їй приходить мережева організація, в якій відсутня централізація, впорядкованість і симетрія. Будь-яка її точка не повинна мати переваги перед іншою, так як не може бути привілейованим зв’язок між двома окремими точками і всі точки повинні бути зв’язані між собою, незалежно від їхньої ролі і положення. Саме це і відбувається в мережі інтернет і при мережевій організації суспільства, де можлива взаємодія будь-якого суб’єкта з будь-яким, маршрути його не передбачені, а всі учасники взаємозамінювані,

завдяки чому координація локальних операцій і синхронізація кінцевого, загального результату досягається без центрального органу. Відсутність посередників у інтернеті дозволяє користувачеві поєднуватися відразу з багатьма комп'ютерами, які можливо теж поєднані між собою і утворюють своєрідно-вигадливий візерунок, прихований від людини. Реально мережею йде лише запит на інформацію, і у відповідь надходить дозвіл на завантаження http або www порталу. Фактично користувач бачить лише копію продукту, який фізично знаходиться на сервері за багато тисяч кілометрів. Це дало підстави Уільяму Гібсону назвати інтернет “колективною галюцинацією”, адже за межами кіберпростору не існує тих точок, які люди відвідують віртуально, але існують лише лінії – канали зв'язку, що поєднують потрібні веб-сторінки. Саме лінії зв'язку і перехресні посилення роблять мережу глобальним простором, а не розрізною групою комп'ютерів.

Наступний принцип – це принцип "неважливого розриву". Саме це і здійснено в комп'ютерних мережах у вигляді розгалуженої і багатоканальної структури інтернету. Завдяки цьому стала практично неможливою ізоляція будь-якої її частини. І ще одним принципом є “картографія і декалькоманія”. Протиставлення кальки і карти, показує що остання за своєю природою відкрита, рухома і сприятлива до змін. Калька ж, навпаки, не піддається модифікації, вона не створює нічого нового і лише копіює вже існуючі лінії і контури. Малюнок на карті ніколи не може вважатися остаточним – він постійно змінюється, як і змінюється сама дійсність. Також карти можуть існувати незалежно від того, чи існує щонебудь поза картою, тоді як кальки існують лише як уявлення, зліпки референту.

Інтернет – це принципово незакінчена, неієрархічна система, яка динамічно розвивається. У кіберпросторі мережі немає фіксованих неіменних маршрутів, він не розкреслений лініями утворених

магістралей, а швидше нагадує мережу польових степових доріг, що постійно змінюють свою конфігурацію: заростають одні шляхи, прокладаються інші, поряд з розмитою дощами колією виникає нова, яка теж проіснує недовго, і так до безкінечності. Очевидно, що процеси, які безперервно змінюються, не дозволяють мережі стати хоча б на деякий час тотожними самій собі, що робить неможливим її калькування. Інтернет – це номадичний простір – це середовище існування кочівників, і подібно до карти, не може бути поміщене у межі якоїсь структурної або породжувальної моделі. За допомогою системи “лінків” (гіперпосилань) людина може подорожувати в просторі інтернету адекватно її структурі, тобто хаотично.

Конструкція інтернету впливає на соціальні відносини, які вибудовуються навколо глобальної мережі, сприяють формуванню в суспільстві мережевих децентралізованих структур і утвердженню нових принципів у повсякденному житті. Таким чином, важливим соціокультурним каналом впливу інформаційних технологій є створення мереж. У цьому зв'язку має сенс зупинитися на концепції соціальних мереж Б. Уеллмана [295]. Він зазначає, що структура зв'язків однієї людини з іншою може розглядатися як мережа, що саме в мережах, а не в групах люди знаходять спільність. Хоча люди досить часто дивляться на світ з позиції групи, діють вони в мережах. У суспільствах мережевої структури межі проникливі, взаємодії різноманітні, зв'язки перекидаються між численними мережами, а ієрархії можуть згладжуватися і обертатися. Перехід від груп до мереж можна спостерігати на різних рівнях. Торгові і політичні спілки втрачають згуртованість у межах світової системи. Організації утворюють складні мережі, об'єднуючись і обмінюючись, а не утворюючи картелі, робітники знаходяться у підпорядкуванні множини собі рівних, а не лише керівництва. Спільноти обширні, слабо зв'язані, розріджені і уривчасті. Більшість людей діють у численних, слабо

зв'язаних неповних спільнотах, коли мають справу з мережами рідних, сусідів, друзів і співробітників. Замість того, щоб відповідати одній групі, кожна людина обзаводиться своїми власними “особистими спільнотами”. Б. Уеллман показує, що складні соціальні мережі існували завжди, але новітні технології роблять їх головною формою соціальної організації. Коли комп'ютерно опосередковані комунікаційні мережі зв'язують людей, заклади освіти і знання, вони стають комп'ютерно підтримуваними соціальними мережами. Спільнота Б. Уеллманом визначається як мережа міжособистісних зв'язків, які забезпечують спілкування, підтримку, інформацію, відчуття співпричетності і соціальну ідентифікацію.

В інтернеті нині з'являється значна кількість самоорганізаційних спільнот. Причому, це не лише спільноти хакерів, які протиставляють себе іншим користувачам інтернету, і здійснюють систематичні несанкціоновані доступи в комп'ютерні системи і мережі з метою розваг або нанесення шкоди та збитків [207, с. 73]. Багато інтернет-спільнот мають конструктивний характер і націлені на “обживання” інтернет-простору, його озвичаювання. Так, користувачами інтернету разом складаються енциклопедії, які полегшують орієнтацію в мережі, однією з яких є everything.com. Спільною мережевою діяльністю займаються багато користувачів інтернету. Учасники проекту додають в інтернет-енциклопедію нові статті і зв'язують їх між собою. Нині існують літописи, як досить масштабний мультимедійний архів і експериментальний майданчик, де кожен може знайти для себе корисну інформацію і поекспериментувати із сучасними способами колективного зберігання, пошуку, редагування і класифікації текстів, фотографій, аудіо і відео. У літописі і медіа використовується метафора маленьких цеглинок, з яких діти і дорослі можуть збирати прості і дуже складні конструкції, освоюючи при цьому навички класифікації. У зв'язку з цим слід звернути увагу на те, що ядро повсякденного простору складає сфера сталих значень

конвенціонального характеру. Для того, щоб відбулася комунікація, необхідно, щоб її учасники володіли системою комунікації, яка дозволяє їм інтерпретувати один одному повідомлення. Довго існували два основних типи спільнот: місцеві і професійні. Місцева спільнота складається на основі загального середовища проживання. Елементами комунікації і носіями значень стає в цьому випадку все, що потрапляє в простір життєдіяльності спільноти – елементи ландшафту, будови житла, інтер'єр, одяг і численні текстові комплекси – епос, міфологія, фольклор. Саме навколо цих “опорних точок” будується повсякденна комунікація. Професійна спільнота формується, починаючи з середньовіччя. В її основі лежить модель “невидимого коледжу” – спільноти вчених, які в просторі знаходяться в різних місцях, а іноді і в різних часових вимірах, не підтримують один з одним постійного й активного діалогу, використовуючи для цього друковані видання, диспути, конференції.

На сьогодні формується новий тип спільноти – мережевої. Інформаційні технології дозволяють конструювати ситуацію повсякденної взаємодії, яка за структурою своєю дуже нагадує ту, що відбувається в межах місцевих спільнот, але позбавлена основної їхньої прив'язки – до конкретного місця.

Належність до певної спільноти передбачає, що людина володіє знаннями в певній предметній сфері, засвоїла систему цінностей і систему класифікацій, прийняту в межах спільноти. Як зазначають Дж. Баукер і Л. Стар, класифікація є постійним супутником людської діяльності. Люди проводять більшу частину часу, займаючись сортуванням і класифікацією за тими або іншими ознаками, що дозволяє робити висновок про особливості людини чи спільноти [271]. Членство у спільноті поєднується з освоєнням тих об'єктів, які використовують у повсякденній діяльності її члени. Такими об'єктами можуть виступати символи, тексти, засоби, категорії і системи класифікації. Після того, як об'єкти класифікації стають

звичними, людина просто перестає їх помічати. Нині в інтернеті активно відбувається процес класифікації інформаційних повідомлень і формування мережевих спільнот.

Таким чином, сьогодні інтернет перетворився на суттєвий фактор, що впливає на освітню реальність значної кількості людей, які ще десятиліття тому навіть не замислювалися про застосування комп'ютера. Інтернет поліфункціональний – це не просто середовище особистого і ділового спілкування, але й також середовище купівлі-продажу, «перекачка» музичних файлів, телевізійні трансляції, відеофільми, ігри (в тому числі з іншими людьми) тощо [31, с. 66]. В нинішніх умовах інтернет сприяє реалізації трьох основних класів людських потреб, а саме: потреб у спілкуванні, у пізнанні і в розвагах (грі) [26]. Інтернет охоплює майже всі аспекти освітньої реальності відразу за декількома напрямками: він трансформує уяву про простір і час, розширює комунікативний простір, сприяє формуванню мережевих спільнот, змінює характер трудової діяльності, надає нових можливостей для навчання і розваг. Крім того, інтернет містить величезні інформаційні масиви, які подаються в основному у вигляді веб-сторінок і допомагають пошуку необхідної інформації з будь-якого питання, яке цікавить, роблячи інтернет-пошук важливою складовою освітньої реальності. Орієнтуватися у величезній різноманітності сайтів допомагають пошукові системи, які є могутнім соціокультурним каналом впливу інформаційних технологій на освітню реальність. Пошукова система складається з трьох основних частин: роботи, індексу і робочої системи, або процесору запитів, який являє собою інтерфейс і зв'язане з ним програмне забезпечення, яке налаштовує зв'язок запиту користувача з індексом. Пошук починається запитом користувача і визначається бажанням отримати якусь відповідь, знайти якийсь сайт або чомусь навчитися. Процес отримання результатів забезпечує робот – спеціалізоване програмне забезпечення, яке переходить

з посилання на посилання в інтернеті, копіює сторінки, які знаходить, і відправляє у велику базу даних, що називається індексом. Індекс можна уявити як широку базу даних важливої інформації про веб-сайти.

Інтернет-пошук став звичною складовою освітньої реальності сучасної людини. Популярнішою за пошук є лише електронна пошта. Всі запити, які відправляють користувачі, можна розділити на декілька категорій. Згідно з оцінками банку Piper Jaffray, 20% запитів пов'язано з розвагами, 15% складають комерційні запити, а основна їх частина 65% мають інформаційний характер. За даними компанії Kelsey Group, 25% усіх запитів локальні, а більша їх частина – комерційні [26]. Отже, середній користувач звертається до інтернет-пошуку приблизно один раз на день, тобто пошук є звичайною, прагматичною, повторюваною дією. Він активно використовується людьми як у сфері освіти, так і у повсякденному житті.

Одним із суттєвих каналів впливу інформаційних технологій на освітню реальність є віртуальна реальність. Слід зазначити, що нині для все більшої кількості людей саме перебування у віртуальній реальності стає настільки типовою і регулярно повторюваною дією, що вони не мислять без цього свого життя. Крім того, далеко не завжди люди виявляються здатними чітко розділяти сфери реальності і віртуальності, багато принципів, які діють у віртуальному світі, переносяться ними в реальну дійсність, у світ повсякденності і в освітню реальність.

Для більш детального аналізу механізму впливу віртуальності на освітню реальність, звернемося до характеристики віртуальної реальності. В останні десятиліття поняття “віртуальність” вживається як у наукових працях, так і в розмовній мові достатньо широко. Уже стали звичними такі словосполучення, як “віртуальна корпорація”, “віртуальні гроші”, “віртуальна демократія”, “віртуальна іграшка” і т. ін., проте зміст терміна “віртуальний” неоднозначний. Відомо, що цей термін бере початок від

поняття “virtus”, і використовувався ще в середньовічній християнській філософії для позначення актуальної дієвої сили. З допомогою цієї категорії схоласти прагнули відповісти на запитання: як абсолютні сутності реалізуються в тимчасових, конкретних подіях. Фома Аквінський за допомогою поняття “віртуальність” вирішував одну з ключових проблем середньовічної філософії – яким чином співіснують реальності різного рівня, наприклад, душа мисляча, душа жива, душа рослинна [164, с. 84]. Згодом інтерес до проблематики подібного роду згас, і віртуальність, не отримавши концептуального статусу, надовго випадає зі сфери уваги філософії.

У другій половині ХХ ст. ідея віртуальності виникла незалежно одна від одної і майже одночасно в декількох сферах науки і техніки: у квантовій фізиці відкрито так звані віртуальні частинки, які характеризуються особливим статусом існування на відміну від інших елементарних частинок; у комп'ютерній техніці з'явилося поняття віртуального об'єкту, наприклад, віртуальна машина, віртуальна пам'ять; у літакобудуванні розроблено віртуальну кабіну літака, особливим чином (за допомогою шлему), яка надає пілоту інформацію про політ і бойову обстановку [164, с. 146]; в ергономіці створено модель віртуального польоту літака, яка фіксує особливий тип взаємодії пілота і літака в окремих режимах польоту [165, с. 11]; у психології відкрито віртуальні стани людини [163]. І лише в кінці 70-х років ХХ ст. в Массачусетському технологічному інституті починають використовувати термін “віртуальна реальність” для позначення тримірних макромоделей реальності, які створюються за допомогою комп'ютера і передають ефект повної присутності в ній людини. Першим застосував словосполучення “віртуальна реальність” для позначення нового комп'ютерного продукту Жарон Лан'є. Ідея віртуальності вказує на особливий тип взаємовідносин між різнорідними об'єктами, розміщуючи їх на різних ієрархічних рівнях і



визначаючи специфічні відносини між ними: породженості й інтерактивності – об'єкти віртуального рівня породжуються об'єктами більш низького рівня, але, незважаючи на свій статус породжених, взаємодіють з об'єктами породжувальної реальності як онтологічно рівноправні. Сукупність віртуальних об'єктів відносно породжуваної реальності утворюються віртуальною реальністю. Віртуальні об'єкти існують лише актуально, лише “тут і тепер”, доки в такій реальності відбуваються процеси породження віртуальних об'єктів; із закінченням процесу породження відповідні віртуальні об'єкти зникають [164, .с. 138].

У цьому дослідженні віртуальна реальність розглядається як штучно створене комп'ютерними засобами середовище, в яке можна проникнути, змінюючи його зсередини, спостерігаючи трансформації і переживаючи при цьому реальні відчуття. Специфічною особливістю віртуальної реальності є інтерактивність, яка дозволяє замінити мисленнєву інтерпретацію реальним впливом, матеріально трансформуючим об'єкт. Бурхливий розвиток технологій віртуальної реальності викликаний потребами в переході від актуальних до віртуальних способів передачі і освоєння інформації. Віртуально побудовані об'єкти сприймаються людиною в більш зримій формі, аніж об'єкти актуальні, відгороджені ригідними межами своєї даності і завершеності. У багатьох аспектах це пов'язано з тим, що віртуальна реальність будується за принципом “зворотного зв'язку”, що дозволяє здійснити максимальне входження людини до інформаційного простору. Суттєвою особливістю віртуальної реальності є участь у ній людини. На відміну від комп'ютерної реальності, як справедливо зазначає В. М. Розін, – це реальність чуттєва, життєва, середовищна. Причому, події у віртуальній реальності розгортаються лише всередині свідомості користувача, їх немає для інших людей або у фізичному сенсі [162, с. 31]. Проте відчуття, які переживає людина, навички, яких вона набуває, і навіть ті, що виникають під впливом

віртуальної реальності особливості мислення, досить реальні і проявляються не лише у віртуальному середовищі, але і у повсякденному житті. Наслідком надзвичайної зацікавленості віртуальними засобами може стати так звана «комп'ютерна залежність» [264]. Комп'ютерні аддикти прагнуть проводити за роботою в інтернеті або комп'ютерними іграми все більше часу, схильні забувати при цьому про домашні справи, навчання або службові обов'язки, нехтуючи заняттями або кар'єрою, і навіть забувають про власні перші потреби, прагнуть проводити весь час у віртуальній реальності [30, с. 92]. О. П. Бойко зазначає: «Досить часто межа між грою і реальністю виявляється настільки прозорою, що її перехід просто не помітний <...>. Досвід, отриманий у комп'ютерних іграх, може сприйматися як достовірний, формуючи стереотипи поведінки в повсякденному житті [19]. Так занурення у віртуальне середовище змінює структуру повсякденного життя людини і впливає на освітню реальність. Крім того, під впливом досвіду діяльності у віртуальній реальності змінюється ставлення людини до реальності як такої, в тому числі і до освітньої. У зв'язку із зростанням хаотичності, непередбачуваності вибору шляхів отримання інформації в інтернеті людина все частіше починає використовувати випадкові явища і процеси як основи для формування висновків. Порушується уявлення про незворотність тих процесів, які відбуваються в житті. Якщо з часів Геракліта вважалося, що “не можна увійти двічі в одну і ту ж річку”, то в сучасних комп'ютерних середовищах будь-який браузер містить кнопку “назад”, будь-яка програма має у своєму складі кнопку “undo”. Під впливом цього в активного користувача комп'ютера формується переконання, що будь-яку дію можна відмінити, повернути назад, що будь-який вчинок має зворотну дію, що стає причиною багатьох проблем у різних сферах життя. Крім того, абсолютизується суб'єктивізм – власна “скромна думка” стає для людини, зануреної у віртуальну реальність, більш значущою і важливішою, ніж

логічні докази й об'єктивні причини. Під впливом інформаційних технологій, і перш за все інтернету, відбувається віртуалізація всього життя людини в цілому і освітньої реальності зокрема. Більшість звичних, щоденних дій, пошук необхідної інформації, обмін кореспонденцією і т. ін. переносяться у сферу віртуальності. Соціокультурним наслідком розповсюдження інформаційних технологій стає зростання значення комунікативності, при зміні її форм, озвичаєння нових способів трудової діяльності і нових методів пошуку інформації.

В останні десятиліття зростає вплив на повсякденне життя людини мобільної телефонії і мобільного інтернету. Перше текстове повідомлення відправлено у грудні 1992 року у Великобританію. Нині щомісячно відправляються сотні мільярдів текстових повідомлень. Технічні й економічні вигоди обміну текстовими посланнями визначаються тим, що вони базуються на “комутації пакетів”, а не на “комутації каналів”. Ця технічна особливість і відрізняє аналогову мережу телеграфно-телефонної епохи від цифрової мережі епохи інтернету і мобільного зв'язку. Телефонний зв'язок за допомогою комунікації каналів для з'єднання людей на обох кінцях дроту потребує перемикачів. Текстові повідомлення і дані в мережі інтернет посилаються у вигляді електронних порцій даних, пакетів, які прокладають свій шлях мережею за допомогою “маршруту заторів”, що вважають адресата пакетів і відповідним чином направляють їх. Пакети невеликі і збираються цілком уже за місцем призначення, так що вони можуть уміститися між іншими повідомленнями, не перешкоджаючи їм, як у випадку з аналоговими каналами. Завдяки цьому стало можливим пересилати значно більше інформації з однієї точки мережі в іншу, оскільки мережа, яка передає, розподіляє мережеві ресурси знизу вгору (пакети вибирають свій шлях подібно автомобілям), а не за скерованим зверху розпорядженням, коли кожна розмова вимагає виділеної лінії (подібно залізничному транспорту). Такі технічні переваги

зменшують витрати у забезпеченні масового потоку текстових повідомлень у порівнянні з тими, що передаються за допомогою комунікації каналів голосовими даними. Сукупність технічних засобів, які забезпечують можливість мобільної телефонії, а потім і мобільного інтернету, призвела до виникнення такого соціокультурного каналу впливу інформаційних технологій на освітню реальність як текстинг або обмін текстовими повідомленнями, що несуть певну інформацію. Крім того, обмін текстовими посиланнями – свого роду можливість налагодження партнерських взаємовідносин.

Таким чином, до основних соціокультурних каналів впливу інформаційних технологій на повсякденність слід віднести створювані ними мережеві структури, віртуальну реальність, інтернет-пошук і текстинг. Під впливом інформаційних технологій відбувається віртуалізація освітньої реальності: низка звичних, щоденних дій, пошук необхідної інформації, міжособистісного спілкування тощо переноситься у сферу віртуальності.

Освітня реальність – це сфера життя людини, характерними ознаками якої є зв'язок з інформаційним простором, практичною діяльністю, прагматичність, комунікативність, персоніфікація, інтерсуб'єктивність, повторюваність, стереотипність, зрозумілість. В умовах сучасного суспільства під впливом розвитку високих технологій процес озвичаєння і типізації того, що ще недавно не належало сфері освітньої реальності, значно прискорюється.

Основними соціокультурними каналами впливу інформаційних технологій на освітню реальність є виникнення інформаційних мереж і утвердження мережевого принципу у суспільному житті, розповсюдження інтернет-пошуку і текстингу, а також віртуальна реальність, перебування в якій стають для багатьох людей настільки типовими і повторюваними

діями, що багато принципів, які діють у віртуальному середовищі, переносяться ними в реальний світ.

Система засобів масової інформації і масової комунікації (мас-медіа) в процесі свого прискореного розвитку створили основу для виникнення специфічної медіа-реальності, детермінованої особливим місцем і роллю людини в ній, розширеними технічними можливостями мас-медіа не лише при передачі, але і при переробці, зберіганні й актуалізації інформації. Сукупну могутність мас-медіа можна порівняти з когнітивними межами людського розуму з обробітку інформації і динаміки збільшення цих можливостей, що диктує нові онтологічні дефініції в об'єктивно-речовій реальності в соціумі. Системою, яка зв'язує ці дві реальності, є система соціальної комунікації, наділена певними антропогенними і соціомодельючими якостями, які стають засобами впливу медіа-реальності на соціум і індивіда.

Онтологічний статус медіа-реальності визначається її рекурсивністю і самодетермінованістю, що призводить до нелінійних процесів деонтологізації «розпредмечування» соціальної реальності і людини в ній. Надлишковий інформаційний і комунікативний вплив на людину спричиняє суттєві зміни в її уявленнях про світ, про самих себе, про онтологічні поняття належного, суцього, добра, істини тощо. При цьому, виходячи з положень синергетики, стверджують, що матерії властива не лише руйнівна, але і створююча направленість, необхідно оцінити перспективу відновлення гуманістичних цінностей і визначити сферу її реалізації. Інформаційні технології трансформують освітню реальність відразу за декількома напрямками: вони змінюють життєвий інформаційний простір, змінюють характер праці, надають нових можливостей для комерційної діяльності, ігор і розваг, змінюють уявлення про час, трансформують комунікативну сферу, сприяють формуванню мережевих спільнот. Інформаційні технології впливають на основні

констатуюючі елементи освітньої реальності, зокрема життєвий інформаційний простір, темпоральність і комунікативність. Одним із констатуюючих елементів освітньої реальності є життєвий інформаційний простір. Слід зазначити, що ця категорія, на відміну від поняття “соціальний простір”, лише нещодавно почала аналізуватися філософами і є недостатньо розробленою. Проте саме поняття “життєвий інформаційний простір” дозволяє простежити специфіку впливу інформаційних технологій на освітню реальність її топологічної трансформації. Органічно людині властиве розуміння, по-перше, в єдності з категоріями часу як хронотопу, просторово-часового континууму [265, с. 122], по-друге, як такого, що охоплює і залучає саму реальну людину. Евристично плідне використання категорії “життєвий простір” зумовлене її поєднанням із категоріальним рядом феноменології через поняття “життєвий світ”, що дозволяє звертатися до теоретичних побудов Е. Гуссерля і А. Шюца, а також до досвіду етнометодології, яка займається емпіричними дослідженнями повсякденності [36]. З другого боку – через посередництво категорії “життєвий простір” з концепціями П. Бурд’є і з різними інтерпретаціями структуралізму. Розробивши категорію “соціальний простір” у межах структуралізму, П. Бурд’є писав, що соціальний світ можна зобразити у формі багатовимірного простору, побудованого за принципами диференції і розподілу, сформованими сукупністю дієвих властивостей у розглядуваному універсумі, тобто властивостей, здатних надавати їхньому власникові силу і владу в цьому універсумі. Окремі суб’єкти і групи, таким чином, визначаються за їхніми відносними позиціями в цьому просторі. Кожен з них розміщений у позиції і в класи, які визначені відносно сусідніх позицій, і не можна реально посідати дві протилежні сфери в просторі, навіть якщо це мисленнєво неможливо [25, с. 57].

Говорячи про позицію суб'єкта у просторі, П. Бурд'є підкреслював, що соціальний і фізичний простір неможливо розглядати в “чистому вигляді” лише як соціальне або лише як фізичне. «Соціальний поділ, об'єктивований у фізичному просторі, функціонує одночасно як принцип бачення і поділу, як категорія сприйняття і оцінювання, як ментальна структура» [25, с. 37]. Життєвий інформаційний простір є не додатковою конструкцією при дослідженні філософських проблем, це реально існуюча сфера, яка породжена взаємодією суб'єктивних світів індивідів і набуває надіндивідуального характеру. Життєвий інформаційний простір, по суті, утворює освітню реальність, у яку потрапляє людина, отримуючи і переосмислюючи інформацію, що надходить через різні канали.

Освітня реальність зазнає суттєвих змін під впливом розвитку високих технологій, розширення життєвого інформаційного простору, завдяки новим потокам інформації. Розвиток електронних комунікативних та інформаційних систем дозволяє значно зменшити залежність між просторовою близькістю і виконанням різноманітних освітніх послуг – подання документів до навчального закладу, перевірка контрольних робіт студентів і консультування студентів. Наслідком широкого розповсюдження інформаційних технологій стало зростання можливостей навчатися, працювати і керувати послугами, не виходячи з дому, що призводить до зростання домоцентризму. Слід зазначити, що інформаційні технології не лише призводять до стиснення, ущільнення життєвого простору, спрощує переміщення в реальному просторі, але і породжують феномен кіберпростору. Сам термін “кіберпростір” вперше з'явився в 1985 році в науково-фантастичному романі Уільяма Гібсона «Neuromancer», де використовувався для опису всесвітньої електронної медитації, в якій співіснують мільярди людей. Кіберпростір є на сьогодні об'єктом пильної уваги багатьох дослідників, які трактують його по-різному. Для Г.Рейнгольда кіберпростір – це щось на зразок чашок Петрі, в яких

виникають і розмножуються віртуальні спільноти, ніби колонії мікроорганізмів, він не відмовляє цим спільнотам в просторовому уявленні і відчутті місця [28].

Інші дослідники, зокрема Дж. Барбатсіс, М. Феган і Л. Хансен заперечують як такий, погляд, що кіберпростір – звичайний за своїми фізичними властивостями простір, так і уявлення про нього як про “нефізичний” (ідеаційний) простір: і фізичне, і нефізичне разом визнаються елементами ментальної категорії “взаємопов’язаних інтервалів” (articulated gars). Під цим мається на увазі, що деякі змістовно заповнені сфери кіберпростору розділені інтервалами нерівномірної, довільної протяжності (тривалості або глибини – не зовсім зрозуміло, з чим співвідносити лакуни в кіберпросторі) і при цьому пройняті певними уявними векторами, тобто взаємопов’язані. Можна уявити і мислимий простір лакун (або безінформативної “порожнечі”), в яких зустрічаються острівки інформаційних згустків, причому лакуни можна здолати, між ними прокладена “інформаційна супермагістраль” (хайвей) [286].

Кіберпростір можна порівняти з павутиною, мережею або зі специфічною картою. Виділяють три особливості цієї “карти” [270]:

1) у жоден момент часу не можна побачити її цілком, оскільки завжди розкривається лише частина її – проте розкрити можна, починаючи з довільного місця;

2) постійна мінливість, що відображає мобільність кіберпростіру, який розкривається;

3) протяжність інтервалів між інформаційними масивами невідома малообізаному відвідувачу (вона може бути визначеною за допомогою спеціального розслідування).

Уявлення про кіберпростір як “взаємопов’язані інтервали” не суперечить уявленню, згідно з яким кіберпростір збігається зі своїми змістовно-топологічними структурами з гіпертекстом або точніше –



гіпермедіа, оскільки воно втілює в собі не лише власне текстові елементи, але й відео-, аудіофрагменти, а в найближчому майбутньому і нюхові фрагменти, оскільки вже виробляються картриджі запахів, якими можна дистанційно керувати. Основною характеристикою кіберпростору є не протяжність, а зв'язаність, структурованість, насиченість різнорідними зв'язками (“супермагістралями”). Більше того, у кожної людини формується власна метафора кіберпростору, оскільки він нелінійний, наділений множиною “точок входу”, нікому не судилося обійти його цілком, а індивідуальні кібер-маршрути неповторні. Таким чином, кіберпростір – це простір іншої, більш високої розмірності, “подорож” у ньому може співвідноситися з подоланням часових обмежень. Описані спроби можуть пов'язати простір віртуальної реальності із заміною звичних законів логіки на закони логіки уявлення, [181] з незвичайними явищами і зміненими станами свідомості, які розширюють освітню реальність. Нині кіберпростір став простором експериментів практично в усіх сферах людської життєдіяльності, рухомою межею між сферою уже освоєного людиною. І тим невідомим, дотик до якого призводить до радикальної переоцінки усталених стереотипів, цінностей і норм. Більше того, деякі роблять кіберпростір середовищем свого безпосереднього місця знаходження. Яскравим прикладом цього є канадець Стів Манн – “найбільш підключена” до інтернету людина у світі. Свій персональний комп'ютер у вигляді декількох планок він розмістив безпосередньо на нижній білизні, а роль дисплею виконують спеціальні окуляри, на зразок сонцезахисних. С. Манн вдосконалив натільний комп'ютер настільки, що він залишився непомітним під одягом.

Таким чином, під впливом інформаційних технологій відбувається зміна життєвого інформаційного простору сучасної людини, тобто простору її залученості до світу і комунікації зі світом, який складається із сукупності реальних об'єктів даних суб'єкту лише у сприйнятті. Нині

відбувається стиснення простору, його організація все сильніше залежить від параметрів техніки, швидкості її роботи і вартості її використання. Освітня реальність сучасної людини завдяки інформаційним технологіям постійно розширюється, формування кіберпростору і мережевого простору суттєво змінюють життя все більшої кількості людей. Ера інформаційної комунікації нагально вимагає формування кардинально відновленої філософії освіти, заміни усталеної знаннево-трансляційної, знаннево-сциентичної концепції на особистісно-діяльнісну, корегування методології мислення, яке виникло у зв'язку з формуванням постнекласичної картини світу. Високий рівень комунікативних зв'язків як усередині комунікативних страт, так і між різними культурними стратами актуалізує формування професійної компетенції, толерантності і міжкультурної грамотності, що викликане полілогічним, полікультурним принципом відбору змісту і способу освіти.

## РОЗДІЛ III

### ФІЛОСОФСЬКО-ОСВІТНІ ПРІОРИТЕТИ СУЧАСНОСТІ

#### 3.1. Медіа-освіта як інноваційний процес у освітній реальності

Феномен мас-медіа складає основу медіа-освіти як інноваційного процесу. Нині спостерігається бурхливе зростання проявів мас-медіа в різних сферах суспільного життя. Виникає і збільшується гуманітарний розрив між диференціацією, розширенням, розвитком мас-медіа і більш повільними темпами наукового осмислення цієї проблеми. Завдяки розповсюдженню сучасних засобів технічного зв'язку, мас-медіа як повсякденний уклад, стрімко охоплює цілу низку сфер людського життя. Філософський сенс медіа-знання у певній мірі проявляється метафоричною уявою про людину як складний інформаційний процес, який урівноважує внутрішнє середовище природної складової людини й зовнішнє середовище її оточення шляхом обміну інформацією, що дає підстави інтерпретувати медіа-знання як одну із складових буття сучасної людини. Мабуть, у цьому прихована детермінанта тієї складнопояснювальної, на перший погляд, легкості, з якою надособистісне реальне, як зовнішнє по відношенню до індивідуального, прийняте свідомістю в системі взаємодії «людина – медіа-світ».

Онтологічна укоріненість медіа-культури бачиться в життєдіяльності людини, яка розкривається в діяльності, поведінці і спілкуванні як основних формах людської активності. Ці форми забезпечують відтворення й розвиток компонентів людського світу (штучно створеного природного середовища, складної системи міжособистісних відносин, соціальних інститутів і духовного життя суспільства), що знаходиться в медіа-знанні. Оскільки медіа-культурний вплив перш за все акт людський,

буття медіа-культури не є буттям взятої самої по собі предметності. Людина творить медіа-культуру і перебуває у ній, тому що звернення до конкретного матеріалу медіа-культурної дійсності доцільно розглядати, як звернення до людини. У цій логіці таким зверненням є медіа-освіта, як можливість з'ясування траєкторії входження до медіа-культури, формування індивідуальних напрямків розуміння останньої і ставлення до неї.

Безумовно, що справа не лише, і навіть не стільки у виявленні особистісних талантів творчого потенціалу особистості, що само собою важливо й успішно реалізується в межах низки методик у процесі медіа-освіти, власне медіа-творчість, як розгортання індивідуальних креативних евристичних можливостей не має домінованих позицій у системі освітньої реальності. У феномені медіа-освіти приховано унікальну форму цілеспрямованого розвитку й опредмечування сутнісних характеристик людини як носія і творця культурної сутності й значення. Осягнення медіа-культури здійснюється через розвиток ментальної, морально-етичної, світоглядної, естетичної та інших важливих характеристик особистості, її духовної суб'єктивності. Забезпечення нових індивідуальних життєвих горизонтів і перспектив дозволяє говорити про людиноформуючу функцію медіа-освіти, а ширше – вдосконалення освіти в цілому, поглиблення й розширення її філософії.

Таким чином, тип культури й цивілізації, який у освіті необхідно відтворювати найближчим часом, досить тісно пов'язаний із домінуючою сьогодні медіа-сферою, а тому філософія освіти, займаючись виявленням базових культурних цінностей і основних світоглядних позицій освіти та виховання, просто приречена ввести медіа-освіту до сфери своїх пріоритетних інтересів.

Медіа-знання у межах філософії освіти інформаційного суспільства у вітчизняній науковій літературі практично не підлягалися аналізу.

Філософія освіти, не замінюючи методологію педагогіки, може вирішувати багато проблем полісферного характеру, які концентрують на освіті решту проявів людської діяльності, а також широке коло питань, пов'язаних з напрямками розвитку освіти й людської особистості (Л. П. Буєва, А. П. Валицька, Б. С. Гершунський, Е. М. Гусинський, Л. М. Зеленіна, Л. М. Лезгіна, І. Б. Романенко, І. В. Степаненко, В. І. Стрельченко, Ю. І. Турченінова, М. І. Фішер та ін.). Філософія освіти розглядається як окрема сфера філософського знання, як «прикладна» філософія (М. Г. Алексєєв, В. О. Караковський, С. О. Смирнов та ін.). Медіа -освіта постає як комплексний процес. Питання про те, що таке медіа-освіта, в чому її сутність і особливості, стало в останні роки одним із найбільш дискусійних як у педагогічному середовищі, так і в сфері журналістики, у політиків і соціологів.

Основні методологічні підходи до аналізу медіа-освіти сформувалися ще в 60-80-ті роки ХХ століття, які у працях сучасних вітчизняних дослідників Братанича Б. В., Висоцької О. Є., Клепка С. Ф., Марченко О. В., Пашкова В. В., Романеска М. І., Триняк М. В. та інших отримали подальший розвиток в контексті формування інформаційно-комунікативної культури у освітній реальності. Інтегрований підхід до медіа-освіти здійснюється через гуманітарні дисципліни. Ця концепція знайшла своє відображення у наукових доробках Л. П. Прессмана, Ю. М. Рабіновича, А. В. Спичкіна, І. С. Левшина, С. М. Пензіна, Ю. Н. Усова акцент робиться на факультативному підході, де передбачається гурткова робота, організація курсів перепідготовки та підвищення кваліфікації поза основною програмою.

Сьогодні в медіа-освіті виділяють такі напрямки:

- медіа-освіта майбутніх професіоналів (журналістів, кінематографів, редакторів, менеджерів, продюсерів і т.д.);

- медіа-освіта майбутніх педагогів в університетах і педагогічних ВНЗ у системі підвищення кваліфікації;
- медіа-освіта як складова частина загальної освіти учнів і студентів, які навчаються в школах, середніх та вищих спеціальних навчальних закладах;
- медіа-освіта в культурно-дозвільних центрах; дистанційна освіта за допомогою телебачення, радіо, інтернету;
- самостійна, безперервна медіа-освіта, яка може здійснюватися протягом усього життя [229, с. 21].

Медіа-освіта майбутніх професіоналів передбачає, що той, хто відвідує медіа-заняття, можливо, стане професіоналом, обравши для себе професію, пов'язану зі світом медіа. У процесі медіа-занять формується зрілість, у тому числі у формі особистої відповідальності за події в країні, описані в медіа-повідомленнях. Вітчизняна медіа-освіта почала формуватися у другій половині 80-х рр. ХХ століття, спираючись на три концепції, які у наукових дослідженнях із цієї проблематики позиціонувалися як основні теоретичні досягнення західного суспільства у вивченні та застосуванні медіа. Історично першою визнається концепція «візуальної грамотності», яка сформувалася в 60-х рр. ХХ століття в США. Адекватною відповіддю на соціокультурні виклики реальності (фотографія, реклама, кіно, телебачення і відео) стало навчання невербальним засобам комунікації, перш за все, їхнім візуальним формам. Концепція передбачає діяльний, креативний підхід, який тяжіє до естетичного виховання [249, с. 102]. Очевидний генетичний зв'язок такого розуміння медіа-освіти з педагогічною ідеєю залучення особистості до кращого сприйняття кіномистецтва, широко розповсюдженого в 60-ті роки ХХ століття у багатьох країнах, своє відображення знайшло і в освітніх практиках. На цей період припадає активний розвиток навчальних

кіноклубів, у системі яких здійснювалися регулярні перегляди й обговорення кінофільмів, вивчалися виразні засоби кіномистецтва.

Якщо усвідомлення необхідності глибокого розуміння кіномистецтва обумовило вивчення «візуальної грамотності», то телевізійний «виклик» вимагав на рубежі 70-х років ХХ століття забезпечення «інформаційного захисту». Прагнення розвивати й розповсюджувати телебачення з другої половини 60-х років мало не лише очевидні позитивні наслідки, але й викликало зростаючу суспільну стурбованість низьким художнім рівнем основної маси телепродукції на рівні масової культури, тенденціозність соціально-політичної інформації, насиллям на екрані, нав'язливій рекламі. Паралельно починають розроблятися медіа-освітні моделі, зміст яких проголошується формуванням критичного мислення (Ж. Берже, Т. В. Воропай, А. Г. Дал, Л. Мастерман, М. Сушон, О. В. Тягло та ін.), – «критична» концепція. Основою медіа-освітньої діяльності стає аналітичний аналіз аудіовізуальних матеріалів з подальшою вербалізацією вражень від перегляду. Практично одночасно з «критичною» з'являється концепція, яка має яскраво виражену освітньо-просвітницьку суть і тому названа «соціально-педагогічною». Як і дві попередні, ця концепція стала відповіддю на виклики соціокультурної діяльності, а саме – на культурну експансію промислово розвинених країн, що загрожувала національно-культурній самобутності інших країн. Першочергова проблема актуалізувала усунення інформаційної і культурної нерівності, забезпечила сприйняття всіх засобів масової комунікації – і зарубіжних, і національних – як єдиної структури, яка відіграє важливу роль у житті суспільства. Слід зазначити, що всі названі концепції не є замкненими системами, кожна з них імпліцитно містить у собі елементи решти, що і дозволяє говорити про принципову цілісність медіа-освіти. На нашу думку, медіа-освіта й освіта за допомогою засобів масової інформації, зокрема телебачення і радіо, мають дещо спільне, але в цілому досить самостійні. Під навчальним радіо

й освітнім телебаченням мають на увазі всі види аудіо та аудіовізуальної інформації, здатної поживати й доповнити навчальний процес [218, с. 8].

У тому випадку, коли навчальна передача на телебаченні присвячена проблемам розуміння медіа, можна говорити про співпадання феноменів навчального телебачення і медіа-освіти, проте традиційне призначення освітнього ефіру – сприяти успішному засвоєнню змісту інформації, яка реалізується в навчальних закладах різних рівнів. Узагальнені завдання і функції освітніх ЗМІ можна звести до таких положень:

- розвиток і узагальнення духовного світу та культурного кругозору, морального виховання різновікової аудиторії на основі кращих досягнень науки, мистецтва, світової культури;

- розповсюдження утилітарних знань, прикладних наук для родини, батьків, викладачів і вихователів, молоді в усіх сферах знань, від найпростіших – до спеціальних наукових;

- участь у державних програмах перекваліфікації кадрів, вивчення спільних дисциплін і професій, освоєння знань і навичок ринкової економіки і сучасного менеджменту.

У цьому випадку освітні медіа виступають як провідники актуальних знань. Завдяки навчально-освітнім ЗМІ відбувається не лише накопичення і пропаганда високих гуманістичних ідеалів, досягнень науки і мистецтва, але й збільшується сама потреба у цих досягненнях. У сучасних дослідженнях підкреслюється виключно виховний вплив аудіовізуальних засобів, особливо виділяється значення телебачення, можливості якого роблять його невід'ємною частиною системи освіти [197, с. 30].

Навчальне телебачення пройшло складний шлях становлення. Відомо, що у вітчизняній школі діапозитиви використовувалися ще в кінці XIX ст. [248, с. 4]. У 70-80-і роки освітньому телебаченню приділялася значна увага, були створені й успішно функціонували науково-популярні та навчальні програми як на центральному телебаченні, так і на місцевих



студіях. Хоча, слід вказати і на певне перебільшення освітніх можливостей телебачення, це частково пояснюється тим, що саме тоді телебачення отримало статус наймасовішого засобу інформації.

Особливістю телебачення є те, що його сприймають, перш за все, як форму розваги і дозвілля, в яких на перший план нерідко виходять моменти видовища, а не освітня складова. Вранішній блок третьої програми державного телебачення адресувався учням і містив в основному «передачі на урок», тобто пов'язані зі шкільною програмою. Щоденні факультативні передачі виходили за межі підручника і були адресовані не лише дітям, але й дорослим. У ті роки обсяг телевізійних програм безпосередньо на урок складав без повторів 160 годин на рік, причому половина цього часу припадала на долю гуманітарних предметів. Ще близько 400 годин займали навчальні програми, які транслювалися з метою естетичного і правового виховання, професійної орієнтації учнів школи і професійно-технічних училищ, для факультативних занять, гурткової і самостійної роботи, підвищення кваліфікації вчителів. Однак, з часом не лише перестали створювати нові навчальні передачі, але й почали закривали старі, які були досить вагомим засобом розповсюдження спеціальних знань для масової аудиторії. Так, стали вважати нерентабельними деякі навчальні передачі для вступників до ВНЗ і студентів-заочників, а з 1997 року в освітній рубриці не залишилося жодної програми, розрахованої на систему освіти дітей і молоді.

В інформаційному суспільстві відбувається переоцінка можливостей освітнього телебачення, функції навчального ефіру переходять до відеофільмів, спеціальних кабельних і супутникових каналів. Тоді як проведення уроку в освітньому закладі не повинно бути підставою для ліквідації освітніх медіа, які, нагадаємо, якраз і створювалися «на допомогу школі», але не «замість» неї. На нашу думку, освітні програми повинні повернутися на центральні телевізійні канали й посісти постійне

місце в ефірній мережі, оскільки нині ще не все населення країни має можливість користуватися освітніми програмами на спеціалізованих супутникових телеканалах. На сьогодні на телеекранах майже немає освітніх програм. Світ науки репрезентують тільки поодинокі передачі. Центральні телеканали майже не демонструють навчальних передач, хоча кабельне телебачення, зокрема, канали «Мега», «Discovery», «Карусель» презентують досить цікаві програми для дітей «Таємниці історії», «Загадки всесвіту», «Світ тварин», «Розумники і розумниці» .

