

*Абдрахманова М. Ж., аспірантка кафедри філософії,
Національний університет біоресурсів і природоиспользования
України (Україна, Кіев), amir.ok@mail.ru*

Историко-философская ретроспекция содержательной нагрузки понятия “культура”

Рассматриваются особенности трансформации содержательной нагрузки понятия “культура” в историко-философском процессе. С этой целью автор обращается к этимологическим истокам слова “культура”, анализирует дальнейшее развитие его содержания и условия трансформации в понятие, а также обнаруживает содержательную сердцевину понятия “культура”. На этом фоне, подчеркивается, что содержательная нагрузка понятия “культура” всегда проявляется через человека и по отношению к человеку. Другими словами, человек и его деятельность выступают той неизменной сердцевиной, которая определяет содержательную нагрузку не только понятия, но и феномена “культура”.

Ключевые слова: культура, воспитание, норма, ценность, образованность.

* * *

УДК 930.85

Боятюк О.

Національний педагогічний університет
ім. М. П. Драгоманова (Україна, Київ),
gileya.org.ua@gmail.com

Світоглядне підґрунтя дослідження безперервної освіти в мережевому суспільстві

Проаналізовано сутність та особливості феномену “мережевого суспільства”. Окрему увагу зосереджено на факторах, що передували його появі. Разом з цим акцентується увага на явищі безперервної освіти: сутнісному наповненні, причинах виникнення, особливостях функціонування у різні часові періоди. З'ясовано, що в науковому просторі існують дві версії походження феномена безперервної освіти: “про давнину ідеї” та “новизну ідеї”. Загалом же досліджений феномен покликаний виконувати компенсуючу функцію інтелектуального збагачення особистості у зв'язку з розвитком суспільства та змінами пріоритетів, які диктує останнє. Світоглядні концепції закордонних та вітчизняних учених засвідчують те, що мережеве суспільство покликане реалізувати принципи безперервної освіти, в свою чергу остання є викликом сучасності до інноваційних зрушень. На основі проаналізованих концепцій, запропоновано власну періодизацію розвитку безперервної освіти, де виокремлено 3 стадії концептуальних поглядів щодо згаданої проблеми: стихійна, теоретико-методологічна та практична. Проведений аналіз поглядів вчених дає можливість говорити про те, що безперервна освіта в окремі часові періоди має свої особливості прояву. Саме практична стадія має найбільшу значимість в епоху мережевого суспільства, коли перед “Homo intelligens” відкриваються нові можливості інформаційно-комунікаційного характеру.

Ключові слова: освіта, безперервна освіта, освіта впродовж життя, мережеве суспільство.

Відлік двох тисячоліть показує, що освіта як сфера, яка сприяє відтворенню суспільства, привертала і продовжує привертати увагу науковців, дослідників вітчизняного та зарубіжного простору. Однак як би парадоксально не звучало, досі не виокремлено наукового напрямку, в рамках якого комплексно досліджувались всі аспекти даного феномену. Сьогодні, коли мірилом цивілізаційного розвитку є освіченість нації, а багатством суспільства – вміння та можливість володіти необхідною інформацією – освіта стає основним науковим пріоритетом та базою, яка невідпинними кроками примножує загальний потенціал держави.

Ера інформаційного буму, що проникає у всі сфери соціуму та ті закономірні процеси трансформації, що відбуваються нині, вимагають від сучасного індивідуума необхідної підготовки, обізнаності та мобільності. Такі пріоритетні вимоги вже неможливо задовольнити в рамках формальної освіти, а тому все більшої актуальності набуває неформальна освіта, яка виступає ще однією підсистемою безперервного навчання чи освіти протягом життя. Це свідчить про

моделювання потреби в людині “нового типу”, адже вимоги, які висуває суспільство диктують перед сучасним індивідуумом полягають не тільки у вмінні перенавчатись та адаптуватись до умов, які постійно змінюються, а й бути здатним знаходити собі місце у нових проектах та новій системі соціуму. “Homo sapiens” маючи бажання бути в лоні подій, що відбуваються навколо нього, усвідомлює, що документа про освіту отриманого в результаті завершення окремого етапу формальної освіти, вже недостатньо, а тому вдається до пошуків можливості розвиватись, займатись самоосвітою і ні в якому разі не залишатись в стані “константи”. У результаті набуває нових якостей, володіє високим рівнем інтелектуальної інформації та знань, отриманих за допомогою компонентів інформаційного або ще як його називають мережевого суспільства, тобто “Homo sapiens” набуває нової форми буття – “Homo intelligens”.

