

**В. П. Бех, І. В. Малик**



До 175-річчя  
Національного  
педагогічного університету  
імені М. П. Драгоманова

# **ТЕХНОКРАТИЗМ У ДИСКУРСІ ПРОБЛЕМ ВИЩОЇ ШКОЛИ**

**Київ  
Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова  
2009**

УДК 378.013.78+316:378  
ББК 74.58с81+60.56  
Б 55

*Рекомендовано до друку Вченою радою  
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова  
(протокол № 12 від “26” червня 2009 р.)*

**РЕЦЕНЗЕНТИ:** *Михальченко М. І., доктор філософських наук, професор,  
член-кореспондент НАН України;*

*Луговий В. І., доктор педагогічних наук, професор,  
академік АПН України.*

**Б 55 Бех В. П., Малик І. В.**

**Технократизм у дискурсі проблем вищої школи: Монографія / За ред. В. П. Бе́ха. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 263 с.**

У дослідженні теоретично обґрунтовано генезис, методологію дослідження та умови вирішення соціальних проблем вищої школи, а також подано механізм самовідтворення соціальних потреб вищої школи. Запропоновано цілісну концепцію еволюції технократизму як соціального явища, висвітлено його походження, семантичну природу, сутність, зміст і форми: об'єктивовану і суб'єктивовану, а також механізм його самовідтворення засобами освіти. Показано його місце і роль у саморозгортання суспільства, протистояння технократизму і гуманізму в індустріальній парадигмі розвитку світової спільноти, шляхи гармонізації їхньої взаємодії в освіті розколотої цивілізації. Доведено, що технонаука формує не тільки новий дискурс, а й породжує новий чинник управління суспільством знань і освітою – ноократію або меритократію, що має бути опанований філософією освіти, оскільки він формує симбіоз науки і освіти.

Монографія розрахована на викладачів вищої школи, докторантів, аспірантів, магістрів і дослідників, що займаються проблемами філософії освіти, теорією професійної освіти і управлінням вищою школою, шукають шляхи оптимізації розвитку національної системи професійної підготовки, прогнозуванням і проектуванням навчальних закладів.

In a research the genesis, the methodology of research and conditions of decision of social problems of high school are informed in theory, and also the mechanism of self-reproduction of social necessities of high school is given. The integral conception of evolution of technocratism is offered as the social phenomenon, his origin, semantic nature, essence, maintenance and forms (objective and subjective) are reflected, and also the mechanism of his self-reproduction by facilities of education. His place and role is defined in self-development of society, opposition of technocratism and humanism in the industrial paradigm of development of world association, ways of harmonization of their co-operation in formation of the split civilization. It is well-proven that engineering science forms not only new discussion but also generates the new factor of management the society of knowledge and education – noocratism or meritocratism that must capture a philosophy of education as it forms symbiosis of science and education.

The monograph is counted on the teachers of high school, scientists that work at the producing of doctoral dissertations, graduate students, master's degrees and researches, which are engaged in the problems of philosophy of education, theory of trade education and management by high school, they search the ways of optimization to development of the national system of a professional preparation, prognostications and planning of educational establishments.

**ISBN**

© Бех В.П., 2009

© Малик І. В., 2009

© Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009

# ЗМІСТ

ВСТУП.....	- 8 -
------------	-------

## РОЗДІЛ I

### **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ ШКОЛИ**

1.1. <i>Методологія дослідження соціальних проблем вищої школи</i> .....	- 11 -
1.2. <i>Уточнення поняття “соціальна проблема вищої школи”</i> -	21 -
1.3. <i>Генезис соціальних проблем вищої школи</i> .....	- 48 -
1.4. <i>Умови вирішення соціальних проблем вищої школи</i> .....	- 86 -
<b>Висновки до першого розділу</b> .....	- 101 -

## РОЗДІЛ II

### **ЕВОЛЮЦІЯ ТЕХНОКРАТИЗМУ**

#### **У КОНТЕКСТІ ЦИВІЛІЗАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ СВІТОВОЇ СПІЛЬНОТИ**

2.1. <i>Еволюція явища технократизму у просторі соціального розвитку</i> .....	- 104 -
2.2. <i>Реалізація принципу технократизму у саморозгортанні суспільства доби Модерну</i> .....	- 119 -
2.3. <i>Протистояння технократизму і гуманізму в індустріальній парадигмі розвитку світової спільноти</i> .....	- 135 -

## РОЗДІЛ III

### **ПРАКСІОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОЯВУ ПРИНЦИПУ ТЕХНОКРАТИЗМУ В ОСВІТІ РОЗКОЛОТОЇ ЦИВІЛІЗАЦІЇ**

3.1. <i>Сенс концепту “дискурс технократизму в освітніх концепціях XXI століття”</i> .....	- 153 -
3.2. <i>Технократизм як ідеологія, методологія, теорія і практика управління соціальними процесами</i> ... -	168 -
3.3. <i>Світоглядно-ідеологічний вимір гармонізації взаємодії технократизму і гуманізму в освіті розколотої цивілізації</i> .....	- 202 -
<b>Висновки до другого і третього розділів</b> .....	- 241 -
<b>Загальні висновки</b> .....	- 246 -
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ</b> .....	- 250 -

*Шановний читачу!*

*Актуальність цієї наукової праці полягає в тому, що докорінні зрушення, які повинні відбуватися в економічному та соціокультурному просторі України, потребують, перш за все, подолання технократичного стилю мислення, що сформований техногенною цивілізацією, а потім уже – створенням нових ефективних регуляторів людської діяльності, адекватних XXI століттю.*

*У просторі людської діяльності, де треба, перш за все, подолати технократизм, ми визначаємо сферу освіти. Це пов'язано з тим, що освіта торкається усіх без винятку суб'єктів господарювання, охоплює керівництво підприємствами, територіями, державними установами та міжнаціональними об'єднаннями, що інтенсивно формуються у ході глобалізації світової спільноти.*

*Наш попередній аналіз доводить, що основною “хворобою” сучасної вищої школи, і не тільки української, є не дисбаланс студентських контингентів за групами спеціальностей (гуманітарних, технічних, природничих), а дегуманізація освіти загалом. Технократичні тенденції посилюються меркантилізмом, а політика держави підкорює освіту ринковій стихії. Технократизм у суспільстві і освіті є, на нашу думку, винятково небезпечною соціальною проблемою, що заводить світову спільноту у глухий кут еволюційного розвитку.*

*Науково-педагогічна спільнота стає полоненим і жертвою цієї стихії, а нерідко й її адептом. Це явище настільки потужне і визнається нами основною соціальною “хворобою” сучасної освіти, що ми вирішили присвятити йому спеціальне дослідження.*

*Отже, метою цієї монографії є теоретичне доведення смислу технократизму, зміст механізму його дії і наслідки його впливу на формування освітніх концепцій XXI століття та пошук компенсаторів його негативного впливу на освіту і суспільство майбутньої доби.*

*Сучасна планетарна криза підірвала нашу сліпу віру в безмежні можливості людини. Як реакція на таку гіпертрофію, виникають, природно, антисцієнтизм і антитехнократизм, сутністю яких є обвинувачення науки й техніки у всіх лихах людства: війнах, кризах в духовній сфері, злочинності тощо.*

*Здається, політика мала б протистояти технократизму. Це так. Але це протистояння носить функціональний характер, тобто технократизм живе сам собою, а розвиватись йому заважає політика у галузі освіти. Суб'єктами такого протистояння технократизму є, в одному випадку, – держава, а у другому, – освітянські корпорації або їхні об'єднання. Це, на нашу думку, лише один тип стримання і при цьому не основний.*

*Іншим видом запобігання диктату технократизму, до речі, більш потужним і більш надійним, є морфологічне протистояння, що забезпечується посиленням гуманізму у сфері освіти. Гуманізація сфери освіти за рахунок гуманітарного знання знищує саме явище технократизму шляхом зменшення питомої ваги технічного компоненту*

---

знання. Це принциповий висновок, на нашу думку, що потребує теоретичного доведення у ході цього дослідження.

Отже, гуманізація як принцип оновлення змісту освіти у суспільстві знань, а тим більше управління освітою, має нівелювати наростання негативного тиску на людину з боку технократії, що, без сумніву, збережеться й буде присутня у суспільстві майбутнього часу, а по-друге, – має підняти людину від стану “гвинтика” у суспільній машині епохи сучасного Модерну до Особистості, якій притаманна творчість, свобода і гуманність у просторі Постмодерну.

Таким чином, теоретична актуальність дослідження філософського дискурсу технократизму в освітніх концепціях XXI століття полягає в тому, що вона є системотворчим елементом поведінки особистості незалежно від сфери виробництва та форм життєдіяльності людини, входить до системи чинників саморозгортання громадянського суспільства і модернізації функцій держави.

Новизна його полягає в тому, що вперше у вітчизняній філософській думці досліджено взаємозв'язок освіти і типу мислення особистості, проаналізовано негативний вплив технократизму на розвиток сучасного суспільства, його окремих складових, наприклад, особистості і освіти як соціального інституту самовідтворення соціального організму будь-якої країни, висвітлюються нові грані гуманізму як засобу концептуального протистояння цьому явищу з боку світової спільноти.

*У монографії наводиться перелік сучасних концепцій, що намагаються протистояти тиску технократичної парадигми, і доводиться, що людиноцентризм, як світоглядно-ідеологічна та методологічна позиція вітчизняних освітян у міжпарадигмальному протистоянні, є надзвичайно плідною позицією для розбудови освіти у Постмодерністській добі. Саме ця ідеологема має стати, на нашу думку, системотворчим чинником суспільства знань, що є першою ланкою у саморозгортанні інформаційного суспільства.*

***Віктор Андрущенко,  
член-кореспондент НАН України,  
академік АПН України,  
доктор філософських наук, професор***

*м. Київ, 2009 рік*

## ВСТУП

Місце і роль технократизму в освітніх концепціях ХХІ ст. детермінується декількома чинниками. По-перше, це об'єктивна вимога глобалізації соціального світу, що стосується не лише сфери економіки та політики, а й освіти, "утворення суспільства знань" і нової форми співіснування планетарного людства, піднімає людину з рівня "гвинтика" на рівень мікрокосму. По-друге, наш час відрізняється зсувами, що відбуваються в усіх сферах українського суспільства, що наприкінці ХХ ст. відірвалось, нарешті, від пуповини "совдепії" і нині опановує власну систему цінностей, позбувається ідеологічних міфів про ефективність управління з боку груп науково-технічних спеціалістів. По-третє, після Чорнобильської катастрофи ми остаточно переконалися, що науково-технічний прогрес (НТП) приніс людству не лише світло, а й темряву, що прийнято пов'язувати з технократизмом мислення людини. По-четверте, з демократизацією життя в Україні все голосніше про себе заявляють різні суб'єкти – носії владних повноважень, що відіграють як позитивну, так і негативну роль у саморозгортанні соціального процесу: демократія і ноократія, меритократія і технократія. По-п'яте, за роки існування незалежної України ми не вийшли з фарватеру соціального розвитку Російської Федерації, яка диктує нам "правила і зразки поведінки" не тільки і не стільки завдяки своїм запасам енергоносіїв, а ще й тому, що ми знаходимось в одній і тій самій технократичній парадигмі соціального мислення. По-шосте, завдяки значному посиленню загальноєволюційного руху світової спільноти до радикально нових форм організації соціального життя, починає гучніше лунати думка опонентів технократизму, що виходять з постмодерністського бездоріжжя і є культуртрегерами або атракторами інформаційної доби, що настає. По-сьоме, технократичні тенденції посилюються меркантилізмом, а політика держави підпорядковує освіту ринковій стихії. Науково-педагогічна спільнота стає жертвою цієї стихії, а інколи й її адептом. Складається враження, що розум людини зірвано з усіх етичних основ і він втратив гуманістичні орієнтири. У цьому одна з глибинних причин кризи вищої освіти. По-восьме,



входження світової спільноти в інформаційну фазу розвитку потребує створення потужнішого соціального інтелекту, обслуговування якого неможливе без залучення фахівців і технічного комплексу засобів пошуку, обробки, трансляції й збереження наукової інформації.

Ступінь наукового опрацювання проблеми визначається тим, що філософський дискурс технократизму в освітніх концепціях ХХІ ст. ще не був предметом спеціального аналізу. Література за темою дослідження є надзвичайно ємною і розлогою. Найрізноманітніші аспекти сучасного соціального розвитку висвітлюють у своїх працях такі відомі зарубіжні вчені, як: Д. Келлнер, Р. Рорті, П. Фейєрабент (США), З. Бауман, К. Дейвіс, А. Хеллер (Великобританія), К.-О. Аппель, У. Бек, Б. Гройс, А. Копф, Ю. Габермас, Ф. Хіппель (Німеччина), Е. Агацці, Ю. Бохенський, Г. Люббе (Швейцарія), Р. Гароді, Ж. Дерріда, А. Котта, П. Ланс (Франція), І. Пригожин, І. Стенгерс (Бельгія), У. Хіммельstrand (Швеція).

Певний внесок у дослідження цієї проблеми зробили вітчизняні та російські дослідники: А. Аршинов, Л. Бевзенко, Ю. Бех, В. Василькова, Г. Волинка, Л. Горбунова, А. Давидов, І. Добронравова, О. Донченко, С. Капиця, С. Кримський, О. Князева, С. Курдюмов, В. Лутай, М. Ожеван, М. Попович, І. Предборська, Ю. Романенко, Ю. Саєнко, Є. Седов, Я. Свірський, Т. Титаренко, С. Шноль та ін.

Авторами найвагоміших праць, які склали методологічну основу досліджень інформаційного суспільства, є Д. Белл, З. Бжезинський, М. Кастельс, Н. Луман, Е. Тоффлер, А. Турен, Ю. Хаяші. Теорія інформаційного суспільства розвивається в працях таких відомих учених, як: Р. Катц, Й. Масуда, М. Порат, Т. Стоуньєр, Ф. Уєбстер та ін. Суспільство знань, як принципово новий рівень цивілізації, досліджується в працях В. Андрущенко, В. Баркова, В. Беха, В. Горбатенка, В. Кременя, С. Кримського, В. Крисаченка, В. Ляха, М. Михальченка, Л. Мельника, В. Пазенка, Ю. Римаренка, М. Степика, А. Чухно, С. Вартанова, В. Іноземцева, В. Когана, М. Моїсєєва, О. Панаріна, Ю. Яковца.

Технократизм як предмет аналізу цілеспрямовано не розглядався, але його владна складова у науці досліджувалася у працях Х. Арендта, Б. Беррі, М. Вебера, Е. Гідденса, Р. Даля, Х. Лассуелла, С. Л'юкса, К. Маркса, Ч. Мерріама, Т. Парсонса, Б. Рассела, Д. Ронга, М. Фуко, П. Морріса та ін. З різними аспектами влади пов'язані праці В. Андрущенко, О. Бабкіної,

---

Л. Байрачної, В. Беха, І. Васильєва, В. Горбатенка, Р. Зимовець, І. Кресіної, М. Калініченка, І. Кураса, Ю. Левінця, В. Ледяєва, О. Ледяєвої, М. Михальченка, В. Пазенка, К. Райди, Ю. Романенка, Ф. Рудича, Є. Сулими та ін.

У вітчизняній філософії основи дослідження технократичної свідомості були закладені представниками київської філософської школи (М. Булатов, В. Князєв, С. Кримський, А. Лой, В. Лях, В. Шинкарук). Технократична свідомість розглядається ними транстехнічно у межах фундаментальної онтологічної перспективи.

Значний методологічний простір для подальших розвідок технократичної свідомості відкривають дослідження донецьких вчених, поєднаних навколо збірки філософських праць "Ноосфера". У дослідженнях доводиться необхідність формування планетарної свідомості та діалектичного зв'язку в ній гуманістичних і технократичних настанов (Т. Андрєєва, Г. Гребеньков, Р. Додонов, І. Пасько, В. Попов).

Філософія освіти здійснює аналіз основних закономірностей розвитку освіти, спираючись на праці Г. Гегеля, Дж. Д'юї, М. Гайдеггера, К. Ясперса, М. Бубера, Ф. Розенцвейга, О. Розеншток-Хюссі. Освіту як соціальний інститут аналізують В. Андрущенко, Ю. Бабанський, В. Бех, І. Бех, В. Вікторов, Г. Волинка, Б. Гершунський, В. Давидов, Дж. Деланей, М. Євтух, В. Зуєв, І. Зязюн, І. Кантор, М. Кларін, В. Кудін, С. Косолапов, В. Лутай, Ф. Маріет, М. Михальченко, П. Підкасистий, І. Підласий, С. Подмазін, Дж. П'ятон, В. Рuzін, С. Русова, Н. Розов, Ю. Сенько, Н. Скотна, В. Скотний, Л. Семененко, М. Фулан, М. Шелер, Ф. Шефлер, В. Шинкарук, П. Хортон, С. Хант та ін.

Проблемна ситуація дослідження полягає у теоретичному аналізі суті та змісту технократизму як соціального явища, що був у недалекому минулому і залишається в незалежній Україні водночас ідеологією і принципом управління розвитком галузі освіти, який потужно протистоїть наступу принципів демократизації, гуманізації і гуманітаризації соціального життя людини та освіти й зворотним шляхом інформатизації, охоплює всі складові життя спільноти.

Мета монографічного дослідження полягає у концептуальному відтворенні дискурсу еволюції технократизму у галузі вищої освіти України на початку ХХІ століття.

# РОЗДІЛ I

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Метою даного розділу є висвітлення методології дослідження соціальних проблем вищої школи, їхній генезис, механізми дослідження і вирішення. При цьому ми виходимо з того, що освіта – соціальний інститут, що історично виник у ході задоволення потреб світової спільноти в наукових знаннях і забезпечення неперервності соціального розвитку на основі відтворення населення планети, тобто має об'єктивне походження, а вища школа є рукотворним продуктом людської спільноти – інструментом, завдяки якому вона задовольняє свої інтелектуальні потреби.

### *1.1. Методологія дослідження соціальних проблем вищої школи*

На порозі XXI століття та третього тисячоліття світ став свідком бурхливого за масштабами та темпами розвитку вищої освіти. За даними ЮНЕСКО набір студентів у всьому світі в другій половині XX століття зріс більш ніж у 6 разів – з 13 млн. у 1960 році до 82 млн. у 1995 році.

Така сама тенденція спостерігається і в Україні. Наприклад, у 1996 році в Україні було 922,8 тисяч студентів у вищих

---

---

навчальних закладах III і IV рівня акредитації, а вже першого вересня 2000 року – 1285,4 тисяч студентів. Відповідно у навчальних закладах I-II рівнів акредитації – 617,7 та 503,7 тисяч осіб. Загальна чисельність студентів в Україні за цей час зросла з 1540,5 до 1789,0 осіб або на 16,1 відсотків. У 2008–2009 навчальному році в Україні у 881 ВНЗ. У тому числі у 528 навчальних закладах I-II рівня акредитації навчається 399332 осіб, а у 353 ВНЗ III-IV рівня акредитації – 2,763873 млн. юнаків і дівчат.

Володіючи значним кадровим потенціалом, вища школа формує інтелектуальний прошарок українського суспільства і забезпечує його потребу в тих чи інших спеціалістах. У цій ланці національної системи освіти станом на поточний навчальний рік працює 199262 наукових і науково-педагогічних працівників. Серед них: докторів наук – 12511, професорів – 12175; кандидатів наук – 64602, доцентів 44772. Всього ж у закладах I-II рівня акредитації працює 38919, а у ВНЗ III-IV рівня акредитації відповідно – 160343. Найбільша кількість докторів і кандидатів наук припадає на університети. Далі за чисельністю докторів і кандидатів наук ідуть політехнічні вищі навчальні заклади.

Значний резерв наукового потенціалу має 14-тисячний загін аспірантів, серед яких 8 тисяч навчається на денній формі навчання. На вищу школу припадає 69% аспірантів усіх форм навчання. Підготовка в аспірантурі здійснюється за 442 науковими спеціальностями. Більш повно представлені технічні та фізико-математичні науки (відповідно 183 і 33), що становить 50% від загальної кількості спеціальностей. На гуманітарні і соціальні науки припадає понад 20% спеціальностей.

Від дієвої участі наукового потенціалу вищих навчальних закладів у перетворюючих процесах залежить до певної міри успіх ринкових реформ і якість процесу державотворення, оскільки вища школа виступає не тільки як розгалужений навчальний центр, але й як багатопрофільний науково-виробничий комплекс, покликаний розвивати фундаментальні та пошукові дослідження із пріоритетних напрямків, створювати прогресивні зразки нової техніки та технологій.

Крім того, рівень освіти є, за стандартами ООН, одним із трьох основних показників якості розвитку країни, а науково-технологічний та інноваційний розвиток цілком слушно

розглядається фахівцями як головний чинник національної безпеки України<sup>1</sup>.

Важливо також те, що система вищої освіти формує науково-технічний потенціал країни, який є кінцевим продуктом її функціонування. Нагадаємо, що термін “національний науково-технічний потенціал” уперше був уведений у науковий обіг на початку 1960-х років у відділі науково-технічної політики ЮНЕСКО. В основі його лежить оцінка сукупної структури виробництва наукового знання та сфери його практичного використання в тій чи іншій країні<sup>2</sup>. Завдяки підсистемам післядипломної освіти та підвищенню кваліфікації робітників, вона підтримує інтелектуальний потенціал країни протягом десятиліть у працездатній формі.

XX століття вірогідно увійде в історію як одне з найдраматичніших: дві світові війни; виникнення тоталітарних режимів; грандіозні економічні катаклізми; стрімкий розвиток технологій; небачене зростання промислового виробництва, що супроводжується перетворенням техніки із знаряддя людського розуму в джерело ядерної загрози, глобального порушення екологічного балансу.

Одним із факторів загострення кризового світосприйняття у XX столітті є криза традиційних підходів до освіти й виховання, що привертає наразі увагу вчених та політиків. Проблемам освіти та її ролі в сучасному світі присвячені доповіді Римського клубу. “Як людина може подолати песимізм і стати активним соціальним суб’єктом, організованим і здатним внести вклад у розбудову бажаного суспільства? Три фактори активно сприяють вирішенню проблем: освіта, досягнення науки і техніки та засоби масової інформації ... Слід визначити “імператив навчання”.

Це можливо за допомогою різних термінів: навчатися, розуміти, спілкуватися, інформувати, адаптуватися, управляти. У дійсності вони відбивають важливість проблеми освіти”<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Бублик С. Г., Калитич Г. І., Лукомський В. Г. *Науково-технологічний та інноваційний розвиток як головний чинник національної безпеки України // Наука та наукознавство.* – 1999. – № 2. – С. 49-53.

<sup>2</sup> Тонкаль В. Е., Добров Г. М. *Научно-технический потенциал: структура, динамика, эффективность.* – К.: Наук. думка, 1987. – 347 с.

<sup>3</sup> *Римский клуб. История создания, избранные доклады и выступления, официальные документы.* – М., 1997. – С. 248.

---

---

На порозі ХХІ століття, за свідченням Ф. Майора, генерального директора ЮНЕСКО, “практично в усіх країнах світу вища освіта переживає кризу”<sup>1</sup>. Прояви цієї кризи мають власну специфіку на глобальному, регіональному та національному рівнях.

Таким чином, у саморозгортанні соціального світу протягом ХХ століття майже водночас виникла сукупність протилежних умов, яку можна назвати **суспільною проблемною ситуацією**, оскільки вона пов’язана з системою знань, які стало обслуговувати нашу життєдіяльність на етапі індустріального розвитку, але не придатні, як виявляється, для обслуговування її на інформаційній фазі.

Усвідомлення кризи в галузі освіти почалось з кінця шістдесятих років двадцятого століття після виходу з друку відомої книги Ф. Кумбса. Термін “криза освіти”, що спочатку був сприйнятий з нерозумінням, наразі став використовуватись у всіх країнах, від Австралії до Японії. Світова криза освіти, крім девальвації традиційних соціальних цінностей та пошуків нового світогляду, характеризується все більш зростаючим розривом у рівні та якості освіти між багатими та бідними країнами, а також усередині країни між соціальними верствами населення.

Сама по собі тривалість “кризи”, що почалась, за Ф. Кумбусом, з кінця сорокових років ХХ століття й триває по сьогодні без покращання, дає змогу стверджувати, що те, що прийнято позначати цим терміном, є аж ніяк не якимось “перехідним процесом”, а саме: **усталеним станом**.

Більше того, специфіка сучасного етапу розвитку світової спільноти полягає у тому, що криза освіти, яка набула планетарного масштабу, стала збудником соціального потрясіння сучасного світу. Головною формою, розбіжністю соціального й освітянського процесів, є розрив між суспільними ідеалами, цілями, задачами, принципами, нормами, з одного боку, і реальною дійсністю – з другого. Це протиріччя можна визначити як протиріччя між новим і старим, прогресивним і консервативним.

При цьому підкреслимо, що існує два принципово протилежні погляди на пояснення причин сучасної кризи

---

<sup>1</sup> Реформа и развитие высшего образования. Программный документ. – ЮНЕСКО, 1995. – С. 3.

соціального світу, місце та роль освіти у її виникненні. Перша точка зору відстоює, як відомо, тезу про те, що першопричина сучасної кризи полягає у недосконалості людини, яка нездатна пристосуватись до нового темпу розвитку цивілізації, а значить – у відставанні рівня розвитку вищої освіти від розвитку суспільства. Сталося це не сьогодні, а десь у 30-40 роки ХХ століття, коли стали вимальовуватись деякі риси майбутніх науково-технічних, інформаційних, енергетичних, космічних революцій. Саме з цього приводу ще у 1930 році іспанський філософ Ортега-і-Гассет писав: “Нині крах терпить сама людина, вже не здатна встигати за своєю цивілізацією... Цивілізація, яка росте – не що інше, як пекельна проблема. Чим більше досягнень, тим більше в ній небезпеки”.

Індустріальна цивілізація призвела до того, що кожного року з нашої планети зникає 4-6 тисяч видів представників живої природи. Водночас планета активно “колонізується” представниками, якщо можна так сказати, “техногенної популяції”. Тепер щорічно близько 15-20 мільйонів різних машин, технічних приладів, пристроїв, споруд збільшують чисельність цієї “популяції”.

Друга точка зору твердить зовсім протилежне. Суть її полягає в тому, що саме масове та різке зростання потужності інтелектуальної енергії людини викликало світову соціальну кризу, оскільки організаційні форми, в яких до цього часу функціонував її розум, а саме: державний устрій, наприклад, СРСР та інші тоталітарні режими, міжнародні об’єднання – Рада Економічної Взаємодопомоги (РЕВ), Варшавський Договір, – стали надто тісними для нього, і вони або зникли з світової арени, або вступили в період кризового розвитку.

Водночас, на нашу думку, це далеко не одне й те саме. Йдеться про розуміння природи причин, з яких виникла сучасна криза вищої освіти: з причини стрімкого випередження розвитку людського розуму в порівнянні з техногенною цивілізацією, чи з причини відставання його від розвитку матеріально-технічної бази суспільства. Оскільки в першому випадку треба кардинально змінювати підходи до оновлення системи вищої освіти, тобто здійснювати його у цивілізаційному вимірі, то у другому випадку, навпаки, досить привести її у відповідність до існуючого матеріально-технічного базису з позицій

---

---

формаційного виміру, як це робилось, наприклад, за часів соціалістичного етапу розвитку країни, і на цьому можна поставити крапку.

Відповідь на це запитання лежить у визнанні того безперечного факту, що Україна у складі світової спільноти переходить від індустріального типу розвитку до інформаційного. Інформаційна цивілізація, що наступає разом з ХХІ століттям та третім тисячоліттям, видозмінює індустріальну культуру, несе у суспільство соціальні новації: новий зміст освіти, нову схему людських відносин, нові освітні технології, нову конфігурацію вищої школи. Це, безперечно, так, і з цим важко не погодитись.

Водночас це означає, що специфіка перехідного періоду полягає в тому, що для ефективного розвитку національної системи вищої освіти є важливим моментом урахування двох протилежних тенденцій: підготовку людини до творіння принципово нового у рамках інформаційного типу розвитку та до обслуговування вже накопиченого країною технічного потенціалу.

Наш аналіз переконує, що більш позитивною є саме друга точка зору, згідно з якою соціальна криза викликана розгортанням якісно нового етапу наукової революції, наслідком якої є зростання обсягу та глибини теоретичного або технологічного знання, яким користується світове співтовариство на початку ХХІ століття.

Водночас стає зрозуміло, що в нас повністю відсутнє бачення космологічного характеру або глибини змін, що відбуваються, і почуття тривалості перехідного періоду. Глибока й системна криза суспільного розвитку охопила весь світ. (Відбувається її перебіг) Вона протікає в такій гострій формі, що деякі дослідники говорять навіть про антропологічну катастрофу. Було б помилкою, з наукової точки зору, вважати, що нинішнє соціальне потрясіння притаманне тільки колишньому СРСР, Чехословаччині, Югославії, Болгарії, Польщі та іншим країнам Східної Європи. Переломні явища спостерігаються в Китаї і Монголії. Специфічно криза проявляється у Франції, в Італії та Іспанії. Саме ці перші, ще глухі підземні поштовхи соціальної стихії багато в чому сприяли зміні політичних лідерів США, Великобританії і ФРН. Мабуть, лише у Швеції все ще вдається



стримувати соціальну стихію за рахунок відносно більшої рівномірності в розподілі прибутків, ретельно зрівноважуваному правлячою соціал-демократичною партією.

На початку нового століття та третього тисячоліття вже ясно, що на етапі інформаційної фази розвитку освіта виходить на перший план. Про це переконливо свідчить той факт, що кожне століття має свої прикмети. Так, ХХ – століття атому, електроніки та інформатизації. Закономірно виникає питання про те, яким буде ХХІ століття. Відповідь тут одна – це **століття Освіти**.

Тенденція щодо підвищення фактора освіти в нашому житті визріла й не викликає ніякого сумніву. І почалося це ще у 70-ті роки ХХ століття. Одними з перших на неї вказали західнонімецькі соціологи Х. Байнхауер та Е. Шмакке у роботі “Звіт міжнародних прогнозів”. У ній вони підкресливали, що “з усіх визначень до найближчих 30 років більше всього підходить формула “епоха освіти”. Поза всяким сумнівом, сучасному поколінню людей у найближчі 30 років доведеться вчитись більше, ніж будь-якому поколінню до нього”<sup>1</sup>. І вони не помилились.

Наразі вже також добре видно головні риси століття освіти. Стратегічна мета майбутнього – підвищення інтелектуального потенціалу особистості. Людина – творець, професіонал, фахівець будь-якого профілю – ось головне багатство країни в інформаційному суспільстві, що чекає на нас у майбутньому тисячолітті.

У цілій низці сучасних робіт підкреслюється важливість нового підходу до самого розуміння підготовки фахівця в руслі загальногуманістичних тенденцій у суспільстві. Так, наприклад, М. С. Коган пише: “Потрібне таке розгортання усієї системи освіти, при якому ми б дивились на людину не як на “майбутнього спеціаліста”, а як на майбутню освічену людину, яка добрим фахівцем, безумовно, повинна бути, але це тільки грань її цілісного буття”<sup>2</sup>.

На проблему, що виникла навколо вищої освіти, треба дивитися як на конфлікт між цілим, тобто закономірностями саморозгортання соціального світу, і частиною, системою вищої освіти, яка покликана обслуговувати потреби даної цілісності.

---

<sup>1</sup> Байнхауер Х., Шмакке Е. *Мир в 2000 году*. – М.: Прогресс, 1973. – С. 10.

<sup>2</sup> Коган М. С. *Что должно быть в основе?* // *Вестник высшей школы*. – 1993. – № 5. – С. 14.

---

---

Для досягнення цієї мети століття освіти ставить перед державою, суспільством і вищою школою принципово нове завдання – **створити сучасну індустрію освіти.**

Ця проблемна ситуація може бути охарактеризована і як стан, з якого треба знайти вихід, і як комплекс умов, що потребує нового, ще невідомого раніше, способу вирішення проблеми. Співвідношення суперечливих умов, що складають проблемну ситуацію, часто виражається у тому, що одні форми і способи існування вищої освіти уже вичерпали себе, а інші ще не сформувались.

Тому в останнє десятиріччя світовим співтовариством ведеться активний пошук нових шляхів виходу з кризи і забезпечення подальшого розвитку вищої освіти. Він базується на принципах Загальної декларації прав людини, яка говорить в статті 26, що “вища освіта повинна бути однаково доступною для всіх на конкурентній основі” та Конвенції проти дискримінації в освіті (1960), яка у статті 4 зобов’язує країни-учасниці “зробити вищу освіту однаково доступною для всіх на базі індивідуальних здібностей”. Для розробки нової стратегії розвитку створена Міжнародна комісія у справах освіти у ХХІ столітті, діє Всесвітня комісія у справах культури і розвитку. Проведені Всесвітня конференція з питань освіти для всіх (Джомтьєн, Тайланд, 1990), Конференція ООН з питань академічної свободи та університетської автономії (Сінайя, 1992), Всесвітній самміт з питань соціального розвитку (Копенгаген, 1995), Міжнародний конгрес з питань освіти та інформатики (Москва, 1996), П’ята міжнародна конференція з питань освіти для дорослих (Гамбург, 1997), Всесвітня конференція з питань вищої освіти в ХХІ столітті: бачення та дії (Париж, 1998).

Саме на форумі в Парижі 5-9 жовтня 1998 року, з метою започаткування процесу глибоких реформ вищої освіти у всьому світі, була розроблена ЮНЕСКО і прийнята делегаціями 150 країн “Всесвітня декларація про вищу освіту в ХХІ столітті: бачення та дії”, яка стверджує: “сама вища освіта тепер стоїть перед грандіозними завданнями і повинна переходити до найрадикальніших змін та оновлення за всю історію свого існування”<sup>1</sup>. Вона повинна відповідати сучасним вимогам.

---

<sup>1</sup> Всесвітня декларація про вищу освіту в ХХІ столітті: бачення та дії. – Париж: ЮНЕСКО, 1998.

На Всесвітній конференції була сформульована та розкрита теза про те, що саме означає **“відповідати сучасним вимогам”**. Учасники цієї конференції констатували, що це означає йти назустріч світу праці, усім способам і формам освіти, культурі світу і культурам усіх націй і народів, усім завжди і усюди, студентам і викладачам, життю і природі, розширювати наукові фундаментальні й прикладні дослідження, забезпечувати гармонійний і стабільний розвиток людства, сприяти інтернаціоналізації вищої освіти та її відповідності місцевим умовам”<sup>1</sup>.

Реформі системи освіти присвячуються державні програми, наукові конференції, широкомасштабні міжнародні дослідження. Аналіз наукової літератури, а також аналіз інтерв’ю з учасниками реформ США в галузі освіти дав змогу виділити 31 велику спробу реформаторських пропозицій щодо поліпшення підготовки вчителів протягом 1963-98 років<sup>2</sup>.

Інакше кажучи, для усунення високорозвиненої ситуації, що загострилася в освітянській галузі, потрібні принципово нові орієнтації у практичній діяльності, суттєво нові форми освіти, технології освітянської діяльності, способи та методи її здійснення. Спонтанний характер та тривалість соціальної кризи, що виникла наприкінці ХХ століття, а також глибина морфологічних та функціональних перетворень, які треба забезпечити системі вищої освіти у ХХІ столітті, свідчать про те, що розробка та використання засобів оптимізації перебудови та забезпечення ефективного функціонування вищої школи наразі закономірно є предметом особливої уваги вищого керівництва не тільки галузі національної освіти, але й політичного керівництва української держави.

При цьому вище керівництво держави (тут мається на увазі Президент України, Верховна Рада України та Кабінет Міністрів України) формально й юридично висловилося за розбудову національної системи вищої освіти й не тільки зберегло орган управління освітянською галуззю у ході адміністративно-правової реформи, а навіть посиливши його компетенцію

---

<sup>1</sup> *Высшее образование в ХХІ в.: подходы и практические меры (ЮНЕСКО, Париж, 5-9 октября 1998 г.) // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 1998. – № 11. – С. 3-9.*

<sup>2</sup> *Кошманова Т. Реформування педагогічної освіти США (1960-98 рр.) // Рідна школа. – 1999. – № 12. – С. 50.*

---

---

шляхом створення Міністерства освіти та науки, завдяки визнанню недержавного сектора вищої освіти, підтримало розширення її структури, прийняло ряд законодавчих актів, націлених на розбудову освітянської галузі, відтак надало самостійності та свободи у прийнятті оперативних рішень щодо регулювання повсякденного життя освітян.

Однак, більш глибокий аналіз реформування системи вищої освіти в Україні показує, що наукова думка та вище керівництво освітянської галузі ще не знайшли, з огляду на інформаційну фазу розвитку світового співтовариства, перспективного підходу до корінної модернізації національної вищої освіти. Тут треба вести активний та повсякденний пошук світоглядно-методологічних засад та провідних ідей розбудови системи вищої школи. Більш детально прокоментуємо цей висновок.

Оскільки у центрі уваги дослідників знаходяться, як правило, кількісні методи аналізу освітянської галузі, то, як наслідок цього, ми маємо управлінські рішення, пов'язані зі зміною кількісних характеристик освітянського процесу. Поза увагою залишились якісні показники розбудови системи вищої освіти. І це у той час, коли добре відомо, що тільки взаємодоповнення кількісних та якісних оцінок або об'єктивних та суб'єктивних чинників є особливо перспективним при прогнозуванні розвитку галузі вищої освіти в наступному столітті.

Виправити справу можна завдяки методу експертних оцінок, розповсюдженість якого визначається можливістю, завдяки аналізу експертних оцінок, виявити пріоритети розвитку вищої освіти, порівняти рівень розвитку вітчизняної системи вищої освіти із закордонними. При цьому слід підкреслити, що, за сучасними уявленнями, саме система колективної експертизи рівня розвитку вищої освіти розглядається як один із основоположних методологічних підходів до оцінки фундаментальних досліджень системи вищої освіти. Інакше кажучи, аналіз експертних оцінок відкриває шляхи вирішення цілого класу нових управлінських проблем, як правило, стратегічного походження.

Згідно з теорією менеджменту, прийняття управлінських рішень стратегічного спрямування повинно ґрунтуватись на виявленні, аналізі та визнанні наявності проблем певного масштабу, тобто вищого або соціального (у широкому сенсі цього

терміна) рівня. Це означає, що вища школа повинна розглядатись як найважливіший орган соціального організму країни, що покликаний забезпечити пристосування останнього до інформаційного етапу розвитку світової спільноти, на якому головними чинниками успіху є інтелект, знання та технології. Саме в такому випадку над їхнім вирішенням повинні наполегливо працювати всі суб'єкти управлінської діяльності країни – від завідуючого кафедрою, декана, ректора навчального закладу, Міністра освіти та науки України до Кабінету Міністрів України, Верховної Ради України та Президента України.

Водночас тут закономірно виникає питання про сутність та зміст поняття “соціальна проблема вищої школи”. Розглянемо це більш детально.

## ***1.2. Уточнення поняття “соціальна проблема вищої школи”***

Мета процедури уточнення багатомірного поняття “соціальна проблема вищої школи” полягає у поясненні сутності, змісту, структури, форми виявлення, механізму і умов виникнення та вирішення соціальних проблем вищої школи як органічної складової соціального організму країни.

Для досягнення цієї мети треба розглянути підходи, що існують нині у теоретичній спадщині світової спільноти, до визначення “соціальної проблеми”. Саме уточнення прикметника “соціальне” має, на нашу думку, вирішальний вплив на визначення сутності, змісту, структури, форми виявлення, механізму і умов виникнення та вирішення соціальних проблем вищої освіти України. Пояснимо це більш детально.

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що існує, як мінімум, два підходи до визначення суті соціальної проблеми – вузький та широкий.

“Вузький” підхід до визначення соціальної проблеми можна спостерігати у теоретичних доробках авторів, які, головним чином, працюють за кордоном. Тут під соціальною розуміється проблема, яка зачіпає інтереси не індивіда, а багатьох людей. При

---

---

цьому інтереси розглядаються, передусім, у соціально-психологічному вимірі. Тому вона подається не крізь призму прогресивного розвитку світової спільноти, а як “зло”, яке порушує статус-кво стану речей, що склався.

Тому ці автори, опрацьовуючи цей напрямок, визначають сутність та зміст соціальної проблеми за допомогою різних аспектів: дезорганізація, “розладнання” суспільного життя; “дисфункція” (порушення функцій) суспільних інститутів; умови, що негативно впливають на значні групи людей; фактори, які заважають досягненню соціально вагомих цілей; “аномія” (відсутність певних норм поведінки); “девіація” (відхилення від соціальних норм, традицій, стандартів життя); постійний розголос, що існує у суспільстві; нездатність людей та їхніх об’єднань прийти до загальної згоди; крах певних соціальних цінностей, очікувань; порушення правил соціальної гри; руйнівні дії великих та малих груп, соціальні катастрофи; негативні явища, які мають вплив на багатьох людей і т.ін.

На думку багатьох цих дослідників, суспільні умови, ситуації та явища стають соціальними проблемами тоді, коли вони викликають у суспільстві шок, збуджують суспільну думку, привертають до себе увагу учасників або аналітиків, лідерів, “впливових осіб”, які оцінюють, визнають, розглядають їх як небажані, рушійні, нетерпимі, негативні, загрожуючі. Якщо ці фактори не вважаються небажаними, не засуджуються, то вони не можуть класифікуватись як проблеми взагалі.

Ось приклади типового визначення соціальної проблеми у вузькому сенсі: “Соціальною проблемою є небажана ситуація, яка несумісна з цінностями більшості людей, згодних з тим, що потребуються дії для її зміни”, “Усякі небажані умови або ситуації, які оцінюються впливовими особами у даному співтоваристві як нестерпні і такі, що вимагають групових зусиль у напрямку конструктивних реформ”, “Соціальні проблеми – це насущна і небажана відмінність між соціальними ідеалами та соціальною реальністю”, “Соціальна проблема – це значна невідповідність між культурними імперативами та існуючими умовами, які впливові лідери та залучені індивіди вважають необхідним змінити через відповідні соціальні дії”<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Цит. за: Куценко В. И. *Общественная проблема: генезис и решение.* – К.: Наукова думка, 1984. – С. 187-188.

Наведена група дефініцій ясно вказує не тільки на факт небажаності того чи іншого явища, але й на різницю, невідповідність, розбіжність між соціальними ідеалами, стандартами і реально існуючими умовами.

“Широкий” підхід до визначення соціальної проблеми більше притаманний вітчизняним та російським авторам, які працюють у протилежній світоглядній парадигмі і тому виходять з категорії необхідності, соціального детермінізму до розвитку національної вищої школи. Так, наприклад, В. І. Куценко дає таке її визначення: “суспільна проблема – форма існування й вираження необхідності для суспільства здійснити певну діяльність”<sup>1</sup>.

При цьому автори, які працюють у діаметрально протилежному напрямку, використовують, як правило, термін “общественная проблема” замість “соціальна проблема”, що наразі не відповідає рівню розвитку теоретичного знання про родове життя світової спільноти. Це типове використання перекладу терміна “общественный” з російської мови на українську не віддзеркалює специфіку походження та природу проблем, які треба розглянути відносно розбудови національної системи вищої школи.

Як висновок, з огляду вищенаведених підходів до визначення сутності поняття “соціальна проблема”, можна зазначити, що термін “проблема” та “вища школа” є загальновідомими або конвенціональними й не викликають суперечок. Отже, складність уточнення поняття “соціальна проблема вищої школи” полягає в розумінні прикметника “соціальна”, який визначає глибину, природу, тип, генезис проблем вищої школи та засоби їхнього вирішення. Розглянемо цей аспект більш глибоко.

Поняття “соціальне” як характеристика однієї з сторін суспільного життя було введено, як відомо, К. Марксом. У наукових працях К. Маркса і Ф. Енгельса при аналізі суспільства, його процесів і відносин використовуються два терміни – суспільний (*gesellschaftlich*) і соціальний (*sozial*). К. Маркс і Ф. Енгельс вживали поняття “суспільний”, “суспільні відносини” тощо., коли мова йшла про суспільство загалом, про взаємодію його сторін – економічної, політичної, ідеологічної тощо. Коли ж

---

<sup>1</sup> Куценко В. І. *Общественная проблема: генезис и решение.* – К.: Наукова думка, 1984. – С. 20.

---

---

вони досліджували природу відносин людей одне до одного, людини до людини, до чинників і умов життєдіяльності, положення людини та її роль у суспільстві, то застосовували поняття “соціальне”, “соціальні відношення”<sup>1</sup>.

У їхніх працях “соціальне” нерідко ототожнювалося з поняттям “громадянське”. З останнім пов'язувалася взаємодія людей у рамках конкретних соціальних спорідненостей (родина, клас тощо.).

При розробці теорії суспільства – історичного матеріалізму – вчені-марксистки стали ототожнювати поняття “суспільне” і “соціальне”. При цьому була закономірно втрачена специфіка “соціального” у вузькому значенні цього слова.

Протилежна думка склалася в країнах Західної Європи і США. Тут, коли постало питання про розробку загальної соціологічної теорії, було введено поняття “соціетальне” (sozietal), що використовується для характеристики суспільства загалом, всієї системи суспільних відносин (економічних, соціальних, політичних і т.д.).

У радянській науці відсутність чіткого розмежування між поняттями “суспільне” і “соціальне” була певною мірою зумовлена і деякими мовними традиціями, що склалися: у російській мові зазвичай використовувались поняття “суспільне” і “громадянське”, при цьому поняття “соціальне” розглядалося як синонім поняття “суспільне”, а термін “громадянське” відносився до юридичної науки.

З розвитком соціологічної науки в СРСР термін “соціальне” набув самостійного значення. Він став найчастіше розглядатися як особливий аспект суспільних відносин<sup>2</sup>.

Отже, термін “соціальне” перебуває в безперервному русі становлення. Яскравим підтвердженням цього є заміна синоніма поняття “соціальний” на поняття “суспільний”, “суспільний” – на “соціетальний” тощо. Метаморфоза, яка спостерігається і яку переживає термін “соціальне”, свідчить про те, що має місце тенденція до того, щоб він зміг посісти своє місце в системі філософського знання та категорій науки.

---

<sup>1</sup> Маркс К., Енгельс Ф. Соч. – 2-е изд. – Т. 4. – С. 489; Маркс К., Енгельс Ф. Соч. – 2-е изд. – Т. 13. – С. 7; Маркс К., Енгельс Ф. Соч. – 2-е изд. – Т. 19. – С. 25; Маркс К., Енгельс Ф. Соч. – 2-е изд. – Т. 25. – Ч. 2. – С. 167; Маркс К., Енгельс Ф. Соч. – 2-е изд. – Т. 47. – С. 488 та ін.

<sup>2</sup> Социология / Осипов Г. В. (рук. автор. кол.) Ю. П. Коваленко, Н. И. Щупанов, Р. Г. Яновский. – М.: Мысль, 1990. – С. 27.



Якщо спробувати з позицій різних світоглядних платформ поглянути на природу соціального явища, то ми опинимося в добре знайомій нам ситуації і змушені будемо виділити теологічний, ідеалістичний і матеріалістичний кути зору на предмет дослідження.

З відомих причин ми тут не розглядаємо теологічний підхід до визначення природи “соціального”. Ідеалістичний ракурс поняття “соціального” добре проглядається у працях мислителів епохи просвітництва. І їхня точка зору заслуговує на увагу, оскільки на цьому етапі розвитку суспільної думки назване вище поняття почало набувати філософського змісту і нальоту науковості, тому саме вони багато в чому можуть допомогти розкрити істинну картину.

Тут уже розробляється кілька підходів. Одним із найсильніших, безумовно, є підхід до природи соціального світу, що розвивається Г. Гегелем, який не міг розуміти його інакше як *всесвітній дух, що саморозгортається, “котрий у своїй істинній природі повинен розумітися як чиста діяльність”<sup>1</sup>*. Далі він зауважить, що це *“дух, абсолютне визначення якого є діяльний розум”<sup>2</sup>*. Водночас для нього дух існує у формі знання. Цей момент Г. Гегель підкреслює словами: *“розум є безпосереднє знання, віра”<sup>3</sup>*. Треба звернути увагу на те, що Г. Гегель для визначення матеріалу, з якого виникає соціальний світ, використовує відразу кілька категорій.

Свідомість людини, а точніше освічена або наукова свідомість – ось істинна природа соціального. Так стверджує частина дослідників проблеми соціального. Серед них можна назвати, наприклад, Жан-Жака Руссо, який в роботі *“Про суспільний договір або принципи політичного права”* писав, що *“освічена суспільна свідомість створює в соціальному світі єдність розуміння і волі, звідси ж з’явиться правильне змагання частин і, нарешті, найвидатніша сила цілого”<sup>4</sup>*.

Отже, в науковій літературі досі немає усталеної точки зору на природу “соціального”. Її пов’язують із способом

---

<sup>1</sup> Гегель Г. *Энциклопедия философских наук*. – Т. 3. – М.: Мысль, 1977. – С. 96.

<sup>2</sup> Гегель Г. *Энциклопедия философских наук*. – Т. 3. – М.: Мысль, 1977. – С. 372.

<sup>3</sup> Гегель Г. *Энциклопедия философских наук*. – Т. 1. – М.: Мысль, 1974. – С. 186.

<sup>4</sup> *Философский энциклопедический словарь / Под ред. С. С. Аверинцева, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичева и др.* – 2-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – С. 432.

---

---

життєдіяльності, діяльністю, дією, суспільними відносинами, суспільною та індивідуальною свідомістю, ноосферою, знанням, божественною субстанцією тощо. Але жодна з цих позицій не може нас влаштувати з тієї простої причини, що немає вказівки на специфіку субстанції підстави, тобто ми не можемо її відрізнити від інших. Як пише К. Маркс, “пояснення, в якому немає вказівки на *differentia spezifica* (специфічну відмінність – В.Б.), не є пояснення”<sup>1</sup>.

Ми явно потрапили в семантичний глухий кут і якщо не уточнити сутність поняття “соціальна”, то поза аналізом залишиться природа проблем вищої школи, а відповідно їй те ціле, що їх породжує. На практиці це обов’язково загрожує обернутися фрагментарним відтворенням освітянського явища та низьким рівнем аналізу, грубими помилками у галузі управління процесом розбудови національної системи вищої школи.

Вихід ми вбачаємо в аналізі “соціального” як явища, що виникає на основі інтеграції інтелектуальної (органічної) енергії індивідуумів, що “проявляється в бутті як тотальний процес обміну діяльністю між людьми, що виявляє і затверджує себе на практиці шляхом колективізму”<sup>2</sup>.

Інакше кажучи, поняття “соціальне” віддзеркалює соціальний світ або родове життя людини, яке розгортається перед нами, як м’яке динамічне соціальне поле квантово-хвильового походження<sup>3</sup>. Соціальний портрет сучасного навчального закладу освіти подано у монографії В. Беха і Л. Семененко “Саморегуляція соціального організму навчального закладу”<sup>4</sup>.

П. Штомпка його характеризує так: “Соціальна реальність уявляється міжіндивідуальною (міжособистісною) реальністю, в якій існує мережа зв’язків, прихильностей, обміну, відносин особистої відданості. Інакше кажучи, вона є специфічним суспільним середовищем, або тканиною, що з’єднує людей одне з одним. Таке міжособистісне поле перебуває в постійному русі,

---

<sup>1</sup> Маркс К., Энгельс Ф. Соч. – 2-е изд. – Т. 1. – С. 229.

<sup>2</sup> Бех В. П. Генезис соціального організму країни. – Запоріжжя: Просвіта, 2000. – С. 139.

<sup>3</sup> Бех В. П. Генезис соціального організму країни. – Запоріжжя: Просвіта, 2000. – С. 106-125.

<sup>4</sup> Бех В. П., Семененко Л. М. Саморегуляція соціального організму навчального закладу: Монографія // В. П. Бех, Л. М. Семененко. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 330 с.

воно поширюється і стискається (наприклад, коли індивіди проникають в нього або покидають його), посилюється і послаблюється (коли змінюється якість взаємозв'язків, наприклад, від знайомства до дружби), згущується і розпорошується (наприклад, коли в ньому виникає лідер або коли лідер поступається своїми позиціями), змішується з іншими сегментами поля або дистанціюється від них (наприклад, коли утворюються коаліції і федерації або коли просто люди збираються разом)"<sup>1</sup>.

У такому випадку зміст соціального світу – це не сам по собі субстрат соціального, а його внутрішній стан, сукупність процесів, що характеризують взаємодію утворюючих соціальну цілісність елементів між собою і з середовищем і зумовлюють їхнє існування, розвиток і зміну; в цьому сенсі самий зміст соціального виступає як процес<sup>2</sup>.

При цьому зміст соціальної реальності неможливо уявити існуючим без специфічної соціальної структури, яка формалізує і зберігає в цілісності потоки речовини, енергії та інформації, доки вони знаходяться в соціальному просторі і здійснюються у вимірі соціального часу. Організаційною формою для забезпечення нормальної течії соціального життя є соціальний організм. У такому вимірі сенс поняття "організм" уявляється тут "як велика архітектонічна споруда, як ієрогліф розуму, що висловлює себе в дійсності"<sup>3</sup>.

Цілком правим виявляється Ф. Шеллінг, який писав: "Організм є не шлях матеріальної субстанції, що постійно змінюється, він є організм тільки шляхом вигляду або форми свого матеріального буття. Життя залежить від форми субстанції, інакше кажучи, істотним для життя стала форма. Тому мета діяльності організму – не безпосереднє збереження своєї субстанції, але збереження субстанції в тій формі, у якій вона є форма існування більш високої потенції.

Організм тому так називається, що всупереч тому, як здавалось спочатку, він існує не сам для себе, в ньому є лише знаряддя, орган більш високого"<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Штомпка П. *Социология социальных изменений* / Пер. с англ. под ред. В. А. Ядова. – М.: АСПЕКТ ПРЕСС, 1996. – С. 27-28.

<sup>2</sup> Бех В. П. *Генезис соціального організму країни*. – Запоріжжя: Просвіта, 2000. – С. 140.

<sup>3</sup> Гегель Г. *Философия права*. – М.: Мысль, 1990. – С. 322.

<sup>4</sup> Шеллинг Ф. В. Й. *Сочинения в 2 т.: Пер. с нем.* – Т. 2. – М.: Мысль, 1987. – С. 482.

---

З наукової літератури добре відомо, що вища школа науковцями розглядається, з одного боку, як відносно самостійний орган у структурі родового життя українського народу, а з другого, – як складова частина у структурі соціального організму країни.

Вищевикладений підхід вимагає більш уважніше розглянути вищу школу саме як складову частину соціального організму країни. Це означає, що настав час дати визначення соціальному організму країни для того, щоб можна було розглядати його, як таке соціальне ціле, що обумовлює розвиток вищої школи. На наш погляд, соціальний організм країни є складним утворенням особистості й соціуму, який виник на мікрорівні завдяки здатності соціального світу до самоорганізації та подальшої еволюції в залежності від рівня зрілості людини та зміни зовнішнього середовища. Тому соціальний організм на макрорівні постає як органічна єдність особистості й суспільства, суб'єктивних і об'єктивних суспільних відносин у момент їхньої діалектичної взаємодії між собою<sup>1</sup>.

Таке визначення соціального організму збігається з висновком В. Храмової, яка писала, що “соціальний організм представляє собою структурну єдність суспільних відносин (економічних, соціальних, політичних, культурних, сімейно-шлюбних), об'єднуючих його елементи (реальних діючих людей) в органічне ціле, що протистоїть як природному середовищу, так і аналогічним соціальним утворенням”<sup>2</sup>.

Тут необхідно сказати навіть більше – єдність і боротьба особистості та суспільства, або індивідуального та колективного, є головним протиріччям соціального світу, яке об'єктивно визначає характер та напрямки еволюції вищої школи.

Оскільки “закон і сутність поняття однорідні”, що виражають поглиблення пізнання людиною явищ, світу, у нас є всі підстави вважати основним законом саморозгортання соціального організму світу, а так само й соціального організму країни, появу принципово нових видів діяльності людини та інтенсифікацію процесу обміну діяльністю між людьми, а підсилення кооперативних початків у житті планетарного людства розглядати як його закономірний практичний результат. Це

---

<sup>1</sup> Бех В. П. *Генезис соціального організму країни*. – Запоріжжя: Просвіта, 2000. – С. 190.

<sup>2</sup> Храмова В. Л. *Целостность духовной культуры*. – К.: Феникс, 1995. – С. 196.

зауваження є суттєвим з огляду на необхідність глибокого теоретичного вивчення та практичного урегулювання соціальних проблем розвитку національної вищої школи.

При такому підході до визначення суті явища “соціального” національна вища школа є специфічним продуктом орґаноценозу в соціальному організмі країни. На основі закономірностей генетичного зв’язку між соціальним організмом країни і системою вищої освіти (орґаном) виникають залежності, як між цілим та частиною. Водночас прикметник “соціальна” чітко вказує на те, що проблеми вищої школи в даному випадку треба розглядати у найширшому вимірі. Бо вони виникають у соціальному світі, пов’язані з характером та змістом спілкування людей між собою, соціалізують особистість до певного рівня розвитку соціальної дійсності.

Настав час дати робоче визначення поняттю “соціальна проблема вищої школи”. Якщо за вихідний пункт взяти зв’язок необхідності та протиріччя, то її визначення прийме, на наш погляд, таку форму: *соціальна проблема національної вищої школи – це форма існування та вираження протиріччя між уже назрілою необхідністю визначених суспільних дій по відношенню до внутрішнього та зовнішнього стану сучасної системи вищої освіти та недостатніми ще умовами її, назрілої, потреби реалізації у складі саморозгортання соціального організму України.*

Для подання більш глибокого портрету соціальних проблем вищої школи треба розкрити більш детально їхню *елементну основу*. Вона має оригінальний вимір, оскільки проблема є продуктом мислення особистості дослідника. У цьому випадку елементна база існує у вигляді *системи форм логічних конструкцій*. Це означає, що проблема являє собою рух субстанції за рівнями логічних форм, зміну стану субстанції, з якої формується вища школа, як відносно самостійний орґан у структурі соціального організму країни. З цього кута зору, проблема – це *форма оцінки стану вищої школи з боку дослідників*. Саме тому в деяких випадках одні з них твердять про існування проблем, а інші – їх ніби не помічають. Водночас існує такий стан речей, як правило, кризовий, коли вища школа так явно не виконує свої функції у

---

житті країни, коли ніхто не може заперечувати про їхню наявність.

Наповнення проблемної конструкції здійснюється за рахунок змісту процесу, що притаманний вищій освіті, типу та характеру сучасної цивілізації, етапу, який проходить у своєму саморозгортанні соціальний організм конкретної країни, умов розвитку країни та деяких інших чинників. Вирішенням проблеми в такому випадку є зняття протилежностей між соціальним організмом країни, з одного боку, та структурними і функціональними характеристиками вищої школи – з другого.

До елементів, сукупність яких вибудовує кістяк соціальної проблеми, відносяться: **соціальна необхідність, соціальна потреба, соціальний інтерес, нарешті, соціальне протиріччя**. Саме перелічені елементи складають *архітекtonіку соціальної проблеми* і “передають” їй такий фундаментальний атрибут, як *об’єктивний характер*. І це справедливо, оскільки соціальна проблема вищої школи зароджується у глибинах соціального життя, визріває зі складного комплексу соціальних умов та зв’язків і, як така, не залежить від волі та свідомості людей, а навпаки, детермінує стан свідомості людини.

Тепер послідовно розглянемо елементи, що складають конструкцію соціальної проблеми вищої школи, а саме: **необхідність – потребу – інтерес – протиріччя**.

Найбільш глибокою внутрішньою основою проблеми є соціальна (суспільна, історична) **необхідність**, в порівнянні з якою проблема вищої школи виступає як специфічна для соціального життя форма її існування та вираження. На даному етапі явище, або проблема, стосується водночас як соціального організму країни, так і його органу – вищої школи. Це пов’язано з тим, що необхідність представляє собою одну із форм існування та відтворення загального зв’язку явищ соціального світу. Як пише М. В. Пилипенко, “необхідність за визначених умов – це річ, явище, предмет у їхньому загальному зв’язку, вираз переважно внутрішніх, стійких, повторюваних, загальних відносин дійсності, основного напрямку її розвитку”<sup>1</sup>.

Необхідність співвідносна не тільки з випадковістю. Вона співвідносна і з законом, неминучістю, потребою, інтересом, проблемою, метою, задачею, можливістю, умовами, свободою і

---

<sup>1</sup> Пилипенко Н. В. *Диалектика необходимости и случайности*. – М., 1980. – С. 82.

т.ін. Так, необхідність – основа всякого об'єктивного закону і у той же час його невід'ємна, сутнісна ознака.

Саме необхідність є те загальне, що водночас є внутрішньою основою як закону, так і соціальної проблеми. Вона притаманна як цілому, так і усім його частинам. Водночас це означає, що механізм вирішення проблеми є складовою частиною механізму здійснення соціальних законів. Тут треба підкреслити, що мова йде про закони саморозгортання соціального організму країни або навіть ширше – соціального світу.

Але неминучість є лише одним із видів існування необхідності. Є й інший її вид – **потреба**. В. П. Тугарінов писав: “Поняття необхідності має два сенси: сенс неминучості і сенс потреби”<sup>1</sup>. Для нас це зауваження має важливе методологічне значення, оскільки тим самим соціальна потреба вищої школи “прив'язується” до соціального організму країни. Бо потреби притаманні саме біологічним та соціальним системам. Це ще одне підтвердження того, що вищу школу треба розглядати, як утворення функціонального походження у складі цілого – соціального організму країни, тобто його орган.

У соціальному житті потреба виражає відносини вищої школи, професійних груп викладачів та вчених, нарешті, особистості до середовища свого існування. Але між необхідністю та потребою вищої школи існує розмежування, оскільки категорія “потреба” фіксує не будь-яке, а необхідне ставлення до середовища.

Крім того, соціальна потреба, що виражає відносини вищої школи до соціального організму країни як середовища свого існування, виражає тим самим і своє ставлення до інших його елементів, які слід розглядати умовами її існування. Тут мається на увазі економічна, соціальна, у вузькому сенсі слова, політична та ідеологічна підсистеми соціального організму країни. Останнє слугує джерелом формування, розвитку та перебудови тієї чи іншої системи потреб; фактором, що зумовлює зміст та характер розвитку потреб, детермінуючим засоби, способи та методи їхнього задоволення. “Наші потреби, – слушно писав К. Маркс, – породжуються суспільством, мають суспільний характер”<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Тугарінов В. П. *Соотношение категорий диалектического материализма*. – Л., 1956. – С. 105.

<sup>2</sup> Маркс К., Энгельс Ф. *Соч.* – Т. 6. – С. 446.

---

Як всяке самодостатнє соціальне утворення, яке веде особисте життя в рамках соціального організму країни, вища школа як **провідна потреба** має забезпечення своєї онтологічної цілісності та функціонального благополуччя, які гарантуються на етапі сталого розвитку *гомеостазом*, а на етапі трансформації до якісно нового стану цілого – *гомеорезом* вищої школи. Для аналізу вищої школи ці категорії ще, як відомо, широко не використовувались, тому подамо їх більш розгорнуто.

З сучасної наукової літератури відомо, що Г. Югай у роботі “Загальна теорія життя” розмежовує названі поняття таким чином: “Якщо гомеостаз означає сталість рухомого рівноважного стану, то гомеорез – сталість шляхів розвитку живої системи, їхніх змін, які включають у себе переходи від одних рівноважних станів до інших, тобто гомеорез охоплює і гомеостаз”<sup>1</sup>. І далі він продовжує: “Гомеорез від гомеостазу можна відрізнити за багатьма ознаками. Гомеорез характеризується, по-перше, більш динамічним, функціональним характером; якщо гомеостаз – це збереження заданого стану рівноваги шляхом авторегуляції, то гомеорез – автономізований процес новоутворення або самоорганізації, тобто зміна стану навіть і гомеостазу, на основі чого досягаються не тільки новоутворення, але й стабілізація форм (І. Шмальгаузен). По-друге, якщо при гомеостазі зберігаються в певних межах окремі змінні, то при гомеорезі змінюються і зберігаються всі інші змінні системи шляхом їхніх динамічних перетворень (новоутворення). На відміну від гомеостазу, який не викликає появу новоутворень, гомеорез веде до таких. По-третє, гомеорез означає зміни упродовж процесу розвитку системи, спрямовані на досягнення кінцевого результату”<sup>2</sup>.

Для нас тут важливо підкреслити те, що поняття гомеорезу соціального організму вищої школи характеризує не саморегулювання, а більш високий рівень пристосовності живої системи – автономізацію, яка для інтеграції до соціального організму країни має першорядне значення і яка в повному розумінні є синергетичною самоорганізацією. За змістом поняття “гомеорезу” дуже близьке поняттям “системогенезу” П. Анохіна та “стабілізуючого відбору” І. Шмальгаузена. Г. Югай правильно,

---

<sup>1</sup> Югай Г. А. *Общая теория жизни*. – М.: Мысль, 1985. – С. 137.

<sup>2</sup> Югай Г. А. *Общая теория жизни*. – М.: Мысль, 1985. – С. 137-138.



на нашу думку, підкреслює різницю між гомеорезом і системогенезом, вбачаючи її в тому, що системогенез скоріше акцентує увагу на кінцевому стані, а гомеорез – на всьому об'ємі процесу розвитку.

Отже, потреби вищої школи – це конкретні моменти її стану, які на практиці пов'язують її із соціальним організмом країни, у першу чергу, а потім і з більш віддаленим довкіллям – планетарним утворенням, що створюється світовою спільнотою.

На наступній стадії свого руху явище “соціальна проблема” ніби відривається від свого носія – соціального організму вищої школи – й знаходить своє безпосереднє втілення у зовнішньому середовищі. Існування потреби вищої школи в довколишньому середовищі відомо нам як її *соціальний інтерес*. Інтерес фіксує відношення системи національної освіти щодо умов свого існування, але це відношення таке, за якого суб'єкт вимагає саме таких, а не інших умов свого існування та розвитку. Соціальний інтерес системи вищої школи формалізується як її *вимоги* до соціального цілого або до соціального організму країни.

Як і потреба, її інтерес є складовою частиною, об'єктивним компонентом проблеми, а це означає, що і елементом складного механізму дії соціальних законів. Тут слід зазначити, що потреба та інтерес є такими компонентами соціальної проблеми вищої школи, які визначають її об'єктивну природу, структуру, головні її характеристики.

Соціальна проблема в такому випадку має вже досить складний устрій, бо соціальна необхідність, яка складає її іманентну основу, шляхом своєї актуалізації “обростає” потребами, створюючи на тілі вищої освіти специфічний стан внутрішнього напруження або незадоволення, переходить, нарешті, у зовнішнє середовище, відшуковуючи в ньому елементи, завдяки яким можна задовольняти її нагальні потреби.

Як і потреба, інтерес системи вищої освіти обумовлений різноманітними суспільними відносинами. При цьому цілком ясно, що соціальний інтерес вищої школи є, з одного боку, наслідком стану суспільних відносин, а з другого, – вимагає іншого стану цих відношень. Він, інтерес, формується на сукупності суспільних відносин, що склалися в суспільстві, бо й сама вища школа – це соціальне утворення, що є похідним від сукупності об'єктивних та суб'єктивних відносин суспільства. У

---

---

ній виражається, тобто проявляється, насамперед, інтерес суспільства. Навіть коли вища школа потребує якісно нових соціальних відносин, вони є логічним продовженням вже існуючих, що відкидаються нею у минуле.

З другого боку, соціальний організм країни, виходячи з потреб цілого, теж має своє бачення системи вищої школи. У такому вигляді потреби соціального цілого оформлені як його, соціального цілого, інтерес. І цим вони, соціальний організм країни та соціальний організм вищої освіти, поєднуються. Таке поєднання є нічим іншим, як **загальним соціальним інтересом**. Тут важливо підкреслити, що: “загальний інтерес існує, – як писали К. Маркс та Ф. Енгельс у “Німецькій ідеології”, – не тільки в уявленні, як “загальне”, але понад усе він існує в дійсності як взаємна залежність індивідів, між якими поділена праця”<sup>1</sup>.

