

15. Мишин Г.К. Налоги и социальный контроль (Политологический и криминологические аспекты) // Государство и право. – 2000. – №8.
16. Савченко Л.А. Правові проблеми фінансового контролю в Україні: Автореф. дис. ...докт. юр. наук: 12.00.07 / Нац. юр. академія України ім. Яр. Мудрого. – Харків, 2002. – 26 с.

Ярошенко А.О.

РОЗВИТОК СУСПІЛЬСТВА У ВИМІРІ КОГНІТИВНОГО ТА РЕТРОСПЕКТИВНОГО АНАЛІЗУ ЦІННОСТЕЙ ОСВІТИ

XX століття характеризувалося глибокими соціальними змінами, що, у першу чергу, відбивається на духовному розвитку людини і суспільства. Як зазначив М.Бердяєв, в епохи глибоких соціальних перебудов, коли руйнуються старі суспільства, духовні цінності відступають на другий план і їх творці притісняються.

Саме такий період переживає сьогодні у XXI столітті Україна. Як зазначають Л.Губерський, В.Андрущенко та М.Михальченко: “Якщо відсутня розумна міра співвідношення матеріальних і духовно-моральних засад, легко удатися до набридливого і неефективного моралізаторства, з одного боку, егоїзму і користолюбства – з іншого” [5, 226].

Умовою збереження головних досягнень культури й цивілізації є глобальний поступальний рух (певна річ, із окремими історичними зупинками, поворотами та кризами), який можна окреслити таким чином:

- від технологічного та економічного зростання до відповідальності за збереження довкілля, біологічного та етнокультурного розмаїття;
- від відокремлених кордонами, конкуренцією та ворожнечою національних держав, політичних та економічних коаліцій до все більш інтенсивної міжнародної співпраці та консолідації різноманітних спільнот у діловій, науково-технічній, релігійній, мистецькій сферах;
- від ідеологій, які претендують на універсальність і монопольне володіння істиною до доктрини ціннісного різноманіття, яка полягає у визнанні невід’ємного права кожної спільноти жити та діяти відповідно до власного набору цінностей (включаючи принципи, ідеали, релігійні символи тощо) за умови, якщо це не пов’язано з нанесенням шкоди довкіл्लю.

При такому підході неможливо обійтись без певного стрижня. Таким стрижнем тут є зміст освіти. Метою ж нашої статті є аналіз історико-філософських передумов підходу до цінностей освіти.

У заданих рамках звернемося до праць, що присвячені загальним і методологічним питанням розвитку освіти; сюди відносимо також вагомі світові здобутки галузі філософії освіти – маються на увазі філософські праці Платона, Арістотеля, середньовічні традиції К.Гельґеція, Я.А.Коменського, Дж.Локка, Ж-Ж.Руссо.

Перш за все зазначимо, що освіта в сучасному розумінні спрямована на формування особистості, на людину, яку навчають і виховують. Таке розуміння є плодом тривалого розвитку. Дані, зібрані етнографами та антропологами, свідчать, що за первіснообщинного, родоплемінного ладу освіта практикується як колективна передача способу життя в цілому, відтворення його в наступних поколіннях. Інакше кажучи, там відсутній був не тільки індивідуальний зміст освіти, але й зміст предметний.

Характер освіти стрімко змінився після винайдення писемності. Колективна передача (трансляція) цілісного образу життя стає доступна “простим” людям, а освіта – спеціальні знання та навички – прерогативою і водночас необхідною умовою суспільного статусу обранців, “утаємнчених”.

Отож, освіта виокремлюється з “потоків життя” як цілеспрямована діяльність, яка має на меті удосконалення представників окремих верств суспільства (які мають на це право з огляду на їхнє місце в суспільній ієрархії, або з огляду на виняткові здібності, які є умовою набуття відповідного статусу).

Удосконалення тут постає не як розвиток задатків індивіда, а як безумовний, універсальний ідеал. Ідеал – це уявлення про довершені якості людини, які виражаються у категоріях: праведність, добродійність, доблесть, розумність тощо. У філософській традиції панує думка, що ідеали принципово недосяжні [14, 61-75]. Ідеали “культурної людини” змінюються мало, скоріше в бік розширення, доповнення, а не зміни внутрішньої структури.