Перш ніж говорити про еволюцію поглядів на явище безперервної освіти в мережевому суспільстві, зупинимось на феномені останнього. Першим, хто заговорив про сутнісні особливості останнього по праву вважається М. Кастельс. Під сутністю цього феномену автор розуміє сучасне глобальне суспільство – суспільством мережевих структур. Основою мережевого суспільства автор вважає комп'ютерні мережі як надзвичайно вагомий чинник новітніх форм комунікації та інтерактивного спілкування. Зокрема, “електронні співтовариства”, створені за допомогою Інтернету, як стверджує М. Кастельс, слугують вагомою підставою консолідації та інтеграції людей: “Нова комунікаційна система радикально трансформує простір і час, фундаментальні виміри людського життя [17, с. 375]. За його словами особливістю сучасного суспільства є не стільки домінування інформації, скільки трансформація варіантів її використання, коли провідну роль в суспільстві набувають глобальні мережеві структури, що витісняють традиційні форми взаємовідносин [7, с. 124].

Причина виникнення такого суспільства як вважає О. В. Назарчук – складна комунікативна ситуація. А тому мережі є утвореннями, які здатні створювати найрізноманітніші комунікативні просторово-часові конфігурації. Мережі являють собою конгломерати комунікації, які можуть зв'язувати будь-яку точку комунікативного простору з іншою [11].

Відлік мережевого суспільства у різних представників наукового простору має свої часові межі. Зокрема, Ф. Махлуп та Т. Умсао у США і Японії в 60 рр. вперше заговорили та ввели в науковий обіг явище “інформаційного суспільства”. Американець Дж. Мартін і японець Й. Масуда заявляє про виникнення інформаційного суспільства на початку 80-х років. Однак, найбільш поширеним поглядом про появу останнього у США вважається 1991 р. Такий погляд пояснюється економічними факторами, адже саме в цей рік співвідношення вартості традиційної промислової та інформаційної техніки змінилося на користь останньої: 107 і 112 млрд. дол., новий науково-технологічний рівень індустріального виробництва із 10% зайнятих забезпечує задоволення матеріальних потреб людини [17, с. 375].

А відтак, з'ясувавши особливості мережевого суспільства прослідкуємо взаємозв'язок поглядів на проблему безперервної освіти в соціумі, де має місце насиченість комунікативних процесів та обмін інформацією, яка систематично циркулює в структурі соціуму. Питання, яке хвилює нас насамперед стосується світоглядного бачення проблеми безперервної освіти в різні часові періоди та сутнісні властивості останньої в епоху мережевого суспільства.

Зосередивши увагу на проблемі, бачимо, що в науковій літературі існує розмаїття підходів і дефініцій щодо розуміння безперервної освіти, яке зумовлене, насамперед, багатогранністю її сутнісного наповнення. Осмислення феномена безперервної освіти включається в світоглядно-методологічні, гносеологічні, онтологічні й аксіологічні проблеми буття Універсуму й окремо взятого суспільства. Аналіз наукових джерел вітчизняних та зарубіжних дослідників дає можливість окреслити основні напрями за якими слідує розвиток методологічних та теоретико-прикладних аспектів останньої. Дослідження такого напрямку розвивається в трьох векторних площинах, які свідчать про актуальність проблеми у науковому просторі: загальні тенденції розвитку безперервної освіти в історичному розрізі; змістове наповнення системи безперервної освіти (технології, форми, методи, інструменти тощо) та подальші перспективні шляхи розвитку даного напрямку. Перший із зазначених векторів займає чільне місце серед таких українських дослідників як: І. І. Сидоренко, Є. Поточний, В. М. Буренко, С. М. Коваленко, Л. І. Шинкаренко, О. І. Огієнко. Другий вектор обраної проблеми чітко займає центральне місце в роботах Н. М. Горук, О. М. Мудрої, Н. О. Шанідзе. Перспективи розвитку безперервної освіти зустрічаємо у працях Л.Є. Сігасвої та О.Г. Тягушевої. Однак питання безперервної освіти в мережевому суспільстві піддається обговоренню незначної кількості дослідників. Окремої уваги заслуговують роботи І. Ф. Богданової, М. Т. Громкової та М. Згуровського. Автори зупиняються на особливостях безперервної освіти в епоху переходу до інформаційного суспільства, ролі модульного навчання в системній освіті дорослих, а також підстав, викликів та наслідків суспільства знань та інформації.