Сучасний медіа-освітній простір є частиною медіа насиченого суспільства, в якому інформаційні і телекомунікаційні технології суттєвим чином інтегровані в систему соціального функціонування і розвитку. Медіа-середовище кінця ХХ – початку ХХІ століть носить переважно аудіовізуальний характер. Культуру інформаційного суспільства можна характеризувати як «екранну». Індивіда звідусіль оточують різні екрани. «Екранний» спосіб отримання інформації найбільш простий і зручний, оскільки людина поглинає готові візуальні образи, як правило, вони супроводжуються звуковим потоком, а інформація сама ніби вкладається в людину. З медіа-технологією пов'язане прагнення замінити свою справжню особистість уявною. У медіа насиченому суспільстві багато почуттів і уявлень індивідів можуть бути опосередковані впливом телевізійних програм, фільмів, популярних передач розважального характеру. Між людиною і реальністю постійно присутнє медіа, тобто точно відповідно до латинської етимології слова – “посередник”, але тенденція сучасної культури така, що “посередник” сам стає справжньою реальністю.

Розповсюдження інформаційних технологій і залучення до них значної частини суспільства, в свою чергу, означає, що багато людей піддається впливу різних медіа-образів. Завдяки такому впливу індивіди все більше починають прагнути до вигаданих образів у своєму

повсякденному житті, приміряючи фантазії до реальності. Звичайно, індивід може перебувати у захваті від тієї або тієї теми, і до певної міри медіа можуть захоплювати його і надавати сили для здійснення своєї мрії. Наприклад, у виборі професії. Проте, медіа-образи нерідко виявляються значно привабливішими за реальність. Найчастіше вони лише симулюють, розряджають залишок нереалізованої і необхідної активності. Екранна культура формує особливе сприйняття дійсності. У багатьох аспектах вона культивує зовнішню реалізацію, бажання особисто потрапити на телебачення, стати відомим.

Реалії сучасного медіа-середовища дозволять говорити про відчуження дозвілля, у якому людина не стверджує себе, а заперечує, не розвиває вільно свою фізичну і духовну енергію, а виснажує свою фізичну природу і руйнує свої духовні сили за допомогою розваг, які відводять від реальності. Одним із негативних наслідків Т. Погрешаєва називає «звуження кола інтересів підлітка, прагнення до створення власного світу, відхід від реальності і заняття з комп'ютером один на один, яке, в збиток спілкуванню з однолітками, призводить до соціальної ізоляції і труднощів в міжособистісних контактах» [17, с. 59].

До медіа-каналів, які сприяють породженню морального нігілізму, відносять телебачення і комп'ютерні комунікації, до каталізаторів – рекламу, комп'ютерні ігри, відеофільми. Напряму відходу або втечі від дійсності в контексті морального нігілізму характеризується як “світ уяви”, “світ ілюзій, фантазій”, “вигаданий світ”. Світ ілюзій, уяви – це світ образів, які живуть у свідомості людини. Це може бути світ, створений самим індивідом, або світ художнього твору. Але чи правомірно говорити про відхід від дійсності у світ уяви? Під час читання книг у свідомості виникають цілі світи, породжені фантазією автора. Освоюючи віртуальну реальність, яка створюється комп'ютерною симуляцією, людина завжди залишається під впливом природних і соціальних сил. Насправді

потрапити у світ уяви неможливо, людина приречена завжди залишатися в реальності. Вона може бути незадоволена реальною дійсністю, може хотіти її змінити, але це відбувається лише в уяві, реально залишаючись у тій же ситуації. Якщо ж відбувається дійсна зміна реальності, то це можна назвати втечею від реальності.

У сфері медіа-освіти можна виділити декілька основних підходів, зокрема: ідеологічний, який передбачає маніпуляцію суспільною думкою на користь інтересів певних соціальних груп і партій; виховний, який виконує ін'єкційну, захисну, прищеплену роль.

Як можуть виховати сучасне покоління події, зображені на екрані, такі як «репортажі про те, хто у кого украв, скільки коштує проведення новорічних вечірок, будинок чи дача сильних не тільки світу цього, але й України...» [57, с. 127]. Так, досить часто, побачені на екрані елементи насилля, молоддю сприймаються як нормальні і для повсякденного життя. Сьогодні нерідко позитивний екранний герой – це вбивця, злочинець. Насилля втілюється в кінообразах за допомогою різноманітних засобів. Соціолог К.Тарасов наводить цитату з матеріалів II з'їзду кінематографістів: «Показувати можна все що завгодно. Краще ковтається ... про голих бабів чи стрільбу по лобі, але можна і про рідне національне життя, яке ... за кількістю голих бабів на екрані давно перевершило світові стандарти й уподібнилося лазні у час аншлагу, та і за кількістю дірок у голові товариша ми також впевнено вийшли вперед. Ми самі сприяли перетворенню вітчизняного кінопрокату на безсоромну й огидну загальносвітову кінематографічну помийницю» [246, с. 267].

Моральний нігілізм у медіа-середовищі освітньої реальності детермінований інформаційними технологіями. Осмислення морального нігілізму як суттєво значущого феномену людського буття, актуалізованого за допомогою низки констатуюючих компонентів культури сучасного інформаційного суспільства. Формування і

розповсюдження морального нігілізму суттєвим чином пов'язане з культурою постіндустріального суспільства, яке породжує такі важливі його передумови, як розширення культурного простору свободи; посилення споживчої складової в культурі; виникнення медіа-середовища, комплексно інтегруючого інформаційні технології в тканину культурного простору.

Згідно з теорією сприйняття медіа як джерела задоволення потреб аудиторії, людина сама може вибрати й оцінити медіа-текст відповідно до своїх запитів. Таким чином, пріоритетна мета медіа-освіти бачиться у тому, щоб допомогти індивіду знайти у медіа максимум користі відповідно до своїх бажань і схильностей [248, с. 6]. Ця теорія близька до медіа-освіти як формування критичного мислення - в обох випадках мова йде про вміння правильно оцінювати медіа-тексти. Теорію практичної медіа-освіти можна вважати різновидом теорії медіа-освіти як джерела задоволення потреб аудиторії з уточненням, що задовольняють не сюжетні, жанрові і стилістичні інтерпретації в сфері медіа, а потреби технічні і практичні.

Розумінню основних законів медійного світу, мови медіа матеріалів, розвитку естетичного сприйняття і смаку сприяє естетична теорія медіа-освіти, яка нині тяжіє здебільшого до культурологічної теорії, згідно з якою медіа швидше передбачає, а ніж нав'язує інтерпретацію медіа-текстів. Аудиторія, в свою чергу, не просто знайомиться з інформацією, а вкладає різну суть у медіа тексти, які сприймаються і самостійно аналізуються.

Теорії медіа-освіти визначають зміст конкретних медіа-освітніх моделей, спектр яких зводиться до таких:

- освітньо – інформаційні моделі (концептуальна основа: культурологічна, естетична, семіотична, соціокультурна теорія медіа-освіти);

- естетично – виховні моделі ( концептуальна основа: етична, релігійна, ідеологічна, економічна, протекціоністська теорія медіа-освіти);
- практично – утилітарні моделі (концептуальна основа: теорія задоволення потреб і практична теорія медіа-освіти);
- соціокультурні моделі (зміст: соціокультурний розвиток творчої особистості в аспектах сприйняття уявлення, візуальної пам'яті, інтерпретації, аналізу; концептуальна основа: соціокультурна, культурологічна, семіотична, етична, «критична» теорія медіа-освіти).

Нині межа між указаними групами моделей досить динамічна, що свідчить, на наш погляд, про творчу природу медіа-освіти, а також про високий рівень розвитку нових інформаційних технологій, які дозволяють успішно інтегрувати й синтезувати медіа-освітні моделі.

Сучасні змістовні блоки медіа-освітньої програми передбачають осмислення ролі і місця медіа та медіа-освіти у сучасному світі, вивчення основних термінів, видів і жанрів медіа; аналіз ключових концепцій, напрямків, моделей медіа-освіти; розгляд проблем медіа-сприйняття, розвитку особистості в умовах медіа-культури; формування методики проведення медіа-освітніх занять із учнями (з опорою на творчі завдання). Результатом реалізації деяких напрямків повинні стати розвиток важливих особистісних умінь, в першу чергу: діалогічних; практико-креативних (самовираження за допомогою медіа-техніки, тобто створення медіа-текстів різних видів і жанрів); аналітичних (аналіз медіа-текстів); методичних (володіння методами і формами медіа-освіти, різними технологіями самовираження за допомогою медіа). З розглянутою програмою співвідноситься модель, мета якої визначається формуванням в індивіда творчого й критичного ставлення до медіа, навичок креативних користувачів ЗМІ у повсякденній практиці.

Такими чином, сучасна людина повинна критично й свідомо оцінювати медіа-тексти, підтримувати критичну дистанцію стосовно «поп-

культури», оскільки медіа-грамотність – це здатність освоювати, інтерпретувати, аналізувати й створювати медіа-тексти, використовувати, аналізувати, оцінювати й передавати повідомлення (messages) у різних формах. Освіта як середовище інформаційного обміну в свою основу повинна закладати моральні орієнтири, культурні взірці, які відповідають розвитку інформаційного суспільства. Медіа-педагогіка покликана формувати особистісну інформаційну культуру, сприяти соціальній інтеграції та розвитку особистості і становлення громадянського суспільства. Це своєрідний «психопротектор», який захищає від негативного інформаційного впливу з боку мас-медіа. За своїм змістом медійна освіта повинна сприяти, в першу чергу, подоланню деструктивних орієнтацій молоді в інформаційному просторі, залучаючи її до духовних, етнокультурних і естетичних цінностей, формуючи патріотизм і громадянськість. Сутність сучасної освітньої системи у межах медіа-освіти бачиться в тому, що вона є функціонально значущою інформаційною системою, яка за своїм змістом є цілеспрямованим, організованим регулюванням інформаційних і комунікативних відносин.

Медіа-простір з його масовістю і визначається величезною роллю інформаційної культури в процесі формування особистості. Телебачення та інтернет як основа інформаційної культури формують соціокультурний вектор розвитку сучасної людини. Варто зазначити, що екранні візуальні образи моделюють реальність і виступають інструментом формування стереотипів поведінки і соціокультурної ідентифікації особистості. У формуванні особистості молоді людини значне місце посідає медіа-освіта. Основне завдання якої – підготувати індивідуум до життя у сучасних інформаційних умовах, навчити людину розуміти, сприймати інформацію, усвідомлювати наслідки її впливу на психіку, оволодівати способами спілкування на основі невербальних форм комунікації з допомогою технічних засобів і сучасних інформаційних технологій.

Розповсюдження екранної культури засобами кіно, телебачення, комп'ютера призвело до зміни бачення людини картини світу [261]. Під впливом екрану людина стала керованою, її свідомістю легко маніпулювати. Будь-яка цінність культури перед об'єктивом телекамери стає специфічною телевізійною цінністю, отримує новий культурний контекст. Маніпулятивна могутність екранної культури відзначається багатьма дослідниками. Особливо слід виділити «віртуальну реальність» як штучно реалізовану можливість. Екранні віртуальні образи моделюють реальність і виступають інструментом формування стереотипів поведінки і соціокультурної ідентифікації особистості, а своєрідність культурного розвитку в багатьох аспектах визначається характером тієї комунікації, яка домінує в нинішній період. Сучасна інформаційна культура відзначається симулятивністю. Заміна реального світу «знаками» свідчить про еволюцію сучасної культури, відмовившись від парадигми «відображення реальності», яка приймає її симуляцію. Сучасна людина живе у світі медіа, що розширює систему масових комунікацій, «інформаційного вибуху» (М. Маклюен), основними характеристиками якого є хаотична безмежність, надлишковість. Сьогодні необхідно сформувати у людини стійку мотивацію до самостійного пошуку, обробітку і сприйняття інформації. Медіа не відображає реальності, а репрезентує її, а тому головне завдання медіа-освіти – «денатуралізація» медіа (Н. Б. Кирилова).

Освіта, взаємодіючи з медіа-сферою, розширює свої можливості, використовуючи їх для реалізації власних цілей, світоглядної складової медіа-культури. У цьому зв'язку медіа, як модель формування інформаційної культури особистості, яскраво демонструє нові можливості медіа-культури і медіа-освіти. Визначення медіа-освіти, як навчання теорії і формування навичок звернення до сучасних засобів масової комунікації нині виявляється недостатнім для позначення всього комплексу проблем відношення з медіа-реальністю, які може і повинна піддавати науково-



методологічному аналізу ця дисципліна. Недоліком зазначеного підходу є редукція відносин людини з медіа-реальністю. Медіа-грамотність, по суті, зводиться до критичного споживання реципієнтом продукції мас-медіа без реальної можливості впливати на них. Однією з причин кризи медіа-культури став розпад ідентичностей комунікативного агента і реципієнта, які звелися до формальних і технологічно обумовлених співпадінь їх тезаурусів. Сучасна медіа-філософія відірвана від особливостей суб'єкта, який передає і пізнає. Породжувані нею способи втягнення суспільства в медіа-простір носять дегуманізуючий характер. Іншими словами, інформація в медіа-освіті ототожнюється зі ЗМІ і осягається через ЗМІ, а не через людину. Доводиться до абсурдного парадоксу відоме маклюєнівське положення «засіб повідомлення є самим повідомленням».

Значення інформації для людини, важливість її для формування особистості й успішної соціалізації виходить далеко за межі такого наукового підходу. Не враховується, що засіб масової інформації в технологічному контексті, тобто в такому, який відповідає цій методиці медіа-освіти, є всього лише частина інформації, але не вся інформація. Врешті-решт, медіа-грамотність як соціально прийнятний рівень повідомлення зі ЗМІ, який тиражується і розповсюджується у відкритій і нелінійній системі (освіта), може означати ще більшу маніпулятивну залежність тих, хто навчається, від нав'язаних ЗМІ кодів і образів. Цю парадигму методик і концепцій можна означити як медіа-педагогіка, характерною рисою якої є ціннісно-орієнтований підхід і медіа-компетентність, яка передбачає медіа-грамотність, розуміння експресивно-інформаційного потоку, сугестивну грамотність, осмислений підхід до медіа як носія суперечливої інформації і візуальну грамотність.

Медіа-педагогіка не повинна концентруватися лише на ЗМІ як одній із онтологічних сторін медіа-реальності. Її метою є людина зі ставленням до інформації, яка сьогодні у більшості випадків освоюється за допомогою

медіа, проте ними не вичерпується. Медіа-педагогіка як наука є способом формування гармонійної особистості в її відношеннях з медіа і соціореальностями, як комплекс методик, які забезпечують розвиток творчих, комунікативних здібностей, критичного мислення, вміння повноцінно сприймати, інтерпретувати, оцінювати медіа-тексти. У медіа-педагогіці мова йде про зміну виховних акцентів від споживача і користувача інформаційних технологій до активного й осмисленого суб'єкта соціальної комунікації. Ідея свідомої дії суб'єкта складає суть медіа-педагогіки.

Однією з найбільш розповсюджених є концепція «практичної медіа-педагогіки», яка ставить своїм завданням критичний аналіз мови медіа, як «дзеркала», що відображає його ставлення до реальності.

Ще один важливий напрямок медіа-педагогіки пов'язаний із проблемою протидії насиллю на телеекрані [228]. Важливо передбачити обмежувальні технічні заходи, які покликані обмежити дітей і молодь від деструктивного телевізійного контенту. Медіа-педагогіка покликана розробити методичку розширення навичок критичного мислення реципієнтів медіа-продукції. Тут акцент робиться на розпізнанні маніпулятивних методик створення медіа-текстів, на формування «автономних утворень спільноти» (Ю. Габермас), яка активно впливає на владу і на медіа як одну із гілок влади, на вивчення психологічних і соціальних ефектів, спеціально створюваних ЗМІ в процесі їх впливу на аудиторію.

Проблема полягає у недостатньому філософському осмисленні в галузі медіа-педагогіки відносин реципієнтів і медіа-педагогіки. Динаміка раціонального і поза раціонального у сучасній медіа-ідеології виражається в двонаправленому русі: від раціоналізму комунікативного агенту – до ірраціоналізму породжуваних ним сенсів, на базі яких відбувається збіднення культурного прошарку суспільного життя. Саме філософія

медіа-реальності покликана сприяти зміні змістовних акцентів у цій науці і педагогічній практиці. Мова йде про синтез, тобто про об'єднання цілого із частин медіа-реальності, новизна якого полягає у тому, що медіа-світ стає простором розвитку для людини.

Медіа-педагогіка покликана мати чіткий комплекс виховних завдань, спрямованих не на руйнування, а на творчі злети. Створення комплексу виховних цінностей для людини, яка відчуває деструктивні маніпулятивні атаки, вимагають роботи спеціальної наукової медіа-ради, що покликана підтримувати ідею гуманізації ЗМІ. Медіа-педагогіка не повинна бути звинувачувальною трибуною щодо мас-медіа, що іноді трапляється в педагогічних практиках. Розуміння онтологічного статусу мас-медіа в медіа-реальності, створюваної ними разом з людиною – реципієнтом, знімає з них ореал тотального зла і причини всіх соціальних негараздів.

Таким чином, медіа-освіта і медіа-культура, під якою мається на увазі здатність індивіду до взаємодії з медіа-середовищем з метою віднайдення інформації і сенсів є не лише професійно значущими якостями особистості в багатьох сферах діяльності, але й імперативними якостями людини сучасного суспільства. Проте для набуття цих якостей вимагається спеціальна освітня політика, орієнтована, перш за все, на використання інтернету, гіпернет-медіа на всіх рівнях і у всіх формах освіти, навчання і виховання.

Сучасність характеризується створенням і широким розповсюдженням різних технічних засобів, які використовуються для отримання значними масами людей інформації про досягнення науки, техніки, технології, подіях, які відбуваються в різних частинах світу. Спочатку виникло радіомовлення, потім телебачення, яке стало універсальним засобом залучення людей до культури різних країн і народів, цінностей минулого і сучасного, орієнтиром у світі товарів, послуг, мистецтва і людських стосунків, телебачення поступово

перетворилося у провідний канал отримання людьми різних знань у будь-який час доби, розмиваючи межі між спеціально організованим навчанням, вихованням і тим, що відбуваються при стихійній реалізації пізнавальної потреби під час перегляду передач вдома, у громадських місцях. При цьому сам процес впливу телебачення на зміст ціннісних орієнтацій, установок людини нею, як правило, не усвідомлюється.

Протягом останнього двадцятиліття у наукових дослідженнях дискутується проблема телевізійної освіти, створення освітнього телебачення, яке могло б взяти на себе як навчальні, так і просвітницькі, виховні функції, стати основою формування інформаційної культури телеаудиторії. Телевізійна освіта є продуктом розвитку декількох процесів. По-перше, самої освіти, яка прагне використовувати досягнення сучасної науки, техніки і технології для того, щоб підвищити якість навчання і виховання тих, хто орієнтований на постійне набуття нових знань. По-друге, воно створюється спеціалістами, які володіють методами конструювання тих образів, які легко сприймаються глядачами, здатні розширити кругозір, вплинути на становлення нових уявлень про навколишній світ. Воно забезпечує безперервну освіту, оскільки щорічно, щогодинно пропонує аудиторії дещо нове, викликаючи стабільний пізнавальний інтерес у різних груп населення. В Україні у пострадянський час не було жодної спроби створення якісно нового центрального і регіонального телевізійного освітнього каналу, який враховував би попередній досвід навчального телебачення як у нашій країні, так і досвід розвитку аудіовізуальних засобів масової інформації за кордоном. Проблема телевізійної освіти поки що знаходиться в стадії суспільного обговорення і розробки окремих підходів. Виникає протиріччя між можливостями телебачення в сфері освіти (інформація, просвітництво, методичне забезпечення, соціалізація, формування загальних інформаційної культури аудиторії) і відсутністю апробованих форм і

методів реалізації цих можливостей в умовах інформаційного суспільства, в тому числі шляхи створення сучасних моделей організації телевізійної освіти.

Відсутність цілісної концепції формування телевізійного медіа-простору, в тому числі і його освітнього сектору, стає причиною загострення протиріч у сфері телевізійних трансляцій. Динамічні зміни систем цінностей і не усвідомлена соціокультурна роль телевізійної освіти і виховання, направленість і зміст телевізійного контенту не дозволяє вповні оцінити можливості у вирішенні нагальних завдань залучення молоді до потреб сучасної культури, що робить актуальним дослідження телевізійної сфери освітньої реальності у сучасному інформаційному суспільстві.

Проблема телевізійної освіти є полем міждисциплінарних досліджень, які здійснюються психологами, соціологами, педагогами, журналістами. Особливу роль в інтеграції і проведенні їх результатів у площину соціокультурного дискурсу відіграє філософія. Проте філософських досліджень, присвячених вивченню сутності, змісту, особливостей організації телевізійної освіти як специфічного засобу залучення молоді до різноманітних видів культури, на сьогодні в Україні явно недостатньо. У контексті філософії освіти майже не розкрито механізми впливу телевізійної освіти на процеси формування інформаційної культури телеаудиторії та виборі тих знань, які сприяють засвоєнню вимог динамічно змінюваного світу. Відсутній ґрунтовний аналіз соціальних факторів, які обумовлюють розвиток блоку телевізійної освіти у сучасній системі телебачення.

Особливої актуальності для теоретичних розробок на сьогодні набуває вивчення подвійної природи освітнього телебачення як елементу системи освіти і як виду ЗМІ, аналіз його соціальних функцій, структури і видових особливостей, як однієї з активних форм розвитку інформаційної

культури молоді. Зазначені теоретичні проблеми ускладнюють емпіричні дослідження сучасної телевізійної освіти, позбавляють її компетентності, цілісності, наукової обґрунтованості. Всебічно не досліджено вплив перегляду різних телепередач на навчальний і позанавчальний час на розширення культурного кругозору та організацію ефективної самоосвіти і самовиховання, на здобуття навичок відбору тієї інформації, яка сприяє більш глибокому пізнанню довкілля, основних тенденцій його розвитку, вимог, які він висуває до сучасної людини.

Об'єктивні процеси розвитку системи телебачення і модернізації освіти в Україні вимагають соціально філософського обґрунтування телевізійної освіти. Проблема, поставлена цим дослідженням, передбачає аналіз тематично різномірних блоків наукової літератури з проблем загальної теорії і методології філософії освіти, медіа-освіти, історії освітнього телебачення. У розробці теоретико-методологічної бази телевізійної освіти стали у пригоді праці зарубіжних дослідників в сфері філософії освіти: Е. Гіденса, Е. Дюркгейма, М. Кастельса, П. Бурдьє, Ж. Бодрийяра, К. Мангейма, Р. Мертона, Т. Парсонса, Б. Саймона, П. Сорокіна, Е. Тоффлера та інших. Оскільки філософія освіти спирається на філософські, соціальні, психологічні, педагогічні дослідження особистості, то важливе методологічне значення мають праці М. С. Кагана, К. К. Роджеса, В. С. Собкіна, С. Б. Цимбаленко, В. П. Андрущенко, М. Д. Култаєвої, С. Ф. Клепка, М. І. Михальченка, І. М. Предборської, І. О. Родіонової, Н. В. Радіонової, І. В. Степаненко, О. О. Дольської та інших. Проблема впливу освіти на розвиток ціннісних орієнтацій молоді, її інформаційної культури досліджувалася Ю. Р. Вишневським, Г. Е. Зборовським, В. Т. Лисовським, Ж. Т. Тощенко, В. І. Чупровим, В. Т. Шапко та іншими. Аналіз процесів взаємодії держави і аудіовізуальної освіти в сфері телебачення, проблем телеконтенту і формування інформаційної культури, телевізійної освіти, медіа-освіти

базується на працях Л. М. Баженової, В. В. Єгорова, Л. С. Зазнобіної, С. Г. Кара-Мурзи, Н. Б. Кирилової, М. Маклюєна, І. В. Челишевої та інших.

Телевізійна освіта дає можливість зібрати в єдиному часовому інтервалі пізнання явищ природного і соціального світу на основі інтеграції образного і логічного мислення, що важко або майже неможливо забезпечити іншими засобами навчання. Воно створює унікальну можливість самостійного пошуку тієї інформації, яка викликає підвищений інтерес під впливом допитливості, прагнення краще розібратися в окремих питаннях природного і суспільного життя. При цьому телевізійна освіта активно формує і розвиває візуальну культуру особистості. Людина вчиться сприймати сукупність образів, логіку їх поєднання за допомогою спеціалістів або самостійно. Телевізійна освіта суттєво розширює сукупність суб'єктів, які беруть участь у освітній діяльності. Крім вчителів, учнів, батьків до неї належать продюсери, розробники сценаріїв телевізійних фільмів і програм, режисери, оператори, в ряді випадків актори, наукові консультанти та інші. Виникає ціла система соціальних взаємодій всіх учасників телевізійної освіти, які мають як загальні, так і специфічні для кожної групи людей інтереси. Специфіка телевізійної освіти полягає, з одного боку в тому, що сприйняття будь-якого образу може носити характер навчальний, виховний, просвітницький, розширюючи кругозір людини, а з другого – перетворення телевізійних передач у джерело нових знань, уявлень, які викликають глибокі роздуми, зміну ціннісних стратегій, позицій, залежить від самого суб'єкту його сприйняття. Якщо перегляд телевізійних сюжетів визначається особистою потребою у пізнанні нового, активним втіленням образного і логічного мислення, прагненням розширити свій кругозір, збагатити свій внутрішній світ, тоді телебачення стає освітнім у повному сенсі цього слова. Поставивши за мету отримати знання, людина самостійно організовує

пізнавальний процес для результату, який характеризується керівною роллю самого суб'єкта навчання, який самостійно і вільно перетворює отриману інформацію в засіб збагачення і розвитку своєї культури. Освіта стає самоосвітою. Людина одночасно виступає суб'єктом і об'єктом просвітництва, навчання і виховання. Телевізійна освіта - це здійснюваний під впливом пізнавальних потреб цілеспрямований процес використання екранної інформації для поглиблення і розширення знань особистості про навколишній світ, постійний його розвиток і саморозвиток.

Слід розрізняти освітнє телебачення і навчальне. Перше характеризується тим, що воно спеціально створюється для залучення людей до досягнень сучасної науки, пізнання історії країн і народів. Проте воно стає справді навчальним, виховним, коли людина вмiло вибирає для перегляду відповідний канал, конкретну передачу. Подібність із телевізійною освітою у тому, що в обох випадках особистість повинна орієнтувати себе на використання телебачення для набуття нових знань, уявлень. Тільки освітнє телебачення суттєво полегшує цей процес, оскільки прямо заявляє про те, що воно містить цікаву у пізнавальному плані навчальну інформацію, використовуючи засоби активізації образного і логічного мислення. Коли людина прагне самостійно виявити пізнавальну, виховну суть навчальних телепередач, творці яких спеціально не ставили завданням навчати когось і чомусь, то тоді потрібно шукати їх приховану спрямованість, виявляти ціннісні орієнтири, які неявно присутні в ньому. Ось чому телевізійна освіта вимагає певних навичок розкодування телетекстів. У зв'язку з цим актуальною проблемою стає навчання учнівської молоді навичкам виділення в них ціннісного змісту, який може впливати на орієнтацію й позицію особистості при спілкуванні з природою, різними людьми, спільнотами. Це завдання виконує навчальне телебачення в системі шкільної освіти, але телепередачі розраховані на студентську аудиторію теж можуть успішно виконувати освітню функцію.



Узагальнюючи основні характеристики телевізійної освіти, слід зазначити, по-перше, вона є особливою системою формування і розвитку різних видів культури всіх соціальних груп у сучасному світі. По-друге, оскільки нині спілкування з телевізором починається з перших місяців життя, суб'єктами телевізійної освіти стають всі дорослі групи населення. По-третє, вона забезпечує набуття особистістю знань і навичок умілої взаємодії з електронними засобами інформації. По-четверте, телевізійна освіта особливими засобами реалізує основні функції освіти як соціального інституту в цілому. По-п'яте, вона є важливим засобом самоосвіти особистості, вимагаючи від неї зрілих навичок самоорганізації, при використанні телебачення для отримання нових знань про навколишній світ. По-шосте, головним його завданням є навчання навичкам сприйняття аналізу телевізійної інформації на основі поєднання образного і логічного мислення. По-сьоме, розвиток телевізійної освіти повинен здійснюватися в процесі взаємодії педагогів, журналістів, працівників закладів культури, соціологів, які досліджують стан і протиріччя функціонування цього явища.

Сьогодні життя вимагає від кожної людини вміння користуватися сучасними технічними засобами: отримання, зберігання і передачі аудіо, візуальної і письмової інформації, вибору в ній того, що є достовірним свідченням, визначенням цілей, які ставить суб'єкт створення інформації при впливі на свідомість і поведінку отримувачів, готовністю до заміни застарілих свідчень новими, правильне застосування постійно відновлюваних даних у конкретних життєвих ситуаціях. Виникла складна, багатоелементна інформаційна культура, яка вимагає здатності здійснювати відповідальний особистісний вибір. Інформаційну культуру слід розглядати як діяльність із розкриття творчих здібностей людини за допомогою різних засобів створення, передачі, аналізу, використання різноманітних свідчень у процесі освоєння і перетворення навколишнього

світу. Важливим фактором розвитку інформаційної культури особистості стає освоєння норм і правил відбору даних з потоку інформації, яка спадає на сучасну людину. Проте нині ні сім'я, ні заклади загальної і професійної освіти, ні ЗМІ не займаються цілеспрямованою роботою з формування навичок самостійного і обґрунтованого вибору інформації, яка сприяє розвитку і саморозвитку молоді. Панує стихійний і суперечливий процес набуття відповідних умінь.

У розвитку інформаційної культури має місце гостре протиріччя між постійним зростанням обсягу набутих людиною знань і неухильним зниженням (збереженням на попередньому рівні) активності щодо їх використання для вирішення актуальних проблем повсякденного життя. Не потреба у саморозвитку, а зацікавленість часто визначає інтерес особистості до отримання нової інформації. Сучасні технологічні засоби збільшують обсяг інформації, збагачують зміст знань, але не змінюють поведінку людей. Інформаційна культура багатьох індивідів з цієї причини виступає як незавершена освіта. Вона має величезний, постійно зростаючий і відновлюючий блок знань про різні явища, процеси, досить обмежений блок різноспрямованих цінностей і дуже стиснутий, часто взагалі відсутній, блок практичного використання набутих знань.

Сучасна інформаційна культура – це сукупність знань, цінностей, навичок, які забезпечують обґрунтований і успішний пошук, відбір, обробіток, аналіз і застосування соціальним суб'єктом інформації, необхідної для вирішення актуальних проблем за допомогою технічних засобів.

Телебачення посідає особливе місце в системі формування і розвитку інформаційної культури різних соціальних спільнот та індивідів. Воно визначається тим, що забезпечує реалізацію потреб людини у сприйнятті інформації про реальний світ у вигляді рухливих образів. Телебачення створює ефект подібності з самостійним вивченням предмету, явища, які

знаходяться у будь-якій частині світу, за допомогою їх візуального сприйняття, хоча зорові образи конструюються оператором, режисерами, журналістами. Телебачення виконує освітні функції за аналогією з системою освіти, коли наставник дає підлеглому знання, яке вважає за потрібне. Відсутній вибір того, що у значній мірі відповідає його індивідуальним інтересам. При такій організації телебачення не потрібно навчати глядача обґрунтованому вибору перегляду тих, або тих програм. Суттєво знижуються можливості ЗМІ забезпечити цілісний розвиток інформаційної культури сучасної людини. Становлення особистості як суб'єкта, який усвідомлено використовує телебачення для розвитку своєї інформаційної культури, відбувається у тому випадку, коли планується перегляд передач і здійснюється перевірка ступеню їх відповідності індивідуальним інтересам. Проводиться постійний аналіз нових даних. Вони зв'язуються з тими уявленнями, які уже є у особистості, тим самим посилюється вплив самого суб'єкта на орієнтацію і установки, що виникають після ознайомлення з певною телевізійною продукцією. Відбувається особлива взаємодія результатів, котрі плануються, тими, хто створює телесюжети, з тими, які отримав для себе глядач. Кожна людина збагачує свої знання, цінності настільки, наскільки вони відповідають її особистим інтересам, стають суб'єктами саморозвитку. Перехід до стану суб'єкта, який самостійно обирає, визначає цінність нового знання, що орієнтує його на можливе використання, забезпечує становлення цілісної інформаційної культури особистості. Освітнім телебаченням стає у першу чергу тоді, коли людина самостійно планує збагатити свою інформаційну культуру за допомогою перегляду найбільш орієнтованих на це передач, або спеціально займається виявленням для себе цінної інформації з досить звичних сюжетів. В освітньому телебаченні провідна роль належить глядачеві, який має потребу у покращенні своєї інформаційної культури. Використання телевізійної освіти для навчання і виховання молоді має два

основних результати. Перший полягає у тому, що з'являється налаштованість на постійне розширення і поглиблення уяви про різні процеси, які відбуваються у навколишньому світі. Тим самим людина більш повно усвідомлює цінність залучення до сучасної інформаційної культури. Другий результат виражається у тому, що отримані знання сприяють зміні правової, економічної, моральної, естетичної, екологічної культури.

Внаслідок впливу монологічного характеру телевізійної комунікації у сучасного студента формується свідомість, переорієнтована на діалог в умовах установлених відносин «викладач – студент». Окремі стратегії телевізійної культури можуть стати фундаментом для розвитку нових освітніх практик. Мова йде про формування «образів» у педагогічній практиці; підтримка емоційної атмосфери, опис моделей і ситуацій, які враховують монологічний характер телебачення, «сократівський метод» ведення бесід, з'ясування цілей, завдань курсів і лекцій, термінологічні пояснення, уточнення, аналіз, чітка, образна й емоційна мова. Освітня функція телекультури забезпечує надання інформації про світ, методи пізнання світу, «знання про життя» – повсякденну життєву філософію. Перед освітою в сучасному «суспільстві спектаклю» постає завдання підтвердити своє право на існування, оскільки надмірна теоретична спеціалізація, формалізм і віддаленість від сучасних соціокультурних реалій позбавляє освіту цілісності. Віртуалізація освіти передбачає створення мозаїчних у силу специфіки постмодерну образів, авторами яких є самі викладачі і студенти. Матеріал для формування образів береться безпосередньо із масової і елітарної культури, яка теж стає масовою. Застосування образів у педагогічній практиці не є чимось аморальним або заслуговуючим осуду.

В епоху віртуалізації реальності рівень знань не пов'язаний з тим образом, який вибирає для себе людина. Реальний рівень знань, без

сумніву, існує і виявляє себе у вигляді так званих «остаточних знань» (або їх дефіциту), який вимагає для вивчення низки подальших дисциплін. Реальний рівень знань – це власне продумана і відчута відповідь на питання про сенс висунутого положення, а не детальна розповідь конспекту або сторінки підручника. Знання – це інтерпретація, своєрідна особистісна імпровізація. Слід пам'ятати, що телекомунікація, до якої звикли уже декілька поколінь – це комунікація монологічна, і на відміну від комунікації за допомогою письма і телеграфу, а тому не слід дивуватися тиші в аудиторії у відповідь на запитання викладача. Студенти сприймають викладача як телевізійний образ, на який вони дивляться. Вже стала звичною практика, коли викладач відповідає сам, але якщо створити ситуацію зацікавленості, то бажання студентів відповідати зробить їх «телезірками». Як телебачення орієнтоване на глядача, так і сучасна освіта повинна бути свідомо орієнтованою на навчання і виходити з життєвого досвіду, знань і психологічних особливостей індивіда. Звідси повинні брати початок і сучасні методики викладання, орієнтовані на аудиторію, яка уже сформувалася сучасними засобами масової комунікації.

Постійна взаємодія з системою телевізійної освіти породжує бажання самостійно створювати аудіовізуальні продукти на основі телевізійних технологій. Це новий більш високий ступінь розвитку інформаційної культури. Для подальшого підвищення ролі телевізійної освіти в розвитку інформаційної культури молоді необхідне об'єднання зусиль сім'ї, навчальних закладів, мас-медіа і широкої спільноти. Потрібне розуміння того, що людині, особливо молодій, необхідно прищеплювати вміння відбирати потрібну для розвитку і саморозвитку інформацію, яка надходить як з телеекранів, так із інтернету. Вміння виділяти ціннісний зміст різного роду інформації, оцінювати і аналізувати її, володіння навичками критичного мислення стає ефективним засобом розвитку інформаційної культури.

Телевізійна освіта здійснюється під впливом пізнавальної потреби цілеспрямованого процесу використання екранної інформації для поглиблення і розширення знань особистості про навколишній світ, постійний її розвиток і саморозвиток. Телевізійна освіта як особлива система організації самоосвіти, вимагає формування у особистості навичок самостійного виявлення пізнавальної, виховної спрямованості конкретних телепередач, змісту формуючих або ціннісних орієнтацій . Телебачення стає фактором розвитку інформаційної культури особистості тоді, коли людиною самостійно планується перегляд передач, здійснюється перевірка ступеню їх відповідності індивідуальним інтересам, проводиться постійний аналіз нових даних. Формування критичного сприйняття апелює до демократичного права людини на вільний доступ до інформаційних, а навички самовираження – до прав на свободу думки і слова. Еволюція медіа-освітніх цілей і завдань полягає в їх переорієнтації з позиції обмеження потреб ЗМІ на користь навичок усвідомленого отримання задоволення від ЗМІ і усвідомлення себе як особистості, яка наділена активною громадянською позицією при врахуванні досвіду початкових підходів до медіа-освіти. При цьому кожний наступний підхід базується на аналізі і переробці попереднього підходу з урахуванням змін, які відбуваються в технологічній і соціокультурних сферах.

### **3.2. Філософсько-антропологічні підстави освітньої реальності інформаційного суспільства**

Філософію освіти правомірно розглядати в теоретичному полі філософської антропології, враховуючи те, що існують не лише соціально-економічні, культурні, інформаційні, але й філософсько-антропологічні підстави освітньої реальності. Гуманітарна науково-дослідна програма є логіко-теоретичним продуктом освітнього процесу, способом розкриття мінливості як однієї з провідних характеристик сучасної освітньої реальності. Під освітньою реальністю слід розуміти одну зі сторін соціальної реальності, яка інтегрує в себе основні буттєві якості її матеріальної, ідеальної і віртуальної природи настільки, наскільки вимагає сутність фундаментальної інституціональної опозиції «учитель-учень». Ця реальність предметна і базується на загальнофілософській основі. Освітня реальність наділена фундаментальною характеристикою самотності, вона онтологічно вкорінена в самій собі. На основі самотності освітньої реальності формується складний спектр її відносин з людиною, які приховують глибинну сутність і вплетені в складну систему «учитель-учень». Картина освітньої реальності все більше набуває форми доволно складної концепції, в межах якої теоретичне мислення прагне наблизити уяву про зовнішній і внутрішній світ самої людини. Згідно з положенням М.Полані про особистісне, суб'єктивне знання, освітнє середовище повинно бути сконструйованим відповідно до індивідуальних особливостей того, хто навчається, і для нього необхідно створити власне просторове входження до освітньої реальності. Основним шляхом такого входження є державні освітні стандарти, які визначають пізнання картини існуючої реальності щодо віку і наявності можливостей продовжувати освіту в різні періоди життя. Проте завдання сучасної освіти полягає не лише в тому, щоб збагатити людину різноманітними відомостями, але і в тому, щоб вона

могла сформувати свій власний освітньо-культурний образ. Освіта в інформаційному суспільстві стає актом вільного вибору, який вимагає від людини схильності до філософської рефлексії. Таке розуміння освіти передбачає, що її суб'єктом стає сама людина, яка проектує свою життєдіяльність. Вона не лише здобуває освіту, але і сама утворює світ – створює своє розуміння і бачення світу, формує його теоретичне осмислення змістом картини освітньої реальності. Картину освітньої реальності слід розглядати як важливий спосіб осмисленого творення кожним індивідом, який виступає специфічним виразником картини освітньої реальності свого власного образу світу. Це дозволяє особистості вибудувати перспективи своєї життєдіяльності через реалізацію життєвого вибору.

У дослідженні освітньої реальності важливим є спектр наукових досліджень про людину, які сьогодні в багатьох аспектах стали міждисциплінарними. Звернений на самого себе погляд постає нині як розрив самого дискурсу в розумінні того, хто вивчає, як «сліпа пляма» (М. Фуко), до якої потрапляє звернений на себе погляд і навколо якого тільки і можна будувати пізнання. Людина стає іншою для себе, як тільки перетворюється в предмет науки, тим самим визначається і як її немислимий суб'єкт. У таких умовах повинна удосконалюватися й освітня практика, і сама картина освітньої реальності як складова частина людського буття. Нині стає все більш актуальним пошук глибинних основ методології пізнання, який забезпечує інший рівень трансдисциплінарності. Для освітньої реальності інформаційного суспільства необхідним є не стільки результат і практика досвідного пізнання, скільки оволодіння методами наукового дослідження заради забезпечення принципу фундаментальності знання. Вирішенню проблеми фундаментальності знання в сучасних умовах сприяє його надпредметність, тобто виділення тих знань і умінь, які стосуються не



конкретних ситуацій, а загальних способів пізнання і діяльності. Інакше кажучи, основою освіти повинні стати не стільки навчальні дисципліни як такі, їх зміст, скільки характерні для них способи мислення і діяльності, інтелектуальні вміння, процедури рефлексивного характеру.

У логіці організації картини освітньої реальності можна виділити низку особливостей. Перш за все, картина освітньої реальності посилює інтеграцію, синтез наук, сприяє розробці єдиної науково-освітньої мови (яка базується на новому типі раціональності, рухається нелінійними, хаотичними, «випадковими» траєкторіями), асоціативного мислення. Картина освітньої реальності дозволяє відкривати можливості бачення особливого та індивідуального, яке проявляється персонально, зрозуміти нове, яке з'являється «тут і тепер», вписати його в індивідуально реалізоване буття, в особистісно втілювану діяльність, відмовляючись від стереотипів. Картина освітньої реальності постає як осмислення особистісного начала в людині в освітньому контексті. Тим самим особистісне начало успішно вписується в освітню структуру, яка виступає як спосіб його розкриття. Під впливом інформаційних технологій суттєво змінюється навчально-виховний процес, який закладає основи для переведення, підняття кожного окремого індивіда до «своєї визначальної природи» [37]. Суть антропологічної концепції полягає у розгляді людини через призму різноманітності форм її діяльності, тобто людина здійснюється, перш за все, у вчинку. В освітній реальності вчинок як вид діяльності набуває особливої значущості, оскільки в ньому з найбільшою повнотою втілюється особистісне начало в людині.

Категорія вчинку – одна з ключових у філософії, так як кожний наш вчинок продовжує «створювати нас самих» [10]. Вчинок як діяльність – це те, що дозволяє індивіду здійснити вибір свого життєвого шляху в контексті співвіднесення з соціумом. У цьому сенсі можна говорити про вчинкову діяльність людини як про виконання нею практично-духовної

програми самовдосконалення. Педагог, реалізуючи виховні завдання, які перед ним стоять із позицій цілісного погляду на світ, допомагає тим самим підростаючому поколінню справді проживати минуле, сучасне і майбутнє як чітко втілювану одночасність. З таких позицій педагогічна робота постає як загально гуманітарна форма людської життєдіяльності, а педагог, як зразок гуманно втілюваної людяності. У сучасній освітній реальності особливо актуальними в роботі з молоддю стають індивідуально-особистісні способи впливу педагога на вихованців, зокрема: особиста зацікавленість педагога в результатах діяльності підлеглих; конструктивно-творча позиція педагога як у житті, так і професійно-педагогічній діяльності, висока загальна культура педагога, його стиль і манера спілкування з тими, хто навчається; високий життєвий авторитет педагога; «сила» інтелекту особистості педагога, яка дозволяє здійснити свій осмислено-індивідуальний вихід на авторство і реалізацію унікальних педагогічних ідей; творчий характер особистісно-діяльнісного підходу педагога як здатність конструювання нової нестандартної освітньої реальності. Саме подібні способи, методи, «механізми» здатні створити нове буття, більш досконалу освітню реальність як результат становлення єдиного, комунікативного «поля» двох свідомостей (учитель-учень), який дозволяє поглянути на світ «з іншого боку» - з боку партнерських і солідарних відносин. Цьому сприяють так звані резонансні, правильно організовані і своєчасні дії педагога щодо створення умов для зустрічного руху двох суб'єктів навчально-виховного процесу. Подібний стиль педагогічної роботи дозволяє подолати опозиційні дії «учитель і учень» і вийти на рівень їх узгодженої взаємодії.