Таким чином, модель освіти, в нашому розумінні, є “операціоналізацією” ідеалу, яка перетворює його в мету конкретних дій. У цій моделі “поіменно” визначається, які цінності повинна культурна людина засвоїти, якими нормами поведінки керуватися, що вона повинна знати і вміти. Така модель є відправною точкою розробки навчальних програм та виховних заходів.

Цей незрівнянно більший, ніж в ідеалів, зв’язок із практикою (пошук засобів у межах можливого та доступного) призводить до того, що типологія моделей освіти менш чітка, ніж ідеалів. Тому в історії немало

прикладів, коли моделі освіти, які хоч і ґрунтувались на нетотожних ідеалах, виявляються подібними за своїм змістом. Так, в Європі XVI-XVIII ст. інколи зовсім близькими виявлялися моделі освіти, які базувалися на гуманістичних світських та церковних ідеалах [12, 19-61].

Натомість виразний зв'язок моделей освіти з практикою робить показовим їх розвиток. Відповідно, історія моделей культурної людини — це історія самосвідомості людини. Це — зібрання ідеалізованих портретів “кращих” людей різних епох і народів, які були написані сучасниками.

Перші розгорнуті моделі цілеспрямованої освіти подані вже в працях “семи мудреців” та стародавніх грецьких філософів [17]. Доступною освіта, в їхніх міркуваннях, є не для всіх, але відбір тих, кому належить здобувати освіту, має не чисто становий характер, а проводиться за здібностями. Відповідні освітні заходи передбачають засвоєння людиною певного обсягу теоретичних і практичних знань, включаючи знання військової справи, принципів ведення господарства і, особливо, здійснення управління.

У працях, які до нас дійшли з тих часів, ще важко розпізнати натуралістичний, традиційно-міфологічний, соціально-політичний та моральний плани. Згодом софісти розмежували існування речей “за природою” і “за установленням”. Помічені ними розбіжності в соціальних установленнях життя полісів, у правилах поведінки громадян дозволили цей пласт суспільного життя окреслити як речі “за установленням”. Виходячи з цих міркувань, софісти заперечували універсальний зміст традиційних моральних і правових ідей, стверджуючи індивідуалістську етику щастя та задоволення, відповідно до “природи” людини. Більш пізні ідеї кіренаїків та епікурейців стали можливими завдяки відкритим софістами новим горизонтам розуму. Тому лінію ліберально-індивідуалістичної етики (яка справила значний вплив на сучасну освіту) і потрібно вести саме від софістів.

Платон, торкаючись питань з'ясування що є благо, справедливість, доблесть тощо, розгортає нову в античній традиції лінію осмислення ціннісних підвалин життя. Лінія ця потребує окремого дослідження, тут же вкажемо тільки на-визначення самодостатності блага, на принцип гармонійного сполучення благ, на способи їх підпорядкування, на прийом класифікації благ, які зафіксовані в таких діалогах, як “Гіппій Великий”, “Протагор”, “Філеб”.

У творі “Держава” Платон розгортає відоме вчення про виховання, як частину своєї соціальної утопії [11, 354]. Для нас це вчення є цікавим тому, що в ньому було здійснено вперше в історії європейського мислення розгляд принципів освіти з позицій філософської рефлексії уявлень про благо, тобто, по суті, це перший випадок підходу до

цінностей освіти. Виділимо головні моменти цього аспекту вчення Платона.

1. Платон враховує три компоненти, які складають основу освітніх стосунків: істинний світ ідей (зразків речей), який можна збагнути лише розумом, суспільство та індивід. Світ ідей є найвище благо і джерело всіх істинних благ. Таким чином, істинні суспільні блага завжди черпають свій зміст із цього найвищого блага.