Недостатньо дослідженими у цій області залишається концептуальні засади світоглядного бачення ролі та сутнісних ознак безперервної освіти в рамках мережевого суспільства.

А тому створення власної періодизації еволюційного поступу у поглядах науковців на проблему безперервної освіти та виокремлення сутнісних ознак безперервної освіти в історичному розрізі епохи мережевості і стане пріоритетним напрямом дослідження в рамках обраної проблеми.

Оскільки “мережевість” – це ще один етап розвитку суспільства, якому передують низка підстав та яке має своє підґрунтя, тому звернемось до авторів, які розглядають безперервну освіту в історичному розрізі від доіндустріального суспільства до нашого часу.

Звернувшись до філософських позицій обраної проблеми, доцільно говорити, що первісна модель розуміння освіти – “пайдейя” або “пейдагог”, що в буквальному сенсі означає “виховання”, тобто те, що

передається та прививається дитині. Виховання в такому розумінні складалось із двох частин: виховання слова і виховання думки [8]. Результатом такого процесу є так званий “кайрос”, що представляє собою ідеальний образ, результат освіти, що розвиває всі здібності людини, здатності виконувати будь-яке завдання залежно від життя, суспільних потреб і вільного покликання [16].

Ідея функціонального росту духовності, перетворення матерії знання в силу пізнання в розкритті проблеми освіти звертається М. Шеллер. Він же вбачає в суті освіти рух до більш досконалого – високу внутрішню здатність, відповідь на ті обставини, які складаються в суспільстві та диктуються вимогами інформаційного поступу. Такого підходу щодо розуміння освіти як способу розвитку особистості, а відтак і держави загалом дотримувались та розкривали в своїх працях такі мислителі, як Г. В. Ф. Гегель, К. Ясперс, Е. Фромм, Е. Тоффлер, В. Франкл.

Так Г. В. Ф. Гегель розділяв освіту на теоретичну та практичну складові. За його трактуванням освіта дозволяє людині вийти за межі безпосереднього споглядання, формує здатність сприймати об'єкти в їх вільній самостійності, без суб'єктивного інтересу, пізнати “межі своєї здатності судження”. Відтворюючись в процесі засвоєння суб'єктом об'єктивного світу, вона дозволяє йому подолати однобічність власного існування, тобто подолати однобічність суб'єкту. Практична освіта забезпечує людині можливість задовольняти свої потреби та потяги, зберігаючи ту міру, що лежить в межах їх необхідності, тобто необхідності самозбереження. Таким чином, для Г. Гегеля освіта – це засіб існування людини як духовної, розумової та вільної одиниці шляхом підйому до всезагального входження до культури, виходу за межі своєї власної природної обмеженості. Підкреслюючи в “Феномені духу” [4, с. 220], що освіченість є дійсність людини, Гегель стверджував, що самосвідомість досягає влади над світом саме завдяки освіченості.

Г.–Х. Гадамер, продовжуючи гегелівську традицію, вважав, що освіта тримає в собі почуття міри та дистанції відносно самого буття, та саме через освіту відбувається “підйом над собою до всезагального”. Автор саме в освіті вбачає основу, що дозволяє людині увійти до комунікативного простору культури, освоїти світ як текст, досягнути його значення, наповнити її особистісним змістом [3, с. 83]. Вже тут прослідковується мережевість, що полягає у побудові взаємостосунків, комунікативного обміну, однак ще на рівні традиційних проявів.