У сучасних освітньо-педагогічних співтовариствах намітилося глибоке розуміння необхідності нового осмислення освітнього процесу як частини розвитку суспільства в цілому. Педагоги як безпосередні організатори навчання і виховання – все сильніше відчують потребу у

зміні, зміщенні акцентів у своїй діяльності в бік формування особистісного начала в молодій людині. В освітній реальності інформаційного суспільства конче необхідні зміни в поглядах наукової спільноти на педагогічну методологію, а точніше – на науково-емпіричний підхід до процесів перетворення в навчально-виховній діяльності. Важлива роль належить характеру взаємодії педагога і вихованця, оскільки зміст освітньо-наповнюваного навчання і виховання сприяє прояву особистісних інтенцій та імпульсів. Це і є початок шляху щодо реалізації молоддю свого усвідомленого життєвого вибору. Здійснюваний вибір виражається змістом освіти, яка у цьому випадку є такою цілісно-динамічною структурою, яка постійно підтримує її носія в його відкритості світу. І як наслідок, структура освіти також є відкритою. Її відкритість полягає у тому, що вона в своєму прояві постає віртуально насиченою. І пов'язано це з тим, як зазначають сучасні дослідники, що особистісне начало в людині є не даність, а проект, пошук шляхів реалізації кожної конкретної людини-проекта. Особистісне начало в людині не є дещо створеним, а творення, активне начало, яке використовує в процесі самосвідомості увесь матеріал багатовікової культури. В інформаційному суспільстві при формуванні індивідуальних цінностей апелюють до освіти, з допомогою якої прагнуть розвивати в людині індивідуально-особистісне начало. Розумінню суті особистісного начала в людині сприяє відкрита філософсько-освітня система, яка складається з шести компонентів. Базовим компонентом структури освіти є особистісно представлена творчість. Освітня реальність сприяє розкриттю творчого начала в індивіда, особистісна самореалізація. Одночасно ми маємо справу з неповторністю індивідуального в типовому аранжуванні. Це означає, що сама по собі унікальність особистості неможлива без тієї міцної основи, яка напрацьовувалася людством протягом десятків тисячоліть.

Другим структурним компонентом є типове як соціальний інваріант в індивіді, що є об'єктом і суб'єктом освіти. Індивідуальний розвиток людства відбувається завдяки засвоєнню трансльованого в культурі соціального досвіду. Складнощі сучасного буття людини полягають у тому, що, з одного боку, вона змушена адаптуватися не до стабільного, а до постійно змінюваного світу, з другого – його духовна вираженість є співвідношенням раціонального і віросповідного. Така єдність розуму і віри здійснюється як віртуалізована модель досягнення реальності. Це дозволяє назвати третій компонент філософської структури освіти – віртуальність, як один із найбільш актуальних способів неповторності особистісного самовираження, що найбільш тісно зв'язує індивіда з соціумом. Четвертим структурним компонентом філософського підходу до освіти – є «феномен Університету», який забезпечує своєю «вчинковою діяльністю» (за М. Бахтіним) як мірою соціоактивності послідовне переведення всеохоплюючої інформатизації в знання, а знання – в цілісне самовираження особистості. У неklasичній картині світу, світ виступає змістом освітньо насиченої особистості, яка є результатом індивідуально відтвореного власне людського самовираження. В умовах віртуалістики подібне розгортання особистісних можливостей відходить на другий план. На перше місце висувається така перспектива індивідуального самовираження, яка, перш за все, пов'язана з тим, як індивіду вийти із того глобального стану, який полягає у відмові від семіотичного осмислення речей і знаків. Власне цей стан значно характеризує віртуальну реальність. Розібравшись у ньому, людина має можливість повернути «віртуал» на зглажування шоківих наслідків глобалістики для людства. Стан віртуальної реальності виступає в ситуації якісних змін, відновлення соціальної реальності умовою для реалізації феномену тілесної самодостатності. Віртуальну реальність можна розглядати як один із чисельних зрізів предметного світу. Людська природа починає нове життя

в межах віртуалу. У процесі життєдіяльності людини змінюються зовнішні і внутрішні відчуття, що сприяє формуванню сенсорної культури нового рівня.

Важливим завданням сучасної освіти є розкриття віртуалу з опором на досягнення прогресу успішно ідентифікувати його з освітньою реальністю інформаційного суспільства. Сучасна освітня реальність постає як спосіб упорядкування особистісного відтворюваного феномену віртуалу, що націлює індивіда не на обживання вже усталеного, а на постійну реалізацію перспектив, якими визначається людське життя. Здатністю до цього є вихід на новий рівень особистісної самореалізації. У своїй андрагогічній діяльності людина самостійно забезпечує послідовний особистісний саморозвиток, низку нових особистісних перероджень за рахунок виходу за традиційні, природно дані межі безпосереднього трансцендування, тобто «подолання самого себе» [143]. Андрагогіка виходить за межі педагогіки і виражається у своєрідній філософськи закріпленій методології особистісного становлення людини. Спираючись на неї по-новому розкривається її ментально-проблемне поле. Як наслідок, створюються умови для такого розгортання сучасної освіти, при якій людська життєдіяльність отримує можливість для нового самовираження при опорі на свої внутрішні ресурси, а не на зовнішні, які нас оточують і до того ж часто бувають несприятливими.

В освітній реальності інформаційного суспільства деперсоналізації особистості протидіє утвердження факту співвіднесення людської індивідуальності з колективістськими позиціями. Сучасна людина знаходиться на шляху подолання розриву між розумом і вірою, так і на шляху синтезу чоловічої раціональності і жіночої мудрості. Ці нові соціально значущі цінності підштовхують цивілізацію на такий рівень її розгортання, коли все більшого значення набуває прагнення кожної людини до багатовимірного самовизначення.

В інформаційному суспільстві стало можливим залучення кожної людини до широких можливостей освіти, яка наголошує на значущості розкриття персонального аспекту в реалізації особистості її насиченого життєвого потенціалу. Він може бути розкритий лише в результаті глибоких внутрішніх зв'язків індивіда з різноманітним довкіллям. Одночасно у сучасному соціумі відбувається масова його індивідуалізація. Неминуче пов'язана з масовою деперсоналізацією людини, тобто, «розривом тканини буття» (М. А. Епштейн) індивіда. Подолання масової деперсоналізації соціуму є «стрілкою руху людини» (Тейяр де Шарден), її адаптацією. Інтеграція з різними людськими спільнотами, успішна індивідуалізація, врешті-решт, відтворює і посиляє особистісні новоутворення, завдяки чому формується сталість особистості, відкрита повноцінному буттю в освітній реальності інформаційного суспільства.

У ході становлення сучасної освітньої реальності значна роль відводиться повсякденному буттю насиченого вільним часом, як умовою найбільш досконалої особистісної самореалізації. Вона співвідноситься зі становленням нової людини, яка, визначаючись змістом андрогогічно розгорненої освітньої реальності, особливий акцент робить на розкритті в ньому феномена тілесної самодосконалості. Завдяки цьому стає можливим більш змістовно вписати сучасну людину у розширені межі вільного часу, що і забезпечує їй більш послідовне входження до світу ноосфери. Ноосфера, здійснена за допомогою такої освітньої ситуації, апелює до нової людини і виражає об'єднувальні культурно-цивілізаційні тенденції сучасного суспільства і зацікавлена в наданні високого сенсу повсякденному буттю.

Освітня реальність сьогодні звернена як на становлення особистості, втіленої в творчості, так і на розкриття можливостей власне нової людини, відносно якої завдання сучасної освіти може бути сформованим досить чітко: допомогти вийти в життя, реалізуючи і розвиваючи властивий їй

інтелектуальний і духовний потенціал, і, як наслідок, формування творчого начала в особистості необхідно зробити універсальним освітнім принципом. У сучасній людині спостерігається не прерогативний розмах творчості, а творчий розмах загальнолюдського розкриття свого призначення як «здатності спиратися на свій розум і почуття в пізнанні буття» (Е. Фромм). З життя сучасної людини зникає глибинне, яке приховує внутрішній зміст, наповненість, цілісність і ґрунтовність як вираження досконалості. На нашу думку, це пов'язано з досить повільною еволюцією знаннево-трансляційної концепції розвитку освіти, зі слабким осмисленням і переосмисленням освітньої практики, де значну роль відіграє фактор соціалізації, який і дозволяє почати успішне подолання означених негативних тенденцій. У сучасній освітній реальності призначення освіти полягає у тому, щоб допомогти людині самій зняти і пом'якшити для себе наслідки цивілізаційної кризи, самовизначитися в глобальних протиріччях сучасності, забезпечити свою готовність до нових випробувань нестабільного, швидкозмінюваного світу. Освітня реальність в інформаційному суспільстві покликана створити умови для постійного розвитку людини як такої: знавця, духовної, творчої особистості. Нові концептуальні основи освітньої реальності можна назвати особистісно-діяльними. Вони покликані повністю змінити позиції індивіда, сприяти зміні відносин між людьми, створювати колективні досягнення у всіх сферах життя. Принцип розподілу освітніх ресурсів як один із шляхів перетворення освітньої реальності вказує на необхідність особистісного становлення індивіда в процесі освіти, дозволяє розкрити етапи становлення особистісного начала в людині, характеризує освіту як динамічне і процесуальне явище, яке постійно підтримує його носія і його відкритість світу.

У зв'язку зі стрімким розвитком інформаційно-комунікативних процесів актуальним стає вивчення перспектив людського буття та його

концептуального осмислення в контексті нової освітньої реальності. Сучасний етап інформаційного суспільства не можна зводити лише до його інформаційної іпостасі, необхідно враховувати й інші складові. Досягнення сучасної науки, особливо успіхи соціобіотехнологій, спонукають до переосмислення проблеми незмінної сутності природи людини, зачіпаючи тим самим і людиновимірність усіх систем, покликаних, в тій або іншій мірі, відтворювати її сутнісні сили. Така постановка проблеми лише активізує потребу в переосмисленні світоглядних і методологічних основ педагогіки як теорії і соціалізуючої діяльності, здатної до самозміни в процесі усвідомлення принципу змінюваних умов і предмета власної діяльності. Це актуалізує відоме питання про співвідношення соціоцентричного, культуроцентричного і антропоцентричного начал в основі всієї системи освіти і освітніх практик.

Оформлена у своєму нинішньому стані, як відтворююча соціалізуюча діяльність, націлена на заміщення в першу чергу виробничого потенціалу, освіта втрачає соціокультурний сенс, і все більше перетворюється в додаток постіндустріального суспільства, націленого на втрату людиною гуманістичного ідеалу, індивідуальної і колективної ідентичності. Такий стан освітньої реальності лише підтверджує відому тезу про антропологічну кризу, яку представники постмодернізму більш жорстко характеризують як «смерть людини», що дає привід говорити про неспроможність гуманістичної філософії, відстоювати ідеї цілісної людини, різнобічний і гармонійний розвиток особистості.

Синтез філософської антропології, біології і технологічного знання дає більш повну картину світу і знання про людину. Необхідно вирішення актуальних методологічних завдань, ядро яких складає виділення різних філософських концепцій людини в освітній реальності й установа зв'язків між ними. У цих концепціях людини на передній план виходять соціальні і технологічні проблеми. Так з розвитком біотехнологій



постала проблема зміни біологічної природи людини. Питання про провідну роль природи (спадковості чи генів) або суспільства (середовище або виховання) в формуванні людських якостей з розвитком інформаційних та інших високих технологій отримують нові імпульси. В умовах становлення нової освітньої реальності інформаційного суспільства постає проблема тілесності, що вимагає звернення уваги на такі питання, як природа і сутність людини, людської суб'єктивності, відкритості і незавершеності людської природи.

Провідне місце в аналізі концепцій людини в медіа реальності належить філософсько-антропологічному аналізу, який передбачає пізнання природи людини, її сутності і перспектив розвитку з урахуванням природничонаукового і соціального знання про природу, рушійні сили, мотиви поведінки і внутрішню організацію людини. При цьому важлива концентрація уваги не скільки на епістемологічному, стільки на філософсько-антропологічному аспекті концепцій щодо природи людини. Вивченню цих феноменів сучасного цивілізаційного розвитку приділяється значна увага зарубіжних і вітчизняних дослідників. У площині сталих уявлень про технократичний розвиток суспільства були включені ідеї, орієнтовані на людину. Суто техніцистські ідеали потіснилися ідеями синергетизму, глобалізму і самоактуалізації особистості. Технократичні і соціально-гуманітарні трактування людини в концепціях інформаційного суспільства містяться в працях Д. Белла, Б. Бейтса, П. Дракера, С. Лема, Й. Масуди, А. Тоффлера, Ф. Уебстера та інших.

Не дивлячись на певні досягнення у цій сфері, слід визнати, що базові моделі природи людини в умовах інформаційного суспільства недостатньо осмислені у філософсько-антропологічному аспекті. У концепціях людини в медіа реальності передбачено три типологічні особливості – природничонаукова (людина виступає як біологічний організм), технологічна (людина постає як суб'єкт впливу комунікаційно-

інформаційних технологій) і соціально-гуманітарна (предметом аналізу виступає духовний світ людини в його цілісності і розвитку). При формуванні концепцій людини в інформаційному суспільстві не можна зводити лише до провідної ролі інформації та інформаційних технологій, оскільки у людини, не дивлячись ні на які засоби комунікації, залишаються біологічні ознаки. Концепції людини в інформаційному суспільстві багатогранні і тому проглядається значна різноманітність у підходах до осмислення майбутнього людства. Поданий спектр концепцій передбачає: постіндустріальне суспільство, мережеве суспільство, управління з допомогою інформації, суспільство організації, спостереження і контролю, суспільство споживання, індивідуалізоване суспільство. Слід зазначити, що вони не виступають як альтернативні, а розкривають різноманітність рис інформаційного суспільства.

Перший підхід – це виділення технологічного критерію. Інформаційні та телекомунікаційні технології помітно видозмінюють продуктивну і комунікативну життєдіяльність людини. Проте технологічний детермінізм, як основоположна причина соціальних змін, викликає серйозні заперечення. Перш за все, у зв'язку з жорстким розподілом усіх сфер життя людини – соціальної, економічної, політичної і культурної, при явному пріоритеті ролі техніки. Технологічний критерій, хоча і наділений наочною очевидністю, в теоретичному плані постає найбільш слабким, оскільки залишається зовсім не зрозумілим питання, чому технологічну оснащеність людини можна розглядати як критерій її соціальної, культурної і політичної організації.

Другий підхід – соціально-економічні критерії, які відображають людину з точки зору зміни сфери зайнятості, витіснення простої і машинної праці інформаційними технологіями, ростом зайнятості в сферах інтелектуальної праці. У теоретичному плані цей напрямок дослідження змінив уявлення про роль інтелектуальної праці у суспільстві. Проте

теоретичного інструментарію дослідників виявилось явно недостатньо для усвідомлення змін у суспільстві. Просторовий критерій характеризується у «суспільстві знання» новими формами організації освітньої діяльності, пов'язаної з мережевою структурою. Розповсюдження інформаційних технологій призвело до виникнення нового явища – глобальних інформаційних мереж, що відкрило принципово нові можливості для комунікації у сфері освітньої діяльності. Третій культурологічний критерій підкреслює інформаційно-знакове споживання і формування систем тотального інформаційного контролю, що сприяє перетворенню знання в товар, тиражування «інформаційного сміття» і комерціалізація публічних інститутів.

У роботах М. Кастельса показано, як комп'ютерні комунікації сприяють трансформації соціальної природи людини. Виникнувши на базі комп'ютерних мереж, нові форми комунікації, електронна пошта, електронні конференції і журнали, системи оперативного розсилання препринтів, інтерактивний доступ до віддалених інформаційних і обчислювальних ресурсів тощо) максимально сприяли прискоренню і спрощенню контактів людини, підвищенню їх інформаційного обсягу. Застосування філософсько-антропологічного аналізу сприяло розгляду нової «комп'ютерної» людини, яка виступає носієм нової інформаційної культури. Філософсько-антропологічний аналіз «комунікаційної системи» і «мережевого суспільства» передбачає проблему відношення глобальних мереж і людини. Перша відмінність нової «комп'ютерної людини» від людини індустріальної – середовище взаємодії. Людина живе в такому комунікативному просторі, характерними рисами якого є відсутність кордонів, взаємовідношення виникає на основі горизонтальних зв'язків, а не вертикальних. Це сприяє оперативному пошуку необхідної інформації і спілкуванню з колегами без часових витрат і географічних обмежень. Наступна важлива риса «комп'ютерної» людини – трансформація простору

і часу, яка є також результатом інформаційної модернізації і розвитку комунікацій. Ще однією характеристикою нової «комп'ютерної» людини є втрата ідентичності і можливості анонімного доступу до наявної інформації. Нові мережеві форми організації сприяють становленню нової «мереженої» людини. Основим протиріччям формування мереженого суспільства і людини, є протиріччя між глобалізацією світу й ідентичністю конкретної людини, між віртуальним простором і присутністю в ньому малих етнічних і культурних груп.

З освоєнням сучасним постіндустріальним суспільством нових винаходів у сфері інформаційно-комунікативних технологій з'являються грандіозні за масштабом форми маніпулятивного «тиску» на індивідуальну і суспільну свідомість. Їх активне використання з метою штучного нав'язування ідеологічних вподобань, аксіологічних пріоритетів, норм політично-правової або виробничо-економічної поведінки уже зараз не обмежується сферою структур ментальності, але стосується «фізичного балансу» самого існування людини і створеної нею культури.

Знаково-символічні проекти «модернізації» духовного досвіду на базі ідеологій неолібералізму, «загальнолюдських цінностей», «плюралізму думок» мотивує формування антропологічно агресивних практик. Стає все більш очевидним, що зростання конфліктогенного потенціалу соціуму слугує причиною і одночасно вираженням в зоні протистояння суб'єктивних інтересів все більш глибинних структур життєдіяльності людей, а як наслідок цього деградацію і розпад біогенних матриць культурно-цивілізаційної творчості *Homo sapiens*.

Проблема філософських підстав антропологічного маніпулювання набуває особливої актуальності у зв'язку з розгортанням процесу глобалізації і граничним загостренням регіональних суперечностей і культурно-цивілізаційних антагонізмів майже по всьому спектру відмінностей аксіологічних позицій особистості і суспільства.

Маніпуляцію як феномен культурно-цивілізаційних змін антропологічної реальності під впливом глобалізації і прогресу інформаційно-комунікаційних технологій досліджували Кара-Мурза С. Г., Грякалов А. А., Кервель Ч. С., Федотова В. Г., Стрельченко В. І. та інші. Динамічний розвиток інформаційних технологій і розширення мідіа реальності актуалізували проблему з'ясування природи соціально-епістемологічних передумов самої можливості цілісного, синтетичного бачення маніпуляції як об'єкту антропологічних досліджень та антропологічної оцінки сучасних маніпулятивних практик у співставленні з епістемологічними установками і комунікативними стратегіями ментальної еволюції соціуму. Перетворення мас-медіа в «центр сили», яка констатує антропологічну і соціальну реальність сьогодення, актуалізує проблему інформаційної безпеки людини і суспільства. Перш за все, йдеться про психологічну сферу, яка передбачає два аспекти: по-перше, психологічну безпеку як захист від деструктивних дій зовнішніх факторів, і, по-друге, інформаційно-психологічну безпеку, як внутрішню індивідуально-психологічну стабільність духовного світу людини до несприятливих інформаційних впливів. Інформаційно-психологічна безпека – це такий стан інформаційного середовища і умов життєдіяльності людини і суспільства, який передбачає можливість порушення цілісності, адаптивності функціонування і розвитку соціальних суб'єктів. Засоби масової інформації, які оперують, трансформують і дозують інформацію, стають головним інструментом впливу у сучасному глобалізованому світі.

В еру інформаційних технологій людина все більше і більше піддається маніпуляції: всі види суспільної діяльності людини маніпулюються за допомогою реклами й ідеології. Як наслідок, людина втрачає здатність до самостійної активної діяльності, стає «відрегульованою» і передбачуваною. Якщо людина прагне бути сама

собою, то ставить під загрозу свою свободу і навіть життя. Сучасне урбанізоване постіндустріальне суспільство відчуває велику залежність від ЗМІ, особливо ця залежність підсилюється в моменти соціальних змін і конфліктів. Основним завданням маніпулювання за допомогою ЗМІ є приховане здійснення зовнішньої і внутрішньої політики держави шляхом впливу на психіку і фізичний стан об'єкта з метою програмування його внутрішніх налаштувань і бажань, намірів, мотивів поведінки і рішень. Маніпулятивні технології в умовах інформаційної мережі (віртуалізація, симуляція, аудіовізуалізаційний вплив) можуть набувати всеохоплюючого масштабу. Найбільшого розповсюдження в інтернеті отримали так звані «чорні» технології: маніпулювання суспільною думкою, нагнітання тривожності у суспільстві, дезінформації, технології, які створюють негативне ставлення і дискредитують суб'єкта. За сприятливих обставин вплив ЗМІ на суспільство і людину повинен мати позитивний характер. Це робота довга і клопітка, яка повина базуватися на принципах об'єктивності, наукової обґрунтованості, аксіологічної коректності, соціокультурної і антропологічної автентичності.

У сучасному інформаційному суспільстві всі сфери життя людини піддаються широкомасштабним змінам, не залишається без змін і освіта, як одна з найважливіших сфер людської життєдіяльності. Освіта завжди була дзеркальним відображенням суспільства, а в кризові періоди помітною стає її тенденція передбачати нові суспільні протиріччя. У період ринкової економіки прагнення до міжнародної співпраці на рівні високих технологій ставить систему української освіти перед вибором – використовувати європейський стандарт або формувати свій, вітчизняний, на основі новітніх освітніх парадигм. Слід пам'ятати при формуванні нових освітніх технологій про головне – Людину. Вітчизняна система освіти, орієнтована десятиліттями на суспільні цінності, сприймає демократичні тенденції, на жаль, іноді без урахування потреб та інтересів

конкретної людини. Філософія освіти акцентує увагу на тому, що простір культури формує не лише людину культури, а й культурну людину. Антропологізація гуманітарних знань визначила і необхідність нового бачення складових компонентів освіти (виховання і навчання).

Актуальність цієї проблеми посилює інтерес до антропологічних складових освітнього процесу. Про це свідчать праці, присвячені дослідженню антропологічної складової в розвитку суспільства, які містять евристичний потенціал стосовно людини як соціально-природної істоти (Б. Г. Ананьєва, Ю. І. Єфімова, В. П. Казначеева, Г. С. Батищева, Є. В. Ільєнкова, М. Г. Макарова, В. М. Межуєва, Е. В. Соколова, В. І. Тугарінова, О. М. Кузя, А. М. Землянського та інших). Розвитку духовно-культурного потенціалу в освіті присвячені публікації М. К. Громова, А. Ф. Замалеєва, Н. С. Козлова, А. А. Королькова. Слід згадати про евристично плідні для сучасної освітньої реальності ідеї засновників християнської православної антропології Григорія Богослова, Іоанна Златоуста, Костянтина Туровського, Ніла Сорського, Максима Грека, Йосипа Волоцького. Питання специфіки і сутності інформаційного суспільства в антропологічному аспекті вирішувалося такими дослідниками, як І. Ю. Алексєєв, Д. Белл, В. М. Биченков, М. І. Конкін, Д. Гамільтон, Г. Р. Громов, М. Кастельє, О. В. Ковалевська, К. К. Колін, Е. Ласло, М. В. Лебєдєв, С. Б. Луковкін, М. Маклюєн, Н. Н. Моїсєєв, О. І. Ракітов, Л. Д. Рейман, Д. С. Робертсон, О. В. Романов, Г. Ф. Ручкін, Е. Сміт, У. Еко. Багато питань стосовно антропологічної складової освітньої реальності залишається дискусійними і вимагають поглибленого аналізу.

В основі антропологічного підходу основною цінністю стає людина – її внутрішній простір, специфіка індивідуального процесу пізнання, антропологічний підхід виходить на осягнення освітньої реальності через осягнення людини. Філософська антропологія виступає теоретичною і

світоглядною основою, на якій розвивається педагогічна антропологія, де освіта розглядається як процес, в якому людина перебуває в активній позиції. Активність може виникати за допомогою різних джерел: інтересу до інших людей, потреби в самопізнанні, усвідомлення своєї значущості, інтересу до інформації або до способу дії тощо. Освітня реальність із позиції педагогічної антропології – це саморозвиток особистості в культурі в процесі взаємодії з педагогом, з його допомогою і посередництвом. Мета освіти – сприяння (заохочення) і допомога людині в оволодінні способами культурного самовизначення, самореалізації та самореабілітації в розумінні самої себе. Змістом освіти повинна стати не просто передача знань, умінь і навичок, а врівноважений розвиток фізичної, розумової, вольової, моральної, ціннісної та інших сфер.

У гармонійному суспільстві, де соціальне буття узгоджене з життєдіяльністю людини, її природним потенціалом, соціалізація практично збігається з гуманізацією, оскільки індивід у такому суспільстві має можливість розкривати повністю свої природні задатки, реалізовувати себе. Хоча постіндустріальне суспільство все більше відділяється від гармонійного стану і ненадає умов, потрібних для реалізації природних задатків людини в процесі її освітньої діяльності. Освітнє середовище повинно бути «налаштованим» на гармонійний розвиток особистості і завжди відповідати вимогам людиновимірності. Слободчиков В. І. підкреслює: «Одним із безумовних викликів вітчизняної освіти на сьогодні є вимога прямого та професійного забезпеченого вирішення проблеми виробництва і відтворення власне людського в людині, а не тільки її окремих компетенцій, здібностей або - психічних функцій. Фактично, мова йде про виокреслення безпрецедентного завдання для освіти: вона справді має стати універсальною формою становлення і розвитку базових природних здібностей людини, що дозволяють їй бути і відстоювати власну людяність; бути не тільки матеріалом і ресурсом соціального



виробництва, а насамперед – справжнім суб'єктом культури та історичної дії, суб'єктом власного життя " [205].

Згідно з аксіологічними положеннями педагогічної антропології, моральність постає як практичний ідеал. Людина зможе стати суб'єктом доброї волі в моральній сфері тільки за умови усвідомлення самої себе як особистості. Залучення людини до культури свого часу є цілим комплексом апробованого матеріального і духовного досвіду. Цей досвід допомагає людині не тільки вижити, а й втілитися у світ культури, що дозволяє говорити про особистість як частину цілого організму, як про «людську культуру». У процесі трансформації «людина культури» сприймає ціннісні орієнтації на рівні особистісної свідомості. Зміни ціннісних орієнтацій впливають на парадигмальний зміст освіти. В умовах, коли зміну цінностей людина сприймає як загрозу життєвим інтересам, розвивається «живильне середовище» агресивності, страху, панікерства, алармізму, посилення насильства та інших негативних явища. Тому проблеми педагогіки ненасильства виходять далеко за межі педагогічної сфери і вимагають міждисциплінарного аналізу, де філософія освіти покликана виконувати свою регулятивну функцію, задаючи напрямки і розширюючи межі дослідження.

Педагогічна діяльність здійснюється в масових, групових та індивідуальних формах. Посередником у діях суб'єктів освітньої практики є знаки культури. Особистісний розвиток дає право людині розпоряджатися своєю життєдіяльністю і формувати світогляд. Навколишній світ активно відображається в предметній діяльності людини, завдяки якому вона досягає духовних цінностей. Людина творить свою внутрішню культуру, що дозволяє їй при засвоєнні суті цієї культури стати творцем культури зовнішньої. Існує переконання, що головним параметром, яким можна виміряти людську життєдіяльність, є духовність як складова людської індивідуальності. «Людина культури» і «людина

культурна» - це розгорнутий у часі ланцюг предметних втілень культури. Культура замкнена на людині, її життєдіяльність і є органічним початком цієї життєдіяльності .

Соціально-антропологічний проект «людини, яка знає», що складає сенс і задає вектор розвитку освітньої реальності протягом останніх двохсот років, піддається трансформації. Його цілісність, яка складає субстанційну основу освітньої реальності, як соціального інституту, диверсифікується. Наслідки диверсифікації можна уявити як відображення економічних, технологічних, транскультурних змін. В освітній реальності з'являються нові комунікативно-креативні інститути за типом віртуальних університетів, мережевих дослідницьких спільнот. Відбувається перетворення університетів, коледжів і шкіл з «пірамідальної» структури в «мережеві». В умовах глобалізації необхідні зміни у змісті і технологіях освіти, зокрема, персоналізація освіти. Все більшого розвитку набувають технології освіти, які спираються на власну освітню активність людини. Це стає основою для формування освітніх проектів типу «людина креативна», «людина мобільна», «людина – функціональна» тощо. Поле суспільних потреб, які раніше задовольнялися централізованою системою освітніх інститутів, сьогодні різко звужуються. Освітня реальність не витримує конкуренції з боку телебачення, реклами, кіноіндустрії. Вона перестає формувати сенси і цінності. Основними розповсюджувачами інформації і знань стають інтернет і ЗМІ. Генерація соціокультурних та інноваційних проектів все частіше стає функцією інноваційного корпоративного бізнесу. Соціальні мережі відтворюють стилі життя і поведінку молоді [61].

В інформаційному суспільстві відбувається становлення нового типу людини, якій властиві не лише нові знання, але і нове мислення, нова інтуїція, нові способи бачення себе і навколишнього світу. Враховуючи в освітній діяльності ту обставину, що кожна людина сама по собі є генетично, фізіологічно, емоційно індивідуально неповторною, оскільки

володіє лише їй властивою нервовою системою, проявляє здатність по-різному реагувати на природу і дію факторів зовнішнього впливу і пов'язана з тенденцією антропологізації знання. Знання презентується як інформація для людини, відкрита людиною і рефлексована людиною.

Таким чином, освіта зосереджується на культурній трансформації особистості, а не на її соціальній адаптації. У такій площині сфера освіти передбачає нові продуктивні шляхи розвитку особистості і суспільства в умовах складного, швидко змінюваного світу. Вона не обмежується лише раціональними методами пізнання, оскільки втілює в собі ірраціональні, асоціативні, інтуїтивні форми пізнання через проживання істини. Освітні практики дозволяють звернутися до досвіду конкретної персони, її системи цінностей і світоглядних орієнтацій. Сучасна освітня реальність вказує на необхідність існування творчих працівників, які не лише засвоюють певну «суму знань», але і створюють нові конфігурації знань, вирішують виробничі і життєві ситуації. Можливість творчо використовувати інформацію є більш важливою, а ніж вміння її накопичувати і запам'ятовувати. Всезагальна комп'ютеризація робить абсурдною роль ерудита.

Концепція складності в аналізі освітньої реальності розглядає її вузлові ідеї значно глибше, доповнюючи еволюцією освітнього процесу. На перший план висувається завдання підготовки людини до самостійного оволодіння новими знаннями і новою інформацією, сформувані в ній потреби в навчанні протягом усього життя, вміння використовувати інформацію і нові знання в практичній діяльності.

Як бачиться, завдання сучасної системи освіти повинні полягати в культуроформуючих можливостях, які існують в багатовекторному діалозі людини і культури, де діалог в епоху інформаційних технологій перетворюється на універсальний спосіб - в неосяжний спосіб існування культури і людини в культурі. В освітньому процесі значна роль належить

знакам культури. Знак має здатність фіксувати і довго зберігати значення, що дозволяє йому претендувати на роль соціального коду. Успадкування в духовній сфері забезпечується, насамперед, завдяки мові. Ця універсальна категорія синтезує в собі всі інші знакові системи. Мова постає у вигляді системи дискретних знаків, здатних виразити всю сукупність уявлень людини про світ. Культурне значення, закріплене в мові, складає основу комунікації, яка ускладнюється зі зміною соціокультурної ситуації. Знаки художньої культури мають необмежені можливості. Це стосується символічної мови пам'яток, скульптури, архітектури, живопису, музики і танцю. У всі часи мистецтво ставило перед собою завдання: змінити на краще соціальну природу людини, зробити її більш сприйнятливою до моральних вічних заповідей – Істини, Добра, Краси. Етико-естетична та педагогічна функції художньої культури виражаються в специфічній мові мистецтва.

Слід зазначити важливу роль психолого-педагогічних можливостей впливу мистецтва на людину, що відкриває для себе таємниці світу, прагне проникнути в суть навколишніх речей, і завдяки цьому творчо осмислити побачене і почуте. У творчому осмисленні бачиться постійна потреба в нових знаннях, а значить і в освоєнні нових знаків культури.

Сучасна педагогічна антропологія основне завдання філософії освіти вбачає в формуванні нового образу людини, адекватного її існуванню (О. Ф. Больнов, Г. Рог, М. Лангевалд та інші). Комплексний характер виховання виявляється в тому, що виховання спрямоване на свідомість і підсвідомість, на волю і почуття людини. Виховний процес здійснюється одночасно через матеріальну і духовну діяльність, організується в масових, групових та індивідуальних формах. Посередником у діях і стосунках людей виступають знаки культури. Вони дозволяють не тільки подумки моделювати явища, з якими стикається людина, а й диференційовано вибудувати своє ставлення до зовнішнього середовища.

Таким чином, знаки культури забезпечують розвиток інтелектуальної та емоційної сфери, сприяють «розкриттю» особистості. Духовний світ особистості проявляється в її вчинках, але перш ніж приступити до практичних дій, людина створює модель бажаного. Суть процесів, що відбуваються всередині особистості в цей період, її внутрішня духовна діяльність – питання, яким керується філософська антропологія, маючи на увазі людину як об'єкт пізнання. Важливі грані людської духовності, досліджені філософської антропологією, не тільки пояснюють природу людського буття, його роль щодо соціуму, а й сприяють відповіді на питання: як в людині поєднується загальне і індивідуальне.

Людина має зі світом безліч зв'язків: Природа, Всесвіт, Бог, сім'я, соціум – все те, з чим вона вибудовує свої стосунки. Активна діяльність людини – суть прояву її імпульсів. Діяльність впроваджується і реалізує імпульси, які, виникаючи в межах духовного, дозволяє життєдіяльності розгорнутися в межах дуалізму тілесності і духовності, одиничності і загальності. Розумова, моральна, правова, фізична, економічна культура відповідає різним видам діяльності людини. Кожен з перелічених видів входить до одного з трьох культурних пластів – інформаційного, технологічного та аксіологічного, які не можуть існувати ізольовано. Американська дослідниця у сфері культурної антропології М. Мід виділяє три типи культури, які характеризують взаємовідносини різних вікових груп всередині соціуму: префігуративна, кофігуративна, постфігуративна. Людина в такій культурі, як префігуративна, відчуває себе захищеною старшими, їхні цінності вона сприймає як непорушні, а технології засвоюються автоматично. Кофігуративної тип стосується одного покоління, він характеризується більшою відкритістю. У ньому в основному взаємодіють однолітки, задаючи один одному модель поведінки. Постфігуративний тип культури характеризується орієнтацією старшого покоління на молодих, яким властиві новаторські ідеї, відносна

свобода — від традицій, менше консерватизму в поглядах і можливість змінити зміст і мету свого життя [149].

У будь-якому сучасному суспільстві всі перераховані типи зазначеної класифікації взаємозамінюють один одного, а домінуючий тип залежить від освітнього потенціалу суспільства. У полікультурному середовищі індивідуальність має багатий матеріал і можливість для роботи над собою. Багатогранність співіснує в суспільстві культур, знаходиться в складній взаємодії. Полікультурна складова освіти не просто розширює межі внутрішнього світу людини, що володіє навичками культурної децентрації, про що свідчить порівняльний аналіз різних культур, які володіють різними знаками культури. Культурно – антропологічний підхід до проблеми сучасної освіти дозволяє говорити про нові ідеї освітнього процесу, які полягають у тому, що підготовка підростаючого покоління – це не просто засвоєння суми знань, а залучення його до активного процесу відкриттів, освоєння світу. Орієнтація на розвиток людини передбачає відхід від формальності в освітньому процесі, у центрі якого знаходиться цілісна й активна особистість.

У філософському розумінні інформація є тенденцію до порядку, визначеності, виступає як протилежність хаосу. У зв'язку з цим у загально-філософському сенсі інформаційне суспільство постає як соціальна система, що вступила в космічну стадію свого розвитку, здатна впливати на космічні процеси силою свого колективного інтелекту за допомогою високої технологічної оснащеності і вносить в них додаткові моменти порядку. Саме інформаційне суспільство виводить людство як вид на межу його якісної визначеності.

В антропологічному аспекті інформаційне суспільство характеризується такими ознаками:

- людина набуває можливості реалізовувати своє прагнення до

універсальності і до нових форм самотрансцендування за допомогою оволодіння і маніпулювання інформацією;

- інформація стає загальнодоступною, відкритою, що створює для індивіда новий ступінь духовної свободи;
- внаслідок розповсюдження принципово нових засобів комунікації, інтеграція окремої людини у загальнолюдську культуру набуває більш повного і всебічного характеру.

Це дає підстави говорити про якісно нову форму прояву соціальності людини: починається перехід від взаємодії суб'єктивностей або груп – до взаємодії всіх зі всіма. Як початковий період інформаційної епохи доцільно розглядати всю новітню історію. Наймасштабніші події у цьому аспекті – це розповсюдження засобів масової інформації (радіо, телебачення) і масової комунікації (телеграф, телефон), винайдення і впровадження в масовий вжиток комп'ютерів, також і персональні, інтернет, розповсюдження різноманітних засобів мобільного зв'язку. У результаті цих нововведень суспільне життя змінюється: інформація стає спочатку примусово універсальною (за допомогою впровадження радіо), а потім вільно універсальною (з розповсюдженням інтернету). При цьому ступінь свободи в оволодінні інформацією, в її відборі детермінована як технологічними можливостями цивілізації, так і соціально-політичними умовами.

Людська індивідуальність за таких умов отримує можливість для більш повної самореалізації. Категорично не можна прийняти твердження деяких сучасних авторів, що інформаційне суспільство суперечить людській сутності, сприяє “розлюдненню” людини. Всі типи суспільства – традиційне, індустріальне, інформаційне виражають людську сутність суперечливо, неповно, часто однобічно. В одних і тих самих його аспектах можна побачити тенденції, які відводять у бік від родової сутності людини, і в той же час, навпаки, створюють більш сприятливі умови для

прояву цієї сутності. Зокрема, у віртуальній реальності комп'ютеру присутні одночасно такі різноманітні можливості для реалізації людської сутності як гра, естетичні переживання, моделювання практичної діяльності.

Значення суб'єктивної реальності в існуванні окремої людини і суспільства в цілому, з переходом останнього в інформаційну стадію, помітно зростає. Варто зазначити, що постійна циркуляція інформації, обмін нею відбувається між суб'єктивностями, з необхідністю повинна призводити до уніфікації її змісту, а отже, до зростання однорідності. Суперечності між тенденцією до обраності й уніфікації впливають із самої природи інформації, і найближчим майбутнім будуть посилюватися. Таким чином, в інформаційній цивілізації можна виділити дві нові тенденції: по-перше, зростання суспільної значущості інтровертного типу суб'єктивності (для якого суб'єктивна реальність має першочергове значення); по-друге, створення "інформаційного забезпечення" культури, при якому корисна для самореалізації людини інформація втрачається, тоне в масиві тривалої непродуктивної інформації.

На рівні окремих індивідів потенціал для досягнення різноманітності зростає у порівнянні з попередніми формами суспільства. Само ж суспільство у названих умовах, навпаки, отримує тенденції до діїфікації, стандартизації, зростання одноманітності в усіх сферах соціокультурного життя, а значить до зростання упорядкованості. Остання обставина, в свою чергу, призводить до виникнення протилежної тенденції (згідно із законом єдності і боротьби протилежностей) – зростання соціальної ентропії у вигляді масових ірраціонально-деструктивних проявів, що пов'язано не лише з природою інформаційного суспільства. Характер економіки й екологічний стан в умовах інформаційного суспільства в цілому не залишає раціональних мотивів для військових та інших видів агресії в соціумі, а тому не подолана агресивність, яка має як біологічні, так і



соціальні причини, знаходити для себе ірраціональні детермінанти (релігійний і політичний екстремізм, немотивовану жорстокість). Зі змін порядку соціального життя у планетарному масштабі, тенденція до порушення цього порядку також може підсилюватися. Соціальна, професійна, просторова та національно-культурна мобільність посилюється під впливом процесів інформатизації і глобалізації. Проте, оскільки людина наділена не лише родовою, але й індивідуальною сутністю, нівелювання особистості може відбуватися лише до певних меж, якщо зі зміною зовнішніх для суспільства умов, людство почне набувати більш тісних і стабільних форм взаємодії, аніж те, що спостерігається нині, це стосується й сутності індивідуальних суб'єктивностей. Інакше кажучи, розпочнуться якісні зміни людини як родової істоти і видова межа буде порушена.

Якщо за початок інформаційної цивілізації приймати виникнення кібернетики, то слід визнати, що рубіж XX-XXI століття уже зовсім інший, за багатьма аспектами – специфічний період розвитку інформаційного суспільства. За цей час якісно змінилася матеріальна основа кібернетичних пристроїв, їх можливості. Вплив комп'ютерів на облік світового соціокультурного простору, на спосіб життя людей став настільки значним, що можна говорити про нову епоху інформатизації. І все ж, якщо розглядати сучасний стан інформаційного суспільства в світлі перспектив майбутнього, то простежується немало рис, які об'єднують сучасне інформаційне суспільство з суспільством індустріальним. Це збереження монопольного характеру виробництва, у даному випадку виробництва інформаційного продукту, орієнтованість виробництва не на інтереси людства в цілому, а на споживчий попит. У цьому сенсі весь сучасний етап інформаційної ери з самого початку і донині слід розглядати як перехідний від індустріального до постіндустріального, від товаровиробничого до інформаційного.

Специфіку сучасного етапу розвитку інформаційного суспільства з найбільшою очевидністю можна спостерігати на прикладі ролі глобальних інформаційних мереж. Саме вони зробили інформацію загальнодоступною, створили єдине інформаційне поле нашої планети. Сучасні дослідники справедливо називають нинішню інформаційну революцію в одній низці з такими моментами історичного розвитку, як освоєння писемності (перша інформаційна революція) і перехід до книгодрукування (друга інформаційна революція). Якщо сучасний етап розглядати як третю інформаційну революцію, то хронологічно її початок можна окреслити досить конкретно: 80-90 рр. ХХ століття. Хоча за такий короткий термін не виявили і не могли виявити всіх властивих йому тенденцій, уже зараз можливо й необхідно поставити питання про його якісну своєрідність і специфіку.

В антропологічному аспекті ця своєрідність полягає в тому, що отримання інформації за допомогою глобальних мереж вперше майже повністю знімає часові обмеження. Це надає людській свідомості характеру універсальності уже не потенціально, а актуально. Це, в свою чергу, якісно підвищує ступінь свободи індивіда у порівнянні з таким станом, при якому головним джерелом інформації залишаються традиційні ЗМІ. Створюється можливість для більш критичного, вдумливого сприйняття інформації, ускладнюється резонанс сприйняття, який створює небезпеку ірраціональних масових проявів.