2. Платон відкрито і твердо формулює соціальні цілі освіти і використання індивідів: "... закон ставить своєю метою не благоденство одного якогось прошарку населення, а благо всієї держави. То переконанням, то силою забезпечує він згуртованість усіх громадян, роблячи так, щоб вони були один одному взаємно корисні в тій мірі, в якій вони взагалі можуть бути корисні для всього суспільства" [11].

3. В освіті Платон віддає перевагу розвитку здібностей мислення (міркуванням, діалектиці, спогляданню) порівняно із передачею готових знань та утилітарних умінь. Виходячи з цього, він вважає, що чим абстрактніша наука, тим необхідніша вона для освіти.

Підтекст вказаних уподобань Платона лежить у спільній для древніх традиції надавати пріоритету вічному та стійкому над плинним та перехідним. У наш час знання і технології стрімко накопичуються і змінюються. За п'ять років навчання в університеті конкретні знання встигають застаріти. Тут принциповий вихід в основному знайдено: вчити вчитися, вчити мисленню, рефлексії, творчості, вчити фундаментальним абстрактним знанням, які дозволяють протягом всього свого життя швидко оволодівати конкретикою, яка змінюється [9].

Цей платонівський урок визначає стратегічний напрям у розвитку освіти. Потрібно навчати людей послідовно раціонально і відповідально мислити, відкрити для думок доступ до отримання будь-якої потрібної інформації: істина, якщо тільки вона істина, проявляє себе сама.

Перейдемо тепер до розгляду положень Аристотеля. На жаль, педагогічна частина його "Політики" залишилася незакінченою. Зате у своїх етичних творах він розробив поняття блага, відношення між благами, які прямо стосуються проблематики цінностей. Погляди Аристотеля на блага неодноразово переосмислювалися.

На початку "Нікомахової етики" Аристотель викладає уявлення про ієрархію благ, які пов'язані між собою стосунками підпорядкування або забезпечення (мета-засоби). Далі він торкається єдиного для філософського мислення питання про вершину самої цієї піраміди, або про вище благо. У більшості аксіологічних вчень передбачалися та обґрунтовувалися різні варіанти ціннісних ієрархій [2].

І щедрість, і мужність, і дружбу можна вважати не тільки добродійністю, але й самостійними благами (цінностями). У ході пошуку

вищого блага, його змісту та обґрунтування Аристотель непомітно змінює і свою позицію стосовно благ. Вибір за принципом самодостатності вже здійснюється з позицій суб'єкта, який прагне до досягнення благ. Так проходить сходження до вищих благ – евдемонія (блаженство), яка досягається тільки заради самої себе. Евдемонія – це скоріше активність (енергія, діяльність), а не стан (потенція) [2]. Після цього виникає питання про призначення, внутрішню мету і змістовну завершеність активності людини, а далі робиться перехід до добродійності.

Після Аристотеля на тривалий час поняття блага витіснилось із центру етичної філософії. Цей факт зумовлений соціально-економічними і політичними причинами. На зміну містам-полісам, основу яких становили державні мужі (“політикос”), які були вільними та економічно самостійними суб'єктами, приходять імперії. І вже не справа державного мужа (як підданого імперії) розмірковувати до якого блага прагнути; основою соціально-нормативної регуляції стає добродійність.

На початку другого тисячоліття починає зароджуватися система освіти за християнською моделлю, яка будується, як відомо, дивним чином, починаючи “з даху”, від університетів до дитячих садків і ясел, на що і пішли останні вісімсот з лишком років.

Думається, що християнська модель культурної людини отримує своє логічне завершення в образі університетського вчителя. Взірцем можна вважати тип монаха-вченого з ордену, який ставить перед собою місіонерські завдання, перш за все бенедиктинців (пізніше домініканців) і, звичайно, тип пастиря. Але, скоріше, згідно з нашою термінологією, це ідеал, а не модель; операціоналізується він значно пізніше в період створення духовних семінарій та академій, тобто від часу Трідентського собору.

Якщо робити спробу виділити головні риси культурної людини в християнській традиції, то отримуємо таке: це перш за все благочестива людина, яка прагне вищих знань, обминаючи нижчі. Вищі знання знаходяться в книгах, але далеко не в усіх; культурна людина цього типу працює лише з корпусом канонічних книг. Причому цей корпус всередині упорядкований ієрархічно, починаючи від святого Писання через батьків церкви до своїх найбільш поважних колег [14, 66].