Як зазначає К. Ясперс, освіта – не є однорідний процес. Вона змінюється у процесі історії та приймає різні форми в кожному окремому суспільстві. Ясперс виокремлює три базові форми, які мають тенденцію до повторення. Схоластична освіта, яка домінувала в середньовіччі, обмежується передачею фіксованих предметних знань, виражених у формулах і просто надиктованих з відповідними коментарями. Навчання у майстра як ще одна з форм, в рамках якої головна особистість вшановується студентами в якості беззаперечного авторитета і повністю їх собі підкоряє. Сократична освіта володіє найбільш глибоким смыслом,

оскільки вона пропонує не “фіксовану доктрину, а безмежність запитань і абсолютне незнання”. Учитель та його учень стоять на одному рівні по відношенню до ідей. “Освіта майєвична, тобто та яка допомагає приводити приховані ідеї студента до ясного усвідомлення; вона стимулює потенціал, яким володіє учень, нічого не нав’язуючи йому ззовні”. Освіта розуміється тут як “стихія, завдяки якій люди приходять до себе за посередництвом міжособистісного контакту, відкриваючи, приховану в собі істину” [24, с. 11]. Варто зазначити, що мережева основа тут проявляється лише на рівні утворення взаємозв’язків між наставниками та вихованцями, не маючи жодного підкріплення інформатизованого соціуму.

Питання освіти та її модернізації досить часто висвітлювалось і в роботах Е. Тофлера, який власне зазначав, що та освітня адаптаційна модель, яка притаманна була індустріальному і постіндустріальному суспільствам вже не є актуальною, а тому виникає необхідність впровадження так званої інноваційної моделі, мета якої, полягає у розвитку здібностей людини швидко й раціонально адаптуватися до мінливих умов [19, с. 449]. Саме він, один із перших простежив зв’язок цивілізації з освітою, виокремивши для кожної з трьох хвиль світової цивілізації властиву їй специфіку виробництва, трансляції та засвоєння знань, тобто специфіку освіти; ним аналізується тенденція змін у розумінні й підході до освіти – від виробництва й умови спеціалізованого знання й технологій до синтезу навчання з різних сфер діяльності у відкритому освітньому просторі.

Дещо інший акцент щодо сенсу освіти робив австрійський психіатр, психолог, невролог В. Франкл, який значну увагу присвячує пошуку сенсу життя особистості, відзначаючи, що “Завдання не лише передавати знання, але й “вигострювати” совість. Совість – це орган сенсу життя, діяльності особистості [21, с. 164], що набирає особливої актуальності в наш час, коли молодь в більшій мірі забуває про моральні якості та цінності, якими повинна володіти сучасна духовно-розвинена особистість.

В роботах Ніцше зустрічаємо дещо інші погляди на сенс освіти. Ключовою ідеєю освіти він вбачає виявлення або звільнення “істинної сутності себе”. Безумовно, це не пошук основ існування людини або того декартівського суб’єкта, яким займалися просвітителі. Швидше, це спроба вирвати з уз традиції, стати відповідальним за власне Я і подолання установок культури. Все питання в тому, що ми не знаємо, де знаходиться той самий високий ідеал, до якого ми прагнемо.

І. Зяюн зазначає, що смислом і метою будь-якої освіти є людина в постійному (впродовж життя) розвитку, а кінцевим підсумком освіти є внутрішній стан людини на рівні потреби пізнавати нове, здобувати знання, виробляти матеріальні і духовні цінності, допомагати ближньому, бути добротворцем.

Загалом доцільно говорити про існування двох версій походження даного феномену. Версія, якої дотримується величезна кількість науковців “твердження про давнину ідеї”. Так індійський дослідник П. Шукла [28, с. 15] зводить її до сакрального ведичного твору “Шатапатха-Брахмани” (Близько 1000

р. до н.е.) де записано “учись кожен день”. Р. Дейв (Індія) і А. Кропфей (Австралія) [31, с. 1186] вважають основоположником ідеї безперервної освіти Солон. Г. П. Зінченко вважає виправданим зведення ідеї безперервної освіти до стародавніх писань, до Біблії Корану і Талмуду, вважає що у формі “напівздогадування” – напівідеї думка ця була висловлена Платоном і Арістотелем [6 с. 7].