За останнє десятиліття виникли і принципово нові небезпеки, зумовлені розповсюдженням глобальних мереж. За допомогою цих мереж деструктивний тип особистості, тип руйнівника набув широкомасштабного характеру, розширивши свої можливості для реалізації антигуманних задумів, отримує своєрідну зброю безпрецедентної могутності. Можна виділити три найбільш суттєві групи протиріч сучасного стану інформаційної цивілізації. Це протиріччя між законами приватної

власності, які передбачають виділення її об'єкту й універсальністю інформації. Указане протиріччя, а також все, що з нього витікає, ще не отримало в соціальному житті яскравого втілення, не стало нагальним і тому мало відображається як у повсякденній, так і в науковій свідомості. Друге протиріччя – це цілий комплекс різноманітних соціальних протиріч, пов'язаних зі збереженням і поглибленням у глобальних масштабах соціальної нерівності. Ця група стосується нагальних інтересів абсолютної більшості людей на планеті і тому значно більше усвідомлюється. В умовах глобальних проблем сучасності, соціальна нерівність стає незрівнянно більш небезпечною, ніж у попередні століття. Третя група сучасних соціальних протиріч належить до сфери ціннісних орієнтацій. Гедоністичні, егоїстичні, споживчі установки свідомості знаходяться в різкій невідповідності з об'єктивними історичними потребами людства.

В інформаційному суспільстві, в його суперечливості, простежуються дві тенденції, які мають протилежні антропологічні наслідки. Перша передбачає в індивіда схильність до експансії, а значить, до агресії, імморалізму, виключно утилітарно-прагматичного ставлення до природи та інших людей. Друга тенденція впливає з природи інформаційного суспільства, закони якого суперечать законам пізнього капіталізму. Вона передбачає людський тип з підвищеною креативністю, з інтровертною спрямованістю, з толерантним, миролюбивим ставленням до людей, без виражених претензій на соціальне домінування. Принцип індивідуалізму в багатьох аспектах визначає облік інформаційної цивілізації, її ціннісні позизії, форми самоутвердження і самореалізації індивідів. Індивідуалізм може відігравати як позитивну роль і сприяти звільненню особистості від соціального гніту, набуття почуття власної гідності, віри у власні сили і можливості, так і негативну, проявляючись як обивательський, споживчий, гедоністичний.

Реальність інформаційного суспільства породжує нові передумови відтворення індивідуалізму. Вона робить все більше опосередкованим спілкування в процесі виробництва, у сфері споживання товарів і послуг, у сфері дозвілля. Між людськими суб'єктивностями все частіше постає цілий віртуальний світ, з'являються все більше видів діяльності, в яких безпосереднє спілкування людей, а також їх перебування в колективі, стає надлишковим. Судячи зі спостережень за тенденціями, можна передбачити, що з подальшим розвитком інформаційного суспільства виникають нові історичні форми індивідуалізму. Сучасний світ стоїть перед численними глобальними проблемами, які вимагають консолідації людей, а не їх відокремлення. У суспільстві, яке вступило в інформаційну епоху, необхідно робити цілеспрямовані кроки у боротьбі з ідеологією індивідуалізму.

В інформаційному суспільстві, як новій формі соціальної реальності, на рівні суспільного буття практична діяльність широких мас людей під впливом комп'ютеризації різних сфер праці і побуту зазнала суттєвих змін. Якщо техніка минулих епох є додатком і продовженням фізичної могутності людини, то комп'ютерна техніка переважно продовжує доповнювати її ментальні здібності. З одного боку, це створює можливості скорочення обсягу монотонних, рутинних процедур у процесі праці, а з другого – сприяє погашенню відповідних людських здібностей і навичок. Проте в цілому більш суттєвою для розвитку індивіда і значущості для суспільства виявляється перша з названих тенденцій. Свідомість як атрибутивна властивість людини набуває суттєвої своєрідності під впливом конкретної епохи, а тому поява комп'ютерного інформаційного світу з необхідністю породжує свої особливості свідомості. Одна із них – це здатність і навіть звичка бачити світ і кожний фрагмент його реальності, як поле можливостей, як світ віртуальний. Друга особливість – повернення на новому рівні тенденції до антидіалектичного мислення. Остання

особливість накладає свій відбиток в основному на прагматичний тип свідомості, який за своєю суттю є ближчим до антидіалектичного підходу. Він направлений лише на отримання результату, практичної користі, і відокремлює, внаслідок цього, всі інші аспекти реальності. Саме тому не лише ті, хто професійно працює з комп'ютерами, але і просто раціоналістично і прагматично орієнтовані люди інформаційної епохи відрізняються подібною “неодіалектичною” свідомістю. Це негативно позначається на міжособистісних відносинах, на політичних рішеннях, на вирішенні екологічних проблем. Знижується соціальний престиж почуттів, переживань, емоційна складова життя зводиться, переважно, до ігрових моментів. Це обумовлене розповсюдженням певних видів діяльності, “економією емоцій” у результаті психічних перевантажень, надлишку анонімного спілкування, дефіциту часу, а також стандартизації соціального життя. Для більшості видів діяльності існує єдиний алгоритм, із якого, при бажанні, індивід може не виходити у своєму повсякденному існуванні.

Інформаційне суспільство привносить зміни в соціальність як атрибут людського існування. Соціальність проявляється в потребі людини у спілкуванні, визнанні і самоствердженні, в моральній свідомості, але також і в агресивності, ворожості людини по відношенню до собі подібних. В умовах сучасного інформаційного суспільства два нових фактори суттєво впливають на якість міжособистісного спілкування. Перший фактор – це інтенсифікація процесу спілкування у зв'язку з процесом урбанізації. Другий фактор – це поява інтернету як принципово нового засобу комунікації. Поєднання названих факторів породжує тенденцію до моральної індиферентності, послаблення здатності до співчуття. Зростання свободи індивідів у економічному, політичному, правовому і духовному аспектах з необхідністю призводить до посилення впливу соціальних інститутів і структур. Форми подібного впливу стають

менш жорсткими й авторитарними. Проте фактично контроль з боку макро соціуму і його дисциплінуючий вплив на індивіда лише зростає. Одним із найбільш гострих питань сучасної антропології є співвідношення духовного і біологічного начал в людині, співвідношення природного і штучного в її існуванні. Особливу гостроту у сучасному світі цьому питанню надає реальна можливість “зняти” біологічну компоненту за допомогою штучних засобів, “замінників тіла”, а також зростання світу штучного в сучасній цивілізації [38]. З’ясувати сутність протиріч природного і штучного допомагає початкова теза про протиріччя між життям і духом у людському спілкуванні. Оскільки воно іманентне родовій та індивідуальній людині, не слід стерегтися повної перемоги духу над життям, штучного над природним. Варто зазначити, що сучасне інформаційне суспільство, як ніяке інше, демонструє наростання штучного компоненту в людському бутті.

У сучасній інформаційній цивілізації простежуються три тенденції впровадження штучного компоненту в людську природу. Перша – це поєднання людини з кібернетичним пристроєм, їх симбіоз на рівні індивідуального, фізичного, психічного і раціонального існування. Друга – перспектива направленої еволюції людського виду – це корегування навичок за допомогою молекулярної біології на рівні генетичних структур. Подібне стало можливим знову ж таки в умовах високого розвитку комп’ютерних технологій. Третій шлях спрямованої еволюції родової людини – це штучне розширення можливостей за допомогою нових штучних методів і методик. Деякі автори вважають, що можливості у цьому плані майже невичерпні, що біологічний вид *homo sapiens* уже досяг своїх меж. Але навіть якщо це так, завершення біологічної еволюції не означає невичерпності можливостей людини як виду. Важливим “аттрактором”, каналом людської еволюції може стати набуття багатьма тих паранормальних здібностей, які нині здаються ледь чи не

надприродними. Діалектичний перехід з єдиного в загальне можливий, а тому є підстави вважати, що у майбутньому подібні ознаки будуть розцінюватися не як прояв “надприродного”, а як природне. На сьогодні третій із названих напрямків еволюції здається найменш імовірним. І все ж, не можна забувати, що саме він має давню передісторію. Проте екстравертний, екстенсивний за способом розвитку характер сучасної цивілізації робить можливість останньої тенденції менш реальною, аніж двох перших.

Втручання у навколишню і власну природу для людини є закономірним, відповідає закону природної штучності її буття у світі. Варто зазначити, що воно з необхідністю збільшує кількість небезпек, факторів ризику, як для існування окремого індивіда, так і для людства в цілому. Із цього випливає, по-перше, недоцільність накладання заборони на наукові пошуки, спрямовані на поглиблення і розвиток штучного начала в людині. По-друге, уже зараз спеціалістам, громадським діячам слід відшукувати нові засоби наукового і соціального контролю над діяльністю подібного роду. Крім традиційних понять штучного і природного, доцільно використовувати поняття протиприродного. Воно виражає ту частину світу штучного, яка характеризує людську діяльність, що суперечить об’єктивним законам природи, порушуючи природну гармонію і цілісність.

Однією з нагальних потреб інформаційного суспільства в духовній сфері в напрямку перегляду ціннісних імперативів є відносна фемінізація налаштувань масової свідомості. Соціально необхідним стає тип охоронця (переважно жіночий), а не руйнівника або створювача (переважно чоловічий). Серед найбільш відомих і очевидних ознак жіночого психологічного складу можна назвати перевагу чуттєвого сприйняття та інтуїції над логікою, терпінням і терпимістю, інертністю, прагненням зберегти або повернути гармонію в собі, інших, в навколишньому світі.

Жіночі психологічні особливості добре вписуються в об'єктивні потреби сьогоднішнього і завтрашнього світу. Творча самореалізація жінки полягає, головним чином, в гармонізації, оптимальному компонуванні того, що уже знайдено і відкрито. Західна культура, починаючи з епохи Відродження, була культурою чоловічою, вона розгорталася у зовнішній світ, спрямований на те, щоб його завойовувати, переділяти, знову створювати.

Одним із аспектів антропологічного виміру освітньої реальності є гендерні стереотипи в освіті, які історично себе майже вичерпали. У сучасному суспільстві освіта дає можливість людині, незалежно від її статі отримати доступ до участі в управлінні різними сферами суспільного життя, відповідно, забезпечує їх гідними умовами для життєдіяльності.

Філософія освіти націлена на вивчення місця і ролі освіти в суспільстві, на виявлення взаємодії, взаємовпливу освіти та різних підсистем суспільства – економічної, політичної, культурної. Сьогодні освіту слід розглядати, одним із важливих засобів досягнення гендерної рівності і розширення соціальних можливостей особистості. Період становлення ринкових відносин і появи недержавних вищих навчальних закладів позначився гендерними наслідками в освіті і науці. Наука з другої половини ХХ століття є маскулінізованою сферою діяльності. У межах освітньої реальності інформаційного суспільства існує величезна кількість постійно відтворюваних у суспільній свідомості міфів про співвідношення чоловічого і жіночого, які втілені в соціальні стереотипи.

Розглянемо бінарні опозиції статевої ролі стереотипів, які безпосередньо стосуються можливості жінок займатися науковою діяльністю. Жіночі (фемінні) статевої ролі стереотипи зводяться до такого: жінки занадто суб'єктивні, їм рідко подобаються точні науки, легко піддаються впливу, майже не логічно послідовні, не здатні відокремлювати почуття від думок, їм більше до вподоби мистецтво і література.



Маскулінний характер науки знаходить своє відображення, перш за все, у самому стилі наукового мислення. У ранг нормативів науковості зводиться перевага розуму над вірою, при цьому мається на увазі, що раціональність, об'єктивність і здатність до абстрагування – чоловічі якості, а ірраціональність, суб'єктивізм і конкретність мислення – жіночі. Різниця між чоловіками і жінками полягає у тому, що можливість для реалізації чоловічих освітніх стратегій практично не обмежені, тоді як освітні стратегії для жінок мають певні обмеження. Ці обмеження можна розділити на дві групи об'єктивного і суб'єктивного характеру. До об'єктивних належать традиції, що існують у суспільстві в здобутті освіти чоловіків і жінок, а також гендерні стереотипи і соціальні життєві норми. До суб'єктивних видів належить інерція свідомості, невпевненість у власних силах, вибір конфронтної моделі поведінки.

Соціокультурні традиції патріархального суспільства приписують жінці схильність до гуманітарних наук (педагогіка, філологія, мистецтво), передбачає заняття у сферах діяльності, пов'язаних із навчанням і вихованням дітей. У патріархальному суспільстві чоловіки відігравали домінуючу роль, тому за ними «закріпилися» ті галузі наукового знання, які мали більшу значущість для суспільства і краще фінансувалися. Сформувавшись у межах традиційного, патріархального суспільства, зазначені традиції неусвідомлено продовжують відтворюватися і в сучасному інформаційному суспільстві, яке все більше залежить від нових наукових знань і технологій. Для забезпечення постійного розвитку такого суспільства необхідне збільшення кількості високоосвічених і високопрофесійних спеціалістів, здатних проводити наукові дослідження і отримувати нові знання в різних галузях науки.

Однією з можливостей мобілізації людського ресурсу, спрямованого на розвиток науки, є більш широке залучення до наукової діяльності жінок. Фемінізацію науки й освіти можна вважати суттєвою тенденцією

сучасної освітньої реальності. Слід виділити декілька головних факторів, які впливають на процес фемінізації науки і формування гендерної асиметрії у цій сфері. По-перше, гендерні стереотипи, які мають універсальний характер, що є причиною низької мотивації жінок до досягнення успіху в сфері науки і до подальшого розвитку своєї діяльності. По-друге, соціокультурні традиції суспільства, які ставлять успіхи жінок у залежність від чоловічої підтримки, що також обумовлює низьку соціальну і професійну мобільність жінок в науці. По-третє, дефіцит фінансових ресурсів у жінок науки й освіти, викликаний більш низькою оплатою праці і здатністю залучати інвестиції у власну професійну діяльність жінок у порівнянні з чоловіками-колегами, які знаходяться в рівних умовах. По-четверте, зниження статусу і значущості професії вченого у суспільстві з причин економічного характеру, який обумовлює тенденцію до збільшення кількості жінок у науці, у зв'язку з відтоком чоловіків в пошуках більш високоприбуткових сфер діяльності. По-п'яте, різниця у часовому бюджеті, яка виникає з необхідністю поєднувати професійні і сімейні ролі. Жінка більше завантажена в сімейній сфері, на відміну від чоловіка-колеги, а тому має менше часових ресурсів для розвитку власної дослідницької діяльності у сфері науки. Причиною гендерної нерівності в цій сфері стають уже не гендерні стереотипи при розподілі праці, а конкретне соціальне замовлення, корпоративні, групові або суто егоїстичні інтереси, прагнення перерозподілити, монополізувати або закріпити адміністративні ресурси.

Таким чином, незважаючи на зміни в гендерній політиці, в сучасній освітній реальності мають місце гендерні аспекти в реалізації освітньо-наукових стратегій.

Нагальна потреба людства сьогодні, на початку XXI століття, полягає у тому, щоб гармонізувати темпи прогресу технічного і культурного. Для цього цивілізації необхідне «доросле» відповідальне

ставлення до природи і культурних цінностей, зниження амбіцій і конкуренції. В інформаційному суспільстві процес перегляду цінностей зазначеного напрямку може відбуватися «знизу» – за допомогою інтернету та інших засобів, які надають нові технічні можливості. Спостерігається наростання тенденції до “атомізації”, з’являються і відтворюються умови для існування людини за межами сім’ї. Виходячи з того, що люди мають суттєві відмінності, які визначають їх місце в соціумі, форми і напрямки самотрансцендування і самореалізації, необхідно визнати, що ці відмінності проявляються і в формах сім’ї, взаємодії між людьми різних статей.

Однією з умов переходу до антропологічної парадигми, яка відповідає завданням інформаційної епохи, виступає зміна міжособистісних відносин, відповідна психологічна налаштованість індивідуальної і масової свідомості, в якій почуття-відношення є синкретичною єдністю раціонального та ірраціонального. Воно раціональне лише у тому, що відповідає об’єктивним вимогам часу, “історичному розуму”, але за формою свого існування в суб’єктивній реальності може бути лише емоційно-інтуїтивним. В епоху Інтернету стає можливим створення нової планетарної ідеології, яка відповідає історичним потребам людства. Така ідеологія може лягти в основу виховних і освітніх принципів, стати основним змістом мистецтва, моральних принципів. Навіть якщо незначна частина суспільства засвоїть її принципи, це може призвести до вирішення найбільш гострих суперечностей сучасної цивілізації.

Людина завжди виступає як проблема для себе самої – завдання формування своїх більш високих тілесних, духовних, інтелектуальних, практичних можливостей, але при цьому вона з необхідністю повинна ставити питання про сенс цих зусиль. Справжність буття можна описати за

достатньою визначеністю з використанням модусу буття в експлікації [238].

Відхід індивіда від його справжнього прояву буття в реальності відбувається за допомогою розваг. У цьому контексті розваги – це просто відпочинок, як релаксація і відновлення сил, не будь-яке дозвілля як вид діяльності у найширшому сенсі, не будь-яке заняття, справа, розвага, хобі.

Розвага – це діяльність, поверхнево спрямована на привнесення в реальність чогось нового, але не в аспекті пізнання і розвитку, а в аспекті різноманітності, «розбавлення» повсякденності. Нерідко розваги взагалі нічого не приносять у реальність, тимчасово спустошуючи індивіда і забираючи з собою психічні, фізіологічні й матеріальні ресурси. Індивід просто витрачає себе на марну псевдореалізацію. Таким чином, розвага, як частина дозвілля і відпочинку, може отримати домінуюче значення в цінностях індивіда. Тут уже не йдеться про відпочинок, це марна витрата не лише часу, а й себе, як вільної персони. Занурення в розваги – це витіснення буття. Якщо індивід реально діє, то його внутрішній духовний досвід, який може формуватися, в тому числі під впливом різних образів, які транслюються через засоби масової інформації, є активним фактором. Віртуальний або уявний світ може виявитися для індивіда привабливішим, аніж реальний. У таких випадках присутність, переживання свого життя розсіюється, мінімізується. Індивід переносить свою життєву реалізацію з дійсності в суб'єктивну реальність. Відхід від справжнього буття може бути вираженим підміною справжньої життєвої активності симуляцією.

Медіа-середовище перетворилося в регулярну практику пустого розтрачання свого життєвого часу. Це спосіб життя, коли індивід не знає, як йому реалізувати себе і чим зайнятися. Саме така людина потрапляє в тенета індустрії розваг, її розум легко спустошується рекламно-розважальними мережами мас-медіа. Надмірне захоплення медіа-середовищем призводить до відчуження індивіда від себе самого як

суб'єкта дії, згортання творчого потенціалу, імітації життя, діяльності, почуття, вчинків. Врешті-решт, відбувається відхід індивіда від справжнього буття через його симуляцію в розвагах. Залежність від медіа-середовища стає для людини постійною потребою і необхідністю, але якщо вона виникає, то швидше уже не індивід біжить від реального життя з допомогою якихось явищ і дій, а вони заволодівають ними і притягують до себе. Сучасна культура завдяки можливостям новітніх технологій, пропонує людині через комп'ютерні ігри і фільми задоволення і комфорт, але не компенсує головного - втрати Любові і Сенсу. Виховання має сенс, якщо воно наповнене справжніми подіями – спільними переживаннями глибини буття. Головна ознака події – це наявність сенсу, обумовленого пам'яттю і досвідом минулого, а також цілями, мріями, планами і надіями майбутнього» [172]. Слід зазначити, що коли та чи та діяльність сприяє самореалізації, розвитку людини або справжньому відпочинку, релаксації, тоді не йде мова про втечу від дійсності. Для однієї людини комп'ютерні ігри можуть бути цікавим проведенням часу, відпочинком і навіть хобі, для другої – способом втечі від реальності, а для третьої – хворобливою залежністю.

Стрімке розповсюдження медіа і розширення сфери їхнього впливу дозволяє говорити про актуальну культурну реальність як про медіа-середовище. Ніколи раніше людина не володіла подібними могутніми технологіями, причому загальнодоступними і всеохоплюючими. Сучасне суспільство надзвичайно медіа насичене, інформаційні і телекомунікаційні технології інтегровані в систему соціального функціонування і розвитку. Медіа-технології у такому суспільстві набувають суттєвого значення як для життя окремого індивіда, так і для всього соціуму. Медіа-середовище на початку XXI століття носить переважно аудіовізуальний характер. Сучасна культура може бути охарактеризована як «екранна». Індивіда повсюди оточують різні екрани. «Екранний» спосіб отримання інформації

найбільш простий і зручний, оскільки індивід поглинає готові зорові образи, які, як правило, супроводжуються звуковим потоком. Інформація без особливих зусиль доходить до людини. Розповсюдження медіа-технологій пов'язане з певними антропологічними передумовами. У сучасному культурному просторі розваги виступають частиною інформаційного потоку медіа-середовища, поступово прискорюються в ньому, стають звичним явищем. Відбувається своєрідна інверсія – людина починає звертатися до розваг не для того, щоб скрасити дозвілля, а тому що медіа-носії, якими вона оточена, передбачають розваги. Сам факт існування телевізора, програвача, комп'ютера передбачає його використання. Людина поступово звикає до постійно функціонуючих джерел інформації і чекає або шукає, щоб там завжди було щось цікаве. Можна з впевненістю сказати, що дехто спочатку просто вмикає за інерцією телевізор або комп'ютер, а потім уже думає і вибирає, що буде дивитися, слухати або читати. Основними медіа-концентрами дозвілля є телебачення і комп'ютерні комунікації. Зв'язок медіа-технологій і стан розсіяності людини сьогодні легко простежити, спостерігаючи за молоддю, яка надто ними захоплюється. Перебуваючи у медіа-середовищі, людина, користуючись термінологією Гайдеггера, повинна бути постійно “включеною”. Стан розсіяності, зазвичай, формується як наслідок постійної спрямованості уваги людини на зовнішні подразники – різноманітні медіа-пристрої. Розфокусована такими подразниками увага лише поверхнево захоплює окремі уривки реальності, занурюючи людину все більше в несправжній, сплячий стан, або, за висловом Маклюена, “електронний наркоз”.

Сучасна людина все більше оточує себе медіа, музикою, фільмами, комп'ютерними ігри, інтернет-спілкування стає звичною справою. Все це настільки перемішане, що людина не просто переключається з одного на інше, а часто поєднує, їй потрібно, щоб постійно була картинка на екрані і

супроводжували звуки, можливість дивитися і слухати. Телебачення, комп'ютер, як і решта джерел інформації, приковує увагу, поглинає, а іноді домінує над безпосередніми актуальними життєвими питаннями і ситуаціями. Активна побудова і розгортання життя індивіда замінюється зануренням в інформаційно-комунікативний простір. У медіа-насиченому суспільстві багатство почуттів і уява людини можуть бути опосередковані впливом телевізійних програм і музикою. Між ними і реальністю постійно присутні медіа, відповідно до латинської етимології слова – “посередник”. Тенденція сучасної культури така, що “посередник” сам стає справжньою реальністю. Розповсюдження інформаційних технологій і залучення до них значної частини суспільства, в свою чергу, означає, що значна кількість людей піддаються впливу різних медіа-образів. Завдяки такому впливу людина все більше починає прагнути до вигаданих образів у своєму повсякденному житті, застосовуючи фантазію до реальності. Звичайно, людина може занадто захоплюватися тією або тією темою, і навіть медіа можуть надихати її і надавати сили для здійснення своєї мрії. Проте медіа-образи нерідко виявляються значно привабливішими реальності. Найчастіше вони лише симулюють, розряджають залишок нереалізованої і необхідної активності. Екранна культура формує особливе сприйняття дійсності. У багатьох аспектах вона культивує зовнішню реалізацію, прагнення самому потрапити на екран, стати відомим. Найбільш розповсюджені негативні особливості проведення вільного часу в екранному суспільстві пов'язані з медіа-технологіями.

Проблема відчуження праці, про яку свого часу говорив К.Маркс, сьогодні змінилася на проблему відчуження дозвілля. Розваги протиставляються праці і виступають як спосіб використання вільного часу. Для багатьох людей час, відведений на роботу, може сприйматися як час, відібраний у свого життя в обмін на матеріальну винагороду. Враховуючи те, що для роботи відводиться значна частина життєвого часу,

логічно, що час, який залишився після роботи, стає вираженням самостійності і свободи, можливістю приділяти увагу собі. Проте замість самореалізації у вільний час людина починає шукати різні способи відходу від реальності, від свого справжнього існування через розваги, пасивне споживання інформації – або, іншими словами, через форми пасивного дозвілля. Коли людина працює або вчиться, то переважно забезпечує себе “на життя” в нинішньому або майбутньому, а коли відпочиває, то нерідко прагне постати над життям, зайняти себе чимось штучно створеним для розваги, “втрати часу”. Таким чином, безперервний життєвий процес постійно супроводжується прагненням знаходитися поза життям.

Телебачення замінює будь-яку активність аудіовізуальним споживанням, в прямому сенсі робить людину малорухливою. Популярність телебачення відображає порожнечу життя. Якщо індивід регулярно дивиться телевізійні шоу і серіали, то це означає, що в його реальному житті немає того, чим би можна було заповнити “телевізійний” час. Природний режим часу замінюється “телережимом”. Звикаючи, пов’язувати своє дозвілля з телевізором, людина звикає дистанціюватися від власного безпосереднього переживання реальності, участі в ній. Телевізійний дискурс формує новий тип людини-глядача. Не будь-який глядач ТВ, а глядач як тип, людина-глядач, – це людина втікач від справжнього буття через його симуляцію в розвагах.

Інформаційно-розважальна сутність сучасного телебачення відображає і формує напрям вектору глядацького інтересу на розваги, які у багатьох сьогодні пов’язані з конституванням несправжнього буття людини. Особливе місце в ефірі сучасного телебачення і, відповідно, в житті людини – глядача, посідають телесеріали. Для різних аудиторій існує і випускається багато серіалів: підліткові, кримінальні, гумористичні, історичні та інші. Дії в них, то напружуються, активізуються, то розтягуються, уповільнюються, стимулюючи інтерес глядача. Щоденні



колізії героїв начебто доповнюють реальність індивіда, який може проживати свій вільний час разом з героями серіалу до року, а то й більше. Телевізійна “правдивість” відрізняється від реальності. Наприклад, телеглядач не усвідомлює реального зросту акторів або телегероїв, які випадково потрапили на те чи те телешоу, рідко бачить прихований за гримом справжній колір шкіри та інші нюанси, які приховує телевізійна камера. Реальні події і їх трансляція по телебаченню – різні речі. Феномен відчуження глядача від своєї реальності як прояв морального нігілізму пов’язаний не лише зі змістом телепрограм, але і з механізмом сприйняття телевізійних трансляцій і особливостей їх відтворення.

Сьогодні люди прагнуть придбати телевізори з великим екраном, домашні кінотеатри, більш сучасну техніку для передачі звуку і зображення. Багато рекламних роликів експлуатують сюжет, коли телезображення сприймається настільки реально, що вривається у повсякденний світ людини. Надати ще більше реальності – означає лише зробити ще більш реальною симуляцію. На відміну від телевізійної, комп’ютерну комунікацію відрізняє відсутність прив’язки до ефірного часу, більш широкий рівень взаємодії людини і комп’ютера, який охоплює всі можливі сфери діяльності. У сучасній культурі взаємодія індивіда з комп’ютером значно ширша, аніж виконання певних робочих обов’язків. Важливе значення має розважальна складова комп’ютерних комунікацій. Знакова сфера віртуальної реальності комп’ютерних комунікацій здатна констатувати альтернативний реальний світ, до якого може прагнути індивід, тим самим здійснюючи відхід від справжнього прояву дійсності.

Взаємодія з комп’ютером може здійснюватися в режимі офф-лайн, тобто не підключеним до мережі інтернет, або коли можливості мережі не використовуються, і в режимі он-лайн, тобто підключеним до інтернету. Тенденція розвитку комп’ютерних технологій така, що комп’ютер все більше перетворюється у “ворота в Інтернет”, сучасні операційні системи

для оновлення знижують ціни на інтернет-послуги і одночасно зростає кількість користувачів мережі, що активізують процеси комунікації і обмін даними, наприклад, фільмами, музикою, з'являються віртуальні кінозали, здійснюється радіомовлення через інтернет. Серед широкого функціонального різноманіття інтернету слід виділити розважальну й комунікативну складові як найбільш пов'язані з моральним нігілізмом. Мережеве спілкування може здійснюватися заради розваг. При розважальній складовій ресурси інтернету використовуються для задоволення потреб до розваг. При комунікативній складовій можливості інтернету використовуються для спілкування, налаштування і/або підтримки зв'язку між індивідами (родичі, друзі, ділові партнери, вчені і т. ін.). Така комунікація розглядається не як симуляція спілкування, а як відповідний рівень взаємодії, але ця взаємодія може сприяти формуванню спотвореного уявлення людини про себе, коли індивід підмінює свою справжню особистість уявною. За допомогою інтернет-спілкування нівелюються межі між реальністю і фантазією, замість реальних дій відбувається їх декларація (індивід видає бажане за справжнє). Таким чином, може констатуватися самовідчуження і моральний нігілізм.

Культурними каталізаторами морального нігілізму виступають реклама, порнографія і комп'ютерні ігри. Перераховані явища поставлені в одну низку, оскільки саме з їх допомогою здійснюється розповсюджений сьогодні відхід індивіда від своєї справжності. Виділені явища безпосередньо не ототожнюються з моральним нігілізмом, але моральний нігілізм проявляється через них. Реклама, комп'ютерні ігри і порнографія не можуть розглядатися як медіа-канали, це особливі явища культури, пов'язані з моральним нігілізмом, які в свою чергу розповсюджуються через медіа-канали. Рекламний дискурс спрямований, як правило, на повсякденне життя людини. Реклама з будь-якого приводу має свою думку, що вдягати, що читати, чим займатися тощо. Реклама прагне

сформувати штучні потреби, які повинні усвідомлюватися людиною як власні. Маскуючи свій сугестивний вплив, реклама може створювати враження надання індивіду свободи вибору, продиктованого індивідуальністю. Парадоксальність і фальшивість таких концепцій полягає у прагненні підкреслити індивідуальність серійними речами. Бренди, які спустошують індивіда у повсякденності, перетворюються в моделі поведінки. Постійна підтримка в собі необхідного рівня відповідності вибраного образу відчужує індивіда від своєї справжньої особистості, замінюючи пошуки сенсу і власного шляху в реальності комбінаторикою мас-медійних образів. Мотивація на володіння речами веде індивіда до залежності від них і відчуження від себе.

Ігровий світ сучасних комп'ютерних ігор все більше походить на реальність, яку дозволяє відтворити неухильно зростаюча могутність комп'ютерних технологій. Динаміка та інтерактивність сучасних комп'ютерних ігор дозволяє індивіду симулювати різні пригоди, не виходячи за межі свого дому або ігрового клубу. Змістом комп'ютерних ігор переважно виступають різноманітні “напружені” ситуації і пригоди, бойові дії, екстремальний спорт, протиправні вчинки, які в реальності, як правило, виходять за межі повсякденного існування людини. Відповідно, гравець може переживати і відчувати емоції, нічим не ризикуючи, залишаючись у безпеці за іншим боком монітору. Певною мірою ігри, в основі ігрового процесу яких лежить симуляція соціальної взаємодії людей, можуть актуалізувати і допомагати побачити з боку різні аспекти повсякденного існування людини. Переважна кількість ігор, в тому числі і симуляторів, мають у першу чергу розважальний характер. Сучасні комп'ютерні ігри дозволяють не лише отримати задоволення від досягнення перемог у грі, але і реалізувати у віртуальному світі певну модель поведінки особистості. Комп'ютерні ігри затягують, захоплення ними нерідко перетворюється в залежність. Незважаючи на те, що

комп'ютерні ігри дозволяють цікаво використати вільний час, а також моделювати певні ситуації, дозволяють програвати ті чи інші соціальні ролі, в кінцевому результаті ігровий час забирає реальне активне соціальне життя гравця. Порнографія може втілювати фантазії індивідів, симулювати бажаний розвиток життєвих ситуацій. Не випадково існування різноманітних порновідеоігор та «інтерактивних порнофільмів», де гравець/глядач асоціює себе з героєм, керує ним або сам виступає таким. Технічні можливості медіа полягають у контролі над зображенням і можуть впливати на сприйняття під певним кутом зору. У реальності інтимні стосунки сприймаються лише як випадковий епізод у людських взаємовідносинах, які майже не пов'язані з соціальними і психологічними факторами. Для порнографічного акту може бути цілком достатньо віртуального «партнера», на фоні зниження значення реального. Порнографія стимулює сильне бажання, розпалює похіть, але при цьому джерело роздратування завжди залишається по той бік «екрану». Таким чином, порнографія спекулює на сексуальності, втягуючи глядача в пристрасні дії, можливо, не стільки сприяє наданню гостроти в сексуальних відносинах, скільки починає виступати їх заміною. Відбувається трансформація, в результаті якої реальне статеве життя індивіда може оцінюватися ним з точки зору відповідності і невідповідності уяві, сформованій під впливом порнографії, яка постає як відчуження сексуальності в сучасній соціокультурній реальності.

Таким чином, у сучасному медіа насиченому суспільстві життя людини концентрується навколо телебачення і комп'ютерних комунікацій. У такому суспільстві індивіди звертаються до розваг не для того, щоб скрасити дозвілля, а для того, щоб медіа-носії, якими оточені люди, передбачали розваги. Замість самореалізації у вільний від праці час індивід, набуваючи можливості бути собою, починає шукати різні способи

втечі від реальності, від свого справжнього буття через розваги, пасивне споживання інформації.

### 3.3. Мова і сучасне мовлення в імплікаціях освітньої реальності

Мова є одним із ключових компонентів побудови моделей світу. Вона може впливати на те, як індивід сприймає реальність і реагує на неї. Знання про людину закладено передусім у її мові як своєрідному генетичному коді. У свою чергу, людина формує навколо себе мовний світ, створює його залежно від свого середовища. Варто зазначити, що не лише людина впливає на мову, але й мова формує особистість. Мова – це форма культурного й національного життя, через неї розкриваються національні ознаки, культура, ступінь свідомості, внутрішній світ людини, її соціальний статус, заняття певним видом діяльності тощо [91].

Мовний феномен споконвіку слугує своєму носієві засобом пізнання світу і світосприйняття. В. Жайворонок зазначає, що світ постає для людини таким, яким вона в міру свого розвитку його пізнає та освоює: «Картина світу – це те, що йде передусім від людини або етносу, результат людського сприйняття, фантазій, мисленневих процесів і перетворювальної діяльності <...>. Світ – це сама людина, коли йдеться про внутрішні її світовідчуття, переживання, розумову діяльність, невіддільну від мови як способу організації інформації про сам світ...» [182, с. 9]. Мовлення людини дозволяє ідентифікувати її у світі: за національністю, соціальним статусом, професією і уподобаннями. Не випадково з'явилося таке народне прислів'я: «Заговори, щоб я тебе побачив». Тим самим слово є для свідомості найвиразнішим показником здійснення акту пізнання, одночасно справжнім актом думки і точним свідченням ступеню її розвитку [182, с. 444].

Освітня реальність однією з перших соціокультурних детермінант суспільного розвитку відреагувала на зміни у суспільстві, проблеми глобалізації, форматизації не лише як частини постіндустріальної економіки, але і як феномен особистісної культури, яка дозволила

визначити моральну, ціннісну основу для створення нових механізмів відтворення і трансляції культурних норм, цінностей, знань, ідей, уявлень, символів і зразків поведінки, які відповідають викликам ХХІ століття. Зазвичай, і людське мовлення реагує на зміни, які відбуваються в суспільстві.

Можливості, які відкриває інформаційне суспільство, дозволяють відновити соціокультурний простір освіти, що характеризується його зростаючою автономізацією, посиленням відповідальності за його якість. Це відбувається з урахуванням процесів глобалізації, інтеграції у світовий освітній простір, зростаючою мобільністю людини. Навчально-виховний процес мовної освіти намагається застосовувати інформаційні традиційні та інноваційні технології.

В освітній реальності інформаційного суспільства проявляється ситуація взаємодії різних культур, що визначає полікультурний характер соціальних процесів. Полікультурність простору життєдіяльності людини стала невід'ємною рисою сучасного світу. При цьому досить значущими є умови життєдіяльності націй і народностей, їх менталітет, стереотипи поведінки, спосіб життя, традиції, мова, проблема двомовності та інші прояви культурних норм і цінностей. З розвитком культурних і економічних зв'язків між країнами і народами зростає необхідність знання іноземних мов. З кожним роком збільшується попит на спеціалістів, які володіють іноземними мовами, а одним із важливих напрямків розвитку освіти стає компетентний підхід. Зокрема – розвиток умінь і навичок, пов'язаних із застосуванням на практиці комунікативних здібностей людини, її культури, соціальних та інформаційних компетенцій. Людство рухається до плюралізму, діалогу, полілогу, пошуку гармонійного балансу між культурами. Інтеграція до загальноєвропейського освітнього простору у сфері вивчення мовної культури особистості повинна відбуватися з урахуванням культурних аспектів.

Сучасна освіта передбачає, перш за все, розвиток особистості, її пізнавальних здібностей, формування цілісної системи універсальних знань, а не лише оволодіння сумою знань певних академічних предметів. В освітній реальності інформаційного суспільства передбачається не просто підготовка високопрофесійного спеціаліста в тій або тій сфері, але і «людини культури», здатної і готової до спілкування й співробітництва з людьми різних національностей, віросповідання і культур, мирному плідному співіснуванню у соціумі. Мова необхідна людині як дух народу, його світобачення, оскільки за допомогою її людина мислить і спілкується. Ці функції мови є соціально найбільш важливими. Проблемна ситуація полягає у протиріччі між невідповідністю концепції мовної освіти практиці мовного підходу в освіті в умовах формування інформаційного суспільства і входження до глобального освітнього простору.

Метою цього параграфу виступає обґрунтування мови як невід'ємного атрибуту системи освіти та визначення тенденцій розвитку мовної освіти в умовах глобалізації та інформатизації суспільства. Евристично цінною методологічною основою аналізу умов і специфіки формування освітнього простору є єдність онтологічного (дослідження мовної освіти як сутності), аксіологічного (виявлення цінностей і умов їх змін у сучасному суспільстві), епістемологічного (обґрунтування специфіки оволодіння рідною та іноземними мовами в освітньому процесі), антропологічного (вивчення мови за її роллю для людини, призначення в життєдіяльності людини, функціями для розвитку людської особистості), праксеологічного підходу (шляхи перетворення мовної освіти як підсистеми освітньої практики).

Освіта – це складна організована цілісність, що відрізняється особливою структурною організацією. Структурування освіти можна провести за різними підставами. Найбільш поширеним у філософії є підхід, що враховує специфіку освіти та її результатів, як особливої сфери



епістемологічних цінностей. У низці інструментальних цінностей освіти особливе місце належить мові науки, за допомогою якої стає можливим не просто процес передачі інформації, але і її виробництво, відбір, обробіток та зберігання для нащадків. Мова – це епістемологічна цінність, яка пов'язує воедино вертикальні й горизонтальні зв'язки в освіті. Перші пронизують освіту як соціокультурний феномен, що виник зі становленням теоретичного знання на всіх етапах розвитку соціуму. Другі – розкривають специфіку кожного конкретного етапу освіти, віддзеркалюваного у змісті певної парадигми. І як би не розглядався конструктивізм системи суб'єктно-суб'єктних відносин в освітньому процесі, у поза мовних системах і виразах освіта як комунікативний акт функціонувати не може. Освіті, як інформаційно-комунікативному процесу, необхідні спеціальні засоби об'єктивації, усупільнення і матеріалізації ідеальної предметності знань, які транслюються і створюють особливе коло духовних цінностей. Цими засобами виступають духовні системи – наукові мови, які відрізняються від мови повсякденного пізнання. Існує декілька причин, через які повсякденна мова виявляється недостатньою для пояснення змісту досліджуваних дисциплін. Це, зокрема, такі: «1) її лексика не дозволяє зафіксувати інформацію про об'єкти наукового дослідження, що виходять за сферу безпосередньої практичної діяльності людини та її повсякденного пізнання; 2) поняття повсякденної мови відрізняються розпливчастістю і багатозначністю; 3) граматичні конструкції повсякденної мови складаються стихійно, містять в собі історичні нашарування, найчастіше носять громіздкий характер і не дозволяють досить чітко експлікувати структуру думки, логіку розумової діяльності» [232, с. 120]. Як бачиться, повсякденну мову важко використовувати при передачі конкретної наукової інформації суб'єкту навчання. Тому комунікація в освітньому процесі вимагає використання мов, сформованих наукою, тим більше, що утворення пов'язане з наукою як основним

каналом трансляції її досягнень. Мова, як іманентно семіотичний канал трансляції знань, синтезує такі складні і в певному сенсі протилежні феномени, як ідеальні пізнавальні образи і їх матеріальну знакову об'єктивацію, конвенціональність, нормативність і варіабельність тощо. У освітній реальності, яка функціонує в різних комунікативних формах, детермінуючу роль відіграє мова. Як ціннісно-семіотичний канал, вона є системою дискретних сигналів разом із їх суттєвим значенням. Мова в широкому сенсі – це система, що має свою структуру, свої правила перетворення знаків (пропозиції, формули). За допомогою мови сучасне покоління отримує від минулих поколінь накопичені в історії духовні цінності, а також сформовані суспільством форми, в яких відображається структура світу і які призначені для подальшого пізнання. В освітній реальності мова становить основу, на якій розгортається її зміст, і тому саме з конструювання мови починається процес відбору і передачі інформації, мова та предтеча, глибока сутнісна характеристика освітнього процесу, що розвивається в просторі і часі.

Мова завжди була об'єктом наукового дослідження, особливо в лінгвістиці, але, «починаючи з другої половини ХХ століття, можна говорити не тільки про "лінгвістичний поворот" в різних галузях знання, а й про нове розуміння самої мови, – зазначає Л.А. Микешина, – її ролі для людини і суспільства, нових відносин з різними формами свідомості й діяльності. Сьогодні очевидно, що мова в цілому, а також її компоненти, зокрема текст, дискурс та інші лінгвістичні аспекти в освітній реальності, об'єктивовані за допомогою мови, є результатом ментальної діяльності людей, що живуть у певному місці і в певному середовищі, в певну епоху і в певних історичних умовах, а значить, що виявляють залежність від усіх цих різноманітних соціально-культурологічних і психологічних чинників» [151, с. 319].

Мова, як культурно-історична передумова, яка опосередковує ставлення суб'єкта до предметного світу, подає себе як особлива фундаментальна основа спілкування, комунікації, а також як вираз специфічного "мовного світобачення". Як глибинна основа комунікації, природна мова здійснює спільні акти категоризації, оцінювання і вибору, в результаті чого суб'єкт залучається до єдиного соціально-історичного процесу осягнення реального світу. В освіті – це альфа і омега передачі і придбання знання, обміну думками суб'єктів цього акту за допомогою мови. Через систему мови суб'єкт долучається до системи цінностей, соціальної пам'яті суспільства в цілому. Це здійснюється не тільки і не стільки у формі оволодіння словником, синтаксисом і граматиною, скільки саме через неусвідомлене залучення до фонду культури та історичного буття мови, яка стає неявним знанням суб'єкта освітнього процесу

В освіті найкраще розкриваються ціннісні прояви соціальної природи і зумовленості мови. Соціальна детермінація мовних форм і систем реалізується, перш за все, через умови розвитку мови, існування та функціонування її як семіотичного каналу освіти. У такому розумінні соціальність мови в освіті виступає як «екстралінгвальний фактор, який впливає на мову в процесі її взаємодії із соціальним середовищем. Цей комплекс проблем є сутністю, зокрема соціолінгвістики, яка розкриває свідому обумовленість мови, досліджуючи функціонування соціально-комунікативних систем, типологію і етапи мовної політики, а також соціальні та ціннісні аспекти мовного розуміння» [151, с. 327].