Нова перебудова моделі починається в епоху утворення капіталістичних відносин, які ввійшли в нашу свідомість як культурний феномен Відродження.

Центральною стає гуманістична модель, яка передбачає різке розширення сфер інтересів “книжника”, вихід його на політичну арену, однак без корінної зміни самого стилю розумової діяльності. У текстах Ф.Рабле, Т.Кампанелли, М.Монтеня знаходять відображення яскраві образи гуманістичної освіти, зорієнтованої на особисту зацікавленість

та здібності учня, на його допитливість, на зв'язок із життям і самостійність мислення. І хоч гуманісту вже дозволено звертатися і до народної мови, бар'єр обов'язкового знання латини не тільки не знімається, але й поглиблюється, бо в коло обов'язкових знань поступово вводиться і грецька мова, а вимоги до знань латини підвищуються [6].

Не менш показово, що одночасно інтенсивно розробляється і деякий спрощений варіант гуманістичної моделі – взірєць “культурного принципу” – з одного боку, спрощений, а з іншого боку, ширший цієї моделі. Він набагато більше уваги приділяє фізичним вправам і заняттям, формам спілкування, витонченості не тільки в літературному стилі, але і в образотворчому мистецтві, архітектурі, навіть моді. Цей варіант може бути виражений словом “врівноважений”: автори прагнуть збалансувати фізичні і розумові заняття, книжні знання і життєвий досвід, стомлюючі справи і повноцінне дозвілля, поєднуючи слідування високим моральним ідеалам у справах серйозних з легкістю і невимушеністю в побуті. Але така модель застосовувалась до найбагатших, привілейованих прошарків.

Т.Гоббс не залишив спеціального педагогічного вчення, але сформульований ним принцип можна розгорнути й у сфері освіти. “Всі речі, які є предметами наших прагнень, – стверджує Гоббс, – ми позначаємо загальним ім'ям “благо”; все те, чого ми уникаємо, ми позначаємо як “зло” [4, 736].

Сучасником Т.Гоббса був видатний педагог Ян Амос Коменський. До речі, і перший, і другий відчувли великий вплив Ф.Бекона на їх рух від церковного традиціоналізму і еkleктизму Відродження до ідей Просвітництва. “Велика дидактика” Коменського добре відома. Зупинимось лише на моментах, що стосуються мети і загального призначення освіти.

1. Принцип соціальної корисності освіти. “Потрібно викладати тільки те, що приносить найголовнішу користь, як в сучасному, так і в майбутньому житті і навіть більше в майбутньому” [7, 656]. Коменський, будучи єпископом, беззаперечно підтримує ієрархію небесного і земного. При цьому основа його аргументації про необхідність і призначення освіти носить скоріше соціально-утилітарний, ніж релігійний характер.

2. Принцип соціальної рівності і справедливості в освітній політиці. По суті справи, Коменський говорив про те, що доступ до грамоти і наук повинні мати всі безвідносно до статі, національності, суспільного прошарку, достатку. Таким чином, покладено початок егалітарній традиції у сфері освіти.

3. Нова ієрархія освіти. “Адже мудро сказав той, хто сказав, що школи – майстерні гуманності, якщо вони досягають того, що люди стають дійсно людьми, тобто повертаючись до поставленої вище мети: 1) істота розумна; 2) істота, яка панує над усіма творіннями (також і над самою людиною); 3) істота, є радістю свого “творця” [7].

4. Принцип універсальності знань. “Її (латинську школу, яка йде за початковою освітою) [13, 43] ми ставимо разом з чотирма мовами, щоб вичерпати всю енциклопедію наук” [7].

