

**Зореслав САМЧУК**

## **СВІТОГЛЯДНІ АЗИМУТИ ОСВІТНЬОЇ НАВИГАЦІЇ В УМОВАХ СУЧАСНОГО СУСПІЛЬНОГО ПРОСТОРУ УКРАЇНИ**



*Проблемність освітньої сфери сучасної України — об'єктивний і закономірний наслідок проблемності українського суспільства в цілому: за наявності кризових тенденцій у межах усього соціуму не варто сподіватися на відсутність подібних кризових симптомів на рівні освіти як складової частини суспільства. Втім, освіта не приречена на пасивну співучасть у вирішенні суспільних проблем — вона може і повинна виявитися тим модернізаційним локомотивом, який забезпечить Україні оптимізаційні перетворення і надійні перспективи розвитку. Виконати цю відповідальну місію освіта зможе лише в тому випадку, якщо здобуде ґрунтовну філософську підтримку, переконливу аргументацію як щодо мети, так і засобів оптимізації.*

У середовищі фахівців нині практично не викликає заперечення потреба глибинних, концептуальних перетворень сфери української освіти. Вона зумовлена першочергово становленням молодого української державності, в межах якої український освітній сегмент колишньої радянської освіти опинився перед необхідністю добудови свого механізму, інструментарію і засобів дії до рівня повноцінної національної освіти.

З огляду на тісний взаємозв'язок, взаємопотенціювання (взаємообмеження) і функціональну синхронізацію суспільних та освітнього процесів, цілком логічних і навіть аксіоматичних ознак набуває теза щодо зумовленості переважної більшості вад сучасної освітньої сфери України загальносуспільною буттєвістю, детермінативним впливом суспільних алгоритмів і стереотипів життєдіяльності на освітнє середовище. Тут доречно згадати і *Verdinglichung\**, і зловживання евфемізмами та поверховими концептуальними сентенціями, які не тільки не з'ясовують сутності проблем та перспектив, а й навпаки — замулюють весь світоглядний інтеграл, істотно ускладнюючи як концептуальну визначеність (мету), так й інтенсивність руху в її

\**Оречевлення* (нім.) — речове, дегенеративно-дегуманізоване викривлення соціальної реальності (термін Маркса, що отримав розвиток у поняттях «товарного фетишизму» в «Капіталі»).

напрямку. І хоча «невизначеність та проблематичність складають сутність існування людини у форматі фундаментальної позитивності» [9; 88], втім, тривале ігнорування невизначеності і проблемності може призвести до небезпечних наслідків, а тому потребує адекватного і своєчасного реагування.

Як зазначав Джон Макмеррей, «ніяка рефлексійна діяльність не може отримати виправдання, якщо вона не спрямована на досягнення *істини та справедливості*» [6; 26]. У даному випадку пріоритети істини та справедливості зумовлюють необхідність визнання: небажання чи неготовності визначитися з ідейно-цілепокладаючими пріоритетами останнім часом набула взагалі загрозливих, епідемічних симптомів, перетворившись на своєрідний каріотип\*, *ens realissimus*\*\* Найбільш реальна реальність, реальність найвищого гатунку (лат.).

У цьому контексті в пам'яті виринає думка Огюста Конта, наведена в «Курсі позитивної філософії»: «*Ідеї керують світом* і визначають його спрямованість. Політична й моральна кризи зумовлені, головним чином, інтелектуальною анархією: наша найсерйозніша хвороба полягає у глибоких розбіжностях, що існують між людьми стосовно основних правил, дотримання яких становить найпершу умову суспільного порядку. Доти, доки люди не дійдуть згоди щодо певного мінімуму загальних ідей, необхідних для творення стрункого соціального вчення, вони неминуче виявлятимуться спроможними творити лише тимчасові установи» [10; 26]. Цю тезу можна поширити на феномен і проблемність функціонування освітньої сфери в сучасній Україні.

Зрештою, у даному випадку О. Конт не був світоглядним винахідником: він лише продовжив філософську традицію, котра бере початок ще з Аристотеля, який ініціював розмежування *буття на рівні дійсності* («енергея») та *буття на рівні можливостей* («дінаміс» або «потенція»). Окрім О. Конта такий світоглядний алгоритм був сприйнятий і ефективно поглиблений Ф. Шіллером, котрий подав його у формі питань та відповідей на них, зокрема: у чому полягає привабливість квітки, джерела, камінчика, який обріс мохом, щебетання птахів та гудіння бджіл? Хто дав усьому цьому право домагатися нашої любові? І відповідав: ні, *не предмети* ми любимо в них, а *ідею*, яку вони репрезентують — ми любимо в них естетичну переконливість, мирне життя, вічну згоду тощо.

Розробляючи методологію пізнання суспільства, М. Вебер увів поняття *ідеальних типів* — мисленневого конструкту, за допомогою якого можна організувати емпіричний матеріал у певну струнку ієрархічну систему. Ідеальні типи покликані задавати, головним чином, ракурс розгляду; вони — своєрідне ядро кристалізації фактів. В основу таких моделей покладена певна система цінностей, яка слугує підставою для систематизації історичного матеріалу.

\* *Каріотип* (від грецьк. *καριον* — ядро горіха і *τυπος* — форма, відбиток) — типова для даного виду сукупність генетичних характеристик.