Отже, іманентний зв’язок між вищою школою і соціальним організмом країни має *діяльнісну основу*, бо кожен з них має отримати діяльність від іншого і повинен сам поставити іншому діяльність певної якості. Взаємозв’язок за допомогою діяльності є сталим процесом, за допомогою якого відбувається відтворення системи сталих суспільних відношень.

Крім загального інтересу, є багато інших типів соціальних інтересів, і далеко не кожен із них фіксує саме поділ праці між людьми або соціальними конструкціями. Інакше кажучи, взаємозалежність індивідів, що є основою інтересу, може бути детермінована не тільки поділом праці. Найбільш перспективним видом інтересу вищої школи є, з огляду на інформаційний характер XXI століття, підготовка особистості до необмеженої продуктивної творчості в соціальному світі.

Крім того, інтерес як вираз зв’язків фіксує не тільки взаємозалежність людей, але й їхні зв’язки із зовнішнім світом: ставлення людини до природи, до речей, до своїх потреб тощо. Інтерес – об’єктивний фактор, який виражає спрямованість позиції та поведінки системи вищої освіти при виборі або створенні умов для задоволення своїх потреб. Будучи безпосереднім виразником потреби, інтерес, насамперед, одним із своїх безпосередніх виразів має *зацікавленість* системи вищої освіти у конкретних умовах свого існування та розвитку.

---

<sup>1</sup> Маркс К., Енгельс Ф. Соч. – Т. 3. – С. 31.

З другого боку, саме взаємозалежність індивідів, виробничих фірм та об'єднань різних форм власності, нарешті, галузей народного господарства є не тільки основою інтересу суспільства до вищої школи, але й навпаки, саме збереження та обслуговування цього загального інтересу є головною функцією системи вищої школи, її соціальним інтересом.

Таким чином, *соціальна проблема з'являється й визнається майже одноставно саме у той момент, коли вища школа перестає обслуговувати загальні інтереси населення країни. Наразі це відтворення на більш високій семантичній основі громадянського суспільства, наукове та кадрове забезпечення державотворчого процесу та розбудова соціально орієнтованої економіки України. І впливає вона із розходження між змістом, спрямованістю та характером діяльності головних верств населення країни і якістю функціонування системи вищої освіти.*

Підкреслюємо, що не особистий інтерес у набутті рис процвітаючого окремого соціального утворення, яке може набути, навіть, гіперболізованих форм, а суспільний інтерес детермінує виробничі функції національної системи вищої освіти. Змінюється поділ праці, змінюється соціальний інтерес, який обслуговує вища школа, змінюється зміст головної функції вищої освіти.

Якщо розкрити соціальний інтерес вищої школи, то стане зрозуміло, яких саме змін соціальних умов, дій вона вимагає для забезпечення свого сталого функціонування та розвитку. Буває так, що в залежності від конкретних умов вимоги інтересу настільки сильно домінують над іншими елементами проблеми, що проблема та інтерес практично зливаються. При цьому підкреслимо, що соціальному інтересу, як і соціальній потребі, притаманний об'єктивний характер.

Водночас, треба зауважити, що між соціальними потребами та соціальним інтересом вищої школи існують відмінності. Відомо, що потреба – фактор життєдіяльності соціального організму вищої школи взагалі. Вона торкається відтворення морфологічної цілісності та функціональної досконалості даної системи. Інтерес, насамперед, – фактор життєдіяльності вищезгаданого соціального органу, головним, вихідним пунктом якого є трудова діяльність, яка протікає в галузі духовного

---

---

виробництва. Інтерес – це саме практична спрямованість поведінки суб'єкта на довколишні умови. Він більш безпосередній, ніж потреба, рушійна сила до дії.

Соціальна проблема, після того як потреба вищої школи “загострила” у структурі соціального організму країни певну сукупність відносин, які потребують змін задля підвищення ефективності її функціонування, визріла й перейшла в заключну стадію свого розвитку.

Це означає, що визрівання проблеми в соціальному тілі вищої школи стимулюється за рахунок того, що суб'єктивована потреба організму країни або вищої школи не може “зустрітись” з об'єктивованим інтересом. На підґрунті цього формується **соціальне протиріччя**, яке ми розглядаємо як онтологічну основу проблеми вищої школи. Це натуральна, або природна, форма існування проблеми в соціальному тілі вищої школи.

Отже, *протиріччя – це особливий, розчленований на дві протилежності, стан соціальної проблеми*. Протиріччя включено у весь процес руху проблеми – від зародження до її вирішення. Тому про протиріччя, що лежить в її основі, можна говорити, як про **стрижень та таємницю соціальної проблеми**.

Різноманіття типів протиріччя детермінує різноманіття типів проблем. Тут ми підійшли до питання про можливість трактування соціальної проблеми вищої школи *у широкому та вузькому сенсі*. Коли ми визначаємо проблему як форму існування та вираження необхідності для вищої школи країни здійснити певний вид діяльності, то ми говоримо про суспільну проблему *в широкому сенсі слова*.

*У вузькому сенсі* поняття проблеми вищої школи також віддзеркалює назрілу суспільну необхідність. Остання розглядається в такому випадку вже як одна сторона розвитку суспільного протиріччя. Другою стороною виступають суспільні умови. Причому, умови реалізації об'єктивної необхідності, що виникла й розвивається, можуть бути ще недостатніми. Протиріччя при цьому може виникнути і з ініціативи соціального організму країни, якому буде конче потрібна функція або послуга з боку системи вищої школи, а та її не може задовольнити або не забезпечує певної якості, наприклад, підготувати за певний термін національну еліту, яка була б

здатна ефективно і на сучасній технологічній основі вирішувати проблеми цілісного розвитку України у складі світової спільноти.

Як висновок з того, що розглянуто нами вище, можна стверджувати, що *розвиток або саморозгортання соціальної проблеми* вищої школи здійснюється по лінії: *необхідність – потреба – інтерес – протиріччя*. При цьому важливо вказати на те, що гострота останньої стадії, тобто протиріччя, що притаманне вищій школі, прямо свідчить про **зрілість соціальної проблеми**.

Назвемо деякі інші ознаки або характеристики соціальної проблеми вищої школи. Це – сфера дії; масштаб, обсяг; тип; носій та виконавець; новизна; складність, трудність; зрілість; гострота; регулятивні функції; формування та вирішення проблеми; способи, термін, темпи цього формування та вирішення. Особливе місце, зрозуміло, займає управлінська діяльність людей, що спрямована на вирішення проблеми та результати освітянської діяльності.

Соціальна проблема вищої школи, у даному разі, *дозріла онтологічно*, бо має суб'єктивну складову в соціальному організмі вищої школи та об'єктивну складову в соціальному організмі країни. На даному етапі всі метаморфози, які має соціальна проблема національної вищої школи, пояснюються системою суспільних відносин, що сформувалась і функціонує в Україні.

При цьому спостерігається залежність між рівнем онтологічної зрілості соціальних проблем вищої школи й рівнем зрілості системи відносин в країні. Накопичення соціальних проблем за кількісними та якісними показниками свідчить про те, що з системою суспільних відносин теж відбуваються негаразди. У разі формування високорозвинених протиріч у системі суспільних відносин, тобто соціальному організмі країни, проблеми вищої школи, як його органу, ніби завмирають та відходять на задній план.

Тепер постало питання про *зміст соціальної проблеми вищої школи*. Специфіка його змісту полягає у тому, що вища школа – це не морфологічно відокремлений від середовища об'єкт, а функціональний орган у структурі соціального організму країни. Тому вища школа – є сукупність процесів, головними серед яких є процеси навчання та виховання, самоосвіти, самопізнання та самовиховання особистості.

---

Як впливає з процесуальної природи даного явища, *зміст соціальних проблем у такому випадку пов'язується з процесами деформації та саморозпаду, дисфункціями, аритмією та дисгармонією, які спостерігаються на етапі функціонування вищої школи у складі соціального організму країни.* Це з одного боку, а з другого – тут не можна забувати про те, що предметом дослідження виступає система логічних конструкцій. Тому зміст даного явища треба вбачати відповідно у бажаних формах або в певному стані суспільних відносин, які забезпечують простір для сталого функціонування або подальшого розвитку вищої школи.

Зміст соціальної проблеми вищої школи своїми визначеннями, характеристиками, структурою, рухом, висловлюючись мовою Г. Гегеля, зобов'язаний *умовам*. Умови немовби трансформують свій зміст у соціальну проблему. *Проблема в такому випадку виступає як така, що обумовлене.*

При цьому аналіз практики свідчить про те, що різні умови по-різному впливають на проблему вищої школи. Одні з них впливають на проблему активно, інші – пасивно. Але у комплексі вони конструюють проблему, визначають її зміст, який, завдяки формі, набуває індивідуальних рис. Проблема – не кристал, а палаючий вогонь, який готує собі паливо – умови. Спаливши своє паливо – згасає й сама проблема, перетворившись у практичні результати діяльності людей.

Умови, водночас, формують поведінку вищої школи. Трансформація змісту зовнішніх умов у соціальну проблему веде до видозміни або збагачення функцій вищої освіти. Цей процес має два типу прояву. Перший тип – видозміна тих, що вже є, а другий – поява принципово нових видів освітянської діяльності.

Якщо у першому випадку має місце часткове відмирання існуючих морфологічних органів системи вищої школи, що її раніше забезпечували змінені види освітянської діяльності, то у другому випадку – мова повинна йти про розширення функціонального прояву окремих морфологічних підрозділів вищої освіти, або прояву принципово нових морфологічних одиниць у її структурі, на які покладається забезпечення виконання нових обов'язків.

Водночас, тут треба підкреслити, що *умови виступають засобами вирішення соціальних проблем вищої школи.* Більш детально це ми розглянемо далі.

*Отже, зміст соціальної проблеми розкривається як сукупність вимог вищої школи до себе або до соціального організму країни та окремих його підрозділів, наприклад, економіки, соціальної сфери, політики, ідеології або їхні якості функціонування, спрямованості, характеру та масштабу.*

Кожен з елементів соціальної проблеми має такий атрибут, як вимоги. Термін “вимоги” – антропоморфний. Але він добре віддзеркалює ті чи інші форми вираження змісту соціальної потреби вищої школи, що ґрунтуються на необхідності її в різних умовах. Цей термін, мається на увазі “вимоги”, в науці використовують, як відомо, при характеристиці соціальної проблеми як однієї з ознак закону. Тому тут правомірно говорити “вимоги закону”.

Отже, вимоги складають каркас змісту соціальної проблеми, є її онтологічною основою. По-перше, така основа має соціальну природу, по-друге, – безпосередньо пов’язана з вищою школою, по-третє, – має морфологічний та функціональний вимір, по-четверте, – виходить на формування особистості та суспільства, по-п’яте, – відповідає вищому або організаційному рівню складності взаємозв’язків між особистістю, суспільством та системою вищої освіти.

При цьому зауважимо, що до цього ми розглядали “соціальну проблему вищої школи” як гносеологічну категорію, а тепер, при формалізації вимог даного функціонального утворення в структурі соціального організму країни, ми маємо справу з її морфологічним виміром. У такому випадку аналіз вивчення змісту соціальної проблеми вищої школи дає змогу подати такі важливі її характеристики, як: форму, буття, рух, енергетичний потенціал, методологічні підходи до вивчення та деякі ін.

Зміст соціальної проблеми тісно пов’язаний, як відомо, з формою, до якої належить усе певне. *Форма соціальної проблеми, таким чином, – це зміст, що просто утримується у фіксованому вигляді і завдяки цьому стає доступним для спостереження дослідником.*

Отже, визначенням форми соціальної проблеми як рефлексивної визначеності є тотожність і відмінність. Тотожність – як деяка безлика діяльність, яка має задовольнити її вимоги (зміст – В.Б.), а відмінність – як різниця чи як протилежність видів діяльності, що становить сутність різновидів

---

---

освітянської діяльності й матеріалізується у різноманітні технології навчання та виховання.

Крім того зауважимо, що оскільки форма соціальної проблеми визначає субстанцію, з якої створена система вищої школи, а субстанція, насамперед, визначається формою, то цим визначаються параметри вищої школи, як соціального утворення. З огляду на соціальну природу системи вищої школи, особливо її квантово-хвильовий характер, така субстанція є ніщо інше, як інтелігібельна матерія<sup>1</sup>.

Форма соціальної проблеми з'являється, як відомо, перед дослідником у бутті. Саме ж буття соціальної проблеми складається з взаємовідносин комплексу логічних форм, у межах якого виникає, розгортається, існує й задовольняється протиріччя. На фазі виникнення соціальна проблема може постати як у системі вищої освіти, так і в соціальному організмі країни.

На етапі розгортання вона обов'язково "захопить" протилежну частину й викличе до життя відповідну суб'єктивну або об'єктивну форму.

На етапі функціонування буття соціальної проблеми протікає як динамічна рівновага між протилежностями, поки одна з них не почне домінувати над іншою.

На етапі розвитку буття соціальної проблеми набуває одну з форм "зняття" протиріччя. Це три фази саморуху поняття "проблема", до якого ми ще вимушені будемо повернутись.

Тому форма соціальної проблеми - це форми існування протиріччя. Вони дослідникам добре знайомі й пов'язані з рівнем, на якому проблема формується. Зрозуміло, що мова тут іде про тотожність, відмінність, протилежність, конфлікт.

На початковому етапі форма існування соціальної проблеми "м'яка". Вона сприймається більш інтуїтивно, ніж апаратом логічного мислення. На другому етапі форми соціальної проблеми придбали суб'єктивний та об'єктивний вигляд і тому сприймаються нами більш чітко. Вимоги протилежностей конкретні, але, незважаючи на конкретність вимог, існує складність поєднати в органічну цілісність суб'єктивну та

---

<sup>1</sup> Бех В. П. *Філософія соціального мира*. - Запоріжжя: "Тандем-У". - 1999. - 284 с.;  
Бех В. П. *Генезис соціального організму країни*. - Запоріжжя: Просвіта, 2000. - 288 с.



об'єктивну модифікації форм однієї й тієї самої соціальної проблеми.

Вищий ступінь загострення протиріччя фіксується поняттями “конфлікт”, “колізія”, “криза”, “катастрофа”, поміж якими є певна різниця. Коли Ф.Енгельс говорив про трагічне протиріччя, конфлікти, колізії “поміж історично необхідною вимогою і практичною неможливістю його здійснення”<sup>1</sup>, то він характеризував одну із форм суспільної проблеми, що загострилася.

У відповідності з типами суспільних відносин можна спостерігати модифікацію форм існування проблем вищої школи. Це так звані економічні, соціальні (у вузькому сенсі слова), політичні, національні, ідеологічні, міжнародні і т.ін. різновиди форми існування соціальної проблеми вищої школи.

*Рух соціальної проблеми* вищої школи складається з руху протиріччя за рівнями існування соціального світу. На практиці вже давно створився певний стереотип сприймання лінії руху розвитку протиріч: тотожність, відмінність, протилежність, конфлікт. З цим важко не погодитись, бо вона системно охоплює усі рівні визрівання соціальної проблеми вищої школи.

Таким чином, рух соціальної проблеми охоплює усі *три рівні буття* соціального світу. На *мікрорівні* соціальна проблема виглядає як необхідність, яка **глухо** дає знати про себе. Однією з форм існування необхідності, вищою стадією її розвитку є, як відомо, *неминучість*. За наявності визначених умов необхідність здійснюється з неминучістю, невідворотністю, обов'язковістю. Неминучість є такою мірою розвитку необхідності, здійснення якої приводить до одного визначеного слідства. Тільки за наявності відповідних умов неминучість у своєму розвитку реалізується в одній із можливих форм свого існування, коли її протікання не може бути зупинено іншими необхідними процесами.

На *макрорівні* він, рух, спостерігається як оновлення системи потреб та “перебір” потенційних засобів їхнього задоволення. Функціональна активність комплексу суб'єктивних потреб та об'єктивних умов дає змогу вичерпно охарактеризувати сутність соціальної проблеми вищої школи, дати її функціональне визначення. Рух, активність соціальної проблеми є її таємниця,

---

<sup>1</sup> Маркс К., Энгельс Ф. Соч. – Т. 29. – С. 495.

---

завдяки якій вона виступає назовні, тобто переходить із потенційної у реальну форму свого існування. Цей момент виступу назовні та існування соціальної проблеми на макрорівні ми фіксуємо завдяки її атрибуту, яким є, згідно із вченням про науку логіку, ніщо інше, як протиріччя. Тому на практиці соціальна проблема вищої школи досліджується, як правило, у зрілому стані, тобто на фазі протиріччя, а інколи, навіть у перезрілому стані, тобто на етапі загострення протиріччя або кризи.

На *мегарівні* рух соціальної проблеми набуває логічної форми, яка “закладає” нову необхідність, але вищого гатунку. Цей момент є менш висвітлений у теорії розвитку вищої освіти, але вплив його на вищу школу важко переоцінити. Далі це треба розглянути більш детально.

Системний підхід до вивчення руху соціальних проблем полягає у тому, щоб вивчати увесь спектр їхніх перетворень, тобто перехід від необхідності до потреби та інтересу, нарешті, до протиріччя.

У той же час рух уваги дослідників до осягнення сутності соціальної проблеми на практиці здійснюється у зворотному напрямку. Спочатку вивчається протиріччя, потім інтерес, потреби та необхідність. Саме такий алгоритм, порядок та глибина забезпечують цілеспрямований перехід від “гарячого” *тактичного до поміркованого оперативного та ефективного стратегічного управління галуззю освіти.*

Соціальна проблема вищої школи має свою *структуру*, оскільки зміст, що складається з елементів, не може перебувати в неструктурованому вигляді. Але структура має специфіку, оскільки ми маємо справу з логічними конструкціями. Це означає, що структура соціальної проблеми складається з сукупності зв'язків та відносин між елементами соціальної проблеми. Головними зв'язками цієї структури є взаємовідношення: внутрішніх основ, вимог, умов виникнення, умов вирішення, результату діяльності людей з вирішення соціальної проблеми вищої школи. При цьому головними відносинами структури проблеми є відношення між її *вимогами, умовами виникнення та умовами вирішення.*

Структура соціальної проблеми завжди забезпечує її головну функцію, яка полягає у регулятивному впливові на поведінку

людей. *Оскільки соціальна проблема є певною системою, то вона є системою регуляторів.* Зрозуміло, що регулятивними властивостями володіє у тій чи іншій мірі кожен з елементів проблеми. Зрозуміло, що сила та роль кожного з регуляторів різні.

Регулюючі впливи проблеми на соціальні процеси здійснюються у комплексі з її умовами. Здійснення регулятивної функції соціальної проблеми, що виникла, збігається з вирішенням самої проблеми. Власне, проблеми впливають на суспільні процеси тільки шляхом свого вирішення. Питання про регулюючі функції соціальних проблем вищої освіти ускладнюється ще й тим, що ці функції в певних умовах можуть бути діаметрально протилежними.

Соціальна проблема вищої освіти здійснює свої вимоги до соціального організму й через такі форми вираження соціальної необхідності, як: *соціальна норма, принципи, повинність, обов'язок, місія, зобов'язання.* Послідовність регулятивної дії соціальних законів така: вимоги соціальних законів проявляються через вимоги проблем, вимоги проблем через вимоги соціальних норм тощо.

Спочатку розглянемо соціальну норму як форму вираження вимог суспільства й ланку механізму вирішення соціальної проблеми вищої школи. У залежності від характеру вимог і реальних можливостей їхнього задоволення соціальні норми підрозділяються на: зобов'язуючі, дозволяючі та забороняючі. Соціальні норми системи вищої школи формалізуються й існують у формі стандартів освіти. Так, наприклад, для порівняння ступеня розвитку системи вищої освіти існує така добре відома норма, яка широко застосовується у світовій практиці, як кількість студентів на 10000 осіб населення країни. Порівнюючи поширеність вищої освіти у вузькому розумінні, переконуємося, що тут очевидною є перевага США та Канади. Правда, позиції нашої країни у цій сфері досить міцні. Але навіть за чисельністю студентів на 10000 осіб населення Україна напередодні отримання незалежності (171 студент) була далеко позаду Канади (287), США (257) і Куби (239), поступалася також Вірменії (198), Росії (193), Литві (186), Білорусії (185), хоча й

---

випереджала Францію (162), Японію (150), ФРН (142), Італію (135), Великобританію (112)<sup>1</sup>.

За часи незалежності України цей показник значно зріс. Так, за даними Міністерства освіти і науки України станом на 2000 рік, вона мала 360,0 студентів на 10000 населення. У тому числі: 101,0 особу, що навчались у вищих навчальних закладах I-II рівня акредитації і 259,0 – у вищих навчальних закладах III-IV рівня акредитації.

Норма, що зафіксована у стандарті освіти, вимагає не просто дії, а дії певного типу. Соціальна норма – це вимога до всіх членів суспільства або до окремих груп людей та підприємств, організацій та установ, нарешті, галузей народного господарства здійснювати у визначених умовах дії установленого типу, зразка. Соціальні норми можуть вимагати як нових, так і стереотипних, репродуктивних дій, як пошуку ще невідомих шляхів освітянської діяльності, так і здійснення звичних дій, що повторюються. Але вони завжди фіксують необхідність дій саме певного типу.

При цьому норма завжди пов'язана з принципом, який є безпосереднім регулятором поведінки людей на практиці і ґрунтується на законі. Він є загальною вимогою до системи, здійснення якого поєднує різні елементи в одну структурну організацію, інтегруючи різні процеси в одну головну тенденцію розвитку. Принципи притаманні усім системам, що самоорганізуються. Головні атрибути потреби, що здійснюють організацію розрізнених процесів у дещо єдине, є водночас головним принципом генезису структури, функціонування та розвитку системи вищої школи.

Категорія обов'язку вказує на те, що вимагає не вища школа, а вимагають інші суб'єкти від неї визначених дій в інтересах інших суб'єктів. Виконувати свої обов'язки для вищої школи – значить діяти так, щоб сприяти задоволенню потреб соціального організму загалом та його підсистем – економічної, соціальної, політичної, ідеологічної. Інакше кажучи, задовольняти потреби тих, перед ким вища школа має обов'язки.

Після цього можна визначити соціальний обов'язок вищої освіти як таку форму соціальної повинності, що фіксує необхідність: вирішення проблеми даним суб'єктом – вищою

---

<sup>1</sup> Народное хозяйство СССР в 1989 г. – С. 203; СССР в цифрах в 1989 г. – С. 290.

школою; підпорядкування дій останнього інтересам інших суб'єктів, що діють у структурі соціального організму країни.

Можливість такої реалізації виступає у формі *прав вищої школи*. Зафіксована обов'язком необхідність підкорення дій вищої школи інтересам цілого – соціального організму країни – не звільняє останнього від створення умов для реалізації інтересів вищої школи. Можливість такої реалізації виступає у формі прав останньої. Права, які є у деякому сенсі протилежністю її обов'язкам, є, водночас, виразом обов'язків соціального цілого по відношенню до системи вищої освіти. Права вищої школи є можливістю здійснення особистих або соціальних інтересів вищої школи.

*Соціальний обов'язок* – це форма вираження вимог, яка фіксує: необхідність виконання вимог вищою школою; необхідність підкорення дій останнього інтересам других підсистем соціального організму країни; детермінованість цих дій також внутрішнім збудженням вищої школи, як виконавця суспільних вимог.

Таким чином, у залежності від конкретно-історичних умов виникнення та існування, соціальні проблеми вищої школи можуть виявитися через вимоги соціальної норми, принципу, прав, обов'язку, зобов'язань та інших форм вираження суспільного закону, які регулюють діяльність людей.

До цього треба додати ще один важливий висновок про те, що наявність такого розвиненого інструментарію впливу на людей – це не випадковість, а закономірність. Вища школа, як орган соціального тіла, входить до системи саморегуляції соціального організму країни. Вона створює так званий зворотний зв'язок позитивного типу. Механізм його діяльності ґрунтується на потоці семантичної реальності (смыслегенезі), що розгортається на планетарному рівні.

Характерно, що у сучасній науці значно зростає увага до смыслегенезу. Він не випадково розглядається як онтологічна основа, на якій ґрунтується інформаційна цивілізація. Це цілком слушне зауваження, оскільки смисл об'єктів та явищ дійсності є, по суті, системною якістю, якої вони набувають у контексті життєвого світу суб'єкта. При цьому культура аналізується як поле колективних смислів, а мистецтво, освіта, засоби масової інформації – як механізми їхньої трансляції. Освіта, до речі,

---

---

відноситься дослідниками до найбільш ефективної спрямованої трансляції смислів у структуру особистості<sup>1</sup>.

На цьому фоні вихід в онтологічний план аналізу освітянського процесу феномена смислогенезу є необхідною передумовою адекватного розуміння будь-якого окремо взятого смислового феномена як елемента єдиної системно організованої смислової реальності, а також його емпіричного дослідження і впливу на смислову сферу особистості під час освітянського процесу у вищому закладі освіти.

Тільки за цих умов, як доводить дослідження Д. О. Леонтьєва, особистість може перейти у недалекому майбутньому “від життєдіяльності до життєтворчості, від смислової регуляції до регуляції смислів, від психології “особистості, яка змінюється у світі, що змінюється” – до психології особистості, яка творить та оновлює себе і свій життєвий світ”<sup>2</sup>.

При цьому *сила впливу* соціальної проблеми вищої школи на соціальний організм країни визначається енергетикою одиниць смислогенезу, які залучені до її проблемного поля. Кількісно енергетичний потенціал соціальної проблеми вищої школи вимірюється енергією людини або колективу людей, яку треба затратити на її вирішення.

Тепер можна, виходячи з того, що ми тільки що розглянули, дати більш розширене визначення сутності поняття “соціальна проблема вищої школи”. На наш погляд, *соціальна проблема вищої школи – це форма існування та вираження необхідності для національної системи вищої освіти тривало здійснювати специфічну (освітянську та регуляційну) діяльність, без якої неможливо забезпечити творення та відтворення органічної сукупності суспільних відносин на кожному з етапів саморозгортання соціального організму країни.*

Наведене тут визначення, на перший погляд, відрізняється від робочого формулювання, що було наведене нами раніше. Але це тільки на перший погляд. У кінцевому варіанті соціальна проблема вищої школи визначена в широкому сенсі, а в першому – у вузькому. Перший тип проблеми є формою прояву другого

---

<sup>1</sup> Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 1999. – 487 с.

<sup>2</sup> Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 1999. – С. 444.

типу. Можливість різних модифікацій та варіацій визначення соціальної проблеми підкреслює високий рівень її складності.

Таким чином, арсенал соціальних проблем вищої школи обумовлюється, як вище доведено, станом та специфікою наступного етапу саморозгортання соціального організму України. Мова йде про породження громадянського суспільства на етапі породження соціального цілого, забезпечення гомеорезу, у ході якого формується система саморегуляції соціального тіла на етапі становлення соціального організму країни, зберігання гомеостазу на етапі його зрілого функціонування та трансформацію або модифікацію структури та функціональних властивостей соціального цілого в нову якість на етапі еволюційного (революційного) розвитку соціального світу.

Зрозуміло, що на кожному з цих етапів вищу школу чекає “свій” набір соціальних проблем. І вона повинна бути готовою виробляти заходи для їхнього подолання. “Історично неможливо, – підкреслював Ф. Енгельс, – щоб суспільству, що стоїть на більш низькому ступені економічного розвитку, довелось вирішувати задачі та конфлікти, які виникли і могли виникнути лише в суспільстві, що стоїть на більш високому ступені розвитку”<sup>1</sup>.

Оскільки від соціальних проблем вищої школі нікуди подітись, вони будуть супроводжувати її, поки буде культивуватись існуюча форма організації соціального життя людей, то, як свідчить їхній теоретичний аналіз, треба більш детально дослідити, окрім вимог (змісту) соціальної проблеми, інші складові головного відношення її структури, а саме: *умови виникнення* та *умови вирішення*.

При цьому підкреслимо, що умови формування та умови вирішення проблеми різняться між собою не тільки в часі, а й тим, що перші є можливістю других, що перші – необхідні і недостатні умови, а другі – необхідні і достатні. Різниця між ними полягає ще й у тому, що умови виникнення проблем від умов вирішення відрізняються тим, що перші не вибираються, а деякі умови вирішення можуть вибиратися, тому що одну й ту саму проблему можна вирішити за допомогою різних засобів. Через це їх треба розглянути окремо. Спочатку розглянемо алгоритм походження соціальних проблем вищої школи.

---

<sup>1</sup> Маркс К., Энгельс Ф. Соч. – Т. 22. – С. 445.

---

---

### 1.3. Генезис соціальних проблем вищої школи

Пояснення генезису соціальних проблем вимагає від нас показати походження, виникнення, а в більш широкому значенні – зародження та наступний процес їхнього розвитку у структурі системи вищої школи.

Вивчаючи генезис соціальної проблеми вищої школи, треба виходити з того, що вони, як соціальне явище, детермінуються двома чинниками: *підставою* та *умовами*. При цьому підстава породжує зміст соціального органу, який є відносно самостійним агентом соціального процесу, умови квантують його у специфічні вузли – згустки соціального змісту – інтелігібельної матерії. Інакше кажучи, це означатиме, що сама проблема виникає за рахунок руху підстави, а розмір проблеми – за рахунок умов, що склались на цей момент і у даному місці. Тут є і зворотний рух. Якщо умови потребують від системи вищої школи певних змін, то вона може здійснити їх тільки спираючись на можливості підстави.

У зв'язку з цим у ході генетичного аналізу слід бути гранично уважним при розведенні підстави і умов, бо це дуже складне завдання, оскільки діалектичне “перетворення” умови на зумовлене, причини – в наслідок, загального – в особливе, підстави – в результат є загальним законом формування цілісних систем – від космологічних до соціальних.

Під *підставою* формування соціальних проблем вищої освіти треба розглядати науку як сферу духовного виробництва, теоретичної діяльності людини, функція якої полягає у виробці та систематизації знань про дійсність, доведення їхнє розуміння до законів, а у практичному вимірі – до формулювання принципів поведінки особистості відповідно до логіки саморозгортання родового життя людей.

Використання як підстави соціального організму України буде, на наш погляд, не зовсім коректним, і це стане зрозумілим з подальшого аналізу. При цьому треба зазначити, що умови формування соціальних проблем вищої школи повинні виникнути у соціальному організмі країни і поза ним. Тому тут треба розглянути іншу робочу гіпотезу. Вирішенням цієї



проблеми є, на нашу думку, визнання як субстанційної основи формування соціальних проблем вищої школи *сисмогенезу*, тобто процесу космічного походження, масштабу, потужності та спрямованості.

Наша позиція ґрунтується на трьох припущеннях. *По-перше*, на тому, що національна вища школа є невід'ємною частиною більш складного соціального цілого – організму країни, і в такому разі вона сама по собі не є дійсне ціле. Такою вона стає лише в діалектичному зв'язку із загальною структурою еволюції соціального організму країни, тобто в єдності з космологічним процесом свого становлення. Це означає, що, будучи конкретно-структурованим об'єктом, вища школа відтворює у собі внутрішню суперечливість субстанціонального відношення соціального світу. В цьому сенсі вона містить “космічний код”, який у разі фундаментального підходу до вивчення соціальних проблем вищої школи належить розшифрувати.

*По-друге*, на тому, що вища школа, з одного боку, працює на основі здобутків науки, яка постійно зайнята розшифровкою різних, а точніше локальних, семантичних полів *сисмогенезу*, а з другого, – сама є активним агентом у галузі теоретичного осягнення сучасного життя. Останнє є ніщо інше, як розпаковка сенсів із загальносемантичного поля *всесвіту*. Цьому сприяє діяльність наукового сектора системи вищої освіти.

*По-третє*, нарешті, людина, яка навчається у вищій школі, бере безпосередню й активну участь у збагаченні загального смислового поля планети. Наслідком цього процесу є виникнення й стале функціонування енерго-інформаційного поля планети, що дістало, з уст В. І. Вернадського, назву “*ноосфера*” та існує у формі продуктів духовного виробництва.

Отже, виходячи з цих посилянь, ми вважаємо, що саме *сисмогенез*, як процес космологічного походження, є тією підставою, яка детермінує зміну змісту вищої освіти шляхом породження у неї проблем і тут же надаючи їй засоби їхнього вирішення. Цей висновок випливає з того, що освітянська діяльність ґрунтується на здобутках усього комплексу фундаментальних наук. В освітянській сфері немає нічого, чого б не було у скарбниці фундаментальної науки.

Саме наука, як специфічний соціальний інститут у структурі соціального організму країни, збуджує семантичне поле *всесвіту*,

---

---

тому спонукальною причиною розбудови вищої школи, як, до речі, і соціального організму країни, є смислогенез.

Саме тому він, смислогенез, визначає усі морфологічні та функціональні параметри вищої школи, як частини у структурі цілого. Тому не випадково, що одним із ключових понять категоріального статусу філософії освіти, що розгортається у специфічну концепцію, може стати, на думку В. Е. Владимиренко, поняття “типу освітньо-педагогічної раціональності”.

Сутність її полягає в освоєнні смислів людської діяльності, яка проявляється через те, які саме способи і методи опису освітньої реальності вибираються, як формулюються педагогічні теорії, які саме норми, стандарти, принципи фіксації, канонізації і передачі знань, навичок та вмінь стають пріоритетними на тому чи іншому етапі розвитку світової спільноти. “Загальна структура освітньо-педагогічної раціональності включає, – на думку цього автора, – в себе, по-перше, найглибинніший пласт, своєрідне ядро, що складають механізми розуміння смислів освітньої педагогічної діяльності; по-друге, цей спосіб розуміння смислів освіти і виховання визначає, насамперед, середній пласт в її структурі – способи обґрунтування, доведення, пояснення педагогічних ідей, теорій, концепцій, схем освітньої діяльності, освітніх технологій, що діють у цій сфері і сприймаються як стандарти освітньою спільнотою. По-третє, “верхній поверх” цієї структури як сутнісна форма існування освітньо-педагогічної раціональності. Це способи опису, а також передачі і закріплення знань, умінь, навичок, педагогічних впливів, технологій і т.п. Саме третій виділений компонент несе в собі навантаження “озовніщення” першого та другого рівнів освітньо-педагогічної раціональності, які водночас інакше і не подані, окрім відображення в цих особливих формах”<sup>1</sup>.

У ході наукової революції, що розпочалась у другій половині ХХ століття, світовою спільнотою збуджені нові ділянки Всесвітнього Розуму. І в цьому в світової спільноти була нагальна потреба. Вибух масового інтересу світової спільноти до системного відтворення категоріальних структур, або так званих

---

<sup>1</sup> Владимиренко В. Е. *Тип освітньо-педагогічної раціональності як фундаментальний концепт філософії освіти // Філософія освіти XXI століття: проблеми і перспективи: Методол. семінар, 22 листопада 2000 р. Зб. наук. праць. – Вип. 3 / За заг. ред. В. Андрущенка. – К.: Знання, 2000. – С. 209.*

“фігур логіки”, обумовлюється, на нашу думку, тим, що напередодні ХХІ століття гостро постало питання про відтворення єдиної категоріальної основи культурно-історичного прогресу. При цьому слід зазначити, що створення єдиної категоріальної основи на планетарному рівні є об’єктивною умовою переходу світової спільноти до інформаційної фази розвитку.

З одного боку, створення категоріального каркасу інформаційної цивілізації філософськи обґрунтовує неминучість повороту у свідомості світової спільноти до нового мислення з його пріоритетом загальнолюдських цінностей, переходом від політичної конфронтації до співробітництва, розумінням соціокультурної інтеграції людства. А нове мислення, водночас, – умова створення цілісного погляду на світ у повноті його реальних протиріч та визначальних тенденцій.

З другого боку, це усвідомлення дає змогу цілеспрямовано використовувати категоріальний “каркас” сучасної культури у єдності його світоглядних та логіко-гносеологічних функцій для продуктивного осягнення дійсності в усіх сферах діяльності людини. Так працює механізм саморегуляції соціального світу, що ґрунтується на знакових системах.

Тому теоретичний аналіз генезису соціальної проблеми буде не повним, якщо не визначити співвідношення між соціальним організмом, вищою школою та таким явищем, як освіта. Це суттєве вихідне посилення для вивчення походження соціальних проблем вищої освіти, як невід’ємної складової частини організму України. І пов’язане це з тим, що освіта в соціальному організмі країни відіграє роль соціального інституту, тобто є силою, яка живить ціле – соціальний організм і його невід’ємну частину – вищу школу.

Інакше кажучи, на підставі того, що ми розглянули вище, можна стверджувати, що співвідношення між освітою та вищою школою таке, як, наприклад, між релігією та церквою, правом та юридичними закладами, наукою та науковими установами, шлюбом і сім’єю.

Перший компонент у цьому випадку виконує роль *соціального інституту* і має оригінальну онтологічну основу – інформацію або знання, а другий є специфічним *соціальним організмом*, який

---

---

на практиці об'єднує людей на основі суспільного розподілу праці і має автономну систему управління.

З огляду на те, що онтологічною основою явища освіти є смислогенез, термін "освіта" виглядає в українському варіанті напрочуд найточнішим від англійськомовного "education" та російського "образование" (творити людську особистість згідно з певною моделлю, образом), тому що поняття "освіта" у цьому випадку – це *вістря, вісь життя* ("ось" + "vita")<sup>1</sup>.

Саме смислогенез через освіту, як механізм самовиявлення, самовиразу, створює на макрорівні те, що дістало назву "дух епохи", на якому базується певний тип культури, виробництва, спілкування і який "делегується" у систему вищої школи, як суспільно визначена вимога, норма, стандарт чи ідеал.

На практиці це підвищення якості та потужності процесу смислогенезу на планетарному рівні привело до того, що наприкінці ХХ століття "дух епохи" піднявся на якісно інший ступінь розвитку, розбурхавши ментальні засади етносу, сформувавши при цьому специфічний "дух народу".

Оскільки зміни відбувались не в матеріальній сфері, а у сфері духовного виробництва, то світова соціальна криза "закономірно" застала нас не підготовленими. Ми не зрозуміли своєчасно, або не сприйняли серйозно, попередження Гегеля про те, "що якщо тільки дух народу піднімається на більш високий рівень, всі моменти державного устрою, пов'язані з попередніми рівнями його розвитку, втрачають свою усталеність, вони повинні занепасти, і не існує сили, здатної їх утримати"<sup>2</sup>.

Тут можна зауважити й протилежне, а саме: якщо дух народу треба підняти у ході розбудови української держави на більш високий щабель, то він може бути забезпечений тільки створенням якісно іншої системи вищої освіти.

Саме йому, "духу епохи", повинна відповідати, навіть більше, на ньому ґрунтуватись, виробнича діяльність вищої школи. Цю думку виразно підкреслив В. П. Андрущенко, який, виступаючи на загальноукраїнському методологічному семінарі Академії педагогічних наук України та Інституту вищої освіти з проблеми

---

<sup>1</sup> Кудін В. О. *Освіта в інформаційному суспільстві*. – К.: Телекорпорація "Республіка", 1998. – С. 17.

<sup>2</sup> Гегель Г. *Политические произведения*. – М.: Наука, 1978. – С. 379.

“Філософія освіти ХХІ століття: проблеми і перспективи”<sup>1</sup>, глибоко розкрив іманентний зв’язок освіти та “духу епохи”.

На його думку, освіта (і виховання) є трансформацією “духу епохи” у структуру свідомості, світогляд, духовний світ, культуру і загальне єство особистості. Трансформований засобами освіти “дух епохи” стає її (особистості) стрижньовою основою, визначає співрозмірність (або не співрозмірність) людини з епохою. Через освіту (культуру, виховання) він задає суспільно визначені параметри особистості та організує виробничу діяльність усіх ланок системи національної освіти взагалі і вищої школи зокрема.

Висновки В. П. Андрущенка про взаємозалежність “духу епохи” та розбудову вищої освіти настільки актуальні, що ми процитуємо його роботу більш широко. “Дух епохи” – пише В. П. Андрущенко, – поняття складне і далеко не однозначне. У різних філософських системах воно характеризується по-різному. Разом з тим, від знаменитих “тіней печери” великого Платона, через “абсолютну ідею” не менш великого Г. Гегеля і “дух капіталізму” їм співрозмірного М. Вебера, “ноосферу” нашого знаменитого земляка Володимира Вернадського і “пункт Омега” не менш знаменитого Тейяр-де-Шардена – проглядається дещо спільне, що й можна розглядати як конструктивний початок культуротворення особистості засобами освіти. Зупинимось на цьому більш детально.

Основний зміст “духу епохи” формується, насамперед, як філософське узагальнення, пояснення і оцінка сенсу, причинних зв’язків і тенденцій розвитку буття людини у світі, яке розгортається в наявних формах культури. Це – перша складова. Другою складовою є порівняння означеного сенсу з досвідом історії, тобто із сенсом буття людини у світі загалом – як узагальнене бачення “таїнства соціального” (С. Франк) як такого. Третю складову становить прогноз перспективи людського розвитку, його джерел і спонукальних чинників.

***“Дух епохи”, таким чином, є нічим іншим, як філософським узагальненням найвеличніших наукових і культурних надбань, виходячи з яких, людство вибудовує свою соціальність, проектує майбутнє, готує до життя в ньому підрастаюче покоління.***

<sup>1</sup> Філософія освіти ХХІ століття: проблеми і перспективи: Методол. семінар, 22 листопада 2000 р. Зб. наук. праць. – Вип. 3 / За заг. ред. В. Андрущенка. – К.: Знання, 2000. – С. 520.

---

Древні греки, наприклад, пояснювали і розуміли сенс свого буття як його розгортання за законами буття природи. Їхній “дух епохи” був узагальненням дійсного світу (космічного і людського), осягнутого в категоріальних формах, які дозволяв виокремлювати поріг наявного знання і культури античної цивілізації. Делегування цього духу в освіту і виховання обумовлювались принципом, блискуче охопленим афоризмом великого Геракліта: “Хто знає і поважає закони (природи – В. А.), той не знає невдачі”. Тому освіта і виховання в античному світі розгортались, насамперед, як осягнення сенсу буття природи і, водночас, як навчання організації співрозмірності життя людини із законами природи.

Принципово іншим був “дух епохи” середньовіччя. Іншою стала й освіта. Загальне розуміння світу складалось у середні віки як продовження надсвітового начала (Бога), який творить світ “з нічого” “за власним розсудом і бажанням”. Вінцем його творіння вважалась Людина, на яку покладався обов’язок бути “подібним” Богові і, водночас, “слідувати його заповідям”, втілювати їх в життя своєю практичною діяльністю.

Пізнання “слова Божого” розглядалось у ці часи як сутність і головний зміст навчання і виховання людини.

І хоч, долаючи перепони, наука і культура нерідко “проривались” у шкільні аудиторії, пануючим в освіті було “слово Боже”, висловлене “Біблією” та її офіційними речниками – “батьками християнства” Августином Блаженным і Томасом Аквінським. Пізніше їхню місію підхопили й продовжили “християнські воїни” Еразма Роттердамського, а ще пізніше – філософи-неотомісти, зокрема, Веттер і Бохенський, Жильсон і Марітен, професор Гарвардського університету Алфред Норт Уайтхед і багато інших – відомих і не дуже відомих – провідників слова Божого, своєрідна магія якого відчувається в суспільстві і в наші дні.

До речі, дещо подібне обстоював ще один наш знаменитий земляк, мандрівний філософ Григорій Сковорода. Згадаймо його вчення про три світи. Яким чином здійснюється пізнання світу, освіта і виховання? За Сковородою, – через пізнання Біблії – того “слова”, яке розгортається й доводиться до ЛЮДИНИ саме через Біблію і не інакше.

Розвиток цивілізації, між тим, змінював “дух епохи”, на якому базувались освіта і виховання, життєдіяльність і загальна культура. Через “відродження людини” як земної істоти, просвітництво і реформацію, страту англійського короля “залізобоким” Олівером Кромвелем і “Марсельєзу” французьких комунарів – людство із острахом і хвилюванням перед майбутнім ввійшло у смутну смугу “духу пролетарських революцій”, теоретично підготовлену добре відомими нам Марксом і Леніним. Саме з “їхньої подачі” історія розкололась немовби навпіл, її розвиток спрямувався двома протилежними річищами: ХІХ, а ще більше ХХ століття стали для цивілізації переломними. Над нею нависла загроза “диктатури пролетаріату” і тоталітаризму.

“Світло у вікні” з’явилося як прозріння: на противагу, всупереч, наперекір марксизму-ленінізму європейська (а багато в чому і світова) цивілізація розпочала відлік своєї “нової історії” за принципом “благородного оновлення над-людини” Фрідріха Ніцше, за “духом капіталізму” знаменитого німецького філософа і соціолога релігії Макса Вебера, за настановами “благоговіння перед життям” і авторитету загальнолюдських цінностей, піднятих німецько-французьким теологом і місіонером Альбертом Швейцером.

Дві системи освіти і виховання – радянська (соціалістична) і західна – розгортались в ідеологічно різноспрямованих напрямках. Парадоксально, але факт: одні й ті самі знання – надбання світової науки, культури і соціальної практики – в різних системах освіти трактувались якщо й не зовсім по-різному, то, у всякому разі, не однаково. Різні “духи” спонукали освітні системи до формування різних типів особистості, з різними установками на життя, з різною філософією і світоглядом.

Можливо, саме тому цивілізації не вдалось уникнути конфронтації, апогеєм якої стали друга світова війна, гонка озброєнь і надто реальна загроза ядерного апокаліпсису.

Потреба у відстороненні цих, як і багатьох інших загроз глобального протистояння народів і культур, поступово змінила “дух епохи” двадцятій цивілізації.

Людство болісно “пережило” епоху соціальних революцій, спричинених славнозвісним “Маніфестом комуністичної партії”. Воно пододало “Присмерк Європи” і “Повстання мас”,

---

---

спрогнозованих великими філософами ХХ століття Освальдом Шпенглером і Хосе Ортега-і-Гассетом. З надією воно доторкнулось до “Феномену людини” Тейяр де Шардена і “демократії” Алексиса де Токвіля, збагнуло сенс неосяжного як належного й розпочало свій поступовий перехід від “духу” конфронтації і протистояння до “духу” взаєморозуміння і співробітництва.

З падінням “берлінської стіни” й розвалом “останньої імперії” цей дух поступово утверджується як основа освіти і виховання людини, життєдіяльність якої набере оберти у ХХІ столітті”<sup>1</sup>.

Завершуючи аналіз формування соціальних проблем вищої школи з боку науки, як підстави формування її проблем, слід зазначити: *по-перше*, – наукова революція, що нині розгорнулася на світовій арені, потребує особливої уваги до стану та перспектив розвитку системи національної науки; *по-друге*, – поєднання під дахом національної системи вищої школи науки та освіти є позитивним організаційним кроком, який наближає її, вищу школу, до першоджерела своєї сили та могутності; нарешті, *по-третє* – оскільки смислогенез наразі перебуває у надто збудженому стані, є усі підстави прогнозувати подальше зростання обсягу та складності соціальних проблем вищої школи у структурі соціального організму України.

На цьому можна завершити аналіз підстави соціального світу і перейти до стислої характеристики умов, як чинника детермінації соціальних проблем або змін у системі вищої освіти.

Оцінюючи умови детермінації соціальних проблем вищої школи, ми виходимо з того, що явище, яке розгортається у соціальному організмі країни або його складових – особистості та суспільстві, ще має набути функцію, визначення (властивість) умови по відношенню до проблеми вищої школи. Це значить, що одне соціальне явище, наприклад, розбудова соціально орієнтованої економіки, має властивість слугувати іншому явищу – вищій школі, здійснювати функцію умов виникнення соціальної проблеми, а друге – не має такої властивості. З цього приводу Г. Гегель писав: “Коли ми говоримо про умови існування деякої речі, то під цим розуміємо подвійне: по-перше, певне

---

<sup>1</sup> Андрущенко В. П. Філософський вимір освітянської діяльності // *Нова парадигма. Альманах наукових праць*. – Запоріжжя: “Тандем-У”, 2001. – № 19. – С. 6-12.



наявне буття, певне існування цього безпосереднього і, по-друге, призначення цього безпосереднього бути знятим і слугувати для здійснення другого”<sup>1</sup>.

Тут треба зробити два принципові зауваження. *Перше* пов’язане з тим, що оскільки нас у цьому випадку цікавлять умови формування соціальних проблем, то залишимо поки поза увагою появу умов вирішення соціальних проблем вищої школи.

*Друге* торкається того, що умови відіграють ще одну важливу обставину в долі соціальної проблеми вищої школи – створюють середовище для її існування. Водночас останнє зауваження означає, що у соціальному організмі країни є “нейтральні” явища, які, формально будучи умовами, не формують соціальні проблеми вищої школи та не слугують засобами їхнього вирішення. Будучи чимось зовнішнім до проблем, вони представляють собою середовище існування проблем. Отже, середовище існування соціальної проблеми є якимсь зовнішнім для неї комплексом умов.

Для ґрунтовного висвітлення механізму походження проблем вищої школи треба не тільки охарактеризувати їхні вимоги, а й викрити сутність умов породження проблеми та механізм їхньої дії. При цьому треба підкреслити, що “свої” умови виникнення мають усі структурні елементи та форми вираження проблеми: потреби, інтереси, норми, обов’язки, цілі, ідеали тощо. Отже, умови формування – необхідний атрибут соціальної проблеми та її складових елементів.

У першому наближенні умови формування соціальної проблеми вищої школи можна охарактеризувати як соціальне явище, що впливає на її виникнення, існування, розвиток та вирішення. Насамперед, вони трактуються у широкому та вузькому смислах. У широкому смислі воно означає явище (процес, річ, відношення, діяльність і т.ін.), що веде до появи проблем у вищій школі. У вузькому – явище, що необхідне для виникнення, існування або зміни вищої школи.

У широкому сенсі слова умова має багато форм самовираження. До них відносяться: умови у вузькому сенсі слова, фактор, причина, основа, можливість, спосіб, необхідність, закон, протиріччя тощо. Одним словом, термін “умова” у широкому сенсі слова є концентрованим висловом системи

---

<sup>1</sup> Гегель Г. *Соч.* – М, 1929. –Т. 1. – С. 245.

---

категорій соціального детермінізму аналогічно тому, як поняття сутності представляє собою концентрований вираз усієї системи категорій діалектики.

Між умовою, що веде до формування соціальної проблеми, та самою проблемою треба: по-перше, щоб соціальна проблема вищої школи була *обумовленою* по відношенню до явища. Явище, що виступає умовою, через свої властивості виявляє свої можливості слугувати потребам вищої школи. Це означає, що у процесі перетворення соціального явища в умову проблеми проходить обмеження, звуження змісту, що передається від явища в умови, а від нього у проблему. Тут має місце подвійне збіднення змісту явища у процесах детермінації: явище – умови та умови – проблема. Разом з тим проблема поповнює свій зміст за рахунок зв'язків з іншими явищами-умовами. Насамперед, кожне явище-умова може “обслуговувати” багато інших проблем.

Відомо, що якості явища не виникають з його відношення до інших явищ. Вони притаманні самому явищу, що у цьому випадку детерміноване смислогенезом. Але без таких відношень неможливо їх виявити. Кожне явище представляє собою комплекс відношень його елементів, який вступає, насамперед, у відносини з вищою школою, завдяки чому здійснюється функція слугувати проблемі. Поняття “умова проблеми” диктує саме цю службову роль явища по відношенню до проблеми.

По-друге, якщо певний процес у соціальному організмі країни стає умовою для появи проблеми у вищій школі, це означає, що між ними *сформувався цілий комплекс зв'язків та стосунків*. Зв'язок явища та проблеми проявляється у системі зв'язків їхніх елементів. Умова є формою вираження цього зв'язку, причому негативного або руйнівного за характером.

По-третє, треба зауважити, що не весь зміст соціальних умов, тобто умов життєдіяльності соціального організму країни, включається у зміст умов проблеми. “Умови, – пише Гегель, – представляють собою деякий розкиданий матеріал, що чекає і вимагає свого застосування”<sup>1</sup>.

Умови, які формують соціальні проблеми вищої школи, – це не звичайні соціальні процеси у структурі соціального організму країни, а такі, що ведуть себе по відношенню до даної системи-органу – агресивно. Вони втручаються в її структуру або

---

<sup>1</sup> Гегель Г. *Соч.* – Т. 4. – М., 1929. – С. 150.

здійснюють зовнішній тиск на вищу школу, обмежуючи при цьому прояв його функціональних властивостей або навіть деформуючи його структуру.

Як уявляється, умови, що детермінують появу соціальних проблем у вищій школі, можуть бути, як мінімум, двох видів, а саме: первинні та вторинні.

Оскільки мова йде про соціальні проблеми вищої школи, то до *первинних умов* слід віднести, на нашу думку, все те, що пов'язане з соціальним організмом країни. Саме ансамбль суспільних відносин країни є тим середовищем, з якого виникає й розвивається вся сукупність проблем національної вищої школи. Зі зміною цієї системи змінюється й сукупність проблем вищої школи. *Виникнення нині соціальних проблем у системі вищої освіти означає, що соціальне ціле – організм України – набуває органічної цілісності і тому потребує якісно нового стану свого функціонального органу.*

Зі зміною системи суспільних відносин змінюється й онтологія соціальних проблем вищої школи. Розглянемо цю тезу на прикладі впливу головних типів суспільних факторів, а саме: техніко-економічного, соціально-психологічного (у вузькому сенсі слова), організаційно-політичного та духовно-ідеологічного.

Так, наприклад, очевидним фактом є виникнення проблем у системі вищої школи під впливом *техніко-економічного фактора* або відносин. Технічний фактор створює умови, які суттєво, ми тут не говоримо негативно, впливають на існуючу систему вищої школи в Україні. Показовим прикладом позитивного впливу технічного фактора на навчально-виховний процес у вищій школі може бути комп'ютеризація. Сучасні комп'ютери та особливо міжнародні інформаційні мережі типу Інтернет створюють оригінальний освітянський простір або інформаційне середовище, яке виконує функцію умов формування нових проблем у системі вищої школи.

Саме під впливом зміни індустріальної соціосистеми на інформаційну наразі у національній системі вищої освіти відбуваються зрушення кардинального характеру. Тому одним із головних інструментів в освіті, що відкриває шлях у новий світ, є сучасні інформаційні технології. Вони дають змогу змінити системні властивості багатьох найважливіших компонент нашого буття. Розробка стратегії використання інформаційних

---

---

технологій у сфері освіти – одна із ключових проблем стратегічного планування, як на національному, так і на глобальному рівні<sup>1</sup>. Потреба суспільства у кваліфікованих спеціалістах, які володіють арсеналом засобів і методів інформатики, перетворюється у провідний фактор освітньої політики<sup>2</sup>.

Водночас відомо, що стан інформаційного середовища у вирішальній мірі залежить від ступеня розвитку освіти у конкретній країні. Наразі, завдяки підвищенню рівня освіти населення, розвинуті країни світу мають майже половину валового національного продукту<sup>3</sup>.

Іншою складовою техніко-економічного походження, що породжує, а чим далі, тим сильніше буде впливати на сукупність та гостроту соціальних проблем у вищій школі, є *новий поділ праці*. Вихід на передній план засобів духовного виробництва (мова йде про знакові системи та якісно нові технічні засоби пошуку, переробки інформації, нарешті, накопичення та використання наукових знань) у майбутньому кардинально змінить фізіономію вищої школи.

*Економічні фактори*, що діють стихійно, або нехтування ними з боку системи управління країною, ведуть до деформації системи вищої освіти. Усім відомі негативні наслідки для системи вищої школи зменшення прямих асигнувань з державного бюджету країни на її розвиток. Відомо, що сталий розвиток має тільки та країна, яка не менше ніж 5-7% ВВП спрямовує у сферу освіти. За часи СРСР, наприклад, на розвиток освіти спрямовувалось, незважаючи на залишковий принцип фінансування галузі, 12-17% бюджету держави. Відомо, що в останні десятиліття значно поглиблювався розрив між США та СРСР за розміром асигнувань в освіту. Про це свідчать такі дані: на кінець 80-х років ХХ століття витрати на освіту на одного жителя США складали 486, а у колишньому СРСР – 19 американських доларів. Різниця майже у 25 разів!

---

<sup>1</sup> Тихонов А. Н. Национальная система образования при переходе к информационному обществу // Бюллетень “Проблемы информатизации высшей школы”. – № 1-2. – М., 1998. – С. 11-26.

<sup>2</sup> Концепция информатизации сферы образования Российской Федерации / Бюллетень “Проблемы информатизации высшей школы”. – 1998. – № 3-4 (13-14).

<sup>3</sup> Кинелев В. Г. Объективная необходимость. История, проблемы, перспективы реформирования высшего образования России. – М.: Республика, 1995. – 328 с.

Треба зазначити, що наразі в Україні, при збереженні та навіть при деякому збільшенні масштабів освітянської діяльності, обсяги фінансових ресурсів, які спрямовуються на забезпечення функціонування закладів освіти, значно скоротилися. Так, питома вага бюджетних поточних видатків на освіту в структурі ВВП зменшилася з 4,6 процента у 1992 році до 4,2 процента у 1998 році, а з урахуванням зменшення обсягів ВВП та інфляційних процесів – не менше ніж на 60-70%. У той же час Закон України “Про освіту” передбачає, що “держава забезпечує бюджетних асигнувань на освіту в розмірі не менше, ніж 10% ВВП”.

Отже, в Україні не тільки зберігся залишковий принцип фінансування, він навіть здобув спотворений характер. Так, освітянська галузь на 2001 рік має 32 грн. на одного мешканця країни або менш ніж 6 доларів. Коментарі тут зайві.

Стару систему вищої освіти захльостували технократичні орієнтації, доктринальна та войовнича моноідеологізованість. Жорстка централізованість управління та контролю подавляла академічні свободи. Матеріальна база навіть у кращих вищих навчальних закладах не відповідала сучасним вимогам. У структурі вищої освіти гуманітарні спеціальності були явно на периферії; за чисельністю студентських контингентів, фінансуванням, матеріально-технічним оснащенням, соціальною престижністю домінували інженерні спеціальності. Як наслідок цього, наразі серед безробітних переважна більшість людей з вищою освітою. Ще зовсім недавно в Харківській області більше половини безробітних мали вищу освіту і майже стільки ж були у віці 18-35 років. Питома вага службовців серед безробітних складала 88%, робітників – лише 12%. Основна група громадян цієї категорії – особи, звільнені за скороченням штатів. Більшість безробітних – це інженери-технологи, інженери-механіки, програмісти, економісти, техніки-технологи та ін.<sup>1</sup>

**Проте, головна хвороба – не у дисбалансі студентських контингентів за групами спеціальностей (гуманітарних, технічних, природничих), а в дегуманізації освіти загалом. Технократичні тенденції посилюються меркантилізмом, а політика держави підкорює освіту ринковій стихії. Науково-педагогічна спільнота стає полоненим і жертвою цієї стихії, а**

---

<sup>1</sup> Соціально-економічне становище Харківської області в 1992 році. – Х., 1993.

---

---

**нерідко й її адептом.** Це явище настільки потужне і визнається нами головною соціальною хворобою сучасної освіти, що ми вирішили присвятити його аналізу другий розділ даної праці.

Мета гуманізму в освіті не зводиться, як би це не було важливо, тільки до формування теоретико-методологічного оснащення професійного і соціального мислення та практичної діловитості, головне – на що буде зорієнтоване це мислення, помисли та практичні здібності спеціаліста. Величезна трагедія ХХ століття, яка не обминула й вищу школу, – зяюче незбігання логіки раціонального мислення, “крутої інтелектуальності”, за висловленням К. Ясперса, і морально-етичних загальнолюдських цінностей. Складається враження, що розум людини зірвано з усіх етичних основ і він загубив гуманістичні орієнтири. У цьому одна із глибинних причин кризи вищої освіти.

При цьому на другому плані залишаються не менш впливові економічні фактори, на які не звертається уваги. Серед них слід вказати, у першу чергу, на знищення економічного підґрунтя мотивації праці робітників вищої школи, джерел формування бюджету вищих навчальних закладів, слабкий розвиток системи кредитування освіти, спотворене ціноутворення, обмеження з боку Міністерства освіти і науки та державного казначейства управління фінансами керівників навчальних закладів, нарешті, рівень оплати праці фахівців з вищою освітою у галузях народного господарства та деякі інші.

Люди інтелектуальної праці в Україні загубили свої трудові накопичення. Їхня зарплатня та пенсія знижені до ганебного рівня, який не складає видимої частини прожиткового рівня. 46-е місце по зарплатні у робітників освіти, 20-е – у робітників науки з 48-и можливих, зарплатня доктора наук, професора на рівні екзистенцмінімуму – ось “етапи великого шляху” реформаторів в Україні. Усі ці офіційні експропріації “зроблені на користь чиновників – правлячої еліти – які, згідно з законом України “Про державну службу”, отримали зарплатню і пенсію у п’ять, а то і в десять разів більше у порівнянні з вченими та вчителями”<sup>1</sup>.

І усе це в той час, коли суспільство, нарешті, прийшло до розуміння того, що інвестиції в людину забезпечують значний та

---

<sup>1</sup> Тарапов И. Е. *О судьбах интеллигенции в Украине // Наука та наукознавство.* – 1999. – № 2. – С. 18.

довгостроковий економічний ефект. За оцінками фахівців, вклад освіти може доходити до 33% загального приросту валового національного продукту. Прибутковість же освіти значно вища інвестицій в основний капітал. Так, якщо ми візьмемо для прикладу США, то в післявоєнний період норма прибутку вищої освіти коливалася у межах 8-12%, а середня норма прибутку реального капіталу складала близько 4%<sup>1</sup>.

Водночас відомим є те, що освітній фактор у значній мірі є основою японського та тайванського економічного та технологічного прогресів. Підвищення освітнього рівня робітників забезпечує у США, Німеччині, Японії до 40-60% приросту національного прибутку.

Слід зауважити також те, що врахування лише грошової прибутковості освіти занижує її дійсну цінність як для самого громадянина, так і для суспільства загалом. Адже освіта в більшості випадків має ряд додаткових переваг негрошового характеру: більша самостійність при прийнятті рішень, наявність творчого підходу до праці, менш однобокий характер праці, більш значимий соціальний статус тощо. Отже, при прийнятті рішень, які стосуються розвитку вищої освіти, ретельну увагу потрібно приділяти соціальному ефекту на доповнення до економічного.

Так, знищення системи мотивації до продуктивної праці, яка нині майже не залежить від рівня отриманої освіти та здобутих професійних навичок робітника, веде не тільки до дискваліфікації робочої сили країни взагалі, а й до знищення системи вищої школи, як соціального органу в структурі країни. Але якщо ми прагнемо побудувати дійсно цивілізоване суспільство, такі диспропорції в заробітній платні та рівні знань потребують негайного усунення.

Вчені та фахівці більшості країн вважають важливим економічним ефектом вищої освіти її вплив на приріст заробітної платні працівника як результат підвищення його освітнього та професійного рівня. Дійсно, дослідження засвідчили, що існує пряма залежність між розміром заробітної платні та рівнем освіти. При цьому пряма залежність заробітної платні та соціальної захищеності працівника від освітнього та

---

<sup>1</sup> Бойко Є. Підготовка кадрів в Україні: сучасний стан та напрямки вдосконалення фінансового забезпечення вищих навчальних закладів // Фондовий ринок. – 2000. – № 17.

---

---

професійного рівня дає можливість окупити витрати на підготовку кадрів та забезпечує отримання більш високих доходів тим громадянам, які набули більш високий рівень знань. Так, за оцінками американських спеціалістів, рівень заробітку громадянина з університетською освітою майже в чотири рази перевищує рівень заробітку працівника, який не має такої освіти<sup>1</sup>.

Просування України по шляху розбудови ринкових умов господарювання вимагає від системи фінансових інститутів держави іншої політики, посилення їхнього впливу на вищу школу. Передусім це торкається змін у формах та методах фінансового забезпечення підготовки кадрів. Бездіяльність цих установ створює для системи вищої школи додаткові проблеми.

Тим паче, що є багатий досвід співпраці фінансових установ держав – членів Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) з системою вищої школи, який Україна може використати. Так, наприклад, плата за навчання у 80-ті роки ХХ століття існувала у вищих навчальних закладах США, Канади, Японії, Великобританії, але здебільшого була відсутня в континентальній Західній Європі та Австралії. Частка доходу, отримувана від плати за навчання та приватних пожертвувань, значно відрізняється по країнах і типах вищих навчальних закладів.

У всіх державах ОЕСР здійснювалося субсидіювання студентських витрат на придбання засобів до існування у формі стипендій і позик, часто об'єднаних із податковими пільгами та субсидіями на харчування, житло, транспорт. У північноамериканських країнах переважали позики з субсидійованими ставками процента, у ФРН – безпроцентні позики та стипендії. В Японії вся допомога надавалася у формі безпроцентних займів, в Австралії та Великобританії – у вигляді стипендій.

Тут важливо вибрати *критерій* для надання допомоги, бо існують різні варіанти. Так, наприклад, критерієм виділення допомоги в Японії та Франції були здібності студентів і потреба у грошах, тоді як у США, Скандинавії та Австралії більша частина

---

<sup>1</sup> Бойко Є. Підготовка кадрів в Україні: сучасний стан та напрямки вдосконалення фінансового забезпечення вищих навчальних закладів // Фондовый рынок. – 2000. – № 17. – С. 28-29.



її надавалася з міркувань скоріше фінансових, ніж академічних, коли вже претенденти відповідали вузівським вимогам. Найбільше охоплення студентів державною допомогою спостерігалось у Великобританії, де 90% усіх вітчизняних студентів отримували стипендії.

В Україні слушно висловлюється думка про те, що зростаючі труднощі держави у бюджетній сфері зроблять скрутним становище системи освіти. Слабкою є надія на місцеві бюджетні кошти. Звідси робиться висновок, що посилиться опора на приватні витрати. Але такий перебіг подій несе певну небезпеку. Бо в такому випадку не лише збільшиться нерівномірність розвитку системи освіти різних областей і регіонів, але й розшириться нерівність між соціальними групами у залежності від “здібності платити”.

Численні проблеми виникають завдяки недосконалому ціноутворенню у галузі освіти. Взагалі, на нашу думку, необхідно чітко розмежовувати поточний продукт навчання, котрим є послуги викладачів, і продукт кінцевий – сформовану або вдосконалену робочу силу випускників.

Ціна поточного продукту навчання включає, на наш погляд, поточні видатки (витрати на управління, заробітну плату викладачів і допоміжного персоналу, на книги та інші навчальні матеріали, стипендії, побутові послуги та обслуговування будинків) і капіталовкладення (витрати на придбання землі, будинків, обладнання, на будівництво, а також позики).

Повна ціна перевищує ціну поточного продукту на величину “домашніх” витрат, котрі пов’язані з улаштуванням побуту студентів (щоправда, вони лишаються значною мірою не враховані статистикою).

Вищенаведене вибіркове порівняння окремих економічних показників та їхнього впливу на розвиток вищої школи призводить до усвідомлення необхідності визначення специфічного місця освітніх закладів в умовах трансформації економіки та розробки нових підходів до основних джерел формування фонду фінансових ресурсів, який використовується на підготовку кадрів<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Бойко Є. Підготовка кадрів в Україні: сучасний стан та напрямки вдосконалення фінансового забезпечення вищих навчальних закладів // Фондовий ринок. – 2000. – № 17. – С. 28-30.

---

Принципово інший вигляд мають соціальні проблеми, які виникли під тиском *соціальних відносин* у вузькому сенсі слова. Це найбільш вразливий бік вищої школи. Деформація, або згортання соціальних відносин у вузькому сенсі слова, веде до саморозпаду системи вищої освіти, як самостійного органу в соціальному організмі країни.

Такий характер розвитку вищої освіти є неприпустимим для соціального організму країни. Це пов'язано з тим, що у постіндустріальну епоху, коли повсякчас, для будь-яких реформ потрібні фахівці інтелектуальної праці, в Україні йде зниження чисельності вчених, педагогів, діячів культури – усіх тих, від кого залежить створення духовної атмосфери, яка є основою соціального організму країни.