Вже мислителі минулого розглядали ідею безперервної освіти як засіб вирішення проблеми нескінченного в кінцевому, досягнення повноти людського розвитку. Н. І. Пирогов писав про принцип постійного поповнення знань наступним чином: “Життя, вічно рухається вимагає повноти і всебічного розвитку людських здібностей”. Але це відбудеться лише тоді, коли “навчатись, творити та освічуватись – зробиться такою ж інстинктивною потребою, як харчуватись і підтримувати свою життєву здатність” [13, с. 174], що є свідченням первинних потреб людини згідно піраміди А. Маслоу.

К. Д. Ушинський головну задачу бачив у тому щоб розвинути в учнях здатність і бажання “вчитись все життя” [20, с. 500]. Д. І. Писарев підкреслював: “Треба вчитись в школі, але ще набагато більше треба вчитись по виході зі школи і це друге вчення за своїми наслідками за своїм впливом на людину і на суспільство незмірно важливіше першого” [14, с. 290].

У радянських авторів зустрічаємо різні погляди на походження ідеї безперервної освіти. Так на користь “новизни ідеї” висловлюється О. В. Купцов, стверджуючи наступне: “Сам факт висунення ідеї безперервної освіти має безпосереднє відношення до фундаментальних для розвитку сучасної цивілізації процесів, пов’язаними з якісними змінами в соціальній ролі освіти” [9, с. 29]. У той час як Г. А. Ягодин [23, с. 7], А. П. Владиславлев [2, с. 127] і основоположник вивчення безперервної освіти в нашій країні А. В. Дарінській [5, с. 16] схиляються до думки про давнє походження ідеї.

Термін “освіта протягом усього життя” з’явився в педагогічному тезаурусі західних країн раніше за всі інші. Уперше він зустрічається в однойменній монографії Б.Йекслі, виданій у Лондоні в 1929 році. Освіта протягом усього життя визначається автором як “схильність навчатися в процесі життєвого шляху” [22, с. 5]. У своїй праці “Неперервна освіта: уявлення про межі та значення освіти дорослих” (1929 р.), автор зосереджує увагу на тому, що така освіта виконує перш за все компенсуючу функцію. Освіта дорослих у його трактуванні повинна стати наступним кроком для молодих людей, які закінчили базову ланку і почали заробляти собі на життя.

Що стосується офіційного закріплення терміна “неперервна освіта”, то варто говорити, що останній вперше був вжитий у 1968 році в матеріалах генеральної конференції ЮНЕСКО. У своїй книзі “Учитися бути” комісія ЮНЕСКО дає визначення розуміння неперервної освіти – “усі форми, моменти і прояви освітнього акту” [25].

Спираючись на дослідження В. Г. Онушкіна [12, с. 68], слід говорити чотирьох етапність розвитку безперервної освіти. На першому етапі (50-і рр. – початок 60-х рр.) безперервна освіта тлумачиться як

компенсація недоліків середньої освіти (шкільної) або як подальшому збагаченню знань, які зумовлені суспільними потребами. На другому етапі (60–ті роки) перманентна освіта починає трактуватись як механізм підвищення кваліфікації. Уже на третьому етапі свого історичного поступу (кінець 60–х рр.) цей феномен вважається необхідністю для отримання “джоб кваліфікейшн” – кваліфікації, необхідної для роботи в різних галузях. І лише на IV етапі (середина 70–х рр.), акцент зміщується на “лайф кваліфікейшн”, тобто утворення, покликане адаптувати людину до життя в сучасному суспільстві.

У працях Є. П. Тонконоги [18, с. 3] зустрічаємо дещо інші підходи до періодизації історії розвитку концепції безперервної освіти: як критерій виділення окремих етапів береться уявлення про сутність феномену безперервної освіти. Нею виділяються три етапи: I етап (до середини 60–х років), характеризується тим, що безперервна освіта отожднювалося з післяшкільною освітою дорослих; II етап (з середини 60–х до початку 70–х рр.) – безперервна освіта з’являється як наслідок спричинений умовами НТР та суспільно–економічних змін; III етап (з початку 70–х рр. до теперішнього часу) притаманні спроби створення теорії безперервної освіти. Така періодизація не дозволяє здійснити повний комплексний огляд феномену, адже враховані лише ідеї безперервної освіти в Західній Європі і США. Спираючись на дослідження автора, можемо стверджувати, що вже з II–го етапу безперервна освіта підкріплюється явищем мережовості, яке пов’язане з процесами, які набули широких масштабів актуальності та поставили перед людиною нові вимоги – НТР та НТП.