\*\* *Ens realissimus* — Найбільш реальна реальність, реальність найвищого гатунку (лат.).

На жаль, досягти цілковитої конгеніальності *змісту ідеї (чи дійсності)* та *форми її відображення, відтворення, інтерпретації* неможливо в принципі: завжди матимемо справу з деякими змістовними втратами. Завдання, таким чином, полягає не в заохоченні химерних і завищених герменевтично-пізнавальних амбіцій, а в тому, щоб зробити різницю між *змістовним прототипом* та *формалізованим типом* якомога меншою, неістотною.

Потреба глибинної трансформації, реформування, приведення у відповідність з вимогами часу освіти набула ознак самоочевидності. Зрозуміло також, що оптимізація функціонування освітньої галузі виявиться проблематичною, якщо не розв'язати основні проблемні вузли теорії і практики чинного освітнього процесу. De facto перед сучасною українською освітою стоїть двоєдине завдання: /€^ всі позитивні здобутки українського освітнього досвіду, а також /€^ його досягненнями іншонаціональних освітніх середовищ, котрі гармонійно узгоджуються й поєднуються з українськими. Адже чим складніше й комплексніше завдання, тим гармонійнішими і прозорішими мають бути взаємини у трикутнику *освіта (наука) — людина — суспільство*

Кожне масштабне перетворення доцільно супроводжувати узгодженням позицій щодо мети і функцій об'єкта трансформації. Отже, „^, ~^/ÉÒ° ÊÊ, **освіти**, в чому воно полягає? У засвоєнні знання? У його накопиченні? Чи в поглибленні, нарощуванні творчого, евристичного потенціалу мислення і людського ества в цілому?

Очевидно, реконструюючи дефініцію «освіта», ми не можемо обминути *знання як фундаментальну спрямованість освітнього процесу*. У цьому сенсі класичне визначення освіти через процес і результат засвоєння систематизованих знань і навичок, необхідних для життя, залишається прийнятним. Однак, це прийнятність в цілому, загалом. Детальний же розгляд вимагає значних уточнень і корекцій.

Йдеться, зокрема, про динаміку поповнення масиву знань. Адже якщо на момент розпаду Римської імперії людство поповнювало вантаж знань протягом тисячоліття, якщо в часи «весни народів» XIX століття аналогічний результат досягався вже протягом ста років, то на зламі XX — XXI століть обшир знань людства виростає вдвічі менш як за десятиліття. Маємо класичний зразок геометричної прогресії, яка, між іншим, ще не сягнула апогею. Така вражаюча поступальність накопичення масиву знань спонукає до адекватних ціннісно-світоглядних і смислотворчих висновків.

Найочевидніший серед них свідчить на користь безперспективності перетворення освіти на тривіальну гонитву за знаннями, адже ще Геракліт констатував, що «велика кількість знань не гарантує навіть посереднього розуму, а мудрості — тим більше». Платон же уподібнював знання до харчів: за аналогією до того, як можуть виникати проблеми із засвоєнням неякісної чи непоєднуваної їжі, так само існує великий ризик наразитися на небезпеку у випадку некритичного накопичення знань. Якщо ж бути ще точнішим — зауважував Платон, — то ризику значно більше в отриманні знань, аніж у поглинанні їжі.

Що стосується І. Канта, то він зазначав: «За відсутності знань ніколи не стати філософом, однак знання ще ніколи не створювали філософів, якщо зв'язок усіх знань і навичок не утворював продуктивної єдності і не виникало усвідомлення відповідності цієї єдності найвищим цілям людського розуму» [5; 332]. Висновок зводиться до неприйнятності механічного, *кількісного* засвоєння знань індивідом. Адекватною відповіддю на виклик часу може бути лише вибірковий, *якісний* принцип засвоєння знання. Аби досягти цієї мети, конче необхідно якомога детальніше структурувати суцільний інформативний масив, розбивши його навіть не стільки за дисциплінами, скільки за проблематикою, науковими підходами, засобами й механізмами здобування знань.

Принцип логічної і функціональної симетрії передбачає необхідність приведення у відповідність до суспільної мети освіти системи оцінок. Це означає, що оцінка має віддзеркалювати не так *кількісно*-механічний рівень засвоєних знань, як оперативні-функціональні можливості індивіда в освітній сфері — тобто йдеться знову-таки про *якісні* параметри освітнього впливу.

Перш за все, необхідно визначитися щодо деяких принципових, концептуальних розбіжностей, котрі мають місце у сфері оптимізації інституту освіти в Україні. Йдеться про проблему визначення ключової детермінанти такої оптимізації, а саме: що визначальне у цьому процесі — філософія і методологія чи педагогіка, методика і дидактика? Якщо комусь ці розбіжності здадуться безпредметною схоластикою на кшталт, що було спочатку — курка чи яйце, — то маю застеретти: дилема насправді значно серйозніша; за наочністю вона більше подібна до іншого риторичного запитання: з чого починати будувати дім — з фундаменту чи зі стін (дверей, вікон, даху і т.п.)?