Необхідно враховувати важливість лінгвістичного підходу в освітній реальності інформаційного суспільства. Сучасна філософія освіти спирається на філософію мови, яка активно почала розвиватися в ХХ столітті, хоча витоки її сягають у більш ранні періоди, коли філософія мови не виступала як системна проблема. ХХ століття пов'язує цю проблематику з категоріями пояснення, сенсу, розуміння і надає

дослідженню мови нового зрізу. Обґрунтовуючи мову як семіотичну цінність освітньої реальності, необхідно показати специфіку її філософського дослідження та екстраполювати цю специфіку на освіту як соціокультурний феномен. У філософських дослідженнях природи мови чітко простежуються дві концепції: герменевтична й аналітична. Представниками герменевтичної концепції є В. Дільтей, В. Гумбольдт, Г. Гадамер, М. Гайдеггер, Г. Шпет та інші. Мова постає як "досвід світу", в якому "знаходить" себе людина в процесі пізнання, що особливо значуще для сучасної освітньої реальності і філософії пізнання в цілому. Цей аспект ґрунтовно досліджував В. фон Гумбольдт, прагнучи перейти на основі методики філософського мислення від зовнішніх явищ мови до глибин людського мислення і пізнання. Він стверджував, що саме суб'єктивна діяльність створює в мисленні об'єкт, який утворюється не як чисте сприйняття реального предмета, а як взаємодія органів почуттів із "внутрішнім процесом діяльності духу". Це особлива мовна діяльність, яка припускає суттєву зв'язаність, цілісність, сукупність мовних виразів, а не розчленування мови на слова і правила, як у лінгвістиці. Філософія ж покликана пояснити діалектику діяльної, живої мови, сутність якої «є щось постійне і разом з тим у кожний даний момент минуле» [151, с. 320]. Діалектична особливість зв'язку мови і суб'єкта полягає в тому, що по відношенню до того, що пізнається, мова суб'єктивна, але для суб'єкта вона об'єктивна, оскільки не є "відголоском" загальної природи людини. За допомогою мови суб'єкт уточнює достовірність знання, очищає останнє від оман, корелює його і, завдяки комунікативності мови, розкривається логіка руху думок суб'єктів освітнього процесу у вираженні відомих істин і відкритті нових.

У працях німецького мислителя В. фон Гумбольдта подано значний фактологічний матеріал, який є досить цікавим в історико-філософському і культурно-антропологічному плані в контексті досліджень співвідношення

мови і мислення та з'ясування характеру взаємозв'язку факторів мови в освітній реальності. Значущість та пріоритетність культурно-антропологічного підходу до лінгвофілософських досліджень Гумбольдта обумовлена визначенням самої мови з точки зору її початкових фундаментальних зв'язків з людиною, її місцем у освітній реальності, способах пізнання світу. В антропології Гумбольдта людина розглядається як "первинна і нерозкладна (неподільна) онтологічна величина" в єдності всіх своїх сторін, а мова – як єдина духовна енергія народу. Мова постає важливим антропологічним фактором, який впливає на силу мислення, почуття і світосприйняття людини. Взаємовідносини людини з конкретними мовними спільнотами і системами суспільних відносин сприяє, за Гумбольдтом, духовному самовдосконаленню особистості, забезпечує її цілісність і самототожність. Формування менталітету, як прояв мислення кожної індивідуальності, формується на базі мови і культури, мовної спільноти і є породженням чотирьох джерел – мови, культури, індивідуальності, діяльності. У праці «Про мислення і мову» Гумбольдт дає визначення мови: «Чуттєве позначення єдності, з якими пов'язані певні фрагменти мислення для протиставлення їх як частин іншим частинам великого цілого, як об'єктів суб'єктам, називається в широкому сенсі мовою [50].

Ідея Гумбольдта про взаємозв'язок мови, мислення і культури містить проблеми як ідеоетнічності, так і універсалізму, що слугує розвитку сучасної філософії освіти в комунікативно-прагматичному й антропологічному аспекті. За Гумбольдтом, мова – це сила, яка робить людину людиною і є відображенням початкової мовної здібності, закладеної в людині у вигляді суб'єктивної активності. Пробуджуючи в собі мовну здібність і розгортаючи її в ході мовного спілкування, людина щоразу власними зусиллями заново створює в собі мову. У концепції розуміння Гумбольдта на перший план висувається мова. Він у цілому

створює не тільки можливість осмислення і розуміння фіксації результатів комунікативного процесу в значеннях слів і граматичних категоріях, але припускає такий феномен, як "мовне світобачення". Пояснюючи зміст цього феномена, Гумбольдт стверджував, що "мова – це світ, який лежить між світом зовнішніх явищ і внутрішнім світом людини" [50]. У нього закладена ідея, що мова відображає не стільки властивості позамовного світу, скільки спосіб, за допомогою якого цей світ даний людині, ставлення людини до світу, систему її інтересів, уподобань і цінностей. І це положення у В. Гумбольдта є ключовим для розуміння місця, ролі і значення системи цінностей, невід'ємних від мови та її суб'єкта. На думку Гумбольдта, мислення залежить від мови, яка утворює проміжний світ між зовнішньою дійсністю і мисленням. Поняття свідомості та інші, близькі за значенням (розум, воля, інстинкт), зустрічаються в концепції дослідника досить часто під час характеристики мовних здібностей людини і використовуються в загальному контексті розгляду мови. Визначивши мову як необхідне завершення мислення і природній розвиток людського дару, який знаменує в людині її людську природу, Гумбольдт помічає, що цей розвиток не є актом безпосередньої свідомості, миттєвої спонтанності або свободи. У мові допустимі несвідомі і довільні процеси. Вчений висловлює ідею існування мови як неусвідомлюваної форми і як інтелектуальної активності, яка проявляється в актах «перетворення світу в думки». Основоположник мовознавства і філософії мови Гумбольдт зруйнував бінарність універсального та індивідуального в мові, який знищив живий процес мислення і розуміння. Дослідника цікавить мислення як комунікація, де відсутнє розуміння раціонального та ірраціонального. З точки зору Гумбольдта, мова – це глибинне вираження людської природи, динамічної і стихійної. Він обґрунтував розвиток людства як процес взаємодії індивідів і націй під впливом мов, які варто пояснювати не емпірично, а виходячи з інтелектуальної своєрідності

людей. Мова розглядається як мовлення, розрізняються національні та індивідуальні мови. У будові мови Гумбольдт виділяє два конструктивних начала: суттєве – духовне надбання пов'язане з формуванням і функціонуванням мови і звукове – пасивне, але не повністю. Суттєве начало впливає на звуки, і вони перетворюються в членороздільні елементи мови, набувають активності, яка проявляється в їхній символізованій діяльності. Відмінності між мовами обумовлені звуковою стороною мови. Оскільки у філософії мови Гумбольдт виходить із нездоланної дистанції розуміння, мислитель вперше заговорив про важливість вивчення звучання мовлення: мова в цілому своєму обсязі містить все, що втілено нею у звуці. Звукова форма мови може здійснити зворотний вплив на суттєвий зміст. Особливої уваги заслуговує введення ним поняття «внутрішньої форми мови». Внутрішня форма мови – це шлях, яким рухається духовна діяльність у породження мови. Звуковим багатством мови, її зовнішніх форм, відповідних замінників, які створюють сприятливу основу для так званих граматичних аналогій, є багатство засобів, серед яких відбувається відбір і вибір. Наявність свободи гарантує достатньо те різноманіття живих мов, які характеризуються не лише запасом їх звукового матеріалу, але також багатством формоутворення у всіх сферах мовного прояву. Концепція Гумбольдта привернула увагу не лише лінгвістів, але і культурологів та філософів.

Проблема мови, думки і слова знайшла свій розвиток у філософських поглядах Г. Г. Шпета. Він вважає, що мова – це не тільки основа соціокультурної реальності, а й смислотворчий фактор у розвитку науки, освіти, мистецтва та інших форм культури. Стратегічний напрямок філософії мови полягає в осягненні багатомисленності і багатофункціональності мови як тексту, мови, письма, слова, їх існування в мові природній, а також у мовах науки і культури, в особливій

соціокультурній сфері спілкування та комунікації як передачі інформації. Поглиблюючи вчення про мову, Г. Г. Шпет вводить нове поняття у філософію мови – "внутрішня форма мови", що конкретизує лінгвістичний аналіз мови. Слово стало сприйматися як фундаментальна суттєва одиниця мови, акт соціальної та культурної свідомості, форма її опредметнення у вимовленому або написаному слові – знакові, як базовому елементі у сфері спілкування та комунікації, загальний знак у семіотиці. Це нововведення Г. Шпета зумовило новий аспект дослідження мови. Зокрема, досліджуючи внутрішню форму слова, він зупиняється на "естетичній предметності слова", розглядаючи його як непсихологічний структурний аналіз сприйняття слова, яке людина чує, що дозволяє розрізнити природно-природні та соціально-культурні функції слова. Аналіз цих двох нововведень дозволяє говорити про прагнення Г. Шпета створити філософсько-семіотичну теорію слова, що не зводиться до психології або лінгвістики, яка виступає цінністю для філософії мови й епістемології соціально-гуманітарного знання. Крім Г. Г. Шпета, ідеї В. Гумбольдта набули широкого розвитку і поглибленого аналізу у працях М. Гайдеггера і Х-Г. Гадамера, які сприймали їх як вихідні міркування про мову. У концепції М. Гайдеггера на передній план висуваються особливі властивості мови, які пов'язані насамперед із внутрішньою діяльністю духу. У цій діяльності мова виступає не просто як засіб для взаєморозуміння, але як справжній світ між духом суб'єкта і предметом. З одного боку, мова, за М. Гайдеггером, є початковим виміром, всередині якого людська істота взагалі вперше може відгукнутися на буття і через відгукуваність належити буттю, а з другого – освіта виступає як фундаментальний соціальний процес і суттєво важливий онтологічний процес, що відбувається в навчальному закладі.

Поняття «мова» можна розглядати в трьох аспектах: по-перше, мова з точки зору її внутрішньої будови, як знакова система, що слугує для



кодування і декодування повідомлень; по-друге, з точки зору виконуваних нею функцій як засіб спілкування і пізнання; по-третє, з точки зору умов її існування як культурно-історичний факт. Дослідження мови не повинно передбачати лише внутрішньомовні конкретні питання, на перший план виходить проблема мовної освіти людини в інформаційному суспільстві. Гайдеггер сутність мови вбачає « в мовлені, а членороздільний звук – основа і сутність будь-якої мови... мова-постійне, і в кожний момент прихоже... Сама мова не є твором, а діяльністю (Energeia)» [243]. Слово за Гайдеггером належить не свідомості, а буттю. Він виділяє думку Гумбольдта щодо мови як роботи духу. Якщо Гайдеггер негативно ставиться до його трактування мови як світорозуміння, то Х.-Г. Гадамер, навпаки, позитивно, так як вона поклала початок розробці герменевтики. Мова – першоелемент будь-якої культури. Мова мистецтва, і в перше чергу, мова поезії, – виклик завдяки якому відкривається дещо нове про істину. Поезія – несуча основа істини. У цьому контексті викликає інтерес поезія тих поетів, кому буття відкрило себе в мові – Ф. Гельдерлінг, Р.-М. Рільке, Г. Тракле, С. Георг, К.-Ф. Майєр. Буття людини базується на мовленні, але мова здійснюється лише у мовленні. Мова вища подія нашої присутності. У філософській системі Гадамера мова розглядається не на рівні пропозицій як сукупності слів, а на рівні цілісності, де мова виступає не стільки як засіб (система семіотичних знаків і їх значення), скільки як "горизонт онтології", відображаючи культурно-історичний контекст. Безсумнівно, в цьому аспекті ідеї герменевтики виявляються гранично значущими для філософії пізнання, які виводять її на проблеми соціокультурної та ціннісної обумовленості. Для Гадамера мова не є продуктом рефлексивного мислення, і те, що є предметом пізнання і висловлювання, завжди вже оточене світовим горизонтом мови. Гадамер вважає, що мова не є інструментом, знаряддям, яке можна застосовувати

або не застосовувати, насправді ми «завжди охоплені мовою», не існуємо без неї, якщо навіть не говоримо.

Аналізуючи мову, Гадамер виділяє три її основні характеристики. По-перше, реальне "самозабуття мови", коли всі параметри мови усвідомлюються в живій мові. Це породжує багатозначність, невизначеність, стихійність, неясність сенсу, цінності і значення пізнаваного явища, що особливо характерно для комунікативного освітнього акту. По-друге, "безособовість" мови, коли мовлення належить не до сфери "Я", а до сфери "Ми", тобто до сфери діалогу, що виникає на межі двох свідомостей. У цьому випадку значуще не тільки слово, але тон, сила, модуляція, темп, з якими промовляється мова. По-третє, універсальність мови як універсальність розуму, за допомогою чого переривання розмови зберігає можливість відновлення нескінченного діалогу. Ці положення методу герменевтики Гадамера є визначальними і для філософії освіти, оскільки цей соціокультурний феномен не може існувати поза мовою. Тут має місце використання всіх параметрів мови, що сприяють усуненню невизначеності, багатозначності, стихійності в поясненні і розумінні предмета.

Важливу роль в утворенні комунікативної дії відіграє тон, сила, темп передачі інформації. І, безсумнівно, переривання передачі інформації суб'єкту, того, кого навчають, пов'язано з тимчасовими параметрами навчального процесу, не означає неможливості повернення до діалогу. За допомогою універсальності людського розуму людина повертається до нього для більш глибокого вивчення та розуміння предмета. Аналітичний підхід до філософії мови пов'язаний із розглядом мови як семіотичної системи, мовних виразів як знаків, загальною теорією знакових систем – в цілому семіотики, як науки, з її складовими семантикою, синтаксисом, прагматикою.

Аналітичні концепції Г. Фреге, Ч. Морріса, Ч. Пірса, Ф. де Соссюр збагатили лінгвістику дослідженнями мови як засобу спілкування, логічним аналізом мови, побудовою її синтаксису, розрізненням мови-об'єкта і метамови, ідеями мовної терапії (Б. Рассел) і мовних ігор (Л. Вітгенштейн), аналізом природи суспільної мови (П. Стросон), розробкою теорії мовних актів, де мовні вирази розуміються як дії (Д. Остін), зверненням до аналізу дискурсу. Все це перевтілило не тільки предмет і методи лінгвістики, а й збагатило філософію мови, виводячи її на принципово інший рівень. У цілому герменевтичний і аналітичний підходи розкривають внутрішнє багатство мови, дисциплінуючи думки суб'єктів освітнього процесу.

Дослідження мови, як основного каналу спілкування і трансляції знань в освіті, насамперед потребує аналізу її семіотичної будови. Ця будова відображає рівень розвитку інтелектуальної діяльності людини, пов'язаної з безперервним підвищенням ролі абстрактного мислення і ґрунтується на науковому пізнанні.

Розвиваючись, матеріальна й духовна діяльність людини виявила недостатність жестомімічних і звукоінтонаційних засобів для вираження людської думки, зробивши необхідним винахід мови, здатної ефективно вирішувати це завдання. «Ним і стала словесна мова, – зазначає М. С. Каган, – спочатку усна, сформована на базі звукоінтонаційних засобів вираження і в живій мові від них невідривна, а потім – другий Великий семіотичний винахід культури! – зафіксований у зовнішній для неї письмовій формі. Вона відчужувала вислів від самого процесу говоріння, закарбувала його в речовому, просторовому, зримому образі словесного тексту, завдяки чому він ставав незалежним від свого творця і міг зберігатися століттями, роблячи її інтелектуальний зміст надбанням нескінченної кількості людей» [76, с. 272]. Усне мовлення і письмове, склали в єдності вербальні засоби спілкування, які в освіті є кісткою

комунікативного спілкування суб'єктів освітнього акту. У мовному спілкуванні детермінованим є усне мовлення як основний канал комунікації. Це мовлення, що відрізняється за низкою параметрів від писемного, має свої правила і граматику. Особливості усного мовлення обумовлені тим, що ефективність сприйняття інформації пов'язана з акустичним каналом суб'єкта. Відповідно з органів чуттів при такій комунікації домінує слух. Виникає запитання: чому це так? Для цього необхідно не приймати цей факт як даність, а вивести його, виходячи з досить загальних теоретико-інформаційних міркувань. З початку виникнення суспільства усне мовлення відображає рівень розвитку абстрактного мислення людини. І як зазначає М. С. Каган, в цей період «на базі стійких за змістом акустичної форми знакових комплексів стала формуватися словесна мова – одне з головних завоювань культури, яке кардинально відрізняє людину від усіх тварин» [76, с. 271].. Доля цієї мови виявилася визначальною в розвитку соціуму, оскільки вона стала основним засобом спілкування і комунікації людей. «Слово, – як вказує М. С. Каган, – виявилось ідеальним засобом вираження думок людини: кожне слово є позначенням поняття – узагальненого відображення тих чи тих властивостей безлічі предметів, явищ, процесів, тобто самої сутності явищ, які розкриваються в процесі пізнання світу мисленням» [76, с. 271].

В освітньому процесі усне мовлення через пояснення виражає думку суб'єкта, який навчається, досліджуючи реальність. Мова відображає ступінь оволодіння людиною природою в специфічних логічних конструкціях – поняттях, судженнях і висновках. Основна перевага усного мовлення над писемним полягає в економності, тобто для передачі думки тут потрібно менше слів, ніж у письмовій формі. Економія досягається за рахунок іншого порядку слів, пропущених закінчень та інших частин речення. Варто зазначити, що серед недоліків усного мовлення є мовні помилки, багатозначність номенів. У змісті мовленнєвого простору освіти,

як інформаційно-комунікативного процесу, можна виділити три основні складові, пов'язані з передачею, прийняттям, обробкою і засвоєнням нової інформації. Враховуючи, що пізнання є насамперед цілеспрямованим, свідомим процесом відображення дійсності, то мова тут пов'язана, по-перше, з узагальненням даних конкретно-чуттєвого відображення. Оскільки процес утворення складний і багатогранний, то він передбачає не тільки використання вербальних і невербальних засобів спілкування, а й розширення їх діапазону за рахунок використання технічних засобів навчання, схемотехніки, що дозволяє активно залучати до пізнавального процесу обидві півкулі мозку.

Сьогодні всі природничі й технічні науки широко використовують в освіті на практичних заняттях широкий арсенал приладів, зокрема технічних, різних схем, що сприяють поглибленню знань суб'єкта навчання на основі їх конкретно-чуттєвого відображення. «Таке якісне відображення, – зазначають Г. А. Голіцин і В. М. Петров, – призводить до побудови картини середовища в термінах конкретно-чуттєвих образів і властивостей предметів, які переповнюють це середовище» [43, с. 156].

Конкретно-чуттєве сприйняття активізує пізнавальний процес суб'єкта навчання, але це ще закодована інформація, за І. Кантом «річ у собі». Для того, щоб вона стала «річчю» для суб'єкта навчання, необхідне залучення процесу пояснення, в ході якого розкривається друга складова інформаційно-комунікативного акту в освіті. Вона пов'язана в ході переробки інформації за допомогою мови з пошуком зв'язків і кореляцій між різними аспектами досліджуваної проблеми. Результати пошуку зв'язків відібраної інформації повинні відобразитися обов'язково в створенні якоїсь "надбудови" над конкретно-чуттєвими образами. «...Ця «надбудова» повинна оперувати конкретними образами предметів (явищ) ... але якимись узагальненими (більш абстрактними) термінами, інваріантними по відношенню до конкретних образів» [43, с. 158]. Це

виокреслить творчу діяльність суб'єкта, який навчається. І процес пошуку зв'язків, і кореляція матеріалу викладу, і формування інваріантних понять – все це одночасно розширює діапазон лексики того, кого навчають. Мова як засіб спілкування, є відповіддю системи переробки інформації на потребу в комунікації, а такій потребі необхідні семіотичні системи (знаки). Але конкретно-чуттєве відображення може надати свої послуги у вигляді зв'язку між знаками і безпосередньо конкретними предметами, які відображаються. Тому першим механізмом мови є асоціативний механізм, який зв'язує сигнали, що отримуються суб'єктом навчання в процесі мовного спілкування. Асоціативний механізм – дуже важлива можливість мови, надана їй процесом відображення. Це свого роду фундамент усіх подальших мовних можливостей.

Друга складова оброблення інформації – пошук зв'язків – припускає дискретність у відображенні навколишнього світу, розподілення його на частини. Зрозуміло, якщо цей спосіб буде переломлений у мові, то її елементи мови повинні бути дискретними. І це справді так, оскільки мова – є системою дискретних сигналів разом із їх значеннями, складовою мовного потоку з окремих слів. А оскільки мова складається з дискретних елементів, то як переломлюється у ній той пошук зв'язків, який виражає логіку освітнього процесу? Звичайно ж, тільки у встановленні кореляції між окремими конкретними елементами. "Цей мовний механізм називається кореляційним; він фіксує наявність (або відсутність) статистичного зв'язку між окремими словами, тобто встановлює, чи зустрічалися вже раніше, в попередньому мовному досвіді даного індивіда, два спільних слова" [43, с. 160]. Висловлювання може бути досить складним, що стосується одразу кількох об'єктів (явищ), причому в такому складному висловлюванні можуть бути "залучені" не всі можливі зв'язки між усіма словами висловлювання, а тільки невелика кількість із цих можливих зв'язків. Як же суб'єкту, який навчається, дізнатися, які слова

слід зіставляти одне з одним? Тут не обійтися без допомоги третього мовного механізму, який повинен базуватися на такому складному відображенні, як створення певної надбудови над конкретними образами, оперування якимись "узагальненими" термінами, інваріантними по відношенню до цих образів. Якщо тепер додати такий "навичок" до елементів мови – словами, то цей спосіб буде виглядати як оперування інваріантами. Інакше кажучи, за допомогою якогось абстрагування від властивостей конкретних слів будується певна система відносин між словами, інваріантна по відношенню до їхніх конкретних характеристик. Таке поводження зі словами називається граматичним механізмом мови. У чому полягає такий механізм? Інваріант, укладений у мові між словами, спирається на наступний основний принцип – це приписування різних слів або їх поєднань до тих чи тих понять і категорій. Потім із цього приписування повинні витікати цілком певні відносини між даними конкретними словами. Але ж це і є якраз те, що в лінгвістиці відповідає приписуванню кожного конкретного слова до певної граматичної категорії, а також встановленню певних синтаксичних правил поводження з цими категоріями. Тому назва цієї складової – граматична, – є цілком обґрунтованою. У різних мовах можуть бути різні правила приписування конкретних слів до певних граматичних категорій, а також правила синтаксису – поводження з цими категоріями. Але ці правила обов'язково повинні бути достатньо простими, щоб будь-яка людина, як живий носій мови, могла швидко застосувати їх у процесі сприйняття мови. Наприклад, носій української мови у висловлюванні: «У мого друга дуже багата бібліотека ХУДОЖНЬОЇ літератури», – відразу ж встановить, що слово «мій» належить до слова "друг", а не до слова "література", тому що в українській мові є обов'язкове правило, згідно з яким присвійний займенник повинен узгоджуватися в роді, числі і відмінку з тим іменником (у цьому випадку "література"), зв'язок з яким закладено в задумі

висловлювання. Таким чином, завдяки співвіднесенню слів "друг", "бібліотека", "література" до категорії іменників, слова "мій" до категорії присвійних займенників, можна легко визначити, що воно пов'язане з якимось із цих слів, а з яким саме, легко визначити за віднесенню форми "мого" до категорій чоловічого роду, однини і родового відмінка. У тих мовах, де подібних категорій немає, відповідна вказівка робиться за допомогою інших засобів, наприклад, за рахунок фіксованого порядку слів. Таким чином, у розпорядженні використовуваної комунікативної системи – мови є три складових механізму: асоціативний, кореляційний і граматичний, завдяки яким будується інформаційно-комунікативне повідомлення.

Вербальний засіб спілкування в освітньому процесі широко репрезентує писемна мова. Винахід писемності мало вкрай важливе значення, оскільки усне мовлення могло функціонувати в межах вузького просторово-часового, безпосереднього, візуального і орального контакту людини з Іншим. «Для позагенетичної передачі накопичення досвіду від покоління до покоління і від колективу до індивіда культурі потрібно було розірвати ці межі і винайти такі способи матеріального закріплення – кодування – збереження – трансляції духовної інформації, які дозволяли б їй досягати адресата не тільки «тут» і «зараз», але і в будь-якому місці і в будь-який час; для цього потрібно було відірвати вислів від мовця і додати йому самостійного предметного буття, завдяки якому послання могли б переживати своїх винахідників і залишатися назавжди під позанаслідуваною пам'яттю людства" [76, с. 274].

Безсумнівно, використання писемної мови показало її переваги для здійснення комунікативних зв'язків. Вона стає вирішальним фактором там, де необхідні точність і відповідальність за трансльовану інформацію. Отже, мистецтво спілкування в освіті припускає: бездоганне володіння писемною мовою, яка навчає суб'єкта; добре володіння усною мовою (тут



великого успіху досягають у процесі навчання ті суб'єкти, які добре володіють подібними й одночасно складними зворотами); вміння правильно встановлювати оптимальне співвідношення усної та писемної мови в кожній пізнавальній ситуації; широко використовувати писемну мову в процесі навчання: це і записи формул, висновки доказів на дошці, записи нових термінів, гомоморфності схематичне зображення досліджуваного об'єкта. Розроблення й використання різних схем розвиває логіку мислення суб'єкта і водночас розкриває гомоморфності відображення як процесу перенесення об'єкта та його властивостей за допомогою писемної мови в схематичне вираження. У результаті перенесення властивостей і характеристик об'єктів з одного класу на об'єкти інших, раціональні схеми трактуються як такі, що зображують будівлю або конструкцію об'єктів, а їх складові - як елементи та зв'язки. Аналіз процедур формування точного знання дозволяє виділити знакові освіти (раціональні схеми). Онтологічне обґрунтування цих знакових систем виливається у побудову онтологічних уявлень нових об'єктів. Писемна мова у вигляді знаків та схем має універсальне, вирішальне значення у формуванні точних наук.

Використання вербальних засобів спілкування суб'єктами освітнього процесу вимагає дослідження їх взаємного спілкування як процесу взаємозв'язку свідомості і мови, мови як системи знаків. Свідомість припускає мову як свою матеріальну дійсність, оскільки вона виступає як функція мозку, пов'язана з промовою, яка полягає в цілеспрямованому, узагальненому відображенні дійсності. Набуті ж у процесі відображення знання передаються за допомогою мови. Мова – основний засіб освітнього акту, вона тримається на зв'язку зі свідомістю, і тут насамперед розкривається її суспільна цінність. Але мова і мовлення не одне і те ж. Мова – це певний, соціально-історично відпрацьований словниковий склад і граматичний лад, який виражається в особливих правилах,

закономірностях побудови речень, співвіднесення слів у реченні. Самі ж конкретні пропозиції, які висловлюються і формулюються усно або письмово, відносяться не до мови, а до мовлення: вони утворюють ту символічну реальність, в якій тільки й існує мова. Мова може передавати думки, почуття і волю в процесі взаємного спілкування, так як слова доступні чуттєвого сприйняття. І все ж, у цьому ланцюгу мова більш глобальний феномен, оскільки мовлення без нього немислиме. За допомогою мови відбувається активний процес передачі інформації, тому, кого навчають. Щоб визначити рівень її розуміння, необхідно залучити й інтерактивний зв'язок, а це завдання того суб'єкта, якого навчають.

В освіті мова виконує три основні функції: комунікативну, експресивну й інтерактивну. Ці функції вплетені у зміст самого цього процесу, який пов'язаний ще з однією функцією – акумулятивною, котра виражає процес накопичення інформації. Ця функція дозволяє відібрати необхідну інформацію для пізнання досліджуваного об'єкта і предмета. Вона виражає ступінь і обсяг суспільного фонду інформації, діалектику процесів інтеріоризації та екстеріоризації знання. Будь-яка мовна система функціонує і розвивається в суспільстві, обслуговуючи ті чи ті соціальні комунікації. Виконання мовою функцій в освітній системі має як загальні, так і специфічні особливості, різні для кожної конкретної мови і обумовлені особливостями національної культури і структурою мови. Що ж до трьох основних сутнісних функцій освіти, то в своїй єдності вони і складають зміст і ціннісну природу цього феномена. Але головне завдання тут випадає на експресивну функцію, яка є мислетворною. За допомогою цієї функції відбувається процес оформлення думки в сувору логічну форму, а далі процес передачі інформації (комунікація) і визначення ступеня її розуміння (інтерактивність).

Реалізуючи мислетворну і комунікативну функції, мова, як природний, так і штучний (засіб наукового пізнання), сама по суті

виступає передумовою становлення і функціонування освітньої реальності. Соціальна за своєю природою і генезисом, мова в опосередкованій формі здійснює соціальну детермінацію всієї науково пізнавальної діяльності, в тому числі й освітньої. Важливу роль у освіті як комунікативному акті відіграють невербальні засоби спілкування. До них належать інтонація, гучність, тембр, тон, ритм промови, висота звуку, мовні паузи та їх локалізація в тексті, а також вираз обличчя, очей, поза, жести рук, міміка тощо. Все це досить важливо у межах інформаційного та комунікативного аспектів спілкування в освіті. Невербальні засоби спілкування потрібні, зокрема для того, щоб регулювати хід процесу комунікації, створювати психологічний контакт між партнерами, виражати емоції, відображати тлумачення ситуації. Як правило, вони не можуть самостійно передавати пряме значення слів, за винятком деяких жестів. Неузгодженість окремих невербальних засобів істотно ускладнює процес передачі інформації в освітньому акті. На відміну від промови, невербальні засоби спілкування усвідомлюються як мовцем, так і тими, хто слухає не в повній мірі. Ніхто не може свої невербальні засоби піддати повному контролю.

Безсумнівно, в освітньому процесі широко використовуються обидва засоби спілкування – вербальні й невербальні, але необхідно враховувати фундаментальне функціональне розходження між двома типами мовних систем. Основним тут виступає перша знакова система – вербальна, оскільки вона виражає семіотичну будова і сутність освітньої комунікації. У ній виражаються два аспекти цього акту: потреба в передачі певної інформації і потреба формування нової інформації спільними зусиллями суб'єктів, які творять. Перша потреба реалізується як в ході мовного способу передачі інформації, так і в ході аналізу вивчення рекомендованої літератури, вони по суті монологічні. Її цінність полягає в тому, що її мова наукова, вона оперує тільки певною термінологією, вона однозначна, в ній немає підтексту до творчих міркувань. Це монологічний тип спілкування,

він інформативний і директивний. Він не лише інформує суб'єкта, який навчається чомусь, що раніше йому не було відомим, а й вимагає від нього запам'ятовування, заучування використовуваної термінології, її значення та змісту. Другий тип потреби пов'язаний «з виробленням нової інформації спільними зусиллями суб'єктів, які передають один одному не готові повідомлення, а повідомлення, розраховані на їх інтерпретацію, на творче осмислення, що припускає доопрацювання, втілення, збагачення» [76, с. 279]. Тут необхідно враховувати, що суб'єкт навчання володіє якоюсь системою знань – позанаукових або, можливо, наукових за досліджуваною системою.

Друга потреба виражає творчий потенціал форм освіти, активну позицію суб'єкта, що творить, наприклад, лекцію, а не використовує алгоритм передачі змісту певної теми, тобто повторення її змісту, за допомогою раніше написаного тексту. Використання алгоритму в передачі інформації в процесі освіти не сприяє розвитку творчих задатків суб'єкта, який набуває знань.

Алгоритм ускладнює визначення ступеня і рівня розуміння інформації, яка транслюється. Алгоритм в освіті знову ж сприяє розвитку монологічного типу передачі інформації, але раціональна особливість другого типу потреби полягає в тому, що вироблення нової інформації та її глибоке особистісне з'ясування пов'язане з розвитком творчого мислення обох суб'єктів освітнього процесу, які будують свої відносини діалогічно. Мова діалогу має свою відмінність від мови монологу. Він не велить, не затверджує односторонньо істинність інформації, а закликає до співучасті, співтворчості, тобто до спільної діяльності в пізнанні істини. У монологічній та діалогічній комунікації «необхідні різні модифікації однієї і тієї ж мови – словесного, образотворчого тощо і різне співвідношення оптимальних для цієї ситуації мов. В одному випадку мета інформаційної діяльності передбачає такий характер знакової системи, який забезпечував

би однозначність кожного знака та жорсткі правила з'єднання, - до цього прагнуть мови комунікації. У другому випадку звернення тексту до інтерпретуючого сприяє його переломленню і збагаченню суб'єктивним розумінням того, до кого він звернений, – вимагає від самого тексту багатозначності, "відкритості" для інтерпретованого осмислення; тому знак повинен містити безліч аспектів сенсу, провокувати гру асоціації того, хто цей текст сприймає» [ 76, с. 281].

Звичайно ж, упровадження мови діалогу в освітній процес робить останній живим, цікавим, доступним для розуміння та засвоєння. У діалозі превалює жива, усна мова, вона особистісна, але не завжди виступає оптимальним засобом комунікації. У цьому зрізі письмова мова, незважаючи на свою безособистісну структуру, більш оптимальна у доказовості істинності знання. Таким чином, використання мовних структур в освітній реальності розкриває їх як особливі епістемологічні семіотичні цінності, за допомогою яких відбувається не лише передача інформації, але має місце глибоке її засвоєння, як підстава, на якій розгортається конструктивна перетворювальна діяльність людини.

Дослідження мовної освіти набуває сьогодні особливо гострого характеру, оскільки відбувається боротьба за панування в інформаційному просторі. Конкурентоздатність держави й окремо взятої людини залежить від володіння інформацією, а тому втрата інформації у зв'язку з мовним бар'єром стає однією з актуальних соціальних проблем сучасності. Нинішній стан мови і рівень розвитку мовної культури різних прошарків суспільства викликає серйозну тривогу. Очевидною є необхідність удосконалення мовної культури особистості на всіх ступенях освіти. Новітні педагогічні технології дозволяють піднімати рівень мовної культури майбутнього спеціаліста. Якість навчання іноземній мові переважно визначається диференціацією та індивідуалізацією навчання.

Нині стрімкий розвиток комп'ютерних телекомунікаційних і інформаційних систем, засобів мультимедіа мають значний вплив на вищу школу, що призводить до появи нових форм викладання мов. Одним із дієвих способів формування іноземної комунікаційної компетенції є Веб-проект або телекомунікаційний проект, який заснований на використанні інтернет-технологій. Веб-проект – це спільна, навчально-пізнавальна, дослідницька чи ігрова діяльність студентів-партнерів, що має загальну проблему, мету, узгоджені методи й способи вирішення проблем, спрямованих на досягнення результату й організована на основі комп'ютерної комунікації [79].

Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи вивчення іноземної мови в Україні базуються на Загальноєвропейських Рекомендаціях Європи з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Саме тому комп'ютерні інформаційні технології стають головним компонентом сучасного вивчення іноземних мов. Зокрема, з'являються електронні програми вивчення іноземної мови. Наведемо приклад з англійської мови: Діамантовий Англійський (Diamond English) – комп'ютерний курс англійської мови; Bridge to English – 2000, базовий курс англійської мови; TOEFL – офіційний тест на знання англійської мови; The Heinemann TOFEL – у форматах PBT (Paper-based Test) I IBT (Internet-based Test); DVD (rom) Tell Me More – повний курс курс англійської мови, розширений курс розмовної американської мови з елементами тестових завдань тощо [80]. Саме одна з таких форм навчання підвищує рівень вивчення іноземної мови, стимулює розвиток пізнавальної та творчої активності студентів.

Завдання об'єднати людей в єдину спільноту знаходить вираження у суспільних функціях культури, зокрема, інформаційно-комунікативній і знаковій. Поняття мовної культури особистості актуалізується в силу того, що відкриваються можливості прогнозувати мовний облік особистості і

суспільства в цілому на основі історичних прецедентів визначити важливість тих культурних цінностей, які лежать в основі нової комунікативної діяльності. У зв'язку з цим конче необхідна розробка моделей формування мовної культури особистості в полікультурному середовищі сучасної освітньої реальності.

Дослідження проблеми людського фактору в мові свідчить про важливість методологічного зрушення в науці про мову, про перехід до вивчення мови у тісному зв'язку з людиною, її мисленням і практичною діяльністю і, як результат, до вивчення мовної культури особистості. Полікультурна освіта розглядається як феномен культури, механізм передачі соціального досвіду, сфера педагогічних цінностей, частина педагогічної культури викладання, нове інформаційне середовище, парадигма освіти XXI століття. Освічена особистість у процесі розвитку створює багату палітру мовної тканини, мовних творів, наділена широким словесним репертуаром, в якому використані мовні засоби виконують не лексико-граматичні прогалини в первинній або вторинній мові, а створюють полікультурне середовище. Культура мовної особистості є вираженням певного лінгво-риторичного ідеалу, який базується на специфіці міжособистісних відносин у режимі адресант-адресат, і по суті справи полікультурне середовище освітньої реальності інформаційного суспільства має характер діалогового дискурсу. Культуру мови особистості в полікультурному контексті доцільно розуміти як багатовимірну, багаторівневу функціональну систему, яка дає уявлення про ступінь оволодіння мовними знаннями, вміннями, навичками, теоретичними здібностями і високим рівнем розвитку потребно-мотиваційної і емоційної сфер.

Мовленевий портрет сучасної людини, лексикон носія мови видається надзвичайно актуальним у філософському і культурологічному аспектах. Словниковий запас особистості – ключ до її соціальної

поведінки, до перспектив інтелектуального, духовного і професійного зростання. Термін «агноніми» введений в науковий обіг в останні роки, здається досить вдалим в термінологічному плані і перспективним в аспекті культуролінгвістики для викладання мовних дисциплін. Він вдало передає з одного боку індивідуально-особистісний характер незаповнених осередків в лексиконі носіїв мови, а з другого – дозволяє виявити типові для сучасної мовної особистості зони агнонімічної активності. Агноніми характеризують словниковий запас особистості в кожний конкретний момент її розвитку. Їх кількість зменшується зі збільшеннями освітнього потенціалу людини, тоді як не затребувані протягом певного часу елементи пасивного словника можуть взагалі зникати з мовного лексикону особистості. Рівень індивідуального мовного інтелекту припускає здатність конкретної людини використовувати особистий мовний тезаурус (словник). Саме не випадково люди певної професії володіють запасом професійної лексики, термінологією, яка формується упродовж років. Платон у діалозі "Федон" роздумує про те, що загальні терміни (поняття) набувають свого значення, займаючи визначену позицію в синтаксичній структурі, і замислюється, як же слова набувають цих значень і що вони означають.

Найчастіше серед дослідників мови точаться суперечки щодо вибору термінів на позначення певного явища, з'ясування їх сутності, поширення й дефініцію самих термінів. Словник мови кожної людини репрезентує комплекс мовних одиниць, їхню систему, аби якомога повніше відтворити свої знання і враження про об'єктивний світ. Маючи у своєму розпорядженні такий словник, носій мови його розвиває й постійно поповнює. Окрім літературної мови, до якої входять і терміни, потужну течію має і некодифіковане назовництво, зокрема, просторіччя, жаргони, станові піднаріччя тощо. "Своєрідні підговоріві прикмети мають священники та дяки, правники й канцеляристи, селяни та робітники (мовні



окремішности робітників залежні від роду праці). Своєрідні прикмети має мова торгівців, моряків, вояків, мисливців та рибалок. Ба, навіть кобзарі та лірники, й ті витворили в нас свої станові підговоріві прикмети. В деяких краях учні та студенти теж говорять своєрідними підговорами. Нарешті на самім долі маємо широко розвинений підговір волоцюг та злодіїв, а на самій горі - мову поетів, письменників, журналістів. У широкому розумінні можна сказати, що всяка окремішня група суспільності дістає з часом своєрідне обличчя та своєрідні духові прикмети, які витворюють її станове піднаріччя, де, як у дзеркалі, відбивається зацікавлення й фах даної групи – стану [207, с. 11]. Про це писалося ще в 30-ті роки ХХ століття, але й на сьогодні ми маємо такі «підговори», лише змінилися деякі професії.

Соціальні мовні явища притаманні не тільки для вітчизняного мовознавства, про що свідчить поява сленгу в інших мовах. Зокрема, О.Єсперсен зазначає: це "форма мови, яка завдячує своїм походженням бажанню людської особи відхилитися від звичайної мови, нав'язаної їй суспільством". Основний імпульс у створенні сленгу – це "почуття розумової переваги...Сленг – це результат властивого людству "бажання порозважитися" (love of play) [278].

Мовний інформаційний простір певного періоду має свої особливості. Він відтворює дух кожної епохи. Інформаційний простір досить часто демонструє мовну картину світу. Зокрема, засоби масової інформації першими реагують на мовні зміни. Мова засобів масової інформації та художніх творів набуває постійно значних змін. У газетному тексті можна нерідко зустріти елементи розмовної мови й жаргону. Карл Гудшмідт запропонував називати це явище колоквалізацією сучасної преси. Простежується тенденція не тільки вживання в газетах мовних одиниць, характерних для розмовної мови, а також використання розмовних моделей для утворення нових номенів.

Живе жаргонове мовлення – це сьогоденне реальне життя; «лексична не-строгість із присмаком розхристаности минулого десятиліття у його соціопсихологічному вимірі структурує кінематографічно-метонімічну місткість жаргонного слова, окреслює предметний і духовний світ як згусток епохи і частку внутрішнього «Я» індивіда, модель міжособистісних стосунків тощо» [216].

Що ж призводить до появи таких номенів і хто послуговується ними? Спробуємо виокреслити деякі аспекти цього явища в хронологічній послідовності. Спільність інтересів може зумовлюватися, наприклад, тимчасовим перебуванням у одному середовищі (навчання, служба в армії, спортивні тренування, перебування у фанклубах, на дискотеках, в місцях відпочинку, тощо). Як уже зазначалося, жаргон - це живе мовлення, тому він постійно змінюється. Наприклад, у 20-30-х роках ХХ століття з'являється значна кількість "блатних" слів. Художня література яскраво демонструє цю специфічну мову. Зокрема, у повісті І.Микитенка "Вуркагани", яка вийшла у світ 1927 року, читаємо: "За два місяці ти матимеш такі шкари, бобочку, кліфт, кольоса й чепу", "Матрос без слова ударив його в здухвину – той упав", "Здрючуйся", – скажуть". Причини такого можна шукати в тому, що під час революції в 20-х рр. бравада грубістю стала модною. 1926 року в "Етнографічному віснику" надруковано статтю В.Петрова «З фольклору правопорушників». На нашу думку, інтерес до такого фольклору виникає тому, що він значною мірою впливає на мову й фольклор міста й села; при цьому дослідник зазначає, що «сучасну мову міста й містечка, а почасти й села переобтяжено словами, що їх тлумачення треба шукати в спеціальних словниках, а саме в словниках блатного жаргону» [177, с. 44]. Продовжуючи далі, В.Петров висловлює, здавалося б, парадоксальні й несподівані на той час думки: «Можна говорити про помітний і визначений процес зміни лексичного складу сучасної мови в напрямку жаргонізації мови» [177, с. 44], одні

слова, прийняті загалом, і широко вживані, витісняються іншими (наприклад, слово «пацан» витіснило в місті слово «хлопець» і починає проникати в сільську місцевість). Мову з такими словами автор називає «блатною», вона поширюється насамперед серед молоді і школярів.

Зауваги щодо побутування й поширення «блатної мови» серед учнівської молоді подає і В. Щепотьєв: «Мова підлітків, хлопців і дівчат політично-трудова шкіль становить собою невимовну мішанину слів українських і московських, як літературних, так і народних з величезною домішкою «блатних» або, як вони самі кажуть, «шпановських»... Літературне слово вкрасти містить осуд факту. Блатні ж слова мають зовсім протилежний емоційний зміст: осуду вчинку немає. Навпаки, тут є присмак якогось молодецтва, значною мірою похвала» [258, с. 77]. Причинами швидкого поширення такої лексики, зокрема, він вважає: бажання молоді говорити «по-чудному», для сміху; виокремитися зі свого колективу ровесників, «для молодецтва», «для понту». Зрештою, дослідник констатує, що така мова «вдирається в їхню поважну мову, надто в тих, хто мало начитаний і не розвинув у себе смаку до літературної мови. Отже, ця мова дедалі набирає якихось фактичних прав, має тенденцію витискати літературну мову» [258, с. 77].