Аналізуючи стан впливу соціального фактора на формування проблем даного типу, треба обов'язково підкреслити те, що бездіяльність деяких громадських організацій освітян веде до посилення соціальної незахищеності вищої школи. Так, наприклад, знецінення профспілкової діяльності та профспілок, як органів соціального захисту, в українському суспільстві веде до зниження соціального захисту працівників вищої школи.

Проте, можливості, так би мовити, соціального самозахисту вельми великі, про що свідчить знову-таки досвід США. Профспілки в американських вищих навчальних закладах намагаються досягнути таких цілей:

- а) підвищити оклади та додаткові виплати;
- б) встановити регулярні процедури, котрі гарантували б справедливе поводження з викладачами у галузі оплати праці, просування по службі, надання довічних посад та інших умов наймання;
- в) розширити вплив викладацьких рекомендацій на здійснення цих процедур;
- г) укріпити професійний статус викладачів, особливо у вищих навчальних закладах, які надають замало додаткових пільг на зразок творчих відпусток, діяльності педагогічних рад, "розумного" навантаження, допомоги в наукових дослідженнях, захисту академічних свобод;
- д) запровадити процедуру оскарження, яка забезпечує захист від свавільних рішень;

е) встановити прямий контакт із приймаючою рішення "верхівкою" та створити можливості впливу на неї (це найактуальніше для великих університетів).

Згідно зі спостереженнями американських колег, профспілки загалом успішно вирішують перелічені завдання.

Специфічною є група соціальних проблем, яка сформувалась під тиском *політичної еліти, її професійної діяльності та системи управління* як освітянської галузі, так і країни. На нашу думку, тут треба передусім відзначити, два моменти. Один з них пов'язаний з тим, що система управління не вбачає стратегічного характеру у нарощуванні сукупності проблем вищої школи. До цифр про постійне зменшення чисельності наукових робітників у державі, еміграцію кандидатів та докторів наук за кордон, скорочення понад 10% науково-педагогічного складу працівників вищої школи, зниження асигнувань на науку (більш ніж у 20 разів) та освіту (більш ніж у 10 разів), на жаль, усі звиклись – і уряд, і Президент, і Верховна Рада. Дивна справа, але керівники держави не пов'язують їх із кризою: ні з фінансовою, ні з економічною, ні з духовною, ні з політичною. Вони закривають очі на те, що буде з країною у найближчі часи, коли повністю зникне інерція руху від попереднього запасу наукових розробок, технологій, рівня освіти населення та діяльності наукових шкіл.

*Другий* момент закономірно впливає з першого. Він пов'язаний з тим, що керівництво країни при розробці державних пріоритетів та національних програм не включає до них розвиток системи вищої школи<sup>1</sup>. Керівництво провідних же країн робить навпаки. Воно бере під особливу опіку розвиток окремих її складових.

За прикладами позитивного ставлення уряду країни до національної вищої школи теж далеко ходити не треба. Так, федеральний уряд Німеччини та уряди земель розробили на 2001–2004 роки нову програму, яка дасть змогу забезпечити високі темпи розвитку науки та освіти у Німеччині. Загальний обсяг фінансування складає 945 млн. марок (58% виділяє федеральний уряд, 42% – уряди земель). За напрямками реалізації програми асигнування будуть розподілені так: забезпечення рівних можливостей для жінок у галузі науки та

---

<sup>1</sup> Барабанов П. Г. *Формирование приоритетных направлений науки и технологий на современном этапе развития Украины // Проблемы науки. – 2000. – № 4. – С. 6-12.*

---

---

вищої освіти (180 млн. марок); підтримка прикладних досліджень у вищих навчальних закладах (300 млн. марок); створення інноваційних структур у східних землях та Берліні (150 млн. марок); розповсюдження інноваційних підходів у навчанні (180 млн. марок); використання сучасних технологій у системі вищої освіти (135 млн. марок)<sup>1</sup>.

Водночас неузгоджені з логікою розвитку вищої школи політичні та управлінські рішення ведуть тут до спотворення організаційного ладу в структурі вищої школи. При цьому більшість працівників вищої школи відчуває відсутність поваги до своєї роботи, небажання піклуватися про вищу освіту та людей, чия професійна діяльність з нею пов'язана. На їхню думку, наявною є антиінтелектуальна спрямованість суспільної, державної свідомості.

Сумно визнавати, але багатьма фахівцями ця оцінка, мається на увазі недосконала організаційна діяльність, поширюється й на Міністерство освіти і науки України. Так, ще наприкінці 1993 року понад чверті опитаних фахівців виділили його політику як головний момент, що заважає процесу адаптації вузів до умов ринкової економіки. Безперервна атестація та акредитація ведуть до того, що 30% факультетів і науково-дослідних підрозділів вузів країни знаходяться в невідповідному становищі, а кожен десятий колектив взагалі "повис над прірвою". Це робить морально-психологічний клімат у країні несприятливим для вирішення завдань із вдосконалення системи управління освітянською галуззю.

Тут є ще один аспект, на який варто звернути увагу. Він полягає у тому, що жорстке керівництво галуззю веде до того, що структура системи вищої освіти не відповідає потребам ринку попиту на освітянські послуги. А це також веде до штучного формування проблеми відповідності системи вищої освіти головному ринковому принципу: відповідності пропозицій освітянських послуг попиту населення на сучасному етапі розвитку країни.

З огляду на це, треба зовсім в іншому світлі розглядати бажання керівництва галузі обмежити підготовку юристів в Україні. Нагадаємо, що якщо в УРСР було 7 навчальних закладів, які готували юристів, то наразі в Україні їх 170 з ліцензійним

---

<sup>1</sup> *Проблеми науки.* – 2000. – № 4. – С. 12.

обсягом прийому 19125 осіб. З цієї кількості державних закладів – 126, з ліцензійним обсягом прийому 15940 осіб, недержавних закладів – 44, з ліцензійним обсягом прийому 3185 осіб<sup>1</sup>.

Фактично, це є обмеженням прав людини у виборі спеціальності. Особистість, за конституцією України, має право вільно вибрати те, що їй подобається з освітянських послуг. Особливо, коли це фінансується з боку тих, хто навчається. Більше того, за таких умов керівництво галуззю, йдучи на поводу в окремих корпоративних інтересів, штучно перекриває собі джерело фінансування. Це з одного боку, а з другого, – випускник столичного юридичного факультету не поїде працювати у провінцію, а якщо і поїде, то скоро повернеться, оскільки не зможе отримати там житла. Крім того, в Україні, як і у всьому світі, проявляється тенденція подальшої урбанізації населення.

Отже, у випадку, коли прогнозується перевищення кількості фахівців даного профілю, нормальною реакцією Міністерства освіти і науки на підвищений попит повинно бути скорочення обсягу держзамовлення. Адже у сфері матеріального виробництва нікому не спаде на думку закривати швейні підприємства, якщо росте попит населення на верхній одяг або інші їхні вироби. Вивільнені при цьому місця можна спрямувати на підготовку менш престижних, але вкрай необхідних для країни фахівців, наприклад, програмістів, математиків, фізиків, біологів та деяких інших.

Органи державної влади, маючи негативне ставлення до вузівської науки, знецінюють вищу школу, як інститут державотворення. Слід на практиці підтвердити її рівноправність із наукою академічною. При цьому вирішальний внесок у розвиток вузівської науки покликані робити викладачі, насамперед, провідні. Необхідно скоротити нормативний обсяг їхнього навчального навантаження, надати можливість більше займатися дослідженнями. Це не тільки збільшить ефективність функціонування науки, але й водночас забезпечить новий імпульс вітчизняній системі вищої освіти.

Витончений та надто складний вигляд мають соціальні проблеми вищої школи, які викликані станом *культурно-ідеологічних відносин* українського суспільства. З огляду на

---

<sup>1</sup> *Юридичний вісник України*. – 1999. – № 51. – С. 7.

---

---

інформаційну фазу майбутнього розвитку, тут зосереджені впливові детермінанти зміни морфології системи вищої школи та на збагачення вже у недалекому майбутньому її функціонального прояву. Під тиском саме цього чинника у системі вищої школи формуються проблеми двох типів. Один з них – пов'язаний зі старим змістом духовно-ідеологічного клімату країни, а другий – з тим, що несе в собі інформаційне суспільство.

Розглянемо формування проблем першого типу. У цьому випадку їхня поява здійснюється за рахунок консервації старих уявлень про сутність та зміст категорій, що обслуговують вищу школу. Як свідчить наш аналіз даного аспекту, становлення нових якостей системи вищої освіти треба шукати не стільки на шляху створення та реалізації штучних підходів, скільки з виявленням нового у житті, осягненням сенсів, що містяться у соціокультурній ситуації конкретного суспільства.

До появи якісно нових проблем у вищій школі під тиском культурологічного фактора веде заміна системи цінностей українського суспільства, яка, на жаль, тільки ще починає складатись. Це природно, адже нова культура не могла виникнути на старому підґрунті. Культурний лаг у розвитку соціальних систем вимірюється, як відомо, десятиліттями. Наскільки це складна проблема для системи вищої школи, добре видно на практиці переходу навчальних закладів до викладання українською мовою.

До того ж треба зауважити, що культура нації, мова, її цінності, система морального регулювання – це категорії не політичні, а мають ментальне коріння.

У зв'язку з цим стає очевидним: вся система знань про світ, людину та суспільство повинна бути кардинально переглянута. Отже, доведеться повернутись, хоч і на більш високому рівні розвитку, до цілісного знання, єдиного світоустрою. Це є вимогою часу, оскільки фундаменталізація підготовки фахівців у вищій школі збільшує ресурсоемкість спеціаліста<sup>1</sup>.

Отже, вихід духовного виробництва на передній край здійснює тиск на вищу школу, оскільки саме вона, готуючи професійні кадри, виконує функцію забезпечення належного інтелектуального рівня сучасного виробництва, насичення його

---

<sup>1</sup> *Вопросы образования в России.* – 2000. – № 2. – С. 16.

складовою розумовою працею, що спирається на фундамент останніх досягнень науки.

Інакше кажучи, зміни в духовному житті країни повинні підвести природним шляхом її вищу школу до фундаменталізації освіти на основі органічної єдності її технічної, природнонаукової та гуманістичної складових. Для цього треба привести до органічного стану всю сукупність знань, віри, технологій. Почати тут треба з обґрунтування універсальної моделі гармонійного світу. Людина повинна науково, зримо, матеріально й духовно відчувати свій взаємозв'язок з космосом. Цей тип зв'язку досягається сучасною наукою крізь призму визнання екологічного імперативу.

Наразі, як ніколи раніше, необхідна практична реалізація тріади "екологічне виховання – екологічна просвіта – екологічна освіта". Усі частини даної тріади тісно пов'язані, вони складають основу формування екологічного (космічного) світогляду, що базується на усвідомленні необхідності збереження оптимального для життя середовища, яким нині стала, по суті, уся біосфера Землі, і заселення космічного простору навколо планети Земля. Тому система вищої освіти повинна готувати універсальну людину, метою та смислом дій якої має бути "цілісне знання" та "цілісний світ", про який писав наш великий співвітчизник В. І. Вернадський.

За допомогою історичного аналізу можна оцінити перспективи змін у вищій школі. Це досягається завдяки відтворенню логіки саморозгортання освітянських процесів. На основі сучасної літератури можна відтворити етапи розвитку освітянської сфери. Так, відомо, що перша революція у цій сфері діяльності людини відбулась, коли освітянська функція перейшла від природного батька до духовного (від культури традицій до культури слова). Друга – це перехід від автора мови до функції висловлювання (від культури слова до книжної культури). Третя революція: від знань до інформації (від книжкової до екранної культури). Нарешті, четверта революція: від особистості до космосу (від суб'єктивного до об'єктивного семантичного континууму)<sup>1</sup>.

Із вищенаведеного також видно, яким шляхом відбувалась історична еволюція цілей освіти, а саме: від засвоєння способу

---

<sup>1</sup> *Вопросы образования в России. – 1977. – № 1.*

---

---

життя до засвоєння дискурсивного мислення, далі – до засвоєння образу світу як корпусу знань та способу діяльності і, нарешті, до побудови образу світу як способу мислення.

Таким чином, інтенсивне саморозгортання духовно-ідеологічного компонента соціального організму країни веде до кардинальних змін обліку вищої школи. При цьому поява нової домінуючої форми освіти не відмінняє тих, що існували раніше, більше того, передбачає їх як свою основу та умови існування. З цієї точки зору інформаційне суспільство дійсно може бути назване *knowledge-based-society*, суспільством, яке історично засноване на знанні, тобто на суспільстві книжкової культури. Але так само воно може бути визначено як *tradition-based-society* – суспільство, що засноване на культурі традицій з її могутніми механізмами наслідування і *spirit-based-society* – що засноване на культурі особистісного духовного збагачення, яке відповідає потребам духовного розвитку особистості.

Головна зміна у системі вищої школи відбувається під тиском інформаційного середовища. Вона полягає у зміні *провідного суб'єкта освітянського процесу*: замість вчителя ним стає той, хто навчається, патерналістське відношення першого до другого змінюється колегіальними, право судження про достовірність та необхідність нових знань стає прерогативою того, хто навчається. За цих умов соціальне життя особистості набуває рис освітянського процесу.

Нова духовність, що часується з майбутнього тисячоліття, веде до того, що головною проблемою освіти є, особливо це відчувається у системі перепідготовки та підвищення кваліфікації, не засвоєння величезного обсягу знань, або хоча б орієнтація у потоці всезростаючої інформації, а прямо протилежна – отримання, створення, виробництво знання, якого немає, але потреба у якому вже назріла.

Метою діалогового спілкування між викладачем та студентом є пошук або створення нових сенсів. Воно, якісно нове спілкування та його продукти, як весняне сонце підтоплює сніг, так майбутній тип освіти у вищій школі розчиняє фундаментальну науку як підставу еволюції вищої освіти. Ось чому ми свою позицію у цьому питанні пов'язуємо зі смислогенезом як незалежним від людини процесом космічного походження.



Ці принципово нові умови диктують вищій школі таке: по-перше, відмовитись від переконання, що джерело нових знань перебуває за межами системи вищої освіти; по-друге, визнати цю тенденцію стійкою і на її основі переглянути зв'язок між наукою, як механізмом здобуття нового знання та освітою, як механізмом його використання та тиражування; по-третє, визнати нагальною необхідність переходу від фактологічної парадигми навчання до методологічної.

Інформаційне середовище, що швидко формується, наразі насичене комп'ютерними засобами зберігання, переробки та передачі інформації. У цьому випадку умови диктують вищій школі необхідність формування якісно нової культури, що дістала у літературі назву екранної.

“Екранна” культура заснована на “екранній мові”, тобто часовому потоці зображень, який поєднує поведінку та усну мову персонажів, анімаційне моделювання, письмові тексти та багато іншого. За даних умов зовсім іншого значення набувають відстань та час. Вони створюють штучне середовище, або так звану віртуальну реальність, яка має надзвичайний вплив на свідомість людини.

При цьому головною ознакою екранної культури, яка якісно віддаляє людину від книжкової культури і наближає її до культури особистого контексту, є діалоговий характер взаємовідношень екранного тексту з партнером, який динамічно, майже щосекундно змінюється<sup>1</sup>. Головним елементом екранної культури виступає модель або образ, який є водночас її конституюючим началом. За таких умов поняття “освіти” набуває сенсу створення образу, віддзеркалення або відбиття, а процес освіти постає як побудова моделі навколишнього світу.

Екранна культура сприяє небувалій диверсифікації та мультиплікації джерел освіти, особливо в умовах демократизації суспільного життя: там, де раніше єдиним авторитетним джерелом знань про світ був викладач, який представляв книгу або божу істину, тепер на цю роль претендують численні представники засобів масової інформації. Там, де був єдиний релігійний чи науковий світогляд, виникає різноголосся думок та

---

<sup>1</sup> Прохоров А. В., Розлогов К. Э., Рузин В. Д. *Культура будущего десятилетия // Вопросы философии.* – 1989. – № 6.

---

---

уяв, не просто різних за характером, а діаметрально протилежних за спрямуванням та змістом.

Перехід від засвоєння знання до обробки інформації у вищій школі змінює принцип навчання. Якщо скористатись каламбуром Ф. Ніцше з “Веселої науки”, – це перехід від *vademecum* до *vadetecum*, тобто від принципу “іди за мною” до принципу “веди себе сам”. Це вимагає відмови від вихідного і категоричного поділу висловлювань на істинні та хибні і передачу рішення цієї задачі особі, яка навчається.

Перехід під час навчання від суто наукових знань до обробки інформації означає на практиці відхід від об’єктивної, або нічиєї, істини в науці або надлюдської божої істини в релігії до істини того, хто говорить, як його думки – особистої істини. Крім того, цей перехід, що детермінується новими умовами духовного походження, підштовхує нас до синтезу релігійного, філософського та наукового знання про світ та закони його еволюції і для освітянської діяльності – це вже нині є великою проблемою, яка визріває з надр інформаційного суспільства.

Тут можна зробити навіть більш глибокі висновки про зміст та характер вищої освіти в недалекому майбутньому. Під впливом умов інформаційного походження вища школа повинна перейти від формування образів як засобів кодування знань для зберігання в архівах пам’яті людини до формування за їхньою допомогою специфічних систем образів або текстів. Якість та складність професійної підготовки фахівців з переходом до інформаційної фази розвитку світової спільноти різко зростає. Логічним продуктом підготовки людини у вищій школі за таких умов може стати підготовка нею кандидатської дисертації.

Отже, виходячи з аналізу впливу культурно-ідеологічного компонента соціального організму країни на модифікацію вищої школи, зауважимо: він спонукає систему вищої освіти посилити критику всього існуючого, що є наслідком культивування особистої істини як закономірного наслідку її функціонування. Тут має місце мультиплікаційний ефект. Думаємо, що Україна має нагальну потребу в розвитку цього, критичного принципу в діяльності вищих навчальних закладів. Треба покінчити із функцією ідеологічного забезпечення влади, що було притаманне в СРСР, і перейти до толерантного ставлення та напрацювання алгоритмів розвитку України в нових умовах.

*Механізм впливу первинних умов* – системи суспільних відносин, що складають соціальний організм країни, на систему вищої школи можна розкрити, спираючись на праці К. Маркса, в яких розкрито діалектику перетворення системи у цілісність. “Нові виробничі сили і виробничі відносини, – писав К. Маркс, – не виникають із нічого, з повітря або із лона самої себе покладаючої ідеї; вони розвиваються всередині і у боротьбі з наявним розвинутим виробництвом та з успадкованими відносинами власності. Якщо у завершеній буржуазній системі кожне економічне відношення передбачає інше в буржуазно-економічній формі і, таким чином, кожне положення є разом з тим і передумова, то це має місце у будь-якій (...) органічній системі. Сама ця органічна система як сукупне ціле має свої передумови, і її розвиток у напрямку цілісності полягає саме у тому, щоб підкорити собі всі елементи суспільства або створити з нього ще органи, яких їй не вистачає. Таким шляхом система у ході історичного розвитку перетворюється у цілісність. Становлення системи такою цілісністю утворює момент її, системи, процесу, її розвитку”<sup>1</sup>.

Безумовно, що саме цим шляхом розвивається система вищої школи, бо у структурі одного й того самого соціального організму країни не може бути виключень для однакових за походженням органів. У даному контексті система вищої школи має аналогічні характеристики з економічною, політичною та ідеологічною системами.

Нарешті, розглянемо вплив *вторинних умов* на формування соціальних проблем вищої освіти. Вони пов’язані зі станом планетарного соціального середовища, що слугує полем можливого розвитку уже тепер соціального організму України. Процеси глобалізації, що спостерігаються у розвитку світової спільноти, становлення єдиного освітнього простору, універсалізація технологій та створення інформаційних систем типу Інтернету формують сукупність проблем для вищої школи і не стільки матеріального, технічного або фінансового плану, скільки кадрового та психологічного походження. Наразі уже стало вочевидь, що національна вища школа, насамперед її кадри, не підготовлена до праці в умовах інформатизації освітянського простору в міжнародному вимірі як

---

<sup>1</sup> Маркс К., Энгельс Ф. Соч. – Т. 46. – Ч. 1. – С. 229.

---

---

професійно, так і психологічно. Головна перепона тут – мовна підготовка особистості. Перед системою вищої освіти постала дилема: або розробляти синтетичну мову, або надавати перевагу одній з уже існуючих, наприклад, англійській.

Інший приклад можна навести з практики взаємодії національних систем вищої освіти на планетарному рівні. Так, наприклад, з метою стандартизації освітньої галузі у Лісабоні була досягнута домовленість про введення в систему національної освіти трьох рівнів підготовки, а саме: бакалавра, спеціаліста та магістра. Цей чинник суттєво вплинув, як відомо, на морфологію системи вищої школи в Україні.

Механізм впливу вторинних умов на формування проблем діє у фоновому режимі. Це означає, що він змінює первинні умови, надаючи їм певний характер та швидкість течії процесів, що потім впливає на вищу школу. Тому в одному випадку вони, вторинні умови, уповільнюють хід задоволення потреб системи вищої школи, і на цьому підґрунті додатково виникають проблеми, у другому – пред'являють принципово нові вимоги до вищої освіти і та, намагаючись виконати їх, формує у собі потреби, які нічим задовольнити, оскільки умови вирішення ще відсутні або тільки складаються.

Отже, можна зауважити, що вторинні умови можна було б і не розглядати під таким кутом зору, якби не одна обставина. Вона полягає у тому, що сучасна світова спільнота, тобто захід і схід водночас, живе у *транзитних соціумах*. Це означає, по-перше, що розбудова національної вищої школи без урахування світової тенденції в осягненні смислогенезу має великий ризик знову опинитись на узбіччі загальноеволюційного процесу, а по-друге, копіювати закордонний досвід без урахування логіки розгортання національної школи неприпустимо.

*Сформувати соціальну проблему вищої школи* – означає сформувати головне відношення її структури, а саме: формалізувати вимоги або потреби вищої школи, умови їхнього формування та умови вирішення. При цьому *структура проблеми* – це така складова частина системи численних характеристик проблеми, яка представляє собою інваріантний аспект проблеми, стійке у ній і тому дещо відокремлене від явищ, що детермінують проблему. При цьому зміни у проблемі відбуваються як під впливом довкілля, так і під впливом автономних вимог проблеми.

Аналогічна справа з явищами, які стають умовами вирішення проблем.

Формування проблеми відбувається, як відомо, у три етапи. Алгоритм саморозгортання поняття «проблема», як рух сутності цілого, проаналізовано у гегелівському вченні про науку логіки<sup>1</sup>.

Далі нам нічого не залишається, як розкрити сутність даного поняття відповідно до логічної схеми: *існування – явище або буття – дійсність*. Щоб відтворити засобами теоретичного аналізу алгоритм руху сутності поняття “соціальна проблема вищої школи”, треба розглянути рух сутності даного поняття як самостійного цілого. На першому етапі проблема існує на мікрорівні й подає про себе сигнал у вигляді необхідності, яка є сутнісною ознакою соціальних законів.

На другому етапі на макрорівні вона поступово визріває. Цей процес може розпочатися на макрорівні з видозміни старої потреби у структурі вищої школи, або активізації умов на боці соціального організму країни. Це означає, що проблема може вийти на поверхню як з ініціативи суспільства, так і з потреб особистості. Тут потреба набуває суб’єктивованої або об’єктивованої форми.

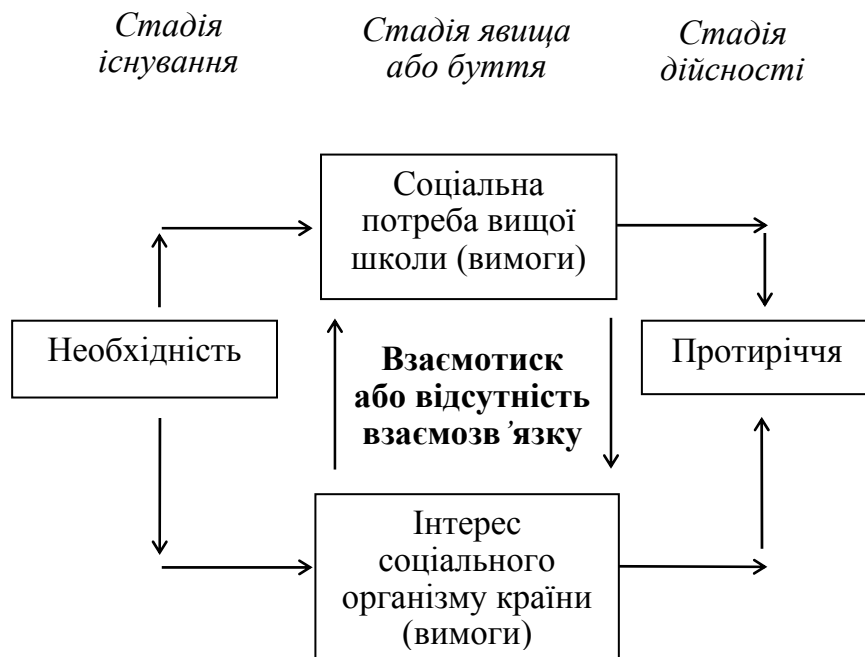
На третьому, завершальному, етапі суб’єктивована потреба та об’єктивовані умови формування “знаходять” один одного й створюють протиріччя, яке має декілька рівнів зрілості.

Цей момент визрівання проблеми вищої школи в науковій літературі характеризується як виникнення комплексу явищ, що впливають на формування та вирішення проблеми. Вони є результатом складної взаємодії цих явищ. Різні соціальні фактори діють з різною силою в різних напрямках. Складаються різноманітні комбінації дії об’єктивних та суб’єктивних факторів. Збіг факторів приводить або до взаємного посилення, або до послаблення, взаємної компенсації, нейтралізації. Одні фактори перетворюються у домінуючі, інші – у підлеглі, одні стають висхідними, інші – спадними і т.д.

---

<sup>1</sup> Гегель Г. *Наука логіки*. В 3-х т. – Т. 2. – М.: Мысль, 1971. – 248 с.

Отже, з усього викладеного вище випливає, що поняття “соціальна проблема вищої школи” має такий вигляд (рис. 1.1):



*Рис 1.1. Структура поняття “соціальна проблема вищої школи”*

Сукупність різних умов часто фіксується нами у термінах “обстановка”, “обставини”, “ситуація”. Їхнє застосування є найбільш виправданими, коли необхідно підкреслити комплекс умов місця і умов часу, або, інакше кажучи, просторово-часову характеристику сукупності умов, що детермінує той чи інший спосіб існування вищої школи.

Саме формування, утворення проблеми із соціальних явищ означає становлення якісно нового явища (проблеми). А становлення означає, що проблема, як явище, набуває самостійності. При цьому вона ніби свідомо “відбирає” із середовища свого формування недостатні їй елементи.

Підкреслимо, що взаємна обумовленість проблеми та її умов відносна. Перебільшення *ізолюваності* того чи іншого з цих трьох факторів спотворює картину процесу виникнення та існування соціальної проблеми. Таким чином, викривлює цю картину перебільшення ролі кожного фактора. Перебільшення *ролі умов* виникнення (особливо зовнішніх) призводить до ігнорування відомої відособленості проблеми, недооцінки ролі структури проблеми у процесі її формування.

Заслуговує на увагу думка Ч. Дарвіна, який застерігав від абсолютизації ролі умов середовища в розвитку організму: “Природа умов має у визначенні кожної даної зміни підлегле значення у порівнянні з природою самого організму; може бути, вона має не більше значення, ніж має природа тієї іскри, що підпалює масу горючого матеріалу, у визначенні властивостей (полум’я, що спалахує)”<sup>1</sup>.

При цьому Г. Клаус довів помилковість твердження про те, що “система визначається своїм середовищем. Точно у такій же мірі система визначається і своєю внутрішньою структурою. Різні “входи”, що створюються середовищем, можуть викликати різні способи поведінки систем. При цьому різні системи по-різному переробляють один і той самий вхід. Засіб, яким відповідний вхід опрацьовується системою, залежить від структури системи”<sup>2</sup>. Соціальні протиріччя, що виникають у системі вищої школи, насамперед, теж бувають різними.

Отже, логічно розглядати момент формування проблеми як динамічний процес, що відбувається за участю, з одного боку, вищої школи з її прагненням зберегти або забезпечити свою цілісність, а з другого, – особистості та суспільства. При цьому треба постійно враховувати, що особистість тут може протистояти як вищій школі, так і суспільству.

Найсуттєвішою проблемою тут є відтворення на сучасному семантичному матеріалі полімеханізму саморозгортання соціального організму країни. Вона розпадається на сукупність проблем меншого масштабу. Для того, щоб *класифікувати соціальні потреби*, треба обґрунтувати критерій, за яким оцінити проблемні новоутворення в системі вищої школи.

Це можливо зробити за багатьма ознаками. Наведемо типові підходи, які наразі використовуються на практиці для класифікації соціальних проблем національної системи вищої школи.

Першим кроком тут буде класифікувати їх за критерієм збереження цим органом особистої цілісності та функціональної вичерпності. Тобто вибрати критерієм гомеостаз соціального організму вищої школи, як самодостатнього соціального утворення в соціальному організмі країни. У такому випадку

---

<sup>1</sup> Дарвін Ч. Соч. – Т. 3. – М., Л., 1939. – С. 277.

<sup>2</sup> Клаус Г. Кибернетика и философия. – М., 1963. – С. 145, 146.

---

---

проблеми, що виникають у системі вищої школи країни, можна розділити на дві принципово різні групи, а саме: *морфологічні* та *функціональні*.

До *морфологічних проблем вищої школи* відносяться ті проблеми, що торкаються структури або “устрою” системи вищої школи. Так, наприклад, морфологічні деформації мають місце у випадку недостатнього фінансування вищої школи. Це добре відомо. Крім того, треба згадати, скільки проблем у нас виникло при переході на трьохступеневу підготовку фахівців в Україні. Тут мається на увазі введення у дію нових технологій підготовки бакалаврів, спеціалістів та магістрів.

Водночас слід зауважити, що на практиці є такі сили, які значно впливають на структуру системи вищої школи, але які, на жаль, не є предметом теоретичного аналізу сучасних дослідників. Так, наприклад, поверховий підхід до явищ “освіта” та “просвіта” як синонімів на практиці призводить до спотворення її морфологічного портрета. Аналіз показує, що освіта направлена на створення нового у структурі соціального організму країни, у той час, коли просвіта пов’язана з обслуговуванням наявних виробничих сил суспільства.

З теоретичного аналізу провідних тенденцій сучасного етапу розвитку України видно, що перевагу треба віддавати освіті, але на практиці продовжуємо віддавати перевагу просвіті. Останнє завжди виходить з примату “суб’єкт-об’єктних” відносин. В основі ж освіти знаходяться “суб’єкт-суб’єктні” відносини. Це означає, що у структурі системи вищої школи треба, на науковій основі, відтворити потреби соціального організму країни у створенні якісно нового та задовольнити потребу в обслуговуванні технічної бази або виробничих сил, які уже є у його розпорядженні. Це проблема вибору між кількістю університетів та політехнічних вищих навчальних закладів.

На формування соціальних проблем морфологічного походження впливає специфіка стану соціокультурного простору або моделей устрою соціального життя українського народу. І якщо ми сьогодні ще не визначились остаточно з моделлю устрою суспільного ладу в Україні, то це майже автоматично свідчить про те, що ми не маємо відповідної моделі для розбудови вищої школи. Як це відбивається на стані вищої школи, видно з практики західних країн. В англосаксонських країнах, наприклад,



де домінує ліберальний ідеал, система вищої школи має вид ліберальної освіти, а в Німеччині та Франції – просвітницької моделі, що побудовані за якісно іншим ідеалом устрою суспільного життя нації.

В умовах спокійної модернізації, уявляється, більш значний потенціал має концепція професійної підготовки, яка підтримує та розбудовує новий соціокультурний простір. В умовах же радикальних перетворень життя суспільства, які притаманні нині Україні, переваги даної моделі стають її недоліками, бо консервують старий соціокультурний простір, тому що такому періоду притаманне руйнування всього укладу суспільного життя.

До зростання напруги у морфологічному вимірі веде функціонування системи вищої школи України в технологічному режимі, який склався за часи існування СРСР. Територіальний розподіл праці в рамках СРСР, який майже не ліквідовано (він скоріше завмер на певний час), наразі продовжує формувати напругу в соціальному організмі вищої школи.

У той же час нова регіональна політика, що ґрунтується на якісно іншій, ніж була, ідеології адміністративно-правової реформи в Україні та активно підтримується системою місцевого самоврядування, веде до формування якісно нової напруги у морфологічних конструкціях системи вищої школи.

Тут треба терміново науково розробляти нові явища, що виникають у системі вищої школи у процесі адміністративної реформи. Вони пов'язані з новими напруженнями у системі вищої школи і починати вивчати їх треба шляхом визначення базових понять “освітній регіон” та “регіоналізація освіти”.

“Освітній регіон” – це, з одного боку, складне соціальне явище з органічно інтегрованою системою вищої освіти, яка історично склалася на певній території і чинить формуючий вплив на виробничу, соціальну, науково-технічну, екологічну та інші, пов'язані між собою, структури, що забезпечують життєдіяльність суспільства. З другого, – наразі це об'єкт державного соціального експерименту в системі вищої освіти, в межах якого можливі впровадження соціальних інновацій, аналіз їхньої результативності й ефективності в плані соціальної віддачі вищої школи.

---

*Регіоналізація* освіти включає в себе орієнтацію на потреби особистості, що реалізується в конкретній соціальній сфері; формування єдиного освітнього простору регіону у відповідності із загальнодержавною освітньою політикою; урахування конкретних регіональних особливостей при визначенні сфер і напрямів діяльності елементів освітньої системи. Для реалізації механізму створення регіональної системи вищої освіти треба визначити три підструктури установ вищої школи: загальнодержавного значення, регіонального і локального (галузевого).

З другого боку, найбільш гострими для вітчизняної вищої школи залишаються дві групи проблем: *перша* – пов'язана з проблемами організації і управління системою вищої освіти. Вона включає в себе кардинальну зміну системи розподілу повноважень і відповідальності між рівнями управління системою освіти, зміну змісту і форм реалізації владних повноважень, а також зміну системи об'єктно-суб'єктних відносин між основними учасниками освітнього процесу; *друга* група проблем пов'язана з відповідністю між вищою школою і ринком праці і працевлаштуванням випускників. Наявність цих двох типів проблем свідчить про те, що існуюча маневрена система вищих навчальних закладів державної форми власності не готова до існування в ринку, не відповідає принципам інтенсивного, інноваційного розвитку.

До структурних зрушень спонукає вищу школу введення приватної власності на ринку освітянських послуг. Виникає напруга між елементами системи вищої школи, які базуються на загальнодержавній формі власності і приватним сектором. Нині, як відомо, у закладах державної власності в Україні навчається 93 проценти, а у приватних вищих навчальних закладах – 7% юнаків та дівчат. Недержавний сектор нині складає 161 вищий навчальний заклад, серед яких 47 є акредитованими в повному обсязі. При збільшенні приватного сектора до 10-ти і більше процентів напруга у структурі вищої школи стане такою, що буде постійно турбувати систему управління освітянською галуззю і потребувати спеціальних заходів системного характеру для її запобігання.

Зростання напруги в системі вищої освіти країни викличе, безумовно, формування сектора спеціальної вищої освіти на

корпоративному рівні. Наразі він в Україні майже відсутній, але досвід розвинених країн свідчить про його високий технологічний рівень та привабливість з огляду на потенційну можливість працевлаштування випускників. Проблеми цього сектора мають не тільки специфічний зміст підготовки, але потребують і розробки якісно нової дидактичної моделі.

Недооцінка саме проблем морфологічного походження пояснюється, на нашу думку, невдачами в галузі освітянських реформ, які реалізуються, як правило, на шляху модернізації вже існуючих навчальних закладів замість диверсифікації їхніх типів.

До морфологічного напруження веде необхідність диверсифікації типів університетів і не тільки за сферами професійної підготовки, але й за об'єктом університетської освіти. Бо якщо в основі традиційного університету лежала ідея теоретичного та експериментального осягнення природи, у центрі якого – людина, то поява техносфери означала необхідність виникнення технічних університетів, предметом яких була людина і техносфера. Наразі визріла потреба появи університетів третього типу, предметом якого є людина у технологічно обумовленому світі. Ця обставина веде до нового переструктурування системи вищої школи.

При цьому важливо ще раз підкреслити, що головним чинником, який веде до наростання проблем даного типу в структурі системи вищої школи, є зміни у суспільному розподілі праці. І якщо наразі ми відчуваємо необхідну потребу суспільства у новому розподілі праці, то це означає, що національну систему вищої школи попереду чекають великі потрясіння. Вихід на передній план духовного виробництва, при збереженні та навіть деякому розширенні матеріального виробництва, здатний докорінно змінити її конфігурацію.

Отже, треба зауважити, що протиріччя морфологічного походження полягають у наявності або відсутності елементів у структурі вищої школи. Вирішення їх лежить у руслі створення нових освітянських новоутворень у структурі системи вищої освіти або розширення функціональної палітри вже існуючих елементів.

Водночас, з практичної точки зору, тут хотілося б розцінювати появу на вітчизняному освітньому обрії цілої низки вищих навчальних закладів, що отримали статус *національних*,

---

---

саме як такий крок, що веде до диверсифікації. Це означає, що саме їх треба розглядати головними носіями ідей та технологій, що спонукають до постійного розвитку соціального організму України у вимірі інформаційної моделі розвитку світової спільноти.

До *функціональних проблем вищої школи* відносяться ті проблеми, що торкаються функціональних властивостей системи вищої школи. Їх ми можемо спостерігати та заміряти через розбалансування якісних та кількісних показників розвитку галузей народного господарства, аритмію, дисфункції та диспропорції у соціальному організмі країни.

Сукупність протиріч, які є “гарячими проблемами” функціонального походження у системі вищої школи, просто вражаюча. Можна тільки даватись диву – як вона ще їх витримує. За прикладами далеко ходити не треба. Тут досить, здається, вказати на випускників вищої освіти, які не можуть працевлаштуватись за фахом, перевиробництво одних спеціалістів, наприклад, правознавців, і відсутність інших, наприклад, фахівців з біржової діяльності або ринку цінних паперів і т.ін.

За джерелами походження такі протиріччя виникають: по-перше, між якісно *тотожними* елементами системи вищої школи; по-друге, між *функціонально диференційованими* її елементами; по-третє, між *функціонально протилежними* елементами даної системи.

Це означає, що функціональні розлади у багатьох випадках є продуктом діяльності самої вищої школи. Це відбувається завдяки її процесуальній природі, яка постійно у собі відтворює загрозу морфологічної незбалансованості системи і тому сама здатна породжувати проблеми. У системі вищої освіти дуже важко забезпечити співрозмірність функціонування її елементів, або підсистем. З огляду на те, що вона має тенденцію посилювати свою наукову спрямованість, то управління нею все більше повинно тяжіти до збереження генеральної лінії напрямку розвитку та виконання нормативного рівня якості підготовки фахівців. Що ж стосується технологій, форм та методів навчання та виховання, то це повинно бути представлено на вибір викладацьких колективів системи вищої школи.

Проблема функціонального походження має, як відомо, стадії своєї зрілості: відмінність – протилежність – конфлікт. У

ході розвитку протиріччя одна форма єдності протилежностей змінюється іншою. Кожна нова єдність протилежностей має певну своєрідність, від якої залежить специфіка проблеми, що виникає. Це означає, що характер проблеми, що зароджується, залежить від характеру єдності протилежностей.

У свою чергу, зміна однієї єдності іншою супроводжується боротьбою протилежностей. Відомо, що єдність протилежностей є необхідною умовою та результатом їхньої боротьби. Своєрідність єдності конкретних протилежностей обумовлює характер розвитку протиріч. Протиріччя в одних випадках можуть постійно відтворюватись і розширяти сферу своїх дій, в інших – звужувати, в одних умовах – загострюватися, в інших – згладжуються, стираються. Якщо соціальне протиріччя на попередніх фазах не вирішувалось, воно максимально загострюється і піднімається на ступінь відкритого зіткнення інтересів сторін, що борються, – на *ступінь конфлікту*.

Наразі на практиці найбільш поширеним підходом до класифікації протиріч, що накопичуються в системі вищої школи, є устрій соціального організму країни. У відповідності з типами суспільних відносин можна розрізняти і типи конфліктів: так звані економічні, соціальні (у вузькому сенсі слова), політичні, ідеологічні, організаційні, психологічні, міжнародні тощо.

Функціональний розлад у системі вищої школи можна усунути шляхом активної та цілераціональної діяльності системи управління країни. Але тут є дві умови, які суттєво впливають на якість їхнього вирішення. Перша з них – це наявність розвиненого зворотного зв'язку в системі управління освітянською діяльністю. Друга – це бюрократизація системи управління освітянською галуззю, бо, як будь-яке самотійне ціле, вона може поставити особисті інтереси вище суспільних і бути глухою до вимог суспільства.

Соціальні проблеми як морфологічного, так і функціонального походження водночас можна класифікувати у загальноеволюційному процесі як співвідношення між *старим та новим*. Протиріччя типу “старе – нове” – це протиріччя поступального розвитку, протиріччя росту. Їхнє вирішення означає виникнення нових можливостей, нових стимулів та рушійних сил. Тому логічно, що саме вони складають основу

---

аналізу при пошуку джерел подальшого розвитку системи вищої школи.

Таким чином, проблеми у системі вищої школи виникають двома шляхами. Один з яких пов'язується нами із смислогенезом як явищем космічного походження і незалежним від суб'єкта історичної дії. Наука, що спочатку нами розглядалась як підстава формування проблем вищої школи, у недалекому майбутньому може інтегруватись з навчанням та вихованням у *єдиний освітянський процес*.

Другий шлях – це тиск на систему вищої школи з боку соціального організму України, який нині інтенсивно трансформується в континентальну та планетарну цілісність. Саме ці соціальні структури створюють умови, що формують проблеми у структурі та функціонуванні вищої школи, визначають морфологічні та функціональні її характеристики.

#### ***1.4. Умови вирішення соціальних проблем вищої школи***

Вище ми довели, що соціальна проблема у структурі вищої школи остаточно сформована, коли викристалізувалось головне її структурне протиріччя, а саме: вимоги, умови виникнення та умови вирішення. Дві складові ми вже розглянули, а тепер розглянемо *умови вирішення* соціальних проблем вищої школи.

Для того, щоб розглянути специфіку умов вирішення соціальних проблем вищої школи, треба зазначити два моменти: по-перше, провести більш глибоку лінію між умовами виникнення та умовами вирішення соціальних проблем вищої школи, а по-друге, уточнити світоглядно-методологічні та ідеологічні передумови вирішення соціальних проблем вищої школи.

Отже, розглянемо спочатку різницю між *умовами виникнення та умовами вирішення* проблем вищої школи. Очевидною відмінною є їхня різниця у часі. Перші передують другим. Але дослідження цих відмінностей значно ускладнюється тим, що одне й те саме явище може водночас виконувати функцію першої й другої умови. Це можна подолати, якщо розглядати проблему в розвитку.

Одні явища можуть детермінувати виникнення проблеми, а в подальшому слугувати умовою її вирішення. Інші явища, утворивши проблему, закінчують своє існування взагалі або як умова даної проблеми зокрема. Це означає, що умови вирішення проблем складаються з двох частин: з частини попередніх умов, тобто умов, які детермінують проблему і нових умов, що забезпечують їхнє вирішення.

Умови формування і умови вирішення проблеми відрізняються одне від одного ще і тим, що перші є можливістю других, що перші є необхідні і недостатні умови, а другі – необхідні і достатні. У ході перетворення перших у другі виникають недостатні додаткові умови, посилюється детермінація проблеми.

Відмінність умов виникнення проблеми від умов її вирішення полягає також у тому, що перші не вибираються, а деякі умови вирішення можуть вибиратись на альтернативній основі. За певних обставин для вирішення однієї й тієї самої проблеми можуть бути корисними різні умови, які водночас розглядаються у філософсько-соціологічній та педагогічній науці і як засоби їхнього вирішення. Буває й так, що для вирішення даної проблеми можна використати не чітко визначені, а різні, взаємозамінні матеріали. Інакше кажучи, існує певний діапазон використання різних засобів для вирішення проблем. У той же час відносно умов формування проблеми, то тут вільного вибору немає, вольової заміни одних умов іншими просто не існує.

Термін *умови формування проблеми* прямо вказує на вплив умови на проблему. Поняття ж *умови вирішення проблеми* фіксує вплив умов на це здійснення і вплив проблеми на таку умову. І ще одна принципова різниця між даними типами умов. Умови формування проблеми виникають раніше самої проблеми, тому тримають її у собі вже у потенційній формі.

Нарешті, ще одне. На відміну від умов виникнення проблем, які ведуть себе агресивно по відношенню до системи вищої школи, умови вирішення проблем ведуть себе пасивно. Тому в такому випадку активність починають проявляти соціальні проблеми, які організують, об'єднують цей розкиданий матеріал, використовують його самого та його властивості відповідно до своїх вимог, перетворюють у свої умови.

---

Соціальна проблема формує новий зміст, який наповнює вищу школу позитивним матеріалом на підставі створеного ідеалу. При цьому негативний матеріал, що деформував процеси, відносини, зв'язки в соціальному органі, зменшується в обсязі та впливі на ціле. Орган оживає, починається фаза оздоровлення та підйому в розвитку.

Тепер проаналізуємо *світоглядні, ідеологічні та методологічні передумови вирішення* проблем вищої школи. Тут найважливішим моментом, без якого принципово неможливо вирішити жодну з проблем вищої школи, яка формується на певному етапі її визрівання та розвитку, є *усвідомлення* цієї проблеми особистостями, партіями, парламентаріями, керівництвом галузі та держави, нарешті, населенням країни. Без такого усвідомлення вона не може здійснити своїх вимог, регулятивних функцій, привести в рух сили, які здатні її задовольнити. І це безперечно, оскільки добре відомо, що усе, що збуджує людину до дії, обов'язково повинно пройти через її голову<sup>1</sup>.

Важко заперечувати проти того, що для вирішення соціальних проблем вищої школи на сучасному етапі треба вибудувати *світоглядну платформу*, яка була б співзвучна інформаційній фазі розвитку світової спільноти. Саме вона забезпечує доступ до нової культури. Вона це робить, як впливає з психології, завдяки спеціальному когнітивному засобу – мостику-медіатору. Саме завдяки йому відбувається поєднання у часі внутрішнього психічного досвіду особистості й духовного досвіду людства. Як доводять дослідження Л. С. Виготського та О. М. Леонтєва, ним є *образ світу як вища психічна функція*<sup>2</sup>.

Відповідаючи на виклик часу, в Україні поживавішала робота з філософського опрацювання явища освіти<sup>3</sup>. Це дуже обнадійливо, бо саме філософія освіти покликана розкрити смислогенез як субстанційну основу освіти та вплести його, а відповідно й соціальний орган – вищу школу, в еволюцію

---

<sup>1</sup> Маркс К., Енгельс Ф. Соч. – Т. 21. – С. 290.

<sup>2</sup> Вопросы образования в России. – 2000. – № 2. – С. 12.

<sup>3</sup> Філософія освіти XXI століття: проблеми і перспективи: Методол.семінар, 22 листопад 2000 р. Зб. наук. праць. – Вип. 3 / за заг. ред. В. Андрущенко. – К.: Знання, 2000. – 520 с.; Кудін В. О. Освіта в інформаційному суспільстві. – К.: Телекорпорація "Республіка", 1998. – 151 с.; Лутай В. С. Філософія сучасної освіти (навчальний посібник). – К.: Центр "Магістр-S", 1996. – 256 с. та ін.



соціального світу та саморух Всесвіту. Для цього треба освоїти смислоутворюючу функцію Розуму як головного засобу формування людини у закладах освіти. На практиці уже спостерігаються перші спроби проектування навчальних закладів такого типу<sup>1</sup>.

При цьому очевидним є той факт, що змінюється погляд на місце людини в даному процесі. Якщо раніше людина прагнула “ліпити світ за своїм образом і подобою”, то нині вона формує, дякуючи ідеям синергетики, інший світоглядний підхід: людина повинна “ліпити себе за образом та подобою світу”, не перебудовувати впорядкований Всесвіт, а вбудовувати себе в нього.

І задача філософії освіти полягає у тому, щоб знайти вищу школу, як орган соціального світу, “у зовнішньому існуванні”, і не просто знайти, а показати його “діяльність” у соціальному організмі країни, тобто простежити перетворення наявного буття, яке існує у специфічній освітянській формі і видозмінюється під впливом процесу спонтанного саморозгортання соціального світу на етапі інформаційної цивілізації.

Наступним кроком або передумовою тепер, тобто після встановлення субстанціональної єдності вищої школи з соціальним організмом країни та світу, є *вибір ідеології вирішення соціальних проблем* вищої школи в Україні.

Вибір ідеології дослідження та вирішення проблем вищої школи, як і вибір світоглядної позиції, є суто особистою справою українського народу та його керівництва. При цьому зазначимо, що під ідеологією тут треба розглядати сукупність ідей (семантичних фільтрів), на основі яких ми налаштовані переосмислити місце та роль вищої школи у розбудові соціального організму України.

Стан справ у вітчизняній філософській думці ускладнюється тим, що нині на ідеологічному обрії немає жодної ідеології, яка б прогресувала. На жаль, відсутня чітко сформульована ідеологія державного будівництва в Україні. Тому ми поки що не маємо ідеальної моделі вищої школи. Наразі навіть ми не можемо визначитись з її характером.

---

<sup>1</sup> Шлях до високої духовності. Колективна монографія / Під заг. ред. В. П. Беха, М. П. Лукашевича, І. Є. Колеснікової. – Запоріжжя: Просвіта, 1999. – 210 с.

---

Тому рух від патерналістської моделі у бік ліберальної, що спостерігається в Україні, викликає у нас страх за освіту дітей у майбутньому. Бо в умовах ліберального розвитку кожна людина повинна сама себе вивчити, що нині не під силу пересічному громадянину України. А сучасна фінансово-кредитна система країни ще не розвернута в бік освіти. Як слушно зазначив В. С. Лутай, тут має місце суперечність, що “зараз існує між ліберально-капіталістичним і соціально зорієнтованими (соціалістичними) ідеями у реформуванні економічних та політичних форм організації суспільства”<sup>1</sup>.

Внаслідок цього, наразі точаться суперечки навколо того, яке місце та функцію відіграє у розбудові вищої школи філософія освіти. Що вона представляє собою – світогляд чи науку? При цьому ті, що відкидають позитивну роль філософського знання у розбудові національної вищої школи, забувають, що саме вона, філософія освіти, покликана вибудувати *позитивний образ вищої школи*, перспективний для розбудови України протягом наступного століття. Бо саме ідеальний образ вищої освіти в змозі бути усвідомленим особистістю та привести в рух людей і завдяки їхній енергії розбудувати вищу школу.

Нарешті, ми підійшли до аналізу *передумов методологічного характеру*. На основі наукового світогляду та ідеології розбудови національної вищої школи оновлюється методологія наукового пізнання її проблем. І якщо виходити з того, що методологія – це система принципів формування та практичного застосування методів пізнання проблем вищої школи та їхнє вирішення на практиці, то передумовою вивчення умов вирішення соціальних проблем є дослідження вимірів та інструментарію, які треба застосувати у цьому випадку до вивчення системи вищої освіти.

Велика складність вивчення проблем вищої школи полягає у тому, що майже не розробляються її методологічні основи. Відомим є факт, що на 1000 статей лише 5-8 можна віднести до розряду методологічних. До цього треба додати те, що дослідження нових методологічних питань у галузі освіти значно відстає від відповідних досліджень у галузі природних та технічних наук.

---

<sup>1</sup> Лутай В. С. Синергетична парадигма як філософсько-методологічна основа формування світоглядів XXI століття // *Філософія освіти XXI століття: проблеми і перспективи: Методол. семінар*, 22 листоп. 2000 р. Зб. наук. праць. Вип. 3 / За заг. ред. В. Андрущенка. – К.: Знання, 2000. – С. 102.

За прикладами тут далеко ходити не треба. Наразі всім відомо, що без апарату синергетики нині неможливо пояснити, що саме відбувається на мікрорівні, а фактично детермінує зміни у стані речей та напрямках еволюції соціального світу. У системі вищої освіти, на жаль, сам принцип синергетики ще не вивчається у такому обсязі, як того потребує практика розбудови вищої школи. Тому тут неможливо обійтись без розбудови методологічних засад вивчення соціальних проблем вищої школи.

Синергетика розглядається як сучасна наукова парадигма, що може об'єднати наші знання про природу і людину, матерію і дух, на методологічних засадах якої створюється суттєво нова картина світу. Саме ця постнеокласична наука направлена на розкриття складних механізмів виживання соціального світу. Як цілком слушно зауважив В. Лутай, "атрибутивною для всіх складних відкритих систем є взаємодія двох протилежних начал – креативного, тобто того, що створює певні структури, впорядковує хаос і деструктивного, дисипативного (латинське – "те, що розмиває"), тобто яке направлене на ліквідацію будь-якої упорядкованості, структури. Саме взаємодія цих двох протилежних начал визначає створення, розвиток і ліквідацію усіх синергетичних систем"<sup>1</sup>.

*Отже, у методологічному вимірі соціальна проблема – це форма усвідомлення назрілої необхідності здобуття нового, визначеного знання за допомогою невідомих ще засобів його здобуття. Інакше кажучи, оскільки причинні чинники розбудови вищої школи "лежать" так глибоко, то постає питання про вибір методологічного інструменту, за допомогою якого можна тільки розкрити поняття "соціальна проблема вищої школи".*

Як свідчить сучасна дослідницька практика, вивчення проблем даного рівня повинно, з одного боку, спиратись на синергетичний метод, який розкриває специфіку поведінки явища на мікрорівні, а з другого, – при аналізі функціонування та розвитку вищої школи на макрорівні застосовувати

---

<sup>1</sup> Лутай В. С. Синергетична парадигма як філософсько-методологічна основа формування світоглядів ХХІ століття // *Філософія освіти ХХІ століття: проблеми і перспективи: Методол. семінар*, 22 листоп. 2000 р. Зб. наук. праць. Вип. 3 / За заг. ред. В. Андрущенка. – К.: Знання, 2000. – С. 100.

---

---

інструментарій діалектики. У той же час, досліджуючи еволюцію системи вищої освіти, не можна відкидати засоби ірраціонального походження, оскільки соціальний світ має логічне продовження на мегарівні.

Отже, синергетика, разом із системою діалектичних законів, принципів та категорій, є методологічним інструментом пояснення головних характеристик, окремих рис, атрибутів соціальної проблеми вищої школи. Але головну роль у процесі осягнення даного явища відіграє такий “зріз”, як соціальний детермінізм, серед категорій якого поняття суспільного закону, суспільної необхідності, суспільної потреби, суспільного інтересу, суспільного протиріччя, суспільних умов тощо. Тільки за допомогою категорій соціального детермінізму можливо здійснити теоретичний аналіз усього багатства характеристик соціальних проблем вищої школи. Ірраціональне відтворення проблем вищої школи теж є багатим за технологічними новинками та практичними наслідками. Але тут нам нині немає навіть категоріального апарату для дослідження соціальних проблем вищої школи.

Своє слово у вирішенні соціальних проблем вищої школи повинен сказати *комплекс фундаментальних та спеціальних наук* про соціальний світ. Насамперед, тут мова повинна йти про теорію вищої або професійної освіти, соціологію освіти, педагогіку як загальнотеоретичну дисципліну про навчання та виховання, дидактику, методику та інші.

Вони повинні допомогти усвідомити сукупність соціальних проблем, якими обтяжений остів короба вищої школи, спочатку великих, а потім дрібних. Більше того, науці про вищу школу настав час зазирнути у глибини соціальної стихії і більш уважніше вивчати рух глибинних пластів соціального життя, оскільки перехід від індустріальної до інформаційної цивілізації веде до нового поділу праці. За цим рухом першооснови соціального світу неодмінно наступить докорінна зміна організації не тільки системи вищої освіти, а принципове оновлення всього соціального організму світу. Оскільки соціальний організм України буде трансформуватись у відповідності до руху цілого – соціального світу.

Отже, вищерозглянуте як вторинні умови виникнення проблем у галузі вищої освіти за таких умов виходить на перший

план. Це означає, що головні проблеми вищої школи ще попереду. Вони зараз перебувають у стані необхідності, яка, з огляду на недосконалість методології та теорії вищої освіти, ще досить неясно усвідомлюються нами.

Ясно, що при такому стані значно підвищується значення для вивчення умов вирішення соціальних проблем філософського знання та інструменту соціально-наукової діагностики і прогнозування.

Для порівняння вкажемо на те, що за кордоном вища школа та окремі її складові є у центрі уваги комплексу наук. На міжнародному рівні багатий матеріал подають ЮНЕСКО, її децентралізований підрозділ – СЕПЕС (Європейський центр з вищої освіти, членами якого є також США, Канада, Ізраїль і Турція), який друкує трьома мовами щоквартальний журнал “Вища освіта в Європі”. Все активніше займається вивченням вищої освіти Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР).

Передують у сфері досліджень вищої школи Сполучені Штати Америки. Поряд з великою кількістю книг, тут виходить двадцять наукових журналів, спеціально присвячених проблемам вищої освіти. А загалом їх постійно порушує близько 300 часописів. Слід також підкреслити, що Національний центр статистики освіти, інші організації створюють прекрасну інформаційну базу. Їхні численні публікації знаходять узагальнення у щорічному “Довіднику із статистики освіти”.

Активно впливає на вищу школу конгрес США. Поглиблено вивчають її проблеми сенатський комітет з праці та людських ресурсів, комітет палати представників з освіти та праці. Лейтмотивом слухань усе частіше виступає питання про якість вищої освіти.

Належне місце серед дисциплін, які вивчають вищу школу, посіла у США соціологія вищої освіти. Уже в кінці 60-х років вона утвердилась як самостійна академічна дисципліна. У її межах з самого початку виділилися та в подальшому збереглися три головні напрями наукового аналізу:

- 1) дослідження студентства;
- 2) дослідження професорсько-викладацького складу;
- 3) дослідження університету як особливої організації.

---

---

Наразі вчені США всебічно характеризують результати розвитку вищої школи, намагаються розгледіти обриси майбутнього. Велику увагу привернуто до університетів, які зайняли помітне місце в американській системі цінностей взагалі.

Після того, як ми визначились з приводу основ вивчення умов вирішення соціальних проблем вищої школи, можна приступити до аналізу алгоритму зняття напруження у системі національної вищої освіти.

Отже, умови формування доводять зрілість проблеми до протиріччя, яке набуває зрілої форми і починає загострюватись, переходити до протилежного стану, тобто починає вирішуватись. У свою чергу, умови вирішення проблеми не є складовими елементами її структури, вони – дещо зовнішнє по відношенню до цієї структури. Хоча проблема вищої школи немислима без умов свого вирішення, останні є необхідним фактором її вирішення, але вони не входять до її складу.

З позицій умов вирішення, соціальна проблема вищої школи – це форма існування і вираження протиріччя між уже назрілою необхідністю здійснення певних суспільних змін та ще недостатніми умовами, можливостями її реалізації.

І якщо *лінія розвитку протиріч* має таку логіку: тотожність, відмінність, протилежність, конфлікт, то *лінія вирішення* їх іде у зворотному напрямку – зняття конфлікту, вивчення протилежностей, діагностика відмінностей, аналіз тотожності. Ця робоча гіпотеза про порядок вирішення соціальних проблем у системі вищої школи вказує на дві ознаки умов їхнього вирішення. Перша з них пов'язана з тим, що існує певна ієрархія соціальних проблем вищої школи і вона визначається рівнем їхнього існування. На підставі цього можна побудувати так зване “дерево проблем”, а відповідно до цього відпрацювати “дерево цілей”.

Друга пов'язана з тим, що гострота проблем визначає першочерговість їхнього вирішення. Із загостренням проблеми загострюється протиріччя між назрілою необхідністю та умовами її реалізації; посилюється відчуття, усвідомлення недостатності засобів для її реалізації; наростають (при використанні тільки наявних засобів) дезорганізуючі процеси у системі, яка повинна вирішити дану проблему; посилюється необхідність пошуку та створення нових засобів, способів подолання протиріч

суспільного життя, виявлення нових можливостей вирішення проблеми; зростають труднощі здійснення такої необхідності.

Гострота соціальних проблем визначається через умови місця та часу. Тому існує просторово-часова характеристика сукупності умов. Умови місця і умови часу – невід’ємні характеристики соціальної проблеми вищої школи; у залежності від цих умов соціальна проблема набуває різні форми свого вираження, способи та методи формування та вирішення.

Ієрархія проблем може бути побудована за різними критеріями. Наприклад, за фінансовою ознакою, за ознаками часу існування, місця у структурі системи вищої школи, ступенем впливу на людину або суспільство тощо. Однак, виходячи з рівня методологічного підходу, що покладено в основу даного аналізу, ми класифікуємо їх у відповідності до рівня їхньої зрілості. У такому випадку етапами визрівання соціальних проблем ми беремо три рівні їхнього самовиявлення, а саме: мега-, макро- та мікрорівень.

Отже, найбільш зрілими, або навіть перезрілими, є проблеми, які набули статусу протиріччя і які функціонують на мегарівні. До соціальних проблем, які існують у формі протилежностей, і, як такі, шукають одне одного на макрорівні. На найнижчому, або мікрорівні, проблеми існують у потенційному вигляді, тому ми розглядаємо їх як необхідність.

Умови вирішення проблем вищої школи водночас виконують роль *засобів їхнього вирішення*. Під засобами людської діяльності нерідко розуміються саме її умови. К. Маркс, аналізуючи структуру процесу праці, писав: “Крім тих речей, завдяки яким праця впливає на предмет праці і які тому так чи інакше слугують провідниками її діяльності, у більш широкому сенсі до засобів процесу праці відносяться усі матеріальні умови, необхідні взагалі для того, щоб процес міг здійснюватись”<sup>1</sup>.

Г. Гегель визначав засіб як визначеність об’єкта через мету. Специфічним видом умов соціальної проблеми є засіб її формування та існування. Категорію “засіб” співвідносять з категорією “мета”. Цілком слушно при цьому підкреслюється, що річ тільки тоді може бути визначена як засіб, коли вона слугує меті. Водночас специфікою засобу вирішення проблеми є те, що

---

<sup>1</sup> Маркс К., Энгельс Ф. Соч. – Т. 23. – С. 191.

---

його, у випадку досягнення мети, відкидають у зовнішнє середовище як непотрібний матеріал.

Отже, ми повинні розпізнавати подвійну природу засобу: як засіб реалізації мети та як засіб визначення мети. Це пояснюється тим, що надто жорстким є розчленування функцій засобу на ідеальну та реальну. Справа тут полягає в тому, що формування мети спочатку відбувається як формування реальних передумов виникнення цілей. Тобто засоби вирішення соціальної проблеми уже самим своїм саморухом формують мету реально, а потім на другому етапі мета завершується ідеальною операцією, а саме: “логічним визначенням цілі”.

Проблема разом з умовами становлення і реалізації детермінує результати діяльності людей з вирішення проблеми. Результат же виступає як обумовлене по відношенню до усіх трьох факторів життєдіяльності вищої школи: проблеми та двох типів її умов. Види відношень детермінізму між цими чотирма факторами різні: відношення умов і обумовленого (у вузькому сенсі), основи та заснованого, причини і слідства, можливості і дійсності. Результат, таким чином, виступає як обумовлена, заснована дійсність.

Саме завдяки цій подвійній властивості засобу вирішення проблеми, мається на увазі бути водночас засобом формування мети і засобом реалізації мети, можна пояснити механізм вирішення проблем вищої школи.

Умови вирішення проблем є нічим іншим як матеріалом, на підставі якого формується ідеальний образ майбутнього результату діяльності, або мета. Мета вирішення проблем вищої школи формується під впливом двох видів чинників, а саме: *внутрішнього та зовнішнього походження*. Якщо за основу беруться внутрішні чинники, мета відтворюється у структурі соціального організму країни у вигляді змін, які повинні торкатися певної сукупності суспільних відношень. У протилежному випадку – змінитись мають функції або навіть структура системи вищої освіти.

*Мета, у свою чергу, розкладається на задачі.* При цьому наголосимо, що визначення соціальної проблеми вищої школи принципово відрізняється від визначення соціальної задачі. Різниця полягає у тому, що для вирішення проблеми ще немає засобів і цим вона якісно відрізняється від задачі, для вирішення



якої завжди є засоби. “Сама задача, – пише К. Маркс, – виникає лише тоді, коли матеріальні умови її вирішення уже є в наявності, або, у крайньому разі, знаходяться у процесі становлення”<sup>1</sup>. В іншому місці К. Маркс висловлюється з цього приводу більш категорично, а саме: “Задача виникає водночас із засобами свого вирішення”<sup>2</sup>.

Таким чином, форма соціальної проблеми *теоретично* існує у вигляді ідеалів, *практично* – у вигляді суспільної мети та суспільної задачі, умов існування та умов (засобів) вирішення. Якщо соціальна проблема має об’єктивний характер, то мета і задача – об’єктивно-суб’єктивний характер.

Тепер можна відтворити алгоритм вирішення соціальних проблем. Він хоча й диктується станом та змістом самої соціальної проблеми, але має свою логічну послідовність дій, яку можна назвати *механізмом вирішення соціальних проблем вищої школи*.

Не дивлячись на те, що умови виникнення проблеми виступають як детермінанти по відношенню як до самої проблеми, так і до умов її вирішення, детермінантою по відношенню до умов вирішення проблеми є її особиста дія. Вирішення проблеми починається з того моменту, коли вона набула критичного обсягу змісту, що можна спостерігати у вигляді спотворення механізму гомеостазу або тиску з боку соціального організму країни. На основі цього вона набуває критичного стану, який матеріалізується у вигляді вимог.

Якщо умови виникнення причин та самі причини формуються за законами синергетики, то вирішення проблем – цілеспрямований процес. Тому вирішення проблем вищої школи має управлінське обличчя. Тут має бути розглянутим цілий букет проблем управління освітянською галуззю.

Найболючішими питаннями, звичайно, є кадри та похідні від них – методи та технологія управління. Керівні кадри вищих навчальних закладів потребують постійної уваги з боку керівництва галуззю. Майже половина керівників вищих навчальних закладів в Україні – пенсійного й передпенсійного віку. На думку керівника Міністерства освіти та науки В. Г. Кременя, ці люди, “віддавши багато сил та здоров’я, енергії і

---

<sup>1</sup> Маркс К., Энгельс Ф. Соч. – Т. 13. – С. 7.

<sup>2</sup> Маркс К., Энгельс Ф. Соч. – Т. 23. – С. 98.

---

---

завзяття розбудові очолюваних ними навчальних закладів, не можуть працювати на рівні сучасних вимог”<sup>1</sup>. Фактично відсутній резерв на керівників вищих навчальних закладів. За висловом керівника галузі, “можна навести багато прикладів, коли в резерві на посади керівників числяться особи похилого віку”, яких не можна розглядати як дієву зміну нинішньому керівнику.

Похідним елементом, що, природно, притаманний старим кадрам і негативно впливає на вирішення проблем вищої школи, є застарілі методи управління вищими навчальними закладами. Тому існує багато проблем, з якими керівники “звикли” або “не помічають” з висоти прожитого та набутого досвіду керівництва трудовими колективами за часи патерналістської моделі розвитку системи вищої освіти. У такому випадку вони, проблеми, мають властивість накопичуватися. За всіма ознаками, нині у національній системі вищої освіти саме такий період, коли йде процес накопичення проблем.

Водночас з використанням старих методів управління існує питання вирішення проблем у системі вищої школи. Мова йде про технологію управління вирішенням соціальних проблем вищої школи, яка має здійснюватись на основі аналізу боротьби між новим та старим в освіті. Це досить складна проблема, оскільки на перехідному етапі визначитись однозначно, що наразі нове, а що є старе, нелегко. Тоді краще використати такий підхід, при якому старе б менше руйнувалось, а використовувалося б в інтересах нового.