Можна як завгодно довго, наполегливо й натхненно за допомогою аптекарських терезів вираховувати буквально по мікрону чи міліграму доцільність тих чи інших *методичних* кроків по оптимізації стану справ у освітній галузі загалом і у сфері вищої освіти зокрема. Однак визнаємо: якщо ці флігранні й титанічні зусилля здійснюватимуться за умов нехтування й ігнорування вимог ширшого — *методологічного* — гатунку, то, очевидно, нагадуватимуть трагікомічні етюди на теми сізфОВОЇ праці, коли ніби й факт праці безперечний, однак користі ніякої — лише розчарування. Себто, ніби й існує переконлива настанова: лупайте сю скалу — нехай ні жар, ні холод не спинить вас, — однак чомусь ніхто не взявся за клопіт пояснити сакраментальне «НАВІЩО?» Результуючим ефектом такого стану справ стає не лише розмитість мети процесу, — далеким від належного виявляється охоплення думкою трансформаційної динаміки в цілому. Це якраз той кепський випадок, коли кажуть: за деревами не видно лісу.

Звичайно, за таких обставин претендувати на ефективні й оптимальні перетворення в галузі освіти було б небаченим нахабством. Тому скеруємо зусилля на підведення під свої теоретичні претензії надійнішого практичного фундаменту. Отже, на ключове запитання «НАВІЩО?» збалансовану — концептуально, аксіологічно, ідейно-теоретично, деонтологічно — відповідь може дати лише філософія, оскільки відповідь педагогіки чи будь-якої

іншої наукової дисципліни в кожному разі буде позначена тавром, даруйте, «фахового провінціалізму». Зрештою, в констатації провінційності нема нічого образливого, адже саме від провінції завжди залежить, чи будемо з хлібом, а якщо будемо, то чи буде ще щось на додаток до хліба. Дія цієї метафори, безперечно, поширюється й на наукову галузь.

У даному випадку йдеться про неприйнятність покладання на науковий провінціалізм місії визначення концептуальних засад перетворень. Із цим комплексним, поліфакторним і багатоаспектним завданням може впоратися лише така сфера наукового знання, яка володіє необхідною повнотою знань та епістемологічних підходів з найрізноманітніших галузей і має у своєму розпорядженні необхідний інструментарій із впорядкування, порівняння, аналізу й синтезу всього обширу інформації. Таке визначення вочевидь поширюється лише на філософію.

Зрозуміло, засобами самої лише філософії провести весь комплекс заходів із трансформації системи вищої освіти в Україні неможливо: будь-яка методологія має бути доповнена, добудована методиками й дидактиками. Але не забуватимемо, що це — деталізація й конкретизація. Сплутати ж функції методології та методики — означає поставити воза попереду коня, а отже, й приректи освітні перетворення на тупцювання на місці.

*Філософія освіти* (або ж *філософія освітньої політики*) — невід’ємна складова частина і важливий сегмент *філософії соціальної*. Водночас між цими сферами знання існують самоочевидні відмінності, зумовлені предметною специфікою: так, зокрема, якщо соціальна філософія оперує філософськими основами суспільних проблем і перспектив, то філософія освіти (філософія освітньої політики) — фундаментальними питаннями природи, генеалогії, генезису і функціональних меж освіти як елемента соціального буття, як соціального інституту.

Освітня сфера, безперечно, зацікавлена у використанні філософського інструментарію з метою оптимізації алгоритмів, принципів і методів свого функціонування. Втім, вдале використання потенціалу філософії можливе лише за умов з’ясування сутнісних параметрів характерних ознак та інструментальних переваг філософської дисципліни. У цьому контексті першочергово слід зазначити, що філософія — це сфера знань про *антецедентні* (граничні) параметри буття, незалежно від його профілю (реального, евентуального, уявного тощо). Як зазначав І. Кант, «філософія є наукою про відношення будь-якого знання до істотних цілей людського розуму (teleolo-

Філософія оперує питаннями, з яких людське знання або починається, або якими закінчується. Питання філософії — або початкові, або завершальні з погляду можливостей нашого розуму. Відтак, найбільш філософичною слід визнати ту проблематику, при розгляді якої думка досягає найвишого рівня узагальнення, абстрагування. Філософія — це теоретично сформульований світогляд, система найбільш загальних теоретичних поглядів на світ, на місце в ньому людини, на з’ясування особливостей різних форм відношення людини і світу. Від інших форм світогляду філософія відрізняється не

стільки предметом, скільки способом його осмислення, ґрунтовністю інтелектуальної розробки проблем і методу підходів до них. Ось чому, визначаючи філософію, кажемо про *теоретичний* світогляд і *систему* поглядів.

Виникнення філософії означало появу особливої світоглядної настанови — пошуку гармонійного поєднання знань про світ із життєвим досвідом людей, з їхніми ідеалами, цілепокладанням, духовними пріоритетами. Ще древньогрецька філософія засвідчила надзвичайно цінне прозріння: саме по собі знання і пізнання недостатнє, неповноцінне — воно набуває смислу і виправдання лише в поєднанні з цінностями людського життя. Ще один світоглядний здобуток полягав у тому, що мудрість — це не якась готова даність, яку можна відкрити, привласнити і з користю для себе використувати; мудрість — це перманентна інтелектуальна напруга і пошук; це, швидше, *шлях у рух у певному напрямку*, аніж *фіксована, статична точка на цьому шляху і в процесі цього руху*<sup>U</sup>

На відміну від інших видів теоретичного пізнання (математики, природознавства тощо), філософія — це *універсальне теоретичне пізнання*. Як зазначав ще Аристотель, спеціальні науки зайняті вивченням конкретних видів (типів) буття, філософія ж спрямовує свої зусилля на пізнання найбільш загальних принципів, основ і першопричин суцього. На думку Канта, основне завдання філософії полягає в синтезі чи, принаймні, в узгодженні різнопланових людських знань. Саме філософія покликана надати континууму знань систематичної єдності.