Г. П. Зінченко [6, с. 8] наводить цікавий приклад практичного досвіду подвижників ідеї безперервної освіти. Так англійським утопістом Р. Оуеном в 1816 р. в Нью–Ланарке був створений “Новий інститут для формування характеру” який об’єднав у своїй структурі дитячі садки і ясла призначені для виховання дітей від року до шести років потім початкову школу для дітей 6–10 років, вечірню школу для працюючих підлітків 10–17 років та школу для дорослих. Варто зазначити, що мережовість тут має традиційний характер, адже структурні одиниці, виокремленні автором являють собою певного роду вузли, між якими можливий інформаційний зв’язок.

Методологічні положення безперервної освіти можна знайти в працях основоположників марксизму. Так, виходячи з фундаментальної ідеї цілісного формування особистості, К. Маркс вважав, що людина в ході свого розвитку “не відтворюватиме себе в якійсь одній тільки визначеності, а виробляє себе у всій своїй цілісності, вона не прагне залишитися чимось остаточно усталеним, а знаходиться в абсолютному русі становлення” [10, с. 476]. Такий рух становлення, явно, неможливий без спілкування з іншими, а тому важливої ролі набувають процеси комунікації та обмін сутнісними силами.

Варто зазначити, що версія про давнину походження ідеї безперервної освіти безумовно справедлива. Але поряд з цим не підлягає сумніву також і той факт що дана ідея могла отримати концептуальне втілення лише в епоху НТР. Тільки НТР як одна з існуючих

характеристик сучасної цивілізації висуваючи перед людством безперервну освіту як нагальну необхідність надає за наявності відповідних соціальних умов потенційну можливість, потенційні засоби його реалізації. Науково–технічна революція визначила швидкість морального старіння знань, тим часом, темпи оновлення засобів і методів суспільного виробництва, форм його організації, характеру умов і змісту праці багаторазово прискорилися. Відбувається систематична зміна їх протягом трудової діяльності людини [1, с. 6]. Саме в цей період мережовість набуває широких масштабів і відкриває нові можливості для безперервної освіти.

Як вважають В. Л. Аношкін та С. В. Резванов безперервна освіта у своєму розвитку пройшла декілька стадій.

Перша із стадій *констатаційна або стадія спостереження*. Автори спираються на концепцію В. Г. Осипова, яка знайшла своє втілення у роботі “Соціально–філософський аналіз сучасної концепції безперервної освіти” [13]. Автор звертав увагу на те, що перші уявлення з питань безперервної освіти з’являються лише наприкінці 50–х рр. XX століття в якості реакції на зростаючу незадоволеність наявною освітньою системою в умовах наростаючої кризи останньої. Криза системи освіти багатьох країн викликана її невідповідністю новим вимогам епохи НТР. Саме в цей час з’явилась необхідність у так званому доповненні традиційної освіти. У цих умовах і починає складатися концепція безперервної освіти, яка тоді сприймалася в кілька ідеалізованому вигляді такою собі панацеєю від усіх бід покликаної радикальним чином змінити існуючий стан у сфері освіти шляхом ґрунтовної перебудови традиційних його структур і створення нових.

Найкращими роботами цього періоду, в яких втілено найбільш високий рівень розробленості концепції безперервної освіти є: “До перманентного утворення” А. Гартунга (Франція) і “Наслідки безперервної освіти” Дж. Кідда (Канада).

Що стосується термінології цієї стадії, то варто наголосити на 4–х основних термінах, які вживалися у контексті концепції безперервної освіти: *постійний* (“перманентний” “безперервний” – від французького “permanente”) – це поняття відображало усвідомлення недостатності традиційної освіти і позначало все що було понад і поза цього утворення; *довічне* – (“довічний” “впродовж усього життя”) – цей термін спочатку трактувався як дослівний переклад адекватного французького терміна “перманентний” а потім у більш буквальному сенсі – “освіта, яка триває все життя”; *безперервний* – (“суцільний”) – в буквальному сенсі “триваюча все життя освіта”; *продовжуючий* – (“триваючий”) – утворення позначене цим терміном розумілося як випадкове епізодичне або періодичне короткострокове повернення в систему освіти в ході трудової діяльності. Враховуючи перші згадування про явище мережовості, можемо стверджувати, що саме ця стадія починає формуватись як відповідь на всі ті вимоги, що висувало суспільство.