Таким чином, відбувається важливе зрушення в освітніх цінностях. До Коменського панував традиціоналізм, при якому зміст освіти майже цілком задавався набором авторитетних текстів. При цьому було б неввірно стверджувати, що ідеї універсальності всіх наук по відношенню до творення світу до цього були відсутні (достатньо згадати перелік творів того ж Аристотеля), але саму ідею передачі всієї повноти знань новим поколінням, незалежно від авторитетних текстів, напевне, можна віднести до заслуг Коменського: єдиної, логічно стрункої системи всіх знань і відповідності цьому завданню універсальній мові присвячені його філософські твори “Пансофія” і “Панглотія”. Це потрібно для того, щоб “знання всіх про все” були однаковими для високої мети загального покращення людства.

Отже, всі соціальні уточнення максималістських вимог Коменського вилились у принцип “вчити всіх, всьому, про все” [7]. Коменський і його сучасники ґрунтуючись в (нехай і обмежених) дослідженнях ведення загальної освіти дійшли висновку, що і просто грамотність не всім дається.

Потрібно визнати, що не у всіх однакові задатки, що існують і обділені Богом у цьому земному житті, хоч можливо в цьому і полягає обіцянка блаженства. Відмітимо тут же, що “рівність” тут розумілася якраз з точки зору моделі, тобто як рівність в однаковості. Як наслідок, у зв’язку з підвищенням планки в реальних системах обов’язкової школи, при розробці об’єктивних тестів, будь-яка нестандартність, незмодельованість специфічних задатків почала все частіше інтерпретуватися як абсолютна їх відсутність. Модель тут починала сприйматися так, як сприймалися універсалії реалістами в схоластичних суперечках.

Існували ще аргументи загальної освіти-культуристів. “Знання розширюють і множать наші потреби, а чим менше людині потрібно, тим простіше її задовольнити”, “освіта – початок достатку, а достаток не всім призначений” [15, 136]. Це “небачена жорстокість” – вчити тих, хто не може скористатися плодами науки. Але разом з тим “робітникам необхідно набутися елементарних знань” для того, щоб вони могли ефективно працювати, навіть просто засвоїти ритми індустріального суспільства, яке зароджується та орієнтується не на пори року та сезони,

а на абстрактні правила, години упродовж доби, на безперервну одноманітність робочих тижнів і років [3, 480].

Не менш відома і хрестоматійна педагогіка Джона Локка. Його педагогічні погляди потрібно розглядати в контексті ідей свободи, рівності, природного закону соціальних відносин і розуму. Щоб людина була щаслива і розумно жила в умовах свободи, її потрібно готувати до такого життя з раннього дитинства. Тому страх, безумовний авторитет, відпрацювання поведінкових навичок, за Локком, є цілком виправданими виховними засобами [8, 264]. (Локк протестує тільки проти тілесних покарань).

Інакше Локком трактується процес навчання. Тут одразу встановлюється майже повне царство свободи для дитини. Дитяча цікавість постійно вимагає "їжі", тому головне завдання вчителя полягає в тому, щоб правильно підбирати і пропонувати захоплюючі знання і цікаві завдання, причому не примусово, а як розваги, і стимулювати особисті здібності та творчу уяву дитини.

Масова поведінка, в тому числі педагогічна, звичайно є найбільш наочним і доступним взірцем. У Локка такими є загартування, спорт і жорстке пуританське виховання. Значення останнього особливо посилюється у вікторіанську епоху, коли сильний моральний дух громадян Великобританії повинен був протистояти витратам французького вільнодумства. З тими ж обставинами пов'язана сувора мораль у педагогіці і звичаях Німеччини і Австро-Угорщини. Відкриті Зігмундом Фрейдом причини неврозів, що полягають у жорсткому моральному пригніченні природних бажань, а також відомі соціально-політичні, економічні та ідейні процеси нашого часу дали новий поворот до лібералізації моралі, яка увінчалася сексуальною революцією на Заході. Результатом є і лібералізація освіти – фактична відмова старшого покоління від виховної функції через побоювання стати душителями свободи.