Укладаючи реєстр слів зі школярської мови (близько 150 одиниць), В. Щепотьєв намагається тлумачити її і визначити джерела походження. В основному словник тодішньої школярської мови, за висновками дослідника, живиться такими джерелами:

1) вузьковживані слова, але зафіксовані у словнику Б. Грінченка (затиритись «заховатись», чапать «ходити» та ін.);

2) слова із мови арештантів, які «або вживаються в тому самому розумінні, що і в арештантів, або ж значення їх міняється, пристосовуючись до потреб школярської громади» (амба «кінець», коцать «бити», зецать «дивитися»);

3) окремі слова з лірницької мови (кемать «спати»; кемитати «ночувати) (там само). Широцький, зясовуючи основні причини й необхідність появи жаргонної лексики, зазначав, що "люди окремих професій і навіть станів виробляють для себе цілий запас слів, їм одним лиш необхідний, а відповідно до того змінюють під той штиб і всю свою мову" [258, с. 175]. На думку дослідника, "...подібні діалекти складаються не зразу, а довго і влучно вбирають в себе дух того осередку, серед якого народжуються, й через те, власне, вони стають чужими для людей далеких і сторонніх тому осередкові" [258, с. 175]. Отже, К. Широцький наголошує на тому, що "жаргон – специфічний завше й для загального розуміння не зовсім приступний" [258, с. 175], виділяючи таку його рису, як "вульгаризація". Причину цього він убачає в тодішній системі духовного навчання, де панувала розбещеність, пияцтво, і не заохочувалося читання книг, відвідування театрів: "Мала культурність учнів духовних шкіл – є далі чинник того, що народня мова в устах бурсака удосконалюється не в кращий спосіб, а в гірший: бурсак вносить в свій язик то, що є найгіршого з мови народньої української й з тих мов, які йому здибаються в школі й поза нею" [258, с. 176]. «Неабияку роль у появі жаргону відігравали деякі позамовні чинники:

1) погорда над селянином, мужиком внесла в семінарську мову цілу низку образливих і нерозумних слів;

2) заради розваги надавали товаришам прізвиська, насміхаючись із окремих недоліків;

3) своє ставлення до начальства бурсаки передавали через жаргон;

4) "на вироблення семінарського жаргону мала впливати й сама семінарська наука» [278, с. 177].

Надалі ми спостерігаємо використання жаргону тільки в художній літературі при зображенні відповідних персонажів.

У сучасному мовленні з'являються новітні явища в соціальних мовних різновидах. Про одне із таких явищ згадує Л. Масенко: "Партійний апарат створив свою мову – специфічний жаргон, що після появи відомого роману Дж. Оруелла "1984 рік" дістала назву "новомови". Визначальна риса такої – антикомунікативність. Вона не призначена для спілкування, не передбачає обміну думками, дискусії, роздумів. Це мова, якою авторитарна влада, впевнена у власній безпомилковості й неконтрольованому праві нав'язувати іншим свою "єдино правильну" ідеологію, диктувала соціуму всі норми суспільної поведінки"[147, .с. 38]. Засоби масової інформації широко використовували традиційну лексику на позначення загальнолюдських цінностей. "Партійні вожді полюбили маніпулювати словами з родинної сфери – найбільший тиран ХХ століття називався "батьком народу", російський народ був для всіх інших "старшим братом", комуністична партія іменувала себе "рідною" [147, .с. 38].

Сьогодні жаргонові елементи зустрічаємо у творах О. Забужко, Ю. Андруховича, Б. Жолдака та ін., у періодичних виданнях тощо.

Існують різні причини широкого побутування жаргону в молодіжному соціумі. Саме молоді властиві розкутість, невимушеність, уміння, швидше(намагання) вживатися в будь-який мовний образ, що й зумовлює використання різних мовленнєвих засобів, різних кодів. Зауважимо й неабияке намагання виділитися, заявити про себе, підкреслити свою неординарність, виказати самоідентифікацію (удавану чи явну), не тільки через одяг, зачіску, манеру поведінки, але й через мову. Переважно ті особи, яким удається опанувати "премудрості" специфічної мови, користуються авторитетом серед однолітків і молодших за себе.

Зіставлення типів мовленнєвої поведінки за рівнем освіти показує, що жаргоном усвідомлено користуються в основному особи з незакінченою вищою освітою та з середньою спеціальною освітою, що, очевидно, зумовлено їхніми індивідуальними особливостями: здатністю

отримувати задоволення від своєрідної мовної гри, прагненням досягти комфорту у спілкуванні, намаганням розширити діапазон мовних варіацій. Особи з середньою спеціальною освітою послуговуються як молодіжним, так і професійним жаргоном. Наприклад, музбурса "музичне училище", мастак "майстер" тощо [91].

Розмірковуючи про мовну особистість носія професійного жаргону, Л. Крисін зауважує, що «виділити коло носіїв того чи іншого жаргону нескладно: це люди, які володіють даною професією чи спеціальністю й займаються нею протягом більш-менш тривалого часу» [127, с. 67]. І все ж можна помітити таку суттєву особливість: одні професійні групи є відносно відкритими (водії, перукарі, комп'ютерники та ін.), а інші певною мірою закриті, тобто зміст їхньої діяльності є недоступним для сторонніх (бухгалтери, швеї, банкіри та ін.). Наприклад, деякі військові поняття мають жаргоновий відповідник. Це, зокрема, такі: фанера "авіація", шурупи "мотострілкові війська", зеленка "прикордонники", кеп "капітан", вертушка "вертоліт", коробочка "автомат". Варто зазначити, що певний історичний період, зокрема воєнні дії, розширюють появу нових номенів, з'являється значна кількість нових слів, які виходять за межі певної професійної групи і стають відомими широкому загалу (про що свідчать і сучасні події). Можна зустріти жаргоніми і в мові лікарів. Це, зокрема, найменування на позначення медичних інструментів, предметів (різак, тесак "скальпель", веселун "шприц", добігач "клізма", коза, козел, вертоліт "гінекологічне крісло" тощо).

Порівняно з первісними етапами існування жаргону сучасний змінив свої функції, свого носія, ступінь поширеності. В основному такі зміни можна звести до кількох ознак сучасного жаргону: 1) основна маскувальна функція первісних аргосистем зникла в усіх сучасних жаргонах (її елементи лишилися тільки в жаргонах соціальних груп, що мають нелади із законом: наркоторгівці, деякі кримінально-злочинницькі "професії"); 2)

сьогоднішні функції жаргону – це виражальна (називати не так, як усі це роблять), ідентифікаційна (самопозначення – явне чи удаване – як належного до певного соціуму, компенсаторна (відсутність у кодифікованій мові номенів на позначення актуальних – нових чи наявних – референтів). Жаргон у мові більшості осіб виказує загальну функцію – ідентифікаційну, потреба показати свою належність (явну, бажану чи удавану) до певного соціуму [94].

Саме жаргоніми нині стають досить поширеними в інформаційному просторі молоді. Ними часто послуговуються під час написання повідомлень у різних мережах. Як уже зазначалося раніше, сучасний інформаційний простір насичений різними мовними елементами, зокрема й жаргоном. Освітня сфера не є винятком.

Зупинимося ще на одному аспекті, Це, зокрема, мовна освіта й мовна політика. Багатоаспектність мовної дійсності і мовної політики взаємозв'язані. Значення мовної освіти як форми реалізації мовної політики держави зростає, оскільки вирішення мовних проблем повинно спрямовуватися на формування певного мовного стану суспільства. Так, збереження національної і мовної ідентичності не заперечують інші проблеми, що стосуються мови й мовної освіти. Мовний підхід в освіті розкриває основу освіти, оскільки в ній відображаються всі процеси, які відбуваються в суспільстві (онтологічний аспект мовної освіти). В умовах інформаційного суспільства, коли на перший план висуваються інформація і знання, мова залишається матеріальним носієм інформації. Глобальні політичні, економічні, культурні та міграційні процеси, що відбуваються в суспільстві, передбачають і зміну ставлення до мовної освіти, причому з урахуванням нових вимог, що не можливо без філософської рефлексії цієї проблеми. Мовний освітній простір необхідно організовувати таким чином, щоб у ньому відображалася мовна політика, яка б сприяла зміцненню позицій рідної мови і також відкривала нові можливості для

розвитку інших мов з урахуванням специфіки реальної мовної ситуації у світі.

Вміння працювати з інформацією як рідною, так і іноземними мовами забезпечує перевагу людини в будь-якій сфері діяльності. Варто зазначити, що рівень знань іноземної мови залежить від рівня володіння мовою, яку людина вважає для себе рідною, адже саме рідною мовою відбувається процес становлення вміння мислити. Сучасне вивчення мови передбачає не лише розгляд її як засіб пізнання, необхідне також дослідження мовної освіти як способу організації та здійснення суспільного розвитку. В умовах змін, які відбуваються в суспільстві і в самій системі освіти розкривається онтологічний характер змін у мовній освіті; специфічні аксіологічні характеристики сучасної мовної освіти; епістемологічні основи мовної освіти в контексті оволодіння людиною рідною і нерідною мовами та прагматична спрямованість самої мовної освіти. Мовна освіта як одна із підсистем сфери освіти, в якій мова і освіта постають як соціальні явища, що мають у своїй основі комплексний системний характер. Слід розуміти процес засвоєння систематизованих знань про знакові системи рідної мови та інших мов, які дозволяють здійснювати мовну діяльність, не обмежену власним мовним простором, з метою встановлення взаєморозуміння і формування умінь, взаємодії між представниками різних мов і культур, а також процес виховання засобами рідної та іноземних мов.

В умовах глобальної комунікації проблеми мовної освіти як метаосвіти набувають особливої актуальності. Мова і мовна освіта формуються в певному соціальному контексті, згідно з яким мова реагує на зміни в суспільстві залежно від змін у змісті історичної епохи, а саме від характеру історичних обставин, за яких відбувається її функціонування. Слід зазначити, що розвиток особистості здійснюється за допомогою



вивчення мови і в процесі засвоєння індивідом мови як засобу міжкультурної взаємодії і пізнання.

Філософія освіти є методологічною основою дослідження проблем сучасного мовного контексту освіти. Мовна освіта, а також і онтологічні проблеми, економічні, політичні й культурні, відображаються в змісті й способі суспільного життя. Процеси, які відбуваються в суспільстві, розкривають вимоги, що висуває суспільство до мовної освіти в певний період свого розвитку. По-перше, це аксіологічні вимоги, тобто яким чином мова як явище культури відображає систему цінностей, що існують у суспільстві і є актуальними для певної культури, і як у мовній освіті існує співвідношення понять, що мають місце в різних культурах. По-друге, йдеться про епістемологічні вимоги: які способи фіксації усього перерахованого в тих або тих базових уявленнях, на яких здійснюється освоєння рідної та іноземних мов в процесі освіти. Важливим є також характер взаємодії мови, світогляду, мовної картини світу у зв'язку з вирішенням освітніх завдань, що стосуються оволодіння людиною іноземними мовами.

Соціально-історичні процеси в багатьох аспектах визначають свідомість людей, їх світогляд фіксується в мові носія кожної із багатьох мов, що відображають духовні якості народу. Світорозуміння, як частина світогляду, містить у собі сукупність певних завдань і уявлень про світ, який стосується як сучасного, так і минулого та майбутнього. Кожна національна мова – це особливий спосіб бачення світу, і чужа соціальна дійсність суперечить уже сформованому у людини світогляду. Об'єктивно, перед людиною з уже сформованими цінностями, упередженнями, в новому для неї мовному середовищі виникає проблема переоцінки цінностей. При цьому її індивідуальне світорозуміння викликає складнощі в розумінні і прийнятті «чужого» світогляду в процесі соціальної взаємодії.

Для розуміння мовної картини світу необхідно спочатку вивчити співвідношення цих двох світорозумінь. Однією з основних проблем при оволодінні іноземною мовою, для вирішення якої потрібна відповідна організація освітнього процесу, є зміна в свідомості людини картин світу, які по-різному відображені мовними засобами і несуть різне світоглядне навантаження. Рівень оволодіння іноземною мовою в певній мірі залежить від рівня оволодіння рідною мовою, якою людина вчиться мислити, і стандарти національного мислення природнім чином переносяться в систему стандартів мислення, які належать до іноземної мови, відбувається так званий процес транскультурації, культурний полілог, в процесі якого не повинно відбуватися повного синтезу, злиття, повного культурного перекладу, де культури зустрічаються, взаємодіють, але не зливаються. Процес виходить за межі мовної освіти.

Мовна освіта як процес розкриття і поєднання світобачення має інтегративний характер, з урахуванням якого необхідно формувати навчальні програми, що дозволить адаптувати одне світобачення до іншого, розуміти, що різні мови сформовані на основі певних світоглядів. Зміст сучасної освіти в її сутнісній частині не відповідає завданням розвитку пізнавальних можливостей особистості. Наукові знання для більш чіткого засвоєння «розфасувалися» за різними дисциплінами і відображають лише певну картину світу. Виникає можливість використання деяких інтегративних технологій, створення цілісного образу національної культури і забезпечення можливості аналізу слова в контексті всієї культури в цілому, що вимагає встановлення між-предметних зв'язків і тим самим інтеграції предметів, що вивчаються. Сучасна освітня політика (нові стандарти, вибір предметів для вивчення) перешкоджає забезпеченню необхідної цілісної інтеграції знань.

Насамперед при організації інтеграції знання відбувається формування інтегрального освітнього поля, до якого входять знання сфери

науки, що вивчаються і є якісно високим рівнем розвитку мовної діяльності суб'єкта освіти. Інтегративність мовної освіти є умовою успішного засвоєння наукових знань, отриманих при вивченні різних дисциплін, і розгортання комплексних наукових знань не лише для формування актуального світогляду, але й для формування необхідного комплексу професійних знань.

Особливий розвиток філософія мови отримала в англо-американській позитивістській традиції. До мови звернулися як до засобу вирішення філософських проблем, пов'язаних з детермінізмом, скептицизмом, причинністю, шляхом аналізу значення слів і логічних відносин між ними в природній мові. Мова фактично посіла місце картезіанського суб'єкта як місце положення знання. Якщо картезіанський суб'єкт постає як певна істота, здатна ставити епістемологічні питання про природу і межі індивідуального пізнання, то мова є соціальним конструктом і соціальною діяльністю, що, в свою чергу, передбачає, що будь-яке дослідження пізнання – це вищою мірою суспільна діяльність. Лінгвістичний поворот демонструє наскільки окремі індивіди і людські спільноти констатуються тією мовою, якою говорять, що, в свою чергу, передбачає серйозні наслідки не лише для філософської антропології, але і для соціальної і політичної філософії, і звичайно для освітньої реальності, в якій суб'єкт пізнання постає більш виразно як суспільна істота, у порівнянні з картезіанським проектом. Звернення логіків і філософів мови до природньої мови все більше переконує, що жива мова, орієнтована на взаємодію людей, не вкладається у звичні рамки істина/хиба суджень, а тому у філософії мови починає формуватися новий стиль мислення, пов'язаний з інтересами до повсякденної мови. Ідея Л. Вітгенштейна про мову, в тому числі мову науки, як різноманітність «мовних ігор» зі своїми специфічними правилами, адаптованими до своїх особливих життєвих форм, в багатьох аспектах послужили основою не лише «філософії

повсякденної мови», прагматики і теорії дискурсу, але і суттєво вплинули на постмодерніські й герменевтичні підходи. Головним результатом його переходу від формальних мов до природньої мови стає висновок про різноманітність типів мовної діяльності і, відповідно, різноманітності функцій, які може виконувати одне і те ж слово, серед яких номінативна функція – лише одна із багатьох. Мова інтерпретується як те, що люди роблять зі словами в конкретних соціальних контекстах. Вітгенштейн, відмовившись від єдиної концептуальної системи, заснованої на онтологічному принципі, відмовився тим самим від надзвичайно важливого завоювання людського розуму, без якого взагалі не можливий розвиток науки. Таким чином він відмовився від єдиного бачення світу, замінивши його плюралізмом «мовних ігор», об'єднаних лише на соціальній, а не на логічній основі. Проте, ідеї Вітгенштейна про різноманітність функцій мови, його увага до соціального, діяльнісного її аспекту, його нестатичне розуміння «значення», виявилися надзвичайно актуальними для дослідження в цілій низці антропологічних дисциплін (соціології, психології, теорії освіти), а також розробках у сфері штучного інтелекту. Вони дали поштовх розвитку так званої «теорії мовних актів», яка вперше послідовно викладена Дж. Остіном. Визначальним моментом у Дж. Остіна і Л. Вітгенштейна стало переключення інтересу з відображаючої функції мови на функцію інструменту спілкування

Спроба вирішити проблему «значення», відмовившись від традиційних питань метафізики і гносеології, розуміння слова як «дії», відкрила, здавалося б нові можливості на основі «фактів мови» розібратися в механізмі мовної поведінки людей, їх лінгвістичного взаємовпливу. Ключове поняття теорії Дж. Остіна – мовний акт – є синтезом двох аспектів: комунікативного наміру того, хто говорить (інтенції) і реалізації цього наміру існуючими лінгвістичними засобами. Пріоритетність

інтенціонального або конієнціального аспектів, тобто семантики або прагматики, є предметом дискусії серед послідовників Дж.Остіна [56].

Дж. Ліч для вирішення питання про співвідношення системного і функціонального підходів, семантики і прагматики, звертається до епістемологічної моделі К. Поппера. На думку Поппера, основна проблема теорії знання – це конфлікт між «епістемологічним оптимізмом» і «епістемологічним песимізмом». Свою позицію він характеризує як «плюралістичний реалізм», згідно з якою єдиною розумною точкою міркувань є «здоровий глузд». Це не означає, проте, що наше знання, яке базується на здоровому глузді, повинно залишатися постійним: навпаки, воно підтверджено перманентній критиці і вдосконаленню від впливових фактів. «Плюралізм» Поппера проявляється у визнанні трьох світів реальності: світу фізичних станів і об'єктів, світу станів свідомості і психічних процесів і третього світу – об'єктивного змісту думок (наукової, поетичної тощо). Розрізнення К. Поппером третього світу, а саме, свідомо сформованої абстракції – «знання без пізнавального суб'єкту», – є своєрідною спробою його опору суб'єктивізму і релятивізму в підході до наукового знання. І, по суті, продовжує традицію антипсихологізму, виражену в працях Ф. Brentano, Г. Frege, E. Husserl [211, с. 83].

Мові в моделі Поппера відводиться особлива роль. Вона розглядається як спосіб переходу від біологічного рівня еволюції до швидкого і могутнього виду еволюції – еволюції знання, як засобу переходу від одного світу до іншого. У процесі еволюції мови спостерігається прогрес її функцій: від нижчих – до вищих, від експресивної – до сигнальної, дескриптивної і, нарешті, аргументативної функції. Під експресивною функцією Поппер розуміє використання мови для вираження внутрішніх станів людини, тоді як сигнальна функція має на увазі передачу інформації про внутрішній стан одного індивіда іншим

членам спільноти. Дескриптивна функція мови полягає в описі об'єктів зовнішнього світу, і, нарешті, аргументативна функція, активно розвивається особливо з появою писемності – це використання мови для подання і оцінки пояснень, аргументів, теорій. Ієрархія функцій організована таким чином, що якщо для нижчих функцій наявність вищих необов'язкова, то будь-яка функція більш високого порядку співіснує зі всіма нижчими по відношенню до неї функцій. Цей принцип Поппер розповсюджує як на філогенетичний план, тобто лінгвістичний розвиток людства, так і на онтогенез – розвиток мовних здібностей людини [221].

Зміни в мовній освіті детерміновано розвитком інформаційного суспільства. Активність інформаційних процесів змінює систему комунікації. Природна мова, на відміну від формальних мов, відображає зміст дійсності і передбачає сукупність знань, через яку вони можуть передаватися від однієї людини до другої. При цьому знання, розгорнуті за допомогою природної мови, виокремлюються від процесу її розуміння змісту дійсності на основі формальної мови і також стають інформацією, яка і є засобом комунікації між людьми. Властивостями інформації є її мовна природа, а також неможливість її існування поза взаємодією об'єктів і збереження її обома об'єктами в процесі цієї взаємодії, а тому одним із ключових елементів інформаційного суспільства стає комунікація. Сучасний світ отримав назву глобального світу завдяки комунікації, інформаційним технологіям, що динамічно перетворюють простір життєдіяльності. Для людини стають необхідними нові навички, нові знання, нове мислення, що дозволяють адаптуватися до умов і реалій в інформаційному суспільстві.

Метою мовної освіти уже не може бути лише освоєння мовних знань, умінь і навичок. Основним у мовній освіті повинно стати формування здібностей суб'єкта до участі в міжкультурній комунікації, що передбачає взаємний обмін ціннісними установками й орієнтаціями,

знаннями й світоглядними позиціями, що відбуваються в процесі міжкультурної взаємодії між суб'єктами. Мовна освіта в умовах глобалізації має як позитивні, так і негативні тенденції розвитку. Художня література, яка повинна естетично виховувати молоде покоління за допомогою слова, не завжди виконує свою місію. Як пише Ліна Костенко: «Шизоїдний сель свідомості заливає суспільство. Слово знецінилось. Мова втрачає пульс. Виникають якісь культу й культки. Речники порожнечі приколюються в епатаж. Увійшли в моду ялові молодички, що описують секс. Шибздики й симулякри викаблчуються в цинізмі. Той убрався в пір'я, рекламує презервативи. Той просторікує про оральний секс, той заповзявся писати виключно матом. А всі разом хочуть насюсяти на великих, витерти ноги об попередників, проголосивши у тональності язикатої Хвеськи: «Літератури у нас нема» [123].

Глобальні зміни у світовому розвитку не можна ігнорувати. Світовий суспільний розвиток такий, що в ньому нерозривно й тісно переплітаються процеси все більшої глобалізації соціальних явищ із наявністю сильних тенденцій зі збереженням самостійності, національних інтересів окремих держав. Глобалізація на мовному рівні проявляється у тому, що соціально-політичні й економічні реалії суспільного розвитку впливають не лише на статус мови, але й на виконувани нею в суспільстві функції. Оскільки нові засоби комунікації поєднують людей різних континентів, провідну роль набуває та мова, яка здатна себе розповсюдити за політичних, науково-технічних та інших умов, а її значення у сучасному світі визначається не кількістю тих, хто нею володіє, а важливістю і цінністю інформації, яка на ньому формується і розповсюджується. З розширенням міжнародних зв'язків зростає необхідність не лише в глобальних знаннях, але і в мовних навичках, оскільки в основі економічної, політичної, культурної та інших форм глобалізації знаходиться глобальна комунікація. Формування мови міжнародного спілкування детермінує не лише необхідність вивчення

іноземних мов, але й змушують усвідомити свою національну самобутність, глибше оцінити свою культуру і свою мову. Необхідно з урахуванням етнічного права, етнічної моралі, етнічних забобон й утвердження щодо зміни підходів до вивчення мов, що має на увазі їх вивчення з метою розвитку практичного спілкування між представниками різних культур. Необхідно звернути увагу на те, що англійська мова лише частково є засобом спілкування представників різних мов і культур, а не джерелом ідентичності. Варто зазначити, що перед лицем обумовленого глобалізацією навчальних програм, в тому числі і в мовній освіті, необхідно посилити збереження локальних знань і мов культурно-національних спільнот і особливостей національної мови і культури. Це підвищує вимоги до мовних реформ і реформ самої системи освіти. Мовний освітній простір – це сукупність мов і суб'єктів освітнього процесу, що знаходиться у взаємодії один з одним. Особливим чином організовано мовний освітній простір вибудовується відповідно до історичного часу. Значну роль для оптимального функціонування мовного освітнього простору відіграє ефективна освітня політика, особливо вимоги до реформ у сфері освіти. Інтегрованість мови в освітній процес наділена значним потенціалом, який не реалізований сповна в мовній освіті.

Організація не фрагментарних знань у сучасній системі освіти залишається малоефективною доти, доки в основу освіти не буде покладена мова як засіб пізнання, як засіб комунікації рідною та іноземними мовами.

Необхідність гідно конкурувати в умовах світової спільноти змушує вивчати іноземні мови. Метою мовної освіти уже не може бути тільки засвоєння мовних знань, умінь і навичок, основним у мовній освіті виступає формування здатності до участі в міжкультурній комунікації. Міграційні процеси, обумовлені розвитком інформаційного суспільства і глобалізацією, змінюють «архітектуру» мовного освітнього простору.



Виходячи з цього, освітній простір є формою єдності людей, що виокреслюється в результаті їхньої спільної освітньої діяльності, основою для якої виступає потреба брати участь у ній суб'єктів щодо опанування рідної та іноземної мовами. На мовний простір в умовах інформаційного суспільства впливають, з одного боку, фактори власне освітнього простору, що виступає як загальне по відношенню до мовного простору, а з другого – специфічні умови формування мовного простору. Значення поняття «мовний освітній простір» для дослідження національного та інтернаціонального мовного простору полягає в усвідомленні необхідності врахування різниці між оволодінням людиною рідною та іноземною мовами, а також розуміння взаємообумовленості при вивченні рідної та іноземних мов, мовний простір постає як форма людського буття .

Людина протягом свого життя знаходиться в пошуках своєї «мови», своєрідного інструменту, який допомагає свідомо ставитися до свого життя, будувати відносини в умовах взаємодії з іншими. У цьому їй покликані допомогти культура мови, її виразні засоби, як вербальні, так і невербальні, що виконують важливу роль регуляції і саморегуляції цієї інтелектуальної, духовно-моральної, емоційно-вольової і поведінкової сторони життєдіяльності людини, здатні тим самим збільшити ступінь її індивідуальної свободи. Мовна освіта визначається не лише багатством словникового запасу й граматичними можливостями, але й багатством духовного світу його носія – суб'єкта освіти. Мова як «дім буття» (за Гайдеггером) пов'язана зі світоглядом людини, з історією і культурою суспільства, зі взаємодією різних культур. Зокрема, різниця між мовами обумовлена різницею між культурами, помітніша найбільше в лексиці й фразеології, оскільки номінативні засоби взаємодіють з позамовною дійсністю. У будь-якій мові є слова, які не мають однозначного перекладу. Це безеквівалентна лексика – в основному позначення специфічних явищ місцевої, регіональної культури. Координація в різних соціокультурних

практиках безпосередньо стосується проблеми «акультурації» мовного та комунікативного континууму людини, яка залучається до різноманітної діяльності (пізнавальної, трудової, художньої, ігрової) і завжди супроводжується ціннісною орієнтацією. У цьому контексті простежується інтегративна функція полімовної культури й освіти в інформаційному суспільстві. Завдяки багатофункціональності полімовна культура й освіта створюють передумови для входження людини у світ різноманітних за мовним наповненням соціокультурних практик, важливою характеристикою яких є взаємодія людей щодо різних явищ соціального життя в процесі праці, пізнання і спілкування. «Література, поезія і кіно повинні розглядатися не тільки і не головним чином як об'єкти граматичного, синтаксичного й семіотичного аналізу, але і як школа життя, зокрема в деяких аспектах: школа мови; школа поетичної якості життя, формування естетичних почуттів, вміння захоплюватися; школа відкриття себе, де кожна людина може пізнати себе в деяких персонажах прочитаних романів чи переглянутих нею фільмів...; школа людських перепетій, вміння жити в складних ситуаціях» [285].

Основний сенс полімовної культури як форми комунікації полягає у різноманітності мов і культур, у взаємодії різних культур і розуміння світу як цілісної й нелінійної системи, у розгляді людини як частини світу. Соціальне значення полімовної культури, що розглядається в контексті «мова-спілкування» полягає у необхідності становлення людини в культурі через вибір мови спілкування і самовираження. Варто зазначити, що мовна культура й освіта є творчим трампліном для її самовдосконалення, самореалізації. Звичаї і правила спілкування, характерні народу співвідношення вербальних і невербальних (лінгвістичних і екстралінгвістичних) компонентів спілкування спрямовані на збереження й передачу мовних традицій. Полімовна культура як прогресивний феномен сприяє взаєморозумінню і співробітництву між людьми різних

національностей і народів, збагаченню й розвитку різних мов, підвищенню загальної культури людини. Полімовна культура вивчається як система ідей і концепцій, цінностей і якостей людини, універсальних способів пізнання і гуманістичних технологій культурної, діяльності обумовлена високою мовною і комунікативною культурою, а також використовується з метою нейтралізації глобальних деструктивних процесів, що надходять зовні. Характер взаємодії в системі суспільство-людина-освіта розкривається через способи культурної орієнтації в полімовній ситуації і засоби нейтралізації негативного ефекту глобалізаційних процесів у полімовному соціокультурному просторі. За умови дотримання принципів гуманізму полімовна культура може стимулювати гуманізацію в національній освітній системі. Сучасна тенденція до взаємодії культур і мов в соціальній реальності знаходить відображення в новій освітній парадигмі, актуалізуючи прогностичну роль полімовної культури завдяки її гуманістичного потенціалу.

Полімовний освітній простір як система мов культури в контексті освітнього континууму, що знаходиться одне до одного в певних взаємовпливових відносинах і за допомогою якого взаємодіють безпосередні учасники освітнього процесу, наділені евристичною цінністю. Співвіднесена з принципом цілісності складноорганізованих систем та інтегративною функцією полімовної культури, вітчизняна освітня система як невід'ємна сфера полімовного соціокультурного простору в світлі філософської рефлексії обумовлена усвідомленням гуманізму, як принципової основи соціальних практик людства, які атрибутивно придатні в системі ціннісних модусів людини. Простір мовної культури й освіти, рівень їх розвитку, що перебуває у взаємодії (праця, пізнання, спілкування), визначає цілісність і прийнятність загальної та професійної освіти, обумовлюючи діалектику полімовного освітнього простору. При цьому проблема взаємодії і функціонування механізму

міжсеміотичного перекладу різних предметних мов (метамов) в умовах педагогічного спілкування й створення цілісного освітнього простору стає головною, так як дозволяє вирішити завдання освоєння і відтворення полімовної культури незалежно від предметної освітньої сфери, забезпечуючи ефективний мовний доступ до культури через освіту.

Становлення і розвиток полімовного освітнього простору слугує одним із конкретних відображень універсального взаємозв'язку у самій дійсності мислення і мови. Процеси інтеграції мовного й освітнього простору ведуть до підвищення рівня організованості всієї освітньої системи. Важливим фактором, що обумовлює підвищення значущості полімовної культури, як прояву полікультурності у сучасному інформаційному суспільстві, стає розширення можливостей оперативного розповсюдження інформації (на жаль, не завжди позитивної) через мовні й комунікаційні канали інформаційного суспільств

Інформація в освіту також надходить через мовну культуру, які дозволяють здійснювати взаємодію результатів фундаментальної науки і гуманітарного знання. У зв'язку з цим статус мовної культури в освіті підвищується, так як наукове знання, потрапляючи в освіту, вимагає спеціальної систематичної роботи на мовному рівні. Вивчення і вільне володіння іноземними мовами не лише сприяє збагаченню більш глибокого осягнення рідної мови, але й стає за певних умов важливим фактором розвитку й збільшення життєвих сил людини. Без використання мов культури неможливо налагодити діалог різних культур і показати шляхи вирішення міжнаціональних конфліктів. При наявності загальних змістових компонентів «концептуальні поля істини» в різних мовах і культурах мають різні контури, відображають різні сторони й аспекти нескінченного різноманітного, об'єктивного світу. Саме через знання іноземних мов людина може безпосередньо відчути свою приналежність

до світової історії й одночасно глибше зрозуміти свою національну й культурну самобутність.

Підвищення рівня полімовної культури збільшує життєві сили, розширює ступінь особистої свободи, так як засвоєння мов культури – важлива складова гуманітарної підготовки людини. Індивідуальне мовне самовираження усіх, хто стає учасником освітнього процесу, тобто полімовна культура представлена структурно (індивідуальний тезаурус, інтелект і статус) і змістовно (культурні й мовні реалії соціальної дійсності). У зв'язку з цим пошук способів діалогізації і гармонізації мовного освітнього простору в умовах його гуманізації актуалізує проблему герменевтики, комунікативний аспект освіти, пов'язаний із взаємодією суб'єктів освітнього процесу, їх мов, комунікативних і поведінкових стратегій, способів подання своєї «Мови» і діалогічних способів розуміння «Іншого».

Рівень сформованості полімовної культури суттєво впливає на розвиток життєвих сил людини, забезпечуючи можливості професійного й соціального самовизначення, адаптації, підвищення творчого потенціалу в процесі спілкування. При такому підході як вища «самоцінність» знаходиться в центрі полікультурної освіти, а виявлені критерії і показники гуманізації полікультурного освітнього простору можуть використані під час здійснення моніторингу соціально значущих освітніх практик, які обумовлюють здатність людини орієнтуватися в полімовній ситуації, застосовуючи культурні способи освоєння соціокультурного простору.

Мовні комунікативні канали відкритого інформаційного суспільства одночасно є системним, джерелом розширення інформаційно-освітнього й мовного простору суспільства й людини. Надмірна відкритість комунікаційних каналів (інтернет, ЗМІ, мобільний зв'язок, які обумовлюють незахищеність людини, провокуючи дегуманізацію

суспільства, здійснюючи негативний вплив на свідомість й національну самосвідомість суспільства в цілому (в тому числі й безпосередніх учасників освітнього процесу). У сучасному соціумі позитивний потенціал полімовності може бути використаний як один із можливих засобів нейтралізації негативних наслідків глобалістики й надвідкритості соціокультурного простору.

В епоху інтернету людське спілкування створює все більшу кількість мовних світів і використовує в них весь арсенал мовного співробітництва, як позитивного, так і негативного. Інформаційний простір в рамках певного історичного часу є важливим фактором становлення свідомої людської діяльності завдяки сигніфікаційній функції мови. Полімовна культура висувається як основа актуалізації соціального сенсу людського знання, яке розвивається освітніми процесами і беруть участь у становленні людини як соціального суб'єкту (самобутнього, який, саморозвиваючись, усвідомлює себе й розуміє Іншого у цьому світі). У зв'язку з цим соціокультурні характеристики знання, особливості функціонування людини в «мові», характер предметного знання як відображення багатофункціональної природи полімовної культури, стає особливим об'єктом освітніх практик. Лінгвістика повинна повернутися обличчям до нових завдань, що висуваються комп'ютеризацією, і в той же час комп'ютерна грамотність повинна неодмінно включати в себе і грамотність лінгвістичну, а тому потрібно по-новому викладати мовознавчі дисципліни.

### **3.4. Освіта як товар : ринок освітніх послуг в епоху глобалізації**

Важливим компонентом структури освіти є товарність. Товарна вираженість освіти уже сьогодні проявляється у змінюваній природі взаємовідносин у суспільстві на основі зростання ролі знання. Освіта в інформаційному суспільстві все більше і більше проявляє необхідність стати «штучним товаром». Товарність освіти – це особистісний капітал людини і людських здібностей, який забезпечує прогрес суспільства щодо запобігання протиріч і кризових явищ у соціумі. Особистісний фактор, який формується освітньою реальністю, дозволяє неформально, глибинно проникнути в справу за рахунок привнесення в нього особистісного начала, яке і визначається підходом людини до інших людей. Індивід, як носій освіти, постає творцем позаекономічної виробничої діяльності.

Центральною ідеєю у філософському осмисленні освітньої реальності у контексті глобалізації є проблема зміни статусу знання, яке стає головною рушійною силою економічного розвитку інформаційного суспільства, головним ресурсом людської діяльності, в результаті чого система освіти постає однією із найважливіших сфер соціуму. Сьогодні, коли глобальна конкурентоздатність вимірюється в термінах інтелектуального капіталу, освіта перетворюється в стратегічну галузь держави, яка визначає можливості її економічного зростання. Давні суперечки між фізиками і ліриками закінчилися на межі тисячоліть остаточною перемогою економістів. Економіка стала провідною сферою знання. На її рецепти покладають надії, багато життєвих сфер стали вимірюватися виключно її критеріями. Нині зростає повальна зацикленість на економіці, інвестиціях і рівні життя, хоча часто забувають, що мораль – фундаментальна економічна категорія, про що свого часу писав ще А. Сміт в «Теорії моральних почуттів» [209].

Значно зросла роль освітньої реальності в епоху економіки знань, в епоху домінування інформаційно-комунікаційних технологій. І це не випадково, оскільки без освіти не може йтися про будь-які прогресивні зрушення. Інформаційна революція, глобалізація, новітні високі технології визначають основні стратегії розвитку освіти. Саме тому філософи, економісти, педагоги значну увагу приділяють аналізу сутності й розвитку вітчизняної освіти, її інноваційним аспектам. У сучасному інформаційному суспільстві на часі актуальними стають питання щодо нового змісту і призначення освіти. Одним із напрямків є ринкова парадигма освіти і визначення її, як послуги і товару.

Сьогодні науковцями все частіше обговорюються проблеми розвитку освіти в контексті ринкових відносин. Активно входять у життя такі поняття, як «освітній бізнес», «ринок освіти», «освітні послуги», «освітні підприємства». Освіта в ринковому суспільстві перетворилася на послугу. Про розвиток освіти в системі ринкових трансформацій, зокрема про потребу зв'язку особової орієнтованості в освіті і її соціально стабілізуючій функції, говорять сучасні науковці. Дослідженню проблем щодо визначення ринку інтелектуальних послуг присвячені праці М. Гуревичова, Н. Карміна, Т. Коропчука, В. Лагутіна. Питання розвитку новітніх напрямків у сфері освіти стали об'єктом дослідження у філософії, зокрема, у працях В. Андрущенка, М. Михальченка, А. Бойка, В. Журавського, І. Зязюна, В. Кременя, І. Предборської та інших науковців.

Сьогодні ринок праці висуває до системи освіти і професійної підготовки нові вимоги. Сучасна освіта все більше набуває якості товару і примушує навчальні заклади краще прислухатися до попиту на свої послуги, враховуючи спектр потреб замовника і підвищувати свій рівень. А. Бойко зазначає: «... позитивне майбутнє України можливе за трьох умов: якщо в країні основні зусилля і головна увага зосереджуватимуться



на особистості, потребах людини в освіті; якщо держава сприятиме утвердженню нових суспільних відносин через свідомість людей; якщо практика виходитиме з потреб адаптації до нової системи соціально-економічних відносин, з тим, щоб такий найцінніший «товар», як знання, мав можливість дійти до кожного конкретного споживача» [19, с. 4].

У зв'язку із зазначеними проблемами, постає нагальна необхідність – проаналізувати особливості ринкової парадигми в освіті й виокреслити сучасні проблеми розвитку освіти в контексті ринкових відносин. Траєкторія розвитку освіти завжди є результатом опосередкування гетерогенної множини факторів: її внутрішньої логіки розвитку, як виду соціальної діяльності, закономірностей і тенденцій зміни соціокультурного простору, в якому ця діяльність здійснюється, вольових рішень і практичних дій окремих особистостей – безпосередніх учасників цього процесу або зацікавлених у тому чи іншому ході його розвитку. В умовах ринкової економіки і згортанням «держави суспільного добробуту» основна увага концентрується на потребах промисловості й економіки, а державна політика в усіх соціальних сферах, включаючи і сферу освіти, починає формуватися в умовах ринку [100, с. 40] . За ідеологічну основу використовується теза про зміни в способі виробництва матеріальних цінностей, які полягають в переході від фордівського масового виробництва – до нових систем гнучкого виробництва, яке базується на знаннях. Фордівська модель корпоративізму у забезпеченні соціального добробуту заміщується «ринковою» моделлю, коли добробут кожного працівника залежить від його можливостей «продати» свої знання, вміння, підприємливість на «глобальному ринку». У цьому контексті якість національної освіти і професійної підготовки розглядається як ключ до економічного процвітання. При загальній згоді щодо такої ролі освіти стратегія як самого економічного розвитку, так і реформування освіти, як показує досвід багатьох західноєвропейських країн, в останні десятиліття

будується за двома «ідеальними» сценаріями: неофордизм і постфордизм. Перший полягає в розвитку все більшої ринкової гнучкості шляхом урізання витрат на соціальні потреби, зниження ролі профспілок, приватизації суспільної власності і системи підтримки суспільного добробуту, а також можливим заохочуванням духу конкуренції та індивідуалізму, спрямованого на «виживання» в конкурентному середовищі. У сфері освіти це проявляється в політиці розширення вибору батьками, тобто створення «шкільного ринку» за рахунок впровадження принципів конкуренції серед шкіл, коледжів та університетів. В ідеологічному плані на зміну соціал-демократичному, марксистському та ліберальному дискурсам приходять теорії, які обґрунтовують ринкові принципи в системі освіти, зокрема, «теорія суспільного договору» Дж. Бучанана і Дж. Таллока, або обґрунтування принципів «квazіринку» в освіті Дж. Чабба і Т. Мое. На думку цих авторів, відмінність освітнього ринку полягає у тому, що рівень фінансування визначається бюрократами в уряді, а окремі «споживачі» не можуть прямо визначити обсяг фінансування, який подається до того чи того навчального закладу. Наближеність до умов ринку повинна досягатися за рахунок створення різноманітності шкіл, що існують в умовах змішаної економіки державних і приватних інститутів. Передбачається, що ця «різноманітність» забезпечує для тих, хто бажає навчатися, справжній вибір «продукту», що повинно сприяти підвищенню загального рівня освіти для всіх, так як здатність навчальних закладів різного рівня акредитації «продати» достатню кількість місць є запорукою їх економічного виживання. Слід зазначити, що така політика повинна також сприяти задоволенню національних економічних потреб, оскільки, як правило, люди прагнуть вкладати кошти у ті напрямки освіти, які можуть принести їм максимальну економічну віддачу. Цілком зрозуміло, що вони будуть прагнути вибирати ті спеціальності, програми і курси, які потребує ринок праці. Аналогічно,

сфері професійної підготовки і перепідготовки пропонується існування тенденції залежності від реальної потреби, яка визначається змінюваними запитами ринку.

Початок «ринкової» парадигми в освіті і дискусії про якість освіти пов'язують з іменем Дж. Каллагана, який критично охарактеризував нездатність випускників до виконання практичної роботи. Визначив завдання освіти, починаючи з ранніх етапів і закінчуючи професійним навчанням, які полягають у тому, щоб «озброїти дітей вмінням якомога краще реалізувати свої здібності з тим, щоб знайти зручне місце в суспільстві, а також підготувати їх до роботи» [273]. Саме з цього моменту акцент офіційно переноситься з демократичних вимог рівності освітніх можливостей на потреби економіки. Це поклало початок нової освітньої політики так званого «нового професіоналізму», яку пізніше активно підхопили більшість західноєвропейських країн. Згідно з новим підходом, освіта, у першу чергу, повинна сприяти економічному росту і конкурентоздатності країни. Одним із перших заходів, спрямованих на «підвищення ефективності освітньої системи», з одного боку, і полегшення державних витрат від «роздутого соціального сектору», – з другого, є скорочення державного фінансування на освіту.

Реформи, розпочаті на початку XXI століття в освітній сфері України, нині дають свої перші плоди, і вже помітні як позитивні моменти, так і те, що потрібно корегувати. Зокрема, розробка стандартних показників тестування учнів і зовнішнє незалежне оцінювання дає можливість дітям із різних соціальних прошарків суспільства вступити на навчання до столичного ВНЗ, але, як показує досвід, самі тести ще повинні удосконалюватися. На жаль, вони не дають можливості вповні розкрити знання абітурієнта. Слід зазначити, що потребують перегляду й деякі нормативні документи, які регулюють порядок навчання на контрактній основі. Сьогодні вже помітні негативні результати різкого скорочення

професійно-технічних училищ, коледжів і підготовки за робітничими спеціальностями. Відчувається надлишок спеціалістів за деякими розрекламованими спеціальностями і складнощі при влаштуванні на роботу, невідповідність між кваліфікаційним рівнем і виконуваною роботою. Можливо, найближчим десятиліттям виникне нагальна потреба у новій організаційній формі навчальних закладів, які будуть спонсоруватися компаніями і підприємствами та стануть автономними від місцевих органів управління освіти, а також у введенні нових схем оцінки викладачів за рівнем їх навчально-методичної і наукової підготовленості.