Слідом за вище згаданою стадією має місце *феноменологічна стадія* (60–і – початок 70–х рр.). Для неї характерні спроби усвідомлення теоретичної і

практичної значущості безперервної освіти. З певною часткою умовності початок цієї стадії можна датувати 1967–1968 рр. ще й тому що саме в цей час ЮНЕСКО був остаточно прийнятий термін “безперервна освіта” і внесено рішення про початок широкомасштабних досліджень у цій області.

Найзначніші дослідження цієї стадії: матеріали оксфордського симпозіуму з проблем “триваючої освіти” організованого англійським дослідником Ф. Джессапом [26] “Безперервна освіта” нідерландського вченого Х. Фрезі [27] “Безперервна освіта та освіта дорослих в Бразилії” А. Корреа [28].

Феноменологічна стадія може мати назву ідентифікаційної, так як уже в цей період проблема необхідності побудови нової парадигми освіти набуває очевидності і феномену присвоюється ідентифікатор “безперервна освіта”.

Слідом за цією стадією має місце *методологічна* (умовно 1972/73–1976/77 рр.). Знаменними подіями даного періоду які зіграли велику роль у розробці концепції безперервної освіти: у 1973 р. ЮНЕСКО в Парижі було опубліковано Доповідь комісії Фора; в тому ж році в Токіо відбулася III Міжнародна конференція з освіти дорослих в контексті безперервної освіти [26, с. 181–222], де мали місце різного характеру доповіді з організації освіти дорослих, вертикальної і горизонтальної інтеграції освітніх форм, самоосвіта виховання та всебічний розвиток особистості і т.д. Характерною рисою цього періоду є розробка методологічних проблем безперервної освіти. Уже в цей період було вироблено інваріантне ядро концепції безперервної освіти.

Дослідження ведуться за чотирма напрямками. Насамперед, це методологічні дослідження ЮНЕСКО, головною стратегічною метою яких було вирівнювання темпів і масштабів соціального, політичного та культурного розвитку всіх країн за допомогою освіти. Рада з культурного співробітництва при Європейській Раді що представляла інший напрямок переслідувала іншу мету: досягнення за допомогою безперервної освіти культурної інтеграції європейських країн. У розробках міжнародної організації економічного співробітництва і розвитку безперервна освіта трактувалося як засіб оптимізації первісної професійної підготовки перепідготовки у ВНЗ за допомогою періодично поновлюваного професійного навчання чергуючи з періодами трудової діяльності. Четвертий напрямок було представлено дослідженнями вчених країн соціалістичного табору які намагалися пов’язати вивчення безперервної освіти зі своїми політичними завданнями.

Враховуючи вище зазначені аспекти, можемо говорити про те, що методологічна стадія розвитку концепції безперервної освіти носить явно дедуктивний характер. Спостерігається хаотичне зростання інновацій, спроби управління якими не несуть системного характеру. Розробка методологічних проблем не перейшла на більш високий рівень тобто відбулася деяка “заминка” у розвитку концепції безперервної освіти. У цей застійний період з’явилися навіть критичні зауваження на адресу ідеї безперервної освіти: її стали вважати утопічною містичною, невизначеною і туманною. Саме в такій ситуації

концепція безперервної освіти вступила в наступну – четверту стадію свого розвитку – *стадію “теоретичної експансії”*.

Початок її можна датувати 1976–1977 рр. верхню межу – початком 80–х рр. Названа вона так не випадково її характеризує двоєдиний процес: саме на цьому етапі концепція вперше починає послідовно розроблятися стосовно до всіх основних ланок. За інерцією спочатку і на IV стадії концепція безперервної освіти ще мала форму абстрактної моделі вона розглядалася як принцип, формальна мета або ж ідеал. Основною метою стадії “теоретичної експансії і конкретизації” з’явилося перетворення абстрактних ідеалів і устремлінь в конкретні операційні заходи, тобто розшифровка цих ідеалів переклад їх на мову конкретних дій. Необхідно було визначити стратегію реалізації концепції безперервної освіти до всього іншого належало врахувати і неминучі наслідки безперервної освіти. Таким чином вигляд цієї стадії визначають науково–практичні розробки, які з’явилися теоретичною передумовою фундаментальної практичної реалізації окремих елементів системи безперервної освіти.