Філософія — це критично-рефлексійний тип суспільної свідомості. Він здійснює критичну рефлексію наявних (чи евентуальних) форм практики і культури. У системі культури філософія бере на себе роль критичної селекції, акумуляції світоглядного досвіду і його передачі, трансляції наступним поколінням й історичним епохам. Як переважно раціонально-теоретична форма світогляду філософія бере на себе завдання *раціоналізації*, тобто перекладу універсальї мовою логічної узгодженості і понятійних форм. Атрибутивна ознака філософії — функція *систематизації*, себто теоретичного вираження сумарних результатів людського досвіду в усіх його формах і виявах.

Ніцше наділяв філософію функцією світоглядного лікаря цивілізації. Діагностувати життя в будь-який момент на предмет інтелектуального формату етики, аксіології і т. ін. — ось обов'язок і покликання любові до мудрості. Ніцше свідомо надавав перевагу деонтологічному аспекту філософської буттєвості, позаяк цілком поділяв світоглядне кредо Дунса Скота: *voluntas superior est intellectu*\*. Та попри це він ніколи не заплющував очі на предмет відмінностей між належною та дійсною феноменологією світоглядної рефлексії.

Стилістично подібним чином розмірковував і Мерло-Понті, іронічно попереджаючи, що «світ не лежить, згорнувшись клубком, біля ніг філософії», тобто рівень претензій філософії на найвищу світоглядну точку, з котрої як на долоні видно всі перспективи, задовольняється не іманентно, не

\* *voluntas superior est intellectu* (лат.) — воля превалює над розумом.

неухильно, не сам по собі, а внаслідок титанічних інтелектуальних зусиль, які приносять концептуальні результати, очевидні у своїй переконливості.

У праці «Що таке філософія?» Жиль Дельоз і Фелікс Гваттарі наполягали: «Філософія — це мистецтво прагнення прозорості. Її головна мета — винести на поверхню й оголити потаємне, приховане чи просто непомітне. То ж не дивно, що спочатку філософія іменувалася як *aletheia*, що означає *розвінчування*. Розвінчувати ж — це вимовляти слово: *logos*. Якщо *містицизм* — це мовчання, то *філософія* — слово, оголене буття речей, слово про буття: онтологія. Якщо містицизм прагне бути мовчанням про таємницю, то філософія воліє стати таємницею озвученою, вербалізованою» [1; 38].

Завдання філософії полягає в тому, щоб сформулювати сутнісні, визначальні параметри (основи\*) буття, яке досягається розумом. Зрештою, якщо комусь заманеться поділитися знанням, яке перевищує межі розумового досягнення, то це слід тільки вітати. Хоча тоді матимемо справу вже не з філософією у строгому розумінні слова, а з чимось іншим — наприклад, з *lapis philosophorum\*\**, *mysterium magnum\*\*\** божественним одкровенням, провидінням чи тим, що Паскаль назвав *esprit de finesse* (витончений розум, проникливий дух). Цей концепт поєднує відчуття, почуття, інтуїцію надраціонального буття людини, її метафізичний досвід. Це щось на кшталт яснобачення (грецькою — *енойхіон*) — спроможності бачити своєрідним внутрішнім оком, духовним зором, на чому безупинно наполягали Якоб Бьоме і Сведенборг.

У кожному разі «філософія не пропонує *нового знання* як такого у тому сенсі, як нове знання породжує конкретні науки; вона надає можливість *нового бачення* вже наявного знання, інакше кажучи, не даючи *нового матеріалу* надає *нову точку зору*» [2; 17]. Лев Шестов у цьому контексті сформулював блискучий афоризм: «Завдання філософії полягає не в тому, щоб оберегати сон, а в тому, щоб зробити продовження сну неможливим» [8; 345].

Якщо соціологічний інтерес до певної проблеми пояснюється перш за все фактом її *соціальної відносності*, тобто особливістю соціальних контекстів даної проблематики, то для філософії необхідне досягнення *граничної виразності* проблематики безвідносно до будь-чого, будь-яких контекстів. «З погляду соціальних досліджень немає значення, чи істинні закони природи в об'єктивному сенсі; важливо інше: чи враховують їх люди, чи виходять вони з них у своїх діях. Якщо в суспільстві, яке підлягає вивченню, «науковий» багаж містить переконання, що земля не родитиме доти, доки не будуть виконані певні обряди або не будуть вимовлені певні заклинання, то нам слід вважати це настільки ж важливим, як і будь-який закон природи, який ми в даний момент визнаємо вірним.» [7; 14]

\* З часів Аристотеля, розмірковуючи про завдання філософії, було прийнято вести мову про основи буття. Ця традиція домінувала аж до середини XIX століття. Зокрема, тільки протягом XVIII століття історія філософії зафіксувала більше десяти претензійних філософських праць під спільною назвою «Origins» («Основи»).

\*\* філософський камінь (лат.).

\*\*\* велика таїна (лат.).