Уже сьогодні починає відчуватися нестача робітничих спеціальностей, а отже потрібне підвищення професійної орієнтації освіти і нові ініціативи у сфері технічної та професійної освіти, метою якої було б забезпечення професійною орієнтацією школярів і введення спеціального сертифікату з допрофесійної підготовки і професійної кваліфікації. Нині у сфері освіти потрібно як вводити елементи ринку, так і паралельно проводити централізований контроль над змістом освіти, а також сприяти зміцненню зв'язків шкільної підготовки з потребами економіки у найближчі десятиліття.

Помітним стає суперечливе бажання уряду, з одного боку, керувати освітою «із центру» через єдиний навчальний план, а з другого – його прихильність ринковому лібералізму в плані «вибору» навчальних закладів. Ситуація, яка сьогодні склалася у сфері освіти в Україні, потребує уточнення, розвитку і продовження уже розпочатих ініціатив, які стосуються збільшення різноманітності навчальних закладів і розширення можливостей вибору для реалізації освітніх цілей, а також підвищення загальних академічних стандартів. На нашу думку, для досягнення системою освіти поставленої перед нею мети необхідні такі механізми у вигляді цілей урядових освітніх реформ: підняти академічні стандарти на всіх рівнях освіти, розширити можливості для вибору навчального закладу

відповідно до своїх потреб і можливостей та сприяти зміцненню співробітництва між закладами різних рівнів, зробити вищу і середню професійну освіту більш доступною і такою, щоб гнучко реагувала на потреби економіки; забезпечити максимальну віддачу від коштів, які вкладаються у сферу освіти. Основні тенденції подальшого реформування системи освіти в Україні розгортаються у напрямку державного контролю змісту і якості освіти при неоліберальній схемі фінансування, тісний зв'язок з економікою і прагнення до масовості освіти, культура «менеджеризму» у самих навчальних закладах і наближення їх управління з корпоративною моделлю. Загальні напрямки розвитку у вищій школі і середній професійній освіті, з ще більш вираженим прагненням пов'язати освіту з потребами економіки, бурхливим сплеском масовості освіти й активним насадженням «менеджеризму» і принципу «ефективності» як головного критерію оцінки діяльності. За останні роки спостерігається максимальне наближення вищої професійної освіти до сфери і завдань бізнесу, про що свідчить популярність спеціальностей, пов'язаних з бізнесом. [126]. З точки зору розповсюдження «менеджеризму», особливо важливим є перегляд стилю і методів управління вищими навчальними закладами з метою максимізації їх ефективності й економічності. Слід зазначити, що автономність навчальних закладів повинна сприяти підвищенню рівня практичної підготовки випускників навчальних закладів і «створення більшої гнучкості навчальних закладів і врахування потреб студентів». Хоча вища освіта за останні десятиліття достатньо інтенсивно розвивається, цей розвиток фінансується в основному за рахунок скорочення витрат на студентів. В освітню систему все більш активно впроваджуються принципи ринку, тому необхідно переглядати і положення щодо студентських стипендій і в майбутньому переходити на «студентські освітні позики» під невисокий відсоток. Такі форми уже давно практикуються в освітніх системах багатьох зарубіжних країн.

Зокрема, студенти США користуються позиками з урядового фінансового посередництва. Студентська асоціація ринкових позик (названа «Sallie Mae») забезпечує коштами для здобуття вищої освіти через студентські позики, надані приватними фінансовими інститутами під гарантовану програму студентських позик.

Значна кількість канадських студентів навчається завдяки банківським позикам. Кожна провінція та федеральний уряд регулює ставки студентського кредитування. Ставка позики коливається від 4% до 6% від кредиту. Уряд виплачує цей процент кредиторам, банкам, коли студент ще навчається. Понад 60% тих, хто взяли позику за урядовою програмою, не можуть вчасно оплачувати, тому уряд запропонував програму, за якою до 50% боргу списується. Такий підхід дає можливість отримати вищу освіту тим, хто бажає навчатися. Ще можна наводити приклади стосовно студентських позик у інших країнах, але це не є першочерговим завданням нашого дослідження. Як показують спостереження за вітчизняними студентами, досить часто отримання стипендії є основним і єдиним стимулом для навчання, а така мотивація не сприяє підвищенню його якості і прагненню для отримання професійних знань. До того ж частина студентів не пов'язують свою подальшу професійну кар'єру з навчанням у ВНЗ, головне для них не знання, а отримання диплома про освіту. Заміна державних стипендій студентськими освітніми позиками, можливо б відсіяла тих студентів, для яких навчання у ВНЗ - це просто певний термін перебування у статусі студента, за який держава ще й платить кошти, які не потрібно буде повертати. Про економічну ефективність такого підходу годі й говорити. На нашу думку, тут держава повинна найближчим часом внести певні корективи. Перенесення частини державних витрат на освіту – на її «безпосередніх клієнтів», позбавить себе не лише зайвого навантаження на бюджет, але і відсіє тих студентів, які у майбутньому не збираються

працювати за обраною спеціальністю і навчаються за державний кошт. Такий підхід, на нашу думку, є досить раціональний щодо «людського капіталу» і сприяє підвищенню не лише масовості освіти, але і її якості при мінімальних витратах. Це, відповідно, не може не призводити до зміни всіх аспектів навчальної сфери – від складу студентів і якості викладання, до зміни всієї «культури» і самого престижу університетів. Сучасні тенденції в розвитку освіти, і особливо вищої школи, у всіх європейських країнах досить наочно демонструють свій безпосередній зв'язок із закономірностями функціонування ринкової економіки. За освітні послуги платять практично всі студенти, і ця оплата є доступною для всіх, вона лише стимулює прагнення студента отримати добрі знання і практичні професійні навички. Сучасний вітчизняний реформаторський дискурс спрямований на вирішення низки питань, пов'язаних саме з новими підходами і вимогами до якості освіти.

Відкритим залишається питання про зміст навчальних програм. Сам факт введення єдиних загальнодержавних стандартів до програм і тестування відображає суперечливість загальної філософії і конкретної освітньої політики, оскільки принципи «ринку» і «споживчого вибору», здавалося б, передбачають «вільний вибір» навчальних планів і програм. Це означає, що, з одного боку, вводяться стандартні показники тестування і вперше вводиться єдиний державний навчальний план, з другого боку, з метою стимулювання конкуренції серед навчальних закладів, вирішується проблема вибору навчального закладу. Недолік внутрішньої логіки присутній і в перегляді змісту освітніх планів і програм, в якому проявляється прагнення, з одного боку, змінити загальну організацію освіти щодо переорієнтації її в бік бізнесу, а з другого – підтримувати збереження або введення традиційних предметів. Разом із тим, відчувається опір викладанню низки суспільних дисциплін, мультикультурної освіти. Усі ці суперечливі моменти ще раз ілюструють

присутність наявності в освітніх реформах як нових тенденцій, так і прагнення зберегти традиційні цінності щодо організаційних форм і змісту навчання. Деякі «ринкові ідеї», наприклад, система освітніх ваучерів, так і не отримала належного розвитку в українській системі освіти. У цілому маркетингізація освіти, як один із напрямків освітньої політики держави, не дивлячись на принципи «гнучкості» й «ефективності», яких потрібно дотримуватися згідно з постфордівською економікою, насправді, більше готує учнів до економіки неофордизму, який не вимагає високого рівня таланту і знань. Під зовнішньою привабливістю закликів до «особистого інтересу» і «вільному підприємництву», за популізмом ринкових реформ насправді проглядається неофордиська сутність і політичні інтереси окремих професійних і елітних груп [272]. Це стосується і шкільної та професійної освіти. Що ж до прагнення уряду зацікавити самі підприємства у фінансових вкладеннях у підготовку і підвищення кваліфікації своїх кадрів, очікування такого роду на практиці часто виявляються марними. Оскільки це пов'язано, перш за все, з типовим капіталістичним менталітетом підприємців, які, зазвичай, прагнуть до отримання максимального прибутку без ризику вкладення коштів у навчання. У свою чергу, з позицій окремого індивіда, вкладення коштів у той чи інший напрямок освіти також сприймається як пов'язаний з ризиком у зв'язку зі швидкими змінами на ринку праці. Загальна траєкторія реформ вищої школи не достатньо послідовна й цілісна: заохочення розвитку масовості й одночасності обмеження фінансовими мірками, ринкові реформи з паралельним посиленням централізації. Нинішня освітня політика нашої держави – це яскрава ілюстрація дилеми лібералізму й консерватизму, проявами якої є три головні парадокси: парадокс централізації і дерегулювання – бажання централізувати освітню політику, зберегти контроль уряду над освітою, – і, одночасно, прагнення розширити можливості «вибору» і стимулювати сили ринку;



парадокс «підприємницької» і «традиціоналістської» освітньої ідеології: проголошення необхідності для системи освіти забезпечити конкурентоздатність країни на світовому ринку в умовах глобалізації, – а також введення традиційного державного навчального плану з акцентом на класичних методологіях навчання; парадокс ідеалістичної риторики і прагматичної практики. Прикладом може слугувати проголошення як одного із найважливіших завдань вирішення проблеми безробіття шляхом реформ освіти, в результаті чого саме безробітні опинилися у мінімальному вигаши від схеми розвитку складних технічних навичок [293].

Законодавчі трансформації освіти визначаються не лише теоріями і діями урядової освітньої політики, але й цілою низкою інших, протидійових впливів. На практиці впливають на політичні рішення чисельні фактори, обумовлені політичною боротьбою, адміністративними дилемами, сильною опозицією з боку місцевої адміністрації і викладачів. Крім того, суттєву роль відіграє критична полеміка в філософії і соціології освіти, яка завжди активізується у відповідь на агресивний дискурс офіційного функціоналізму. Однак, в умовах ідеологічного дискурсу, саме політичну неоднорідність і протистояння опозиції слід розглядати як головну причину того, що багато реформ не досягають бажаного ефекту через внутрішні протиріччя і непослідовність, а в деяких випадках викликають непередбачувані ефекти. Будь-яка, в тому числі освітня політика, зазвичай, тяжіє до однієї з двох моделей: одну з них можна назвати «раціональною», іншу «інкрементальною». Перша передбачає, що політики і реформатори, усвідомлюють ті або ті проблеми, розглядають різні способи їх вирішення і вживають заходи згідно з певним «раціональним планом». Інкрементальна ж модель має на увазі постійне адаптування політики до обставин, що змінюються, у зв'язку з чим часто заходи, які вживаються, виглядають хаотичними і взаємно суперечливими.

Слід зазначити, що і усіх освітніх реформах відчувається постійна напруга між тими, хто прагне здійснювати централізований контроль, і тими, хто прагне до дерегулювання. У сучасних економічних умовах освіта повинна контролюватися і забезпечуватися державою, проте за умови, щоб система освіти була «продуктивною». Саме цей напрямок стоїть за реформами, які вводять «підзвітність», «єдині стандарти» і підпорядкування освіти пріоритетам економіки. Що стосується конкретних механізмів і способів досягнення цих цілей, то для цієї категорії не принципово, чи буде це ринковий механізм, чи державне регулювання.

Оскільки питання освіти часто є причиною різких релігійних і соціальних суперечностей та дискусій, воно повинно знаходитися в руках державних діячів і управлятися на основі прагматичних і об'єктивних принципів. При цьому необхідно особливу увагу звернути на поняття «особистого інтересу», індивідуалізму і певного різновиду ідеї «спільності» в питаннях освіти.

Слід зазначити, що освітні реформи проводяться не лише через офіційні урядові документи, але і через їх популяризацію у засобах масової інформації. Суттєвий вплив на освітній контекст мають «моралізатори», тобто ті, хто розглядають освіту як центральну арену боротьби за особливий різновид моральності і проти «аморальності», «цікавим чином балансуючих між авторитаризмом і «приватизмом». З одного боку, стверджується, що, наприклад, сексуальна освіта – це суто приватна справа і є прерогативою сім'ї, а не державної школи. З другого боку, лунають заклики, що соціальна поведінка повинна контролюватися зведенням правил і моральних імперативів. Саме «приватизатори» найактивніше виступають за введення «ринку» в освіту зі всіма наслідками, що витікають з такого підходу. Постфордизм на відміну від неофордизму, визначається переважанням високоякісних спеціалізованих товарів і послуг, які вимагають використання робочої сили з різноманітними

вміннями і навиками. На думку прихильників нових підходів, ключовим компонентом економічного успіху в глобальній економіці стає людський капітал.

В епоху глобалізації об'єднання економічних ринків призводить до уніфікації вимог до працівників освітньої сфери. Сучасні навчальні заклади повинні готувати висококваліфіковані кадри, рівень професіональності яких відповідав би міжнародним стандартам. Саме тому до навчальних планів освітніх закладів потрібно вводити все більше предметів, пов'язаних з вивченням інформаційних і комп'ютерних технологій, іноземних мов, всесвітньої історії і філософії. У глобалізованому світі зростає тенденція конвергенції національної освітньої системи. Ця тенденція проявляється в таких двох аспектах: по-перше, змінюється роль держави, а по-друге, в певній мірі уніфікуються освітні програми. Основу такої освіти складають принципи кооперації, ненасилля, поваги до прав людини і культурній різноманітності, демократії і толерантності. Центральним для освітньої реальності інформаційного суспільства стає поняття «глобальне громадянство», і «космополітизм». Варто зазначити, що значна увага приділяється таким поняттям як «моральна освіта» і трудове виховання. У межах сучасної освітньої реальності робиться спроба поєднати такі традиційні цінності, як колективізм, патріотизм і нові цінності, які стосуються особистісних якостей – ініціативність, підприємливість.

У контексті глобальної культури освіта отримує нові функції. По-перше, в умовах панування глобального ринку освіта стає економічним фактором. По-друге, достатньо сильними стають тенденції міграції людей і культури, що призводить до руйнування культурних зразків і традиційних цінностей. Високоякісна освіта – це стратегічні інвестиції в економіку, а також інвестування в «людський капітал», оскільки не можливо забезпечити загальне процвітання, конкуруючи в ціні, а не в якості товарів

і послуг. Стратегії, орієнтовані на суспільство, пронизані культурою освіти, де саме знання і професійні вміння розглядаються як ключ до майбутнього процвітання, сприяють просуванню до економіки з висококваліфікованою і високооплачуваною працею.

Сучасна людина живе у світі всезростаючої складності і технологічної обумовленості. Особливості системи освіти, професійної діяльності, сутність і специфіка професіоналізму обумовлені змінами в технологічному базисі суспільства. У менталітеті конкретного соціуму формується певна модель професіонала, яка висуває відповідні вимоги до професійної освіти. Рівень сучасної освіти повинен відповідати вимогам технологій, ринку праці і прерогативних цінностей. Для інформаційного суспільства характерний динамізм професійної діяльності. Це пов'язано з тим, що багато професій відмирає або змінює свій зміст, але й виникає багато нових. Професії, які вимагають напруженої праці поступово замінюються професіями, в яких переважає нервово-психічне навантаження, першочергове значення має увага, швидкість прийняття рішень, вміння швидко реагувати на зміни. Професійні знання в інформаційному суспільстві значно поглиблюються, розширюються і періодично відновлюються. Поряд з фундаментальними знаннями збільшуються вузькопрофесійні знання, які людина здобуває в процесі праці в конкретній галузі. Актуалізується значущість особистого професійного досвіду і роль самоосвіти, зокрема, через засоби масової інформації та інтернет ресурси. Знання та інформація стають основним виробничим ресурсом і можуть розглядатись як «секрет майстерності», або «комерційна таємниця». В умовах ринкової економіки передача секретів професійної майстерності є одним із факторів економічної конкурентоздатності і виживання бізнесу.

Сьогодні для успішної професійної кар'єри необхідна висока технологічна культура, здатність до сприйняття інновацій і активній участі

у нововведеннях, вміння передбачати і планувати, також готовність до ризику та самодисципліна й відповідальність за прийняті рішення. Важливе значення в інформаційному суспільстві мають норми й цінності професійної діяльності та передбачення результатів її впливу на природу і суспільство. Людина змушена постійно адаптуватися на сучасному ринку праці – навчатися і переучуватися, – для того, щоб не відстати. Ті, кому не вистачає базової освіти, найбільше ризикують, що ще раз підтверджує важливість освіти в умовах глобальної конкуренції, ролі освіти для економічного успіху й необхідність гнучкості і постійної перепідготовки працівників, «освіти протягом усього життя», особливо у високотехнологічних галузях. Слід підкреслити, безпосередній зв'язок між освітою і можливостями працевлаштування. Освіта і професійна підготовка є невід'ємною частиною бачення конкурентоздатного і справедливого суспільства ще й тому, що воно здатне вирішити низку соціальних проблем. Високооплачувана праця, трудова етика, добробут виступають визначальними цінностями, через які інтерпретуються поняття соціальної справедливості, як рівності можливостей щодо ринку праці, але не результатів їх реалізації. Соціальна справедливість може бути досягнута шляхом «інвестицій у можливості», а саме в освіту, передбачаючи «освіту через усе життя», різноманітну професійну підготовку, доступ до освіти для більшості населення розширяє можливості для професійної зайнятості.

Поняття «освіта через усе життя» є однією з популярних стратегій як у західному, так і вітчизняному освітньому дискурсі. У звичайному сенсі вона не несе ніякої інформації, оскільки в широкому сенсі освіта людини починається з народження і продовжується все життя. В ідеологічній інтерпретації у цей термін вкладається два різних сенси: «прогресивний» і «інструментальний». У «прогресивному» сенсі відправною точкою слугують інтереси і потреби індивідів, і саме поняття «освіта через усе життя» – це формальна і неформальна освіта людини у всіх сферах життя,

тобто в її основі певний «просвітницький» сенс: як реалізація власного потенціалу і можливостей людини у пізнанні життя відповідно до власних інтересів. Вона, фактично, означає ті нові форми викладання і навчання, які забезпечують повний набір професійного, пізнавального і життєвого досвіду. Формальна оцінка або сертифікація знань у цьому сенсі, зазвичай, не є метою – важливо лише особисте задоволення пізнавального інтересу. Насправді ж, те, що звичайно, мається на увазі в переважній інструментальній інтерпретації – це планована і регулярна після вузівська або після шкільна «модернізація» робочої сили, яка проводиться з метою приведення відповідних потреб економіки та індивідуального кар'єрного просування.

Масовість вищої освіти, підпорядкування її економічним пріоритетам і реструктурування на основі принципів менеджеризму все більш перетворює систему освіти в щось на зразок фабрики з підготовки «ефективної» і «гнучкої» робочої сили. Погляд на освіту як на індустрію для підвищення державної конкурентоздатності і як на прибуткові послуги, які успішно продаються на світовому ринку, суттєво звужує і обмежує суспільні і культурні завдання освіти, зазвичай пов'язані з розумінням вищої освіти як «суспільного блага». Відповідно, підривається принцип відносної незалежності освітніх інститутів від політичних і корпоративних впливів, які підтримувалися гарантованим державним фінансуванням і професійною автономією.

Теоретичні та ідеологічні дискурси, які опосередковують полівекторну взаємодію ідей і політичних стратегій, у поєднанні з могутнім впливом економічного контексту, здійснюють суттєвий вплив на реальні освітні процеси. Більше того, дискурс сам по собі виступає як одна з найважливіших форм соціальної дії, абсорбуючи ціннісні й ідеологічні мотивації та інтереси своїх учасників. Динаміка інтерпретації феномену освіти пов'язана із конкретними економічними і політичними змінами і

розглядається як інструмент соціальної інтеграції, засоби трансляції цінностей, способів соціального контролю, засоби створення рівних життєвих можливостей, засоби забезпечення економічної конкурентоздатності держави.

Провідними зарубіжними вищими навчальними закладами уже давно використовуються ринкові механізми закріплення освіти за допомогою створення і підтримки бренду ВНЗ, що розглядається як невід'ємна частина стратегії навчального закладу. Брендинг у сфері освіти, безумовно, відрізняється від комерційного і має свої особливості, але суть залишається незмінною: яскрава індивідуальність і позитивний образ навчального закладу. Його надійна репутація, яка дає споживачу освітніх послуг впевненість у високій якості освіти, дозволяє навчальному закладу зміцнити свої позиції на ринку абітурієнтів, а випускникам ВНЗ – гідне місце працевлаштування.

Дослідження загальних тенденцій реформування освіти, особливо у вищій школі, свідчать про те, що в останні десятиліття відбуваються кардинальні зміни, пов'язані зі змінами взаємовідносин між ринком, державою та іншими соціальними інститутами. Ці зміни можна характеризувати як тенденцію до диверсифікації, децентралізації і перерегулювання. Головною вимогою до закладів вищої освіти є виконання потреб ринку і підготовки висококваліфікованих працівників. Зміни, які сьогодні відбуваються в сфері освіти, науки і виробництва знання тісно пов'язані з інноваційним потенціалом вищої освіти. Критерій інноваційності, за яким оцінюють вищі навчальні заклади, демонструє здатність ВНЗ знаходити, відкривати, створювати в основному не державні джерела фінансування. «Університет на ринку виробництва знань створює трандисциплінарні центри, вступаючи в альянс з різними організаціями, фондами, експертними агентствами, підприємствами з виробництва товарів, послуг, медіа – продуктів. Знання тепер рухається короткою

траєкторією, як в одному напрямку (із університету – у виробництво), так і в зворотному (із виробництва – в університет)» [74, с. 39].

У процесі розвитку технічної раціональності і розповсюдження менеджеризму як втілення принципу «мінімізації входу при максимізації виходу», всезагального розповсюдження духу перформативності і меркантилізму, які складають «культурну логіку» капіталізму як системи, держава сама перетворюється в одного із «гравців» на економічному полі, зближуючись з іншими корпоративними агентами і вступаючи з ними у конкуренцію. При цьому для реалізації своїх економічних інтересів вона використовує політичні й наукові дискурси як інструменти легітизації власної політики. Сучасний варіант ідеології втілений у самій етиці «максимізації виходу при мінімізації витрат» як визначального принципу, який виконує роль домінуючого соціокультурного міфу. Це стосується в першу чергу формального інституту освіти і тенденцій освітніх реформ на витіснення загальногуманітарних знань, спрямованих на формування особистісного, критичного підходу до знань і життя в цілому, наповнюючи навчальні програми формальним, перформативним, утилітарним змістом, з одного боку, та ідеологізованим, формуючим консервативним ціннісним підходом, знанням – з другого. Система освіти все частіше розглядається з точки зору «системних» імперативів: економічних і політичних, забезпечуючи соціальний контроль і підтримку суспільної зв'язаності.

Таким чином, сучасна система освіти знаходиться між двома полюсами – вимогами ринку в сенсі перформативної інноваційності й ефективності, з одного боку, і вимогами гнучко реагувати на державне втручання і забезпечити соціалізацію громадян, необхідну для соціальної зв'язаності, – з другого, уповні відчувати на собі всю внутрішню суперечливість сучасного синтезу неоконсерватизму і неолібералізму. Перетворення освіти одночасно в товар і інструмент соціального контролю призводить до трансформації самої її сутності і потенційно веде до кризи



суспільної системи. У ринкових соціально-економічних відносинах освіта продається і купується як буду-який інший продукт. Освіта в суспільстві знання втрачає монополію на виробництво і розповсюдження знання. Державні заклади професійної освіти набувають тенденції до визначення самостійності і до пошуку зв'язку зі споживачами освітнього продукту, з підприємницькими колами. Просування освітніх послуг, як особливого виду товару, на конкурентному ринку потребує ефективного іміджевого дискурсу, пов'язаного з відображенням позитивного образу навчального закладу у свідомості особистості. Принциповим для розуміння змін, які відбуваються в освіті, є дилема визначення освіти як інвестиції або «товару», який можна придбати і продати, або як суспільного й особистого блага.

## ПІСЛЯМОВА

Освітня реальність є однією з основних буттєвих характеристик людини як суб'єкта, який розуміє і пізнає світ. Кожну епоху можна охарактеризувати специфічними уявами людини про світ. Це стосується і сучасної епохи, яка складає специфічні умови або особливі матеріали для оформлення сьогоднішньої картини світу. Сучасна освітня реальність втілює наукові, позанаукові, ненаукові образи, залишаючи сліди дефініцій у понятійних конструкціях і повсякденних уявленнях, індивідуальній і суспільній свідомості.

У цьому монографічному дослідженні ми поставили питання стосовно освітньої реальності інформаційного суспільства і показали, що і в суспільстві, і в самій освіті відбулися серйозні зміни, пов'язані з формуванням єдиної інформаційної системи, яка утворилася в результаті злиття телекомунікаційної, комп'ютерної, електронної, аудіовізуальної техніки. Як наслідок, створюються глобальні інформаційні системи, націлені на розвиток інноваційної освіти. Показано, що інформаційна реальність формується під впливом запитів, які висуває перед нею суспільство, наука, виробництво. Доведено, що рівень розвитку соціуму, науки й освіти визначають ступінь розвитку освітньої реальності. Освіта уже досягла тієї стадії, коли вона здатна цей запит виконати.

У результаті проведеного аналізу освітніх процесів в інформаційному суспільстві, ми запропонували авторський проект конструювання освітньої реальності, в якій освіта наділена високою ефективністю, базується як на розробці, так і впровадженні нових технологій, що працюють на випередження, дозволяють сформувати особистість, здатну успішно адаптуватися в динамічно змінюваному соціумі і не тільки успішно копіювати і тиражувати отриману інформацію

та набуті знання, але і продукувати знання нові. При цьому освітня реальність вказує не лише на рівень розвитку особистості, але і рівень розвитку суспільства нерозривно зв'язаний з розвитком науки й освіти.

У кінці ХХ століття сформувалися ознаки чергової хвилі науково-технічної революції, основні риси якої – корінна перебудова технології виробництва на основі електроніки, біотехнології, автоматизації складних технічних систем, різке збільшення інформаційних потоків, абсолютне панування техніки на науковій основі, перетворення матеріалізації наукових знань в головне джерело розширеного виробництва. Ми виявили, що саме в цей період системі освіти відводиться важлива роль у підготовці освічених спеціалістів високого рівня, здатних не лише заповнювати і копіювати отримані знання, але і створювати нові знання, відштовхуючись від останніх досягнень науки і тим самим формуючи нову освітню реальність.

Ми установили, що на сьогодні освітня реальність виходить на новий, інноваційний рівень, в основі якого лежить розвиток науки. Наука, розвиваючись, висуває якісно нові вимоги до системи освіти, що сприяє розвитку нових освітніх форм, концепцій і технологій, тобто розвитку нової освітньої реальності, в якій значна увага приділяється інноваційній освіті. Освітня реальність повинна акумулювати всі досягнення, які є в науці, чітко сформулювати концепції інноваційної освіти без яких неможливий прогресивний розвиток освіти, науки й економіки. Освіті належить провідна роль у всій системі факторів, завдяки яким індивід стає членом певного соціуму, посідає своє гідне місце в ієрархії соціальних відносин.

Аналіз освітньої реальності дає підстави для філософського переосмислення суспільної значущості самої науки як явища культури, а також динамічного соціокультурного процесу, приводить до змін світорозуміння, світовідношення, світогляду людини. Освітня реальність

сучасної людини стала лавиноподібно заповнюватися різною інформацією, принципово змінюючи антропологічне середовище. Поряд з тенденцією відтворення «одномірної» стандартизованої людини, суспільство знання дозволяє виявити ресурсний потенціал постійної, особистісної і професійної досконалості, творчості і соціальної критики. Цій меті слугує ЗМІ та інтернет, надаючи дискусійний простір, базу діалогічної взаємодії. Суспільство, яке базується на знанні, вимагає постійної перебудови особистості, культивує її різноманітних здібностей. Зроблено спробу оцінки впливу інтернету як засобу отримання інформації і формування на її основі знань. Показано, що сформована субкультура сучасної інтернет-спільноти є основою для формування нової освітньої реальності і передбачає висунення відповідних норм і цінностей. Обґрунтовується ідея педагогіки ненасилля, проблемні питання педагогіки ненасилля виходять за межі педагогічного дослідження, у сферу трансдисциплінарних досліджень людини.

Філософська структура освітньої реальності, яка виражає її онтологічний статус, визначається науковою картиною освітньої реальності і є цілісною відкритою системою і низкою важливих компонентів. У складі цілісної структури освітньої реальності слід виділити такі компоненти: особистісну творчість; типове як соціальний інваріант в кожному із індивідів, які є об'єктами і суб'єктами освітнього процесу; віртуальна реальність як один із інноваційних і актуальних способів неповторності особистісного самовираження, яке найбільш повно зв'язує індивіда з соціумом; «феномен Університету», який трактується як універсальна програма організації відповідальної діяльності через вчинок; товарність освіти як особистісного капіталу; потенціал людини і людських спільнот, які забезпечують справжній прогрес суспільства і запобігання кризовим явищ в соціумі на основі зростання ролі знання; і, нарешті,

ціннісна складова товарного вираження освіти, яка служить ідеалом людської досконалості.

Освіта є спеціалізованим соціальним інститутом, цілісною ієрархією (багаторівневою) організованою системою. На першому рівні навчально-виховний процес виступає як перетворюваний, що підводить молоду людину до самостійного життєвого вибору. На другому власне освітньому рівні здійснюється особистісне становлення людини. Життєвий вибір реалізується в умовах життєдіяльності, де тісно переплітається творчо-особистісне, духовно-моральне, фізичне і трудове начало в людині. На третьому рівні реалізується андрогінна вираженість освіти, яка дозволяє людині як особистості оволодіти новими способами осмислення змінюваної реальної дійсності, удосконалювати особистісне начало і забезпечити свій подальший особистісний розвиток.

Глобальні параметри соціального буття людства постійно замінюються ноосферною реальністю. Це відкриває перед освітою широкі перспективи в реалізації проекту нової людини на основі глобалізованої індивідуальності.

Глобалізаційні процеси поставили людство в пограничну життєву ситуацію, коли необхідно знаходити самовизначений вихід у своїх вчинках через освітню реальність, яка формується і сприяє створенню особистістю нового інтелектуального капіталу, актуалізованого реальними умовами соціуму. Методологія розкриття ролі особистості в освітній реальності інформаційного суспільства стає світоглядною концепцією для нинішнього часу, а ідея універсальної гармонії – її інтегральною основою. Аналіз освітньої реальності інформаційного суспільства дозволяє перевести в практичну площину питання формування нової гуманітарної культури.

Зміни в мовній освіті детерміновано розвитком інформаційного суспільства. Активність інформаційних процесів змінює систему комунікації. Природна мова, на відміну від формальних мов, відображає

зміст дійсності і передбачає сукупність знань, через яку вони можуть передаватися від однієї людини до другої. При цьому знання, розгорнуті за допомогою природної мови, виокремлюються від процесу її розуміння змісту дійсності на основі формальної мови і також стають інформацією, яка і є засобом комунікації між людьми. Властивостями інформації є її мовна природа, а також неможливість її існування поза взаємодією об'єктів і збереження її обома об'єктами в процесі цієї взаємодії, а тому одним із ключових елементів інформаційного суспільства стає комунікація. Сучасний світ отримав назву глобального світу завдяки комунікації, інформаційним технологіям, що динамічно перетворюють простір життєдіяльності. Для людини стають необхідними нові навички, нові знання, нове мислення, що дозволяють адаптуватися до умов і реалій в інформаційному суспільстві.

Зміни змісту і спрямованості системи освіти під впливом процесів глобалізації внесло суттєві корективи в розробку основоположних принципів сучасної філософії освітньої реальності, які розкриваються через позитивні фактори взаємодії (розвиток технологічних інфраструктур, зростання ролі знання, усвідомлення необхідності вкладення інвестицій в освіту), так і негативні наслідки цього процесу (комерціалізація професійної освіти, неконкурентоспроможності національних освітніх систем).

Ми виявили, що оскільки в основі глобалізаційних тенденцій сучасного світового розвитку лежать інформаційно-комунікаційні технології, які стрімко скорочують час впровадження наукових досягнень, то глобалізація виступає як прояв сучасної науково-технічної революції, суть якої полягає у створенні тісного зв'язку виробництва, науки та освіти і перетворення виробництва в широкомасштабний інноваційний процес. Оскільки глобальні зміни стають об'єктивними, то особливого значення набуває інформаційна підготовка в сфері освіти, формування низки

навичок у людини в умовах масованого мережевого інформаційного впливу, можливості інтеграції їх професійної і повсякденної діяльності у світові інформаційні процеси, їх підготовка й адаптація до повноцінного життя у світовому інформаційному просторі. При цьому всі інтеграційні процеси, які відбуваються не лише в економіці, але і в освіті, вимагають врахування найновіших досягнень науки і технологій в освіті, що і складає суть освітньої реальності інформаційного суспільства.

В умовах модернізації соціуму на основі аналізу філософсько-педагогічної спадщини у сучасній освітній реальності можливе осмислення цілей і змісту інноваційної освіти для підготовки людини до життя і діяльності в інформаційному глобалізованому світі і формування суспільства знань, щоб мати можливість адекватної відповіді на виклики сучасності.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Азаренко С. А. Коммуникация[Текст]: современный философский словарь/ С. А. Азаренко; [под общ. ред. В. Е. Кемерова]. – М.: Академический проект, 2004. – С. 548-552.
2. Алексеева И. Н. Возникновение идеологии информационного общества [Текст] /И.Н.Алексеева // Информационное общество. – 1999. – № 1. – С. 30 – 35.
3. Андрущенко В. П. Соціальна філософія. Історія, теорія, методологія: підручн. для вищ. навч. закл. / В. П. Андрущенко, Л. В. Губернський, М. І. Михальченко. – [3-є вид., випр. та доп.]. – К.: Генеза, 2006. – 656 с.
4. Антоник О. Споживні властивості книги як товару: ринкові акценти / О. Антоник, Н. Зубко // Полігр. і вид. справа. — 2006. — № 2 (44). — С. 20 – 30.
5. Артемова Л.В. Історія педагогіки України: Підручник / Л. В. Артемова. –К.:Либідь, 2006. – 424с.
6. Астафьев Я. У. Постмодернизм в познании общества / Я. У. Астафьев. // Полис. – 1992. –№ 3.– С.65.
7. Баталов Э. Я. Философия Бунта (Критика идеологии левого радикализма) / Э. Я. Баталов. – М.: Политиздат, 1973. – 222 с.
8. Бауман З. Глобализация. Последствия для человека и общества / З. Бауман. – М., 2004. – 87с.
9. Бауман З. Индивидуализированное общество / З. Бауман. – М.: Логос, 2005. – 390 с.
10. Бахтин М.М. К философии поступка / М. М. Бахтин // Работы 20-х годов. – К.: Next, 1994. – С. 9-69.
11. Бергсон Анри. Здравый смысл и классическое образование / Анри Бергсон // Вопросы философии. – 1990. – № 5.– С. 163 – 168.
12. Берестова Т. Ф. Библиотека как элемент информационного пространства (к разработке концепции) / Т. Ф. Берестова // Библиотекосведение. – 2004. – № 6. – С.43 – 51.
13. Бехман Г. Концепции информационного общества и социальные функции информации / Г. Бехман // Интернет-культура – этика. Материалы VIII Энгельмейеровских чтений. – Москва-Дубна: Центр информационных технологий и природопользования, 2006. – № 17. – С. 30 – 39.
14. Бехман Г. Современное общество как общество риска / Г. Бехман // Вопросы философии. – 2007. – № 1. – С. 26 – 46.
15. Бібліотека в освітньому просторі. Професійно культурний бібліотекар: поведінка, культура мови і спілкування, зовнішня культура:



інформ. бюл. для працівників бібліотек ВНЗ III-IV рівнів акредитації державної форми власності Хмельницької області / [гол. ред. О. Б. Айвазян]. – Хмельницький: ХНУ, 2010. – № 9. – 76 с.

16. Блюменберг Г. Світ як книга / Г. Блюменберг; [пер. з нім., передм. та комент. В.Єрмоленка]. – К.: Лібра, 2005. – 544 с.

17. Богомолов Ю. А. Курьезы муз: диалектика продуктивного и репродуктивного в творчестве на радио и телевидении / Ю. А. Богомолов. – М., 1986. – 121 с.

18. Боев А. А. Единое культурное пространство – пространство единой культуры / А. А. Боев // Социальная теория и современность. – М., 1993. – Вып. 8. – С. 104-110.

19. Бойко А. І. Освіта як фактор розвитку особистості в умовах ринкових трансформацій / А. І. Бойко // Гілея, 2008. – Випуск. 14. – С. 2 – 4.

20. Борхес Хорсе Луис. Коллекция. Сборник рассказов / Хорсе Луис Борхес; [пер. В. Кулагина-Ярцева]. – СПб, «Северо-Запад», 1992. – 9 с.

21. Бредбері Рей. 451 за Фаренгейтом / Рей Бредбері; [пер. з англ.

Э. Д. Крижевича]. – К.: Веселка, 1985. – 367 с.

22. Бричков А. Молодежь США: от нигилизма к политике / А. Бричков. – М.: Молодая гвардия, 1974. – 143 с.

23. Буева Л. П. Культура и образование. Проблемы взаимодействия / Л. П. Буева // Культура, культурология и образование (материалы «круглого стола») // Вопросы философии, 1997. – №2. – С. 12 – 18.

24. Бурдьё П. Социальное пространство в генезисе «классов» / П. Бурдьё // Вопросы социологии, 1992. – Т. 1. – С. 17 – 33.

25. Бурдьё П. Социология политики / П. Бурдьё; [пер. с фр.]. – М.: Socio-logos, 1993. – 336 с.

26. Бэттелл Дж. Поиск: Как компания Google и ее конкуренты переписали законы бизнеса и изменили нашу культуру / Дж. Бэттелл. – М.: Изд-во «Добрая книга», 2006. – С. 11 – 40.

27. Верніков М. Людський інтелект – найвищий скарб і умова розвитку сучасного суспільства / М. Верніков // Філософські пошуки. Людський інтелект: Філософсько-методологічні дослідження. – Л., 1998. – Вип. I (У-УІ). – С. 8 – 18.

28. Виноградова Н. Л. Социальное пространство и социальное взаимодействие / Н. Л. Виноградова // Вестник ВГУ.: Серия «Гуманитарные науки», 2005. – № 2. – С. 39 – 54.

29. Виноградский В. Г. Социальная организация пространства: философского-социологический анализ / В. Г. Виноградский, Я. Ф. Аскин. – М., 1988. – 187 с.

30. Войскунский А. Е. Актуальные проблемы психологии зависимости от Интернета / А. Е. Войскунский // Психологический журнал, 2004. – Т. 25. – № 1. – С. 90 – 100.
31. Войскунский А. Е. Метафоры Интернета / А. Е. Войскунский // Вопросы философии, 2001. – №11. – С. 64-79.
32. Гадамер Х.-Г. Актуальность прекрасного / Х.-Г. Гадамер // История эстетики в памятниках и документах; [пер. с нем.]. – М.: Искусство, 1991. – 368 с.
33. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: основы философской герменевтики [Текст] / Х.-Г. Гадамер; [пер. с нем., общ. ред. и вступ. ст. Б. Н. Бессонова]. – М.: Прогресс, 1988. – 704 с.
34. Гаман Л. А. Информационное общество и проблемы образования [Текст] / Л. А. Гаман. – Северск: Изд-во СГТИ, 2003. – 80 с.
35. Гараджа В. И. Образование и трансляция культуры / В. И. Гараджа // Культура, культурология и образование (материалы «круглого стола») // Вопросы философии, 1997. – №2. – С. 49 – 51.
36. Гарфинкель Г. Исследования по этнометодологии / Г. Гарфинкель. – СПб.: Питер, 2007. – 335 с.
37. Гегель Г. В. Ф. Лекции по истории философии / Г. В. Ф. Гегель. – Кн.1. – СПб.: Наука, 1993. – 350с.
38. Гелен А. Образ человека в свете современной антропологии / А. Гелен // Личность. Культура. Общество; [перевод А. Н. Портнова]. — 2007. — Вып. 3 (37). — С. 37 – 51.
39. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. Учебное пособие для самообразования. [Текст] / Б. С. Гершунский; [перераб. и доп.]. – М.: Политическое общество России, 2002. – [2-е изд.]. – 512 с.
40. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. – М., 1995. – 340 с.
41. Гидденс Э. Последствия модернити / Э. Гидденс // Новая индустриальная волна на Западе. – М., 1999. – 324с.
42. Гидденс Э. Ускользящий мир: как глобализация меняет нашу жизнь / Э. Гидденс. – М., 2004. – 120с.
43. Голицин Г. А. Информация, поведение, язык, творчество / Г. А. Голицин, В. М. Петров. – М.: Изд-во «ЛКИ», 2007. – 224 с.
44. Горгулов П. Коммуникативная теория безвластия / П. Горгулов. – М.: Гилея, 2005. – 144с.
45. Горохов В. Г. Научно-техническая политика в обществе знания / В. Г. Горохов // Вопросы философии, 2007. – № 12. – С. 65 – 80.
46. Гречев М. Н. Средства коммуникации как инструмент преобразования социально-политической действительности / М.Н. Гречев // Вестник Российского университета дружбы народов. – Серия: Политология. – 2001. – № 3. – С. 94 – 95.

47. Гримак Л. П. Грядущий век – век одиночества (к проблеме Интернета) / Л. П. Гримак // Мир психологии. – 2000. – № 2. – С. 84-89.
48. Грипич С. Книжкова культура як складова сучасної духовної культури / С. Грипич // Вісник Книжкової палати. – 2012. – № 1. – С. 1 – 4.
49. Гульчинский В. И. Книжная культура и ее источники / В. И. Гульчинский // Шестая Всесоюзная научная конференция по проблемам книговедения. — М., 1988. — С. 11-13.
50. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию / В. фон. Гумбольдт. – М.:Прогресс, 1984. – 400с.
51. Гуревич А. Я. Территория историка / А. Я. Гуревич // Одиссей. Человек в истории. – М., 1996. – 101с.
52. Гурметт Л. О. О воспитании / Л. О. Гурметт; [пер. с нем.: 2 кн.] – СПб. : Газ «Школа и жизнь», 1911. – 83с.
53. Гусинский Э. Н. Введение в философию образования [Текст]: Учебное пособие / Э. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова. – М.: Логос, 2003. – 248 с.
54. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 239 с.
55. Дайзард У. Наступление информационного века / У. Дайзард // Новая технократическая волна на Западе. – М., 1986. – С. 343 – 344.
56. Дейвисон А. Лингвистическое или прагматическое описание: розмішление о «парадоксе Перформативности» / А. Дейвисон // Новое в зарубежной лингвистике; [пер с англ.]. – М.: Прогресс, 1986. – Вып. 17. – 424 с.
57. Дениско Л. Н. Медиаповорот: философское многоголосе / Л. Н. Дениско, Е. Ю. Мошинская // Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна. Серія «Філософія. Філософські перипетії». – № 984. – 2011. – С.125 – 129.
58. Джема В. Прагматизм. Новое название для некоторых старых методов мышления / В. Джема // Популярные лекции по философии; [пер. с англ. П. Юшкевича]. – СПб. : Шиповник, 1910. – 2-е изд. – 237 с.
59. Джурицкий А. Н. История зарубежной педагогики: [учеб. пособие для студентов высш. пед. учебн. заведений, обучающихся по педагог. специальностям]. – М.: Форум-Инфра-М, 1998. – 268 с.
60. Доброносова Ю. Д. Потенціал неінструментального розуміння цифрових медіа / Ю. Д. Доброносова // Практична філософія. – 2013. – № 4 (50). – С. 57 – 66.
61. Донських О. А. Школа-университет-бизнес – проблемы социального управления / О. А. Донских // Профессиональное образование в современном мире. – 2013. – № 1 (8). – С.69 – 77.
62. Дорожко І. І. Родинне виховання у сучасних соціокультурних контекстах : монографія / І. І. Дорожко. – Харків: ФОП Бровін О. В., 2013. – 364 с.