Головними моментами технологічного процесу управління розвитком нового є:

- теоретичне, або емпіричне, відкриття нового;
- оцінка інформації про це відкриття;
- практичні поради та рекомендації науки;
- їх експериментальна перевірка;
- аналіз результатів експерименту;
- всебічна оцінка нового;
- підготовка, прийняття та здійснення управлінських рішень;
- пропаганда нового;

---

<sup>1</sup> Кремень В. Г. Єдність завдань реформування й забезпечення стабільності – запорука розвитку вищої освіти // *Філософія освіти XXI століття: проблеми і перспективи: Методол. семінар, 22 листоп. 2000 р. Зб. наук. праць. – Вип. 3 / За заг. ред. В. Андрущенка. – К.: Знання, 2000. – С. 13-14.*

- підготовка умов до переходу до нового;
- усунення перешкод розвитку нового;
- масове втілення нового у життя;
- аналіз пошуку та освоєння нового;
- коригування прийнятих рішень або практичних дій.

Відомо, що у житті цей процес більш складний, але вивчення його етапів має величезне методологічне та практичне значення для розуміння засобів вирішення соціальних проблем у системі вищої освіти.

Критерій якості вирішення соціальних проблем вищої школи – розвиток соціального організму країни. Причому в Україні штучно створений розрив між системою вищої школи як органом та соціальним організмом країни як цілим приводить до спотвореної форми контролю. У той час, як світова спільнота контролює якість її розвитку та функціонування шляхом безпосередньої *інтеграції системи вищої освіти у соціальний організм країни*. Тим самим розвиток системи вищої школи потрапляє під дію механізму соціального контролю.

Американська практика свідчить про те, що ефективність дії механізму соціального контролю досягається за рахунок того, що вищі навчальні заклади залучаються до вирішення трьох груп завдань:

- 1) навчання студентів;
- 2) проведення досліджень;
- 3) обслуговування суспільства.

При цьому “обслуговування суспільства” здійснюється в різноманітних формах. Почасти воно перебуває у прямому зв’язку з викладанням і дослідженнями. Найпомітніша діяльність такого роду – медичне обслуговування в університетських госпіталях та клініках. При вищих навчальних закладах відповідного профілю функціонують ферми, готелі, ресторани. У подібний спосіб, немовби створюючи “вторинний продукт” навчання, більшість коледжів і університетів сприяє відповідній і культурній діяльності в інтересах мешканців навколишніх населених пунктів. Сюди включаються драматичні вистави, музичні вечори, бібліотечні та музейні послуги, радіомовлення, рекреаційні підприємства та організація спортивних змагань.

Вищі навчальні заклади також ведуть спеціально призначену для “обслуговування суспільства” роботу, звичайно, в учбовому і

---

---

консультативному розрізі. Найяскравіший приклад – центри з розповсюдження сільськогосподарських знань, які поєднують навчання дорослих з консультативними послугами фермерам, агробізнесу та споживачам. Чимало університетів створили центри для надання консультативних послуг місцевим органам влади, шкільним округам, організаціям охорони здоров'я, промисловим і торговим фірмам, профспілкам, юристам і т.д. На думку Г. Боуена і Дж. Шустера, наукові дослідження, як і обслуговування суспільства, сприяють інтелектуальній бадьорості університетів і коледжів, залучаючи та стимулюючи багатьох творчих викладачів, заохочуючи та підтримуючи жвавість їхнього розуму. Можна погодитись з тим, що успішний розвиток у США природничих і гуманітарних наук, яким відведено лідируюче положення у світі, підтверджує, що не було помилкою довірити коледжам і університетам значну відповідальність за дослідження та послуги суспільству.

Аналізуючи розвиток вищої школи як безперервну зміну проблем, ми спостерігаємо й інші залежності. Так, наприклад, результат вирішення попередньої проблеми входить в умови наступної проблеми. Під впливом конкретних соціальних умов, що змінюються, може мінятися й зміст самої проблеми. А це значить, що виявляються нові умови формування проблем, які можуть бути похідними від умов її вирішення. Так, на основі дії механізму зворотного зв'язку в системі вищої школи формується й функціонує *механізм самовідтворення соціальних потреб вищої освіти*, який є запорукою саморозвитку вищої освіти, як самодостатнього соціального органу в складі соціального організму країни та співрозмірному йому.

## ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

Проведений аналіз методологічного аспекту явища “соціальна проблема вищої школи” доводить, що система навчання і виховання, як молодого покоління, що вступає у самостійне життя, так і професійної підготовки кадрів працівників для галузей народного господарства є продуктом світової спільноти, що детермінується стихійним розвитком складових науково-технічного прогресу. Вища школа завжди буде відставати від синергетичного самовиявлення змісту освіти, що спонтанно виривається назовні з потреб соціального розвитку.

При цьому у ході даного дослідження ми довели, що *по-перше*, соціальні проблеми вищої школи – це багаторівневе поняття, суть якого саморозгортається на мікро-, макро- та мегарівнях. Це явище, природно, притаманне вищій школі, якого вона не може позбутись за будь-яких обставин, оскільки у своїй структурі вона має механізм їхнього самовідтворення.

*По-друге*, аналіз методологічного аспекту соціальної проблеми вищої школи показав, що це явище в умовах транзитного соціуму потребує значного розширення підходів та засобів його вивчення. Це пов'язано з тим, що соціальна проблема в освітянській галузі в топологічному вимірі надто складна. Її коріння сягають глибин смислогенезу, для вивчення якого потрібен апарат синергетики, тіло формується з матеріалу, що притаманний ноосоціогенезу і вивчається завдяки інструменту діалектики, а крона сягає того, що наразі у філософсько-науковій літературі прийнято називати третьою природою, і тут позитивного результату можна досягнути тільки завдяки інтуїції і розвиненому почуттю “нерозумної логіки” дослідника.

*По-третьє*, показано, що соціальна проблема відіграє у структурі соціального організму країни дві протилежні функції. Як доведено у ході аналізу, з одного боку, соціальні проблеми руйнують соціальне тіло системи вищої школи, а з другого, –

---

---

вони ж виконують позитивну функцію регуляції поведінки людей у загальноєволюційному процесі соціального світу.

*По-четверте*, соціальні проблеми можуть виникати у структурі системи вищої школи як на етапі бурхливого розвитку, так і на етапі сталого функціонування. Тому галузева наукова думка повинна спеціально вивчати ці процеси з урахуванням їхнього синергетичного походження і своєчасно пропонувати зміни, які б забезпечували вищій школі оптимальний стан.

*По-п'яте*, доведено, що пульсація соціальних проблем збігається з ритмом саморозгортання науково-технічного прогресу. Це означає, що на сучасному етапі провідним елементом розвитку вищої школи є науковий інгредієнт соціального життя.

*По-шосте*, виходячи з вищенаведеного, можна сміливо прогнозувати, що початок XXI століття і третього тисячоліття буде ознаменований корінними потрясіннями у галузі освіти. При цьому суб'єкт освітянської діяльності повинен бути готовий до цього як з філософських, методологічних, теоретичних позицій, так і з позицій емоційно-психологічного і вольового настрою – швидко й технологічно провести необхідні зміни в її структурі та правилах функціонування.

# РОЗДІЛ II

## **ЕВОЛЮЦІЯ ТЕХНОКРАТИЗМУ У КОНТЕКСТІ ЦИВІЛІЗАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ СВІТОВОЇ СПІЛЬНОТИ**

Метою даного розділу є висвітлення технократизму як потужного соціального явища на різних етапах цивілізаційного розвитку світової спільноти. Передумови появи технократизму ми пов'язуємо з розвитком загальної філософії, що була провідним фактором накопичення наукових знань за часи так званого Передмодерну. Напрямом філософії, що працював на породження технократизму, була філософія науки. Технократія проходила інкубаційний, або латентний, період становлення.

Назовні технократизм вийшов під час саморозгортання суспільства доби Модерну, а на етапі індустріального розвитку світової спільноти вступив у гостру суперечність з гуманізмом, що захищає Особистість і вимагає від неї позбутися властивостей «гвинтика Соціальної машини» і проявити свої креативні потенції у власному і соціальному розвитку.

---

---

## 2.1. Еволюція явища технократизму у просторі соціального розвитку

Метою даного підрозділу є здійснення ретроспективного аналізу процесу становлення умов та зародження й визрівання технократизму, як суспільного явища, що охопило увесь сучасний індустріалізований світ і набуло відвертої тоталітарної форми, що здатна гальмувати розвиток соціального інституту освіти на етапі переходу світової спільноти до інформаційної фази розвитку.

Закономірно, що початок формування філософського дискурсу технократизму доречно “прив’язувати” до поняття “техне” в контексті розрізнення Аристотелем теорії (*theoria*), праксис (*praxis*) та пойдесис (*poiesis*). Пізніше з’явилося поняття “артефакту” (штучне та природне) “техніки”, “технології”, “технічного знання”, “технічних наук” та ін.

Платон у діалозі “Держава” відстоює тезу про те, що управляти ідеальною державою повинні філософи. В XVII столітті ідея використання наукових знань для управління суспільством одержала розвиток у працях Ф. Бекона. Однак, це можна вважати лише слабким натяком на майбутні технократичні теорії, поява яких стала можливою тільки на певній стадії суспільного прогресу.

Першу цілісну концепцію про вплив науки, виробництва й технічних фахівців на соціально-політичні процеси розробив А. Сен-Сімон. Саме він стверджував: “...при сучасному стані знань і цивілізації одні тільки промислові і наукові принципи можуть слугувати підставою громадської організації”. Отже, управління суспільством повинне будуватися на суцільно раціональних, наукових основах. Однак, Сен-Симона правомірно називати предтечею технократизму, а не першим його ідеологом.

Для того, щоб говорити про технократію, насамперед було необхідно, щоб виник досить численний прошарок науково-технічних фахівців. А це відбулося лише в другій половині XIX століття із завершенням промислової революції в передових країнах, коли почалося масове застосування машин у



виробництві, а потім і в інших сферах. У цьому зв'язку представляється надзвичайно вдалим термін "технокультура", застосований Ж.-П. Кантенем для характеристики змісту західноєвропейської цивілізації.

Позитивні умови для активізації буття технократії визріли за часи існування так званої доби Модерну. Тут повною мірою проявились здобутки філософії науки і філософії техніки. Філософія науки – самостійна філософська галузь знань, що досліджує специфічні проблеми науково-пізнавальної діяльності, а також розділ різних філософських напрямків, в якому розглядаються загальні проблеми, пов'язані з існуванням науки у суспільстві. "Філософія науки – галузь філософії, яка досліджує феномен науки в історичному розгортанні всіх його соціокультурних вимірів" [174, с. 679].

Філософія науки склалася як окрема галузь знань півтора століття тому. Проблематика її визначається аналізом науки як реальності, що існує за власними специфічними законами: узагальнення уявлень філософії щодо проблем взаємозв'язку науки й суспільства; з'ясування взаємозв'язку науки й суспільства. Історично самостійність галузі знань філософії науки визначається, як відомо, чотирма етапами її еволюції: допозитивістським, позитивістським, неопозитивістським, постпозитивістським. Проблемне поле філософії науки суттєво змінювалося в процесі історичної еволюції цих етапів.

У межах німецької класичної філософії (Кант, Шеллінг, Фіхте) виникає філософське обґрунтування можливості існування системи наукового знання. Філософія науки *вперше* виявилась як самостійна галузь знань у працях О. Конта, Дж.С. Мілля, Г. Спенсера, У. Уевелла. Тоді здійснено спробу привести науково-пізнавальну діяльність у відповідність до методологічних ідеалів науковості, проголошених філософією Просвітництва. Центральну проблему визначали явні неузгодженості між процесом поглиблення диференціації, розподілу науки та процесом ненаукової інтеграції надбань наукового пізнання у техніці. Створені машини – реальний продукт практичного синтезу інженерами надбань фізики, хімії, математики, естетики, етики, психології, економіки тощо. Наука не знаходила наукових принципів та визначень для обґрунтування раціонального синтезу знань.

---

*Другий етап* філософії науки пов'язаний з усвідомленням результатів революційних зрушень у науці кінця ХІХ – початку ХХ століть (Е. Мах, А. Пуанкаре, П. Дюгем, Н. Бор). Тоді головним предметом аналізу стали проблеми обґрунтування основних положень науки, пошук визначення специфіки науковості. Надбанням стало визначення структури наукового знання як незалежного від онтології утворення, що може аналізуватися у формі самостійного предмета.

*Третій етап* розвитку філософії науки характеризується розгортанням емпіричного аналізу структури наукових знань (логічний емпіризм, логічний атомізм). У ньому домінує програма аналізу мови науки, сформульована неопозитивізмом (Віденське коло, Берлінська група – Шлік, Карнап, Вітгенштейн, Гедель, Рейхенбах, Гемпель та ін.). Філософія аналізу виявила хибність ототожнення науково-пізнавальної діяльності з формальними структурами знання, як незалежними від онтологічних та гносеологічних передумов.

*Четвертий етап* пов'язаний з дослідженнями, проведеними постпозитивістською філософією науки (Поппер, Кун, Лакатос, Полані, Тулмін, Агассі, Фейерабенд), що спрямовувалися на пізнання процесів формування, зміни та еволюції структури наукових знань. Дотримуючись принципів філософії науки як самостійної галузі знань, постпозитивізм (критичний раціоналізм, історична школа) розглядає історичну динаміку зміни систем знання, когнітивні передумови виникнення конкретних наукових уявлень, соціокультурну детермінованість наукових уявлень.

Отже, головною вадою у цей час стало те, що поширення ідеї методологічного релятивізму призвело до відмови дослідників від ідеалу єдиної універсальної наукової методології.

Наступний крок у формуванні дискурсу технократизму було здійснено завдяки інженерам, що мали схильність до філософських узагальнень. Серед них Й. Бекман та його "*Allemente Technologie*". Протягом ХVІІІ століття з'являються поняття "технології" та "ідеології". Ціла низка інженерів опрацьовує цей напрям, використовуючи власну семантичну призму. Найбільш відомими є поняття "технології" у Г. М. Поппе та "технологіки" у Е. Гартіга. Тут окремо треба згадати аналіз

“технічного” Ф. Рело та висвітлення “технічної освіти” А. Рідлером.

Позитивний внесок у цей напрям філософської думки внесли перші офіційно визнані “філософи техніки”. Е. Капп у праці “Основні напрямки філософії техніки” висвітлює так званий “антропологічний критерій” і викладає вчення про “органопроєкцію”. Поряд з цим автором слід назвати й інших, наприклад, А. Еспіноса: виникнення і розвиток технології в межах “філософії дії”; А. Нуаре: про “знаряддя”, його виникнення та роль в історії людства; Ф. Бона з його ідеями про місце філософії техніки у вченні про людину.

Перші роботи, присвячені філософському осмисленню проблем техніки, були видані більше ста років тому. Так, уже в 1877 р. у Брауншвейгу виходить у світ книга філософа-антрополога Е. Каппа “Підстави філософії техніки”, яку прийнято вважати початковим пунктом систематичної філософської розробки проблем техніки. Приблизно в цей же час у Франції А. Еспинас працює над побудовою загальної теорії техніки, заснованої на філософському підході й філософських термінах, завершення якої станеться до 1897 року. З робіт російських філософів необхідно згадати такі праці видатного інженера П. Енгельмейера, як “Теорія творчості” (1910) і “Філософія техніки” (1910–1913). Роботи, присвячені технічній проблематиці, на рубежі століть публікуються також і в Англії.

Справжній інтерес до філософської рефлексії проблем техніки, датується куди більш пізнім часом і починається із Всесвітніх філософських конгресів у 1968-му році у Відні, 1973 року у Варні, 1978 року у Дюссельдорфі. Із цього часу кількість публікацій, присвячених філософії техніки, починає бурхливо рости. Хоча і в цей час ряд філософів висловлюють певні сумніви щодо існування в галузі техніки цікавих, з погляду філософії, проблем.

Чіткого й однозначного філософського визначення самого поняття “техніка” не існує дотепер. Для вітчизняного дослідника таке становище збільшується труднощами перекладу, а саме розходженням у значенні слів “техніка” і “технологія”. Ще П. Енгельмейер увів вперше у вітчизняну філософію термін “філософія техніки”, яким ми користуємося дотепер. Водночас, аналогічний термін в англійській – найбільш масовий і

---

доступній літературі – виглядає як “*philosophy of technology*”, але зовсім не як “*philosophy of technique*”.

Таким чином, міркуючи про “філософію техніки” у західному її розумінні, ми змушені говорити, скоріше, про “філософію феномена нероздільних техніки-і-технології”, інакше багато міркувань сучасних західних авторів ризикують залишитися зрозумілими неадекватно. Так, наприклад, французький філософ Ж. Еллюль визначає “техніку” як “суму раціонально вироблених методів, що володіють безумовною ефективністю... у будь-якій сфері людської діяльності” – і тут мова йде саме про *technology*, техніки-і-технології.

Неможливо не згадати про класичні праці К. Маркса та Ф. Енгельса, у яких вони теоретично обґрунтували закономірність розвитку машинного виробництва, геніально визначили його місце у життєдіяльності людини і суспільства, позначили ризики і негаразди, які воно несло людині праці, пояснили перші протести людини проти наступу техніки і технократії на права і свободи людини.

Протягом ХХ століття формування умов для посилення технократизму отримало бурхливе зростання. Це можна спостерігати на подальшому розвитку філософії техніки. Згадаймо про концепцію техніки і технічної творчості П. Енгельмайера, а також добре відомі нам праці “Людина і машина” М. Бердяєва, “Обвинувачення машини” У. Муньє або концепцію техніки К. Ясперса.

У відомій праці Х. Ортега-і-Гассета “Техніка в концепції людини” ми спостерігаємо уже прямий зв’язок техніки і людини, наслідків її впливу на людину. Ця проблема отримала подальший розвиток у вченні М. Гайдеггера про “постав”. У подальшому в цьому напрямку спостерігається наближення філософської думки до освіти, оскільки Ф. Рапп, Т. Ропполь безпосередньо займались проблемою “Філософія техніки” і розвитком технічного знання. До цього приєднується “Філософія та антропологія техніки” А. Хуніга та Х. Заксе.

Філософія техніки, як проміжний напрям філософських досліджень, з одного боку, тяжіє до соціальної філософії, про що у свій час говорили Х. Люббе та Х. Цимерлі, а з другого, – нині ми її, філософію техніки, поширюємо на філософію освіти шляхом

участі технократизму у формуванні ідеології і принципів управління галуззю освіти.

Концептуалізація технократизму, як соціального явища, відбулась завдяки потужному інтелекту Т. Веблена, який визнаний в усім світі “батьком технократизму” (справедливості заради слід зазначити, що водночас подібні ідеї розробляв російський вчений О. Богданов).

У своєму аналізі Т. Веблен виходив з логіки розвитку капіталістичних виробничих відносин. На його думку, працівники індустріального машинного виробництва стають автоматично зацікавлені в його кращому функціонуванні. Принцип ефективності перетворюється для них у фетиш-спосіб поведінки. Але на відміну від К. Маркса, авангардну роль у протистоянні з капіталом Т. Веблен відводив не пролетаріату, а технічним фахівцям, інженерам.

Унікальна роль в індустріальному виробництві, зростання чисельності інженерно-технічних працівників, їхній природний “інстинкт майстерності” роблять цю соціальну групу, за оцінками Т. Веблена, “справжнім генеральним штабом індустріальної системи”. Саме він обґрунтовував необхідність поставити виробництво під повний контроль інженерів: “Матеріальний добробут суспільства в необмежених масштабах визначається належною роботою цієї індустріальної системи й тому необмеженим контролем інженерів, які єдині здатні компетентно керувати”. Але інженерно-технічні фахівці не повинні обмежуватися контролем над виробництвом. Вони мають достатні знання й умінням для перетворення всього суспільства загалом. Для того, щоб привести відсталі у своєму розвитку інституціональні форми у відповідність із новітніми технологічними змінами, їм необхідна тільки свобода дій. Сформована із провідних спеціалістів промисловості, транспорту і сфери послуг, рада інженерів буде діяти, на думку Т. Веблена, спираючись на принципи “виробничої ефективності, ощадливого використання ресурсів і справедливого розподілу продукції, що споживається”.

Таким чином, у момент свого зародження теорія технократії носила досить радикальний характер. Наприкінці 20-х років минулого століття послідовники Т. Веблена в США спробували здійснити його ідею створення організації технічних рад для

---

---

здійснення “революції інженерів”. До початку 40-х років ХХ століття технократичні організації виродилися в екстремістський рух, які незабаром зникли з політичної сцени США.

Неможливість реалізації концепції “бунту інженерів” не означала занепаду технократизму. Навпаки, ідеї про перехід влади до технічних фахівців усе ширше поширювалися в західному суспільстві, хоча й не в настільки радикальній формі, як у Т. Веблена. Основу нової форми технократизму склали теорії Д. Бернхейма, П. Сорокіна, І. Шумпетера про відділення в умовах зрілого індустріального суспільства функції управління від функції володіння. У цей період мова йде вже про “революцію менеджерів”, у ході якої влада переходить від власників до технократів, але не безпосередньо до інженерів, а до прошарку професійних керуючих – менеджерів.

Найбільш типовим представником технократичних ідей на даному етапі варто визнати Д. Гелбрейта. Перехід влади від одного класу до іншого він зв’язував зі зміною співвідношення основних факторів виробництва, таких, як земля, капітал, праця, знання. Аналізуючи наслідки НТР, Д. Гелбрейт зробив висновок: “Досвід минулого дає підстави припускати, що джерело влади в промисловому підприємстві переміститься ще раз – цього разу від капіталу до організованих знань. І можна припускати, що це знайде відображення в перерозподілі влади в суспільстві”.

Як відзначає цей ідеолог технократизму, рішення, прийняті на промисловому підприємстві, у силу технологічних особливостей сучасного виробництва є продуктом діяльності не окремих осіб, а певних груп людей. У результаті майже всі питання вирішуються в глибинних ланках виробництва, і лівова частина управлінських функцій належить інженерам, технологам, економістам та іншим фахівцям. Їхня інформація визначає остаточне рішення.

Відтепер не власники і навіть не адміністрація направляє діяльність підприємств, установ, а справжнім мозком сучасного виробництва є стала сукупність фахівців, яку Д. Гелбрейт назвав “техноструктурою”: “Ця сукупність людей, яка володіє різноманітними технічними знаннями, досвідом і здібностями, у яких переважають знання сучасних промислових технологій і планування. Вона охоплює численне коло осіб – від керівників

сучасного промислового підприємства майже до основної маси робочої сили і містить у собі тих, хто має необхідні здібності і знання”.

Форми впливу використовуються технократією приблизно ті ж, що й на виробництві. Адже в розвиненому індустріальному суспільстві відносини настільки ускладнилися, що не існує готових політичних рішень, а існує процес прийняття рішень, у якому зайнято багато людей протягом досить тривалого часу. Будь-яка політична або соціальна акція має потребу у технічних знаннях, абсолютно необхідних для вирішення проблем, що виходять за межі інтуїції чистих політиків, які потребують специфічних знань компетентних фахівців. А з тих пір, як держава стала втручатися в усі сфери життя, потреба в експертах різко зросла. В результаті експерти-технократи, які володіють інформацією, можуть забезпечувати прийняття вигідних їм рішень. Точніше навіть буде сказати – рішень, що не суперечать інтересам технократії. Це веде до поступового зрощування виробничої технократії і державної бюрократії.

Треба зазначити, що впродовж ХХ століття технократизм декілька разів змінював свою ідеологічну упаковку шляхом обґрунтування нових привабливих концепцій. Так, наприклад, концепція “революції інженерів”, що була запропонована Т. Вебленом у 20-х роках минулого століття, у 60-ті роки цього ж століття була змінена на теорію “єдиного індустріального суспільства” Р. Арона та теорію “конвергенції”. Зміну концепцій можна вважати етапами еволюції технократичного руху.

Ранній технократизм в XVIII-XIX століттях пройшов етапи техноцентризму – ототожнення суспільства з політичною або економічною “машиною”. Пізніше, в XIX столітті була сформульована ідея влади “індустріалів”, промислового патриціату й “капітанів індустрії”. На зорі ХХІ століття Т. Веблен висунув ідею “революції інженерів”, яка, на думку його послідовників, повинна була привести до системи “техната” – владної вертикалі “рад інженерів” [206, с. 4]. Тоді ж заговорили і про інструмент революції і влади інженерів – технічний саботаж. Відзвук ідеї непідвладності функцій інженера волі його роботодавця можна вловити в діалозі Олвіна Тоффлера з Акіо Моріта, одним із засновників імперії “Соні”.

---

Японець зізнався американському соціологові, що він може “наказати робітникам фабрики почати роботу рівно о сьомій годині ранку. Але я не можу дослідникові-інженерові, – продовжував А. Моріта, – наказати вийти на роботу о сьомій ранку і при цьому мати творчу ідею” [170, с. 255].

О. Тоффлер [171] і А. Моріта, природно, не могли враховувати засекречений досвід сталінських “шарашек”, де з-під ціпка творили видатні радянські інженери (наприклад, А. Туполєв і С. Корольов), де “за графіком” планувалися чергові “відкриття і подвиги”.

При цьому слід зазначити, що термін “технократія” вперше використав американський дослідник В. Сміт у серії статей, опублікованих ним у 1919 році у журналі “*Industrial Managment*”. У буквальному перекладі із грецького це слово означає “влада майстерності”.

Незважаючи на гостру критику, переможна хода технократії тривала. Не дивно – адже її принципи відповідали логіці технокультури, символ віри якої – раціоналізм, ефективність, влада над природою. Однак досить істотно змінюється розуміння соціальної сутності технократії. В умовах розгортання НТР техніцизм доповнюється сцієнтизмом.

В 1949 р. вийшла у світло праця Ж. Фурастьє “Велика надія ХХІ століття”, що стала прапором буржуазно-реформістського технократизму. На думку Фурастьє, інтенсивний технічний і науковий розвиток відкривають перед людством можливість еволюції убік створення так званого “наукового суспільства”, врятованого від тягаря політичних, соціальних, релігійних та інших антагонізмів. Наука й техніка в цьому прийдешньому суспільстві стануть основою життєдіяльності не тільки соціального організму як цілого, але й окремих індивідів, що входять до складу цього цілого [201].

“Комп’ютерна утопія”, запропонована Фурастьє, була оцінена як “Найбільша надія ХХ століття”. У більш пізніх своїх роботах французький автор стверджує, що завдання науки полягає в тому, щоб унеможливити існування застарілої системи цінностей і створити фундамент для нової, а це, вважає він, буде пов’язане з виникненням нової космічної релігії, що з’явиться цілющим початком, який пронизує всю тканину прийдешнього “наукового суспільства”. Цю реконструкцію роблять, за Фурастьє,



прихильники науки, точніше, теологи, “перейняті науково-експериментальним духом і знайомі з найбільшими досягненнями науки”.

Погляди Ж. Фурастьє є своєрідним джерелом багатьох інших технократичних поглядів. У цьому легко можна переконатися, звернувшись до зразків технократичного мислення, представлених, зокрема, у праці Д. Белла “Майбутнє постіндустріальне суспільство. Досвід соціального прогнозування” (1973 р.), в якій він говорить про прийдешнє “нове суспільство”, побудоване структурно й функціонально в прямій залежності від науки і техніки. Д. Белл, доводить, що в цьому, як він його назвав, постіндустріальному суспільстві, визначальна роль належить в кінцевому підсумку різним видам наукового знання, які необхідні для широких технологічних інновацій в економіці, а тому головним інструментом прийняття рішень є інтелектуальні технології. Відповідно до цього “постіндустріальне суспільство”, за Беллом, характеризується новою соціальною структурою, що базується не на відносинах власності, а на знанні й кваліфікації. У праці “Культурні протиріччя капіталізму” проголошені раніше ідеї Д. Белл доводить до розриву між економікою і культурою відповідно до концепції “роз’єднаності сфер”.

З. Бжезинський у своїй книзі “Між двома століттями” стверджує, що постіндустріальне суспільство стає технотронним суспільством у результаті безпосереднього впливу техніки й електроніки на різні сторони життя суспільства, його соціальну структуру і духовні цінності. Хоча З. Бжезинський, як і багато інших прибічників технократичних ідей, постійно говорив про соціальні зміни, що мають глобальний характер, в дійсності посилення на розвиток науки й техніки використовуються ним лише для того, щоб довести здатність суспільства зберегти себе в умовах змін, що відбуваються у світі.

Технократичні тенденції яскравий розвиток одержали в Г. Кана й У. Брауна: “Наступні 200 років. Сценарій для Америки й усього світу”. Зачіпаючи в ній питання про роль і значення науки і техніки (є вони силами добра або зла), автори говорять про “фаустівську угоду”, яка нібито існує між людством і наукою й технікою. Здобувши могутність за допомогою науки і техніки, людство піддає себе небезпеці, що у них закладена.

---

У західній філософії все більшою мірою виявляється прагнення уникнути популяризації технократизму. К. Ясперс відзначає, що в Європі майже зник прометеївський інтерес до техніки. Відкидаючи погляд про “демонізм” техніки, К. Ясперс вважає, що вона спрямована на те, щоб у ході перетворення трудової діяльності людини відбувалося перетворення й самої людини. Більше того, на його думку, вся подальша доля людини залежить від того способу, за допомогою якого вона підкоряє собі наслідки науково-технічного розвитку. За К. Ясперсом, техніка – тільки засіб, **сама по собі вона не гарна**. Все залежить від того, що з нею зробить людина, чому вона служить, у які умови вона її ставить. Все питання в тому, що за людина підкорить її собі, якою виявить вона себе з її допомогою. Техніка не залежить від того, що може бути нею досягнуте, вона лише іграшка в руках людини.

Звертаючись до соціальних проблем, що виникають у зв’язку із застосуванням нової технології, англійські дослідники – член Національної ради з економічного розвитку Я. Бенсон і соціолог Дж. Мойд – вважають, що “швидкі технологічні зміни, які розгортаються в умовах вільного ринку, спричиняють надмірні економічні, соціальні, особистісні витрати з боку тої частини суспільства, що найменше в стані їх витримати”.

Сформувалась принципово інше середовище для еволюції соціальних систем, що отримало назву доби Постмодерну. Умови буття технократизму у системі добре організованих суспільств за цей час якісно змінилися. Вони, умови, стали фактором самовідтворення прошарку технократів, що отримав реальну владу і користувався нею у власних інтересах. На тілі соціального організму будь-якої країни у цей час можна було побачити, як пишно зацвів бюрократизм, який довів особистість людини до стану “гвинтика” у величезній бюрократичній машині, якою стали зверхдержави. Далі ми повернемося і окремо розглянемо реалізацію технократичної парадигми у межах СРСР.

Теоретична думка, яка направлялась технократами, обґрунтована у 70-х роках ХХ століття на засадах технологічного детермінізму, породила навіть теорію технотронного суспільства. Суть її полягала у тому, що з поглибленням сучасної науково-технічної революції виникає якісно новий тип суспільства, заснований на нових досягненнях електроніки, інформатики, кібернетики, що розвивається за логікою науково-технічної

раціональності та інтелектуальної технології, не зазнаючи істотних впливів з боку соціальних, політичних чи культурних сфер життя суспільства.

Негативним результатом доби Модернізму було те, що у свідомості світової спільноти набула значного поширення технофобія (від “техніка” і гр. *phobos* – побоювання, страх), тобто сформувався специфічний умонастрій, філософсько-світоглядна і життєва позиція людини та певної частини суспільства, що пов’язані з песимістичним та нігілістичним ставленням до техніки, з негативною оцінкою перспектив та наслідків науково-технічного прогресу як антигуманних, ворожих людині і природі.

У більшості представників екзистенціалізму техніка виступає як символ панування і навіть насилля над людиною і природою. Ідеї “нульового росту” і навіть “шоку від майбутнього” висувають деякі діячі Римського клубу. Проте, саме в останній чверті ХХ століття технофобія набуває загального поширення. Це обумовлено, насамперед, загостренням глобальних проблем сучасності й технократичним характером розвитку науки і техніки.

Після деякого спаду популярності технократичних ідей, викликаного кризою індустріального суспільства на рубежі 60-70-х років минулого століття, на Заході починається “нова технократична хвиля”. У зв’язку з цим першорядного значення набувають три з п’яти основних характеристик даного суспільства, сформульовані Д. Беллом: центральним є місце теоретичного знання як джерела нововведень і формулювання політики, домінування в професійній структурі фахівців і “технічного класу”, прийняття рішень на основі нової “інтелектуальної технології”. Наука перетворилася, на думку Д. Белла, у головний стрижень суспільного прогресу, а кодифіковане теоретичне знання стало основою управління в будь-якій сфері.

Неминучим наслідком названих процесів Д. Белл вважає зміни в правлячій еліті. Оскільки в постіндустріальному суспільстві технічна кваліфікація стає основою, а освіта – засобом досягнення влади, на перший план виходить науково-технічна інтелігенція і, насамперед, учені. Причому мова йде не тільки про управління економікою. Саме в політичні процеси, за

---

твердженням Д. Белла, науково-технічні фахівці залучені як ніколи раніше. Члени “нової технократичної еліти” з їхніми інтелектуальними технологіями (системний аналіз, лінійне програмування й т.п.) стали тепер “невід’ємним елементом формулювання й аналізу при прийнятті рішень”. Здавалося б, позиція Д. Белла мало відрізняється від поглядів Д. Гелбрейта, крім того, що останній пріоритетною групою вважав не вчених, а фахівців-виробничників. Однак, на відміну від колишніх апологетів технократії Д. Белл дає скоріше негативну відповідь на питання про можливість перетворення науково-технічних фахівців у політично панівний клас. Цьому перешкоджають щонайменше три фактори. По-перше, стверджує Д. Белл, поряд зі знаннями й освітою найважливішими джерелами влади, принаймні в цей час, продовжують залишатися власність і політична діяльність. Отже, бюрократія й власники зберігають свої позиції в правлячій еліті. По-друге, науково-технічні фахівці не є монолітно згуртованою групою з єдиними інтересами. І в реальних політичних ситуаціях, на думку Д. Белла, “учені можуть розділятися ідеологічно, і різні групи вчених діятимуть разом з різними групами інших еліт”.

Найвагоміша перешкода на шляху панування технократів – це специфіка політичної сфери. “Політика в тому виді, як ми її розуміємо, – пише Д. Белл, – завжди має пріоритет перед раціональним і найчастіше порушує раціональність”. Науково-технічні знання можуть виступати як необхідний компонент політичних рішень, але ідея раціонального рішення, що влаштує всіх, є утопією. Реалізувати її на практиці не уявляється можливим. Політика – це завжди зіткнення інтересів різних груп людей, а управління ними – результат компромісу, вольового ірраціонального рішення. Тому, як зауважує Д. Белл, “...технократ у владі – це просто один з різновидів політика, як би він не використовував свої технічні знання...”.

Визнаючи, що в житті суспільства майбутнього, у тому числі й політичній сфері, фахівці будуть відігравати переважну роль, Д. Белл не ототожнює цю роль із політичним пануванням. “Еліта знання” може ставити проблеми, ініціювати нові питання і пропонувати технічні рішення для можливих відповідей, але часто-густо не має влади сказати “так” або “ні”.

У зв'язку з цим технократію можна розглядати як вплив на владу, співучасть у ній разом з іншими елітами, але не як політичне панування вчених та інженерів. Якщо А. Сен-Сімон мріяв про той час, коли "уряди не будуть більше управляти людьми", Д. Белл не припускає можливості повної заміни політики наукою. Він робить однозначний висновок: "Всупереч мріям ранніх технократів, таких як Сен-Сімон, який сподівався, що вчені будуть правити, стало зрозуміло, що політичним відносинам відведено найважливіше місце в суспільстві і що відношення знання до влади звичайно підлегле".

Таким чином, наш ретроспективний аналіз еволюції технократичних концепцій [101, с. 52-61] доводить, що:

- по-перше, явище технократизму у своєму розвитку пройшло мінімум три етапи: латентний, коли технократизм практично не впливав на державну владу; об'єктивного панування, коли він ефективно управляв соціальним розвитком суспільства, що цілком збігається з розквітом індустріальної цивілізації, або доби Модерну; а нині він закономірно сходить з арени, оскільки настає пора Постмодернізму, у межах якої розгортається інформаційна цивілізація і панівним способом суспільного буття стає духовне виробництво;

- по-друге, центральною у технократичних концепціях є ідея про можливість ефективного функціонування влади, заснованої на науковій компетенції, про можливість заміни політичного суб'єктивного рішення рішенням раціональним і об'єктивним. Головною об'єктивною претензією на мандат влади з боку технократів слугує всезростаюча роль спеціальних знань в управлінні не тільки виробничими, але й соціально-політичними процесами, а також значення науково-технічного прогресу для розвитку сучасного суспільства загалом;

- по-третє, протягом ХХ століття технократія набрала потужну силу і поступово перебрала на себе функцію управління суспільством. Наразі це поняття одержало три тлумачення:

1) теоретичної концепції влади, заснованої не на штучній ідеології, а на об'єктивному науково-технічному знанні;

2) типу соціально-політичного устрою суспільства, що практично реалізує принципи цієї концепції;

3) соціального прошарку носіїв науково-технічного знання, що виконують функції управління;

---

- по-четверте, технократична ідеологія за останні десятиліття одержала поширення практично у всіх країнах індустріалізованого світу. Але водночас вона сильно відрізняється від так званого класичного технократизму, виразником якого був Т. Веблен. Еволюція технократичних ідей відбувалася, по-перше, від надії на повну заміну політики раціональним науковим управлінням до прагнення максимально деідеологізувати політику й забезпечити всебічну науково-технічну експертизу управлінських рішень, а, по-друге, від ілюзій про суспільство, в якому у владі перебувають винятково інженери й учені, до визнання технократів однією з пануючих еліт сучасного суспільства;

- по-п'яте, на стадії зрілого індустріального суспільства технократія починає впливати на політичну владу. Посилення інтенсивності даного впливу пов'язане з поширенням у суспільстві технокультури, що раціоналізує й механізує всі сфери життєдіяльності. Політична роль технократії базується на її науковій компетенції, володінні спеціалізованою інформацією й методикою прийняття ефективних рішень. У зв'язку з цим виконання владних функцій технократією має нібито два рівні. З одного боку, науково-технічні фахівці на стадії підготовки управлінських рішень виступають як експерти з окремих проблем, мають можливість впливати на кінцевий результат. З другого, - фахівці з технічною освітою стали все частіше займати керівні посади, причому не тільки в промисловій і науковій сферах. Утворилася технократична еліта, для якої виконання безпосередньо управлінських функцій стало основним змістом професійної діяльності. Більшість сучасних закордонних дослідників сходяться на тому, що пріоритетне значення в цей час має перший спосіб впливу;

- по-шосте, формування технократії як соціального прошарку і перетворення її в органічний елемент пануючої еліти представляють закономірний результат розвитку західної техногенної цивілізації. У радянський період специфічний варіант технократичної еліти представляв директорський корпус разом з міністерською бюрократією, але нині директора підприємств відносяться, скоріш усього, до категорії власників, а не менеджерів. Таким чином, стара радянська технократія трансформувала свій колишній соціальний статус, а нова

вітчизняна технократія, яка відповідає стандартам західного суспільства, ще не сформувалася у політичну силу;

- по-сьоме, дивні метаморфози відбуваються з умовами, що рухаються за алгоритмом: передумови – умови – фактор розвитку системи освіти, і це є цілком закономірна річ, оскільки умови перетворюються у фактор і навпаки – фактори за певних обставин стають умовами.

## *2.2. Реалізація принципу технократизму у саморозгортанні суспільства доби Модерну*

Мета даного підрозділу полягає у вивченні прояву технократизму у соціальному організмі країни і наслідків його дії у різних політичних системах і сферах життєдіяльності людини. Це дослідити вкрай важливо, оскільки суспільство виступає у порівнянні з соціальним інститутом освіти середовищем, від якого воно залежить. Тут середовище ми розуміємо, за поданням О. Богданова, як “сукупність зовнішніх впливів, під тиском яких перебуває система, але взятих саме в порівнянні до неї. Тому інша система – інше середовище” [20, 110]. Освіта включена у суспільство природним шляхом і тому має відповідати специфіці цього утворення.

Потреба досліджувати суспільство у цьому випадку обумовлена тим, що саморозгортання соціального світу відбувається у вигляді зміни типу суспільств. Як відомо, у 50-70 роки ХХ століття виникла та зміцніла теорія індустріального і постіндустріального суспільства. Серед її родоначальників та послідовників були: У. Ростоу, Дж. Гелбрейт, Д. Белл, Г. Кан. Згідно із цією концепцією, розвиток кожного суспільства визначається рівнем розвитку промисловості, що виражається узагальненим показником розміру величини валового національного продукту (ВНП). Низький ВНП означає стадію “доіндустріального суспільства”, високий рівень ВНП – різні стадії “індустріального суспільства”.

Наступний етап розвитку – “постіндустріальне суспільство”, поняття якого ввів у науковий обіг Д. Белл. Для нього характерним є переважання долі зайнятих у

---

---

“виробництві інформації” (тобто в різних сферах обслуговування і духовного виробництва), переорієнтація економіки і культури на підвищення якості життя, тобто на задоволення переважно культурних потреб [177, с. 373-с. 374].

Аналізуючи характер переходу від одного типу суспільства до іншого, Д. Белл пише: “У теоретичному аспекті постіндустріальне суспільство принципово відрізняється від доіндустріального й індустріального. Як теоретичний принцип, ідея індустріалізму не виникла з аграрного способу виробництва. Певною мірою стратегічна роль теоретичного знання як нового базису технологічного розвитку, або роль інформації в перетворенні соціальних процесів, ніяк не пов’язані з роллю енергії в створенні промислового, або відтворюючого, суспільства. Коротко кажучи, це *аналітично незалежні принципи* (курсив – авт.)” [10, с. 24].

Важко навіть переоцінити наведені висновки Д. Белла, оскільки вони дають нам ключ для вирішення нашої проблемної ситуації. Дійсно, те, що нам треба знайти в численних публікаціях із приводу технократизму та його ролі у розвитку суспільства і освіти, так це специфічні аналітичні принципи або принцип для системного відтворення наслідків дії технократизму у різних типах суспільств і у такій його підсистемі, як національна освіта.

З вищенаведеного ми робимо висновок про те, що технократизм можна дослідити у структурі суспільства, якщо уявити його як принцип устрою і функціонування суспільства. При цьому ясно, що ми фізично не ставимо за мету аналіз функціонування принципу технократизму у соціальній доктрині марксизму, теорії соціальної інтеграції М. Вебера, “масовому суспільстві” К. Мангейма, “постіндустріальному суспільстві” Д. Белла, “стадіях економічного зростання”, “демократичного елітизму” У. Ростоу й Дж. Шумпетера, “технотронній ері” З. Бжезинського, “єдиному індустріальному суспільстві”, “деїдеологізації” Р. Арона, “політичній утопії” М. Оекшотта, “колективній демократії” Ч. Бірра, “помірному проектуванні соціальних інститутів” К. Поппера, “соціальних інститутах як видах об’єктивації людської волі” Н. Роттенштрайха, “суперіндустріальному й суспільстві третьої хвилі” О. Тоффлера, “активному суспільстві” А. Етціоні, “постреволюційному



суспільстві” Й. Галтунга, “трансформаційному суспільстві” Дж. Дейтора, “кібернетичному суспільстві” Дж. Платта, “постцивілізаційному суспільстві” К. Болдуїнга, “споживчому суспільстві” А. Гартмана і Ф. Рісмана, “суспільстві світового села” М. Маклюєна, “суспільстві без кордонів” Л. Брауна, “суспільстві рівноваги” Л. Мемфорда, “консенсусній моделі суспільно-політичної системи” С. Хантінгтона, “моделі адміністративної ефективності” В. Вільсона, “планетарному суспільстві” Г. Хиршфельда, Ж. Робена, Р. Кокса, “нових формах широкого демократичного контролю” М. Харрінгтона, “Новому Левіафані” Р. Коллінгвуда, “організованому суспільстві” В. Андрущенко, “трудоному суспільстві”, “інформаційному суспільстві”, “суспільстві розваг”, “суспільстві знань” і у цілій низці інших концепцій сучасних західних і східних дослідників.

Як вихід із цієї ситуації ми розглянемо наслідки прояву принципу технократизму у суспільствах західного типу, Радянському Союзі та в Україні, оскільки ми вийшли з СРСР і несемо його “родові плями”.

На нашу думку, технократизм ніхто спеціально не культивував, а він сам вільно саморозгортав свій зміст, оскільки потужно сприяв задоволенню потреб людей і, до того ж, ґрунтувався на досягненнях науки і техніки. На багатомірність явища саморозгортання суспільства звертає увагу Ю. Бех [16].

Наразі технократизм значно посилює свій тиск на розвиток будь-якого суспільства за рахунок нової техніки і технології пошуку, обробки, накопичення і використання наукового знання та інформації, що зберігається в інформаційних банках і поставляється до користувачів сучасними інформаційними мережами. Тут можна погодитись з думкою О. Сосніна про те, що “інформація” дедалі більше усвідомлюється як стратегічний ресурс для розвитку природних, біологічних і соціальних систем [161].

Оскільки нині відбувається становлення третьої основи єдності людства – інформаційної єдності (поряд з економічною і екологічною). Зрозуміло, що у нас мова повинна йти про технократичний тип єдності, або технократичний тип розвитку світового суспільства.

Глобальна інформатизація об’єктивно нестиме в собі добро і зло водночас. Першими це зло від тотальної приналежності до

---

технократизму відчули країни Заходу, у яких технократизм проявив себе повною мірою ще у 50-60-ті роки ХХ століття. Як свідчить історичний досвід, використання принципів технократизму сприяло досягненню високих економічних результатів, швидкому впровадженню науково-технічних інновацій у виробництво, підйому добробуту широких верств населення. Незважаючи на те, що нині ореол технократизму трохи зблід, у суспільній свідомості Заходу, як і раніше, функціонує “міф техніки” і важливе місце відведено цінностям, що пов’язані з “технологічним пануванням” [203].

Існують три головні гіпотетичні моделі адаптації постіндустріального суспільства до нового етапу технологічного розвитку. Першу з них можна умовно назвати технократично-оптимістичною. Вона заснована на переконанні, що подальший розвиток суспільства в цих умовах буде відбуватись майже так, як це було досі. Друга модель – еколого-алармістська. Її висхідну базу складає припущення, згідно з яким подальша адаптація сучасного суспільства до реалій технологічної революції може бути пов’язаною з катастрофічними наслідками, передусім екологічними, але також і соціальними. Третя модель – адаптаційно-кризова. Вона, можливо, найбільш адекватно відображає реальні процеси, які відбуваються в суспільному розвитку та базуються на таких засадах: по-перше, сучасне суспільство має значні резерви для пристосування до потреб нового зльоту технологічної революції; по-друге, це пристосування, у відповідності до логіки існуючого способу виробництва потягне за собою певні соціальні витрати; по-третє, об’єм цих витрат буде вирішальною мірою залежати від інтенсивності опору, на який будуть здатні ті соціальні групи (насамперед, робітники), які потерпають від такого розвитку; по-четверте, в ході адаптації тиск на соціальні та політичні структури буде зростати; по-п’яте, характер та напрямки цього тиску можуть бути різноманітними в залежності від конкретної ситуації та розстановки політичних сил; та по-шосте, стабільність соціальної системи у різних її ланках буде залежати від того, яким запасом міцності відрізняються ці структури. Така система поглядів зрозуміліша швидше для тих, хто пов’язаний з робітничим рухом [201].

Тому далеко не випадковою була реакція інтелектуальної частини так званого капіталістичного світу на надмірний тиск технократизму на соціальний розвиток. Д. Белл запропонував, як відомо, змінити модель суспільства, і з кінця 60-х років ХХ століття термін “постіндустріальне суспільство” набуває нового змісту [10, с. 24].

Науковці підкреслюють такі риси нового суспільства, як: масове розповсюдження творчої, інтелектуальної праці, якісне зростання обсягів наукового знання, а також збільшення інформаційних потоків, залучених до процесів виробництва, домінування в структурі економіки сфери послуг, науки, освіти, культури над промисловістю та сільським господарством, за частиною у валовому національному виробництві та кількістю зайнятих, зміна соціальної структури [122].

Майже водночас сформувалась концепція сталого розвитку, що отримала путівку у життя на Конференції Організації Об'єднаних Націй з проблем навколишнього середовища і сталого розвитку у Ріо-де-Жанейро ще у 1992 році [72, с. 5]. Зобов'язання розвинених країн світу виділяти 0,7% свого валового національного продукту (ВНП) на надання допомоги країнам, що розвиваються, з метою розвитку, виконано всього лише декількома країнами.

Іншим запобіжним кроком соціальної системи Заходу, який став відповіддю на натиск технократизму, пов'язаний з виникненням так званого Римського клубу, офіційною датою появи якого вважається 1972 р. [44]. Римський клуб за 35 років свого існування зробив багато чого для розуміння стану і динаміки розвитку глобальної проблематики, можливих негативних наслідків. За цей період, під впливом результатів діяльності Клубу, створені також інші міжнародні організації, у тому числі Міжнародний інститут прикладного системного аналізу, що виконав, зокрема, ряд важливих програм з екології та визначення ризиків.

І разом з тим, продовжуючи досліджувати сучасний стан світу, у якому за останні 15-20 років відбулися фундаментальні зміни, Римський клуб змушений визнати, що становище в глобальній проблематиці не тільки не покращилося, але й продовжує погіршуватися. Це означає одне: навала

---

технократизму не призупинена, а навпаки – стала тенденція до його панування не переборена і на початку ХХІ століття.

Інакше пробивав собі дорогу принцип технократизму в умовах так званого соціалістичного табору, де йому серйозну конкуренцію за владу склала партійна номенклатура. Головною зброєю партократії була методологія матеріалізму, діалектичний матеріалізм і комуністична ідеологія.

Технократичні концепції у надто ідеологізованому просторі СРСР сприймалися як “буржуазні”. Серед останніх видне місце належить технократичній концепції, відповідно до якої стабільне функціонування високоіндустріального суспільства в умовах техногенної цивілізації може забезпечити тільки раціональне управління груп професіоналів, науково-технічних фахівців [205, с. 106].

Не зрозуміло, що ця далеко неоднозначна концепція в тогочасній науковій літературі була охарактеризована як утопічна, антикомуністична й ненаукова, а в роки перебудови саме з технократичними перекрученнями стали пов'язувати багато лих в економіці, політиці, соціальній сфері радянського суспільства. При цьому технократизм прямо або побічно протиставлявся гуманізму, мислився як щось далеке йому, як перешкода прогресивному розвитку.

На думку Л. Титаренко [169], використовувати термін “технократичний” щодо історії радянського суспільства некоректно, хоча радянська дійсність у деяких аспектах мала зовнішню формальну подібність із технократичною моделлю функціонування соціуму, що послужило об'єктивною основою для формування міфу про технократизм радянського суспільства (те, що ми називаємо “псевдотехнократизмом”), а перехідний характер радянської епохи вимагав діалектичного синтезу деяких справді технократичних ідеалів (наукова раціональність, професіоналізм і компетентність управління, наукова організація, експертні оцінки на базі об'єктивних знань, розвиток науково-технічного прогресу) з гуманістичними цінностями, адекватними запитам суспільства, яке оновлюється [158].

Існує й інша думка Б. Сазонова про те, що “технократична не залишилася тільки теоретичною конструкцією, або однією з утопій останніх століть, а була реалізована на практиці як влада технократів на 1/6 земної кулі протягом сімдесяти років...” [148].

Технократизм у філософсько-соціологічному плані – це модель суспільства, побудованого на раціональних принципах, де всі соціально вагомі рішення приймаються експертами, фахівцями на виключно науковій основі.

Технократична концепція має певну подібність до марксистської, оскільки обидві вони відносяться до загальної соціологічної парадигми – моделі так званого трудового суспільства. Дійсно, для них є характерним визнання фундаментальної значущості праці і сфери виробництва, діяльності суспільства і окремого індивіда описується і пояснюється в термінах користі, інтересу, цілераціональності [158]. Обидві ці концепції – активно діяльнісні, далекі від споглядальності, націлені не тільки на пізнання об'єктивних законів світу, але і на його радикальне перетворення, причому соціальний ідеал виводиться з наукових положень марксизму і технократизму про суспільний устрій. Разом з тим у ряді істотних питань технократизм відмінний від марксизму. Можна сказати про те, що вони схожі у цілях, які декларують, але відрізняються в розумінні змісту перетворень і їхніх результатів.

Що ж стосується реального радянського суспільства, то воно багато в чому різке розходилось не тільки з класичним розумінням технократизму, але й із марксистською теоретичною моделлю соціалізму. Американський політолог Томас Спрагенс дає розгорнуту характеристику технократичної політики та ідеології, приділяючи їм основну увагу [142, с. 52]. На його думку, політична теорія й ідеологія можуть називатися технократичними тією мірою, якою вони персоніфікують наступне:

1. Аналітичний поділ суспільства на два класи, що радикально відрізняються відносно способу виробництва і споживання знання: ті, які “мають знання” (вільні, раціонально діючі суб'єкти-носії “щирого знання”), і ті, що “не мають знання” (споконвічно приречені на функціональне існування).

У наявності протистояння двох соціальних груп, що різко розрізняються: еліти технократів, науково-технічних фахівців, які представляють собою матеріальне втілення техніко-організаційної раціональності і самого духу прогресу, і керованої більшості, яка слугує “гвинтиками” складного соціального механізму і не володіє доступом до наукових знань. “Еліта знань”

---

---

має привілейоване становище в суспільстві і представляє “мозок індустріальної системи” [206, с. 41], займає ключові позиції на виробництві, у корпораціях, урядових закладах.

2. Тенденцію розгляду політики як атавістичної форми соціальної організації, яка повинна поступитися місцем адміністративному регулюванню, заснованому на наукових принципах. Це не означає, що політика як така зникає в суспільстві. Навпаки, її роль зростає. Але сам зміст політичних процесів у корені міняється. “Мета політики – раціоналізувати суспільство за допомогою стратегічного застосування наукових знань”, що перетворюють політику в точну науку на зразок природознавства. На думку технократів, “раціоналізація соціального порядку повинна здійснюватися не через демократичне переконання і пристосування, а через експертне соціальне управління” [204, с. 126].

Таким чином, прогрес у політиці, так само, як і успіх у виробничій діяльності, “залежить від істинного знання. Компетенція, моральна мудрість, технічне ноу-хау – все це важливо для успішної політики...” [204, с. 291].

3. Доктрину влади, у якій соціальна могутність узаконюється швидше за допомогою досягнень науки, ніж політичних досягнень, і яка оправдовує “творення” або “перетворення” самої природи тих, хто керує. Як підкреслює Т. Спрагенс, “технократичний правитель подібний до Бога-творця”. Він має владу нового радикального роду. Тому технократ “формує волю інших людей”, “нав’язує порядок і форму хаосу людської природи” [204, с. 115].

4. Тенденцію звести до мінімуму або взагалі знищити існування трансцендентних або моральних меж для законодавця таких, як права і свобода індивіда, і відшукати замість них натуралістичні і терапевтичні стандарти. Замість традиційної політичної програми технократи пропонують “соціальну превентивну медицину”, а сам законодавець-технократ з’являється у ролі “цілителя тіла політики” [204, с. 126].

5. Доктрину людської здатності до вдосконалювання, яка ґрунтується ні на божественній милості, ні на індивідуальних зусиллях, а на основі добродійного втручання в процес виховання “розумної влади”. Технократи сприйняли від Декарта й Локка вчення про людину як про *tabula rasa*, звідки логічно

випливало твердження, що людину можна зробити щасливою за допомогою науки. Радикалізується роль утворення: сам вихователь стає творцем, що “оформляє” свідомість підлеглих, створює їхню особистість за своєю волею, на основі наукових знань [204, с. 101-116].

Необхідно провести детальний аналіз того, якою мірою політична теорія, яка панувала в радянському суспільстві, марксистська і політична практика радянської держави відповідала цим вимогам?

Абеткою марксизму є класовий розподіл суспільства, в основу якого покладені відносини власності. Ясно, що технократична стратифікація в корені відрізняється від марксистської, де “творці знання”, учені, інші загони інтелігенції ніколи не визнавалися самостійним класом. Провідні позиції теоретично приписувалися робітничому класу, але в цей міф мало хто вірив, оскільки замість диктатури пролетаріату при Сталіні оформилася диктатура партійно-державної бюрократії, що протистоїть всім іншим соціальним утворенням. Тільки критики радянського суспільства, радянологи й ревізіоністи давно вважали більш адекватним виділяти в його соціальній структурі керуючу еліту й керовані маси [202], але еліта цілком резонно бачилася ними, як особливий прошарок партократії, як верхівка адміністративно-командної системи, а не як вчені. Тому подібність із технократичною структурою, якщо таке є, чисто зовнішнє.

Політика в радянському суспільстві ніколи не вважалася атавізмом. Навпаки, аксіомою був пріоритет політики над всіма іншими сферами життєдіяльності. Диктат політичних інтересів, знуцання над економічними законами обґрунтовувалися посиланнями на відому лєнінську тезу: “Політика не може не мати першості над економікою. Міркувати інакше – значить забувати абетку марксизму” [91, с. 278]. Досвід Радянської держави показав, до яких катастрофічних економічних результатів може призвести беззастережне сповідування цієї політичної тези. Загальна спрямованість виробництва в радянському суспільстві визначалася не економічними законами, а “вольовими діями імущих”. Метою і критерієм оцінки результатів економічної діяльності в цих умовах ніколи не була економічна ефективність, тому що головна політична мета – відтворення і розширення своєї влади – домінувала і в

---

політичній, і в економічній, і в духовній сферах радянського суспільства [142, с. 55].

У марксистській теорії пролетарська влада обґрунтовувалася об'єктивним соціальним станом робітничого класу. І хоча стверджувалася теза про єдність науковості й корінних інтересів пролетаріату як передового класу, що персоніфікує у своїй революційній діяльності об'єктивні потреби соціального прогресу, все це було другорядним відносно головного – вчення про неминучість диктатури пролетаріату. Практика ж Радянської держави, як ми вже відзначали, скоріше відповідала етакратизму, чим соціалізму, і пануюча еліта тільки прикривала старим марксистським гаслом своє безроздільне панування.

“Пролетаріат” не визнає вічних моральних істин, для нього класова непримиренна мораль завжди вище загальнолюдських цінностей. У цьому пункті є певна подібність із технократичною мораллю, що також орієнтується на власні моральні норми. Однак, остання підводить під ці норми природно-біологічні, природничо-наукові основи, які зовсім чужі офіційній моралі радянського суспільства, відповідно до якої “моральність – це те, що слугує руйнуванню старого експлуататорського суспільства й об'єднанню всіх трудящих навколо пролетаріату, творення суспільства комуністів” [90, с. 311]. На практиці, як відомо, існувала подвійна мораль, подвійний стандарт поведінки, і вищезгадані істини різко розходилися з реальними поняттями про моральність.

Найбільша подібність простежується між технократизмом і теорією комуністичного виховання. Обидві концепції вважають за можливе нав'язувати індивідові власні цілі тільки тому, що останні нібито відповідають об'єктивним потребам розвитку суспільства. У марксизмі інтереси пролетаріату, ототожені з інтересами суспільства, ставляться вище інтересів особистості; вихователь як суб'єкт діяльності, по суті, протипоставлений підлеглому. Останньому залишається всмоктувати в себе, немов губка, ті ідеї, які ідеологічними й неідеологічними способами навіюються йому ззовні (у практичному житті це були ідеї зміцнення Радянської держави, його політичної системи, у теорії – ідеали марксизму). Допускається маніпулювання свідомістю і поведінкою народних мас заради досягнення мети, тобто допускається, що блага мета оправдує засоби.



Цей спосіб “ощасливлення” людини, поліпшення її природи, незважаючи на її волю і бажання, зводить індивіда до ролі гвинтика, гайки величезного механізму. Вихователі ж перетворюються в розумних “соціальних інженерів”, справжніх “докторів моральності”, що закручують ці гвинтики й гайки за своїм розумінням. Індивід – якщо тільки він не належить до еліти – розглядається як глина в руках гончара, як засіб, за яким не визнається право на індивідуальність і самостійність бажань і дій.

Таким чином, найбільша подібність технократизму з марксистською теорією й радянською практикою полягає у функціональному підході до людини. Безсумнівно, це істотний момент, зневажати яким ми не маємо права. Однак, список теорій, для яких характерний той же підхід, далеко не вичерпується марксизмом і технократизмом. Важливо також підкреслити, що радянська практика істотно відрізнялася від теорії Маркса про всебічний і вільний розвиток особистості в майбутньому комуністичному суспільстві.

Виявлений момент подібності недостатній для того, щоб списати конкретні прояви негуманного відношення до людини в радянській історії на рахунок технократизму. Разом з тим саме на цій подібності багато в чому й базується народжений міф про технократизм радянського суспільства. І оскільки радянський феномен у ключових питаннях економіки, політики, культури істотно відмінний від західного технократизму, то його було б доцільніше називати псевдотехнократизмом.

Псевдотехнократизм радянського суспільства – це ідеологічне прикриття для пануючої адміністративно-компартійної системи, яка, прикриваючись цим технократичним міфом, приховувала власну нездатність ефективно управляти країною і не допускала маси до управління. Цей міф небезпечний, тому що, за певною зовнішньою подібністю до технократизму й існуючої радянської системи влади, дозволяв прикривати їхні корінні розходження і тим самим закривав пошуки оптимального шляху подолання адміністративно-командної системи, шляхи виходу суспільства зі сформованої кризової ситуації.

Перекладаючи провину за провали в економіці і соціальній сфері на технократію, адміністративна система ніби обґрунтовувала необхідність прийнятих проти технократизму рішучих заходів. Це виражалось в тому, що, на словах

---

---

виступаючи за науково-технічний прогрес, партократія робила все можливе для його гальмування. Турбота про науку і техніку вилилась в порожню формальність.

Отже, на прикладі негативної практики Радянського Союзу ми переконались, що технократизм в кінцевому підсумку небезпечний “руйнуванням” людських відносин і особистості людини, перетворенням її в носія групових властивостей, необхідних лише для виконання професійної діяльності різного типу і рівня, в об'єкт маніпуляцій її духовним світом, вчинками і діями, у результаті чого людина стає кібером, а суспільство – соціальною машиною.

В Україні, як складовій суспільно-політичній системі СРСР, на момент переходу до незалежного існування на початку 1990 років минулого століття також була відсутня всяка зацікавленість у створенні й використанні новітньої технології, впровадженні нової техніки, у зниженні реальних витрат людської праці при створенні продукції.

Що стосується інженерно-технічного персоналу, учених, інших працівників розумової праці, то адміністративно-командна система навмисно перешкоджала їхньому повноцінному соціальному розвитку, не бажаючи, щоб ця “технократична еліта” зайняла, відповідно до її знань, професійної компетенції, місце в системі соціального управління.

Навпаки, в епоху застою абсолютна більшість керівних управлінських кадрів рекрутувалося за принципами, далекими від професіоналізму: ідеологічна зрілість, політична переконаність, ретельність, безвідмовність, відданість начальству тощо. “Чиста” анкета була значно важливіша конкретних професійних знань того або іншого претендента на керівне крісло. Для просування нагору визначальною в бюрократичній ієрархії стала сама належність до структур влади, до номенклатури.

Саме низька управлінська культура вищої ланки керівних кадрів і привела радянську економіку до жалюгідного стану, а сферу управління зробила притулком ірраціоналізму й некомпетентності. Все це зовсім не узгоджується із принципами технократичного управління, які ґрунтуються, як стало видно з вищевикладеного матеріалу, на “поєднанні знань, організації й

практичної діяльності вчених і технічних фахівців, яким дано кермо влади” [207, с. 138].

Все це дає можливість пояснити, чому “технократизація радянського суспільства” в 50-70-і роки минулого століття, на яку найчастіше посилаються, бажаючи довести реальність радянського технократизму сьогодні, перетворила вітчизняні управлінські кадри у напівпрофесіоналів-напівбюрократів, що не вміють по-діловому управляти і не знають сучасної економіки. Більшість з них кинулась до політичної сфери, широко використовуючи матеріальні ресурси тих галузей і регіонів, якими вони вчора керували.

Вони прагнуть зайнятися законотворчою діяльністю, до якої не мають ні фаху, ні смаку. До того ж вони не мають елементарних навичок політичної роботи у середовищі народних мас і зухвало ведуть себе не тільки на електоральному полі, а й навіть перед мікрофонами і телекамерами, у сесійній залі Верховної Ради України.

Таким чином, в Україні технократизм має надто деформовану форму, оскільки країна несе родимі плями радянського періоду, на них з’явилися язви соціальної мімікрії, що прогресує під краплями української приватизації і політичної нерозбірливості.

Технократизм як соціальне явище і принцип управління суспільним життям в Україні зазнав значної мутації. Він став підступним і навіть загрозливим для власного народу. Ми самі себе губимо, завдяки власній нерозбірливості і неспроможності інтелектуально протистояти наступу технократизму.

Немає потреби тут подавати широко всю безглуздість заходів і незграбність поведінки вітчизняних керівників країни, які не можуть зрозуміти до кінця глибину соціального падіння народу й силу сучасного спотвореного технократизму. Вони жахливі. Висвітлимо тут лише те, що сталося за роки незалежності з коліскою української нації – українським селом. “У нашого покоління є, – констатує В. Рябченко, – всі шанси залишитись на віки в історії людства тим поколінням людей, які не метафорично підрубували чи підпилювали коріння свого народу, а буквально перегризли його. А як інакше можна оцінити те, що ми зробили з власним українським селом. Якщо дивитись на українське село не як на джерело дешевої, можливо і дармової робочої сили, а як

---

---

на соціум, що для кожної нації по-своєму унікальний, то у нас без перебільшень є підстави характеризувати його сучасний стан, як занепалий і занедбаний, що є результатом зовсім новітньої політики щодо нього” [147, с. 25].

Далі В. Рябченко характеризує технократизм як засіб, завдяки якому це було здійснено. “Технократично (що значить прямолінійно, непродумано, абсолютно не адаптовано до умов українського села як унікального, віковими традиціями сформованого соціуму-громади) запроваджено так звану “ринкову” модель господарювання, інтенсивні технології виробництва сільськогосподарської продукції, в результаті чого не образно і метафорично, а буквально і реально, за декілька років в умовах не чужої, а рідної незалежної держави, було викинуто мільйони українських селян на соціальне узбіччя сучасного цивілізаційного розвитку, позбавлено майбутнього на споконвічно своїй землі дітей і молодь українського села. Менше ніж за півтора десятиліття, в результаті спотвореної технократизмом політики, що проводилась не іноземцями, а нами, українському селу як унікальному соціуму-громаді, як резервату генофонду української нації, як скарбниці української духовності і автентичної культури було нанесено такий нищівний удар, якого воно, на переконання автора, не зазнавало раніше” [150, с. 25].

Таким чином, на аналізі достатньої кількості зрізів соціальної структури суспільств різного походження ми переконались у тому, що сучасний технократизм виконує здебільшого руйнівну роботу і тому потребує підвищеної уваги як з боку інтелектуальної, так і правлячої еліти з метою компенсувати його тиск на суспільство і його підсистеми, знайти необхідні компенсатори і поступово перейти до принципово іншої моделі соціального розвитку.