Це — особливість суспільного типу знання, «цілісний соціальний факт» (за визначенням Марселя Мосса). Причина ж такого наслідку в тому, що суспільство має виразно двоїтий характер, володіючи водночас *об'єктивною фактичністю* та *суб'єктивними значеннями*. Що ж стосується структури соціальної реальності, то вона конституюється суб'єктами значення. Вердикти такого суб'єкта не завжди науково досконалі: «Ліки, з погляду соціального дослідника, — це не те, що лікує хворобу, а те, що на переконання людей матиме такий ефект. «[7; 13]

У «Теорії справедливості» Джон Ролс наголошував, що **справедливість основна, найголовніша чеснота суспільних інституцій**: закони і соціальні інститути мають бути реформовані чи навіть повністю скасовані, якщо вони несправедливі, а стерпною несправедливістю вважається лише в тому разі, якщо вона дає змогу уникнути ще більшої несправедливості.

Таким чином, пропонуючи засоби і методи оптимізації освітньої сфери, зовсім не обов'язково їх достеменно узгоджувати із критеріями рафінованої науковості — навіть міфологемна чи квазінаукова пропозиція виявиться доволі перспективною і дієздатною, якщо буде належним чином проаргументована і заручиться підтримкою суспільства. Саме така підтримка — той вирішальний фактор, котрий визначає перспективи суспільних у цілому й освітніх зокрема перетворень. Тому концептуалістиці освітньої галузі слід подбати першочергово про інтерпретативний, герменевтичний аспект пропозиційності.

Суспільне буття сучасної України розколоте на дві автономні площини: з одного боку, *існує нібито принципове розуміння можливостей і необхідності перетворення освіти на прибутковий сектор національної економіки*, а з іншого, — *домінує практична неготовність здійснити весь комплекс і послідовність заходів із втілення зазначених перспектив у життя*. Якщо владні інститути держави не виявлять політичної й інтелектуальної волі у докорінному переакцентуванні на освітню сферу, можна з великою імовірністю передбачити чіткі симптоми стагнації галузі.

Показові в цьому сенсі результати соціологічних опитувань, згідно з якими «лише 12% опитаних вважають, що загальний освітній рівень громадян України у порівнянні з 1991 роком підвищився. Майже кожен п'ятий впевнений: все залишилося так, як і було. Не зміг відповісти кожен десятий. А практично 60% респондентів переконані, що стало гірше» [3; 8]. Це тривожний сигнал й одночасно керівництво до дії.

Ще однією нагальною потребою постає *необхідність синхронізувати зусилля освітнього і державного будівництва*. Йдеться про ресурсні можливості держави досягати певних освітніх параметрів. Не забуватимемо, що кількість людей з вищою освітою на 1000 чоловік населення — це лише формальна, кількісна, поверхова ознака освітнього стану в державі, адже за цим показником країна може бути попереду всіх, а реальний якісний рівень її освіти при цьому безнадійно чіплятиметься за нульову позначку.

**Якщо держава не в змозі належним чином профінансувати освітню мегаломанію, то такий принцип функціонування освітньої галузі слід відкинути, ско-**



ротивши кількість бюджетних навчальних закладів і тим самим покращивши їхнє фінансування. На практиці це значно підвищить якість освіти. Безперечно, скорочення кількісних параметрів тих, хто отримує вищу освіту, викликає прикрість, однак вона не йде ні в яке порівняння з негативною динамікою освітніх послуг.

Ігнорування структурно-функціональних балансів освіти призводить до найнебезпечніших освітніх проблем стратегічного, трансчасового виміру. У цьому випадку освітня система втрачає гармонійність, пропорційність і корелятивність функціонування своїх складових. Вона розбалансовується, набуває дегенеративних ознак: окремі частини єдиного освітнього механізму розвиваються або гіпертрофовано, або за рахунок інших частин, котрі, у свою чергу, занепадають, втрачають регенеративний потенціал і відмирають. У такому випадку освіта вироджується, зазнає непоправних мутацій.

До проблемних вузлів вітчизняної освіти належить, перш за все, матеріальне забезпечення. Хоча саме по собі фінансування освітньої сфери ще не гарантує максимально ефективних освітніх послуг, проте **нестача фінансування зумовлює настільки ж очевидну деградацію освітнього середовища загалом і впровадження освіти в маси зокрема**

В СРСР у 1980 році працівники інтелектуальної праці склали 30%, що відповідало показникам Франції (34%) або Великобританії (26%). Хоча витрати на освіту одного учня чи студента в СРСР фактично були в 10 разів менші, ніж у США, проте відставання у витратах на освіту й науку було незначним: вони становили 58% річних витрат США, які в цій країні в 1989 році досягли }260 млрд. З того часу відбулися разючі зміни: наприклад, бюджет США в галузі освіти й науки перетнув рубіж }350 млрд., що ж стосується України, то не виконуються навіть пункти Указу Президента щодо фінансування наукової та науково-технологічної діяльності в обсязі 1,7% від ВВП. Як свідчить досвід розвинених країн, за обсягу фінансування до 0,5% ВВП наука здійснює лише пізнавальну функцію, на рівні 1% ВВП починає виконувати також соціокультурну функцію і лише у випадку 2% ВВП може виконувати економічну функцію, тобто генерувати й підтримувати належні темпи науково-технічного прогресу.