63. Дочинець М. Світильник слова. Книга життя. Життя книги / М. Дочинець. – Мукачево: Карпатська вежа, 2013. – 208 с.
64. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / Д. Дьюи; [под ред. Н. Д. Виноградова; пер. с англ. Н. М. Никольской]. – М. : Мир, 1919. – 2-е изд. – 202 с.
65. Дьюи Д. Школа и общество / Джон Дьюи; [предис. С. Т. Шацкого.; пер. с англ.]. – М. : Работник просвещения, 1923. – 2-е изд. – 46 с.
66. Дьюи Д. Школа и ребенок / Д. Дьюи; [пер. с англ. Л. Азаревича; 2-е изд.]. – М.: Гос. изд-во, 1923. – Т. 2. – 60 с.
67. Дьюи Д. Школы будущего / Д. Дьюи; [пер. с англ. Р. Ландсберга]. – Берлин : Гос. изд-во Р.С.Ф.С., 1922. – 2-е изд. – 179 с.
68. Дьюи Дж. Введение в философию воспитания / Джон Дьюи; [предис. С. Т. Шацкого.; пер. с англ.]. – М.: Тип. Коминтерна, 1921. – 62 с.
69. Егоров В. В. На пути к информационному обществу [Текст] / В. В. Егоров. – М.: ИПК работников телевидения и радиовещания, 2006. – 192 с.
70. Еляков А. Интернет – тотальная угроза обществу? / А. Еляков // Мировая экономика и международные отношения. – 2007. – № 11. – С. 92-98.
71. Еникеев М. И. Энциклопедия. Общая и социальная психология. – М.: Изд-во ПРИОР, 2002. – 180 с.
72. Жайворонок Н. В. Українська етнолінгвістика: Нариси: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Довіра, 2007. – 262 с.
73. Засурский Я. Н. СМИ вступает в э поху мобильной коммуникации [Текст] / Я. Н. Засурский // К мобильному обществу: утопия и реальность. – М.: Узд-во Моск. Гос.ун-та, 2009. – С. 3 – 6.
74. Ивахненко Е. Н. Идея университета: вызовы современной эпохи / Е. Н. Ивахненко // Высшее образование в России. – 2012. – № 7. – С. 35 – 63.
75. Иллич И. Н. Общество, отказавшееся от образования / И. Н. Иллич. – М., 1971. – 234 с.
76. Каган М. С. Философия культуры / М. С. Каган. – СПб. : Петрополис, 1996. – 416 с.
77. Казакова Г. М. О содержании и качественных границах понятия книжной культуры / Г. М. Казакова // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. — 2012. — № 2(30). — С.71- 73.
78. Как построить свое «я» / [под ред. В. П. Зинченко]. – М.: Педагогика, 1991. – 136 с.
79. Каниболоцкая О. А. Использование Веб-проектов в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов-

філологів / О. А. Каниболоцкая // Збірник тез і матеріалів міжнародного науково-практичного семінару «Мовна підготовка фахівців України у новому тисячолітті: проблеми та шляхи її вирішення». – Дніпропетровськ, 2011. – С. 112 – 114.

80. Канцедалова Ю. А. Інформаційно-комунікаційні технології та електронні засоби навчання іноземних мов / Ю. А. Канцедалова // Збірник тез і матеріалів міжнародного науково-практичного семінару «Мовна підготовка фахівців України у новому тисячолітті: проблеми та шляхи її вирішення». – дніпропетровськ, 2011. – С.114-122.

81. Каптерев А. И. Мультимедиа как социокультурный феномен / А. И. Кантерев. – М.: НПО Профиздат, 2002. – 224 с.

82. Кара-Мурза С. Г. Манипуляция сознанием. [Текст] / С. Г. Кара-Мурза // История России. Современный взгляд. – М.: из-во Эксмо, 2003. – 832 с.

83. Карлов Н. В. Преобразование образования [Текст] / А. С. Карлов. – СПб.:Издательство «Лань», 2001. – 830 с.

84. Кармин А. С. Культурология / А. С. Кармин; [перер. и доп.]. – СПб.: Издательство «Лань», 2003. – 2-е изд. – 928с.

85. Карпець Л. А. Відповідальність у сфері освіти в умовах глобалізації / Л. А. Карпець // Духовно-моральні основи та відповідальність особистості: збірник матеріалів Міжнародної наукової конференції. – Харків: НТУ «ХП», 2015. – С. 191-195.

86. Карпець Л. А. Інтеграція освіти і науки в інформаційному суспільстві / Л. А. Карпець // Практична філософія. Науковий журнал. – К.: ЦПФ, 2013. – № 4. – С. 182-190.

87. Карпець Л. А. Інформація і знання в полікультурному просторі освіти / Л. А. Карпець // Наукові записки Харківського університету повітряних сил. Соціальна філософія, психологія. – Харків: ХУПС, 2009. – С. 72-82.

88. Карпець Л. А. Криза сучасної освіти і шляхи її подолання / Л. А. Карпець // Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна. – Харків: ХНУ, 2010. – № 917. - С. 140-144.

89. Карпець Л. А. Медіакультура як функціональний універсум соціуму / Л. М. Газнюк, Л. А. Карпець // Досягнення соціально-гуманітарних наук в сучасній Україні: збірник матеріалів Другої всеукраїнської наукової конференції. – Дніпропетровськ: Дніпропетровський національний університет ім. Олесь Гончара, 2012. – С. 82-84.

90. Карпець Л. А. Мова як спосіб інформації про світ людини (на прикладі жаргону) / Л. А. Карпець // Мова в професійному вимірі: комунікативно-культурний аспект: збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції. – Харків: НУЦЗУ, 2014. – С. 67-69.

91. Карпець Л. А. Мовна освіта в інформаційному суспільстві / Л. А. Карпець, О. І. Олійник // Матеріали ІХ Міжнародної науково-практичної конференції. – Дніпропетровськ, 2014. – С. 87-90.
92. Карпець Л. А. Образ смерті як основа сприйняття життя: культурно-антропологічний вимір / Л. М. Газнюк, Л. А. Карпець // Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна. – Харків: ХНУ, 2009. – № 887. – С. 191-196.
93. Карпець Л. А. Освітня реальність: знання – інформація – знання / Л. А. Карпець // Практична філософія. Науковий журнал. – К.: ЦПФ, 2012. – № 43. – С. 78-85.
94. Карпець Л. А. Особливості домінування спортивних явищ / Л. А. Карпець // Культура, свідомість, мова в інформаційному суспільстві: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Харків: НФаУ, 2007. – С. 305-307.
95. Карпець Л. А. Особливості спортивного жаргону в українській мові / Л. А. Карпець, Н. Ю. Петрусенко // Східні і Західні слов'яни. Теорія і практика перекладу: збірник ІІ Міжнародної науково-практичної конференції. – Дніпродзержинськ, 2009. – С. 141-142.
96. Карпець Л. А. Педагогічні умови формування комунікативної компетенції фахівців / Л. А. Карпець, В. С. Приходько // Актуальні проблеми морально-психологічного забезпечення СБД сил охорони правопорядку, місце і роль гуманітарних наук: збірник тез доповідей науково-практичної конференції Академії внутрішніх військ МВС України. – Харків, 2010. – С. 88-89.
97. Карпець Л. А. Простір публічних комунікацій як специфічна освітня реальність / Л. А. Карпець // Практична філософія. Науковий журнал. – К.: ЦПФ, 2011. – № 4. – С. 212-219.
98. Карпець Л. А. Пространство посткнижної культури / Л. А. Карпец // Rocznik Instytutu Wrocław, 2014. – № 1 (6). – Р. 111-121.
99. Карпець Л. А. Професіоналізм як синтез освіти, знання і виховання / Л. А. Карпець // Практична філософія. Науковий журнал. – К.: ЦПФ, 2010. – № 2. – С. 76-80.
100. Карпець Л. А. Ринкова парадигма освіти як товару / Л. А. Карпець // Науковий вісник Чернівецького університету: збірник наукових праць. – Чернівці: ЧНУ, 2013. – Вип. 665-666. – С. 40-46.
101. Карпець Л. А. Роль освіти та статус знань / Л. А. Карпець, Л. М. Газнюк // Філософські дослідження: збірник наукових праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. – Луганськ, 2013. – № 19. – С. 211-219.
102. Карпець Л. А. Система виховання й освіти (із досвіду В. А. Жуковського) / Л. А. Карпець // Гілея: науковий вісник. Збірник наукових праць; [гол. ред. В. М. Вашкевич]. – К.: ВІР УАН, 2010. – Вип. 36. – С. 22-29.

103. Карпець Л. А. Соціально-антропологічний вимір парадигми освіти / Л. А. Карпець // Соціально-гуманітарні вектори педагогіки вищої школи: збірник матеріалів V Міжнародної наукової конференції. – Харків, 2014. – С. 82-83.
104. Карпець Л. А. Соціокультурні канали впливу інформаційних технологій на освітню реальність / Л. А. Карпець // Практична філософія. Науковий журнал. – К.: ЦПФ, 2013. – № 48. – С. 75-83.
105. Карпець Л. А. Соціокультурні репрезентації медіа-простору й освітньо-виховний процес / Л. А. Карпець // Практична філософія. Науковий журнал. – К.: ЦПФ, 2012. – № 3. – С. 106-113.
106. Карпець Л. А. Феномен людського бачення / Л. М. Газнюк, Л. А. Карпець // Філософські антропологічні студії. Збірник наукових праць. – Дніпропетровськ, 2008. – С. 378-386.
107. Карпець Л. А. Феномен посередництва, культурно-історична реконструкція / Л. М. Газнюк, Л. А. Карпець // Соціально-гуманітарні вектори педагогіки вищої школи: збірник матеріалів Другої міжнародної наукової конференції. – Харків: ХДАДМ, 2010. – С. 270-274.
108. Карпець Л. А. Ціннісна рефлексія у сфері педагогічної діяльності / Л. А. Карпець // Практична філософія. Науковий журнал. – К.: ЦПФ, 2012. – № 4. – С. 113-119.
109. Карьер Ж.-К. Не надейтесь избавиться от книг / Ж.-К. Карьер, У. Эко; [пер. с фр. и примечания О. Акимовой]. – СПб.:Симпозиум, 2010. – 331с.
110. Кастельс М. Информационная эпоха: Экономика, общество и культура / М. Кастельс; [пер. с англ.]. – М.: ГУ ВШЭ, 2000. – 608 с.
111. Керимов Т. Х. Интерсубъективность / Т. Х. Керимов // Современный философский словарь; [под общ. ред. В. Е. Кемерова]. – М.: Академический проект, 2004. – 282с.
112. Кершенштейнер Р. Основные вопросы школьной организации / Р. Кершенштейнер; [пер. с нем.]. – Газ.: «Школа и жизнь», 1920. – 2-е изд. – Т. 2. – 152с.
113. Килпатрик В. Х. Воспитание в условиях меняющейся цивилизации / В. Х. Килпатрик; [пер. с англ. Б. В. Бабина]. – Кореля. – М. : Работник просвещения, 1930. – 86 с. (Новая пед. библиотека).
114. Киселев А. С. Роль нарождающегося информационного общества в развитии мировой цивилизации / А. С. Киселев. – М.: Компания Спутник, 2005. – 107 с.
115. Клепко С. Ф. Філософія освіти в європейському контексті: монографія / С. Ф. Клепко. – Полтава: ПОППО, 2006. – 328 с.
116. Клепко С. Ф. Формування лідерської компетентності в школі: навчальний посібник-довідник / С. Ф. Клепко, Л. В. Литвинюк. – Полтава: ПОППО, 2012. – 270 с.

117. Князев Н. А. Философские проблемы сущности и существования науки: монография / Н. А. Князев. – Красноярск.: Сиб. Гос. Аэрокосм. ун-т, 2008. – 272 с.
118. Князева Е. Н. Мыслитель эпохи междисциплинарности / Е. Н. Князева, Е. С. Куркина // Вопросы философии. – 2009. - № 9. – С. 125-132.
119. Князева Е. Н. Трансдисциплинарные комплексы знаний: синергетическая мудрость в образовании / Е. Н. Князева // Полигнозис. – 2/2001. – 218 с.
120. Кодлюк Я. Аналіз і оцінювання шкільних підручників / Я. Кодлюк. – Підручник ХХІ століття. Науково-педагогічний журнал. – 2003. – №1-4. – С.72-79.
121. Колпаков В. А. Общество знания. Опыт философско-методологического анализа / В. А. Колпаков // Вопросы философии. – 2008. – № 4. – С. 26-28.
122. Коротникова Н. В. Интернет как средство производства сетевых коммуникаций в условиях виртуализации общества / Н. В. Коротникова. – Социс. – 2007. – № 2. – С. 85-93.
123. Костенко Ліна. Записки самашедшого / Ліна Костенко. – К.:А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА, 2011. – 416с.
124. Кравченко П. А. Аксіологічні чинники розвитку науки в межах соціокультурного релятивізму / П. А. Кравченко // Філософські обрії. – 2009. – № 21. – С. 98-108.
125. Кремень В. Г. Освіта в контексті сучасних соціокультурних змін / В. Г. Кремень // Філософія освіти. – 2001. – № 2(7). – С. 15-21.
126. Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи) / В. Г. Кремень. – К., 2003. – 216 с.
127. Крысин Л. Русский литературный язык на рубеже веков (жаргон, заимствование) / Л. Крысин // Русская речь. – 2000. - №1. – С.28-40.
128. Кузнецов М. М. Виртуальная реальность: взгляд с точки зрения философа / М. М. Кузнецов // Виртуальная реальность: философские и психологические аспекты. – М., 1997. – 87с.
129. Кумбс Ф. Г. Кризис образования в современном мире. Системный анализ / Ф. Г. Кумбс; [пер. с англ. С. Л. Вдовиной; под ред. Г. Е. Сорова]. – М.: Прогресс, 1970. – 261 с.
130. Кусжанова А. Ж. К теории образования: философские и социологические проблемы / А. Ж. Кусжанова. – Оренбург, Изд.: ОГПУ. – 1993. – 198 с.
131. Лекторский В. А. Вера и знание в современной культуре / В. А. Лекторский // Вопросы философии. – 2007. – № 2. – С. 14-19.
132. Леонтьева В. Вытеснит ли экранная культура книжную? / В. Леонтьева // Высшее образование в России. — 2005. — № 9. — С. 88-92.



133. Лисенко М.В. Інноваційна парадигма вищої освіти України за умов переходу до інноваційного суспільства: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук: спец. 09.00.10 «Філософія освіти» / Лисенко М.В. – К., 2013. – 17с.
134. Лишаев С. А. Книжная культура в эпоху сетевой коммуникации / С. А. Лишаев // Вестник Самарской гуманитарной академии. — Серия «Философия. Филология». — 2010. — № 1 (7). — С. 3-12.
135. Лотман Ю. М. Несколько мыслей о типологии культур / Ю. М. Лотман // Языки культуры и проблема переводимости. – М., 1987. – 281с.
136. Лысак И. В. Общество как саморазвивающаяся система. /И. В. Лысак. – Таганрог: Изд-во ТГИ ЮФУ, 2008. – 112с.
137. Ляхов В. Н. О художественном конструировании книги / В. Н. Ляхов. — М., 1975. — 81с.
138. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс // Серия «Мастера психологи» . – СПб.: Питер, 2007. – 7-е изд. – 794 с.
139. Маклюэн М. Галактика Гуттенберга: сотворение человека печатной культуры / М. Маклюэн. – Киев, 2003. – 392с.
140. Маклюэн М. Понимание Медиа: Внешние расширения человека / М. Маклюэн; [пер с англ. В.Николаева; закл.ст. М.Вавилова ] – М.: Жуковский: «КАНОН – пресс-Ц», «Кучково поле», 2003. – 464с.
141. Маковский М.М. Язык – миф – культура. Символы жизни и жизнь символов/ М.М. Маковский. – М.,2014. – 320с.
142. Малькова З. А. Школа и педагогика за рубежом / З. А. Малькова. – М.: Просвещение, 1983. – 191 с.
143. Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию // М. К. Мамардашвили М.К. – М.: Прогресс. 1990. – 368с.
144. Мамедов Н. М. Образование как феномен культуры / Н. М. Мамедов // Открытое общество и устойчивое развитие: местные проблемы и решения. – М.: Изд-во МИДА, 2001. – Вып. VII. – 227с.
145. Манхейм К. Диагноз нашего времени / К. Манхейм // Очерки военного времени написанное социологом: Специализированная информация по общеакадемической программе «Человек, наука, общество : комплексное исследование»; [пер., вступ. ст П. С. Гуревича].– М. : ИНИОН, 1922. – 254 с.
146. Марков Б. В. Образование и познание в процессе цивилизации / Б. В. Марков // Онтология возможных миров. – СПб.: СПбГУ, 2001. – С.241-252.
147. Масенко Л. Мова і політика / Л. Масенко. – К.: Соняшник, 1999. – 98 с.

148. Масенко Л. Мова і суспільство: Постколоніальний вимір / Л.Масенко. – К.: Видавн. дім «КМ Академія», 2004. – 164с.
149. Межуев В. М. Культурология как наука / В. М. Межуев // Культурология и образование (материалы «круглого стола») // Вопросы философии. – 1997. – № 2. – С. 8-11.
150. Мид М. Культура и мир детства: Избранные произведения / Маргарет Мид; [пер. с англ. и коммент. Ю.А. Асеева; сост. и послесловие И.С.Кона ] – М.: Наука, 1988. – 429 с.
151. Микешина Л. А. Эпистемология цінностей / Л. А. Микешина. – М.: РОССПЭН, 2007. – 439 с.
152. Миникелло К. На пути к обществу познания: социально-экономический образовательный обзор / К. Миникелло // Европейское измерение в образовании: вопросы теории и практики. – СПб.: МУ «Европа», 1997. –153с.
153. Моль А. Социодинамика культуры / Абрам Моль. – М.: Прогресс, 2007. – 787с.
154. Мотульский Р. С. Библиотека как социальный институт: теорем.-методол. аспект / Р. С. Мотульский. – Мн.: Бел. Гос. Ун-т культуры, 2002. – 374с.
155. Мошинская Е. Ю. Моральный потенциал постнеклассической науки / Е. Ю. Мошинская / Монография. – Харьков : Факт, 2005. – 159 с.
156. Назарчук А. В. Этика глобализирующегося общества / А. В. Назарчук. – М.: Директмедиа Пабблишинг, 2002. – 235с.
157. Наливайко Н. В. Философия образования: формирование концепции / Н. В. Наливайко; [отв. ред. Б. О. Майер]. – Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2008. – 272с.
158. Ницше Ф. Воля к власти: Опыт переоценки ценностей (1884-1888) / Ф. Ницше; [пер.; под ред. Г. Рачинского, Я. Бермана]. – М. : ИЧП «Жанна», 1994. – 362 с. (Б-ка филос. классика. БФК)
159. Ницше Ф. Избранные произведения / Ф. Ницше; [пер. М. М. Иванова]. – М. : ЛКК «Ступени», 1990. – Т. 2. – 759с.
160. Ницше Ф. Собрание сочинений / Ф. Ницше. – М. : М. В. Клюкин, 1903. – Т. 10. – 367 с.
161. Новикова А. А. Медиаобразование в России и Европе в контексте глобализации / А. А. Новикова. – Таганрог: Изд-во Кучма Ю.Д., 2004. – 168 с.
162. Новые информационные технологии и судьбы рациональности в современной культуре (Материалы «круглого стола») // Вопросы философии. – 2003. – № 12. – 31с.
163. Носов Н. А. Виртуальные состояния в деятельности человека-оператора / Н. А. Носов, О. Н. Геннсаретский // Труды Гос НИИ

ГА. Авиационная эргономика и подготовка летного состава. – М., 1986. – Вып. 253. – С.147-155.

164. Носов Н. А. Фома Аквинский и категория виртуальности / Н. А. Носов // Виртуальная реальность: Философские и психологические аспекты. – М., 1997. – С.68-85.

165. Носов Н.А. Виртуальная реальность / Н. А. Носов // Вопросы философии. – 1999. – № 10. – С. 152-164.

166. Огурцов А. П. На пути к философии образования / А. П. Огурцов // Философия образования: состояние, проблемы и перспективы (материалы заочного «круглого стола») // Вопросы философии, 1995. – № 11. – С. 21-23.

167. Огурцов А. П. Образы образования. [Текст] / А. П. Огурцов // Философия образования: состояние, проблемы, перспективы (материалы заочного «круглого стола») // Вопросы философии, 1995. – № 11. – С. 21-23.

168. Огурцов А. П. Образы образования. Западная философия образования. XX век / А. П. Огурцов, В. В. Платонов. – СПб.: РХГИ, 2004. – 520 с.

169. Огурцов А. П. Постмодернистский образ человека и педагогика / А. П. Огурцов // Человек. – 2001. – № 3-4. – С.5-17.

170. Оленьев В. В. Глобалистика на пороге XXI века / В. В. Оленьев, А. П. Федотов // Вопросы философии. – 2003. – № 4. – С. 18-30.

171. Орлов В. В. Философия экономики / В. В. Орлов, Т. С. Васильева. – Пермь: Издательство Пермского университета, 2005. – 264с.

172. Остапенко А. А. Человек исчезающий. Исторические предпосылки и суть антропологического кризиса современного образования: монография / А. А. Остапенко, Т. А. Хагуров. – Краснодар: Кубанский гос.ун-тет, 2012. – 196 с.

173. Очерки истории книжной культуры Сибири и Дальнего Востока: В 2 т. — Т. 1. Конец XVIII — середина 90-х годов XIX века / Отв. ред. В. Н. Волкова. — Новосибирск, 2000. — 316с.

174. Очерки феноменологической философии: учеб. пособие / [под ред. Я. А. Слинина, Б. В. Маркова]. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1997. – 223 с.

175. Панченко А. М. Русская культура в канун петровских реформ / А. М. Панченко. — Л.: Ленинградское отделение издательства «Наука», 1984. — 205с.

176. Перукка А. Образование и воспитание в Европе в поликультурной перспективе / А. Перукка // Европейское измерение в образовании: вопросы теории и практики. – СПб.: МУ «Европа», 1997. – С. 25-42.

177. Петров В. 3 фольклору правопорушників / В. Петров // Етнографічний вісник. – К.: УАН, 2010. – Кн.2. – С.44-60.
178. Плотников С. Н. Чтение и экология культуры / С. Н. Плотников // Homo legens. Памяти Сергея Николаевича Плотникова (1929 -1995). – М.: Дом интеллектуальной книги, 1999. – 272с.
179. Погрешаева Т. А. Свободное время человека в условиях трансформации российского общества / Т. А. Погрешаева. – Саратов : Изд-во Саратовского государственного университета, 2000. – 98с.
180. Поппер К. Открытое общество и его враги / К. Поппер; [пер. с англ. под общ. ред. и с предисл. В. Н. Садовского]. – М.: Международный Фонд «Культ. Инициатива». – Soros foundation: Открытое об-во «Феникс», 1992. – Т. 2. – 448с.
181. Поспелов Д. Л. Где исчезают виртуальные миры? / Д. Л. Поспелов // Виртуальная реальность. – М.: Российская Ассоциация искусственного интеллекта, 1998. – С.21-29.
182. Потенция А. А. Эстетика и поэтика / А. А. Потенция. – М.:1976. – 487 с.
183. Радіонова Н. В. Репрезентації філософії в освітньому просторі Слобожанщини у ХІХ столітті: монографія / Н. В. Радіонова. – Харків, 2008.– 320 с.
184. Ракитов А. И. Регулятивный мир: знание и общество, основанное на знаниях / А. И. Ракитов // Вопросы философии. – 2005. – № 5. – С. 82-94.
185. Рац М. В. Книга в «информационном обществе»: о чём речь? Взгляд методолога / М. В. Рац // Общество и книга: от Гутенберга до Интернета. – М. «Традиция», 2000. – С.82-91.
186. Рикер П. Конфликт интерпретаций: Очерки о герменевтике / П. Рикер // Первые публикации в России; [пер.]. – М.: Моск. философ. фонд и др., 1995. – 411 с.
187. Риккерт Г. Философия жизни. [Текст] / Г. Риккерт. – Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2000. – 240 с.
188. Ро О. От читателя к пользователю: кому нужна электронная книга? / О. Ро // Книжная индустрия. – 2010. – № 5. – С. 39.
189. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека [Текст] / К. Р. Роджерс. – М.: Издательская группа «Прогресс», «Универсал», 1994. – 480 с.
190. Розин В. М. Образование как синергетическая система / В. М. Розин // Лицейское и гимназическое образование. – 1998. – № 2. – С. 63-65.
191. Розин В. М. Философия образования как предмет общего дела. [Текст] / В. М. Розин // Философия образования: состояние, проблемы и перспективы (материалы заочного «круглого стола») // Вопросы философии. – 1995. – № 11. – С. 7-9.

192. Розин В. М. Философия образования. [Текст] / В. М. Розин, С. К. Булдаков // Учебное пособие. – Кострома: изд-во КГУ им. Н. А. Некрасова, 1999. – 284 с.
193. Садовничий В. А. Философия и будущее цивилизации // В. А. Садовничий // Сем: Глобальные проблемы современности и молодежи. – М., Макс Пресс, Гарги, 2007. – 88 с.
194. Садовничий В. А. Университетское образование: вызов времени и выбор университета / В. А. Садовничий, В. В. Белокуров, В. Г. Сушко, Е. В. Шикин // Философия образования. – М.: Наука, 1996. – 288 с.
195. Саймон Б. Общество и образование. [Текст] / Б. Саймон; [пер. с англ. общ. ред. и предислов. В. Я. Пилиновского]. – М.: Прогресс, 1989. – 200 с.
196. Сакайя Т. Стоимость, создаваемая знанием, или История будущего / Т. Сакайя // Новая постиндустриальная волна на Западе. Антология. – М.: Academia, 1999. – С.337-371.
197. Самарцев О. Р. Телевидение, личность, образование (очерки теории образовательного телевидения / О. Р. Самарцев. – Ульяновск: Ульяновский дом печати, 1998. – 224 с.
198. Сандакова Л. Г. Философия образования: гуманитарная информационно-технологическая модель/ Л. Г. Сандакова. – [2-е изд.]. – Улан-Удэ: Изд-во БГУ, 2003.–145 с.
199. Сепир Э. Коммуникация / Э. Сепир // Избранные труды по языкознанию и культурологии. – М.: Прогресс. Универс, 1993.- С.209-215.
200. Сергеева О. В. Книги как медиа / О. В. Сергеева // Вестник Волгоградского государственного университета. — Серия 7. «Философия». — 2011. — № 1 (13). — С. 68-75.
201. Сидоренко В. Ф. Образование: образ культуры / В. Ф. Сидоренко // Техническая эстетика. – 1989. – № 12. – С. 1-2.
202. Сидоров А. А. Об исследовательской работе по истории русской книги / А. А. Сидоров // Книга в России до середины XIX века. – СПб. : Наука, 1978. – С.7- 10.
203. Силкина Л. В. Место пространства в культуре/ Л. В. Силкина // Жизненное пространство человека и общества. – Саратов. Издательство Саратовского университета, 2004. – С. 22 – 29.
204. Скородумова О. Б. Хакеры как феномен информационного пространства / О. Б. Скородумова. – Социс, 2004. – № 2. – С. 70-79.
205. Слободчиков В. И. Антропологический принцип в психологии развития / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев // Вопросы психологи. – 1998. – № 6. – С. 3 -17.
206. Слотердаик П. Критика цинического разума / П. Слотердаик; [перев. с нем. А.В.Перцева]. – Екатеринбург: Изд-во Урал. Ун-та, 2001. – 584с.

207. Смаль – Стоцький Р. Українська мова в советській Україні (матеріали й зауваги) / Р. Смаль – Стоцький. – Варшава, 1936. – Серія «Філологічні книги». – Т.34. – 318с.
208. Смирнов В. Д. Экономическое воспитание и профориентация в школе / В. Д. Смирнов. – Смоленск: СГПИ, 1987. – 120 с.
209. Смит А. Теория нравственных чувств / Адам Смит // М.: Республика, 1997. – 351с.
210. Современная философия науки: хрестоматия / [сост., пер., вступ. ст. и коммент. А. Л. Печенкина]. – М. : Наука, 1994. – 252 с.
211. Сокулер З. А. Проблема обоснования знания: Гносеологические концепции / З. А. Сокулер; [под. ред. Л. Витгенштейна, К. Поппера]. – М., 1988. – 176 с.
212. Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество / П. А. Сорокин. – М., 1992. – 543с.
213. Спенсер Г. Синтетическая философия / Герберт Спенсер; [перс. с англ.]. – Киев: Нико-центр, 1997. – 512 с.
214. Спенсер Г. Статьи о воспитании / Герберт Спенсер; [перс. с англ. М. А. Энгельгардта]. – СПб.: Газ. «Школа и жизнь», 1914. – 176 с.
215. Спруйт Г. «Я призываю к осторожности, хладнокровию и здравому смыслу» / Г. Спруйт // Книжная индустрия. – 2009. – № 8. – С. 23-27.
216. Ставицька Л. Функціонування жаргонної лексики в сучасній українській уснорозмовній мові / Л. Ставицька // Вісник Харківського університету. – Серія Філологія. Х.: ХНУ, 2000. – Вип. 491. – С. 294-300.
217. Степин В. С. Поиск новых ценностей и стратегия развития России / В. С. Степин // Весник РФО. – М.: РАИ, 2000. – № 1. – С. 16-17.
218. Стрельцова Е. Н. Учебное телевидение: в поисках признания // Журналистика и культура / Е. Н. Стрельцова // Материалы научно-практической конференции «Журналистика и культура»; [под ред. С. Г. Корконесенко]. – СПб., 1993. – с. 8-9.
219. Сухомлинский В. А. Избранные произведения в пяти томах / В. А. Сухомлинский. – К.: Рад. школа, 1979. – Т. 3. – 340с.
220. Сухомлинський В. О. Гармонія трьох начал / В. О. Сухомлинський // Вибр.тв.. – К.:Рад.школа, 1977. – Т. 5. – 570с.
221. Телегина Г. В. Модель эпистемологических миров К. Поппера и иллокутивные глаголы / Г. В. Телегина // Системно-функциональные и прагматические особенности языковых единиц. – Тюмень: Узд-во ТюмГУ. 1994. –С. 49–54.
222. Тестов В. А. Стратегия обучения в современных условиях / В. А. Тестов // Педагогика. – 2005. – № 7. – С. 12–18.
223. Тестов В. А. Фундаментальность образования: современные подходы [Текст] / В. А. Тестов // Педагогика. – 2006. – № 3. – С. 3-9.

224. Тоффлер А. Футуршок / А. Тоффлер. – СПб.: Лань, 1997. – 461 с.
225. Тоффлер Э. Третья волна / Э. Тоффлер. – М., 1999. – 583с.
226. Тхагажоев Х. Г. Философия образования: проблемы развития региональных систем/ Х. Г. Тхагажоев. – Нальчик, 1997. – 254 с.
227. Уэбстер Ф. Теория информационного общества / Ф. Уэбстер. – М., 2004. – С. 343.
228. Федоров А. В. Права ребенка и проблема насилия на российском экране / А. В. Федоров. – Таганрог.: Изд-во Кучма, 2004. – 418с.
229. Федоров А. В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза / А. В. Федоров. – М.: Из-во: МООВПП Юнеско, 2007. – 616 с.
230. Федотова В. Г. Традиционные духовные ценности и развитие России / В. Г. Федотова. – ВРФО. – 2000. – № 1. – С. 45.
231. Филатова О. Г. Интернет как масс-медиа / О. Г. Филатова // Актуальные проблемы теории коммуникации: Сборник научных трудов. – СПб.: Изд-во СПб ГПУ, 2004. – С. 232-240.
232. Философия и методология науки / [под ред. А. И. Зеленкова]. – Минск: Асар, 2007. – 384 с.
233. Философия образования. «Круглый стол» журнал «Педагогика» [Текст] // Педагогика, 1995. – № 4. – С. 3-28.
234. Философия, культура и образование (материалы заочного «круглого стола») [Текст] // Вопросы философии, 1999. – № 3. – С. 3-54.
235. Фишер М. И. Философия образования и комплексное исследование образования. [Текст] / М. И. Фишер // Философия образования: состояние, проблемы и перспективы (материалы заочного «круглого стола») // Вопросы философии, 1995. – № 11. – С. 26-27.
236. Філософія освіти: навчальний посібник / [За заг. ред. В. Андрущенко, І. Передборської]. – К.: Вид-во НПУ імені Драгоманова, 2009. – 329 с.
237. Фромм Э. Здоровое общество / Э.Фромм. – М.: АТС, 2006. – 539с.
238. Фромм Э. Человек для себя / Э. Фромм; [пер. с англ. и послесл. Л. А. Чернышовой]. – Минск: Коллегиум, 1992. – 253 с.
239. Фрумкин К. Г. Глобальные изменения в мышлении и судьба текстовой культуры / К. Г. Фрумкин. – М., 2010. — № 1. — С. 28-30
240. Фуко М. Археология знания / М. Фуко. – К.: Ника. – Центр, 1996.– 208 с.
241. Фуко М. Слова и вещи: Археология гуманитарных наук / М. Фуко; [пер. с франц.; вступ. ст. Н. С. Автономовой]. – СПб.: А-сад: Талисман, 1994. – 405 с.
242. Хабермас Ю. Демократия. Разум. Нравственность / Ю. Хабермас. – М.: Наука, 1992.- 252с.

243. Хайдеггер М. Время и бытие : Статьи и выступления / М. Хайдеггер; [сост., пер., вступ. ст., коммент. и указ. В. В. Бибихина]. – М. : Республика, 1993. – 445 с. (Мыслители XX века).
244. Халаджан Н. Н. Теория и методы авторизованного образования / Н. Н. Халаджан. – М.: МЭГУ, 1988. – 240 с.
245. Хобсбаум Э. Все ли языки равны? Язык, культура и национальная идентичность / Э. Хобсбаум. – Логос, 2005. – №4 (49). – С.49-59.
246. Чміль Г. П. Екранна культура: плюральність проявів / Г. П. Чміль. – Х.: Крук, 2003. – 336 с.
247. Чэбстер Ф. Теории информационного общества / Ф. Чэбстер. – М.: Аспект Пресс, 2004. – 400 с.
248. Шаповаленко С. Об активизации познавательной деятельности учащихся с помощью аудиовизуальных средств / С. Шаповаленко, Л. Прессман // САПН СССР: НИИ школьного оборудования и технических средств обучения. – Москва.: Эгер, 1970. – 23 с.
249. Шариков А. В. Проблемы медиаобразования в современной западной педагогике / А. В. Шариков // Телевидение и школа: опыт социокультурного и психолого-педагогического анализа: Сб. науч. тр.; [отв. ред. В. С. Собкин]. – М.: Изд-во АУТН СССР, 1989. – с. 104-124.
250. Шартье Р. Письменная культура и общество / Р. Шартье; пер. с фр. и послесл. И.К.Стаф. — М.: Новое издательство, 2006. — 272с.
251. Швырев В. С. Философия и стратегия образования. [Текст] / В. С. Швырев // Философия образования: состояние, проблемы и перспективы (материалы заочного «круглого стола») // Вопросы философии, 1995. – № 11. – С. 4-6.
252. Шелер М. Положение человека в космосе / М. Шелер // Проблема человека в западной философии; [сб. пер. с англ., нем., фр.; сост. и предис. П. С. Гуревича; общ. ред. Ю. Н. Попова]. – М. : Прогресс, 1988. – с. 31 – 95.
253. Шелер М. Формы знания и образования / М. Шелер //Избранные произведения. – М., 1994. – С.85-96.
254. Широцький К. Словарець бурсацького жаргону / К. Широцький // Збір. Харк. істор.філол. т-ва. Нова сер.. – 1998. – Т.6. – С.181 – 206.
255. Шиянов Е. Н. Полипарадигмальность как методологический принцип современной педагогики / Е. Н. Шиянов, Н. Б. Ромаева // Педагогика. – 2005. – №9. – С. 17-25.
256. Шугуров М. Новая идентичность. Человек и власть в пространстве посткнижной культуры России / М. Шугуров // Социологические исследования. – 1991. – №11. – С.105-119.



257. Щедровицкий Г. П. Программирование научных исследований и разработок / Из архива Г. П. Щедровицкого. – М., 1999. – Т. 1. – 286 с.
258. Щепотьев В. Мова наших школярів / В. Щепотьев // Етнографічний вісник. – 1927. – Кн.3. – С.76-81.
259. Эко У. От Интернета к Гуттенбергу: текст и гипертекст / У. Эко // Интернет. – М., 1998. – № 6-7. – С. 91-92.
260. Эко У. Под Сетью (интервью с Л. Маршаллом) / У. Эко // Искусство кино. – 1997. – № 9. – С. 131-134.
261. Электронная культура и электронное творчество / [авт. вступ. ст., сост. и науч. ред. К. С. Разлогов]. – М., 2006.
262. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника / Д. Б. Эльконину – М.: Знание, 1974. – 64 с.
263. Юдин Б. Г. Знание как социальный ресурс / Б. Г. Юдин // Вестник РАН. – 2006. – Т. 76. – № 7. – С. 587-595.
264. Янг К. С. Диагноз – Интернет-зависимость / К. С. Янг // Мир Интернет. – 2000. – № 2. – С.24-29.
265. Ярская В. Н. Время в эволюции культуры: философские очерки / В. Н. Ярская. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1989. – 150с.
266. Ясперс К. Смысл и назначение истории / К. Ясперс; [сб. пер. с нем.; вступ. ст. П. П. Гайденко]. – М. : Республика, 1994. – 2-е изд. – 527 с. (Мыслители XX века).
267. Ячин С. Е. Человек в последовательности событий жертвы дара и обмана / С. Е. Ячин. – Владивосток, 2001. – 172с.

### *Автореферати*

268. Лисенко М. В. Інноваційна парадигма вищої освіти України за умов переходу до інноваційного суспільства: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук: спец. 09.00.10 «Філософія освіти» / М. В. Лисенко. – К., 2013. – 17 с.

### *Іноземна література*

269. Baehr J. Educating for Intellectual Virtues: From Theory to Practice / J. Baehr // Journal of Philosophy of Education, 2013. – Vol. 47. – № 3. – P. 407-422.
270. Barbatsis G. The performance of Cyberspace: An exploration info computer-media ted reality / G. Barbatsis, M. Fegan M., K. Hansen// Journal of Computer- Mediated Communication. – 1999. – vol.5(1). – P. 73
271. Bowker G. Sorting Things Out: Classification und Its Concequences Cambridge / G. Bowker, L. Star // Sorting Things Out: Classification und Its Concequences Cambridge: MA, MIT Press, 1999.
272. Brown Ph. Education, Globalization, and Economic Development / Ph. Brown, H. Lauder // The Routledge Falmer in Sociology of

Education / Ed. by S. J. Ball. – Routledge Falmer: Tavior & Francis Group. – 2003. – P.27-71.

273. Callaghan J. The Prime-Minister's Speech at Ruskin College / J. Callghan. – London: Oxford, 1976. – p.16

274. Dictionary of Philosophy / [Ed. by T. Mautner]. – London: The Perguin Books. 2005. – P. 467

275. Greco J. Sntroduction: What is Epistemology? / Ed. by J. Greco, E. Sosa. // (The) Blackwell Guide to Epistemology. – Oxford: Blackwell Publishers, 1999. – P. 1.

276. Goldbery I. Treatment of Internet Disorders / I. Goldbery – New York: Oxford University Press, 1999.

277. Habermas J. Remarks on Discourse Ethics / J. Habermas. – Justification and Application. – 1998. – 159 p.

278. Jestersen O. The Philosophy of Cramner. – 1924 – 400p.

279. Lash S. Crit que of Information London / S. Lash // Thousand Daks (Ca). – Sage Publications, 2002. – XII. – 234 p.

280. Lyotard J.-F. The Inhuman: Reflection on Time / J.-F. Lyotard. – Cambridge: Polity Press, 1991. – 216 p.

281. Lyotard J.-F. The Postmodern Condition: A report on Knowledge / J.-F. Lyotard // Theory and History of Literature. – Minneapolis: University of Minnesota Press, 1999. – Vol. 10. – 110 p.

282. Machlup F. The Production and Distribution of Knowledge in the United States / F. Machlup. – Princeton, 1969. – P. 44-45.

283. Marshall J. Postmodernism and Education / J. Marshall, M. Peters // Snternational Encyclopedia of Education, 1995. – Vol. 8. – P. 464.

284. Mettler-Maibom B. Sociale Kosten in der Informations gell schaft: Oberlegungen zu einer Kommunikation sökologie / B. Mettler-Maibom. – Frankfurt, 1987. – P.60.

285. Morin E. La tete bien faite Repenser la reforme? Reformer la pensee / E. Morin. – Paris Editions du Seuil, 1999. – P. 52-54.

286. Pheingold H. The virtual community / H. Pheingold // Reading, Mass: Addison-Wesley, 1993.

287. Pritchard D.H. Epistemic Virtue and the Epistemology of Education / D. H. Pritchard // Journal of Philosophy of Education, 2013. – Vol. 47. – № 2. – P. 241.

288. Rorty R. Philosophy and Mirror of Nature / R. Rorty. – Princeton: Princeton University Press, 1980. – P. 415.

289. Sosa Ernest. A virtue epistemology. Apt belief and reflective knowledge / Ermet Sosa, I. Volume. – Clarendon Press, Oxford, 2007. – 164 p.

290. Sosa Ernest. Knowing full well: the normativity of beliefs as performances / Ermet Sosa. – Philos. Stud, 2008. – 142 p.

291. Strike R. A. Epistemology and Education /R. A. Strike // International Encyclopedia of Education, 1995. – Vol. 8. – P. 199.

292. (The) Re-enchantment of Science: Postmodern Proposals / [Ed. by D.R. Griffin] – Albany: State University of N.Y. Press, 1988. – 78p.
293. Trowler P. Education Policy / P. Trowler. – London: & N.Y.: Routledge, Tailor & Francis Group, 2003. – 216p.
294. Zagzebski L. Virtues of the Mind. Cambridge / L. Zagzebski. – Cambridge University Press, 1996. – 365p.
295. Weliman B. Physical Plase and Cyber Plase: The Rise of Personalized Networking / B. Weliman // International Journal of Urban and Regional Research, 2001. – № 2. – P. 227.
296. Weliman B. Physical Plase and Cyber Plase: The Rise of Personalized Networking / B. Weliman // International Journal of Urban and Regional Research, 2001. – № 2. – P. 238-252.

### *Наукові електронні ресурси Інтернету*

297. Антоник О.В. Культура читання як фундамент інформаційної культури особистості / О. В. Антоник [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://knyhobachennia.com/category=2&article=188>. – Назва з екрана.
298. Васильев В.И. К постановке вопроса об определении понятия «книжная культура» [Электронный ресурс]: Режим доступу: [http://www.naukaran.ru/sb/2002\\_3/03.shtml](http://www.naukaran.ru/sb/2002_3/03.shtml).
299. Капица С. П. Россию превращают в страну дураков / С. П. Капица [Электронный ресурс]: Режим доступу: <http://www.aif.ru/society/13372>.
300. К обществам знания [Электронный ресурс]: Режим доступу: Всемирн. докл. ЮНЕСКО 2005. – Режим доступа : <http://unesdoc.unesco.org/smages/0014/001418/141843>.
301. Кронгауз М. А. Как интернет-язык делает письменную речь формой существования разговорного язык [Электронная публикация] : Режим доступа: [http://slovaril1.ru/analytics/maksi\\_krongauz\\_litdibr\\_ot\\_blogera](http://slovaril1.ru/analytics/maksi_krongauz_litdibr_ot_blogera).
302. Купер И. Р. Гипертекст как способ коммуникации [Электронный ресурс]: Режим доступу: <http://www.socio.ru/bull/18.html>.
303. Rheingold Н. The Virtual Community [Electronic resource]: Access: <http://www.rheingold.com/vc/book/accessed.2004.04.27>.