При цьому слід відзначити специфічні риси його прояву у різних соціальних системах, а саме:

- у так званих “відкритих” суспільствах технократизм почував себе вільно і поводив себе агресивно. Він пройшов у цьому середовищі повний цикл саморозгортання від зародження, становлення, зрілого функціонування і нині пішов у фазу переходу в інше явище – гуманізацію суспільних відносин;

- у “закритих” же суспільствах, наприклад СРСР, він, за своєю природою претендуючи на управління суспільними процесами, вступив у гостру боротьбу з партійною номенклатурою, яка використала його для маскуванню власної неспроможності спрямовувати потік соціального життя, призвела людину до стану “гвинтика” соціальної машини;

- партійно-адміністративна команда створила міф про можливості технократизму реально задовольнити потреби людей і тим самим підняти його добробут, як і личить міфу, реальність відбивалася в ньому, як у казковому Задзеркаллі. Соціальна цінність цього міфу й причина його відносної поширеності в суспільній свідомості пояснюються здатністю задовольняти корінні інтереси адміністративно-командної системи – виводити її з-під заслуженої критики, зберігати основи існуючої системи влади недоторканими;

- технократична міфологія – навіть у самих джерелах – була рудиментом і останнім пристановищем, що притаманна Модернізму. В СРСР же подібна міфологія запозичилася до того ж ще й як своєрідний “філософський камінь”, здатний звернути дикий компрадорський сировинний ринок у соціально орієнтовану державність;

- на початку ХХІ століття технократія збереглась як в Україні, так і в Російській Федерації, але форми її існування і наслідки дії різні: у російському суспільстві ідеологія і принцип технократизму знаходять своє значне поширення у владних структурах держави, але бажаного результату не дають;

- в Україні ж відбулась значна мутація технократії, вона розчинилась серед новоявлених нуворушів, наукові знання втратили свою цінність для нації, керівники захопились приватизацією і боротьбою за владу, носії наукового знання потрапили у розряд чи не найнижчеоплачуваних категорій працівників, рішення, що приймає правляча еліта, не мають наукового сенсу, а використані при цьому псевдотехнократичні методи (ми показали це на прикладі українського села) руйнують вщент коліску української нації;

- “покликання технократів” не відбулося через їхню власну неспроможність. Причому вважалось, що ця неспроможність очевидна не тільки в СРСР, але й на Заході. Цивілізація підійшла до якісно нового стану. Віртуальність інформаційної епохи

---

---

остаточно ховає класичні суб'єктно-об'єктні відносини, переводячи політику в принципово інший реєстр, у якому пріоритет належить не фінансовим потокам або матеріальним інтересам, а, скоріше, стильовій своєрідності або естетичному чуттю на проектне мислення. На цьому тлі цілком природними і закономірними виглядають відходи від здорового глузду до колишньої ідейно-мотиваційної "архаїки". Яскравий тому приклад – недавні президентські вибори в США, на яких саме ідеологічні розбіжності між республіканцями й демократами раптом придбали невластиве суспільству проспериті значення;

– очевидно, вихід України із кризи полягає не у відмові від цінностей наукової раціональності й економічної ефективності, сконцентрованих у технократичному управлінні, а в доданні їм "людського виміру", у з'єднанні технократичної і демократичної раціоналізації суспільства, у пріоритеті гуманістичних орієнтирів навіть в умовах техногенної цивілізації. І як влучно зазначив В. Андрущенко: "Техніка ж, технологія, економіка чи інформація є лише засобами, за допомогою яких людство наближається до свого дійсно людського існування" [4, с. 3].

Національна система освіти тут може й повинна зіграти значну роль, якщо сама зможе подолати технократизм. Це відбудеться, на думку В. Андрущенка, якщо "враховуючи реалії епохи ("злобу дня"), виховуючи людину для життя в умовах історично конкретних, освіта ніколи не повинна забувати про вічне, добре і справедливе, не відриватись від ідеалу, не віддавати ці цінності іншим формам духовно-практичного освоєння світу" [4, с. 3]. Для з'ясування цього моменту звернемося до літературних джерел і проаналізуємо, наскільки спроможний принцип гуманізму взагалі протистояти принципу технократизму.

### ***2.3. Протистояння технократизму і гуманізму в індустріальній парадигмі розвитку світової спільноти***

Мета даного підрозділу полягає у вивченні протистояння принципів технократизму і його антиподу – гуманізму протягом ХХ століття, оскільки протилежністю технократичного підходу є глибокий сутнісний (або субстанціональний) підхід, з погляду духовної культури. Сама історія свідчить про це протиборство. Поняття гуманізації ми тут використовуємо як визнання людини найбільшою цінністю, а гуманітаризації – як людинознавства для людинолюбства [99, с. 59-73].

Як відомо, не тільки у самій філософії, а й у всій людській діяльності значну роль відіграє сцієнтично-технократична спрямованість. Вона нині є основною і в аналітичній філософії. Саме ця діяльність, яка спирається на досягнення природничо-технічних наук, передусім на так звані “точні”, призвела до великих успіхів науково-технічної революції, до кращого задоволення ряду людських потреб, головним чином, матеріально-економічних.

Однак, у філософії ХХ століття все вагомішу роль почав відігравати протилежний напрям, який доводив, що саме панування сцієнтично-технократичних цінностей стало чи не головною причиною виникнення і загострення глобальних проблем; що пізнати сутність людини і вирішити її нагальні проблеми науковими методами взагалі неможливо. Аппель назвав такий напрям “екзистенціалізмом в лапках” і це свідчить про те, що він його не зводить тільки до екзистенціалізму у вузькому (традиційному) понятті.

Ми, крокуючи за іншими філософами, цей напрямок назвемо *гуманістично-антисцієнтичним*. Особливо важливо зазначити, що багато представників цього напрямку, на противагу сцієнтично-технократичному, виходять із пріоритету вищих духовних цінностей – естетичних, загальнолюдської моралі тощо – стосовно задоволення матеріальних інтересів. Саме цей принцип вони

---

розглядають як найважливіший у розв'язанні найгостріших проблем людства. Але якщо серед філософів, теологів, низки інших мислителів цей принцип відіграє все вагомішу роль, то у практичному світосприйнятті більшості людей продовжують панувати матеріально-економічні інтереси, які й нині визначають вирішальну роль сцієнтично-технократичного напрямку в стратегії діяльності людства.

Виходячи з цього, протиріччя між сцієнтично-технократичним і духовно-гуманістичним (антисцієнтичним) напрямками у сучасній філософії та у людській діяльності взагалі розглянемо як головне. А значить вважатимемо розробку нової методології вирішення даного протиріччя, відповідних методів і технологій її впровадження у життя головним завданням для успішного розв'язання основного питання сучасної філософії.

Один з найпотужніших методів розв'язання цього протиріччя – створення відповідної неантагоністичної системи виховання і освіти. Але звернемо увагу на те, що кожен із вказаних філософських напрямків має не лише своїх прибічників та філософські школи. Ці напрямки віддзеркалюють різні процеси, які відбуваються у суспільстві.

Спостерігається ще одне протиріччя, пов'язане з освітою та бізнесом (виробництвом і продажем товарів). Традиційно склалося так, що процес освіти і виховання є, насамперед, духовно-гуманістичним процесом [153]. У той же час світ бізнесу діє, передусім, за так званими ринковими законами (або законами економіки) [24]. Ним керують попит і пропозиція, необхідність одержання прибутку, потреба у зниженні собівартості товару при його виробництві, стратегії захоплення більшої частини ринку тощо. Філософські принципи таких процесів відображає сцієнтично-технократичний напрямок.

Як впливає з вищерозглянутого матеріалу, технократизм, як спосіб мислення, допускає частковість, однобічність, жорсткість, однозначність, розгляд засобу як мети. Він виступає у вигляді сучасної форми догматичного, механістичного світогляду й діяльності. В основі розуміння технократизму лежать причини двоякого характеру. З одного боку, це тверда (адміністративно-командна) форма організації виробництва й всього життя людини. З другого, – це сам характер сучасної цивілізації, що прийнято називати в сучасній науці “машинної”, або



техногенної. Спосіб взаємодії із природою, що базується на механічних принципах, закладених у техніку, диктує людині певний спосіб поведінки і мислення. Цей спосіб закріплюється в мисленні і розподіляється на інші сфери людського життя.

У цих умовах людина не може вийти за рамки обмеженості, частковості, вузькості мислення, розгорнути універсальне багатство свого потенціалу. Технократичне розуміння людини відбите в ідеалі його всебічності, розглянутої як механічне з'єднання всіх позитивних сторін. Але в цьому випадку реальна цілісність залишається за межами пізнання, а в наявності є лише безліч рис, механічно зведених воедино. Лише система, що саморозвивається, може містити в собі багатство цілісності, і тільки стосовно неї здійснимо комплексний підхід і всебічний аналіз.

Технократичне розуміння людини виразилося у її віддаленні від умов існування, що є гармонійними для її природи. Людина втратила зв'язок із природою в ритмі своєї повсякденної діяльності, що навіюються іншими ритмами прискорюваного прогресу, відсторонилась від органічності і цілісності. Вона стала обмеженою суспільством, людьми, соціальною групою і просторово, й творчо. Її відношення із природою так само тотально детерміновані суспільством і культурою, що призводить до неадекватності її сутності і розриву всіх зв'язків зі світом, притаманному одномірному існуванню.

Техніка представляється як надсоціальна і надлюдська даність, що має свою внутрішню логіку і свої закони розвитку. Техніка стає автономною, оскільки здатна до саморозвитку, безмежного вдосконалювання власних параметрів. Розвиток техніки на поверхні соціального світу виглядає прогресивно, однак порушує рівновагу матеріальних і духовних сил, що веде до диспропорції в культурі і механізмі функціонування цивілізації, від чого виростає криза.

Технічний прогрес у наш час явно випереджає соціальний і культурний. У цей час техніка панує над людським співтовариством, диктуючи свої закони й свою волю. Прикладом може слугувати те, що багато хто впадає у залежність від Інтернету, від комп'ютера, у психдиспансерах з'являються нові хворі з порушенням психіки, зомбовані хакери.

---

Техніка матеріалізує волю розуму людини-завойовника і людини-хижака ("Raubter" за Шпенглером). Така видозміна статусу техніки в суспільстві узаконює войовничо-споживче відношення до природи, що веде до екологічної, моральної і духовної кризи. Технологічний детермінізм, як плін, був властивий майже всім західним соціологічним концепціям, наприклад Сен Симона і Веблена. Центральна ідея технічної цивілізації – це ідея влади технічних фахівців, або носіїв технічної раціональності. Технократи поступово заповнили світ. Про це писали багато філософів початку ХХ століття. Вся екзистенціальна філософія спрямована проти обездушеної і обезбоженої технократичної реальності й виступає за творче самобуття, саморозкриття людини, утвердження свободи, індивідуальності і субстанціональності в культурі.

Самою глибинною основою технократизму як способу мислення є порушення споконвічної органічної цілісності, втрата зв'язків з коріннями Буття, онтоса. Відбувається процес тотальної дезонтологізації, про що писали Ясперс і Марсель. Це проявляється в розбалансуванні розуміння взаємодії матерії й духу, дисбалансу культури й цивілізації, Еросу й Танатоса.

Техніка створює одномірно-кількісний підхід, тому що вона за своєю сутністю і призначенням явище масове. І, функціонуючи в суспільстві, вона багаторазово підсилює, розмножує ті сторони нашого мислення, які є односторонніми, які зорієнтовані на жорсткий схематизм, механістичність, лінійність і стандартизацію, про що писали всі франкфуртські мислителі – Т. Адорно, М. Хоркхаймер і Г. Маркузе.

М. Хайдеггер пише про таке мислення, як про "втечу від мислення", протиставляючи йому "мислення, що осмислює". "Мислення, яке обчислює", що обмежене, – це приватний вид мислення. "Його специфічність полягає в тому, що, коли ми плануємо, досліджуємо, налагоджуємо виробництво, ми завжди зважаємо на дані умови. Ми заздалегідь розраховуємо на певні результати" [48, с. 21]. Таке мислення буде калькуляцією навіть тоді, коли воно не оперує цифрами й не користується калькулятором і комп'ютером.

М. Хайдеггер формалізує основні риси "обчислювального" (тобто технократичного) мислення. У такому способі мислення багато філософів – як російських, так і західних – побачили

неминучість і трагедію. Його зміст аналізує М. Бердяєв, Д. Оруелл, О. Шпенглер, Х. Ортега-і-Гассет, Г. Маркузе, Г. Марсель.

Одномірна людина з одномірним мисленням виступає як закономірний побічний продукт цивілізації у Г. Маркузе. Джерела ж традиції протистояння технократизму сходять до XVIII століття, коли тенденції, що народжуються, – технократичного мислення і діяльності людини – чуйно вловили Гете й Шиллер. А пізніше цю ідею розвили Гегель, Маркс, Бальзак, Достоевський, Толстой, Манн.

Розвиток суспільства закономірно привів до розширення і зміцнення технократизму, де техніка стала об'єктивним щаблем людського розвитку, необхідною формою відношень людини зі світом. А нині вона є трагічною даністю прогресивних тенденцій і поступово стає способом збагнення світу і способом буття людини.

Технократизація людини була проаналізована екзистенціалістами не просто як зовнішнє, механічне прилягання її до технічного світу, і навіть володарювання над ним і за допомогою його, але як внутрішня перебудова самої людини, її раціональності, чуттєвості і розуміння нею своєї ролі в суспільстві. М. Бердяєв писав, що “прагнення до цілісності і органічності ми успадкували від колишньої, природно-органічної епохи”. Технічна ж епоха закриває дорогу цьому прагненню. Вона “жадає від людини фабрикації продуктів, і при тому у найбільшій кількості при найменшій витраті сил. Людина робиться знаряддям виробництва продуктів. Річ стає вище людини” [12, с. 149].

У М. Хайдегера техніка підкоряє собі весь простір буття, властива їй логіка пронизує свідомість епохи. “Вона не просто атрибут індустрії, а спосіб самореалізації людства. Вона не просто інструмент, а універсальна цінність вселенського масштабу. Її статус рівняється статусу істини” [18, с. 32]. Техніка стає способом виявлення, розкриття, “виведення зі стану утаємниченості” глибинних властивостей буття. Через неї людина говорить із буттям, чує клич Буття. Людина повинна зрозуміти і позатехнічний фундамент техніки, оскільки сама техніка не є засобом у руках людини, а навпаки, людина стає засобом під владою машини.

---

М. Марсель називає сучасну прогресивну людину новою технічною організацією, “тоталізованим універсумом технічної раціональності” і “технічною екстраполяцією”. Він вважає дух абстракції ядром сучасної цивілізації. М. Марсель бачить переоцінку ролі техніки, складову душу сучасної цивілізації, де під технікою він розуміє навичку, призначену для підкорення світу. Людина відчула себе центром Всесвіту і переоцінила могутність свого розуму з підкорення зовнішнього світу. Науково-технічний розум стає центром нової “технічної цивілізації”, яка загрожує повною дегуманізацією світу.

Це один з парадоксів історії, де гуманізм переходить у свою протилежність – антигуманізм. З вищесказаного можна зробити висновок, що при зростанні ролі техніки в техногенній цивілізації відчужується людина, перетворюючись у технічний елемент, деталь технічної цивілізації. Потрапляючи в її вимір, вона стає додатком до науково-технічної реальності, “людиною-механізмом” (“*Homo mechanicus*”), і “людиною-споживачем” (“*Homo consumers*” за Е. Фроммом). Аналізуючи сучасну західноєвропейську цивілізацію, М. Марсель думає, що техногенна цивілізація руйнує духовно-ціннісний зміст культурно-історичної традиції. Над “духом містерії” взяв гору “дух техніки”, який підкоряє дійсність, який може маніпулювати нею. Цей процес завершується тотальним маніпулюванням суспільним життям і свідомістю людини.

Глобальну ідею технократизму як конкретний образ організації розвинув у своїх працях Л. Мемфорд. У процесі виникнення техніка була зв’язана з усією природою людини. Її змінила “монотехніка, цілком присвячена збільшенню влади й багатства шляхом систематичної організації повсякденної діяльності” [49, с. 232]. Цю первинну колективну машину – ієрархічну організацію суспільства й праці, “людську модель всіх наступних машин”, – Л. Мемфорд називає Мегамашиною.

Втіленням принципу Мегамашини, за Л. Мемфордом, став образ “Людини-Організації”: “Система, як така, є продовженням такої людини – від найпримітивніших форм політичної влади вона виступає водночас і як створіння, і як творець, і як остання жертва Мегамашини” [117, с. 79]. Людина-Організація, за Л. Мемфордом, є сполучною ланкою між древнім і сучасним типом Мегамашини. Вона не є винахід нинішньої епохи, або

винятково продукт сучасної техніки. Кращими вважаються ті її якості, які відповідають даному типу машини.

Російські філософи внесли певний внесок у критику ідей технократизму. Вони намагалися протиставити обмеженості, розірваності і частковості людини і її буття принцип синтезу і цілісності. Про це писали В. Соловйов, П. Флоренський, А. Карсавін, С. Булгаков і М. Бердяєв, які глибоко розуміли об'єктивну сутність і обмеженість самої машинної цивілізації.

У природі самої машинної цивілізації, яка базується на концепції науки Нового часу, закладена можливість технократизму. "Знання - сила" - це і є девіз мислення і світовідчуття епохи, в якому закладена можливість технократизму, який породжує спрощений образ світу. Саме в цих умовах і з'являється можливість виникнення світу машини.

У сфері виховання, технократизм - це переконання у здатності виховувати кожного під впливом ідеологічного, інженерного, масового і технократичного впливу.

"Технократ - це педагог, який придушує будь-яку ініціативу; політик, який створює рецепти для всіх часів і народів; це віра в передбачуваність; нездатність співвіднести отриману користь і сплачену ціну; це - як інтегральна характеристика - антигуманне відношення до людини і результату її діяльності" [167, с. 20].

З погляду релігії, проблема технократизму глибоко проаналізована М. Бердяєвим. Він виділяє чотири риси нового типу духовності, яка символізувала перемогу цивілізації над культурою: "1. Усунення мистецтва і філософії, заміну їх інженерним мистецтвом; 2. Перехід до нового типу етики - від місії збереження і продовження творчості до панування над ним у своїх цілях; 3. Панування "філософії володіння" над "філософією буття" (про це ж писав Е. Фромм); 4. Втрата виходу у вічність, можливість споглядання Бога, істини, краси" [12, с. 76-78].

Яким же чином можна звільнитися від технократичного розуму й мислення? Технократизм у філософії протиставляється культурі, що цілісна, має цілісне ядро, серцем якого є релігія й усвідомлює метафізичні коріння свого буття, де технократизм виступає деструктивним і нерідним елементом. Але він - складова частина соціального буття і його елемент- постійно збуджує і провокує мислення до конструкцій іншого типу.

---

---

Культура повинна “знімати” обмеженість технократизму. Технократизм народжується в лоні й виходить із лона культури, але, відпавши від неї, він починає самостійно диктувати умови існування культури і людини-творця культури. Диктуючи новий спосіб існування, технократизм веде цивілізацію в безвихідь, у виродження, до катастрофи. Технократизм стає глобальною характеристикою мислення і діяльності людини. Він має глибоку традицію в суспільній свідомості, яка пов’язана з наукою, мисленням Нового часу, зі зміною характеру людської діяльності і виникненням реальної загрози деформації природи людини. Суть технократизму – в порушенні цілісності людини, закріпленні односторонності, частковості, одномірності, “лінійності” її мислення і діяльності, їхньої запрограмованості, зв’язаності і обумовленості...

Людина, що технотизована, повністю забуває про прекрасне, вона не отримує натхнення ні від роботи, ні для створення чогось нового, вона не бачить користі морального, тому що бути моральним стає безглуздо для людини-організації, оскільки вона – частина більшого технізованого, і, разом з тим, аморального “суспільства-машини”, технополісу, або Мегамашини.

Це, можливо, сама фундаментальна втрата, тому що вона непомітно змінює всю парадигму думок і почуттів людини, її ціннісні орієнтації і спосіб життя. Тому навколишній світ стає ворожий красі і гармонії. Ознаками цього є як зовнішні, так і внутрішні елементи. Настав час глобальної деструкції і деконструкції людської свідомості, в якому немає місця культурним традиціям, поняттям цілісності людини і гармонії, які визначають зміст її Буття.

Втрата гармонії із світом народжує хворобливі, перекручені уявлення про світ і про себе, хворі думки породжують нездоровий світогляд, що, перш за все, породжує безнадійно хворі і деструктивні соціальні “структури”: мертвотні некрофілістичні інститути і установи утворення (приклад – тоталітарні секти, Інтернет-клуби, шоу-бізнес, платні еротичні послуги, іноді по телефону й Інтернету). Людство постало перед фактом утворення антиестетичної дійсності і в матеріальному, і в духовному просторі Буття.

Аналіз відчуженої від гармонії і краси людини зробили у свій час Гете й Шиллер з його ідеєю “Естетичного соціуму”; Маркс і

Бальзак, Т. Манн і Г. Маркузе з його “Еросом і цивілізацією”. Вони особливо гостро пережили і піддали аналізу реальний факт відчуження мистецтва і краси від людської реальності, намагалися з’ясувати його соціальні передумови. Виникли різні моделі порятунку індивіда з відчуженої реальності, які здатні відновити цілісність людини в умовах нової технократичної цивілізації.

Критика проблеми відчуження в культурі також здійснена Шопенгауером і Ніцше, але в більш культурологічному плані. Гете, Шиллер, Гегель, Маркс,

Бальзак, Манн прямо вказували на джерело відчуження – товарно-грошовий характер буржуазних суспільних відносин. Вони зробили висновок: це суспільство за самою сутністю вороже мистецтву і красі.

Гете і Шиллер протиставили односторонньо-насильницькому методу осягнення світу перетворюючий вплив матеріального розвитку і естетичного виховання. Сучасну “узурповану людину”, – вважав Шиллер, – треба повільно і спокійно перетворювати в ідеального громадянина; із людини, яка живе в царстві потреби, створити громадянина “естетичної держави”. Це буде, за його словами, людина гідна свободи. Шиллер вважає, що тільки через красу пролягає шлях до волі. Таку точку зору прийнято вважати утопічною і естетичним ідеалізмом. Цю ж ідею продовжив Г. Маркузе в роботах “Есе про звільнення” та “Ерос і цивілізація”.

Для сучасного суспільства характерні ті ж елементи деестетизації, відчуження краси через відчуження власності й влади, через тоталітаризм держави, через уніфікацію, а в кінцевому підсумку – технократизацію людини. Але цей парадокс перестає бути таким, якщо ми визнаємо якісну невідповідність наших уявлень про власне суспільство із самим суспільством, теоретичної моделі з реальністю, а також, якщо ми визнаємо можливість суспільства зсередини трансформуватися в нову якість. Соціум інформаційної доби, що тільки зароджується, зможе розвинути в соціум культури лише за умови “повернення у світ краси”. Тоді ми зможемо сподіватися, що подолання відчуження краси від людини, а отже, подолання технократизму можливо в рамках майбутнього “вищого синтезу” – суспільства,

---

---

що формується, до якого Захід і Схід повинні пройти кожен свою частину шляху.

Антитехнократичні тенденції повинні виникнути і в сучасному науковому пізнанні. Феномен гносеологічного технократизму визначається як протилежність цілісності мислення, який охопив усі рівні суспільного буття і став перешкодою розвитку людини. Необхідно досліджувати його існування в науці, там, де присутня рефлексія мислення і здійснюється становлення методів і програм пізнання. Можна констатувати, що наука прагне до цілісності, синтезу пізнання.

Характерна риса сучасного етапу розвитку наукового знання складається в тенденції до створення узагальнюючих концепцій, теорій і навіть окремих напрямків, в яких об'єкт дослідження розглядається під кутом зору взаємозв'язку і взаємодії різних його сторін, частин і функцій в рамках цілого.

Очевидно, що інтегруюча тенденція в науці на сучасному етапі стає більш потужною. Звідси, необхідно повернутись від підвищення інтересу до цілісності, до самого способу її реалізації. Технократичне мислення, щоб створити цілісність, завжди механічно поєднує елементи однорідні й однорівневі. Але на даному кризисно-катастрофічному етапі розвитку необхідний протилежний підхід, що припускає поліфонічність для синтезу. Він відмовляється від розуміння єдності лише як з'єднання на єдиній науковій платформі всього багатства теорій і концепцій. Акцент робиться на взаємодоповнюючому характері теорій.

Усвідомлюється неможливість механічного поєднання гуманітарного і природничо-наукового знання, як і відповідних їм образів світу. "...Фрагменти дійсності, які вивчаються природничими науками, не зливаються в єдиний образ із тими фрагментами світу, які вивчають науки суспільні..., єдиний "зріз" із усього пласту знання виступає лише ідеалом і може розглядатися як орієнтир дослідження з методології науки" [112, с. 278]. Вони не зливаються, а взаємопроникають, взаємодоповнюють один одного, якщо не розглядати їх в одній площині. Прикладом може слугувати софіологія Флоренського, його вчення про єдиносутністні тварного буття, розуміння соборності в російській філософії А. Хомякова і В. Соловйова, а також симфонічності Л. Карсавіна.



Так, зокрема, теоретичним прототипом виведення техніки до сфери самотійного буття можна вважати концепцію П. О. Флоренського, в якій взаємопов'язані органічна та неорганічна тілесності [181]. Речі є продовженням нашого тіла. Вони повинні перетворюватися на знаряддя, які мають технічний характер, а техніка та живе тіло виводяться з особливого життєвого тілоформуєчого начала. Створення технічних засобів за образом людських органів є спробою людини активно впливати на навколишнє середовище, свідомо опанувати ним та перебудувати. І техніка, як частина культури, організовує матерію, що перебуває поза людиною.

Техніка є “уламком” живого тіла, а тіло є проекцією, образом майбутньої техніки. Але лінії техніки та життя не настільки сильно поєднані, і розвиток кожної з них може або прискорюватися, або уповільнюватися. Схожість побудови та функціонування органів та знаряддя вказує на необхідність переходу від технічного прогресу, який залишає особистість недосконалою, до прогресу органічного, а потім і духовного. Техніка, на думку П. О. Флоренського, є активним самотійним елементом, який допомагає людині здійснити акт самопізнання.

Завдяки тому, що проекція відбувається не лише в матеріальній сфері, а й в ідеальній, з рухом думки, жоден зі станів технічного розвитку не є завершальним. Отже, технічний прогрес є пропорційним здобуванням нових знань. Оскільки не всі органи проектуються у технічній творчості, то і не кожне технічне знаряддя є проекцією якогось з органів. Тому, “слід чекати в техніці такі знаряддя, прототипу яким в сфері органічного ми ще не знайшли” [181, с. 149].

Техніка впливає на духовні складові життя людини та має тенденцію до самотійного буття, і завдяки цьому відбуваються зміни гуманістичних парадигм протягом історичного процесу.

В сучасній науці прикладом може слугувати концепція В. Налімова, де автор намагається об'єднати семантичну і фізичну реальності.

Антитехнократичним є синергетичний підхід. Цілісність перестає ототожнюватися з рівновагою і порядком. Вони виступають лише частковим випадком, який не визначає загальної картини. Цю картину, навпаки, визначають нерівномірність і хаос, випадковість. Нерівноважений і

---

---

спонтанний характер системи наукового знання яскраво виражений в концепції В. Біблера. Цілісне знання виростає з безперервного діалогу (полібалки), переклику, взаємодії змістів як в історичному, так і в сучасному середовищі.

Цей підхід підводить до необхідності повернення науки в лоно культури. Це не штучне вживлення в тіло науки соціокультурних утворень, із чим не згодні ні захисники класичного ідеалу науковості, ні більшість прихильників сучасної екстерналістської тенденції, такому способі мислення, коли наукові теорії, гіпотези, факти всіх часів і народів як би розмовляють між собою на рівних і мають рівне “право” на своє право у вирішенні будь-якої сучасної проблеми, хоча, з другого боку, не відкидається і “зняте” знання, і як “зняте” воно бере участь у цій нескінченній науковій полібалці.

Кожен часовий зріз науки стає ареною подвійності, додатковості і виникає як мозаїчне полотно з елементами різного колориту, яскравості, відтіняючими один одного і тільки в сполученні забезпечують неповторний вигляд цілісності полотна. Парадокси, які ведуть в безвихідне становище, насправді допомагають вийти до якісно нової картини світу, яка уже на порозі пізнання і “стукає у двері”.

Таким чином, можна зробити наступні висновки. В сучасній ситуації світоглядного еkleктизму, втрат стійкого фундаменту світосприйняття, розпаду цілісної картини світу, щоб вирватися із чергового тупика світової історії, необхідно зробити прорив через:

1) прагнення до відходу від механічного розуміння єдності й цілісності до усвідомлення їхньої структури як сукупності неоднорідних елементів, які доповнюють один одного;

2) відмову від розуміння цілісного знання як його рівноваги, абсолютної впорядкованості та здійснити перехід до дослідження розвитку, динаміки цілого, до ідеї полібалки, поліфонічності знання;

3) що зміцнюються антитехнократичні тенденції в просторі більше загальної тенденції пошуку оптимальних форм інтеграції, синтезу, цілісності наукового знання;

4) парадоксалізацію, розірваність наукової картини світу.

На шляхах пошуку інтеграції і цілісності виникає синергетична концепція І. Пригожина, який подав новий спосіб

мислення, створив міждисциплінарний підхід. Він переборює традиційне ототожнення цілісності з рівновагою. Сама рівновага стає моментом, стороною розвитку системи. З погляду кібернетики, стан нерівноваги – це те, що руйнує стійкість і цілісність, згідно синергетики, воно не джерело загибелі, а підстава становлення впорядкованості, структурного оформлення.

Синтез і синергетика – це засіб боротьби проти технократизму. Необхідний процес подолання панування технократичного мислення і формування нової синергетичної парадигми мислення. Повинен сформуватися антитехнократичний тип мислення, незорієнтований на машинну одноманітність, догматизм, однобічність, жорстокість, якому буде відповідати і нова система загальних уявлень про природу, або нова картина світу, більш складна й багатомірна, яка уточнює місце і роль людини у Всесвіті, можливо, зовсім незвичайна з погляду повсякденного “здорового глузду”. Ця нова картина світу стане великим завоюванням людини, і, можливо, якісно змінить її саму, повертаючи науку в лоно культури. Якщо ми хочемо повернутися до гуманізму, необхідно створити нову ціннісну науку про людину, яка допускає її цілісність.

Всебічність людини техногенної цивілізації повинна замінитися органічною цілісністю, а в соціальних системах – інтегральністю, яка неможлива без пізнання законів Всесвіту і засобів досягнення її мудрості, без трансценденції.

Цікаву антитехнократичну концепцію відродження гуманістичного виміру Г. Марсель бачить у відродженні сакрального виміру, який виснажився від тотальних хвороб століття. Через Дух і духовність можливе відродження гуманізму і почуття гідності особистості, яке стерлося із приходом “людини маси”. Г. Марсель пропонує повернутися до трагічної мудрості і заглянути за її межі. Трагічна мудрість – це необхідність, в яку потрапляє тоталізований універсум. Мудрість – це не життєвий режим і не духовна дієта.

Мудрість – це мета людини, до якої вона прагне, відчуваючи фундаментальну духовну метафізичну незабезпеченість своєї людської екзистенції. Г. Марсель пропонує сучасній людині позитивну перспективу – прорив до трансценденції, оцінюючи стан людини сутінкової фази цивілізації, як “останній туалет,

---

який засуджений робить перед стратою". Критикуючи масове суспільство, цей автор вважає, що єдиною гарантією людської свободи і є зв'язок людини із трансцендентним, тобто з тим, що перебуває за межами "світу речей", де зберігаються кінці і початки людського Буття.

Альтернативу "людині маси" Г. Марсель бачить в персоні, особистості, яка володіє аристократизмом. Фундаментом персони є суб'єктивність, що незмінно тяжіє до образу монади, на основі чого народжується інтерсуб'єктивність, міжособистісні зв'язки людей на основі духу, укорінені в трансцендентному. Персона, пов'язана з Абсолютом, несе істинні культурні цінності, здатні цементувати і впорядковувати, замазувати тріщини в культурно-історичному процесі. Такі інтерсуб'єктивні зв'язки Г. Марсель уподібнював деякому роду священнодійства, як причастя до святого, або сакральному (*communion*), де причастя людей один до одного невід'ємне від їхнього соборного причащення загальних для всіх цінностей в історичній традиції. Шляхи виходу із кризи Г. Марсель бачив, як і Флоренський, через трансценденцію – "схоплення людини Богом", або саме сходження людини до Абсолюту.

А проєкцію концепції цілісного знання в соціальній площині буття запропонував Ж. Марітен, яку втілив в цілісну систему "Інтегрального гуманізму" як вихід із кризового стану культури і суспільства.

Так, як і П. Флоренський, В. Соловйов і Л. Карсавін, Ж. Марітен намагаються створити якусь універсальну, інтегруючу концепцію, здатну об'єднати всі уламки, які розпадаються, Буття європейської культури, залікувати трансцендентним розумінням світової історії всі "кровотечні рани Буття".

"Інтегральний гуманізм" здатний об'єднати всі цінності світової історії на основі релігії. Ж. Марітен вважає, що релігія є тою трансцендентною основою, через яку можливе зростання й інтегрування культури і цивілізації, оскільки вона є втіленням волі і універсальних цінностей [102].

Цілісна людина – це не стан, це процес, який виступає як подолання односторонностей, і більш повне і конкретне розкриття його субстанціонального багатства. Технократична однобокості свідомості і діяльності виступала як повне

відкидання релігійної, ідеалістичної, сутнісної та ірраціональної складової духовної культури людства.

У наукових дослідженнях про людину виникає потужна антитехнократична тенденція убік руху до цілісності культури. Вона спрямована на подолання псевдодіалектичного, комплексного підходу до розуміння природи і сутності людини, коли механічно складаються природні й соціальні початки; це подолання стійкого уявлення про ідеал всебічності, усвідомлюваного як механічне з'єднання позитивних сторін; це все більш повне розгортання уявлень про органічний зв'язок людини з умовами її існування; а так само подолання сучасного антропоцентризму і недооцінки можливостей людини, спроба зрозуміти її реальне місце в космосі; це синтетичність і гармонійність самої науки, яка зароджується, про людину.

На початку ХХІ століття спостерігається активізація наступу гуманізму на позиції технократизму шляхом саморозгортання інформаційно-гуманітарної революції, що є не першою у ланцюзі науково-технологічних революцій ХХ-ХХІ століть. Початком цього ланцюга є добре відома всім НТР. Перетворивши гігантській масив природничо-наукових знань на суму наукомістких технологій, НТР дала змогу людству опанувати два найважливіші стратегічні ресурси – речовину й енергію. Що ж до масиву гуманітарних знань, тобто знань про людину, соціум, культуру, історії, дух, то вони залишилися на узбіччі магістралі НТР. Завдання перетворення цього масиву знань у суму гуманітарних технологій розв'язує інформаційно-гуманітарна революція. Ця революція не ідентична ні соціальним, ні науковим революціям. Соціальні революції змінюють політичну владу, режим, соціальні підвалини суспільства. Наукові революції здійснюють зламування старих парадигм науки й установа нових. На відміну від них, інформаційно-гуманітарна революція змінює суму технологій, за допомогою яких людство прагне перетворити у свої стратегічні ресурси не тільки стихії природи, але й творчі потенції самої людини в усіх її вимірах.

До яких же висновків можна дійти на підставі аналізу протистояння принципів технократизму й гуманізму, що відбувалось протягом ХХ століття?

По-перше, технократизація свідомості призвела не до піднесення, а до занепаду науки й техніки, до нездатності вивести

---

її на якісно новий рівень для досягнення більш прогресивних ідей. Це відбулося, тому що технократичне мислення в глибині своєї сутності протилежне творчості, яке “живиться” духом. Без творчості ж мертвають і новітні науково-технічні засоби, втрачаючи внутрішнє субстанціональне джерело розвитку. Імпульс “волі до влади” затьмарює собою імпульс “волі до культури”. Це і є умови, за яких культура впадає в кризу, і втрачає творчу здатність.

По-друге, самим фундаментальним проявом технократизму як “машинізованого” способу мислення і діяльності людини, характерного для сучасної епохи, є деестетизація людського буття. Причина цього – в тому, що естетичний початок споконвіку протилежний однозначності, однобічності, спрощенню, і, навпаки, пов’язаний за своїм походженням з багатозначністю, багатомірністю, вільною грою, тобто технократизм і краса протистоять один одному за сутнісними параметрами. Ситуація кризи – це коли Танатос перемагає Ерос, цивілізація – культуру, виникає однобоке буття, яке саме піддане виродженню.

По-третє, соціальною базою антиестетики як атрибутивної форми технократизму стає товарно-грошовий фетишизм. Він виражається, з одного боку, в абсолютизації ролі товарно-грошових відносин, у неправомірному перенесенні їх зі сфери матеріального на сферу духовного виробництва, і, як наслідок цього, – у спробі штучного “вбудовування” сфери духовних, естетичних сутностей у механічну, кількісну схему буття. А з другого, – у виключенні, “розмиванні” якісних характеристик духовності, формуванні ілюзорної свідомості. Втрата ж якості є втратою цілісності.

По-четверте, руйнування цілісності є також атрибутивна властивість технократизму. Релігія в культурі формує цілісність, рівну синтезуючій тенденції. Серед головних її рис – відновлення оптимального певного місця техніки, пошук її ніші в людському бутті; перехід від споживацько-кількісного до органічно-якісного способу взаємин людини зі світом; подолання вузького, механістичного розуміння свободи як “свободи від...”, як свободи винятково зовнішньофізичної, межі якої завойовуються й утримуються постійною напругою насильства; свободи, яка неминуче народжується з насильства. Синтезуюча тенденція

проявляє себе не як зовнішнє насильство, але як нестримна зміна системи зсередини, що впливає на позитивну зміну інших систем.

По-п'яте, реальні наслідки технократизму. Технократизм "роз'їв", як іржа, і зробив деконструктивними всі скріплення складових елементів духовної культури. Тому відбулося змішання принципів і народився світоглядний еkleктизм; виникла ентропія духу культури, дух перестав творити вічні ідеали і цінності; виникає корозія вічних стовпів істин Буття, фундаменту культури; відбувається ерозія вічних непорушних духовних ідеалів і цінностей.

Отже, сформовану ситуацію на початок ХХІ століття коротко можна охарактеризувати в такий спосіб. Гранична напруженість людської думки, концентрована в сучасній науці, як би прийшла в зіткнення зі своїм "антисвітом" – із силою, антигуманних суспільних відносин, з відчуженою від справжньої науки сферою помилкової свідомості, яка прагне бути масовою і, здавалося б, результат може бути тільки один – суспільний вибух.

Але він не відбувається, або, у всякому разі, виражається хоча й у досить різких, але обмежених формах. Справа виглядає так, по-перше, тому, що спеціалізація науки зайшла занадто далеко, щоб будь-яке зіткнення зі сферою відчуженої масової свідомості могло торкнутися глибинних, сутнісних сил науки; по-друге, тому, що з'явилися тенденції, які несуть "заспокійливий ефект" і серед них не останню (якщо не першу) роль відіграють ті матеріальні блага, які виявилися безпосереднім чином пов'язані з успіхами науки і техніки й відчутно вплинули на зростання суспільного масового споживання.

Ці останні тенденції не забарилися оформитися, якщо не теоретично, то, у всякому разі, ідеологічно – у відповідних технократичних концепціях, які абсолютизують значення науки і техніки в житті суспільства, стверджуючи, що вони перетворюють його безпосередньо і прямо обминаючи соціальні фактори.

Водночас, практика використання індустрії інформаційно-гуманітарних технологій перетворення людини в усіх її вимірах занурює наш мегасоціум в якісно нову екзистенціально-антропологічну ситуацію. У цій ситуації просвітницька віра в те, що науково-технологічні революції неминуче ведуть цивілізацію до ідеально досконалого суспільства – тобто до суспільства Розуму, Справедливості, Загального благоденства –

---

---

усвідомлюється як “світоглядна мара”. Постпросвітницька світоглядна примара “суспільства ризику” протверезує інтелектуалів нашого часу, звільняє їх від небезпечної ілюзії про можливість науково-технологічного управління глобальною еволюцією не тільки гуманітарної сфери, але й екосередовища в усій його тотальності.

Тепер, за умови формування якісно нової фази науки, що отримує назву “технонауки”, якісний стрибок має здійснити освіта, оскільки принципово оновлюється її зміст. Але для того, щоб запровадити в життя якісно нову організацію освіти, треба детально розібратися з її сучасним станом і виокремити ті її ланки, що найбільше постраждали від технократизму або здатні його відтворювати і зміцнювати за рахунок надмірного використання сучасних технологій навчально-виховного процесу.



# РОЗДІЛ III

## ПРАКСІОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОЯВУ ПРИНЦИПУ ТЕХНОКРАТИЗМУ В ОСВІТІ РОЗКОПОТОЇ ЦИВІЛІЗАЦІЇ

Метою даного розділу є аналіз прояву технократизму у дискурсі формування освітніх концепцій XXI століття, функціонування його як ідеології, методології, теорії і практики управління соціальними, у тому числі й освітніми, процесами, нарешті, пошук шляхів гармонізації технократизму і гуманізму в освіті перехідної доби.

### *3.1. Сенс концепту “дискурс технократизму в освітніх концепціях XXI століття”*

Метою даного підрозділу є уточнення суті і змісту головного поняття дослідження – концепту, що виокремлює його від інших понять, завдяки яким відкривається можливість дослідити атрибутивні властивості і функціональні впливи явища технократизму на суспільство й освіту. Нагадаймо, що термін “концепт” (від лат. *conceptus* – поняття) є змістом поняття. Його смислова наповненість у відволіканні від конкретно-мовної форми його виразу [123, с. 503]. За іншим джерелом, концепт – це

---

---

“формулювання, розумовий образ, загальна думка, поняття” [177, с. 262]. Карнап помістив концепт, як відомо, між мовними висловлюваннями і відповідними до них денотатами. Інакше кажучи, концепт – це логічно-інтуїтивна схема вивчення проблеми, встановлення зв'язку між його елементами, а концептуалізація є особливою формою пізнання дійсності [177, с. 262].

Головним концептом даної науково-дослідницької роботи є термін “дискурс технократизму в освітніх концепціях ХХІ століття”. Розглянемо його більш детально, оскільки він є багатокомпонентним словосполученням. По-перше, поняття є основними елементами теорій, вони акумулюють і передають істотну частину нашого знання про реальний світ і роблять можливим його опис і пояснення. По-друге, поняття забезпечують наукову комунікацію. По-третє, поняття, як “логічні атоми нашої інтелектуальної діяльності” [199, с. 284-285], виконують евристичну функцію, будучи робочими інструментами наукового дослідження.

Уточнення смислу даного концепту опрацюємо у такій послідовності: “дискурс” – “технократизм” – “освітні концепції ХХІ століття”. На основі аналізу цих складових з'явиться можливість подати наше концептуальне бачення проблемного поля дослідження і далі працювати з предметом дослідження як з цілісністю, що несе у собі енергетику ідеології технократизму.

Спочатку розглянемо сенс терміну “дискурс”. Поняття “дискурс” надзвичайно багатопланове. Латинською мовою “*discursus*” означає “розмова, бесіда”. У середньовічній латині це слово означало “пояснення, доказ, аргумент у суперечці, логічне струнке міркування”.

Перекочувавши з латині в основні європейські мови, термін поступово розмивався, означаючи вже будь-яке публічне мовлення, аж поки не став синонімом слова “текст”. У російській лінгвістичній традиції він застосовується у значенні, подібному до поняття “функціональний стиль” (як особливий вид тексту) – розмовний, бюрократичний, газетний тощо. Загалом же поняттям “дискурс” наразі позначається будь-яке явище дійсності, що має знакову природу і є певним чином структуроване, включаючи мітинги, дебати, спектаклі тощо. З огляду на цю розмитість, в окремий науковий напрям виділилася

лінгвістика тексту, яка вивчає мову у дії на основі пошуку закономірностей, притаманних будь-яким текстам.

За І. Касавінім, наприклад, текст і дискурс – поняття, які перетинаються лише частково. Дискурс – це незакінчений живий текст, узятий в момент його безпосередньої включеності в акт комунікації, у ході його взаємодії з контекстом. “Те, що відрізняє дискурс взагалі від тексту взагалі, відрізняє і філософське мислення від побутового” [159, с. 235]. У побутовому слововживанні поняттям “дискурс” часто позначають будь-який засіб спілкування. Російський “Лінгвістичний енциклопедичний словник” визначає дискурс як “текст, узятий у подієвому аспекті” і водночас як “мову, що розглядається як цілеспрямована соціальна дія” [46; 93, с. 96-97].

Філософській мові, як, до речі, і кожній натуральній живій мові, чи то штучній, притаманний свій специфічний дискурс, основні характеристики якого більш-менш відповідають відповідним характеристикам інших мов (соціологічній, політологічній, культурологічній), але при цьому є й такі, що визначають своєрідність дискурсу такого унікального явища як ноосоціогенез, який твориться і обслуговується саме цією мовою. Опанування дискурсом означає інтерналізацію особистістю семантичних полів, які структурують буденні інтерпретації та поведінку в межах інституційної сфери. Таким чином, дискурс розуміється нами як спосіб мовленнєвого когнітивного конструювання впливу технократизму на суспільство і його підсистему – вищу освіту.

Ми розглядаємо філософський дискурс не просто як вживання певного категоріального апарату, що обслуговує життєдіяльність системи освіти, а як символічну репрезентацію соціального світу взагалі, як його вироблення, теоретичне обґрунтування його системної цілісності і зв'язку із зовнішнім світом на прикладі такого чинника, як технократизм.

Найбільш сталим напрямом теоретичних досліджень, що справді створює дискурс предметного поля даного дослідження, безумовно, є філософія науки і філософія техніки. Наука і техніка здійснюють потужний вплив на усі сфери життя. Тому вони обумовлюють певний аспект розгляду множини філософських проблем сучасності. Саме про це свідчать слова одного з найяскравіших філософів ХХ століття Карла Ясперса:

---

“Техніка стала головною темою у спробах пізнати положення, в якому ми знаходимось” [200].

У вітчизняній і російській філософській літературі велика увага приділялась філософським і методологічним проблемам науки, і дещо менше – філософським проблемам техніки. Ми тут апелюємо до російського досвіду з декількох причин. По-перше, тому що пройшло небагато часу з того моменту, як наші наукові шляхи з російською науковою громадою розійшлися, і тому їх наукові напрацювання споріднені до наших форм теоретичного або ментального мислення та практичних висновків.

По-друге, освіта, як галузь специфічної людської діяльності генетично пов’язана як з наукою, що є джерелом постачання смислів для навчально-виховного процесу, так і технікою, що є потужним засобом навчально-виховної діяльності, що є остовом сучасних і майбутніх, на думку переважної більшості сучасних дослідників, педагогічних технологій.

По-третє, ми, досліджуючи проблему технократизму в освіті, маємо справу з досить вузьким проблемним полем, що перебуває у дискурсі науки і техніки. Саме тут проростає явище технократизму, що поступово охоплює суспільство, а потім і будь-які його елементи та компоненти. Інститут вищої освіти тут не є винятком.

Тобто, як не крути, а філософський дискурс породження, функціонування і розвитку явища технократизму в освіті створює саме філософія науки і техніки у органічному поєднанні з філософією освіти. Остання складова також важлива, оскільки саме вона аналізує умови, в яких модернізується національна система вищої освіти будь-якої країни або групи країн, наприклад, Об’єднаної Європи.

Тепер розглянемо термін “технократизм” і викладемо авторське його бачення у руслі нашого дослідження. Ясно, що це квінтесенція або глибина нашого наукового пошуку, оскільки ми тут маємо: по-перше, подати його смисл; по-друге, визначити форми його існування; по-третє, відтворити механізм його впливу на систему вищої освіти; по-четверте, передбачити наслідки його впливу у різні часи його тиску на систему освіти.

Термін “технократизм” (від гр. *techne* – мистецтво, ремесло, майстерність, і *kratos* – влада, панування) – ідеологія, теорія, світогляд та принцип практики – пов’язаний з обґрунтуванням та

здійсненню положення: “владу – фахівцям”, тобто знаючим та уміючим [179, с. 582].

Технократизм відбиває прагнення наукової, технічної або адміністративної “еліти” до панівного становища у суспільстві та відмежування влади від “некомпетентного втручання”. Піклуючись про “інтереси справи”, технократизм, як правило, виступає під демократичними і гуманістичними гаслами, але за своєю дійсною спрямованістю є протилежним щодо них.

Технократизм є абсолютизацією принципу раціональності та технічної доцільності. Це приводить до того, що суть діяльності приносять у жертву її безпосередній меті. Тим самим людина перетворюється на засіб досягнення зовнішньої мети, а самі засоби набувають характеру самоцінності. У державному управлінні різновидом технократизму є макіавеллізм. Технократизм супроводжує всю історію людства, проте найбільшого поширення набуває у ХХ столітті внаслідок НТР. Теоретичним обґрунтуванням технократизму є “технологічний детермінізм”, а також деякі сучасні теорії управління (Дж. Бернхем, Дж. Гелбрейт та ін.).

Для нас дуже корисним є поглиблено поглянути тут на частку “*kratos*”, тобто “влада”, оскільки ми підійшли до розгляду механізму впливу технократизму на модернізацію суспільства і освіти. Сутність та зміст цієї складової терміну “технократизм” можна проаналізувати на основі філософської, соціологічної, психологічної і політологічної літератур.

Нагадаємо, що уточнюючи сутність та зміст поняття “влада”, ми маємо справу уже не з самим явищем, а з його гносеологічною формою. Поняття – це “форма мислення, що відображає загальні й істотні ознаки предметів і явищ” [34, с. 80]. Визначення поняття влади – це найважливіша складова філософського аналізу політологічного феномену, що являє собою логічну операцію, в процесі якої розкривається природа, сутність і зміст цього поняття.

У наявній літературі, у першу чергу, довідниковій, ми знаходимо цілу низку визначень терміну “влада”. Так, наприклад, В. Халіпов у роботі “Кратология – наука о власти” пише, що влада, “є соціальним суспільно-політичним явищем, як важлива, невід’ємна ланка, що є визначальним структурним елементом у житті суспільства з усіма своїми перевагами,

---

---

можливостями і недоліками, як система у суспільному організмі, що потребує постійного аналізу, розвитку й удосконалення” [183, с. 140].

Але найбільш опрацьованим є, на нашу думку, тлумачення даного терміну у кратологічному словнику “Власть” цього ж автора. Тут зазначено, що Влада [183, с. 70-71] (англ. право управління – *power authority*; панування – *rule*; грецьке – *kratos*; лат. – *austoritas imperium*; нім. – *macht*; ісп. – *poder*; італ. – *dominio, potere*; португ. – *poderio*; фр. – *pouvoir*; есперанто – *potenco*) це:

1) здатність, право і можливість розпоряджатися ким-небудь, чим-небудь, здійснювати рішучий вплив на долю, поведінку і діяльність, вдачу і традиції людей за допомогою різного роду засобів – закону, права, авторитету, волі, суду, примусу;

2) політичне панування над людьми, їхніми спільнотами, організаціями, над країнами та їхніми угрупованнями;

3) система державних органів;

4) особи, органи, що наділені відповідними державними, адміністративними повноваженнями, або як такі, що володіють різного роду впливом, повноваженнями за звичаєм, або як такі, що привласнили їх собі.

В “Короткому енциклопедичному словнику”, виданому у 2004 р. колективом вітчизняних авторів, знаходимо більш ґрунтовно опрацьоване тлумачення цього терміну: “влада – (слово грец. походження і означає панування, управління, володіння, володарювання) – право і можливість розпоряджатися чимось і кимось, підкорюючи своїй волі. Вона існує скрізь, де є стійке об’єднання людей: в сім’ї, виробничих колективах, різноманітних організаціях і установах, в усій державі” [175, с. 121].

Є сенс навести всю характеристику даного феномену, що подана у цьому філософсько-політологічному джерелі. Це позбавить нас від необхідності збирати окремі елементи її характеристики, що розпорошені у літературі. Отже, влада – це форма соціальних відносин між суб’єктами соціальної взаємодії на підставі приписаної зовні (суспільством) чи взаємно визнаної рольової і функціональної залежності одного об’єкта від іншого, де один з учасників має можливість підкорювати своїй волі інших суб’єктів.

Влада – спосіб організації системи суспільних відносин, побудованих на принципах субординації взаємодіючих суб'єктів. Влада існує на всіх історичних етапах буття суспільства і пронизує усі сфери його життєдіяльності. Характерними атрибутами влади є панування, управління, розпорядження, підпорядкування (підлеглість), вплив, підкорення, авторитет, престиж та інші ознаки, без яких вона не може існувати.

Влада, як система відносин між людьми, обов'язково включає двох безпосередніх її учасників: суб'єкт влади (її носіїв, представників) і об'єкт влади (тих, на кого спрямована діяльність суб'єкта, підвладних). У цьому випадку мова йде про викладача, на якого покладена функція суб'єкта і студента, відповідно, об'єкта владного впливу. Статус суб'єкта влади – викладача визначається традицією, авторитетом, громадською думкою, історичним досвідом родового життя.

Технократ, як суб'єкт влади, водночас є й суб'єктом соціального контролю (за винятком форм влади в девіантних та інших групах, які засуджуються суспільством). Кожна форма влади має спеціалізовану систему соціальних норм, контролю й санкцій, а у взаємодії вони доповнюють, контролюють одна одну, переплітаються в системі соціальних зв'язків, утворюючи складну систему владних відносин – систему влади.

Зміст, форми й характер влади відбивають рівень розвитку суспільства та його культури. Вивчення феномена влади та пов'язаних з нею проблем має давню історію, починаючи від Платона, Аристотеля, Н. Макіавеллі, Ж. Бодена, Т. Гоббса, Д. Локка, Ж.-Ж. Руссо, Ш. Л. Монтеск'є, К. Маркса, В. Паретто, М. Вебера, Г. Ласуела та інших. В умовах розбудови державної незалежності України проблеми влади на всіх рівнях набувають особливого значення як у прагматичному відношенні, так і з точки зору необхідності теоретичних розробок найбільш доцільних та ефективних моделей влади, що відповідали б новим історичним обставинам і потребам суспільства

Сутність влади – це підкорення одного суб'єкта іншому або одних суб'єктів іншим суб'єктам. Універсальний і всезагальний організаційний принцип влади: командування. Влада не існує без командування і покори. Не політика, а, власне, тільки внутрішньо притаманне владі відношення – командування – визначає владу. Командуванню влада зобов'язана своїм

---

---

існуванням. Її присутність у суспільстві апріорна: “Влада – це соціальне зосередження командування, що опирається на один або декілька прошарків, або класів суспільства” [33, с. 39]. Висновок явно зроблено в конфліктній світоглядно-методологічній парадигмі, що належить представникам марксизму.

Тепер можна перейти до аналізу віддзеркалення у літературі змісту влади. При цьому зміст влади, формою прояву якої є регуляція та саморегуляція родового життя людей, у даному дослідженні розглядається не як сам по собі субстрат влади, як соціального явища, а як його внутрішній стан, сукупність процесів, що характеризують взаємодію утворюючих її елементів між собою і з середовищем та зумовлюють їхнє існування, розвиток і зміну; в цьому сенсі сам зміст влади виступає як процес локалізації соціальної взаємодії людей у просторі та циклізації у часі.

Його, зміст влади, слід розглядати як специфічну комунікацію. Цікаво, що інструментом підкорення об'єкта управління суб'єкту управління виступає управлінська інформація, управлінська дія та управлінська мова. Про особливість інформаційного забезпечення регуляції та саморегуляції соціального процесу свідчить той факт, що на практиці виникла спеціальна мова, якою обслуговується регуляція соціальної взаємодії людей. Як аргумент на користь такого твердження, можна навести і факт видання спеціальних словників, в яких концентрується специфічний тезаурус для управління соціальним розвитком [156; 162, с. 163; 164].

Важливим моментом для подальшого аналізу влади технократії у суспільстві є визнання її атрибутивних властивостей. Серед останніх ми вважаємо найбільш суттєвими: по-перше, це – волю, що на засадах підстави детермінує поведінку суб'єкта владних відносин; по-друге, мету влади, або прояв її цільового призначення [118; 177; 183]; по-третє, підпорядковуючу силу, вплив якої на людину здійснюється завдяки існування різновидів влади і багатоманіття засобів її реалізації; по-четверте, соціальну відповідальність за зміст, форму існування і наслідки функціонування влади у суспільстві [8; 136; 187; 192].



Таким чином, термін “технократія” означає вид владного впливу на розбудову системи освіти, що часується з ХХІ століття. Характерними рисами владного впливу технократизму на інститут освіти є формальна й неформальна форма тиску; цілком легітимний набір специфічних засобів влади для управління освітою: від стереотипів, ідеології до насильницьких заходів постановки мети, засобів корекції, підготовки і розстановки кадрів; своєрідної методики оцінки результативності освітянської діяльності; з обмеженою формою відповідальності за наслідки технократичного втручання у соціальний розвиток світової спільноти і особистості.

Далі є сенс перейти й розглянути іншу складову центрального концепту дослідження, а саме: “освітні концепції ХХІ століття”. Компонент “освітні концепції ХХІ століття” ми досліджуємо через розкриття сенсу понять “освіта”, “концепція” і “ХХІ століття”. Тут не має потаємного смислу, оскільки ці терміни у галузі філософії освіти є сталими. Є сенс вважати, що термін освіта (образование – рос.) з’явився у російській педагогічній думці, у фарватері якої довгий час перебувала й українська педагогіка, водночас з європейською. На це нас наштовхує підручник “Педагогіка”, що випущено у світ двома Академіями педагогічних наук – СРСР і НДР, у якому про цей феномен сказано: “Буквальний смисл терміну – “формування образу”. У цьому значенні його ввів у педагогіку Йоган Генріх Песталоцці. Це поняття у багатьох вимірах збігається з широким розумінням виховання, тому термін “освіта” у широкому сенсі використовується для визначення навчально-виховного процесу. У педагогічній літературі поняття “освіта” відноситься, насамперед, до передачі та засвоєння знань, умінь і навичок, формування пізнавальних інтересів і здібностей, до спеціальної підготовки до професійної діяльності” [131, с. 109].

У сучасних вітчизняних підручниках з педагогіки термін “освіта” визначається наступним чином: “Освіта – це водночас і процес, і результат **завершеного навчання** (виділено – нами) (наприклад, середнього, вищого, підвищення кваліфікації)” [197, с. 30].

Не вдаючись у деталі відмінностей різних змістів поняття освіти, зафіксуємо основні:

---

а) як ідеал сучасної освіти співвідноситься з процесом формування, розкриття й використання потенційно безмежних здібностей і можливостей людини, внутрішніх резервів особистості;

б) поняття освіти в сучасній культурі вживається зовсім в іншому контексті, який є менш важливим порівняно з першим, а саме: у контексті соціального інституту суспільства, який здійснює навчально-виховну діяльність у встановлених рамках, зі своїми специфічними засобами та змістом. Поглиблений зв'язок цього інституту з іншими, вплив його на всі сфери життя і культуру загалом має свою специфіку, пов'язану як з історично спадкоємними формами його розвитку, так і з сучасними культурними інноваціями.

За умови такого неспівпадіння змісту терміну "освіта" звернемось до його визначення у законодавчих актах України. Так, у Законі України "Про освіту" він визначається як "основа інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави" [57, с. 21].

У цьому Законі України позначається, що "метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями" [57, с. 21].

Далі зазначається, як саме має здійснюватись освітянська діяльність в Україні, і тому це дуже важливо для нашого дослідження, що "освіта в Україні ґрунтується на засадах гуманізму, демократії, національної свідомості, взаємоповаги між націями і народами" [57, с. 21]. У 6-ій статті цього Закону України зафіксовані основні принципи національної освіти, серед яких немає технократизму. Це означає, що його треба оцінювати як зовнішній чинник, що впливає на систему освіти за принципом зовнішнього доповнення.

У вступі ми уже визначили, що досліджуємо прояв метастаз технократизму у горизонті тільки вищої освіти, тому є потреба уточнити складові цього поняття. У Законі України "Про вищу

освіту” складова “вища освіта” визначається як “рівень освіти, який здобувається особою у вищому навчальному закладі в результаті послідовного, систематичного та цілеспрямованого процесу засвоєння змісту навчання, який ґрунтується на повній загальній середній освіті і завершується здобуттям певної кваліфікації за підсумками державної атестації” [56, с. 168]. Далі законодавець уточнює, від чого залежить вища освіта (її зміст): “зміст вищої освіти обумовлений цілями та потребами суспільства – це система знань, умінь і навичок, професійних, світоглядних і громадянських якостей, що має бути сформована в процесі навчання з урахуванням перспектив розвитку суспільства, науки, техніки, технологій, культури та мистецтва” [56, с. 168].

Отже, законодавець чітко ставить в залежність вищу освіту від перспектив розвитку суспільства, науки, техніки, технологій, культури та мистецтва.

На практиці вища освіта транслює у свідомість людини так званий “дух епохи”. Потреба удосконалити освіту виникла з тієї причини, що наприкінці ХХ століття “дух епохи” піднявся на якісно іншу ступінь розвитку, розбурхавши ментальні засади етносу. Ми не зрозуміли своєчасно, або не сприйняли серйозно, попередження Гегеля про те, “що якщо тільки дух народу піднімається на більш високий рівень, всі моменти державного устрою, пов’язані з попередніми рівнями його розвитку, втрачають свою усталеність, вони повинні занепасти, і не існує сили, здатної їх утримати” [37, с. 379].

Тут можна зауважити й протилежне, а саме: якщо дух народу треба підняти у ході розбудови української держави на більш високий щабель, то він може бути забезпечений тільки створенням якісно іншої системи вищої освіти. “Дух епохи” – загальна парадигма розвитку освіти.

Це означає, що технократизм не завжди мав вирішальний вплив на освіту, а здобув його на етапі поширення індустріального способу виробництва; досяг свого розквіту разом із розквітом машинних засобів виробництва і має зійти зі сцени разом з відходом індустріальної цивілізації. На початку ХХІ століття, коли на арену виходить “дух епохи” інформаційної цивілізації, технократизм як явище починає відігравати негативну роль.

---

Отже, термін “освіта” має етимологічний, семантичний і філософський зміст. Етимологічним і семантичним коренем його є “образ”. Корінь “образ” утримує зміст поняття (семантичний зміст) і його цільове навантаження (філософський зміст).

Таким чином, слово “образование” генетично утримує у собі свою мету як образ передбачуваного результату освітньої діяльності. Серед багатьох словесних назв поняття “освіти” – від англійського “education” та російського “образование” (створити людську особистість згідно з певною моделлю, образом) – український термін виглядає напроцуд найточнішим, тому що слово “освіта” – це вістря, вісь життя (ось + vita) [85, с. 17].

Отже, феномен навчання наповнюється змістом, що несе у собі “дух епохи”. Звісно, що минула доба (індустріальна цивілізація) несла “свій” дух, а нова доба (інформаційна цивілізація) відповідно несе й “новий дух”. Якщо у новій добі присутній старий дух, то це означає, що епоха, що відходить у минуле, затримує розвиток людини і є гальмом, що прагне загальмувати соціальний розвиток світової спільноти. І це завжди погано.

Додамо, що у ліберальній системі освіти, до якої так потужно прагне незалежна Україна, відповідальність за свою освіту несе Особистість. Галузь освіта стає тільки виробником освітніх послуг, що купуються громадянами країни і світу. Держава не несе відповідальності за освітній ценз населення.

Тепер з’ясуємо, у чому полягає сенс словосполучення “концепція XXI століття”. Термін “концепція” (від лат. *conception* – розуміння, єдиний задум, провідна думка) – система поглядів, що віддзеркалює певний спосіб бачення (“точку зору”), розуміння, трактовки будь-яких явищ, у цьому випадку – розвитку освіти, що презентує провідну ідею або (і) конструктивний принцип, що реалізує певний задум у теоретичній формі [123, с. 505].

Отже, концепція – це базовий спосіб оформлення, організації й розгортання дисциплінарного знання, що поєднує науку, теологію і філософію, як основні дисципліни, що входять до європейської культурної традиції, у руслі якої має формуватись українська національна система вищої освіти. Це продиктовано політичним рішенням увійти до спільноти країн-учасниць Об’єднаної Європи.

“Освітні концепції” у такому випадку є сенс розглядати як продукт міждисциплінарного дослідження, що вивчається сукупністю наук. Кожна з наук подає до освітньої концепції свою складову. Свій внесок в освітню концепцію вносять:

- педагогіка, що розглядає освіту як процес;
- соціологія освіти, що розглядає освіту як систему;
- педагогічна аксіологія, що вивчає освіту як цінність;
- педагогічна акмеологія, що розглядає її як сферу найвищих досягнень;

- філософія освіти, що виявляє цільові, стратегічні і методологічні орієнтири освіти та її взаємодію з іншими сферами суспільства, тобто розглядає освіту як результат.

Останнє зауваження для нас має принципове значення, оскільки, досліджуючи технократизм в освіті крізь призму філософії освіти, ми маємо за мету розглядати цю суперечність широко і на найвищому рівні узагальнення емпіричного матеріалу.

Як впливає з “Філософського словника соціальних термінів”: “Розмаїття концепцій при найпершому наближенні може бути узагальнено до двох основних напрямків: сцієнтистсько-технократичного та антисцієнтистського. Для представників сцієнтистсько-технократичного напрямку є характерним прагнення до “раціоналізації” процесу виховання, розробки наукових “технологій виховання”, що ґрунтуються на конкретних наукових знаннях.

Також існують концепції “третього” проміжного характеру, які намагаються подолати альтернативність двох основних напрямків і поєднують у різному співвідношенні їхні окремі надбання, принципи, положення. В СРСР, в Україні тривалий період панувала так звана “теорія комуністичного виховання”, основні положення якої знаходилися в руслі сцієнтистського напрямку, але включали також окремі елементи концепцій антисцієнтистських. В умовах плюралізації політичного і духовного життя суспільства в сучасній Україні розробляються різноманітні концепції виховання без штучного їхнього протиставлення. У багатьох із них важливе значення надається розробці системи національного виховання, соціалізації через національну культуру” [179, с. 134-136].

---

Що стосується частки “XXI століття”, то це знову-таки є предметом саме філософського аналізу, оскільки вимагає оцінювати освіту крізь призму світогляду, що буде провідним у XXI столітті (електронна педагогіка, міжпарадигмальна освіта, дистанційна освіта, освіта протягом життя або інше принципово нове бачення освіти, що має бути притаманним для XXI століття і третього тисячоліття).

Таким чином, розглянувши складові головного концепту даного дослідження, ми дійшли висновку, що концептуалізації підлягає дискурс формування, функціонування і розвитку технократизму, а також його владний вплив на систему сучасної освіти, провідного інституту самовідтворення і життєзабезпечення індустріального суспільства, а також його вплив на становлення освітніх систем, що часуються з Постмодернної доби, тобто презентують інформаційну цивілізацію.

Також видається за необхідне введення ряду конститутивних ознак філософського дискурсу технократизму в освіті. Перша конститутивна ознака – це ознака *теми*. Замість теми іноді говорять про *концепт*. Тематичний початок – технократизм в освіті – виступає однією із первинних підстав для утворення дискурсу й підтримки його відносної стабільності. Саме вона, тема освіти, стає домінантою технократичного дискурсу й тим самим диференціює його, і ми повинні аналізувати його прояв не тільки у сфері освіти, а й спостерігати у суспільстві, завдяки чому ми глибше розуміємо властивості технократизму, його тотальний характер прояву у сфері освіти, а відповідно й наслідки його дії.

Друга конститутивна ознака – ознака *спільності* учасників освітньої практики, яка підтримує й відтворює дискурс технократизму, робить його самовідтворювальним у структурі суспільства. Інакше кажучи, ми можемо констатувати, що технократизм в освіті утворює специфічне коло спілкування представників різних галузей суспільного виробництва, що пов’язані між собою освітньою діяльністю і які здатні до реновації технократизму.

Третьою ознакою технократичного дискурсу є його досить *стійкий зв’язок з освітою* як соціальним інститутом самовідтворення суспільства. Іншим прикладом такого сталого зв’язку є релігійний дискурс, якому притаманні два, нехай і взаємозалежних, але різних дискурси – дискурс віри,

інтерперсональний і притаманний персональному, та дискурс церкви, службовий, інституціональний [35, с. 82-83].