Міра ефективності освітніх функцій зумовлена, головним чином, параметрами бюджетного фінансування науки й освіти. Ситуація критична з огляду на недофінансування 1990-х років, яке призвело до граничної зношеності, морального старіння й деградації основних фондів науково-освітніх закладів (локально-матеріально-технічної бази окремих комерційних вузів радше дратівливий виняток, ніж загальне правило). Це означає, що державі доведеться піти на значні видатки, аби забезпечити хоча б формально необхідні умови для продовження науково-освітнього процесу на мінімально необхідному рівні.

Попри наявність Держпрограми практично не виділялись кошти на реформування освіти і на комп'ютеризацію сільських шкіл. Тут напрошується щонайменше два зауваження: по-перше, слід **зробити досконаліми механізми впровадження Державних програм у життя** (і в тому числі — Держ-

жавної програми реформування освіти),  $\text{€}$  не варто витратити зусилля освітньої ойкумени на багатомісячний марафон із доведення до формально-теоретичного ладу такої програми. По-друге, якщо держава неспроможна забезпечити рівність освітніх можливостей у місті та селі, то це слід нарешті визнати; а якщо ж таке визнання нестерпно-принизливе, то варто докласти необхідних зусиль до подолання грандіозної прірви між матеріально-технічним забезпеченням сільських та міських шкіл.

Якщо держава витрачає на науку менше 2% ВВП, то така держава немає перспектив; якщо ж вона витрачає на освіту менше 5% ВВП, то така нація приречена на деградацію. Йдеться про питання безпеки. А безпека — це та підводна частина айсберга, котра може завдати підступного удару ще задовго до візуальної можливості: до надводної частини айсберга можуть залишитися сотні метрів, однак його підводна частина завдає фатального удару.

Втім, капітал не має вирішального значення для розвитку освіти і науки: за критеріями управління він знаходиться лише на 7–8 місці ієрархії; на першому ж місці — технології управління та знання. Можна пригадати, що за часів Радянського Союзу в найкращі роки подавалися 100 тисяч авторських свідоцтв на винахід. Тоді Україна за інтелектуальним потенціалом взагалі посідала перше місце у світі, але що прикметно: тоді в нас від ідеї до впровадження проходило 19 років, в той час як Японія витрачала на відповідну процедуру 1,5 року. Результат відомий, і він спонукає до висновків. Безперечно, ці висновки є не зовсім своєчасними, але краще пізно, ніж ніколи.

Не слід недооцінювати також значення *організаційної та структурно-трансформаційної роботи*. Йдеться про дотеперішнє невміння України використовувати потенціал підготовленого спеціаліста. На Заході, наприклад, існують чіткі нормативи обрахування ефективності працівника, підготовленого у вищій школі. Продуктивність його застосування суспільством має щонайменше в 10 разів перевищувати витрати на його навчання. То ж не дивно, що у США за рахунок підвищення рівня освіти отримують близько 60% приросту національного доходу. Загалом же у 20 розвинених країнах, де, до речі, працює 95% вчених світу, дохід на душу населення щороку зростає на 200%, в той час як у країнах з низьким освітнім потенціалом — лише на 10%.

В Україні ж не просто відсутні нормативи ефективності спеціалістів, підготовлених у вищій школі, а й зазвичай складається враження, ніби підготовка спеціалістів з одного боку та подальше використання їхнього потенціалу з іншого — це мимобіжні прямі, котрі, як відомо зі стереометрії, не перетинаються. Підстав стверджувати саме так безліч: підготовка спеціалістів з більшості спеціальностей здійснюється наосліп, а коли перегини навіть виявляються очевидними, в нас не поспішають робити висновки, продовжуючи наполягати на тому, що все йде за якимось (чийось) мудрим планом.

Промовистим прикладом може слугувати підготовка програмістів. Мало того, що навчання з цієї спеціальності одне з найбільш затратних, а Україна готує програмістів у 15–20 (!) разів більше за власні потреби, на додаток у нас ще й відсутні законодавчі механізми працевлаштування спеціалістів такого профілю за кордоном. Йдеться про ті механізми, котрі були б вигідними як

державі, так і молодому спеціалісту, дозволяючи першій отримувати певні дивіденди за працевлаштуванням, а другому — мати високооплачувану роботу за фахом.

Наслідок цієї колізії сумний: спеціаліст-програміст витрачає безліч зусиль, аби все-таки потрапити за кордон чи отримати роботу в тіньовому секторі, а держава взагалі залишається з носом. З погляду менеджменту, це — нонсенс, щось на зразок порушення такого фундаментального принципу, як, наприклад, закон всесвітнього тяжіння, — тільки застосованого на суспільному рівні. Це — неймовірно, проте очевидно, принаймні, на українському прикладному рівні. Незбагненне інше: **можновладці й освітяни щороку жаліються на нестачу коштів на потреби освіти, проте водночас продовжують реалізовувати затратні освітні програми, не застраховані надійними механізмами відшкодування грошей, виділених на освіту.** Такому безглузду слід давно покласти край, інакше воно покладе край українській освіті.