Ще одна формула культури-освіти була винайдена у XVIII столітті. Це чітка формула може бути запозичена із австрійського закону про школи 1774 року, в якому говориться, що "виховання молоді обох статей є суттєвою основою щастя нації. Від хорошого виховання ... залежить весь спосіб життя кожної людини ... і формування генія і напрямку думки всієї нації, для чого необхідно, щоб школи розсіяли морок нещастя і надали кожному освіту, відповідну його класовому походженню" [16, 496].

Розшифровується це так: усім необхідні деякі елементи культури, але набір цих елементів різноманітний для різних класів і груп. Можна сказати і так – простим людям потрібне виховання, засвоєння благочес-тя, в якому першочергове значення відіграє підкорення та пов'язана з

ним дисципліна, яка схвалюється необхідними знаннями. Так складається модель “напівкультурної” людини, яка втілюється потім у народній школі.

Процес розвитку професіональних моделей нерозривно пов'язаний із розвитком моделей культурної людини. В Новий час на цей шлях першими стали наступники розробки однієї з найцікавіших і комплексних моделей – моделі раннього гуманізму. Наразі, “північний гуманізм” з часу Меланхтона, “вчителя Німеччини”, зростаючись із поміркованим крилом Реформації, скоро перероджується в класицизм (за змістом) і академізм (за формою) [10, 78]. Ця модель завершує суперечку, яка зародилася на зорі Відродження про відносні цінності “старого” та “нового”, майже цілком відмовляючи новому.

У такому випадку модель культурної людини розпадається, при цьому процес ієрархізації культурності відходить на задній план під тиском переважаючої тенденції до однорівневої спеціалізації. Лише століття років назад це виявлялося так: “спеціалізація на основі широкої загальноосвітньої підготовки”. Вона мислиться, опираючись на взірць XVII ст. – потрібно дати основи “всіх наук”. І от замість 8-10 вихідних предметів загальноосвітньої школи вже існують системи з більш ніж 50 предметами.

Також розповсюдженням стає повернення до моделі “культурного мусульманина”, що призводить до посилення фанатизму і загострює конфлікти як всередині і між самими мусульманськими країнами, так і зовні [1, 195].

Також за наростаючою іде захоплення індуїзмом, буддизмом, дзен-буддизмом. У мудрості Сходу роблять спробу знайти вихід із кризи “науко-”, а потім і “техноцентричного” Заходу.

Звернення до науки обернулося на практиці зверненням до “позитивних знань”, що спричинило стрімке їх примноження. Цей етап орієнтації людини на позитивні знання призвів до того, що людство пройшло складний шлях від постановки питання про “зібрання” цього знання в енциклопедії до змістовного і технічного перетворення цього зібрання в загальне досягнення в техніко-інформаційній системі. Знання “виведено з гри.” Тим більше, виведено з гри предмети, спрощена класифікація наук, як правило, з піввіковим відставанням.

Як висновок, має значення таке: по-перше, повернення до моделі “культурного спеціаліста” і до моделі “класично освіченої людини” – це спроба знайти потрібні, оптимальні точки зору культури знання. А знання між тим знецінились, правильніше, були ефективно виведені за межі людини, в штучний пристрій, у загальнодоступну (в найближчій перспективі) світову комп'ютерну пам'ять.

По-друге, вихід із ситуації, що склалася, пов'язаний із розвитком моделі культурної людини, що неможливо без знаходження адекватної моделі освіти. Саме спрямованість на модель ціннісносвідомої людини і є шлях, що веде до обґрунтування засад гуманітарної освіти.

По-третє, ХХІ століття ставить перед системою освіти нові завдання. Їх осмислення – нагальне веління часу, завдання номер один для всього інтелектуального корпусу держави.