Нарешті, четвертою ознакою є наявність *первинної типології технократичного дискурсу*, за точку відліку якої слід прийняти дихотомію персонального й інституціонального у явищі дискурсу. Це означає, що можна виділити два основних типи технократичного дискурсу в освіті: персональний (індивідуально-орієнтований) та інституціональний. У першому випадку суб'єкт виступає як особистість у всьому багатстві свого внутрішнього світу, у другому – як представник певного соціального інституту, наприклад, освіти або управління. Отже, прояв технократизму слід шукати як на рівні структури особистості, так і на рівні структури соціального інституту освіти. Більше того, він повинен мати прояв у соціальному цілому – організмі будь-якої країни.

Виходячи з того, що освіта складається з процесу навчання і виховання, то саме їх слід розглядати як два канали технократичного впливу на особистість. Різниця між ними полягає у тому, що по каналу навчання може транслюватись інформація або технічні знання і методологія вирішення практичних проблем, і тут присутність суб'єкта – носія технократичних ідей – не обов'язкова. Інша річ, коли мова йде про виховання. Тут присутність суб'єкта освітянської діяльності – технократа – обов'язкова, оскільки він впливає по каналу виховання шляхом передачі ідеалів і зразків поведінки, дії, методами практичного управління суспільством і освітою, широко застосовуючи ірраціональні засоби впливу на особистість, тиснучи на її підсвідомість.

Водночас постає питання про запобіжники посиленню технократичного впливу на особистість і на галузь освіти, оскільки його ідеологія, механізм впливу, що живиться науковим знанням, теоретично має посилюватись, а практичний вплив на розвиток особистості й освіти на етапі глобалізованого переходу світової спільноти до інформаційної фази фактично має зменшуватись, оскільки він несе у собі деструктивізм [100, с. 218-227].

Далі є сенс розглянути технократизм як інструмент і технологію управління суспільством і вищою школою як однією з його підструктур, визначити, які тенденції у суспільстві і освіті він породжує і живить, які вади він потенційно несе соціальному розвитку світової спільноти.

---

---

### ***3.2. Технократизм як ідеологія, методологія, теорія і практика управління соціальними процесами***

Метою даного підрозділу є пояснення генезису явища технократизму і його ідеології, як найважливішої атрибутивної риси, при розгляді його впливу на суспільство, освіту й особистість. Це потребує показу походження, виникнення, а в більш широкому значенні – зародження та наступного процесу його розвитку як специфічного явища. Причому, це слід зробити у формі теоретичного пізнання соціального світу, оскільки технократизм, як будь-яке соціальне явище, детермінується двома чинниками: *умовами та підставою*.

Умовами у цьому випадку є філософський дискурс, що сформувався внаслідок розвитку філософії науки і філософії техніки, що згодом інтегрувались у органічну систему під назвою науково-технічний прогрес [97, с. 47-56].

Попередній аналіз довів, що теоретичне дослідження технократизму, як специфічного явища у соціальному організмі будь-якої країни, єдність форми і змісту, яка має бути досягнута розумом дослідника і постати перед нами як специфічне соціальне і політологічне явище.

Підтвердження цій тезі ми знаходимо у Гегеля, що писав: “Реальність, яку набуває ідея як природна життєвість, є тому реальність, що називається Явищем, не що інше, як існування реальності, що не володіє буттям безпосереднього в собі, а покладена в своєму існуванні негативним чином. Однак, процес заперечення безпосередньо зовні існуючих членів як діяльність ідеалізації включає в себе не тільки негативне відношення; в цьому запереченні він є також тим, що утверджується як для-себе-буття” [39, с. 131].

Зрозуміло, що тут ми фактично формуємо, тобто посилюємо, філософію технократизму, але ми без розгляду цього аспекту проблеми не можемо дослідити вплив технократизму на галузь освіти. Причому ми повинні розглянути його прояв і на суспільство, а точніше – на соціальний організм країни як цілісність. Тільки за таких умов ми зможемо компетентно підійти



до його впливу на інститут освіти, в якому сфери соціального цілого – елементи соціального організму країни – виступатимуть чинниками трансформації системи освіти.

Технократизм зародився у надрах античності. Найважливіша особливість технічних досягнень у цей час полягала в тому, що вони відбувалися, як пише І. Рожанський, “у майже повному відриві... від теоретичної науки того часу. Цей відрив був обумовлений не якимось зовнішніми причинами, а принциповою настановою греків в порівнянні до завдань і характеру наукової діяльності. Наука в уявленні грецьких філософів та вчених була синонімом безкорисного пошуку істини – проведення вільного часу вільних людей, які не зазіхають ні на яку практичну користь і мають на меті виключно задоволення від власної допитливості” [144, с. 293-294].

Ніхто з видатних мислителів античності не робив спроби поставити свої знання на службу техніці. “Більше того, наука вважалась справою, що гідна всілякої поваги, але при цьому справою принципово некорисною”, – підкреслює І. Рожанський. І ще більшою мірою це відносилось до філософії. Досить згадати вислів Аристотеля: “Філософія найбільш марна з наук, але немає нічого кращого за філософію”. Смысл науки й філософії давні греки вбачали в чистому пізнанні, що приносить задоволення. У низці випадків задоволення, що було результатом пізнавальної діяльності, піднімалось ними в ранг вищого блага, розглядалось як головна складова смислу життя людини, людського щастя: наприклад, Архімед, у відповідності до поглядів, що панували в суспільстві, оцінював своє заняття чистою математикою значно вище, ніж свої відкриття й технічні винаходи. Тому використання наукових знань для технічного застосування мало скоріше епізодичний, ніж регулярний характер.

Техніка розвивалася на основі спостережливості, кмітливості, майстерності, що накопичувались у ході навчання професії. Передусім, грецька наука розвивалася у відриві від техніки: вона розглядалася як безкорисливе заняття, обумовлене не міркуваннями практичної користі, а лише прагненням до істини, і як інтелектуальне задоволення. Про ніякий помітний рух щодо формування технократизму, не торкаючись його впливу на освіту, мова поки що не йде.

---

Філософія впливала на грецький світогляд загалом. Саме в рамках філософії був обґрунтований і закріплений вищий статус знання, що виникає із чистої допитливості (за Платоном і Аристотелем, “від подиву”), і саме філософією “техне” було поставлено на незрівнянно низький щабель. Цей факт не можна оцінити однозначно – ні як тільки позитивний, ні як винятково негативний. З одного боку, установка на пріоритет чистого знання дозволила грекам закласти основи науки *теоретичного* типу. Геометрію Евкліда можна з повним правом уважати першим зразком знання такого типу. Саме теорія (грецьке слово “теорія” означає “споглядання” як у змісті спостереження, так і в змісті умогляду) і донині становить ядро наукового знання як такого. Створення зразків теоретичного знання варто віднести до вищих досягнень давньогрецької цивілізації. З другого – ця сама установка перешкоджала встановленню тісного зв’язку науки з технікою, із практикою. Стародавні греки були дуже далекі від того, щоб визнати за наукою роль могутнього двигуна техніко-економічного і суспільного розвитку. Для цього ще не склалися ні історичні, ні культурні передумови.

Оригінальність філософських установок стосовно науки й техніки досить показова: вона свідчить про те, що античне суспільство загалом було орієнтовано на *приспосування* до природи. Його існування не припускало ідеї скільки-небудь масштабної зміни природи. Природа розумілася як стійке й небезпечне навколишнє оточення. Вона наділялася могутністю, що значно перевершує можливості людини. Щоб вижити, людина повинна навчитися пристосовуватися до природи.

Про домінування ідеї пристосування говорять і античні вчення про людину. Врятувати і відстояти свою індивідуальність людина може, лише додавши міцність своєму безпосередньому оточенню, власними зусиллями підтримуючи щиросердечну рівновагу і гармонію, якнайменше значення надаючи подіям великого світу. Такий зміст афазії скептиків, атараксії епікурейців, апатії стоїків. Людина ще далеко не повною мірою усвідомила себе творцем, здатним радикально змінити природу і умови свого життя.

Отже, у часи античності технократизм тільки зароджувався, оскільки зароджувалось філософське поле (формувався лише дискурс) на якому він міг з’явитися.

Технократизм почав інтенсивно формуватись під час становлення індустріальної цивілізації. Основними джерелами його зростання стали філософія науки і філософія техніки. Хоча більш коректно було б визнати наявність у теорії філософії специфічного дискурсу технократизму. Як саме відбувалось його становлення, ми розглянули у підрозділі 1.2. Тому тут є потреба перейти й розглянути підставу технократизму, тобто його зміст і архітектоніку.

“Знання – сила, і, очевидно, – зазначає Юрген Хабермас, – парадоксальним чином справа дійшла до того, що природничі науки і технології, за допомогою своїх знань про те, що відбувається в неживому світі абстракцій і наукових висновків, набувають великої і постійно зростаючої влади. Ця влада дає можливість їм управляти і змінювати світ, в якому мають привілею або приречені жити люди” [182, с. 119].

Однак, технократизм не тільки є породженням природознавства. Гуманітарні сфери не менш “винні” в його розвитку. Сам вислів: “техніка віршування”, “педагогічні технології” свідчать самі за себе. Взагалі технічний напрямок – сутність людської цивілізації з часів, коли наш пращур взяв у руки ціпок. Протистояти природі треба ж було, а як їй протистояти без знання й знаряддя виробництва й зброї виживання. От і пішла людина троцяти із ціпком у руках, що поступово перетворився на потужні техніко-технологічні засоби виживання, а потім і на засоби забезпечення добробуту.

Проаналізувати підставу технократизму означає дослідити природу і матерію цього явища, його внутрішній устрій і механізм саморозгортання на основі саморуху внутрішньої потенції, набуття ним зрілої форми з обов’язковим визначенням провідних тенденцій його сходження з соціальної арени, оскільки вона має поступитися простором для саморозгортання іншої підстави – на цей раз інформаційної цивілізації. Ця заміна має відбутися неодмінно, оскільки соціальний простір, що утворюється свідомістю людей, не може швидко розширюватися або скорочуватися при звичних темпах пульсації соціального світу.

За природою, технократизм є продуктом розумової діяльності людини. І складає він певний сегмент ноосфери. Отже, технократизм як продукт свідомості людини являє собою

---

специфічне силове поле, яке в літературі інколи описують як функціонуючий елемент культури або специфічне утворення ефірного типу. Таке “ціле” К. Маркс теж характеризує “як особливий ефір, що визначає питому вагу всього, що в ньому виявляється” [164, с. 318]. Це “ціле” є “початком” соціального світу і на думку В. Леніна [164, с. 318].

При цьому не можна не помітити, що технократична наукова думка людства є раціональним його різновидом. Вона має явно виражений енергоінформаційний характер, що співзвучне природі соціального світу. Вона, з одного боку, є продуктом цілеспрямованої наукової або розумової діяльності людини, а з другого, – несе в кванто-вакуумній формі смислову інформацію про предмети і процеси, що відбуваються не тільки в межах нашого Всесвіту, але й далеко за його межами. Саме вона надає Світовому еволюційному процесу космічного розмаху, особливого геологічного значення і тотального характеру.

Отже, ми можемо тут говорити про наявність у структурі ноосфери специфічного технократичного егрегору, що онтологічно являє собою слабку електромагнітну взаємодію матеріальних часток, що витікає з мозку людини, збагачену частками розуму – знаннями. З цього матеріалу квантово-хвильового походження створюється тканина соціального світу. В. Вернадський неодноразово підкреслював думку про особливі стани (типи організації) просторово-часових явищ, з якими пов’язана життєдіяльність живих організмів, живої речовини.

При цьому процес продукування технократичного егрегора збігається з виробництвом нового технічного знання, тобто він виникає при переході універсуму від духовного до матеріального стану. У тому ж випадку, коли рух іде по лінії “матеріальне – духовне”, має місце споживання енергії ззовні в людський організм.

Отже, в процесі життєдіяльності людей формується і стійко функціонує специфічне утворення, за висловом В. Налімова і Ж. Дрогаліної, – семантичне поле. “Раніше припускалося, – пишуть вони, – напевно, багато термінів для позначення того проблемного поля, яке ми розглядаємо зараз з позицій концепції несвідомого, і різне словесне оформлення вже вказує на те, що автори надавали більш прийнятне значення окремим складовим цього безмірно широкого поля, розставляючи свої акценти. У

Фрейда це було підсвідоме; у Юнга – колективне несвідоме; у Джеймса – потік свідомості; у Бьюка – космічна свідомість; у Бергсона – інтуїція; у Гуссерля – трансцендентальна феноменологія; в Уайтхеда – категорія вічних об'єктів; у Поппера – третій світ, світ інтелігібелій; у Ассаджіолі – субперсональність; у Лейбніца – уява про темну душу, в якій дримає зміст нашого розуму; у Гегеля – дух, що саморозвивається... У Платона – світ ідей” [119, с. 265-266]. До цього можна додати мислеформи (архетипи) нашого співвітчизника С. Кримського.

Отже, в технократичному егрегорі ми маємо момент синтезування фізичного й духовного, або феноменального й ноуменального світів, у специфічний матеріал, з якого виникає соціальний світ.

У семантичному ключі цей продукт, як свідчить Г. Гегель, є “без кінця зникаюче явище, що представляє себе, легке ефірне тіло, що зникає, як тільки утвориться; не суб'єктивна інтелігенція, не акциденція її, а сама розумність, як реальне, але, таким чином, що сама ця реальність є ідеальною і нескінченною й безпосередньо у своєму бутті також своєю протилежністю, а саме небуттям; таким чином, ефірне тіло, що представляє крайні терміни, є реальним у плані поняття; але щоб збереглася сутність тіла, його ідеальність повинна безпосередньо звестись нанівець і наявний вияв у ньому цієї безпосередньої пов'язаності одного з одним появи і вмирання. Такий середній термін повністю інтелігентний, він суб'єктивний, існує в індивідах інтелігенції, але у своїй тілесності взагалі об'єктивний, і те суб'єктивне буття (заради) безпосередності природи цієї суті подається безпосередньо як об'єктивність. Цей ідеалізований середній термін є мова, знаряддя розуму, дитя інтелігентної істоти” [38, с. 291].

Тобто морфологічною основою технократизму є специфічна мова, що своїм змістом має технічні знання. Таким чином, тут цілком слушно дійти висновку про те, що природа технократизму семантична. Якщо явище технократизму має семантичну природу, то це означає, що він, перебуваючи нині у зверхзбудженому стані, тотально впливає на весь семантичний світ і його підсистеми, наприклад, освіту. І робить він це поза контролем державної влади, оскільки зона і механізм його впливу відноситься до так званого інформаційно-знакового рівня

---

саморегуляції соціального світу [84]. Докладніше про це можна дізнатися з праць В. Беха, М. Калініченка, Н. Крохмаль [13; 67; 84] та ін.

Гіпотеза про семантичну природу технократизму наглядно пояснює причину поступового набуття ним потужного впливу на суспільні процеси і наше життя взагалі. Технократизм набирив силу впливу на суспільство у відповідності до накопичення й поширення використання технічного знання. Це сталося не одномоментно. І це треба розглянути більш детально.

*Технічне знання в широкому сенсі* – це знання про способи, прийоми й методи можливого перетворення людиною об'єктів навколишньої дійсності відповідно до поставлених цілей. У своїх найпростіших формах воно виявляється на самих ранніх етапах становлення людини, як розумного біологічного виду (*Homo sapiens*), що здійснює трудову (технічну) діяльність. Такі характеристики Людського розуму, як: дуалізм предмета, що випереджає проектувальне моделювання можливих, але не існуючих артефактів, органічний взаємозв'язок розвитку технічних засобів, процедур свідомості й предметно-практичної діяльності, пристосованість до фіксації, нагромадження й передачі знання в особливій знаковій, схематичній формі – визначають особливості становлення й розвитку технічного знання в історичній перспективі.

Прогрес технічного знання на цьому етапі характеризувався:

- 1) розвитком здатностей людини до проектування можливих, але не існуючих артефактів (штучних об'єктів);
- 2) взаємозалежним ускладненням технічних засобів праці, структури свідомості й предметно-практичної діяльності;
- 3) пристосуванням до засвоєння, нагромадження, трансляції знання в знаковій, схематичній, символічній формі.

Раціонально-технічний компонент діяльності на цьому етапі існував органічно у єдності з природно-практичними заданими від природи формами життєдіяльності і звичним життєвим укладом. У практичній сфері у первісних співтовариств органічні, природні прояви людської активності тісно перепліталися зі здійснюваними ними технічними діями. Люди їли, спали, готували їжу, полювали. Все це здійснювалося в традиційних, століттями усталених формах, що здобували

нерідко ритуальний характер, які здавалися “вічними” і не потребує раціонального обґрунтування.

На основі існуючих літературних джерел можна виділити наступні характеристики ранніх форм технічного знання: синкретизм, дорефлексивність, емпіричність, нормативно-рецептурний характер, традиціоналізм, імперсональність, сакральність або міфологічність.

У ході людської історії розвивалося відношення до природи як до об’єкту пізнання й перетворення. Перші, досить розвинені форми теоретичного освоєння дійсності виникають в античності. Осмислюється дихотомія знання-думка, теоретична діяльність відділяється від релігійної й політичної. Практична технічна діяльність і наукове знання належать вже до різних ціннісних сфер, їхня взаємодія носить складний і суперечливий характер, що визначається специфікою полісної соціальної структури і агональним (змагальним) характером світоставлення греків. Пізнання здійснювалося переважно шляхом формування раціонально-філософських схем, що носять споглядальний характер, а технічна грамотна діяльність існувала до і поза всякими теоретичними узагальненнями. Практичне і теоретичне чітко відокремлювалися.

Аристотель у трактаті “Метафізика” писав: “Якщо хто володіє загальним поняттям, а досвіду немає, і загальне пізнає, а ув’язненого в ньому індивідуального не відає, така людина часто помиляється... Але все-таки знання і розуміння ми приписуємо скоріше мистецтву, ніж досвіду, і ставимо людей мистецтва (дослівно “техніків”) вище за мудрістю, ніж людей досвіду, тому що мудрості в кожного є більше залежно від знання: справа в тому, що одні знають причину, а інші – ні”. “Метою теоретичного знання є істина, а ціль практичного – справа”. “З наук вважається мудрістю та, котра вибирається заради її самої й з метою пізнання, а не та, котра залучає через її наслідки...”.

“Істина” виявлялася за допомогою несуперечливих міркувань і розумно обґрунтованих доказів. В античності були закладені основи раціонально-критичного ставлення до техніки, які стали передумовами виділення теоретичного компонента діяльнісно-практичного ставлення до дійсності і формування на наступних етапах історії суспільства наукового технічного знання.

---

У ставленні до природи як до об'єкта пізнання й перетворення Середні століття відтворили істотні риси первісного мислення, але на новому рівні. На відміну від людини первісної, "середньовічна людина уже не ототожнює себе із природою, але і не протиставляє себе їй". Російський історик Е. Спекторський виділив три фундаментальні ідеї, що становили специфіку середньовічного світорозуміння: антропоморфізм, телеологізм, ієрархізм. Вони ж визначили й деякі інші характерні риси середньовічного мислення: індивідуалізацію речей і подій, сприйняття всієї сукупності властивостей у нерозривній єдності з їхнім носієм, що в негативному плані означає неможливість аналітичних розчленовувань і уніфікацій за параметрами, і, тим самим, і яких-небудь статистичних квантифікацій.

Поступово складні в Новий Час прагматичні відносини із природою вимагали "об'єктного" сприйняття світу. Формувалося і ставлення до природних явищ, до простору й часу як до таких, які існують незалежно від людини і її дій, як до зовнішніх реальностей, які можна і потрібно "опановувати". Модифікації повсякденного, "практичного" світосприйняття не могли не позначитися на теоретичних поглядах про світ. З відкриттями Н. Коперника, Дж. Бруно, І. Кеплера, Г. Галілея Земля втрачала статус центру Всесвіту, небо перетворювалося в однорідний простір нескінченної глибини, непорушним законам виявився підлеглий навіть рух найбільш "шляхетних" небесних об'єктів і назрів висновок (Ньютона) про принципову єдність землі і небесної механіки. Зусиллями Ф. Бекона, Г. Галілея, Т. Гоббса, Б. Спінози, І. Ньютона формувався каузальний погляд на природу.

Видалення цілей і суб'єктів поклало початок бурхливому розвитку механіки. Новий методологічний ідеал, пов'язаний із заміною антропоморфно-телеологічних каузальними принципами, позначився на історичному розподілі між додисциплінарною і дисциплінарною стадіями в розвитку знання. Водночас розпочинається більш ніж трьохсотрічна епоха возз'єднання наук шляхом переможного ходу механістичних методів.

У країнах Західної Європи поступово відбувалися істотні зміни, що зачіпають, у тому числі, сферу технічного знання, формувалася технічна, або техногенна цивілізація. Техніка



починає грати все більше значення в її розвитку, у перетворенні природного середовища, всіх сфер людської життєдіяльності, перетворенні способів і видів людської комунікації, соціальних зв'язків і відносин людей, суспільних інститутів і морально-етичних установок. Цей період О. Тофлер називає "другою соціотехнічною революцією". Першою соціотехнічною революцією, на думку О. Тофлера, був, опосередкований прогресом техніки, перехід в епоху неоліту від привласнюючої економіки, яка базується на полюванні і збиранні до виробляючої, заснованої на скотарстві і землеробстві.

Основні цінності техногенної цивілізації, як зауважує В. Стьопін, є у наступному:

1) цінність об'єктивного і предметного знання, що розкриває сутність речей, їхню природу, закони, відповідно до яких можуть змінюватися речі;

2) установка на постійне збільшення знань про світ, вимога постійної новизни як результату дослідження. Оформлюється ідеал нової науки з орієнтацією на емпіричні дослідження. "Адже безсумнівно, що в механіці немає правил, які не належали б фізиці (частиною або видом якої є механіка), тому всі штучні предмети – разом з тим і предмети природні" [165].

Зняття протиставлення "штучного" і "природного" мало своїм наслідком: математизацію науки і ототожнення пізнання і конструювання, за виразом Х. Ортеги-і-Гассета, "техніцизм, орієнтований на аналіз природи".

При розгляді генезису технічного знання, технічної (практичної) діяльності людини слід зазначити наступні важливі моменти.

Вихідним пунктом і неодмінною умовою людської діяльності з перетворення природного середовища представляється формування ідеального образу очікуваного результату цієї діяльності. Тобто, у своїй практичній діяльності людина повинна була переслідувати "свою свідому мету", що як закон визначає спосіб і характер її дій, і якій вона повинна підчиняти свою волю. Другий вид знання, що фіксує властиво процес створення і використання технічних засобів праці, одержав назву технічного знання. В результаті генезису технічного знання, технічної (практичної) діяльності людини формується, на думку Герберта Маркузи, "технічний розум". "Поняття технічного розуму,

---

---

можливо, саме по собі є ідеологією. Не тільки застосування цього розуму, але й сама техніка представляє собою панування (над природою і людиною) – панування методичне, наукове, розраховане і корисливе. Певні цілі й інтереси цього панування зовсім не нав'язані техніці заднім числом і ззовні. Вони містяться уже в самій конструкції технічного апарату. Відповідно, техніка – це історично-суспільний проект. В ній спроектовано те, що суспільство і пануючі в ньому інтереси задумали зробити з людьми і речами” [182, с. 52-53].

Отже, специфіка становлення технічного знання обумовлена соціальним характером колективної практики й обміну досвідом. Технічне знання спрямоване на дослідження об'єктної структури відповідно до його призначення. Головним завданням технічного знання представляється створення теоретичних підстав, алгоритмів перетворення речовин, енергії, трансформації природи [97, с. 53].

Поняття технічного знання, залежно від об'єкта відбиття, підрозділяються на *технічні* (такі, що презентують технічні об'єкти, їхні властивості й відносини) і *технологічні* (представляють собою опис технологічних процесів).

У розвитку технічного знання можна виділити кілька етапів, кожен з яких відрізняється від іншого різним ступенем участі у виробничому процесі технічних засобів праці й людини: емпіричний, абстрактно-пізнавальний і сучасний. На останньому етапі машина поступається місцем системі машин. Виникає технічна система, в якій з'являється новий механізм – механізм контролю й управління виробничим процесом. Технічне знання здобуває можливість не тільки брати участь у вирішенні завдань технологічної діяльності, але й здобуває також здатність передбачати характер його розвитку, а також оптимізувати соціально-практичну діяльність людини.

Перехід від простих знарядь до машин і далі до технічних систем є результатом глибоких якісних змін, справді революційних перетворень у структурі технічного знання, що являє собою особливий рід знань про природу. Виникає технічна теорія як особлива сфера науково-технічних знань про предметну діяльність людини, що спрямована на створення “другої, штучної природи”. Будучи різновидом наукової теорії,

вона розглядає технічні об'єкти, пов'язані з експлуатацією, виготовленням, проектуванням техніки.

Природа стає технічним об'єктом, коли вона включається в пізнавальну і перетворюючу діяльність суб'єкта, використовується як технологічний метод або технічний матеріал. У цій якості вона є областю додатка технічних наук, на відміну від "першої природи", що вивчається природничими науками. Технічні теорії існують не ізольовано одна від одної, а у системі науково-технічного знання, що створюють технічні науки. Вони є необхідним посередником між науковими знаннями і технологічною сферою, займають проміжне положення між природничим теоретичним знанням, тобто відкритими людиною закономірностями природи і винахідництвом, технічним конструюванням, рішенням приватних інженерних завдань в техніці.

Об'єктом технічної теорії є способи й засоби матеріалізації знань, природничо-наукових, математичних тощо., з метою проектування, виробництва, використання і розвитку технічних систем.

Вважається, що технічна теорія має два рівні: перший – рівень техніки, що описує її будову, дію, і другий, основний, визначальний – рівень технології. Він розглядає закономірності технологічних процесів і технічних систем.

У технічному знанні, як самостійній сфері наукового знання, що має властиві йому характерні риси і певні внутрішні тенденції розвитку, у теоретико-пізнавальному плані можна виділити ряд особливостей: специфічний прояв ролі емпіричного і теоретичного знання; термінологічна строгість і наявність специфічних методів фіксації знань; виділення технологічного і конструктивного знання; своєрідність відбиття технічних протиріч у технічних теоріях; широке використання математичних методів і понять кібернетики.

Дослідження специфіки розвитку технічного знання припускає, насамперед, виявлення діалектики взаємин двох груп факторів, що впливають на цей процес: внутрішньої логіки розвитку, обумовленою відносною самостійністю процесу розвитку теоретичних знань, і зовнішніх закономірностей, що обумовлюють процес функціонування і розвитку як одного з найважливіших елементів суспільної життєдіяльності загалом.

---

Таким чином, технічне знання є знанням про природний матеріал і можливі способи перетворення цього матеріалу в органи безпосередньої влади людини над природою, опредмечування її волі.

У цілому в еволюції технічного знання можна виділити періоди еволюційного і революційного характеру. Перший (еволуційний) період можна охарактеризувати як період поступового нагромадження фактичного матеріалу і спроб його пояснення на основі існуючих теоретичних концепцій. Період же революційного стрибка, що був підготовлений попереднім еволюційним періодом, є початком якісно нової (а отже, і завершення старої) епохи в розвитку технічного знання. Частина наших ускладень у розумінні глибокого розходження, що існує між наукою і технікою, пов'язана з тим, що і науці, і техніці однаково властивий прогрес.

Поява й накопичення технічного знання немає загрозливого значення для реконструкції сфери освіти, оскільки воно є лише сегментом освітянської діяльності. Загроза технократизму з'являється, на нашу думку, лише на тому етапі і в тому місці, де і коли теорія технічного знання і логіка його саморозгортання перетворюються на методологію вирішення всіх проблем соціального розвитку. Цей момент настає з появою так званого технологічного детермінізму. На початку XXI століття ж потужність і привабливість технічного знання значно посилюється завдяки використанню програмно-математичного знання і комп'ютерної техніки.

Технологічний детермінізм [179, с. 582] – теорія і методологія соціального детермінізму в позитивізмі, суть якої зводиться до формули: “наука і техніка – незалежні, змінні; соціальні інститути – залежні”. Він абсолютизує відносну самостійність та визначальну роль науки і техніки в сучасному суспільстві, недооцінюючи зворотний вплив на них соціальних факторів – характеру суспільних відносин, науково-технічної політики держави, культур, традицій і цінностей.

Якщо методологічно технологічний детермінізм є редукцією суспільного розвитку до науково-технічного прогресу, то теоретично він є некритичним відношенням дійсно деформованого, абсолютизованого, технократичного розвитку сучасної індустріальної та постіндустріальної, інформаційно-

технологічної цивілізації. Він є теоретичним обґрунтуванням і виправданням обумовленого НТР суспільного розвитку, тому лягає в основу ідеології технократизму та більшості сучасних технократичних концепцій суспільства.

Отже, технократизм як соціальне явище обумовлений декількома чинниками: по-перше, цьому сприяв високий рівень розвитку філософії науки і філософії техніки, що разом складають філософський дискурс технократизму.

По-друге, морфологію його утворює сукупність технічного знання, що пройшло певний період розвитку до появи техногенної цивілізації, визріло під час її саморозгортання і оформилось у теорію технічного знання.

По-третє, технократизм як явище саморегуляційного призначення виникає разом з появою так званого технологічного детермінізму, що набуває доктринального характеру на початку ХХ століття. Основоположниками його вважаються Т. Веблен, Д. Бернхем, Б. Бернштейн, К. Каутський. У наступному періоді теорія трансформувалася в індустріалістські (У. Ростоу, Дж. Гелбрейт та ін.) і постіндустріалістські (Д. Белл, О. Тоффлер, З. Бжезинський, Г. Кан, Е. Вінер та ін.) концепції.

З'ясувавши походження і семантичну природу даного явища, ми можемо перейти до аналізу сутності технократизму. Нагадаймо, що під сутністю технократизму необхідно розуміти його внутрішній зміст, що виявляє себе в єдності всіх багатоманітних і суперечливих форм його буття.

При цьому технократизм та його форми слід розглядати як різновид соціального явища – це те або інше виявлення (вираження) соціального світу, зовнішні, безпосередньо дані форми його існування. У мисленні ж категорії сутності і явища технократизму як специфічної форми загального соціального висловлюють перехід від розмаїття наявних форм соціального світу до його внутрішнього змісту і єдності, до поняття. Оскільки соціальний світ являє собою тотальність, то осягнення його сутності становить головне завдання філософії. Якщо ми бажаємо розглянути його прояв у навчально-виховному горизонті, то це предмет філософії освіти [98, с. 115].

Інакше кажучи, сутність технократизму не виникає ані сама по собі, ані в результаті зовнішніх чинників, вона є становленням функціональних відносин самого соціального світу, що у цьому

---

---

випадку є діями людей, що ґрунтуються на використанні технічного знання як методології і технології управління освітянським процесом.

Отже, виходячи з викладеної вище настанови, ми в бутті системи освіти повинні знайти щось таке, що при рефлексивному входженні в себе стає його сутністю, оскільки під останньою завжди розуміється функціональний аспект явища. На принципову можливість такого напрямку пошуку вказує Г. Гегель: “Підставою є, з одного боку, підстава як рефлексоване в себе визначення змісту, притаманне наявному буттю, яке воно засновує, а з другого, – воно те, з чого має бути зрозуміле наявне буття; (насправді вказує Гегель), навпаки, від наявного буття переходять до підстави, і підстава стає зрозумілою з наявного буття” [36, с. 88].

Отже, сутність технократизму, як глибинну характеристику специфічного сегмента соціального світу, ми можемо з’ясувати на основі узагальнення змісту даного явища, що ми повсякденно спостерігаємо і яке набуває загрозливих для нашого сучасного життя форм.

Механізм, завдяки якому технократизм як специфічний продукт, є дією людей, що розуміються тут в такій інтерпретації, яку дасть їй психологічна наука. Для нас принципово важливо підкреслити психологічне визначення змісту даної категорії. Як пишуть В. Зінченко і Є. Моргунов: “Дія – це жива форма, подібна органічній системі, в якій розвиваються не тільки притаманні їй властивості, але й складаються, формуються органи, яких не вистачає такій системі” [59, с. 94-95], наприклад, суспільству або освіті, як цілісним системам різного масштабу і призначення.

Дія як головна ознака певної поведінки людини широко висвітлена у науковій літературі. М. Вебер розглядає окремого індивіда і його дію як первинну одиницю, як “атом” соціального світу, а “соціальною” він називає таку поведінку, яка містить у собі два моменти: суб’єктивний зміст і “настанову на іншого” [31, с. 602-603]. Лише ціннісно-раціональна і цілераціональна дії є соціальними діями в розумінні Вебера.

Т. Парсонс, як відомо, дію поклав в основу своєї соціальної системи, а людину перетворив на діяча. На думку Т. Парсонса, “...дія – це такий процес в системі “суб’єкт чинності – ситуація”, що має мотиваційне значення для діючого індивіда або – у

випадку колективу – для індивідів, що його утворюють. Це означає, що орієнтація відповідних процесів дії пов'язана з досягненням задоволення або ухилення від неприємностей з боку відповідного суб'єкту чинності, як би конкретно з точки зору структури даної особистості це не виглядало. Лише коли ставлення до ситуації з боку суб'єкту дії буде носити мотиваційний характер, ...воно буде розглядатися... як дія в точному смислі” [130, с. 449].

Для пояснення важливості даного моменту в житті планетарного людства виникла теорія міжособистісної взаємодії людей, яку запропонував Н. Смелзер. Її складовими він наводить теорію обміну Д. Хоуманса, символічний інтеракціонізм Д. Міда, Г. Блумера, управління враженнями Е. Гофмана і психоаналітичну теорію З. Фрейда [157, с. 133].

Ця дія є не стільки внутрішнім продуктом людини, скільки його взаємодією з зовнішніми структурами суспільства. Тут доречно навести визначення дії П. Штомпкою, який пише: “Дія... є атрибутивним поняттям; вона узагальнює певні властивості соціальної фабрики, цю “справді дійсну дійсність” соціального світу. Вона являє собою те місце, де збігаються структури (спроможності до операцій) і агенти (спроможності до дії); це синтетичний продукт, злиття структурних обставин і здібностей діячів. У такому вигляді дія зумовлена подвійно: “згори” – балансом напруженостей і обмежень, а також ресурсами і можливостями, що забезпечуються існуючими структурами; і “знизу” – вміннями, талантами, майстерністю, знаннями, суб'єктивними відносинами членів суспільства і організаційними формами, в яких вони об'єднуються в колективи, групи, соціальні рухи і таке інше. Але дія не може бути зведена ані до того, ані до іншого; у порівнянні з обома рівнями (тотальностей та індивідуальностей) вона складає нову виникаючу якість” [194, с. 274].

На підставі такого тлумачення філософами, соціологами і психологами категорії “дія” ми визначимо, що технократизм слід розглядати як специфічну взаємодію людей між собою, в основі якої лежить теорія технічного знання, що використовується як методологія управління суспільством і освітою, як його підсистемою.

---

Наступним кроком у гносеологічному аналізі соціального світу після визначення його сутності є виявлення його змісту, який ще байдужий до форми, а “форма зовнішня до нього; зміст щось інше, ніж форма” [36, с. 86]. У нашому дослідженні під змістом технократизму розуміється не самий по собі субстрат технічного знання, а його внутрішній стан, сукупність процесів, що характеризують його використання як інструмент управління соціальними процесами взагалі і освітянськими – зокрема. Це стосується взаємодії утворюючих сферу освіти елементів між собою і з середовищем і зумовлюють їхнє існування, розвиток і зміну; в цьому сенсі самий зміст технократизму виступає як соціальний процес, що має управлінське призначення.

Отже, розглянути зміст *технократизму в освіті* – означає розглянути процес управління освітою, що виглядає як сукупність дій менеджерів з інженерно-технічною освітою, які управляють за допомогою технічних засобів і використовують як методологічну основу технологічний детермінізм.

Відомо, що термін “*процес*” в порівнянні з соціокультурними явищами стає тим, що часто вживається в дискусіях і з’являється у ряді теоретичних творів, починаючи з 40-х років ХХ століття. Зокрема, П. Сорокін у своїй книзі “Соціальна і культурна динаміка” пояснює значення терміну “процес” і детально змальовує його складові. Під процесом він розуміє “будь-який вид руху, модифікацію, перетворення, перебудову або “*еволюцію*” – будь-яку зміну даного логічного суб’єкта в часі, незалежно від того, чи стосується вона зміни місця в просторі, чи йдеться про модифікацію кількісних або якісних аспектів” [160, с. 80].

Насправді кожна зміна явищ, властивостей і відносин не відбувається так, що відразу змінюється все явище, всі його властивості або всі відносини. “Справді, – говорить В. Свідерський, – візьмемо ми, наприклад, неорганічну природу, сферу життєвих процесів, соціальні явища або ж сферу пізнання – скрізь процес відбувається таким чином, що елементи нової якості, поступово наростаючи і посилюючись, пригнічують елементи старої якості, призводять до зміни якісної природи явища. При цьому зміна природи елементів даного явища супроводжується перетворенням і самої структури, що об’єднує



елементи” [150, с. 94]. Тут важливо підкреслити, що освітянський процес є різновидом культурного процесу.

Технократизм має власних носіїв, або суб’єктів, що його продукує, відновлює, збагачує і використовує як інструмент управління освітою. Це так званий корпус інженерно-технічних фахівців, що залишив помітний слід у історичних подіях та інтелектуальній історії минулого століття. Інженерна діяльність, – на думку В.Попова, – втілилася в різноманітних формах техносфери, визначила вигляд сучасної цивілізації і специфічно вплинула на хід історії [139, с. 62].

Безперечний внесок соціальної групи інженерів у вигляд сучасного суспільства неоднозначний і в ряді соціально-філософських і ціннісно-світоглядних аспектів вимагає додаткового аналізу, без якого важко однозначно судити про перспективи цивілізаційного й духовно-морального прогресу. На зорі ХХ сторіччя автор “Закату Європы” Освальд Шпенглер попереджав, що інженерний титанізм загрожує легко перерости в соціально-технологічний сатанізм. І не так вже й важливо, чи з’явиться “сатана” у формі непередбаченої техногенної катастрофи або у вигляді творчої підсвідомості інженера і конструктора – зброї масового знищення, що працює на замовника вигідного військового проекту [193, с. 1].

Як відомо, у дослівному перекладі із грецької, “технократія” означає владу майстерності, ремесла, технічних умінь. В наш час технократією називають суспільне явище і напрямок суспільної думки, який вважає, що, по-перше, суспільство може і повинно керуватися засадами науково-технічної раціональності, а по-друге, у промислово зрілому суспільстві йде процес неминучого зростання і посилення ролі технічної інтелігенції. По-третє, технократією називають прошарок висококваліфікованих технічних фахівців, які претендують на участь в управлінні виробництвом – освіта тут не є винятком, у розробці й здійсненні економічної політики держави. По-четверте, технократією називають тип політичного устрою, при якому технічні фахівці контролюють економічну і політичну владу.

Наведені трактування технократії поєднуються інтерпретацією соціальної ролі особливого роду суб’єкта суспільних відносин – інженера сучасного типу. У суспільній думці подібне трактування в ряді випадків приводило до

---

трагічних конфліктів. Досить згадати тези американських теоретиків технократії про “революцію інженерів”, їхню радянську рецепцію й адаптацію у висновках вітчизняних інженерів старого загартування. Наприклад, у тезі відомого інженера П. Пальчинського про те, що ХХ сторіччя є епохою не інтернаціонального комунізму, а інтернаціоналізації техніки: “Не Комінтерн, а “Техінтерн” – от що нам варто визнати... – заявляв він наприкінці 20-х років ХХ століття. – Майбутнє належить управляючим-інженерам і інженерам-управлінцям”. Як відомо, Й. Сталін з цього приводу різко заперечив П. Пальчинському в такий спосіб: “Інженер, організатор виробництва, працює не так, як йому хотілося б, але так, як йому наказують... Не варто думати, що технічна інтелігенція може відігравати незалежну роль” [47, с. 74-75].

Отже, зміст технократизму в освіті ми маємо розкрити завдяки аналізу складових освітянського процесу і методиці управління ним, завдяки використанню специфічних засобів, і методології, тобто характеру і форми поставлених цілей перед освітянською галуззю і окремою особистістю, що діє у цій сфері як суб’єкт або об’єкт управлінської дії.

Для того, щоб з’ясувати зміст технократизму в освіті, нам вкрай важливо з’ясувати *форми його існування* у соціальній сфері взагалі і у освітянському процесі зокрема. Для обґрунтування даної тези досить вказати на те, що до форми належить взагалі все певне.

При цьому відомо, що визначення соціального світу є водночас і визначенням соціальної форми, оскільки воно щось установлене і завдяки цьому відмінне від того, форму чого воно складає; визначеність соціального як якість єдина зі своїм буттям. Це означає, що визначення технократизму як різновиду соціального явища є водночас і визначенням його форми.

Оскільки в даному випадку йдеться про другу природу, то ми маємо справу відповідно не з натуральною формою, в якій перебуває перша природа, а з формою перетвореною, причому двічі. Перший раз натуральна форма зазнає змін, відображаючись в голові людини, а другий – в суспільній свідомості. Таким чином, технократизм має дві форми: суб’єктивовану і об’єктивовану. Це принципове для нашого

дослідження визначення існування двох видів форм технократизму.

Отже, послідовно розглянемо *суб'єктивовану й об'єктивовану форми технократизму*. Зрозуміло, що перша з них притаманна управлінським кадрам, а друга – реалізується у ході процесів управління соціальним розвитком і застигає у його результатах. Якщо мова йде про освітянську галузь, то вона має специфіку, оскільки технократизм притаманний і менеджерам, і продукту їхньої діяльності – студентам, що стають новими носіями технократичного знання. Так відбувається не тільки реновація технократизму, але і його спотворення, оскільки він починає займати “зайве” місце, або надлишкову питому вагу, у життєдіяльності світової спільноти.

До *суб'єктивованої форми технократизму* ми відносимо архетипи, ідеї, віру, світогляд, мислення, знання, стереотипи, алгоритми, моделі та ін. Розглянемо їх більш ґрунтовно, оскільки це явище складається з існування саме таких дрібних, і здається, на перший погляд, незначних форм технократизму.

В технократичному світогляді сучасного західного суспільства існують два підходи до аналізу дійсності. Перший, ідеалістичний (мрійливий), за якого технократ є своєрідним інженером людських душ і суспільної свідомості. Для даного типу технократа був характерний, масово-зрівняльний підхід до оцінки суспільних процесів. Метою технократичного світогляду була всеохоплююча індустріалізація і впровадження досягнень науково-технічного прогресу, як панацея від всіх соціальних конфліктів, і метод побудови ідеального суспільства загального добробуту. Ідея підкорення сил природи.

Другий, більш сучасний, пов'язаний з періодом розвитку промислової революції – епохою електрики й масмедіа. Технократ – на цьому етапі являв собою вершителя долі держав і світу. Метою технократичного світогляду було встановлення нового світового порядку, заснованого на достатку масового продукту, міжнародному поділі праці, відкритому інформаційному і торговельному просторі. Підсумком цього етапу розвитку промислової революції стала поява психологічного надлому в суспільній свідомості (надмірна перенапруга – зростання стресів, наркоманії, злочинності і тероризму), технологічного надламу в індустріальному просторі

---

---

виробництва – нерівномірність, форсованість, зростання катастрофічності (наслідок промислових катастроф збільшується до небезпечних розмірів) і екологічного надламу (вичерпуються резерви самовідновлюваності біосфери планети). Ідея повного використання всієї могутності сил природи. Нове розуміння технократизму (Петербурзька школа) пов'язане з новим етапом промислової революції – революції в засобах обробки, зберігання й передачі інформації. На наступному етапі промислової революції технократ прагне бути будівничим гармонії у всіх сферах, використовуючи інформаційну могутність сучасних технологій. Метою технократичного світогляду стає створення і підтримка гармонійного балансу сил і результатів діяльності людського суспільства, і поширення могутності техногенної цивілізації за межі планети Земля. Це ідеї:

- технократичної імперії. “PAX TEXNOKRATUS” – єдності в розмаїтості;

- ієрархії сили, заснованої на інтелектуальній та інформаційній могутності;

- контролю над могутністю сил природи в ім'я стійкого існування світобудови у всій її різноманітності;

- Галактичної Імперії, заснованої на єдності світу матерії, біосфери, техносфери і ноосфери (сфери розуму), і поширення цього гармонійного сполучення на доступний простір світобудови.

Багато хто вважає, що ставлення до людини як до “гвинтика” було характерно для сталінського режиму, а нині таке ставлення змінилося. Це глибока омана. Технократизм – “механічний” світогляд є неминучим наслідком індустріального суспільства, незалежно від форми власності і політичного режиму. Технократизм як світогляд виник внаслідок завоювання технікою передових позицій після ряду великих успіхів природничих наук в XVII-XVIII столітті. У середині XIX століття його прихильники об'єдналися на платформі позитивізму (основоположник цієї філософії – Огюст Конт), проголосивши вимогу перенести в соціогуманітарні дисципліни дослідницькі методи фізики і біології. З тих пір технічні й економічні науки, які опираються на кількісні закони, позитивісти і технократи визнають корисними, а гуманітарні, включаючи й психологію, відносять до

другорядних – таких, які не дають ніякої реальної віддачі, тому що ці дисципліни користуються мовою якісних описів.

Марксизм як світогляд закріпив і поширив технократизм ідеологемою про примат матеріального виробництва. Які наслідки мала ця ідеологема для розбудови культури і освіти, ми знаємо не з письмових джерел, а з власного досвіду.

Іншою поширеною суб'єктивованою формою технократизму є технократичне мислення [11], яке зорієнтоване на вирішення гострих соціально-етичних проблем, насамперед, інженерно-технічними засобами. Воно забуває Біблійну істину: Богу – Боже, а кесареві – кесарево (яку нині нерідко доповнюють блюзнірською, в тому числі і для інженера, конструкцією: “а слюсареві – слюсареве”). Поважаючи себе інженер зосереджується на професійних проблемах замість вирішення проблем, невластивих природі інженерної праці. Суміжні і тим більш віддалені сфери діяльності залучають, як правило, інженерів-невдах, які не знайшли себе у своїй професійній стихії і задовольняються мішурою показного блиску бюрократичної або іншої подібної кар'єри. І невтямки їм, що настав час думати про вічне. Чи не в цьому істинна таємниця появи інженерів, яких постійно “заносить” у соціальних питаннях на крутих поворотах історії, інженерів-бюрократів, “квазі – інженерів” та інженерів “на прокат”.

Найбільш поширеним продуктом суб'єктивованого мислення є ідеологія технократизму. Вона набула надзвичайно широкого поширення у ході ХХ століття і нині рухається за енергією, хоча зміст соціального світу кардинально оновився у ході наступу інформаційної цивілізації.

Технократи вважають за очевидне наступне. Людство в процесі нагромадження знань та інформації створило на планеті Земля – штучне середовище існування стійких явищ природи – техногенних процесів. Це середовище технократи називають техносферою. Сучасна ідеологія технократичного мислення ґрунтується на науковому підході до вивчення процесів, які є супровідними щодо нагромадження інформації і розвитку техносфери.

Показано еволюційний спектр концепцій технократії, починаючи з ідеології техноцентристського мислення епохи промислового перевороту і закінчуючи інтерпретацією претензій

---

---

експертів і надій на інформаційні ресурси комп'ютерних систем. У зв'язку із цим аналізуються соціально-моральні аспекти діяльності інженерно-технічних працівників.

У цей час у ряді країн технократизм проникає в усі сфери громадянського життя і виявляється в них у різноманітних формах і варіантах. Наприклад, у сфері ціннісних орієнтацій Х. Сколімовски виділяє "простодушно-технократичний" підхід, який заміняє фундаментальні цінності людського існування технічними (як рівноцінними), операціональними перевагами і максимізацією "цінностей за допомогою простих математичних функцій" [155, с. 6]. Разом з тим концептуально єдина ідеологія технократизму продовжує нині існувати в наступних основних варіантах.

*Перший варіант.* В наш час доволі часто технократію ототожнюють із "експертократією". Ще в античну епоху софіст Протагор вважав, що (кожна) людина є мірою всіх речей (*anthropos metron panton*). Суб'єктивістську суть протагорівської формули нейтралізував Демокрит, який доводив, що мірою і суддею (експертом) всіх речей є не будь-яка людина, а людина знаюча – мудрець. В кінцевому підсумку людство передало функцію інтерпретатора міри речей фахівцеві – експертові в тій або іншій сфері знань. Тривалий час це здавалося справедливим. В середині ХХ століття, однак, виникають ситуації, у ході яких експерти зосереджують увагу на один раз завчені ними, вузькоспеціальні і професійні методи і оцінки. Вони стають носіями однобоких підходів у вирішенні важливих соціально-технічних завдань.

Виникають трагічні ситуації. В 2000 році інженер, провідний спеціаліст конструкторського бюро "Рубін", замість комплексного професійно-технічного аналізу катастрофи на атомному підводному човні "Курськ" говорив про недоцільність підйому затонулого човна: "...я як інженер кажу вам, що на "Курську" загинули всі, і нема чого даремно витратити державні гроші на роботи з його підйому". Він агресивно продемонстрував технократичну позицію. Представник КБ "Рубін" не вважав за необхідне професійно пояснити платникам податків, чому вони – інженери-конструктори – не передбачили (визнав пізніше Президент Росії В. Путін) у своєму проекті атомної субмарини відповідних її завданням резервів живучості й не розрахували реального спектру позаштатних ситуацій, для нейтралізації яких

вони були зобов'язані спроектувати ефективні засоби їхньої ліквідації та екстреної евакуації екіпажу, який потрапив у катастрофу. Амбіційний інженер, навпаки, зайняв не властиву йому позицію чиновника – диктатора від економіки [139].

Поєднання цивільної і професійної відповідальності вимагає, щоб до діалогу, у ході якого приймаються професійні й соціально відповідальні рішення, окрім експертів, залучалися представники інших сфер знань, в тому числі фахівці із суспільних наук, соціальної філософії, етики, юриспруденції, психології, екології. Але цього також недостатньо. Навіть всі вони разом не зможуть підмінити демократичне рішення громадян-платників податків.

Останні, звичайно, повинні враховувати думку технічних фахівців – експертів. Враховувати, але не вірити сліпо ні їхній думці, ні тим засобам, за допомогою яких подібні рішення приймаються. У цьому зв'язку сумнівними є спроби наділити експертними функціями багатоступінчасті комп'ютерні програми. Особливо якщо на них покладають відповідальність за запуск ракет з термоядерними боєголовками. Так чи інакше, але в нас – громадян “немає іншого вибору, як брати на себе відповідальність і ризик здійснювати розумно керований прогрес”, – пише німецький філософ Ханс Ленк у книзі “Міркування про сучасну техніку” [92, с. 175]. Інший представник німецької філософії техніки Ханс Йонас пропонує керуватися своєрідним категоричним імперативом інженерної етики майбутнього: “Чини так, щоб наслідки твоїх же дій були сумісні з незмінним істинним людським буттям на Землі” [186, с. 8].

*Другий варіант.* Технократами називають часто осіб, які займають і нині техноцентристські позиції. Вони орієнтуються на технічне вирішення будь-яких проблем і абсолютизують роль техніки у прийнятті подібних рішень. В сучасних промислово-розвинутих країнах техніка і технологія перетворюється на домінуючу вісь функціонування техносфери, а в майбутньому вони перетворяться на деміургічний спрямовуючий глобально-планетарний техноморфний комплекс, своєрідне техногенне “гетто”.

Творцям техноморфного комплексу подібного роду притаманний так званий “технологічний імператив” [повеління], зміст якого полягає в наступному: виготовляє все, що можна виготовити для задоволення визначених потреб. У руслі цієї

---

---

доктрини з'явилися гільйотина, "душогубки", технології масового винищення людей. Деяких вчених та інженерів, які працювали над атомною бомбою, цікавило, за спогадами Лаура Ферми, тільки одне: спрацює чи не спрацює їхнє нове дітище як технічний об'єкт [173, с. 15]. Не всі з них пізніше підписали звернення щодо заборони подібної зброї. А деякі винахідники засобів масового винищення людей (типу Е. Теллера) навіть перетворилися в їхніх активних апологетів.

Техноцентризм нерідко є формою професійного лицемірства, інструментом корисливого політиканства, призначення якого – дезорієнтувати громадську думку, нав'язати суспільству пріоритетне фінансування морально сумнівних інженерно-технічних проектів. Ядерне лобі ніколи не хотіло втрачати привілейованого фінансового забезпечення своєї діяльності. Але в різні періоди це робилося по-різному. В 1960-і роки ядерщики обіцяли залити людство морем практично безкоштовної енергії, а завалили... горами термоядерної зброї. Коли їхні аванси залишилися не сплаченими, вони висунули тезу про необхідність збереження ядерного паритету. У роки перебудови директори багатьох підприємств ВПК свідомо саботували конверсійні проекти. Наразі у ході тези про необхідність збереження відповідних "національних" науково-інженерних шкіл, про запобігання впливу військово-інженерних талантів закордон. Хоча при цьому мова ведеться про "інженерів" взагалі, маються на увазі фахівці, які розробляють технології, що ініціюють ефекти "яскравіше тисячі зірок". А останнім часом навіть заговорили про альтруїстичну (зате багатозатратну) підготовку до ракетно-ядерного бомбардування блукаючих космічних об'єктів.

Критикуючи суть техноцентристського кредо, Ханс Ленк пише, що "людина не має права виробляти все те, що вона в стані виробити, і не має права застосовувати на практиці все те, що вона у стані зробити. Заклик "Вміти" містить у собі "повинна робити" і зовсім не є етичною заповіддю, і взагалі не повинно існувати ніякого, нічим не обмеженого, "технічного імперативу"... Дійсною заповіддю розуму, – продовжує він, – є: мудре регулювання, самоконтроль і помірність" [92, с. 173-174].

XX століття показало, що в проблемі відповідальності інженера перед історією і людством варто відрізнити позицію



“винахідника” як “чистого” дослідника, від позиції інженера-практика. Але не треба абсолютизувати ні першу, ні другу і, насамперед, не випускати з уваги відповідальності винахідника за створювану ним “техніку”. Прогресуюче знелюднення технічної діяльності, на жаль, породжує думку, відповідно до якої сучасне індустріальне суспільство неминуче формує “інструментально-техніцистський розум” інженерно-технічних працівників. Вітчизняні фахівці відзначають, що “інженер з “інструментальним розумом” може діяти як позбавлений гнучкого і нормального людського інтелекту робот, який зовсім не рахується з людиною і підпорядковує все інтересам техніки і виробництва. Такий “обезлюднений” інженер, на думку критиків концепції “інструментального розуму”, представляє величезну “технократичну” небезпеку для суспільства” [176].

У зв’язку із проблемою відповідальності ІТР у літературі підкреслюється, що технічні фахівці, “інженери і представники природничих і точних наук у промисловості і управлінні суспільством не є “агентами” якогось технологічного імперіалізму, не є прихильниками технологічного імперативу, гасла якого закликають: “Роби все, що можна зробити! Виробляй все, що можна виробити!” Технічна інтелігенція зобов’язана відкинути подібні заклики, “і не тільки тому, що здійснити це неможливо, але і з розумних міркувань перешкодити свавіллю в технічній та інженерній діяльності” [92, с. 23].

Об’єктивована форма технократизму також достатньо розвинена у світі. Її прикладами можуть бути прошарки технічної інтелігенції, які є носіями технократичної ідеології, або так звана технократія, соціальні системи, що вибудовані на основі ідеології технократизму, нарешті, технократична етика, що слугує імперативом і нормативною системою певного зразка поведінки і дії. Отже, зразків об’єктивованої форми можна привести багато.

Найбільш поширеною формою існування технократизму, до якої надто чутливо ставиться увесь соціальний світ, в тому числі й освітяни, є так звана технократія та її новий вид – комп’ютерократія. Життя нормальної людини за часів Аристотеля допускає не тільки професійну творчість, але й постійну орієнтацію на творення добра. Сучасні ж технічні, економічні й соціально-політичні реалії свідчать про інше:

---

комп'ютерні технології, можливо, будуть обслуговувати не нормальні людські, а політичні інтереси фінансових груп, зв'язаних, насамперед, з виробництвом інформації. Це відбудеться тому, що "у постіндустріальному суспільстві ні земля, ні капітал не є факторами, що лімітують. Таким у сучасному виробництві є інформація. Тому політична і економічна влада переходить до виробників інформації" [166, с. 398]. Комп'ютерократія цих кіл проявляється в спробах пристосувати законодавство до вимог, за яких воно жорстко детермінується мовами й алгоритмами програмування, нав'язуються суспільству правила збору, зберігання, поширення і користування інформацією, які впливають зі специфіки розвитку комп'ютерних технологій, електронно-цифрової техніки і комунікаційних мереж.

Тенденція комп'ютерократії загострює проблему захисту приватної інформаційної таємниці громадян, підвищує небезпеку тотального комп'ютерократичного контролю за особистістю у формі несанкціонованого законом використання персональних даних про особисте життя громадян. "Коли така кібернетизована держава "схопитися", як схоплюється крижана шуга або бетон, то буде, суворо кажучи, уже занадто пізно "шукати дорогу назад - до вільного людського суспільства", - пише Ж. Еллюль [196, с. 151].

Отже, багато авторів ХХ століття вбачають у діяльності інженерно-технічних працівників (які перетворилися в автономну і незалежну силу) головну загрозу відчуження особистості, засіб реалізації анонімної влади і гноблення величезного числа людей. Однак, це не так. Роль техніки та інженерії в суспільстві двоїста. Ж. Еллюль, наприклад, висловлює надію на те, що автоматизація та інформатизація все-таки переміняють соціальну орієнтацію технічного прогресу, що надасть можливість людству вирватися з лещат технічної системи. Однією з умов реалізації цих надій він вважає повну ліквідацію централізованої бюрократичної держави. Інакше інформатика, зростаючись із бюрократичною владою, стане незламною брилою. А це - історичний тупик людства. Тільки відкинувши амальгаму інформатики і бюрократії, людство піде шляхом гуманізації техніки і влади, думає він.

А поки загроза комп'ютеризованого тоталітаризму зростає в міру переходу все нових країн в розряд членів "інформаційного

суспільства". Не в усіх з них налагоджена система "противаг і стримування", яка гарантує демократичний розвиток суспільства. Спокуса додержуватися логіки оруелловського "Старшого Брата" нагадує про себе знову і знову. Уотергейт – тільки нашумілий приклад політичних наслідків "електронократії". "Касетний скандал" в Україні – інший приклад можливості електронного вторгнення в політичні технології. Це свідчить про те, наскільки непередбачувані прийдешні шляхи і результати електронно-комп'ютерного втручання в соціально-політичні процеси.

Водночас на межі XX і XXI століть відчутною залишається загроза системної електронно-комп'ютерної технократії, з боку якої можливий виклик демократичним інститутам суспільства. В цих умовах гуманістична філософія техніки не може виправдовувати претензій електронної експертократії на монополію прийняття рішень, що стосуються особистого і цивільного буття суверенної людини. Інженер-громадянин повинен виявляти постійну зацікавленість до питань соціального використання техніки, до загальних моральних, політичних, світоглядних і юридичних проблем, які впливають із практики технічного розвитку.

Справа в тому, що технократичні відносини і відповідна їм лінія поведінки прагнуть охопити не тільки суспільство загалом, але й окремі ланки соціального організму, а також особистість людини. Керівники-технократи намагаються підкорити "інтересам" технічних інновацій підконтрольні їм особистості, моральні установки останніх, звичаї і особистісні відносини людей. Вони орієнтуються на вимуштруваного і передбачуваного працівника, який неухильно виконує або передає накази. Це переводить людину в ранг контрольованого ззовні робота. Подібна стратегія планується і пропагується в ім'я абсолютизованого технічного прогресу, який веде до придушення людської особистості і індивідуально-творчого начала в людині.

Нині особливо небезпечна неотехніцистська ідеологія електронно-комп'ютерного глобалізму, оскільки в її фундаменті лежать корисливі інтереси гігантських транснаціональних корпорацій. Через електронно-інформаційні мережі команди людей з фінансових центрів світу впливають на економічну

---

---

(і будь-яку іншу) поведінку людей, які часто не підозрюють, що їх перетворили в маріонеток фінансово-промислових груп. Комп'ютерний технократизм багатолікий за формами і масштабами, але подібний за змістом. Подібні і міри опору йому. Не випадково в цей час у США з'являється задум атестувати комп'ютерних інженерів у ролі "програмістів-партизанів" (хакерів) як терористів, аж до винесення їм у судовому порядку довічних вироків.

Крім того, об'єктивована форма знайшла своє втілення в існуванні так званої "технічної держави". Філософи-гуманісти часто називають технократію "пануванням предметної необхідності аж до появи тотальної "технічної держави", в якій громадяни ще управляють, водночас політичних рішень уже не приймають [92, с. 73]. В цьому випадку технологія виступає не стільки як функціонуюча система машин й інструментів, скільки як уявлення про світ, яке "керує нашим сприйняттям всього існуючого", - пише канадський соціолог і філософ Дж. П. Грант у статті "Філософія, культура, технологія: перспективи на майбутнє" [122, с. 155]. В технічній цивілізації такого роду людина з конструктора світу перетворюється на об'єкт конструювання. У технічно орієнтованому суспільстві заздалегідь визначаються умови і сенс існування людини. Хвилі технічних інновацій породжують відповідні психологічні і соціальні відносини між індивідами і ситуації, в які включаються люди-об'єкти. Це відбувається внаслідок того, що в "технічній державі" панують відповідні їй технократичні пріоритети. Перспективи розвитку і доля суспільства стають предметом маніпуляції науково-технічної еліти. Закономірності функціонування речей витісняють соціальні і політичні закони і норми. Змінюється соціальна структура суспільства, його особистісні й внутрішньоструктурні зв'язки. Політична воля народу підміняється речовими законами, і демократія втрачає свою колишню сутність. З цієї точки зору влада техніки сприймається як накопичення мертвих форм минулого життя. Але "у такій формі минуле життя не існує само по собі, його необхідно підтримувати: конструювати, механізувати тощо. Виходить, що жива людина обслуговує минуле, часткову, мертву людину. Це не влада техніки, це влада минулої людини... У техніці це набуває

іншої форми, більш опосередкованої, і людина за машиною не завжди бачить сама себе..." [195, с. 8-9].

До цієї ж об'єктивованої форми слід віднести і громадські організації, функціонування і розвиток яких контролюється за допомогою інформаційно-комп'ютерних технологій. Такі громадські організації називають інформаційною системо-технократією і попереджують про загрозу, яка насувається (відголоски цього – фільми-блокбастери "Джонні Мнемонік" і "Матриця"). Х. Ленк пише: "В цей час ми рухаємося шляхом до інформаційного і комп'ютерного суспільства [...]. Мікросхеми бадьоро крокують у майбутнє і, можливо, незабаром обженуть нас в дорозі? Схоже, ми ведемо свій корабель назустріч суспільству, в якому вже встановлена влада комп'ютерів! Чи є комп'ютерократія... найбільш активно діючим варіантом тої самої технократії, пануванням апаратів і експертів, яких ми у свій час так жахалися? Чи виявимося ми в кабальній залежності від комп'ютерів, чи станемо ми їхніми рабами? Може бути бюрократія... знайде, нарешті, повновладдя саме завдяки комп'ютеризації? Адже ми тепер уже знаємо, що... важко виключати з достатньою часткою впевненості можливі тоталітарні зловживання цим новим інструментом, який виник на базі комп'ютерів" [92, с. 75; 108].

Нарешті, ще одна об'єктивована форма технократії, яка матеріалізована в однойменній етиці. Вплив техніки і технологій призвели до широкого поширення технократизму як форми панування технократичного мислення, як світовідчуття і світогляду людини, яка бере активну участь в економічних і соціальних відносинах.

Сучасна ситуація науково-технічного прогресу просто надала цьому типу мислення можливість реалізуватися. "Техніка намагається включити в себе науку про людину, при розгляді її як гвинтик, як ланку, як компонент технічної або соціально-технічної системи, як агента, а не суб'єкта діяльності" [59, с. 191-188], – пишуть російські й вітчизняні психологи про технократичне мислення. За допомогою телебачення цей тип мислення ретранслюється в суспільство. "Напівфабрикатом" називають людей, які прийшли на "Фабрику"\*.

---

\* Програма "Фабрика звезд" на 1 каналі, а також "За стеклом" TV-6 та ін.

---

---

розвиток особистості переломлюється через технократичне мислення. “Фабрика” породжує на виході з однотипних напівфабрикатів стандартизовані співаючі фігурки. Говорячи про психологічні основи подібної форми мислення, можна вказати на тотожність основ технократичного мислення і стратегії “мати”, сформульованої Е. Фромом [180].

Застосування техніки і підпорядкованість мислення людини технологічним процесам не могли не відбитися на менталітеті людини, на її світогляді і формуванні особливої ціннісної системи [185, с. 125-128]. Загальний характер цієї етики забезпечує однаковість виробничих відносин при використанні однакових технологій. Для соціальних груп, які залучені до технологічного процесу, технології породжують професійну етику. Людина вибирає найбільш дієву етичну систему (релігійні погляди), але часто ця система пов’язана з її професійною діяльністю, тобто з тією або іншою технологією. У подібному виборі захована серйозна небезпека. “Хибна вже сама думка про “спеціальне” призначенні етичної системи, тому що припускає, що така система може працювати в одному випадку і не працювати в іншому”, – вважає Ю. Хен. Основними властивостями технократичного мислення стало підпорядкування людини правилам, ціннісним орієнтирам, естетичним ідеалам, пов’язаних з технікою і технологіями (техноцентризм). У жорсткій детермінації виробничого процесу, вражаюча уява потужності техніки викристалізувалася уявленнями про людину, як підлеглий і обслуговуючий техніку елемент. Наразі техноцентризм представляє найбільшу небезпеку і реальну альтернативу як теоцентризму, так і антропоцентризму. Небезпека техноцентризму полягає у властивій його природі здатності протистояти живому, протиставляти штучне природному. Технократичне мислення, обране живою людиною, несе небезпеку самознищення як самого носія, так і об’єктів його діяльності (у тому числі і біо-, гео- і соціосфери).

Технократичне мислення виявляється дуже утилітарним, прагматичним і навіть продуктивним у стандартних, або незмінних, умовах. Але технократичне мислення зайве за ситуації, породженій ним самим. Інтуїтивне дотримання правил старої нормативної етики професійної діяльності через поділ праці і розвиток індивідуальних ініціатив стає нездійсненним.

Виникає підозра, що в суспільстві, розділеному на професійні групи (у граничному випадку, на окремих індивідуумів), немає єдиної етичної підстави і, відповідно, єдиного стилю мислення.

Однак, технократи стверджують, що єдина нормативна етика можлива і можливе, на її основі, досить оригінальне мислення. Це поєднання непоєднуваного: множинності і роздробленості з одного боку і єдності, з другого, здійснено зовсім в іншій площині, ніж це можна припустити, виходячи з логіки старої культури. Єдність нової глобальної етичної системи буде засновано на комунікативних ролях техніки й технологій, що формують як етичну підставу, так і саме технократичне мислення. При цьому важко погодитися з В. Зінченко, який відмовляє технократичному мисленню в моральності: “Його навіть не можна назвати аморальним. Для технократичного мислення просто не існує категорій моральності і совісті; немає свідомості, відповідальності і почуття провини” [60; 61]. Навпаки, це така моральність (!) і така ціннісна орієнтація (!), особлива альтернативна молода етика. Просто поняття цієї системи виявилися поза координатами старої культури. Технократична етика і мислення схожі на нову парадигму, яку подає у психологічних термінах гештальту Т. Кун.

Описуючи ціннісний світ технократичного мислення, В. Зінченко і Є. Моргунов пишуть: “Інформація стала підмінювати знання, пам’ять розуміння, складання планів і програм, формування образу наявної ситуації і її можливих змін, їхнє осмислення і усвідомлення, емоції, афекти і амбіції стали виникати замість інтелектуальних почуттів, творчих переживань, милосердя, наукових досягнень, стали не пускати на поріг науки реальні наукові успіхи, нарешті, посереднє утворення стало підмінювати культуру” [59, с. 188-189].