Наші невдачі попередніх півтора десятка років спричинені не лише недосконалим законодавством чи браком політичної волі до кардинальних модернізаційних перетворень, а й порівняно низьким рівнем освіти та відірваністю науки від конкретних потреб суспільства і можливостей впровадження теоретичних розробок у життя. І це при тому, що Україна за світовими мірками вважається доволі освіченою країною — у нас, зокрема, на 100 тисяч населення 176 спеціалістів із вищою освітою (для порівняння: у США — 200, у Німеччині та Франції — по 180). Але це той випадок, коли кількість не гарантує необхідної якості. На жаль, але цілком природно дається взнаки слабка матеріально-технічна база — якщо у США щомісячно витрачають на освіту кожного громадянина близько 900%, у Німеччині — 300%, Франції — 200%, то в Україні — менше 50%. Дедалі очевиднішими виявляються також недоліки в організації та управлінні системою освіти: більшість із них успадкована від часів командно-адміністративної системи, однак деякі вже набуті й останнім часом в гонитві за новомодними віяннями.

Можна і треба користуватися зарубіжним досвідом викладання дисциплін, втім мусимо пам'ятати, що його застосування вітчизняною педагогічною практикою все ж має певні очевидні межі, а окрім того потребує вдумливої адаптації. Адже іноземні методики, якими б спокусливими не здавалися на першій погляд, ґрунтуються на тамтешній економічній базі, і, відповідно, орієнтовані на інші, аніж наші особливості розвитку та поведінки суспільства в цілому й окремих соціальних прошарків зокрема.

У руслі цих міркувань очевидного значення набуває *потреба розробки власної національної концепції освіти, чітка стратегія і тактика її реалізації*. Безперечно, реалізувати це завдання мають вітчизняні кадри, озброєні ефективними зарубіжними методиками, однак неодмінно з урахуванням історичних особливостей і сьогочасних потреб та реалій України. Механічне ж перенесення методів освіти здатне дискредитувати будь-яку найкращу ідею.

Наприклад, Болонська угода, нещодавно підписана нашою країною, — це не самоціль і не панацея від усіх бід вітчизняної освіти, а засіб уніфікації навчального процесу, спрямований на встановлення єдності між розвитком

виробництва та рівнем підготовки висококваліфікованих спеціалістів. Така уніфікація передбачає використання найбільш ефективних методів навчання, а зовсім не механічну прив'язку до якогось одного методичного стандарту. Вона має здійснюватися на основі розвитку наявної матеріально-технічної бази, а не методом уявного, віртуального реформування. І робити це слід добротню, на віки, а не на догоду комусь.

Крім об'єктивних причин, що призвели до вкрай негативних тенденцій, існують і такі, що в принципі піддаються коригуванню, однак чомусь віддаються на відкуп інерції суспільного та галузевого функціонування. Йдеться, зокрема, про *незадовільне з погляду ефективності й елементарного прагматизму оперування як суспільним, так й індивідуальним інтелектуальним потенціалом*. Останніми роками Україна закріпилася на чільних місцях серед світових інтелектуальних інвесторів: тенденція зростання кількісних показників науковців, що виїжджають на заробітки за кордон або працюють в Україні на іноземних замовників, набула загрозливих ознак.

Йдеться, принаймні, про два аспекти. Перший: **експорт інтелектуального потенціалу апіорі екстенсивний і неефективний з погляду користі для суспільства**. Це й зрозуміло, адже 20-річна підготовка науковця високого рангу обходиться державі в 1–2,5 млн. доларів (залежно від спеціалізації). Звідси стає очевидним, що ніякі гранти, дрібнооптові й оптові прибутки від експорту інтелектуального потенціалу не покривають видатків на підготовку фахівців і реальну вартість їхніх можливостей.

У якості наочного посібника можна переглянути, з одного боку, приклад країн, що експортують сировину, а з іншого боку, країн, що керуються потребами експорту фабрикатів із імпортованої сировини. Перші власною господарською стратегією практично запрограмувають своє науково-технологічне відставання й фінансово-економічну залежність від других. Відтак, **якщо Україна не припинить безпорадної і недалекоглядної практики експорту фахівців замість експорту результатів їхньої праці, то вона закріпиться в реєстрах наукових і господарсько-економічних аутсайдерів**.

Другий аспект: навіть якщо до певної міри й погодитися з аргументом, нібито за теперішніх умов «інтелектуальну сировину важко втілити в конкурентноспроможний інтелектуальний фабрикат», все ж залишаються сумніви щодо ефективності експортної політики навіть у її «сировинно-інтелектуальному» аспекті. Замість того, щоб організувати належний маркетинг і менеджмент інтелектуальних можливостей суспільства і забезпечити казну багатомільйонними надходженнями, котрі хоча б частково покривали видатки на підготовку спеціалістів, держава продовжує залишатися пасивним статистом на тлі процесів, що розвиваються або стихійно, або за чужим сценарієм.

Вже узвичаєне ігнорування владою і соціальними інститутами науково-освітніх розробок, окрім безпосередніх негативних наслідків, підживлює ще й опосередковані небезпеки загальнодержавного значення: по-перше, **піддається ерозії репутация інституту влади в цілому**, по-друге, **ідея науково-освітньої концептуалістики**: себто, якщо порада апіорі залишиться непочутою, то так чи інакше виникає підозра в недоцільності фор-

мулювання подібних порад надалі. Як наслідок — розхитуються фундаментальні основи не лише освіти і науки, а й ефективного функціонування соціуму загалом.