Література

1. Арабо-мусульманский мир на пороге ХХІ века. – М.: ИНИОН РАН, 1999. – 195 с.
2. Аристотель. Соч.: В 4 т. – М.: Мысль, 1975. – Т. 4: Никомахова этика, 1094 а, 10, – 830 с.
3. Гизо Ф. История английской революции. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – Т. 1. – 480 с.
4. Гоббс Т. Сочинение: В 2-х тт. – М.: Мысль, 1991. – 736 с.
5. Губерський Л. та ін. Культура. Ідеологія. Особистість: Методолого-світогляд. Аналіз / Л. Губерський, В. Андрущенко, М. Михальченко. – К.: Знання України, 2002. – 580 с.
6. Кампанелла Т. Город Солнца / Утопический роман XVI-XVII веков. – М.: Наука, 1971. – 228 с.
7. Монтень М. Опыты: В 2-х тт., 3-х кн. – М.: РИПОЛ КЛАССИК, 1997. – 928 с.
8. Рабле Ф. Гаргантюа і Пантагрюель. – К.: Держлітвидав, 1956. – 464 с.
9. Коменский Ян Амос. Великая дидактика // Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1982. – Гл. X. – 656 с.
10. Локк Дж. Мысли о воспитании // Педагогические сочинения. – М.: Мысль, 1985. – 264 с.
11. Малица М. Преподавание и изучение наук: встроенный механизм постоянного обновления и адаптации // Высшее образование в Европе. Том XII. – 1987. – №3.
12. Меланхтон Ф. Философско-теологический дух Реформации. – Сумы: Собор, 1997. – 78 с.
13. Платон. держава. – К.: Основи, 2000. – 354 с.
14. Риккерт И. О понятии философии // Логос, 1910. – Кн. 1. – С. 19-61.
15. Розов Н. Ценности и образование // Вестник высшей школы. – 1991. – №12. – С. 43.
16. Савицкая Э. Закономерности формирования “модели культурного человека” // Вопросы философии. – 1990. – №5. – С. 61-75.

17. Субботин А.Л. Бернар Мондевиль. – М.: Мысль, 1986 – 136 с.
18. Философский словарь. – М.: Политиздат, 1975. – 496 с.
19. Фрагменты ранних греческих философов. – М.: Наука, 1989. – Часть 1.

Дзоз В.О.

ОСВІТА В СТРУКТУРІ ДЕРЖАВНОЇ ГУМАНІТАРНОЇ ПОЛІТИКИ

Як зазначають аналітики, поступ людства у ХХІ столітті визначають, насамперед, гуманітарні чинники – наука і культура, освіта і виховання, інтелект і духовність у широкому розумінні цих понять. Уже в найближчі два-три десятиріччя на передні рубежі вийдуть ті народи і культури, які розгорнуть свої можливості у царині високих технологій, духовного розвитку людини, оволодіють якісно новими технологіями освіти. Освітня політика у цьому зв'язку постає як ключова ланка в ланцюгу, взявшись за який, народ може “витягти” себе в когорту держав, що очолюють суспільний поступ. І навпаки – зниження вимог до якості освіти, духовності та виховання можуть відкинути нас далеко від цивілізаційних шляхів суспільного поступу.

Саме тому українські філософи, соціологи, політологи, культурологи й педагоги розвитку освіти, прогнозуванню основних тенденцій її розвитку приділяють першочергову увагу. Про це свідчать праці В.П.Андрушенка, В.П.Горбатенка, В.С.Журавського, В.Г.Кременя, І.А.Зязюна, В.І.Лугового, М.І.Михальченка, С.М.Ніколаєнка, В.О.Огнев'юка, О.Я.Савченко та інших учених [Див.: 1-5 та ін.]. На думку означених дослідників, найбільш актуальними є питання освітньої політики як складової загальної гуманітарної політики держави.

В останні роки певною мірою проблеми освітньої політики знайшли своє втілення в Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті, низці Указів Президента України з проблем розвитку науки й освіти, в Державній програмі “Вчитель”, низці Постанов Уряду та Верховної Ради України. І все ж, незважаючи на досить помітний обсяг управлінських рішень та публікацій з проблем освіти та інтелектуального розвитку особистості, питання освітньої політики опрацьовані все ще недостатньо. Зважаючи на цей факт, у даній статті ми зосереджуємо на них свою дослідницьку увагу.

Як відомо, гуманітарна політика держави має бути спрямована, насамперед, на реалізацію прагнення громадян до знань, їх інтелектуального розвитку. Попитом на ринку праці все більше користується спеціалізоване знання, яке вимагає від індивіда тривалого і самовід-