Основною цінністю технократичного мислення є співвідношення витрати/результат (ціна/якість). Саме в такий спосіб відбувається оцінка і прогнозування наслідків технократичної діяльності з носієм подібної форми мислення. Подібна раціональність надзвичайно поверхнева і застосовується тільки в деяких економічних і життєвих ситуаціях, але не в глобальному масштабі. Сама поверховість також заслуговує на увагу, тому що в ній і сила, і слабкість технократизму. Сила в переконливості й простоті обґрунтування, що відчуває, слабкість

---

---

неможливості регулярно виводити технократичне мислення на новий рівень, адекватний виникаючим проблемам (наприклад, глобальним екологічним проблемам сучасності). Розум, заражений технократизмом, занурений у лапласовський детермінізм, не споглядає, не дивується, не рефлексує у повсякденному розумінні.

У перерахованих властивостях технократичного мислення захований і його "гробар" – утопізм. Світ не такий, люди інші, культура і соціальні відносини підпорядковуються іншим законам (якщо взагалі підпорядковуються), ніж вважається у технократичному угарі. Неадекватність світу – ось причина, через яку необхідно протистояти технократичному мисленню. При цьому не потрібно міфологізувати технократизм, представляючи його характеристики як абсолютний набір властивостей мислячого технократа. Раціоналізм, як прагнення до адекватності побудованих моделей навколишньої дійсності, постійно вказує технократові на помилковість його конструкцій. Лемент, що став народною приказкою, душі: "Хотіли як краще, а вийшло як завжди!" – відбиває реакцію людини, наділеної владою, на технократичні результати власної справи. Він завжди прагне зробити як краще і щиро не розуміє, чому виходить як завжди. Технократ не може не любити і не цінувати свою справу, а також отримані ним результати, він не патологічний і не деструктивний, у сенсі Е. Фрома. Тому технократові (не всім і не завжди) можливо дещо пояснити. Для цього необхідна раціональна конструкція, гідна його уваги і адекватна його мисленню.

Отже, дослідивши засобами філософського аналізу технократизм, ми сформуваємо філософський дискурс дослідження його прояву в галузі освіти. На підставі його філософського образу ми дійшли до наступних висновків.

*По-перше*, технократизм за походженням належить соціальному світові як продукт власного розвитку. Він має семантичну природу і ґрунтується на сукупності технічного знання, що набуло розвитку під час існування індустріальної цивілізації і разом з нею втратило своє вирішальне значення на буття людини. Причому його становлення відбулося не тільки завдяки розвитку технічного знання. До цього долучилися і гуманітарії.



*По-друге*, технократизм почав суттєво впливати на соціальні системи і особистість на початку ХХ століття, що зафіксовано появою технологічного детермінізму, завдяки якому технічне знання, особливо його технологічна складова, почали використовувати як методологію управління соціальними процесами.

*По-третє*, сутність технократизму полягає у запровадженні специфічних дій і алгоритмів поведінки у будь-яких сферах життєдіяльності людини. Особливо чітко і агресивно він проявляється у застосуванні принципів технократичного управління соціальними процесами, жорсткому переслідуванню людиною власних намічених цілей розвитку, у зневазі до особистості і перетворенням її на гвинтик соціальної машини.

*По-четверте*, зміст технократизму розкривається як сукупність процесів, що видозмінюються і розвиваються під його впливом. У кінцевому підсумку їхню сукупність утворює специфічний тип організації суспільства та його підсистем, в якому перебування особистості стає незручним і навіть загрозливим.

*По-п'яте*, існує два різновиди форм технократизму: один з них має суб'єктивне походження, а другий – об'єктивне. До першого різновиду ми відносимо ідеологію, мислення, світогляд, віру, стереотипи, моделі та ін., а до другого – технократію як носія технократизму, специфічний тип соціальних систем, наприклад, так звану “технічну державу”, нарешті, специфічну ціннісно-нормативну етику та ін.

*По-шосте*, технократизм в освіті проявляється, в силу приналежності її до соціального світу і субстанціональної єдності з ним, усіма вищезазначеними елементами, тобто принципами і методами управління, типом організації, функціонування, ідеологією розвитку цього, соціального інституту; суб'єктивними і об'єктивними чинниками, що детермінують його багатогранне буття.

Оскільки технократизм як соціальне явище не досліджувався у сфері освіти, то ми повинні розглянути його як можна ширше з тим, щоб переконати себе і наукову громадськість у легітимності нашої пошукової роботи, а послідовників – у перспективності цього сегменту проблемного поля соціального розвитку взагалі і технократичного аспекту освіти зокрема.

---

---

### *3.3. Світоглядно-ідеологічний вимір гармонізації взаємодії технократизму і гуманізму в освіті розколотої цивілізації*

Метою підрозділу є аналіз напрямів та шляхів компенсації надмірного прояву технократизму у сфері вищої освіти України і розробка заходів щодо подолання його метастаз у розбудові національної системи освіти протягом ХХІ століття на шляху до єдиного освітнього простору Об'єднаної Європи.

Україна у складі світового співтовариства увійшла в третє тисячоліття в умовах кардинальних зрушень, які охопили усі грані людської діяльності. На межі тисячоліть, як зазначає В. Кремень, “відбувається історичний перехід людства від індустріальної до інформаційної цивілізації” [78, с. 3]. Всі ми стали свідками створення глобального світопорядку, в умовах якого інформація, наука й освіта задають темпоритм саморозгортання та сталість функціонування нового типу соціальних відносин.

Зрозуміло, що за цих умов перед вищою освітою молодшої української держави постає проблема забезпечення її адекватності науково-технічному та освітянському процесам, що детермінують її стан, напрямок та темпи розвитку. Тому “виникнення філософії освіти є, – на думку В. Кременя, – закономірним результатом розвитку самої освіти, особливо враховуючи її перехід у *людноцентристський вимір*, зміну ситуації буття і становлення нового типу людини в сучасному світі постмодерну. Він, як вже зазначалося, змінює систему діяльності, адаптацію і життя в якісно інших умовах. Спостерігаючи й осмислюючи результати й наслідки своєї діяльності, – як ірраціональної, так і раціональної, – людина опинилася в ситуації, неадекватній її очікуванням, з якою вона не може знайти точки дотику, спираючись на одержаний у наявній системі освіти й культури багаж знань і здібностей” [80, с. 492].

Замовчувати проблему неадекватності стану освітянської галузі вимогам інформаційної цивілізації неможливо з якихось політичних чи ідеологічних мотивів. Це пояснюється тим, що

саме освіта, як соціальний інститут, є тим механізмом, завдяки дії якого постійно самовідтворюється соціальне тіло як окремої країни, так і соціального світу взагалі [13].

На цей процес прямо вказують фахівці освітянської галузі, але використовують лише дещо інший категоріальний апарат. Ось як, наприклад, про це говорить І. Зязюн: “Протягом усієї історії людства реформи освіти відігравали основоположну роль у збереженні національних цінностей. Під час реформи представники системи освіти об’єднуються, щоб посилити чи, навпаки, послабити існуючу структуру суспільства, а також свободу людини” [62].

У ринкових умовах працівникам освіти і керівникам необхідно, – вважає цей автор, – “сфокусувати свої зусилля, вони повинні усвідомити існування альтернативних можливостей, а також врахувати протиріччя між необхідністю, з одного боку, надати кожній людині повну свободу, а з другого, – зробити так, щоб вона бажала робити те, що необхідне суспільству. Рівень прогресу, якого можна досягти без примусу, залежить від розуміння двох вихідних положень. Перше полягає в тому, що демократичні ідеї слід розвивати кожному новому поколінню, використовуючи для цього систему освіти. Друге – має існувати зв’язок між прогресивними змінами в суспільстві і філософією реформи системи освіти” [132, с. 9].

Нарешті, ще одне зауваження. Воно торкається визначення глибини дослідження проблеми реформації освіти в Україні. Воно полягає в тому, що національна система освіти хронічно відстає від потреб соціального розвитку. “На превеликий жаль, наш навчальний процес здебільшого скерований на те, – підкреслює В. Кремень, – щоб дитина здобула ту чи іншу суму знань і, в кращому випадку, могла її переказати на уроці або під час іспитів. А йдеться про переорієнтування навчання з простого засвоєння предметів на отримання навичок, уміння на їхній основі самостійно аналізувати процеси, що відбуваються навколо і самостійно приймати рішення” [79, с. 3].

Принципово проблемне поле реформування вищої освіти [14, с. 11-17] треба розглядати на трьох рівнях. Перший з них пов’язаний з тим, що ми оцінюємо потребу її видозміни як актуальне питання, вирішення якого неможливо уникнути. У такому разі ми маємо все необхідне для вирішення цього

---

---

питання і тут усе залежить від нашого ставлення до цього. На практиці кажуть у такому випадку, що “руки не доходять”. Цей рівень притаманний сьгоднішньому стану справ на етапі сталого функціонування суспільства. Зрозуміло, що він нам явно тут не підходить.

Зовсім інша справа, коли необхідність реформування вищої освіти віднести до рівня задач, що сформувались під тиском суперечностей суспільного розвитку в минулому. Це другий рівень. У такому випадку ми маємо у своєму розпорядженні засоби модернізації професійної галузі, і справа полягає у тому, щоб створити ефективний механізм модернізації. Саме на цьому рівні усвідомлення необхідності та відповідності наявних механізмів модернізації професійної теорії й практики знаходяться, на нашу думку, на останньому плані більшості керівних фахівців освітянської галузі країни. Це пояснюється тим, що керівники та спеціалісти не усвідомлюють глибину сучасної соціальної кризи, яка принципово змінює детермінанти професійної діяльності. Нам все ще здається, що наші знання потужні і ми можемо на старих підходах реанімувати систему освіти під новий етап розвитку суспільства. Це хибна настанова.

Ми ж у дослідженні виходимо з того, що реформування вищої освіти – це суспільна проблема, яка сформувалась у ході міжцивілізаційного зсуву. Для її аналізу має сенс використати алгоритм, що запропонований дослідниками теоретико-методологічних проблем сучасної вищої школи і викладений на сторінках колективної монографії “Вища освіта України: Методологічні та соціально-виховні проблеми модернізації” [32]. Тобто ми вважаємо, що сучасна криза вимагає від нас докорінної модернізації вищої освіти, бо змінюється підстава освітянського процесу. Це третій рівень аналізу.

Визначення реформування вищої освіти як соціальної проблеми принципово відрізняється від визначення соціального завдання. Різниця полягає у тому, що для вирішення проблеми ще немає засобів і цим вона якісно відрізняється від завдання, для вирішення якого завжди є засоби. “Саме завдання, – пише К. Маркс, – виникає лише тоді, коли матеріальні умови її вирішення уже є в наявності, або, у крайньому разі, знаходяться у процесі становлення” [107, с. 7]. В іншому місці К. Маркс висловлюється з цього приводу більш категорично, а саме:

“Завдання виникає водночас із засобами свого вирішення” [108, с. 98].

Глибина реформування освіти XXI століття полягає у відтворенні її дискурсу, що утворює якісно нові умови і нове співвідношення між гуманізмом і технократизмом. Саме так формується якісно новий дискурс течії соціального життя і функціонування освіти. Цьому сприяє категоріальна сітка, що утворюється навколо особистості людини як головної цінності суспільства знань, складає основу світогляду і віддзеркалює не тільки ту реальність, вплив якої призвів до виявлення універсальної категорії, а й ідеальний хід мислення, що несе в собі інноваційні ідеї у галузь освіти. Його створює технонаука [95, с. 13-14], тобто нерозривний симбіоз фундаментальної науки й індустрії високих і надвисоких технологій. Філософія технонауки радикально відрізняється від філософії науки Модерну. Здійснюючи інтелектуальний прорив за обрїй новочасового розуміння фізичної світобудови, вона виявляє там щось таке, над чим ніколи не рефлектували творці науки попередніх епох. Мова йде про такі форми буття, які виникають на межі природи з інофізичними сферами буття – психокосмосом, нейрокосмосом, геномним простором усіх живих істот Землі, генетичним кодом, невідомими науці вимірами просторово-часового континууму та ін.

Наука Модерну воліла не мати справи з такими сферами буття. Саме тому характерні для Модерну виробництво, техніка, бізнес не були такими метафізичними у своїх фундаментальних першоосновах, якими є технонаука й новітня індустрія хайтек-технологій. Інформаційно-технологічне середовище, яке породжується практикою використання індустрії хайтек-технологій, – органічний елемент усіх сучасних проєктів виробництва нових форм буття. Породжуваний цією практикою “біоценоз думки” (своєрідний “зооценоз”) – найважливіша з форм інофізичного буття.

Філософія технонауки, на відміну від її попередниці, не спекулює, а визначає метафізичні параметри інофізичних, інопроворних, інопсихічних світів, стаючи при цьому немовби “супертехнологією” їх створювання. Цивілізація, одержима філософією технонауки, радикально змінює головну рушійну силу Історії, суб’єкта планетарних перетворень, метаболізм

---

---

цивілізації (тобто глобальний обмін речовиною, енергією, інформацією).

Практичне здійснення таких грандіозних мегапроектів ХХІ століття, як: “Ядерний проект”, “Геном”, “Геном людини”, “Нанотех”, “Біотех”, “Проект тотальної інформатизації планетарного соціуму”, “Проект дигіталізації інформації”, “Проект Штучного інтелекту” – відкриває перед цивілізацією безмежні можливості науково-технологічного перетворення не тільки матеріально-просторового, але й інформаційно-медійного, гуманітарного середовища перебування людини. Здобувши всі ці грандіозні можливості, людство буквально кинулося перетворювати свою тілесність, соціальність, спіритуальність, тобто саму людину в усій її багатовимірній тотальності.

У таких вельми ризикованих самоперетвореннях задіяні найрізноманітніші хайтек технології (починаючи з технологій віртуальної реальності й штучного інтелекту й кінчаючи геномними, наноінженерійними, спіритуально-наркотичними, психо-інформаційними). Саме завдяки цим самоперетворенням у сучасній культурі виникають такі екзотичні феномени, як: “квантовий інжиніринг”, “квантовий комп’ютинг”, “нейрокомп’ютинг”, “нейроінформатика”, “генопластика”, “сюрреали”, різноманітні віртуальні світи та ін.

Виникає зачароване коло і здається, що людина ніколи не зможе вирватись з нього, оскільки технократизм вривається у галузь освіти новими комп’ютерними технологіями, протистояти яким стає вкрай важко.

При цьому зазначимо, що ми розглядаємо два принципових напрями подолання протистояння технократизму і гуманізму, а саме: про теоретичний і практичний варіанти вирішення даної проблеми.

У теоретичному вимірі подолання технократизму в освіті пропонується шляхом концептуалізації нових форм організації наукового знання й освіти. Її риси проступають уже сьогодні. Це симбіоз науки і освіти, що проступає уже на рівні підготовки магістрів і PhD. Це і програма “Глобальна освіта з космічним баченням життя” Всесвітнього центру виживання і проблем ХХІ століття при ООН, яка розроблена на основі нової парадигми освіти: від диференціювання знань – до їхнього синтезу, від редукаціонізму – до холізму, в якій підтверджено духовно-

світоглядну функцію сучасної освіти як реального механізму включення кожної людини в живий безперервний процес пізнання навколишнього світу і свого місця в ньому, що є наріжним каменем майбутніх змін на планеті. А також якісно нова гуманітарна концепція освіти, про яку постійно ведуть мову міжнародні установи, політики, дослідники, педагоги-практики. Нова педагогічна парадигма “Вища освіта в XXI столітті: підходи і практичні заходи”, яка сформульована ЮНЕСКО, орієнтує педагогічну інтелігенцію на гуманітаризацію освіти. Гуманітаризація, що ґрунтується на інтеграції не лише різних наук, а й різних способів пізнання дійсності, відкриває нові перспективи і нові можливості освоєння світу та його гармонізації. Гуманітаризація освіти, покликана формувати цілісну картину світу, духовність, культуру особистості і планетарне мислення, є одним із важливих аспектів гуманізації освіти, завданням якої є утвердження людини як вищої цінності, найповніше розкриття її здібностей, задоволення різноманітних освітніх потреб, забезпечення пріоритетності загальнолюдських цінностей, гармонії відносин людини та довкілля, суспільства і природи. І якщо в епоху Модерну пріоритет належав природничим і технічним дисциплінам, то “наразі наступив час гуманізації та екологізації освіти, пріоритету суспільних, гуманітарних і екологічних дисциплін, наук про життя”. І на думку Ю. Яковця, “...новітня революція в освіті розгортається з кінця ХХ століття. Вона є необхідною ланкою становлення гуманістично-ноосферного постіндустріального суспільства і інтегрального соціокультурного ладу” [198, с. 358-359].

Головною проблемою гуманітаризму в освіті постає питання: на що зорієнтувати мислення студентів та їхні практичні здібності? Наразі реальний опір технократизму в освіті чинить декілька освітніх парадигм, що сформувалися у розколотій на Модерн і Постмодерн цивілізації. В Україні розглядаються й пролонгуються у майбутнє декілька парадигм, а саме: когнітивно-інформаційна (знаннева), культурологічна, особистісно-орієнтована, компетентісна та аксіологічна. Оскільки суспільство не завершило перехід до нового стану соціального організму, то філософія освіти має, на основі визнання особистості людини фундаментальною цінністю, запропонувати

---

---

якщо не якісно нову парадигму освіти, то хоча б парадигмальну ідею розбудови перспективної системи освіти ХХІ століття.

Практичний напрям полягає у тому, що освітянська практика продовжує збагачувати надмірною кількістю суперечностей, які виникають без кінця і краю, а галузева система управління вирішує їх в міру своїх можливостей. Це так званий метод проб та помилок. Він явно не підходить до освіти майбутньої доби, оскільки освіта стає все більш наукоємною й матеріалоємною системою.

Реалії життя такі, що технократизм постійно посилює свій тиск на суспільство, освіту і особистість. Для того, щоб переконатись у цьому досить звернути увагу на історію саморозгортання НТР у планетарному вимірі. Завоювання НТР ніколи не втрачали своїх позицій у будь-якій сфері нашого буття, якщо тільки їй вдавалось вийти на новий виток якості задоволення потреб людини. При цьому вона формувала якісно нові потреби, для задоволення яких вона повинна була зробити новий крок і підняти на новий рівень науково-технічної творчості.

У суспільстві знань повинна перевагу мати теоретично обґрунтоване або парадигмальне вирішення проблеми. Нагадаймо, що популяризація терміну "*парадигма*" позитивістські орієнтованою філософією пов'язується з ім'ям Т. Куна, який у книзі "*Структура наукових революцій*" (1962) започаткував його як систему правил і стандартів наукової діяльності, що єднає співтовариство вчених і сприяє становленню традиції.

Ідеали та норми, властиві класичній парадигмі, модифікувалися, доповнювалися і трансформувалися. Вплив системи освіти і філософії був і назавжди залишиться взаємним. Освіта висунула ідеал "*людини освіченої*", який знайшов своє відображення в працях Я. Коменського, Дж. Локка, І. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо та ін. Становлення цього ідеалу відбувалося на тлі зіткнення двох фундаментальних настанов освіти – сцієнтизму та антропологізму, філософське обґрунтування яких було подано в класичному ідеалізмі та романтизмі.

Класичний ідеалізм розвивав сцієнтичне розуміння освіти, що спиралося на раціональні основи буття людини – науку, розум і дисципліну. Зокрема, Кант вбачав основні вимоги освіти в умінні самостійно використовувати можливості розуму, Фіхте



інтерпретував освіту як спосіб духовного пробудження національної самосвідомості, а Гегель обґрунтував поняття освіти в теоретичному та практичному аспектах. Що ж стосується романтизму, то він розвивав антропологічне розуміння освіти і був заснований на ірраціональних принципах людського буття – почуттях, інтуїції і волі, про що мова йде в працях І. Гердера, В. Гумбольдта, Ф. Шеллінга, Ф. Шиллера, Ф. Шлейєрмахера [191, с. 243-244].

У численних працях з філософії освіти, що з'явилися минулого десятиліття, здійснюються інтенсивні спроби розглянути історію і теорію освіти саме з цього кута зору. Однак, загальним обмеженням і недоліком тут залишається недостатня герменевтична прозорість даного питання, без якої пропоновані проекти виявляються здебільшого благими намірами чи рекомендаціями.

На основі зазначеного можна запропонувати наступне значеннєве (сутнісне) і функціональне визначення поняття “освітня парадигма”: це – цілісна, об'єктивна картина культурного олюдненого світу, що зображує його крізь призму долучення до традиційних когнітивних і загалом соціокультурних цінностей.

Сформульована дефініція конкретизується й уточнюється функціональними характеристиками освітньої парадигми як сукупності: науково-світоглядних і ціннісних принципів, що впливають на вибір дослідницьких і освітніх пошуків; онтологічних ідей, що задають спосіб осягнення універсуму; відповідних методів пізнання; способів накопичення, переробки й передачі знання в даній системі і педагогічних прийомах, що впливають з них, а також методик виховання і навчання.

Обом частинам словосполучення “освітня парадигма” притаманне значення “образу” й “зразка” (*paradeigma* – прототип) як чогось стійкого і визначеного. Тому наведене словосполучення містить змістовний аспект завершеності та цілісності, властивий виявленій “картині світу”. Причому світу окультуреного, в який людина входить, долучаючись до традиції або духу епохи. Зворотній рух такий: нова епоха – новий дух – нова парадигма освіти.

Отже, пошук нових форм організації наукового знання – найважливіший шлях реформування системи освіти. Поступово

---

---

складається новий образ науки, далекий від нормативізму й унітаризму просвітницької концепції. У ХХ столітті виникли нові способи буттєвості знання і форми його репрезентації, що ні в гносеології, ні в теорії науки раніше не аналізувалися. Наприклад, М. Полані висунув ідею особистісного знання, а математик Д. Дьедонне одну із своїх робіт назвав “Математик стільки, скільки існує математиків”. Інакше кажучи, на сучасну пору знання найчастіше тлумачиться як дивергуюча освіта: тобто не просто як множинне утворення, а як прогресуюча багатоманітність.

Серед практичних кроків звернемо увагу на розроблену експертами ЮНЕСКО середньострокову стратегію розвитку, в якій йдеться про запровадження такої системи освіти, яка допоможе новим поколінням інтегруватися у суспільство майбутнього, характерними рисами якого стануть прагнення до мирного співіснування, повага до демократії та прав людини, порозуміння на міжнародному рівні, підтримка культурного плюралізму та міжкультурного діалогу в умовах інформаційної революції. Експерти ЮНЕСКО виокремлюють чотири головні напрями навчання:

1. Вчитись знати, розвивати здібності та здобувати знання протягом всього життя.

2. Вчитись діяти, тобто отримувати та вдосконалювати практичні уміння в усіх галузях життєдіяльності;

3. Вчитись жити разом, успішно співпрацювати та контактувати з різними людьми на основі знання та поваги до їхньої історії, традицій та духовних цінностей;

4. Вчитись бути, що передбачає розвиток почуття незалежності та водночас особистої відповідальності за долю світу.

Таку тенденцію можна охарактеризувати як формування нової парадигми в педагогіці, що фокусується на гуманізації і гуманітаризації освіти. Принцип гуманізму, демократизму, пріоритетності загальнолюдських цінностей зафіксовано у статті 6 Закону України “Про освіту” [57]. Але Міністерством освіти і науки України, нажаль, до сих пір не реалізована цілісна концепція гуманізації освіти, яка повинна бути противагою пануванню технократизму у вітчизняній освіті.

Міністр освіти і науки України на колегії МОН України 1-2 березня 2007 року в м. Харкові наголосив на необхідності “позбавитись інструментів технократичного управління якістю освіти, що у сфері навчання наразі проростає масштабною мережевою комп’ютеризацією, а у сфері виховання – пошуками новітніх виховних практик” [121, с. 20]. Як інструмент стримання агресивного наступу технократизму в освіті, Міністерство освіти і науки України вважає за необхідне “реалізувати новітні програми гуманізації професійної освіти, закласти фундамент багатомовності і полікультурності, інформаційної культури, нової етики і толерантності” [121, с. 20].

Однак, наразі в Україні, як в інших країнах СНД, продовжує панувати науково-технократична парадигма освіти [21; 54; 76]. В основі науково-технократичної парадигми освіти, яка визначає практику сучасної української освіти, на думку В. Дзоз [52], лежать: уявлення про істину як основу навчання, істину, яка доведена конкретним, науково обґрунтованим знанням; змагання, в якому завжди існує еталон, норматив, за яким звіряють рівень підготовки, освіченості, вихованості; лінійний характер навчання: викладання дисциплін нагадує піднімання вгору без можливості повернутися назад і розглянути ту саму проблему, але на вищому рівні; орієнтація на результат: процес досягнення результатів не має жодного значення і мусить бути скорочений наскільки це можливо, щоб результати були досягнуті якнайшвидше.

Ось як коментує потребу у якісно новій парадигмі освіти віце-президент АПН України, директор Українського науково-дослідного Інституту педагогіки В. Мадзігон. У статті “Інститут педагогіки – поступ у третє тисячоліття” він пише: “XXI століття потребує обґрунтування і розробки нової парадигми освіти, яка, на противагу традиційній раціоналістичній, розглядала б освіту, її зміст як необхідну умову для особистісного самовираження людини, можливість найповніше й адекватно відповідати природі людської особистості. Мету і суть освіти потрібно вбачати в тому, щоб допомогти дитині відкрити в собі те, що в ній уже закладено, а не навчати її того, що кимось придумано раніше, апріорно.

Орієнтиром такої парадигми може бути методологічне положення щодо реалізації принципу дитиноцентризму в

---

---

навчально-виховному процесі як відображення людиноцентристської тенденції в розвитку сучасного світу.

Тому переорієнтація на методологію особистісно орієнтованого навчання, а саме: на синергетичну парадигму – є природним результатом тих змін, що відбуваються як в Україні, так і в усьому світі” [96, с. 22].

Педагоги-практики також постійно у своїх публікаціях звинувачують існуючу систему у використанні технократичного алгоритму, що заважає розбудовувати систему національної освіти. Головним завданням державної освітньої політики має стати, на їхню думку, усунення проблем, які перешкоджають досягненню цілей української освіти [23], насамперед, таких, як: невідповідність системи української освіти умовам ринку та демократичного суспільства; обмежений доступ до освіти через наявну різницю у можливостях навчання між дітьми із сімей з різним доходом; нераціональне фінансування і неефективність використання ресурсів у системі освіти; відсутність послідовної державної політики, невідповідність управління і підзвітності нормам відкритого суспільства; невідповідність освіти умовам ринку та демократичного суспільства: монопольне становище держави заважає розвитку конкурентних відносин в освіті, не створює умов для вибору, участі громадськості в освітньому процесі.

В інтересах українського суспільства державою мають бути забезпечені, за їхніми вимогами, наступні зміни в освіті:

- переглянуті навчальні програми: зміст і організаційні форми української освіти мають бути приведені у відповідність до вимог ринку та демократичного суспільства;

- забезпечений доступ до якісної освіти прошарків населення, які потребують особливої уваги в умовах перехідної економіки (діти малозабезпечених родин, бездомні, люди з особливими потребами);

- гарантована прозорість і ефективність використання наявних ресурсів шляхом громадської участі у контролі і посилення підзвітності у наданні державних послуг в освіті;

- державні ресурси – гроші платників податків – мають спрямовуватися, насамперед, на розвиток сучасної освітньої інфраструктури, яка зробить максимально доступними знання та інформацію для всіх категорій населення;

- створене нормативне і регуляторне середовище, в якому бізнес, зацікавлений у компетентних працівниках, буде більш активно включений у фінансування освіти; забезпечена участь громадськості у прийнятті рішень, що стосуються розвитку освіти [77; 94; 152].

Дійсно, освіта є механізмом інтеграції взаємодії різних принципів, що обслуговують самовідтворення суспільства й особистості, у тому числі й принципів технократизму й гуманізму. Однак, однією апеляцією до перебудови існуючої системи освіти проблеми врівноваження технократизму, що набирає агресивності у сфері освіти завдяки комп'ютерам та комп'ютерним технологіям і гуманізму, що не отримує достатньої підтримки з боку вітчизняної і світової науки про людину, принципово не вирішити. Наразі надто малопотужною є й наука про людину.

Як уже зазначалось, нині реальний опір технократизму в освіті чинить декілька освітянських парадигм, що сформувалися у розколотій на Модерн і Постмодерн цивілізації. Для того щоб переконатись у цьому, досить звернутись до джерел з порівняльної педагогіки [30].

Наразі тільки у Російській Федерації культивується у форматі технології розвиваючої освіти декілька парадигм, що претендують на прогрес у XXI столітті, серед них: технологія розвиваючої освіти Г. Селевка [151]; система розвиваючого навчання Л. Занкова; технологія розвиваючого навчання Д. Ельконіна і В. Давидова; технологія діагностичного прямого розвиваючого навчання А. Вострикова; системи розвиваючого навчання зі спрямованістю на розвиток творчих якостей особистості І. Волкова, Г. Альтшулера, І. Іванова; особистісно-орієнтоване навчання І. Якіманської; технологія саморозвитку особистості учня А. Ухтомського – Г. Селевка; школа авторизованої освіти Н. Халаджан – М. Халаджан; інтегрована технологія розвиваючого навчання Л. Петерсон та ін. До того ж відомий дослідник Б. Гершунський у праці "Філософія образования для XXI века" досить детально аналізує стан та перспективи практично-орієнтованих освітніх концепцій [40].

Серед перспективних освітянських програм В. Огнев'юк називає когнітивно-інформаційну (знаннєву), культурологічну,

---

---

особистісно-орієнтовану, нарешті, компетентнісну парадигми [126, с. 47].

І. Колесникова визначає такі основні сучасні *парадигми* педагогічної дійсності [81]:

1) *науково-технократична (технологічна) парадигма* (Т. Ільїна, М. Кларін, Л. Ларсон, Б. Скіннер, Г. Селевко, В. Безпалько). Головна цінність – “точне” знання, дотримання чітких правил педагогічної взаємодії. Її відмінні риси – суб’єкт-об’єктні відносини, монополія на істину належить учителю. Технологічна парадигма знаходить пояснення у Г. Щедровицького, який вважає, що у системі педагогіки з’являється особлива спеціальність педагога-проектувальника, який розробляє проект людини майбутнього суспільства. Наука педагогіка повинна бути побудована приблизно так само, як інженер-конструктор будує свою машину. Це означає, що, перш за все, вона повинна бути спроектована.

Знання знеособлені, обмежені рамками НТП і швидко застарівають. Оцінка відбувається за бінарною опозиційною схемою “знає – не знає”, “вміє – не вміє”, “вихований – не вихований”. Позитивними є лише ті знання, які відповідають стандартам.

2) *гуманітарна парадигма*: знання носять смисловий, ціннісний характер; суб’єкт-суб’єктні відносини, відсутність монополії на істину та реалізація принципу “скільки суб’єктів – стільки істин”; діалог – основа комунікації та провідний метод дослідження. Ціннісно-смислова рівність педагога та дитини (Я. Корчак, В. Сухомлинський, Ш. Амонашвілі, І. Бех, І. Зязюн, О. Падалка, І. Прокопенко, В. Євдокимов).

Оскільки педагогіка використовує методологію гуманітарних наук, то вона й сама переходить до розряду гуманітарних наук. Звідси особливого смислу набуває думка М. Вебера, що трансцедентальне посилення всіх наук на культуру полягає не в тому, що ми вважаємо певну – чи взагалі будь-яку – культуру цінною, а в тому, що ми самі є людьми культури, що ми самі володіємо здатністю та волею, які надають змогу нам зайняти певну позицію у ставленні до світу і внести до нього сенс.

3) *езотерична парадигма* (парадигма традицій). Передбачає безумовне прийняття досвіду попередніх поколінь, створених предками зразків та норм духовної і предметно-практичної

діяльності. Парадигма прихованого від більшості знання, знання для посвячених. Учень добровільно неухильно підкоряється вчителю (гуру, сенсаю) на шляху досягнення істини (Шрі Ауробіндо, Бхатвана Шрі Раджніша). У рамках взаємодії педагога та учня знімається аспект оцінювання: істину цінність має пережитий досвід учня, а вчитель здійснює моральну, психічну підготовку та розвиток природних сил учня. Пріоритет інтуїції над логікою (правопівкульне, синтетичне бачення світу).

В. Розін виокремлює поняття наукової парадигми у вигляді тріади, а саме: *природничу (традиційну, класичну, експериментальну), технічну та гуманітарну парадигми*. Порівнюючи гуманітарну парадигму з природничою та технічною, В. Розін відзначає як їхню схожість (загальним для них є поділ на явища та сутність, моделювання ідеальних об'єктів, виведення одних знань з інших), так і відмінності між ними – для гуманітарної парадигми первинною цінністю є розуміння, а не перетворення, знання гуманітарних наук є рефлексивними, характер взаємодії дослідника з об'єктом вивчення визначається, насамперед, ціннісними установками дослідника.

Вважається (за М. Бахтіним) можливою у найближчому майбутньому поява перехідної *“поліфонічної” парадигми*, яка передбачає співіснування ціннісно-сміслових основ різних парадигм у рамках єдиного простору буття цінностей та смислів. Г. Корнетов запевняє, що майбутнє освіти пов'язане саме з поліфонічною педагогікою.

Цікавою видається концепція Ю. Громика, яка проголошує *проектно-програмну парадигму*. Основою діяльності у цій парадигмі визнається формуючий експеримент, який розуміється автором як проектно-конструктивна діяльність технократичного характеру, що породжує педагогічні новоутворення, які до того часу не існували у педагогічній дійсності.

О. Субетто пропонує парадигму освіти, пов'язану з некласичним світоглядним майбутнім. Освіта, на думку автора, повинна слугувати такій організації процесу, у результаті якого *“Часткова Людина, Вузкий Професіонал повинна бути замінена Універсальною Людиною, тобто гармонічно розвинутим, проблемно-орієнтованим, Енциклопедично освіченим Професіоналом”*. На думку автора, відбувається загальний зсув домінанти від правопівкульних до лівопівкульних педагогік, що

---

---

відображає закономірність гносеогенетики: від примату правопівкульних операторів пізнання, впродовж десятків тисяч років (міфи та мистецтва, казки...), до примату лівопівкульних операторів пізнання (наука, розвиток математики, геометрії, логіки, аналогові та логічні оператори). Це сприяє тому, що на зміну парадигмі освіти як просвіти, як індустрії освітніх послуг приходить *людиноцентрована парадигма освіти* як освітньо-педагогічного виробництва.

Онтологічний та гносеологічний взаємозв'язок між педагогічними, екологічними, економічними та валеологічними знаннями є підґрунтям *парадигми "відношень"*, яка відображає всю складність синергетичних взаємовідносин біосфери, людини і суспільства. Чинники парадигми "відношень" визначають формування ефективних освітніх систем, методології та технологій забезпечення освіти.

О. Прикот, виходячи із досліджень сучасної педагогічної дійсності, визначає п'ять *парадигм*:

1) *педагогіка "чорної скриньки"*. Сутність її полягає в тому, що реальні механізми педагогічного процесу приховані від більшості його учасників. Зміст "чорної скриньки", шлях отримання результатів для них незрозумілий. Його розуміння – справа вчених та керівників;

2) педагогіка експерименту;

3) *гуманістична педагогіка*, що не піддається аналізу та виміру у рамках традиційної педагогічної науки;

4) педагогіка ототожнювання;

5) педагогіка любові (тотожності).

О. Прикот вважає, що сучасна педагогічна наука у змозі зберегти та примножити свої унікальні ціннісно-сміслові, цільові і функціональні поля (парадигми) та захистити їх від експансії соціально більш "сильних" та "агресивних" наукових феноменів (психологія, медицина, соціологія, антропологія).

Проведений аналіз поліпарадигмального змісту освіти дає можливість зробити неупереджений висновок стосовно домінуючого стану гуманітарної парадигми. Вона загалом, її модельно-архітектурна модель, спрямованість ціннісно-логічного змісту збігається із основним напрямом розвитку людської цивілізації – визнання людини як найвищої цінності.



В. Огнев'юк, аналізуючи співвідношення досягнень фундаментальних наук і розвитку освіти, вважає провідним інтегративний підхід. Цей підхід, на його думку, реалізується в *антропоцентристській* та *коєволюційній* парадигмах (коєволюція – спільна еволюція природи й людини, біосфери й ноосфери). Коєволюційна парадигма прагне осягти єдність спільних шляхів еволюції природи і людини, біосфери і ноосфери, Цивілізації і культури. Вона передбачає і виявляє складність автономних і нез'єднувальних процесів, відкритість, толерантність, незавершеність, співіснування і взаємозалежність різноманітних еволюційних процесів.

Це означає, що сучасна розколота на Модерн і Постмодерн цивілізація рано чи пізно вийде на якісно новий рівень функціонування й набуде притаманної добі Постмодерну визначеності, оскільки наступ інформаційної цивілізації є незворотним. У ХХІ столітті нас чекає принципово інша парадигма вищої освіти. Демократизація управління навчально-виховним процесом у системі вищої професійної освіти має бути її невід'ємною складовою.

При цьому ми вважаємо, що в Україні практично проблема розширення демократичних засад у вищій освіті буде вирішуватись у протиборстві нині існуючої когнітивно-інформаційної парадигми та особисто-орієнтованої парадигми освіти. Це потужно доводить В. Огнев'юк [126]. До цього ж нас підштовхують й праці інших дослідників особистісно-орієнтованого навчання, наприклад, праці Ш. Амонашвілі [1], О. Бондаревської [22], І. Зязюна [62], С. Подмазіна [137], М. Романенко [146], О. Корха [74], О. Пілігіна [133], А. Павленка [129], В. Карцева [71], С. Шевцова [190].

На думку В. Огнев'юка, в еволюції теоретичних підвалин освіти особливе місце посідає когнітивно-інформаційна парадигма, сутністю якої є передавання й засвоєння учнями максимальної кількості знань, і ця парадигма не тільки має найдавнішу історію, а й залишається домінуючою в практиці сучасної української школи. До фундаторів цієї парадигми відносимо Платона й Аристотеля. Філософія знанневої парадигми знайшла відображення в консерватизмі, адже консерватизм, за визначенням відомого американського політолога С. Хантінгтона, є системою ідей, спрямованих на

---

---

збереження існуючого та на протидію спробам його зруйнування.

Метою освіти, відповідно до когнітивно-інформаційної парадигми, є збереження й передавання знань і традицій від покоління до покоління. Означена місія освіти й зумовлювала консервативне мислення педагогів, оскільки завдання розвитку культури, а також пов'язаного з нею розвитку особистості в освіті, як правило, не усвідомлювались. Звідси головним обов'язком вчителя було зберігати й передавати найкращі традиції минулого. Так було в шумерській, єгипетській, спартанській школах, а також у Київській Русі та Західній Європі доби Середньовіччя і Нового часу.

Це, зокрема, яскраво ілюструє Герман Гессе у відомому творі "Гра в бісер", коли він характеризує закони і звичаї Касталії: "...вилучення всього індивідуального і якомога повніше вrostання окремої особи в ієрархію Виховної Колегії і Відділу наук – один із найважливіших принципів нашого духовного життя" [41, с. 24]. Ця парадигма вимагає насильницького знеособленого впливу або авторитарного педагога.

На противагу педагогічному авторитаризму було висунуто нову концепцію особистісно-орієнтовної освіти. Навчання вічним цінностям, звичайно, потрібне. Але неймовірний натиск інформації, яка втрачає цінність раніше, ніж школяр завершує навчання, вже неможливо закласти до навчальних програм і підручників. Звідси конфлікт з учителями-предметниками, де кожен вважає свій предмет важливим, кожену тему – ключовою, а кожену навчальну годину – вирішальною. Вихід з цієї ситуації науковці вбачають у новій гнучкій моделі освіти особистісної і професійної орієнтації. Сучасна школа має навчити школяра вмінню постійно оновлювати свій культурний досвід.

Основою особистісно-орієнтовної освіти, її наріжним каменем є суб'єкт-суб'єктна взаємодія учителя й учня, що забезпечує трансформацію об'єктивності змісту освіти в суб'єктивні смислові ціннісні погляди і переконання. Зазначене розуміння особистісно-орієнтовної освіти потребувало якісно нових методологічних підходів до визначення її мети, змісту, методів і технологій навчально-виховного процесу.

Зважаючи на усвідомлене значення особистісно-орієнтовної парадигми освіти в посткомуністичному суспільстві, національна

доктрина розвитку освіти внесла орієнтацію освіти на потреби особистості до категорії цілепокладання: “Мета державної політики щодо розвитку освіти полягає у створенні умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, вихованні покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя” – зазначається в доктрині [88, с. 2].

При цьому слід додати, що пріоритетними напрямками державної політики у сфері освіти визначено “особистісну орієнтацію освіти” [15, с. 10].

Відповідно до визначених мети і пріоритетів освіти формуються методологічні засади для реалізації парадигми особистісно-орієнтовної освіти.

Попереду значний обсяг роботи, пов’язаний з необхідністю проведення систематичного аналізу відповідності існуючих моделей освіти критеріям особистісно-орієнтовної парадигми; формуванням провідних цінностей, критеріїв і структури навчально-виховного процесу; адаптацією освітнього середовища до потреб розвитку особистості.

Концептуальна різноманітність щодо особистісно-орієнтовної освіти характерна для української філософської та педагогічної думки. Як зазначає академік В. Кремень, “...філософія освіти повинна бути детермінована філософсько-світоглядною проблематикою, яка передбачає осмислення феномена людини у Всесвіті: філософським тлумаченням свободи і водночас суспільної та індивідуальної відповідальності людини за прийняття рішень та наслідки своїх вчинків перед сучасними і майбутніми поколіннями, філософським осмисленням аксіологічних принципів буття людини, специфічності ментальності та багатьма іншими аспектами філософського осмислення сучасного буття природи і природи людського буття” [79, с. 34].

На переконання І. Бега, “особистісно-орієнтована освіта виходить із самоцінності особистості, її духовності й суверенності”. Мета такої освіти, на думку вченого, “формувати людину як особистість, творця самої себе і навколишніх умов” [15, с. 9]. Педагоги-теоретики звертають увагу і на необхідність змін у технологіях освіти, що передбачає діалогічний підхід, суб’єкт-суб’єктну взаємодію учасників педагогічного процесу,

---

їхню самоактуалізацію і самоорієнтацію, перетворення суперпозиції вчителя і суборганізованої позиції вихованця на особистісно-рівноправну позицію.

Репрезентуючи найактуальніші проблеми педагогічної науки і практики, О. Савченко виокремлює зв'язок якості освіти з розвитком особистості: "Сучасне й перспективне розуміння якості освіти передбачає, що вона визначається не лише кількістю і якістю знань, а й якістю особистісного, психічного, фізичного розвитку покоління. У цьому полягає всезростаюча цінність освіти для окремої особи, держави, нації" [15, с. 8].

Ідеї особистісно-орієнтовної освіти мають ліберальне методологічне підґрунтя. Центральним пунктом ліберальної течії у філософії освіти є усвідомлення учнем своєї особистості. Таке усвідомлення, на переконання лібералів, є потужною рушійною силою в розвитку кожним індивідом своєї власної природи.

Джон Стюарт Мілль у праці "Про свободу" зазначав: "Людина, за своєю природою, подібна не до машини, котру потрібно збудувати за певною моделлю й точно пристосувати до призначеної для неї роботи, а до дерева, яке потребує того, щоб самому рости і всебічно розвиватися [sic] відповідно до тенденцій тих внутрішніх сил, завдяки яким воно є живою істотою" [116, с. 154].

Отже, провідна ідея ліберальної педагогіки стосовно індивідуальності полягає в бутті собою. Власне, ця ідея ґрунтується на відомому гаслі "пізнай самого себе", але в інтерпретації лібералів набула дещо іншого звучання, на кшталт "відшукай себе", "вичерпай свою самість" тощо. Ліберали наголошують, що кожна людина має широкий спектр здібностей, плекання яких – сутність індивідуальності. Вони вважають, що кожен індивід важливий для суспільства, а розмаїття особистостей – необхідна передумова розвитку людського суспільства.

Зрештою, природа індивіда трансформується й набуває статусу індивідуалізованої особистості. "Смисл історії і моральна оцінка теперішнього часу, – підкреслює М. Попович у своїй статті "Ліберальні цінності, або Роздуми біля парадного під'їзду Європи", – все менше орієнтовані на віддалені цілі, до яких нібито дрейфує суспільство, і все більше апелюють до самоствердження особистості" [140]. Людина, вважають ліберали,

має вроджену схильність і прагнення до довершеності, вона за своєю природою вище поціновує більш складні форми діяльності, спрямовані на вироблення вищих здібностей, на відміну від легких задоволень. Зрештою, прагнення до вищих здібностей та складних насолод сприяє цілісному розвитку особистості, – вважають теоретики лібералізму.

Великого значення ліберали надають інтелектуальному розвитку, при цьому вони наголошують на різних ступенях інтелектуальних здібностей людей, підкреслюючи більшу компетентність еліти, яка покликана відігравати провідну роль у політиці. При цьому еліта не має правити і владарювати над рештою людей, які, покладаючись на еліту, повинні це робити розумно і критично.

Сучасна педагогічна концепція лібералів звертається також до емоційної сфери людини, її внутрішньої довершеності, взаємозалежності інтелектуальної і емоційної складових. Саме тому ліберали надають великого значення навчальним предметам, що “безпосередньо апелюють до емоцій”: літературі та мистецтвам.

Ліберальна людина постає перед нами не як колекціонер здібностей, а, насамперед, як їх організатор, оскільки людина має змінювати, удосконалювати та переглядати свої спроможності упродовж життя. Однією з неодмінних умов для сучасного лібералізму є наявність свободи. Саме тому вони заперечують моделювання життя дітей відповідно до вузького ідеалу довершеності. Разом з тим деякі з ліберальних мислителів все ж поділяли погляди ідеалістів. До найвідоміших ліберальних філософів освіти належать Дж. Мілль, Т. Грін, Л. Гобгауз, Б. Бозанке, Д. Д'юї, Д. Роулз та ін.

Експерименталізм заклав теоретичні підвалини для формування компетентнісної парадигми, що передбачає відмову від абсолютизації системи знань, умінь і навичок, визначає безперспективність постійно зростаючого розширення інформації, що передається від покоління до покоління, й пропонує як альтернативу формування ключових компетенцій. Головне в освіті людини, на переконання прихильників цієї парадигми, зосередження на формуванні мобільності і вмілості людини, зокрема щодо способів і технологій добування і застосування знань. У цьому контексті відомий американський

---

---

педагог-експериментатор і філософ освіти Д. Д'юї зазначав: "Лише те, що у наших характерах існує для того, щоб дати нам змогу пристосувати докільця до наших потреб і адаптувати свої цілі та бажання до ситуації, у якій ми живемо, – це, справді, знання. Знання – це не просто щось таке, що ми зараз усвідомлюємо, воно складається із тих наших схильностей, якими ми часто свідомо послуговуємося, щоб зрозуміти, що зараз відбувається. Знання як дія – це доведення до свідомості деяких наших схильностей, мета спрощення складних ситуацій шляхом виведення зв'язку між нами і світом, у якому ми живемо" [42, с. 275]. Лише людина, яка спроможна адекватно реагувати на виклики і для якої "знання – як дія", є компетентною. Звідси й витікає провідна ідея компетентнісної парадигми.

Компетентність неможлива без опертя на знання, навички і ставлення, що дає змогу особистості адекватно діяти. Саме з цих міркувань у сучасних навчальних програмах для 12-річної школи, поряд зі змістом навчального матеріалу та орієнтовним розподілом годин, виділено державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів, в основі яких компетентний підхід.

Поняття компетентності у міжнародному освітянському співтоваристві трактується як здатність застосовувати знання та вміння ефективно й творчо в міжособистісних відносинах – ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті так само, як і в професійних ситуаціях. Компетентність – поняття, що логічно походить від ставлень до цінностей та від умінь до знань [73, с. 8].

А відтак постає запитання, чи є означена парадигма самодостатньою?

Насамперед варто відзначити, що компетенції не існують поза особистістю. На відміну від знань, що можуть мати самотійну історію в рукописі, книзі й технології цифрового стиснення, компетентність завжди залишається прерогативою суб'єктів – носіїв компетентності. Очевидним є те, що між особистісно-орієнтовною і компетентнісною парадигмою нема суперечностей. Компетентнісна парадигма ніби виростає з особистісної й стає її логічним розвитком. Вона – відповідь освіти на прагматичні виклики сучасності. Отже, можемо вважати, що особистісно-орієнтовна парадигма трансформується в

особистісно-компетентнісну, що є свідченням переходу освіти в нову якість, породжену викликами конкуренції та глобалізму інформаційного світу. Ми тут повністю погоджуємось з В. Огнев'юком і тому навели його розгорнуту думку з цього питання.

Більш того, у сучасній українській освіті на основі поєднання когнітивно-інформаційної та культурологічної парадигм формується, на думку В. Огнев'юка, когнітивно-культурологічна парадигма, що засвідчує еволюційний поступ освіти, яка, позбавляючись рудиментів минулого, активізує цінності знань, освіти і культури. Освіта все більше утверджується як спосіб існування культури. Дві інші відомі парадигми – особистісно-орієнтовна та компетентнісна також проходять період інтегрованого з'єднання. Таким чином, “можемо констатувати, що сучасне й майбутнє української освіти будуть визначати когнітивно-культурологічна й особистісно-компетентнісна парадигми. Вони постійно еволюціонують, зближуються і виокремлюються, а відтак – утворюють міжпарадигмальний простір, найбільш сприятливий для розвитку і творчості” [126, с. 47], – робить висновок цей авторитетний експерт.

Крім того, В. Огнев'юк ініціює проблему виокремлення у системі цінностей сталого людського розвитку нової ціннісної парадигми суспільства – людинобіосфероцентричної. Разом з тим він вважає, що говорити про утвердження людинобіосфероцентричної аксіологічної парадигми у суспільстві й, зокрема, в освіті, поки що не доводиться, оскільки суспільство лише робить перші несміливі кроки у цьому напрямі [125].

Отже, у процесі еволюційного розвитку від доби аграрно-ремісничої та аграрно-індустріальної культури до сучасної інформаційно-технологічної епохи, в освіті було сформовано низку парадигм, які співіснують в сучасній філософії і педагогічній практиці. Отже, парадигмальний простір не є однорідним, оскільки жодна з відомих парадигм не зникла. Питання постає лише в контексті запиту на ту чи іншу парадигму для відповідної освітньої системи. Період переходу від домінуючої ролі однієї парадигми до іншої можна визначити як міжпарадигмальний.

---

“Ситуація міжпарадигмальності в освітньому просторі є найбільш сприятливою для розвитку освіти, оскільки гіпертрофія однієї з парадигм може негативно позначатися на суб’єктах навчально-виховного процесу. Крім того, українське суспільство, долаючи наслідки панування моноідеології, прагне до філософського плюралізму, а в кожній з означених парадигм є фундаментальні конструкції, пов’язані з цінностями культури, що підтверджує їхню запитуваність. Таким чином, жодна з парадигм не може повністю вичерпуватися, що, насамперед, “виокремлює проблему гармонізації міжпарадигмального простору” [126, с. 37], – зазначає В. Огнев’юк і ми з ним у цьому висновку погоджуємось, але частково.

Справа полягає у тому, що сучасна розколота цивілізація рано чи пізно вийде на якісно новий рівень функціонування й набуде притаманної добі Постмодерну визначеності, оскільки наступ інформаційної цивілізації є незворотним. Це означає, що саме філософія освіти має з нового кута зору оцінити суспільні умови, що сформувалися на початку ХХІ століття, проаналізувати форми наступу технократизму на суспільство і освіту, запропонувати якісно нові ідеологеми перебудови освітньої галузі у відповідності до європейських і світових тенденцій, розробити методологічний комплекс засобів реформування, що буде здатний забезпечити посилення гуманістичних засад у галузі освіти.

Характерно, що на початку ХХІ століття наступ технократизму на суспільство, освіту і особистість не тільки не припинився, а навпаки, навіть значно посилюється. Свідченням цієї негативної тенденції є, з одного боку, набуття технократизмом високоефективних організаційних форм, або так званих технополісів; виходом на перший план світопізнання так званої екранної культури; опанування навчального простору засобами електронної педагогіки; потужними можливостями комп’ютерних, як правило, мережевих систем вести високоефективний пошук інформації, зберігати її без ліміту часу і трансформувати на будь-яку відстань.

Здавалося б, яке відношення до системи освіти має така форма як технополіси? Але остання хвиля наступу технократизму у нашому суспільстві завершилась саме створенням технополісу “Київська політехніка”. Проект Закону



України “Про Технополіс “Київська політехніка” від 9 лютого 2006 року за № 9083, внесений народними депутатами України А. Мартинюком та М. Родіоновим. Законопроектом передбачено визначити правові та економічні засади запровадження та функціонування технополісу “Київська політехніка”. Створення Технополісу може сприяти, на думку законотворців, додатковому розвитку вітчизняної науки, створенню нових технологій та розвитку наукоємних виробництв, збільшенню обсягів випуску конкурентоспроможної високотехнологічної та інноваційної продукції, насиченню такою продукцією внутрішнього ринку, а також підвищенню експортного та наукового потенціалу України загалом. Діяльність Технополісу, відповідно до проекту, спрямована на розробку та впровадження вискоефективних інноваційних технологій, що, перш за все, стимулює процес використання прогресивних технологій в різних сферах економіки держави.

Закон настільки жорстко виписаний у дусі технократизму ХХ століття, що будь-які коментарі тут зайві, оскільки кожен рядок закону – це утвердження диктату технократизму і відсування особистості людини на задній план державної політики і практики в одному з провідних навчальних закладів України.

Отже, перед теоретиками освіти і філософами, що займаються проблемами перебудови національної системи освіти, фактично, поставлена якісно нова проблема. Сутність її полягає у з’ясуванні, що собою представляє цей проект? Це поглиблення агресивності технократизму чи якісно нові реалії, що часуються з доби Постмодерну?

З другого боку, треба визнати сучасний рівень кволого протистояння цьому наступу технократизму з боку гуманізму: відсутність розвиненої теорії особистості людини; теоретична нез’ясованість глибини впливу технократизму на людину; відсутність уяви про якісно нові властивості організму людини, що можна їй треба розвинути за допомогою гуманістичної парадигми освіти, нарешті, відсутність уяви про форми протистояння і межі взаємодії цих двох принципів соціального життя в освітньому просторі.

Тому далеко не випадково, що пропозиції вітчизняних авторів мають форму скоріше заклику, аніж наукових

---

рекомендацій подолання технократизму в освітніх концепціях ХХІ століття. Ось як, наприклад, це робиться навіть у науково обґрунтованих державних програмах розвитку освіти. Зважаючи на те, що освітня сфера в суспільстві, що трансформується, набуває принципово нового значення, а зміни, які відбуваються в ній, недостатньо ефективні, модернізація освітньої системи повинна: носити упереджуючий характер: спиратися не тільки і не стільки на сучасний стан розвитку економічної, політичної та соціальної сфер суспільства, скільки на той стан, якого суспільство хоче і може досягти; відбуватися за активної участі державного, підприємницького і громадського секторів суспільства та міжнародних організацій, де головну координуючу роль мають відігравати державні інституції, забезпечуючи при цьому відповідну законодавчу, організаційну та матеріальну підтримку; використовувати позитивний досвід трансформування освітніх систем інших країн за умови збереження кращих традицій і досягнень національної освіти; тісно пов'язуватися з тенденціями розвитку і досягненнями у фундаментальних, прикладних і педагогічних науках; спиратися на загальноєвропейські стандарти на інформаційні технології електронного навчання та стандарти якості освіти; ґрунтуватися на стратегічному баченні перспектив розвитку інформаційно-комунікаційних технологій для освітньої системи в найближчому і віддаленому майбутньому, носити системний і комплексний характер; бути відкритою і зрозумілою для представників усіх верств суспільства [51; 76].

Основною метою подальшого розвитку вищої освіти є переростання кількісних показників у якісні, яке базується на різних засадах [51; 119].

По-перше, на національній ідеї розвитку освіти, зміст якої полягає у збереженні і примноженні національних освітніх традицій. Освітня сфера покликана виховувати справжнього громадянина України, який має потребу у фундаментальних знаннях та у підвищенні загальноосвітнього і професійного рівня.

По-друге, розвиток освіти повинен підпорядковуватися законам ринкової економіки. Водночас освіта має бути зорієнтована не лише на ринкові спеціальності, але й наповнити

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

По-третє, розвиток освіти слід розглядати у контексті тенденцій розвитку світових освітніх систем, насамперед європейських. Зокрема, привести законодавчу і нормативно-правову базу освіти України у відповідність зі світовими вимогами, належним чином структурувати освітню систему та її складові, переглянути зміст освіти, забезпечити інформатизацію навчального процесу та доступ до міжнародних інформаційних систем.

З метою реалізації цих завдань необхідно згуртувати українську націю навколо проблем освіти, об'єднати зусилля не лише освітян, а й усього суспільства. Тому одним з невід'ємних аспектів гуманітарної політики держави в сфері освіти повинно стати утвердження і в громадській думці, і в суспільній практиці справжньої пріоритетності освіти як необхідної умови національного розвитку і національної безпеки.

Наразі також на особливу увагу в Україні заслуговує вироблення оптимальної моделі для застосування міжнародного досвіду європейських країн щодо розробки стратегії та стандартів освіти. Для впровадження досконалої моделі освіти в Україні необхідно переглянути зміст освіти, розробити державні стандарти, створити мережу ресурсних та інформаційних центрів, забезпечити розробку і впровадження новітніх комп'ютерних технологій навчання, підготувати нову генерацію вчителів, науково-педагогічних працівників, а також керівників-менеджерів освітянської галузі, забезпечити формування активної громадянської позиції і позитивного ставлення суспільства до освіти.

Не останню роль, на наш погляд, у впровадженні нової моделі освіти відіграло б законодавчо визначена зміна еліт управлінців в освітянській галузі на демократичних засадах, за принципом – не більше двох термінів перебування на керівній посаді. Такий підхід відкріє шлях молодим науково-педагогічним працівникам для самореалізації, сприятиме подоланню консерватизму, авторитаризму в освіті, в переважній

---

---

більшості технократичного, але, насамперед, впровадженню філософії інноваційного розвитку, демократизації освіти.

Визначаючи державні пріоритети в галузі освіти, необхідно враховувати, що процес об'єднання Європи, його поширення на Схід і на Прибалтійські країни супроводжується формуванням спільного освітнього і наукового простору та розробкою єдиних критеріїв і стандартів у цій сфері. Цей процес дістав назву Болонського і має дві складові: формування співдружності провідних європейських університетів відповідно до принципів, викладених у Великій хартії, та об'єднання національних систем освіти і науки в європейський простір з єдиними вимогами, критеріями і стандартами. Головною метою цього процесу є консолідація зусиль наукової та освітньої громадськості й урядів країн Європи для істотного підвищення конкурентоспроможності європейської системи науки і вищої освіти у світовому вимірі, а також для підвищення ролі цієї системи в суспільних перетвореннях [55; 153].

Входження України у Болонський процес диктується її європейською орієнтацією загалом та заглибленням країни у Європейське освітнє і наукове поле зокрема. З огляду на це, Україна підписала Болонську конвенцію, що означає її входження в освітній і науковий простір Європи. Нині вона здійснює реформування освітньої діяльності в контексті європейських вимог, дедалі наполегливіше працює над практичним приєднанням до Болонського процесу [55; 187].

На цьому шляху вона повинна реалізувати основні завдання та принципи створення зони Європейської вищої освіти (шість цілей Болонського процесу). Це, насамперед, уведення двоциклового навчання; запровадження кредитної системи; формування системи контролю якості освіти; розширення мобільності студентів і викладачів; забезпечення працевлаштування випускників; забезпечення привабливості європейської системи освіти.

“Подальші дії після досягнення шести цілей Болонського процесу: прийняття системи легкозрозумілих і адекватних ступенів; прийняття системи двоциклової освіти (доступеневе і післяступеневе навчання); запровадження системи кредитів – кредитно-накопичувальної системи (ECTS) або інших сумісних з нею систем, які здатні забезпечити як диференційно-

розрізнявальну, так і накопичувальну функції; сприяння мобільності студентів і викладачів (усунення перешкод вільному пересуванню студентів і викладачів); забезпечення високоякісних стандартів вищої освіти; сприяння європейському підходу до вищої освіти (запровадження програм, курсів, модулів із “європейським” змістом); навчання протягом усього життя; спільна праця вищих навчальних закладів і студентів як компетентних, активних і конструктивних партнерів у заснуванні та формуванні Зони європейської вищої освіти.

Саме таким чином поступово реалізовувались інтеграційні процеси у сфері вищої освіти європейських країн. Обрані шляхи модернізації вищої освіти України співзвучні загальноєвропейським підходам” [45, с. 12].

Хоча Україна була і є активним учасником усіх заходів, пов’язаних з Болонським процесом, останній не треба ідеалізувати. На думку фахівців, він нерівномірний, суперечливий, складний, а його цілі ще дуже гіпотетичні [7; 114; 154; 189]. Як приєднання до цього процесу, так і неприєднання мають свої переваги та ризики.

Переважає більшість вчених йде, на жаль, у фарватері державних документів і не подає якісно нових пропозицій щодо вирішення даної проблеми, тому їхні рекомендації мають аморфний характер. Крім того, на це суттєво впливає те, що контури інформаційної доби нині настільки непрозорі, що дослідники формулюють принципи й зміст гуманітарної парадигми освіти досить розпливчасто, як це зроблено, наприклад, у цьому випадку [52]. Автор лише закликає до того, що діяльність освітніх закладів України має бути орієнтована на нову гуманітарну парадигму, для якої характерні, по-суті, протилежні щодо науково-технократичної парадигми ідеї та принципи: визнання першорядності процесу пізнання, тобто процесу знаходження кожним істини; цінність співпраці, яка ґрунтується на діалозі або полілозі і є багатою на імпровізацію; орієнтація на процес, який передбачає і результат; шкільне навчання не обмежується навчальними програмами, воно розглядається як основа для тривимірного навчання: такого, що характеризується широким світоглядом, глибиною знань та постійним їхнім оновленням; освіта існує для того, щоб породжувати все нові і нові знання, а не для того, щоб знати

---

---

правильні відповіді і запам'ятовувати інформацію; учні є продуктом своєї власної діяльності, постійно розширюючи коло своїх інтересів, розвиваючи свої здібності та характер, добиваючись покращання день у день і допомагаючи іншим робити те саме; методи оцінювання знань учнів різноманітні і допускають право вибору їх з боку самого учня; оцінка здібностей проводиться постійно і колегіально, з врахуванням професійного розвитку, оцінювання здійснюється за сукупністю випускних стандартів, а не за шкалою стандартних тестів тощо [17; 25].

Зауважимо, що філософія освіти, у фарватері якої виконується ця робота, не здатна вирішити проблему подолання технократизму ні засобами гуманізму, ні якими іншими педагогічними програмами чи інструментарієм, оскільки вона з'ясовує лише умови їхнього формування та вирішення. До того ж, нагадаймо, що гуманізм, за В. Кургузовим, – це “особливого роду система позитивних смислів, гуманістичних орієнтацій, способів, дій та їхніх результатів, пов'язаних з розумінням людини як вищого критерію суспільного розвитку” [86].

Це означає, що нам слід переглянути існуючі світоглядні засади та ідеологеми перебудови національної системи вищої освіти і запропонувати їхню зміну відповідно до провідних тенденцій еволюції соціального світу. Як правило, цього виявляється досить для того, щоб: по-перше, суспільну потребу якісної перебудови освіти перевести з горизонту теоретичних проблем у горизонт практичних задач; а по-друге, на цій основі сформувані відповідний комплекс методологічних засобів, за допомогою якого остаточно вивести національну систему вищої професійної освіти на якісно новий рівень функціонування та розвитку. На наш погляд, їх повинно бути декілька і їхня новизна полягає у декількох аспектах.

По-перше, технократизм в освіті не є випадковістю і явищем, що має з часом зійти саме по собі нанівець. На думку одного з найбільш відомих гуманістів ХХ століття А. Швейцера, технократичні умови, “море несправедливості, насилля і брехні, що заповнили нині усе людство ... з неймовірною жорстокістю перетворюють сучасну людину у невольну, несамостійну істоту” [192]. При цьому наступне тисячоліття, як стверджує В. Трайнев, характеризується такою потужністю інформаційних та

комунікаційних технологій, які являють собою, по суті, глобальну інформаційну революцію, яка за своїм масштабом і наслідками перевершує промислову революцію XIX століття і науково-технічну середини XX століття [172]. Таким чином, міжцивілізаційний зсув вибухово сформував на практиці гостру суспільну потребу в якісно нових системах культури, науки та освіти.

По-друге, одним з найважливіших його координат є технократична асиметрія організації єдиного корпусу знань, відставання в розвитку людського корпусу знань, науки про живу речовину і біосфероведення. Академік В. Скарбників констатує: "У нас немає науки про людину. У нас культура роздроблена. Вище утворення перетворилося в технократичний роботопродукуючий інститут". В іншому місці він відзначає: "...за останні роки відбулася колосальна технократична асиметрія у фундаментальній науці.

Більше академія наук людиною практично не займається. Істориків сьогоднішня історія не цікавить, їхньому серцю миліше давня давнина". За даними В. Казначеева, 95% знань – знання про живу речовину і лише незначна частка від останніх, 5%, – знання про інтелект людини. Побічно ця асиметрія підтверджується й організацією номенклатури спеціальностей науковців у Росії (раніше колишньому СРСР); номенклатура збереглася майже без змін. Аналіз номенклатури й розподілу серед 23 груп спеціальностей за чотирма основними напрямками єдиного корпусу знань – технознання, природознавства, суспільствознавства і людинознавства – дає наступну картину: технознання – 300 спеціальностей (5 груп); природознавство – 133 спеціальності (4 групи); суспільствознавство – 112 спеціальностей (6 груп); людинознавство – 61 спеціальність (2 групи). Інакше кажучи, людинознавство в номенклатурі спеціальностей, науковців займає частку в 11% (причому із цих 11% понад 2/3 відведено медичним наукам і менш 1/3 – психологічним й педагогічним наукам; причому педагогічні науки тільки 1/10 частина, тобто приблизно 1% від загального числа спеціальностей) [66].

Ця асиметрія, що корелює з оцінками В. Казначеева, підтверджується й асиметрією в потоці захистів докторських дисертацій і за іншими даними: за науками природничого циклу

---

захищається – 33%, інженерно-технічного циклу – 20%, соціально-економічного циклу – 15%. Частка захистів з циклів сільськогосподарських наук становить усього – 5% [66]. Асиметрія єдиного корпусу знань, асиметрія в організації підготовки фахівців вищої кваліфікації породжує космопланетарний технократизм або “космопланетарний кретинізм” як прояв кризи взаємодії людини з біосферою. Космопланетарний технократизм людства з’являється як форма неадекватності сукупного інтелекту людства складності світу, у якому здійснюється господарювання як форма порушення законів адекватності щодо розмаїтості, складності, невизначеності й системності в керуванні соціоприродною гармонією. Відставання суспільного інтелекту від вимог практики господарювання, що відбивається в зниженні якості проектування, прогнозування, у зниженні рівня керуваності соціоприродним розвитком, матеріалізується в зростанні потоків антропогенних, технологічних й екологічних катастроф.

По-третє, треба відмовитись від поширених нині ідеологічних настанов – семантичних фільтрів “трансформація”, “модифікація” і навіть “модернізація”. Це пояснюється тим, що термін “трансформація” несе в собі будь-яку зміну предмета дослідження, а “модифікація” віддзеркалює тільки поверхневі зміни у предметі дослідження, тобто зміни без зміни сутності явища.