Майбутнє кожного соціуму значною мірою залежить від того, наскільки вдало функціонує система освіти. Це зумовлює потребу залучення для розробки й деталізації національної доктрини України в галузі освіти найкращих інтелектуальних сил нації з різних сфер знання: філософії, педагогіки, методології, логіки, історії, літератури й мистецтва, теорії управління, економіки, соціології та інших.

Визначаючи стратегію і тактику розвитку освіти в цілому, така доктрина покликана сформулювати орієнтири і критерії розв'язання світоглядних і соціальних проблем, а саме:

- визначити механізми державних гарантій загальної, безкоштовної середньої і вищої професійної освіти;
- реалізувати державні гарантії права кожного етносу мати власні національні школи, забезпечивши навчання і виховання в дусі національних традицій, проте не всупереч глибинним інтересам титульної української нації;
- запровадити розвиток систем освіти й виховання на принципах Загальної декларації прав людини, на підставі моральних цінностей, сформульованих тисячолітніми надбаннями людської цивілізації, водночас поєднуючи їх із патріотизмом і почуттям національної гідності громадянина України.

Такий підхід зберігає, поглиблює і екстраполює в майбутнє національно-культурне надбання усіх етносів нашої країни, гарантуючи освіченість і вільний розвиток кожної особи, для якої Україна є Батьківщиною.

Вітчизняна освіта покликана ініціювати новаторські, інноваційні, евристичні підходи, які відповідали б на виклики сьогодення й узгоджувалися із перспективами майбуття. Відтак цілком очевидно, що **індекс фахової дієздатності вченого-освітянина визначає знаходження оптимальних пропорцій між опертям на вимоги чинного суспільного буття та ініціюванням об-**

Майбутнє належить країнам, які створять найефективніший освітній процес, виявляться спроможними розвинути здібності якнайбільшої частини своїх громадян і накопичити інтелектуальний потенціал, необхідний для здобуття чільних позицій у всесвітньому конкурентному середовищі. Розвиток освіти відповідає фундаментальним державним інтересам, позаяк належить до стратегічних ресурсів розвитку суспільства, основних факторів державної і суспільної безпеки, а також економічної, політичної, інтелектуальної і в цілому державної конкурентоспроможності України.

Вихід із рабства недосконалості до свободи оптимуму пролягає пустелею. А пустеля — не найкраще місце для оптимізму й натхнення: одні хочуть повернути рух у зворотній бік, інші розгубилися й опустили руки, а ще хтось починає шукати винних... На моє переконання, методологам і управлінцям освіти треба взяти в союзники в першу чергу стоїцизм Сенеки і Ніцше, які в такому випадку обов'язково порекомендували б, по-перше, зробити

необхідні висновки з минулого, а по-друге, невпинно рухатися в напрямку майбутнього. Рухатися настільки поступально й динамічно, наскільки дозволяють ресурси — індивідуальні й суспільні. Зрештою, чи може існувати інша альтернатива в нашому випадку? Певно, що ні.

Принагідно зауважимо, що китайською мовою слово «криза» позначається двома ієрогліфами: «небезпека» і «можливість». Цей смисловий діапазон варто мати на увазі, коли мова заходить про невизначеність освітніх перспектив сучасної України. Отже, криза — це завжди стан перехідний, це ситуація, що балансує між небезпеками і можливостями: від того, який із факторів візьме гору в перебігу кризової симптоматики — небезпеки чи все-таки можливості, — залежить трансформація соціуму в колапс чи процвітання. Це правило спрацьовує як у відношенні до прикладного освітнього рівня, так і щодо формування загальнодержавної стратегії виходу з будь-якої кризи.

Зумовленість становлення освітньої сфери сукупним соціальним статусом — це той фактор, який істотно обмежує можливості власне освітньої модернізації й оптимізації, вимагає узгодження освітніх і загальносуспільних перетворень. Втім, не слід забувати, що освітнє середовище здійснює на соціум зворотний вплив, значною мірою детермінуючи динаміку і перспективи його розвитку. Між іншим, більшість країн, котрі здобули успіх і визнання у другій половині ХХ століття, здійснили свій перехід від дійсного до належного першочергово завдяки здобуткам у сфері освіти. Україні не зайве про це пам'ятати, а ще краще — ефективно використовувати зазначений фактор з метою побудови конкурентноздатного і перспективного суспільства.

#### Література:

- ÔÛ Делез Ж., Гваттари Ф. Что такое философия? СПб., 1998.  
ÔÛ Донских О. А., Кочергин А. Н. Античная философия. Мифология в зеркале рефлексии. — М., 1993.  
3. Зеркало недели. 19 августа 2005 года.  
ÏÛ Кант И. Собр. соч.: В 6 т. — М., 1974. — Т. 3.  
ÏÛ Кант И. Трактаты и письма. — М., 1982.  
ÏÛ Фромм Э. Иметь или быть? — К., 1998.  
"Û Хайек Ф. Контрреволюция науки (этюды о злоупотреблениях разумом) // [http://www.fox.ua/ua/02010101.htm](#)  
ËÛ Шестов Л. На весах Иова. Странствования по душам. — Париж, 1975.  
ÁÛ [http://www.fox.ua/ua/02010101.htm](#)  
ÔÛ [http://www.fox.ua/ua/02010101.htm](#)

*Зореслав Самчук. Мировоззренческие азимуты образовательной навигации в условиях современного общественного пространства Украины*

Проблемность образовательной сферы современной Украины является объективным и закономерным следствием проблемности украин-