Складніше з останнім терміном – “модернізація”, оскільки він у семантичному плані більш структурований, ніж “реформування”, “модифікація” чи “трансформування”. Зокрема, модернізація освіти означає відповідність освітнього процесу певним вимогам сьогодення і майбутнього. Якщо в науковому дослідженні йдеться саме про таку смислову точку відліку, то концепт “модернізм” буде якраз на часі; якщо ж ми вкладаємо ширше значення, зокрема підвищення інтегралу освітньої ефективності, то вживання терміна “модернізм” буде також безпідставним.

Справа полягає в тому, що будь-яка концепція модернізації, на думку авторів енциклопедії “Постмодернізм”, – це “один із змістовних аспектів концепції індустріалізації, а саме: теоретична модель семантичних та аксіологічних трансформацій свідомості



та культури у контексті становлення індустріального суспільства” [141, с. 475].

І ми згодні з тим, що аналіз педагогічної теорії через семантичний фільтр “модернізація” – це пошук інновацій, що лежать у руслі індустріальної фази розвитку світового співтовариства, бо для інформаційної фази розвитку треба ще знайти адекватний фільтр і тільки тоді буде можливо дослідити професійну освіту у вимірі інформаційного суспільства, а відповідно їй запропонувати більш кардинальні зміни у педагогічній галузі і спрогнозувати більш вагомий результат – особистість XXI століття.

Отже, нам необхідно перейти до використання нових ідеологем, наприклад, “докорінне реформування” або, на наш погляд, ще краще, “проектування” освітньої парадигми, у якій провідна роль має належати гуманітарній складовій.

По-четверте, щоб зрозуміти глибинний взаємозв’язок між цією світоглядною перспективою й прийдешньою долею інформаційної цивілізації, треба взяти до уваги таке. Як ми вже зазначали, науково-технологічні революції доби, що почалася після завершення Модерну, породили світоглядні моделі світу не як універсуму детерміністичних систем, котрі жорстко підпорядковуються залізним законам детермінізму, а як мультіверсуму свавільних дисипативних систем із властивими їм ступенями свободи, з іманентними щодо них внутрішніми тенденціями – системами, які потребують іншого підходу до їхнього дослідження. Ці революції ініціювали стрімкий розвиток комп’ютерних мереж і глобальні трансформації інфраструктури планети, експотенційно прискорили процеси постачання інформації та обміну нею. Завдяки цьому планетарний соціум перетворився в інформаційну цивілізацію, у якій керування більшістю процесів у всіх галузях життя здійснюється за допомогою електронних планетарних мереж. Нова мегаперспектива, що виникає перед інформаційною цивілізацією, разюче гармоніює з мегаперспективою “*Rach Postmoderniana*”. На думку багатьох соціальних аналітиків, це – та сама мегаперспектива, однак виражена лінгвістичними засобами різних мов науки.

Інтелектуали нашого часу, усвідомивши себе обранцями мегаперспективи Модерну, болісно шукають вихід з її полону.

---

---

Прагнучи глянути на себе з якоїсь іншої (не обов'язково "єдино правильної") світоглядної мегаперспективи, вони розгортають особливий філософський дискурс про нинішнє зіткнення мегаперспектив минулих епох, про мегаперспективу "*Rax Rax Postmoderniana*".

По-п'яте, цивілізація, що формується гуманітарною революцією, перетворює науку Модерну в "технонауку" [95, с. 13-14], тобто в нерозривний симбіоз фундаментальної науки й індустрії високих і надвисоких технологій. Філософія технонауки радикально відрізняється від філософії науки Модерну. Здійснюючи інтелектуальний прорив за обрій новочасового розуміння фізичної світобудови, вона виявляє там щось таке, над чим ніколи не рефлексували творці науки попередніх епох.

Отже, світоглядна мегаперспектива ХХІ століття – це погляд у наукомістке майбутнє, яке породжується науково-технологічним активізмом. Це спроба не тільки глянути в очі цьому великому й грізному наукомісткому майбутньому, яке насувається, але й взяти відповідальність за це майбутнє. Будучи стихією, в якій панує нерозв'язна звада світоглядних мегаперспектив і де в принципі неможлива незаперечна влада однієї з них, філософсько-світоглядний постмодерн нав'язує нам кардинально нову оптику світобачення, яке відповідає викликам ери нанотехнонауки.

Носію нової, тобто постраціоцентристської, світоглядної мегаперспективи світ виявляється у вигляді Хаосу (слово "хаос" пишеться з великої букви тому, що тут воно позначає не поняття повсякденної мови, а світоглядний принцип). Замість стійкості й чудової гармонії, яка панує в глибинах буття, гармонії, про яку говорив Геракліт, носії постраціоцентристської мегаперспективи бачать усюди, куди вони кидають свій погляд, еволюційні процеси, котрі призводять до все більшої розмаїтості й всезростаючої складності. Світоглядна модель світу в такій мегаперспективі не поділяється на "глибинні надра" й "периферію". Образно кажучи, світ бачать як "гераклітову купу сміття" (своєрідний "смітник світів"), у надрах якої немає ані "наперед встановленої гармонії", ані вічних детерміністичних динамічних систем. Тут Всесвіт постає як океан стихій, у якому виникають, еволюціонують і зникають "хиткі хвилі хаосу", іменовані дисипативними структурами.

“Свавілля” складних нелінійних систем – це їхня найважливіша особливість, яка різко відрізняє їхню поведінку від поведінки жорстко детерміністичних систем класичної науки. У детерміністичних систем класичної науки “свавілля” немає. Саме тому їхній дослідник, маючи у своєму розпорядженні досить великий запас енергії, може нав’язати їм будь-який режим еволюційної поведінки, сумісний із законами детермінізму. Однак зробити те саме з відкритими нелінійними системами дослідник не в змозі. А. Самарський, роз’яснюючи цю їхню відмінність, пише: “Відкриті нелінійні системи свавільні, і очікуваного результату ми не отримуємо силоміць. Якщо не враховувати власних тенденцій у їхньому розвитку, то як не намагайся, нічого тут не побудуєш. Можна як завгодно міняти характер впливу на це середовище, деформувати їх найжорстокішим способом, а вони однаково “звалються” на один зі стійких своїх станів” [149, с. 26].

Отже, постраціоцентристська світоглядна мегаперспектива – це стратегія, орієнтована на виявлення й установаження гармонії єства, тобто гармонії між “гонією” (“гонія” – від грецького слова “народження”) і “оргією” (“оргія” – від грецького “діяльність”). Її головна мета – досягти гармонії між мистецтвом проектування, створенням, конструюванням і здатністю, яка породжує природу. Така стратегія гармонізації породжує особливий дискурс про “кібергонію”, тобто особливу соціальну практику, ініціатори якої прагнуть зробити керованим світ відкритих нелінійних систем, тобто опанувати цим світом настільки ж ефективно, як депригожинська (тобто ньютонівська й ейнштейнівська) наука опанувала світом детерміністичних систем.

По-шосте, специфіка каналу освіти полягає в тому, що він перебуває всередині культури і крізь нього культура пропускає себе, щоб знову повернутися до себе. Робота каналу буде ефективною лише тоді, коли його архітектоніка відповідатиме будові культури, логіці організації культурного матеріалу. Інакше культурний зміст не “пройде” крізь канал освіти, оскільки форма, будова, спосіб дії цього каналу не відповідатимуть вимогам змісту. Архітектура педагогічного простору виявляє себе через комунікацію вчитель-учень і об’єктивується в структурі й елементах системи освіти (врешті-решт, навіть в елементах шкільного різновиду соціокультурного простору). Таким чином,

---

---

архітектоніка освіти повинна бути подібна до логіки культури, відтворюючи її алгоритм функціонування.

По-сьоме, прогрес у системі освіти слід розглядати крізь призму загальнолюдських цінностей доби, про яку йдеться мова. Освіта традиційно вважається однією з найбільш консервативних сфер суспільства. Вона безпосередньо пов'язана із культивуванням особливого різновиду специфічних для неї традицій, вірувань, колективних уявлень – академічності, ініціативності, певних типів взаємодії з тими, кого навчають тощо.

Цінності традиційного суспільства – злагода, стабільність, повага до старших, до релігії, до моральних заповідей тощо – повинні бути органічно вплетені в тканину модерністського суспільства.

Модерністське суспільство – це суспільство, в якому головним пріоритетом є закон, законопослушність громадян, суспільство міцних державних інститутів демократії, строгого поділу влади. Цим воно відрізняється від традиційного суспільства, де головним регулятором громадського життя виступає не право, закон, а звичай, мораль, ритуал, умовності.

Наразі в умовах переходу від індустріальної до інформаційної цивілізації, коли технократизм досяг вершини свого розквіту, полімодельна інтеграція допускається і здійснюється філософами в умовах пошуку нових шляхів оцінки стану процесів, у тому числі й освітянських. Більш виразно шляхом об'єднання методологій пішов В. Стьопін, який запропонував покласти в його основу кроспарадигмальний критерій науковості – об'єктивність.

Суспільство знань, що часується з майбутнього і уже владно заявляє про себе, теж має сформувати власну систему цінностей і на ній замкнути реформаторську діяльність, а відповідно й проектно-ціннісну свідомість реформаторів. На нашу думку, такою фундаментальною цінністю має стати особистість людини, про яку ми, на жаль, майже нічого не знаємо. “У нашій країні, – писав М. Амосов у газеті “Лідер”, бути гарним лікарем важко. На підготовку лікаря витрачається понад 7800 годин. З них 97% часу – на вивчення тіла і захворювань окремих органів і лише 3% – на психологію, етику і деонтологію, що у 90-х роках ХХ століття викинули з програм навчання”. Інакше кажучи, культивується

неприхований ветеринарний підхід до підготовки лікаря. І це середньовічне мислення зберігається ще з часу Парацельса. Саме він 25 червня 1527 року публічно спалив книги Гіппократа, Галена, Авіцени, назвав їх “великими шарлатанами”, що вчили лікарів добре знати не тільки те, що впливає на людину, але й ті внутрішні природні сили, що у самому організмі сприймають цю дію. “Не вірте їм, – наголошував Парацельс перед студентами, бо хвороба – бур’ян, який треба знайти й вирвати з коренем”. Так почались пошуки “бур’яна”, що після 200 років вилились у локальні теорії медицини. Сучасний лікар багато знає про клітини, органи, тканини, і **майже нічого не знає про цілісну людину** [87].

По-восьме, філософи мають сформулювати якщо не парадигму освіти, то хоча б парадигмальну ідею розбудови перспективної освітньої системи XXI століття. Необхідність працювати з ідеальними об’єктами для осмисленого аналізу реального світу природи, суспільства і самої людини призводить до того, що у результаті об’єкт, досліджуваний свідомістю, стає багато в чому залежним від методів мислення. Універсальні категорії, що пройшли шлях від їхнього виділення в актах реального життя до філософської категоріальної рефлексії і систематизації, піддаються продуктивному впливу в процесі усвідомлення.

Категоріальна сітка, що утворюється навколо особистості людини як головної цінності суспільства знань, складає основу світогляду і віддзеркалює не тільки ту реальність, вплив якої призвів до виявлення універсальної категорії, а й ідеальний хід мислення, що несе в собі провідну, парадигмальну ідею.

Таким стрижнем має стати визнання людини системоутворюючим чинником системи освіти XXI століття й третього тисячоліття і відтиснути на другий план обслуговування засобів виробництва, що в умовах технократизму лежали в основі системи професійної підготовки кадрів.

При цьому найдосвідченіші експерти наполягають саме на тому, щоб людина була у центрі освітянського процесу, але їх, як завжди, не чують. “Освіта в Україні як демократичній державі повинна орієнтуватися, насамперед, не на потреби господарчі, а на потреби людські, враховуючи у такий спосіб і проблеми господарчі”, – підкреслює І. Зязюн [63, с. 20]. “Смисл і ціль освіти – людина у постійному розвитку, її духовне становлення,

---

---

гармонізація її відносин з собою та іншими людьми, зі світом... Система освіти створюється для людини, функціонує і розвивається в її інтересах, слугує повноцінному розвитку особистості і в ідеалі її призначення – щастя людини” [64, с. 12-13].

Ми не будемо у програті, оскільки: по-перше, у центрі уваги будуть продуктивні сили, за рахунок яких ми розвиваємось і самовідтворюємо суспільство, а по-друге, особистість людини, що здатна до флуктуацій, вийде на перший план у формоутворенні і саморозгортанні соціального світу.

По-дев'яте, за таких умов стає зрозумілою настанова про безперервність освітнього процесу. Сам термін “процес”, у порівнянні з соціокультурними явищами, стає тим, що часто вживається в дискусіях і з'являється у ряді теоретичних творів, починаючи з 40-х років ХХ століття. Зокрема, в книзі П. Сорокіна “Соціальна і культурна динаміка”, автор пояснює значення використовуваного терміну “процес” і детально змальовує його складові. Під процесом він розуміє “будь-який вид руху, модифікацію, перетворення, перебудову або “еволюцію” – будь-яку зміну даного логічного суб'єкта в часі, незалежно від того, чи стосується вона зміни місця в просторі, чи йдеться про модифікацію кількісних або якісних аспектів” [160, с. 80].

Отже, філософія освіти з'ясовує, які саме кроки необхідно зробити організаторам національної системи освіти для того, щоб, глибоко вивчивши дискурс формування й функціонування технократизму, сформувати якісно нові умови або дискурс, що неодмінно приведе до розробки і реалізації якісно нової парадигми вищої професійної освіти, у якій буде нове співвідношення між гуманізмом і технократизмом на користь розвитку особистості, оскільки розвиток людини як особистості є головною передумовою подальшого розвитку суспільства, критерієм суспільного прогресу.

Теоретико-методологічний аналіз еволюції технократизму в цивілізаційному вимірі дав можливість зробити відповідні висновки.

По-перше, технократизм має семантичну природу і ґрунтується на сукупності технічного знання, що набуло розвитку під час існування індустріальної цивілізації і разом з нею втратило свій вирішальний вплив на буття людини.

По-друге, технократизм, як соціальне явище, обумовлений декількома чинниками:

1) цьому сприяв високий рівень розвитку філософії науки і філософії техніки, що разом складають філософський дискурс технократизму;

2) морфологію його утворює сукупність технічного знання, що пройшло певний період розвитку до появи техногенної цивілізації, визріло під час її саморозгортання і оформилось у теорію технічного знання.

По-третє, сутність технократизму полягає у запровадженні специфічних дій і алгоритмів поведінки у будь-яких сферах життєдіяльності людини, що ґрунтуються на використанні технічного знання як методології і технології управління освітянським процесом.

По-четверте, зміст технократизму розкривається як сукупність процесів, що видозмінюються і розвиваються під його впливом і в кінцевому підсумку утворюють специфічний тип організації суспільства та його підсистем, в якому перебування особистості стає незручним і навіть загрозливим.

По-п'яте, існує два різновиди форм технократизму: один з них має суб'єктивне походження, а другий – об'єктивне. До першого різновиду ми відносимо ідеологію, мислення, світогляд, віру, стереотипи, моделі та ін., а до другого – технократію як носія технократизму, специфічний тип соціальних систем, наприклад, так звану “технічну державу”, нарешті, специфічну ціннісно-нормативну етику та ін.

По-шосте, сучасний технократизм виконує здебільшого руйнівну роботу і тому потребує підвищеної уваги, як з боку інтелектуальної, так і правлячої еліти, з метою компенсувати його тиск на суспільство і його підсистеми, знайти необхідні компенсатори і поступово перейти до принципово іншої моделі соціального розвитку.

По-сьоме, серед практичних кроків у гармонізації взаємодії технократизму та гуманізму в освіті розколотої цивілізації треба звернути увагу на наступне:

1) нам слід переглянути існуючі світоглядні засади та ідеологеми перебудови національної системи вищої освіти і запропонувати їхню зміну відповідно до провідних тенденцій еволюції соціального світу;

---

2) на цій основі сформувавши відповідний комплекс методологічних засобів, за допомогою якого остаточно вивести національну систему вищої професійної освіти на якісно новий рівень функціонування та розвитку.



## ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО І ТРЕТЬОГО РОЗДІЛІВ

Завершуючи аналіз філософського дискурсу технократизму в освітніх концепціях ХХІ століття, слід зазначити, що нами послідовно розглянуті й виконані завдання, що впливали з мети даного дослідження. Їхнє виконання та послідовне викладення у тексті сформувало “скелет і тіло” нашого дослідження.

Доведено, що проблема подолання агресивності і тотальності технократизму, яким просякнуте на початку ХХІ століття життя соціуму і системи вищої професійної освіти у тому числі, є наскрізною проблемою суспільствознавчої науки взагалі, а соціальної філософії і філософії освіти особливо. Генетично вона впливає з потреби переструктурування соціального організму планетарної спільноти і окремої країни у зв'язку з їхнім входженням до інформаційної фази розвитку, що потребує більш глибокої гуманізації соціального життя і демократизації управління.

Позитивних наслідків роботи було б важко досягти, якби у роботі не було детально обґрунтовано принципи, методи та категоріальний апарат дослідження. До комплексу методологічних засобів автором включено як традиційні принципи та методи, що добре себе зарекомендували у ході дослідження проблем освіти, так і нетрадиційні, наприклад, синергетику, що формує нові образи і нетрадиційні алгоритми наукового пошуку.

Таким чином, технократизм є явищем, що сформувалось у дискурсі філософії науки і філософії техніки, яке має свою циклічність, механізми самовідтворення й історичну завершеність. Саме воно привело світову спільноту до певного рівня матеріального достатку, заснованого на матеріально-технічній базі індустріальної цивілізації і почало трансформуватись у свою протилежність на порозі інформаційної цивілізації, що підриває корені жорсткої раціональності і втягує світову спільноту у добу Постмодерну.

---

Аналіз показав, що сутністю технократизму є підкорення управлінської діяльності у сфері розвитку суспільства, освіти і людини, ідеологемі наукової об'єктивності і відхиленню на другий план ірраціональності і чуттєвої культури, що призвело до того, що людина – основне джерело флуктуацій соціального розвитку і головна виробнича сила суспільного виробництва – перетворилася на “гвинтик” Соціальної машини.

Стало очевидним, що технократизм по-різному проявив себе у суспільствах різного типу. У суспільствах так званого відкритого типу він сприяв швидкому досягненню вищого рівня добробуту населення, ніж у країнах ідеологізованих, наприклад, СРСР. Із середини ХХ століття став гальмом на шляху подальшого розвитку світової спільноти, тому з ним розпочали боротьбу з метою зменшення його впливу на соціальні процеси. Протягом ХХ століття відбувалось жорстке протистояння наступу технократизму по усьому фронту розбудови соціального світу. Вона, тотальна боротьба, по-різному протікала у різних горизонтах еволюції соціального розвитку. У сфері державотворення, наприклад, намагались відтіснити технічну еліту від правлячої верхівки, а у сфері громадянського суспільства – намагались протиставити цінності раціональної доцільності – цінність життя людини.

Наразі технократизм має і буде мати у ХХІ столітті об'єктивну основу для свого існування, оскільки у кожній країні створюються й стало функціонують не одна, а дві системи освіти. Одна з яких пов'язана з обслуговуванням наявних виробничих сил, а друга – обслуговує соціальний прогрес. Тому недооцінка саме проблем морфологічного походження пояснюється, на нашу думку, невдачами в галузі освітянських реформ, які реалізуються, як правило, на шляху модернізації вже існуючих навчальних закладів замість диверсифікації їхніх типів. І треба брати до уваги й те, що ми за будь-яких умов можемо лише обмежити апетити й зухвалість технократизму, зменшити вкрай негативні наслідки його впливу на людину, але ми ніколи не зможемо відмінити його як складову освітянського процесу.

У ході дослідження ми переконались, що існує суттєве обмеження аналізу феномена професійної освіти крізь призму фільтра “модернізація”. Воно полягає в тому, що його належність до індустріальної цивілізації спрямовує мислення і дії

реформаторів професійної освіти до тих моментів, які генетично обумовлюються наявними виробничими силами техногенного суспільства. Це означає, що, завдяки використанню цієї ідеологеми, ми підсвідомо повинні аналізувати педагогічні технології, що використовуються нині для підготовки фахівців, зайнятих у сфері сучасного матеріального та духовного виробництва через критерії минулої доби. І дослідники значно обмежені у вивченні проблем професійної освіти, що з'являються у випадку, коли мова йде про біфуркації соціального світу, у ході яких виникають або створюються принципово невідомі нам продукти, що детермінуються інформаційною фазою розвитку світової спільноти.

Однак, ми спроможні обмежити його агресивність і проблему пом'якшення впливу технократизму на освіту ми вирішуємо філософськими засобами, тобто на рівні формування якісно нової категоріальної сітки, завдяки чому здійснюється процес пізнання незалежного від нас об'єктивно існуючого світу і зворотний йому процес гуманізації пізнання, симбіозу набутого знання та особистості самого дослідника. В результаті спроектоване людиною майбутнє не є відображенням динамічної логіки об'єктивної дійсності, а містить артефакти творчої, духовної діяльності індивіда, що виражаються у цінностях. Філософія тим самим вводить нові уявлення про бажаний спосіб життя, що пропонує людству, і починає функціонувати як ідеологія. Сукупність ідеологем, про які мова йшла вище, й складають ідеологію пошуку концепції освіти XXI століття, у якій буде забезпечене якісно нове співвідношення технократизму і гуманізму.

Дослідження впливу дискурсу технократизму на освітні концепції XXI століття принципово не здатне вирішити, навіть у теоретичному вимірі, проблему подолання негативних наслідків його тиску на освіту. Тому закономірним продуктом філософського аналізу є наша пропозиція щодо світоглядно-ідеологічних умов подолання "могутності" технократизму і зрощування гуманізму як його альтернативи. Оскільки не одна з існуючих парадигм освіти не перспективна для доби Постмодерну, а розробити її повинна педагогічна теорія, то ми обмежились обґрунтуванням парадигмальної ідеї, навколо якої можливо створити нову гуманітарну концепцію освіти.

---

---

Стрижнем такої теоретичної конструкції має стати особистість людини як невичерпне джерело її найвищої цінності еволюції соціального світу.

Практика застосування технологій третього тисячоліття – це один із дискурсів влади над світом нелінійних систем. На зміну технократизму обов'язково має прийти новий вид влади – ноократія або меритократія, оскільки освітні технології – це технології владного впливу на маси людей за допомогою смислогенезу. Інакше кажучи, освітні системи стають потужним засобом регуляції поведінки людей. Це влада інформаційно-знакового походження, що належить до семантичного ноосферного рівня. Засобами регуляції поведінки людей стають мови або знакові системи, а механізм регуляції полягає у смислотворчості та смисловиробничтві.

Вплив освіти на людину спрямований не на вдосконалювання традиційного для Модерну силового приборкування детерміністичних систем світу, а на забезпечення гнучкого управління “світом – складності”. Така практика (як і “кібергонія”) є дискурсом перетворення “самовільних” нелінійних систем на слуг людства методами, відмінними від детерміністичних методів допригожинської науки. У цьому полягає головна суть індустрії наукомістких технологій, що породжуються *Nonlinear science*.

Мова й концептуально-ідейний інструментарій *Nonlinear science* становлять основу єдності постмодерністської, постраціоцентристської, нелінійної, інформаційно-комунікативної мегаперспектив. Найповніше ця єдність виражається неологізмом “мегаперспектива *Pax Postmoderniana*” (тобто світоглядна мегаперспектива світу, що виникає після доби Модерну). Ця світоглядна мегаперспектива, у якій світ постає як найскладніший комплекс різноманітних природних, інформаційно-технічних і соціальних явищ, породжує нове ставлення людини до мультиверсуму складних відкритих нелінійних систем. Вона сприяє створенню адекватних світоглядних моделей інформаційного мегасоціуму і суб'єкта глобальних дій, котрі самоускладнюються, а також нелінійного світу, в якому вони виникли й еволюціонують.

Однак, подана тут концепція протистояння технократизму і гуманізму потребує подальшого поглиблення, оскільки

опанування наукових і освітніх реалій ХХІ століття ще тільки починається, і воно, це дослідження, ще тільки створює передумови або формує філософський дискурс, у якому має саморозгорнутися і самореалізуватися принцип гуманізму і може виникнути парадоксальна ситуація, що потрібно буде уже захищати принцип технократизму від агресивності гуманітаріїв – нової ноократії або мерітократії.



## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Наукова новизна одержаних результатів полягає в здійсненні цілісного теоретичного дослідження філософського дискурсу технократизму та його впливу на формування освітніх концепцій ХХІ століття, суспільство і особистість. Зокрема, висвітлена низка важливих, на нашу думку, концептів та ідеологем щодо умов та механізмів перебудови національної вищої школи у відповідності до вимог освіти ХХІ століття.

Так, *вперше* нами сформульовані теоретико-методологічні концепти щодо генезису, дослідження і вирішення соціальних проблем сучасної вищої школи у відповідності до характеру, змісту і форм освіти наступного століття і тисячоліття. При цьому освіта виступає у ролі об'єктивного соціального інституту, що мало залежить від людини, як наприклад, релігія, право або шлюб; а вища школа є, навпаки, соціальним організмом, що штучно створюється людиною і від неї ж залежить, як наприклад, будь-яка церква, судова система або сім'я залежить від суб'єктивного чинника.

Нами *вперше* у вітчизняній філософській і науково-педагогічній думці розроблена цілісна концепція механізму впливу технократизму на інноваційний розвиток національної системи вищої освіти у вимірі ХХІ століття, водночас простежено його позитивні й негативні наслідки для саморозгортання суспільства майбутнього і особистості, зокрема технократизм у теорії й практиці, технократичне мислення, насамперед, проявляються в одnobічній абсолютизації науково-технічних факторів теоретичної й практичної діяльності, у тому числі й технологій управління людьми в різних сферах діяльності.

*Специфічно* подається генезис явища технократизму, який аналізує умови його виникнення і формує філософський образ сучасного технократизму, теоретично обґрунтовуючи його семантичну природу, розкриваючи його сутність як становлення функціональних відносин самого соціального світу, що у цьому випадку є діями людей, які ґрунтуються на використанні технічного знання як методології і технології управління освітянським процесом, формує його зміст як певну сукупність процесів функціонування технічного знання як теорії і

методології управління навчально-виховним процесом, формалізує його суб'єктивовану й об'єктивовані форми.

Зокрема, дістала поглиблення ідея багатовимірності функцій технократизму, серед яких нами виділяється: методологічна, ідеологічна, організаційна, технологічна, – на основі яких доводиться циклічність життєдіяльності технократичної парадигми шляхом розкриття її конструктивізму під час розгортання індустріальної цивілізації і консерватизм на етапі переходу світової спільноти до інформаційної фази розвитку;

У ході дослідження дістала подальшого розвитку ідея сходження технократизму з історичної арени після досягнення ним Perezriлого стану і використання технологічного фактора як інструмента управління соціальними процесами, що призводить до породження нової форми, так званої технологічної залежності, несумісної з характером життєдіяльності особистості доби Постмодерну;

Також поглиблено знання про технократизм як тип мислення людини, світогляд особистості, ідеологію технократії і принцип управління суспільством та його підсистемами, найважливішою з яких є система вищої освіти. Водночас подано гуманізм як засіб протистояння наступу технократизму, що став відігравати на початку ХХІ століття позитивну роль у саморозгортанні майбутнього суспільства, який значно посилюється за рахунок зростання могутності бюрократизації апаратів управління всіх рівнів і поглиблюється за рахунок інформаційної єдності світової спільноти, що йде на зміну економічній і політичній єдності, яка детермінується інтенсивною інформатизацією соціального життя.

Подано філософію освіти, як засіб розбудови якісно нової освіти, що має бути притаманна інформаційній фазі розвитку світової спільноти, головною метою якої має стати створення якісно нових умов або дискурсу технонауки, в якому панівним буде принцип гуманізму і розбудова відповідного світогляду, а також ідеї якісно нової системи вищої освіти.

У дослідженні проаналізовано протистояння технократизму і гуманізму не тільки у саморозгортанні суспільств різного типу, (наприклад, капіталістичних, “соціалістичного табору” і сучасних країн СНД й України), а й в індустріальній парадигмі розвитку світової спільноти, визначена його специфіка в освіті

---

---

розколотої цивілізації, формалізовані й досліджені суб'єктивовані і об'єктивовані продукти цього процесу.

Також *обґрунтовано*, що на етапі формування суспільства знань технократизму в освіті протистоїть декілька освітніх парадигм (когнітивно-інформаційна (знаннєва)), культурологічна, особистісно-орієнтована, компетентнісна), а технонаукою формується новий чинник управління суспільством і освітою, що має бути опанований філософією освіти, оскільки він формує симбіоз науки і освіти (магістратура та PhD), і тому на основі парадигмальної ідеї про визнання особистості фундаментальною цінністю має сформуватись якісно нова – гуманістична парадигма освіти, що потребує індивідуалізацію форм освіти, розгалуження дистанційної форми навчання, електронну педагогіку, самоосвіту і самовиховання, освіту протягом життя.

*Висунуто ідею* про те, що на зміну технократизму, який був притаманний добі Модерну і відігравав провідну роль в еволюції соціального світу, прийдуть меритократія і ноократія, які набудуть сил за часи Постмодерну і поділять між собою владний простір, що охоплюватиме всю планету на основі інформаційної єдності світової спільноти і мережевого суспільства.

Теоретичне значення дослідження полягає у створенні теоретико-методологічної основи для подальшого аналізу механізму впливу на освіту чинників, що опосередковують її саморозгортання на макрорівні, наприклад, гуманізму, толерантності, полікультурності, багатомовності, пануючого у суспільстві світогляду і світосприймання та інших. Важливим здобутком роботи може стати реалізований метод аналізу формування та дії філософського дискурсу впливу різних чинників на освіту, висвітлення його генезису та етапів становлення. Важливим теоретичним здобутком має визнаватися морфогенетична функція технічного знання, на основі якої функціонує ідеологія технократизму та формується принцип технократизму у галузі управління суспільством і освітою.

Практичне значення одержаних результатів полягає у використанні висновків дослідження при розробці програм реформування національної системи вищої освіти будь-якої країни, де домінує ідеологія технократизму. Застосування на практиці пропозицій, що випливають з даного дослідження буде



сприяти відходу української системи вищої освіти від країн СНД і, насамперед, від ідеології технократизму в освіті Російської Федерації, буде ідеологічно наближатися до Об'єданого простору європейської освіти. У такому випадку вона буде здатна більш гармонізувати з освітніми системами Сходу, наприклад, Японії і Китаю, у вимірі яких людина існує не як горезвісний "гвинтик", а як частка Всесвіту і сама є мікровсесвітом.

Окрім того, результати даного аналізу, а саме: ідея філософського дискурсу технократизму й освіти, визначення місця і ролі технократизму, його протистояння з гуманізмом в умовах переходу України до ринкових відносин тощо – можуть знайти застосування в ході навчального процесу під час викладання відповідних тем з історії філософії, соціальної філософії, філософії освіти, культурології, соціології, соціології освіти, європеїстики, управлінні освітою, соціальної психології та педагогіки у вищих навчальних закладах.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. *Амонашвили Ш. А.* Личностно-гуманная основа педагогического процесса. – Мн.: Университетское, 1990. – 560 с.
2. *Амосов Н. М.* Мое мировоззрение // Вопросы философии. – 1992. – № 6. – С. 50-74.
3. *Андреев Д. А.* Технократический миф в современной России // Круглый стол проекта “Горбачевские чтения” на тему: “Власть факта и власть мифа: как создается образ современной истории России”. – 15 декабря 2004 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.gorby.ru/rubrs.asp?rubr\\_id=482&art\\_id=24244](http://www.gorby.ru/rubrs.asp?rubr_id=482&art_id=24244). – Заголовок з екрану.
4. *Андрущенко В.* Освіта має плекати духовність // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 7. Релігієзнавство. Культурологія. Філософія: Зб. наук. пр. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – № 11 (21). – С. 3-7.
5. *Андрущенко В.* Основні методологічні принципи філософської рефлексії освіти // Вища освіта України. – 2007. – № 3. – С. 5-8.
6. *Аршинов В. И., Буданов В. Г.* Когнитивные основания синергетики // Синергетическая парадигма. Нелинейное мышление в науке и искусстве. – М.: Прогресс-Традиция, 2002. – С. 67-108.
7. *Афанасьев Ю.* Болонский аршин: русский университет в европейский. О российских перспективах в Болонском процессе // [Электронный ресурс]. Сайт “Русского журнала”. – Вне рубрик. – Сумерки просвещения. – 2003. – 7 апреля. – Режим доступа: [http://www.russ.ru/ist\\_sovr/sumerki/20030407\\_afan.html](http://www.russ.ru/ist_sovr/sumerki/20030407_afan.html). – Заголовок з екрану.
8. *Байрачная Л. К.* Власть: содержание, структура, функции (социально-философский анализ): Дисс. ... канд. филос. наук: 09.00.11. – Харьков, 1992. – 179 с.
9. *Бевзенко Л. Д.* Социальная самоорганизация. Синергетическая парадигма: возможности социальных интерпретаций. – К.: Институт социологии НАН Украины, 2002. – 437 с.
10. *Белл Д.* Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования: Пер. с англ. изд. 2-ое, испр. и доп. – М.: Academia, 2004. – 788 с.
11. *Белозерцев В. И.* Технократическое мышление и пути его преодоления // Идеологизация науки и истина. – Казань, 1989. – С. 82-85.
12. *Бердяев Н. А.* Смысл истории. – М.: Мысль, 1990. – 175 с.
13. *Бех В. П.* Генезис соціального організму країни. – Запоріжжя: Просвіта, 2000. – 288 с.

14. *Бех В. П., Малик І. В.* Витоки формування проблем вищої школи // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 7. Релігієзнавство. Культурологія. Філософія: Зб. наук. пр. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – № 11 (21). – С. 11-17.
15. *Бех І. Д.* Цінності як ядро особистості // Цінності освіти і виховання: Наук.-метод. зб. / За ред. О. В. Сухомлинської. – К., 1997. – С. 8-11.
16. *Бех Ю. В.* Саморозгортання соціального світу. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – 248 с.
17. *Бєланова Р. А.* Гуманізація та гуманітаризація освіти в класичних університетах (Україна – США). – К.: Центр практичної філософії, 2001. – 216 с.
18. *Библер В. С.* Культура. Диалог культур // Вопросы философии. – 1989. – № 6. – С. 32-36.
19. *Блауберг И. В., Садовский В. Н., Юдин Э. Г.* Системный подход: предпосылки, проблемы, трудности. – М.: Знание, 1969. – 48 с.
20. *Богданов А. А.* Всеобщая организационная наука. Тектология. В 2-х томах. – Т. 2. – М.: Экономика, 1989. – 351 с.
21. *Бойко Є. М.* Сучасний стан: напрямки реформування системи вищої освіти // Фінанси України. – 1999. – № 9. – С. 46-51.
22. *Бондаревская Е. В.* Личностно-ориентированное образование как прогностическая модель педагогической культуры XXI века: [Из опыта работы ряда средних школ г. Ростова] // Инновационная школа. – 1998. – № 2. – С. 14-20.
23. *Бондаренко В.* Неприваблива освіта // День. – 2002. – 7 червня. – № 101.
24. *Борисов Е. Ф.* Экономическая теория: Учебник. – М.: Юристъ, 1997. – 568 с.
25. *Боровська Н.* Визначити конкретні шляхи розвитку освіти [Про участь В. Кременя в прес-конференції керівників освіти і науковців, присвяченим підсумкам роботи галузі за рік та питанням її розвитку] // Освіта України. – 1999. – 22 грудня (№ 52). – С. 7.
26. *Буева Л. П.* Человек, культура и образование в кризисном социуме // Философия образования: Сб. науч. статей. – М.: Фонд “Новое тысячелетие”, 1996. – С. 37-54.
27. *Бурлачук В.* Символ и власть: Роль символических структур в построении картины социального мира. – К.: Институт социологии НАН Украины, 2002. – 266 с.
28. *Бушман І. О.* Система освіти як засіб модернізації української культури. – Дис. ... канд. філос. наук: за спеціальністю: 09.00.10; Захищена 24.02.2005. – К.: ІВО АПН України, 2006. – 151 с.
29. *Василькова В. В.* Порядок и хаос в развитии социальных систем. – СПб.: Лань, 1999. – 480 с.
30. *Васильюк А., Пахоцінський Р., Яковець Н.* Сучасні освітні системи: Навчальний посібник. – Ніжин: Редакційно-видавничий відділ НДПУ, 2002. – 139 с.

- 
- 
31. Вебер М. Основные социологические понятия // Избранные произведения. – М.: Прогресс, 1990. – С. 601-643.
  32. Вища освіта України: Методологічні та соціально-виховні проблеми модернізації: Монографія / За заг. ред. В. П. Андрущенко, М. І. Михальченка, В. Г. Кременя. – К.: Знання, 2001. – 440 с.
  33. Власть: Очерки современной политической философии Запада / В. В. Мшвениерадзе, И. И. Кравченко, Е. В. Осипова и др. – М.: Наука, 1989. – 328 с.
  34. Воловик В. І. Вступ до філософії: Навчальний посібник. – Запоріжжя: Просвіта, 2001. – 160 с.
  35. Вступ до політичної аналітики: Навч. посібник / Авт. кол.: С. О. Телешун, О. Р. Титаренко, І. В. Рейтович, С. І. Вировий; За заг. ред. С. О. Телешуна. – К.: Вид-во НАДУ, 2006. – 220 с.
  36. Гегель Г. Наука логики. – Т. 1. – М.: Мысль, 1970. – 501 с.
  37. Гегель Г. Политические произведения. – М.: Наука, 1978. – 438 с.
  38. Гегель Г. В. Ф. Философия права. – М.: Мысль, 1990. – 524 с.
  39. Гегель Г. Эстетика. В 4-х томах. – Т. 1. – М.: Искусство, 1968. – 312 с.
  40. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М.: Изд-во “Совершенство”, 1998. – 608 с.
  41. Гессе Г. Гра в бісер: Роман: пер. з нім. Є. О. Поповича; Передм. Д. В. Затонського; НАН України. Ін-т літератури ім. Т. Г. Шевченка. – Харків: Фоліо, 2001. – 510 с.
  42. Гессен С. И. Основы педагогики. Введения в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 447 с.
  43. Гончаренко С. У. Зміст загальної освіти і її гуманітаризації // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи / За ред. І. А. Зязюна. – К.: ВПОЛ, 2000. – С. 81-107.
  44. Грачев А., Ломейко В. Встреча цивилизаций: конфликт или диалог. – Париж: ЮНЕСКО, 1995. – 300 с.
  45. Грубінко В. В. Формування інноваційного освітнього середовища у ВНЗ в контексті вимог Болонського процесу // Освіта як фактор забезпечення стабільності сучасного суспільства: Матеріали міжнародної науково-теоретичної конференції (м. Тернопіль, 26 березня 2004 р.). – Тернопіль: Вид-во ТДПУ, 2004. – С. 6-17.
  46. Грушевський М. Вільна Україна // Великий українець: Матеріали з життя та діяльності М. Грушевського. – К.: Веселка, 1992. – С. 90-97.
  47. Грэхэм Л. Призрак казненного инженера. Технология и падение Советского Союза. – СПб.: Европейский дом, 2000. – 183 с.

48. Губман Б. Л. Западная философия культуры XX века: Учеб. пособие для студентов вузов. – Тверь: ЛЕАН, 1997. – 287 с.
49. Гуманитаризация технического образования и гуманизация профессиональной подготовки инженеров: Тезисы научно-технической конференции. – Ульяновск, 1989. – 412 с.
50. Данилова Г. С. Професіоналізм педагога на порозі третього тисячоліття // Освітнянські відомості. – 2002. – № 4.
51. Державна національна програма “Освіта” (“Україна XXI століття”). – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
52. Дзоз В. О. Гуманітарна політика України: проблеми формування та реалізації (соціально-філософський аналіз). – К.: Знання України, 2006. – 316 с.
53. Донченко О., Романенко Ю. Архетипи соціального життя і політика (Глибинні регулятиви психополітичного повсякдення): Монографія. – К.: Либідь, 2001. – 334 с.
54. Єременко І. Гуманізація як невід’ємна складова виховання // Педагогічна газета. – 1999. – № 9.
55. Журавський В. С., Згуровський М. З. Болонський процес: головні принципи входження в європейський простір вищої освіти. – К.: Політехніка, 2003. – 200 с.
56. Закон України “Про вищу освіту” // Законодавчі акти України з питань освіти: За станом на 1 квітня 2004 року / Верховна Рада України; Комітет з питань науки і освіти / І. Р. Юхновський (ред.-упоряд.). Офіційне видання. – К.: Парламентське вид-во, 2004. – С. 168-221.
57. Закон України “Про освіту” // Законодавчі акти України з питань освіти: За станом на 1 квітня 2004 року / Верховна Рада України; Комітет з питань науки і освіти / І. Р. Юхновський (ред.-упоряд.). Офіційне видання. – К.: Парламентське вид-во, 2004. – С. 21-52.
58. Згуровський М. З. Сценарний аналіз як системна методологія передбачення. – Системні дослідження та інформаційні технології. – 2002. – № 1. – С. 7-36.
59. Зинченко В. П., Моргунов Е. Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. – М.: Тривола, 1994. – 304 с.
60. Зинченко В. П. Рассудок и разум в контексте развивающегося образования // Человек. – 2000. – № 4. – С. 16-29.
61. Зинченко В. П. Рассудок и разум в контексте развивающегося образования // Человек. – 2000. – № 5. – С. 20-35.
62. Зязюн І. А. Гуманізм освіти XXI століття: філософський і психологічний аспект // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2002. – № 2. – Харків: НТУ “ХПІ”. – С. 24-35.
63. Зязюн І. А. Гуманістична стратегія теорії і практики навчального процесу // Рідна школа. – 2000. – № 8. – С. 20.

- 
- 
64. *Зязюн І. А.* Концептуальні засади теорії освіти в Україні // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2000. – № 1. – С. 12-13.
  65. Исследования по общей теории систем / Общ. ред. и вступит. статья В. Н. Садовского и Э. Г. Юдина. – М.: Прогресс, 1969. – 520 с.
  66. *Казначеев В. П.* Феномен человека: космические и земные истоки. – Новосибирск: Кн. изд-во, 1991. – 125 с.
  67. *Калініченко М. М.* Влада громадянського суспільства: Монографія. – Суми: ВТД “Університетська книга”, 2006. – 175 с.
  68. *Каптерев А. И.* Менеджмент знаний: От теории к технологиям: Научно-методическое пособие. – М.: Либерия-Бибинформ, 2005. – 296 с.
  69. *Карамушка Л. М.* Психологічні основи управління в системі середньої освіти: Навчальний посібник. – К.: ІЗМН, 1997. – 180 с.
  70. *Карамушка Л. М.* Психологія управління закладами середньої освіти. – К.: Ніка-центр, 2000. – 332 с.
  71. *Карцев В. С.* Особистість як глобальна цінність громадянського суспільства заходу // Нова парадигма: Альманах наукових праць. – 2001. – Вип. 21. – С. 40-50.
  72. *Ковтун В. В.* Промисловий комплекс України. – К.: Основи, 1998. – 200 с.
  73. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий досвід та українські перспективи (Бібліотека з освітньої політики) // Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина, О. В. Овчарук, Л. І. Паращенко, О. І. Пометун, О. Я. Савченко, С. Є. Трубочова – К.: Видавництво “К.І.С”, 2004. – 112 с.
  74. *Корх О. М.* проблема індивідуалізму (історико-філософський аналіз): Дис. .. д-ра філос. наук: 09.00.05; – Захищена 06.12.2002. – Дніпропетровськ, 2000. – 396 с.
  75. *Кравець А. С.* Вероятность и системы. – Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1970. – 168 с.
  76. *Кремень В.* Без реформи освіти не розбудуємо держави // Педагогічна освіта. – 1999. – № 10. (Жовтень). – С. 1.
  77. *Кремень В.* Від “кіоскової” психології – до освіти протягом життя // Дзеркало тижня. – 2003. – 1-7 лютого. – № 4. – С. 14.
  78. *Кремень В. Г.* Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. – К.: Просвіта, 2005.
  79. *Кремень В. Г.* Підготовка творчої індивідуальності як основне завдання освітньої системи ХХІ століття // Творча особистість у системі неперервної професійної освіти: Матеріали Міжнародної наукової конференції 16-17 травня 2000 року / За редакцією С. О. Сисоєвої і О. Г. Романовського. – Харків: ХДПУ, 2000. – С. 3-4.
  80. *Кремень В. Г.* Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум. – К.: Грамота, 2007. – 576 с.
  81. *Крижко В. В.* Антологія аксіологічної парадигми управління освітою. – К.: Освіта України, 2005. – 440 с.

82. Крижко В. В. Теорія та практика менеджменту в освіті. – Запоріжжя: Просвіта, 2003. – 272 с.
83. Крисаченко В. С. Философский анализ эволюционизма / Отв. ред. В. Л. Храмова; АН УССР Ин-т философии. – К.: Наукова думка, 1990. – 216 с.
84. Крохмаль Н. В. Историчні форми саморегуляції соціального процесу. – Запоріжжя: Просвіта, 2004. – 144 с.
85. Кудін В. О. Освіта в інформаційному суспільстві. – К.: Телекорпорація “Республіка”, 1998. – 151 с.
86. Кургузов В. Л. Гуманитарная культура (теоретическое обоснование феномена и проблемы функционирования в техническом вузе). – Улан-Удэ: ВСГТУ, 2000. – 553 с.
87. Кургузов В. Л. Философия здоровья, гуманитарная культура и образование как детерминанты интенсивного развития. – [www.vsqtu.castsib.ru](http://www.vsqtu.castsib.ru).
88. Кучма Л. Виступ Президента України Леоніда Даниловича Кучми на II Всеукраїнському з’їзді працівників освіти: 8 жовтня 2001 року // Освіта. – 2001. – 10-17 жовтня. – С. 2-4.
89. Лазарев Ф. В. Интервальное миропонимание как базовый элемент мировоззрения // Мировоззрение и трансформации современного общества: Материалы международной конференции. Симферополь, 22-25 сентября 2004 / Таврический национальный ун-т им. В. И. Вернадского. – Симферополь: ТНУ, 2004. – С. 67-69.
90. Ленин В. И. Задачи союзов молодежи (Речь на 111 Всерос. съезде Рос. Ком. Союза Молодежи 2 окт. 1920 г.) // Полн. собр. соч. – Т. 41. – С. 298-318.
91. Ленин В. И. Еще раз о профсоюзах, о текущем моменте и об ошибках тт. Троцкого и Бухарина. – Полн. собр. соч. – Т. 42. – С. 264-304.
92. Ленк Х. Размышления о современной технике: Пер. с нем. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 183 с.
93. Лингвистический энциклопедический словарь / Ред. В. Н. Яйцева. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 685 с.
94. Луковенко Ю., Нікітін В., Коловіцкова О. Стан і перспективи реформування освіти в Україні. Документ для обговорення // Постметодика. – 2001. – № 4. [Електронний ресурс]: – Режим доступу: <http://www.ipe.poltava.ua/pm/36/osvita.htm>. – Заголовок з екрану.
95. Лук’янець В. С., Кравченко О. М., Озадовська Л. В., Мороз О. Я. Науковий світогляд на зламі століть: Монографія. – К.: Вид. ПАРАПАН, 2006. – 288 с.
96. Мадзігон В. Інститут педагогіки – поступ у третє тисячоліття // Освіта України. – 2007. – № 16-17. – 27 лютого. – С. 22-23.
97. Малик І. В. Історико-філософська рефлексія семантичної природи явища технократизму // Гілея (науковий вісник): Зб. наук. пр. – 2007. – Випуск 8. – С. 47-56.

- 
- 
98. *Малик І. В.* Концептуальний остів сучасного технократизму у дискурсі управління освітянським процесом // Нова парадигма: Журнал наукових праць. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – Випуск 66. – С. 115-128.
99. *Малик І. В.* Протистояння технократизму і гуманізму в індустріальній парадигмі розвитку світової спільноти // Політологічний вісник: Зб. наук. праць. – Вип. 24. – К.: “НАС”, 2007. – С. 59-73.
100. *Малик І. В.* Соціально-філософський сенс концепту “дискурс технократизму в освітніх концепціях ХХІ століття” // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 7. Релігієзнавство. Культурологія. Філософія: Зб. наук. пр. – № 12 (25). – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – С. 218-227.
101. *Малик І. В.* Технократизм як фактор ризику формування освітніх концепцій ХХІ століття // Нова парадигма: Журнал наукових праць. – Вип. 63. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – С. 52-61.
102. *Маритен Ж.* Интегральный гуманизм / Философ в мире. – М.: Высшая школа, 1994. – С. 90-135.
103. *Маритен Ж.* Завоювання свободи // Соціальні, економічні та релігійні. виміри свободи: Зб. текстів / Уклали: Ю. Біленко, А. Карась, В. Терещенко, О. Фешовець. – Львів, 2002. – С. 14-28.
104. *Марков М.* Теория социального управления. – М.: Прогресс, 1978. – 447 с.
105. *Марков Ю. Г.* Функциональный подход в современном научном познании. – Новосибирск: Наука, Сиб. отделение, 1982. – 255 с.
106. *Маркс К., Энгельс Ф.* Соч. – 2-е изд. – Т. 1. – 798 с.
107. *Маркс К., Энгельс Ф.* Соч. – 2-е изд. – Т. 13. – 770 с.
108. *Маркс К., Энгельс Ф.* Соч. – 2-е изд. – Т. 23. – 907 с.
109. *Маркс К., Энгельс Ф.* Соч. – 2-е изд. – Т. 42. – 535с.
110. *Маслов В. І., Драгун В. П., Шаркунова В. В.* Теоретичні основи педагогічного менеджменту: Навчальний посібник для працівників освіти. – К.: Знання, 1996. – 86 с.
111. *Мартинов Р. С.* Феномен технократичної свідомості в соціально-філософському вимірі: Автореф. дис. ... канд. філос. наук Донецький національний університет. – Донецьк, 2006. – 20 с.
112. *Мигдал А.Б.* Качественные методы в квантовой физике. – М.: Наука, 1975. – 336 с.
113. Мировоззрение и трансформации современного общества: Материалы международной конференции. Симферополь, 22-25 сентября 2004 / Таврический национальный ун-т им. В. И. Вернадского. – Симферополь, 2004. – 174 с.
114. *Митрофанов С.* Плюсы и минусы “болонского процесса” // [Электронный ресурс]. Сайт “Русского журнала”. – Вне рубрик. – Сумерки просвещения. – 2003. – 7 апреля. – Режим доступа: [http://www.russ.ru/ist\\_sovr/sumerki/20030407\\_mitr.html](http://www.russ.ru/ist_sovr/sumerki/20030407_mitr.html). – Заголовок з екрану.



115. *Михальченко М. І., Самчук З. Ф.* Освіта як об'єкт соціально-філософського аналізу: Вища освіта України: методологічні та соціально-виховні проблеми модернізації. Монографія / За заг. ред. В. П. Андрущенко, М. І. Михальченка, В. Г. Кременя – К.: Знання, 2001. – С. 7-46.
116. *Міль Дж.* Про індивідуальність як один з елементів добробуту (Розділ III праці “Про свободу”) // Лібералізм: Антологія / Упоряд. О. Проценко, В. Лісовий. – К.: Смолоскип, 2002. – С. 151-164.
117. *Мэмфорд Л.* Миф машины // Вестник МГУ. – Серия 12. – 1992. – № 1.
118. *Надольний М. І.* Мета і засоби мети // Соціальна філософія: Короткий енциклопедичний Словник / Заг. ред. і уклад.: В. П. Андрущенко, М. І. Горлач. – Київ-Харків: ВМП “Рубікон”, 1997. – С. 236-237.
119. *Налимов В. В., Дрогаліна Ж. А.* Реальность нереального. – М.: Издательство “МИР ИДЕЙ”, АО АКРОН, 1995. – 432 с.
120. Національна доктрина розвитку освіти. Указ Президента України від 17 квітня 2002 року № 347/2002 // Урядовий кур'єр. – 2002. – 18 квітня.
121. *Ніколаєнко С.* Забезпечення якості вищої освіти – важлива умова інноваційного розвитку держави і суспільства // Освіта України. – 2007. – № 16-17. – 27 лютого. – С. 1-21.
122. Новая технократическая волна на западе: [Сб. ст.: Переводы] / Сост. П. С. Гуревич. – М.: Прогресс, 1986. – 450 с.
123. Новейший философский словарь: 3-е изд., испр. – Мн.: Книжный Дом, 2003. – 1280 с.
124. Об итогах 32-й Генеральной конференции ЮНЕСКО: справка / Российский комитет Программы ЮНЕСКО “Информация для всех”. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ifap.ru/pr/2003/011020b.doc>. – Заголовок з екрану.
125. *Огнев'юк В. О.* Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку. – К.: Знання України, 2003. – 450 с.
126. *Огнев'юк В. О.* Освіта міжпарадигмального періоду // Нова парадигма: Журнал наукових праць. – Вип. 50. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2006. – С. 36-48.
127. *Орбан-Лембрик Л. Е.* Психологія управління: Навчальний посібник. – Івано-Франківськ: Плай, 2001. – 695 с.
128. *Осмоловская И. М.* Дидактические проблемы в управленческой деятельности директора школы. – М.: Сентябрь, 2005. – 176 с.
129. *Павленко А. І.* Проблема співвідношення особистісно-діяльнісного підходу в педагогіці і особистісно-орієнтованій освіті // Теорія і практика особистісно-орієнтованої освіти. – Ч. 1. – Запоріжжя: Просвіта, 2003. – С. 135-140.
130. *Парсонс Т.* О структуре социального действия: пер. с англ. – М.: Академический проект, 2002. – 880 с.

- 
- 
131. Педагогика / Под ред. Г. Нойера. Ю. К. Бабанского. – М.: Педагогика, 1984. – 368 с.
  132. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: монографія / За ред. С. О. Сисоевої. – К.: ВІПОЛ, 2001. – 604 с.
  133. *Пилигин А. А.* Личностно-ориентированное образование: история и практика. – М.: КСП+, 2003. – 432 с.
  134. *Пищулин Н. П., Ананишин В. М.* Образование и управление. – М.: “Жизнь и мысль”, 1999. – 296 с.
  135. *Пікельна В. С., Удод О. А.* Управління школою. – К.: Наук.-метод. об’єднання педагогічних інновацій “Альфа”, 1998. – 283 с.
  136. *Плахотный А. Ф.* Проблема социальной ответственности. – Харьков: Вища школа. Изд-во при Харьк. ун-те, 1981. – 192 с.
  137. *Подмазин С. И.* Личностно-ориентированное образование: социально-философское исследование. – Запорожье: Просвіта, 2000. – 250 с.
  138. *Подсолонко О. А.* Менеджмент: теорія та практика: Навчальний посібник. – К.: ЦУЛ, 2003. – 370 с.
  139. *Попов В. Г.* Инженер и время. – Донецк: ДГАСА, 2001. – 62 с.
  140. *Попович М.* Ліберальні цінності, або Роздуми біля парадного під’їзду Європи // Дзеркало тижня. – 2001. – 1-7 грудня. – С. 18.
  141. Постмодернизм. Энциклопедия / Сост. и науч. ред. А. А. Грицанов, М. А. Можейко. – Мн.: Интерпрессервис; Книжный Дом, 2001. – 1040 с.
  142. *Радаев В. В., Шкаратан О. И.* Власть и собственность // Социологические исследования. – 1991. – № 1. – С. 50-61.
  143. *Рассел Б.* Философский словарь разума, материи и морали: Пер. с англ. – К.: Port-Royal, 1996. – 368 с.
  144. *Рожанский И. Д.* История естествознания в эпоху эллинизма и Римской империи. – М.: Наука, 1988. – 448 с.
  145. *Розин В. М.* Философия образования как предмет общего дела // Вопросы философии. – 1995. – № 11. – С. 7-9.
  146. *Романенко М. І.* Соціальні та парадигмально-когнитивні детермінанти розвитку сучасної освіти: Дис. ... д-ра філос. наук: 09.00.10; – Захищена 26.12.2003. – Дніпропетровськ, 2003. – 385 с.
  147. *Рябченко В. І.* Технократизм і доля українського села: Занепад сучасного села як системна криза українського соціуму: соціально-філософський аналіз проблеми. – К.: Знання України, 2006. – 76 с.
  148. *Сазонов Б.* Российское общество: социологические перспективы. – М.: УССР, 2000. – 344 с.

149. Самарский А. А., Курдюмов С. П. Парадоксы многовариантного нелинейного мира вокруг нас // Международный ежегодник “Гипотезы. Прогнозы. Будущее науки”. – 1989. – № 22. – С. 8-29.
150. Свицерский В. И. О некоторых формах противоречивости в объективном мире. – Л.: Изд-во Ленинградского у-та, 1968. – 128 с.
151. Селевко Г. К. Технологи развивающего образования. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 192 с.
152. Семиволос П. Василь Кремень: “Не бачу альтернативи змінам” // Дзеркало тижня. – 2002. – 27 квітня-10 травня. – № 16. – С. 13.
153. Сенашенко В. С., Ткач Г. Ф. Болонский процесс и качество образования // Alma Mater. Вестник высшей школы. – 2003. – № 8. – С. 8-14.
154. Сидоренко С. У Європу знань через Болонський процес // Урядовий кур’єр. – 2003. – 15 листопада. – № 216. – С. 11.
155. Сколимовски Х. Философия техники как философия человека // Новая технократическая волна на Западе / Сост. и вступ. ст. П. С. Гуревича. – М.: Прогресс, 1986. – С. 240-250.
156. Словарь-справочник менеджера / Под ред. М. Г. Лапусты. – М.: ИНФРА-М, 1996. – 608 с.
157. Смелзер Н. Социология: Пер. с англ. – М.: Феникс, 1994. – 688 с.
158. Современная западная социология: классические традиции и поиски новой парадигмы. – М.: ИНИОН АН СССР, 1990. – 202 с.
159. Солдатенко В. Ф. Українізація як іманентна потреба розвитку модерної нації // Сучасна цивілізація: гуманітарний аспект: Зб. наук. пр. – К.: Вид-й дім “Академперіодика”, 2004. – С. 233-241.
160. Сорокин П. А. Социальная и культурная динамика: Пер с англ. – СПб.: РХГИ, 2000. – 1056 с.
161. Соснін О. В. Проблеми державного управління системою національних інформаційних ресурсів з наукового потенціалу України. – К.: Інститут держави і права ім. В. М. Корецького НАН України, 2003. – 572 с.
162. Соціальне управління: Довідник / В. Л. Василенко (керівник авт. колективу), В. Б. Авер’янов, Ф. Г. Бурчак та ін.: Упоряд.: В. О. Тихонович та ін. – К.: Політвидав України, 1986. – 415 с.
163. Социальные технологии: Толковый словарь / Отв. ред. В. Н. Иванов. – Москва–Белгород: Луч – Центр социальных технологий, 1995. – 309 с.
164. Социология. Наука об обществе. Учебное пособие / Под общей редакцией проф. Н. И. Горлача. – Харьков: Институт востоковедения и международных отношений. Харьковский колледжум. Кафедра истории, философии и политических наук, 1996. – 688 с.

- 
- 
165. *Степин В. С.* Теоретическое знание: структура, историческая эволюция. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 743 с.
  166. *Стоуньер Т.* Информационное богатство: профиль постиндустриальной экономики // Новая технократическая волна на Западе / Сост. и вступ. ст. П. С. Гуревича. – М.: Прогресс, 1986. – С. 392-409.
  167. *Суркова Л. В.* Технократизм: социокультурный феномен. – М., 1992. – 198 с.
  168. Суспільний прогрес – це накопичення знань (інтерв'ю з М. Згуровським) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.innopolis.info/library/625/629/552.html?print>. – Заголовок з екрану.
  169. *Титаренко Л. Г.* Псевдотехнократизм в советском обществе: социально-философский анализ // Социологические исследования. – 1991. – № 7. – С. 48-54.
  170. *Тоффлер Е.* Третья Хвиля / 3 англ. пер. А. Євса. – К.: Вид. дім “Всесвіт”, 2000. – 480 с.
  171. *Тоффлер О.* Будущее труда // Новая технократическая волна на Западе. – М.: Прогресс, 1986. – С. 250-275.
  172. *Трайнев В. А.* Россия в грядущем информационном мире // Высшее образование в России. – 1999. – № 6. – С. 34-36.
  173. *Ферми Л.* Атомы у нас дома: Пер. с англ. / Предисл. О. Писаржевского. – М.: Изд-во иностранной литературы, 1959. – 328 с.
  174. Філософський енциклопедичний словник. – К.: “Абрис”, 2002. – 742 с.
  175. Філософія політики: Короткий енцикл. словник / Авт.-упоряд.: В. П. Андрущенко та ін. – К.: Знання України, 2002. – 670 с.
  176. Философия техники в ФРГ. – М.: Прогресс, 1989. – 527 с.
  177. Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова. – 7-е изд., перераб. и доп. – М.: Республика, 2001. – 719 с.
  178. Философский энциклопедический словарь / Под ред. С. С. Аверинцева, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичева и др. – 2-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.
  179. Філософський словник соціальних термінів. – Харків: Корвін, 2002. – 672 с.
  180. *Фромм Э.* “Иметь” или “быть”? : Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1990. – 336 с.
  181. *Флоренский П. А.* Органопроекция // Русский космизм: Антология философской мысли. – М., 1993.
  182. *Хабермас Ю.* Техника и наука как “идеология”: Пер. с нем. М. Л. Хорькова. – М.: Праксис, 2007. – 208 с.
  183. *Халипов В. Ф.* Власть: Кратологический словарь. – М.: Республика, 1997. – 431 с.
  184. *Халипов В. Ф.* Кратология как система наук о власти. – М.: Республика, 1999. – 303 с.

185. Хен Ю. В. Евгенический проект: “pro” и “contra”. – М.: Институт философии РАН, 2003. – 154 с.
186. Хунинг А. Инженерная деятельность с точки зрения этической и социальной ответственности // Философия техники в ФРГ. – М.: Прогресс, 1989. – С. 404-419.
187. Черныш А. М. Политическая ответственность в системе социалистического народовластия. – Харьков: Вища школа. Изд-во при Харьк. ун-те, 1987. – 193 с.
188. Черныш А. М. Социально-политический механизм обеспечения ответственности институтов власти в социалистическом обществе: Автореф. дисс. ... д-ра филос. наук / Моск. высш. парт. школа. – М., 1990. – 32 с.
189. Шведун С. Процес пішов... Болонський // Президентський вісник. – 2004. – № 16. – С. 14.
190. Шевцов В. С. Образование как объект историко-философского анализа в контексте интеграции культур: Дисс. ... канд. филос. наук: 09.00.05. Днепропетровск, 2000. – 178 с. – Библиогр.: С. 165-178.
191. Шендрик А. И. Теория культуры: Учебное пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, Единство, 2002. – 519 с.
192. Швейцер А. Культура и этика / Перевод Н. А. Захарченко и Г. В. Колшанского. Общая редакция и предисловие проф. В. А. Карпушина. – М.: Прогресс, 1973. – 340 с.
193. Шпенглер О. Закат Европы. – М.: Мысль, 1994. – Т. 2. – 536 с.
194. Штомпка П. Социология социальных изменений: Пер. с англ. / Под ред. В. А. Ядова. – М.: АСПЕКТ ПРЕСС, 1996. – 416 с.
195. Щуров В. А. Новый технократизм. Феномен техники в контексте духовного производства: Монография. – Н.-Новгород: Изд-во Н-НГУ, 1995. – 115 с.
196. Эллюль Ж. Другая революция // Новая технократическая волна на Западе. – М.: Прогресс, 1986. – С. 148-151.
197. Ягунов В. В. Педагогіка: Навчальний посібник. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.
198. Яковец Ю. В. Эпохальные инновации 21 века / Ю. В. Яковец; Междунар. ин-т. П. Сорокина-Н. Кондратьева. – М.: ЗАО Издательство “Экономика”, 2004. – 444 с.
199. Ярошевский М. Воля // Философская энциклопедия / Гл. ред. Ф. В. Константинов. – М.: Сов. энциклопедия, 1960. – Т. 1. – С. 284-285.
200. Ясперс К. Современная техника // Новая технократическая волна на Западе // Новая технократическая волна на Западе. – М.: Прогресс, 1986. – С. 119-146.
201. Creating the Quality workplce for Amerika’s Changing Workforce U.S. Demartment of Labor Wach, 1994. – 201 p.
202. Fourastié J. Le grand espoir du XX-s siècle. – P.: Presses Universitaires de France, 1949. – 1998 p.

- 
- 
203. *Hill S.* The Tragedy of Technology: Human Liberation Versus Domination in the Late Twentieth Century. – L.: Pluto Press, 1988.
  204. *Spragens T.* The Irony of Liberal Reason. – Chicago: The University of Chicago Press, 1981. – 296 p.
  205. *Stabile D.* Prophets of order. The Rise of New Class, Technocracy and Socialism in America. – Boston: South and Press, 1984. – 295 p.
  206. *Veblen T.* The Engineers and the Price System. – N. Y.: The Viking Press, 1921. – 104 p.
  207. *Winner L.* Autonomous Technology. Technics-out-of-Control as a Theme in Political Thought. – Cambridge, Mass: The MIT Press, 1977.

*Наукове видання*

*Володимир Павлович БЕХ  
Іван Васильович МАЛІК*

# **ТЕХНОКРАТИЗМ У ДИСКУРСІ ПРОБЛЕМ ВИЩОЇ ШКОЛИ**

*Монографія*

*Відповідальний редактор – Л. Л. Макаренко*

*Технічний редактор – Т. С. Меркулова, Л. М. Прокопець*

*Оригінал-макет – Т. С. Меркулова*

*Обкладинка – О. Л. Костенко*



Підписано до друку . 8 липня 2009 р. Формат 60x84/16.

Папір офсетний. Гарнітура Таймс.

Умовн. друк. аркушів 16,56. Облік видав арк. 17,96.

Наклад 300. Зам. №

Віддруковано з оригіналів

---

Видавництво Національного педагогічного університету  
імені М. П. Драгоманова. 01601, м. Київ-30, вул. Пирогова, 9

Свідоцтво про реєстрацію № 1101 від 29. 10. 2002

(044) 239-30-26, 239-30-85



**Бех Володимир Павлович** – доктор філософських наук, кандидат соціологічних наук, професор, академік Української Академії політичних наук, заслужений діяч науки і техніки України.

Царина наукових інтересів – ноосоціогенез, самоорганізація та саморегуляція соціальних систем.

Автор монографій: “Человек и вселенная” (РВА “Просвіта”, 1998 рік), “Социальный организм” (РА “Тандем-У”, 1998 рік), “Философия социального мира” (РА “Тандем-У”, 1999 рік), “Соціальний організм країни” (Видавництво ЗДУ, 1999 рік), “Генезис соціального організму країни” (Просвіта, 2000 рік), “Фірма в дискурсі організменної ідеї” (ВТД “Університетська книга”, 2006 рік), “Саморегуляція соціального організму навчального закладу” (Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009 рік), “Функціональна модель особистості: пошуки політикокультурних детермінант поведінки” (Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009 рік).



**Малик Іван Васильович** народився в 1959 р. в селищі Чернелиця Городенківського району Івано-Франківської області.

В 1981 році закінчив Київський державний педагогічний інститут ім. О. М. Горького за спеціальністю історія, суспільствознавство та методика виховної роботи. Трудову діяльність розпочав на посаді вчителя Чернелицької середньої школи. З 1982 року працював на виборних посадах в громадсько-політичних організаціях. В 1987 році здобув вищу партійно-політичну освіту. З серпня 1992 року перейшов на

педагогічну роботу в Івано-Франківський технікум електронних приладів заступником директора з виховної роботи, викладачем філософії. З 1997 року працює заступником директора з навчальної роботи Коледжу електронних приладів Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу.

У 2008 році закінчив аспірантуру Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова, захистив кандидатську дисертацію на тему “Філософський дискурс технократизму в освітніх концепціях ХХ століття”. Автор монографії “Технократизм в освіті ХХІ ст.” (Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009 рік).

Царина наукових інтересів – філософія освіти та управління освітньою діяльністю.