Інтенсивно розробляються в цей період не тільки педагогічні соціальні та психологічні аспекти проблеми, а й виявляються структура функції повноваження, завдання та цілі окремих ланок і елементів системи їх стикування. В. Осипов [13, с. 65] у своїй монографії приділяє особливу увагу міжнародним дослідженням “Оцінка навчальних програм з точки зору безперервної освіти” (під редакцією Р. Скайджера і Р. Дейва), яка розкриває принципи побудови шкільних навчальних програм відповідно до принципів безперервної освіти.

Отже в цілому на стадії “теоретичною експансії і конкретизації” був висунутий ряд теоретичних і практичних рекомендацій з перебудови старих або створення нових ланок і форм. У контексті безперервної освіти були розроблені нові навчальні програми та форми навчання відповідні ідеї безперервної освіти.

Остання зі стадій, через які пройшла проблема безперервної освіти – *стадія практичного застосування*, яка розпочинається з 80–х рр. і характеризується прагненням застосувати практично ідею безперервної освіти, втілити її в життя. Тому дану стадію можна назвати стадією “практичного застосування”. Прагнення реалізувати безперервну освіту проявлялося спочатку у вигляді спроб перебудови окремих ланок звичайної освітньої системи. Специфіка даного етапу виявляється і в тому що по суті вперше з’являється можливість вивчення й осмислення практичного досвіду безперервної освіти. Характерною рисою досліджень даної стадії розробки концепції безперервної освіти є її орієнтованість на майбутнє поява спроб узгодження нововведень не тільки з принципами безперервної освіти але і з тенденціями бурхливого розвитку різноманітних суспільних потреб і ускладнення всіх аспектів сучасного життя. Це ускладнює прагнення виробити відповідну модель освітньої політики.

В умовах сформованого раніше “кінцевої” точки освіти, загострилася проблема загальної та професійної грамотності людини; стали очевидними дефіцит економічних соціально–психологічних та інших знань;

утрудився вибір життєвого шляху для випускників середніх навчальних закладів. Все це призвело до відставання освіти від реального життя загострення протиріч між безперервно зростаючим обсягом зміни структури знань необхідних людині і обмеженими можливостями оволодіння ними в традиційних освітніх системах.

Отже, можемо говорити, що на стадії практичного застосування ідея безперервної освіти отримала концептуальне втілення, а також на даній стадії чітко проявилось прагнення узгодження нововведень не тільки з принципами безперервної освіти, але і з потребами соціокультурного середовища.

Система безперервної освіти для суспільства виступає як механізм відтворення і функціонування складної соціальної діяльності за допомогою формування особистості здатної вирішувати сучасні завдання, що є найважливішим фактором соціокультурного розвитку. Для індивіда вона служить засобом творчого розвитку сутнісних сил людини задоволення запитів і духовних потреб людини.

Здійснений огляд наукових джерел дозволяє нам зробити висновки щодо багатогранності поглядів та особливого інтересу з боку дослідників до феномену безперервної освіти. Загалом варто зазначити, що окремі автори схиляються до версії “про давнину ідеї безперервної освіти”, однак інші – твердять “про новизну ідеї” такої освіти, спричиненої НТР та НТП. Ми вважаємо за доцільне говорити про окремі три стадії розвитку безперервної освіти: I-а – стихійна, яка розгортається в період античності та триває до 50 рр. XX ст. Характерними ознаками цього етапу є окремі думки, висказування та споглядання мислителів античного світу, а також філософських поглядів епохи марксизму щодо навчання протягом всього життя, прагнення до досконалості та постійного руху вперед. Цьому періоду притаманна хаотичність думок, відсутність чіткості окремих понять, безсистемність безперервної освіти як окремої концепції. II-га стадія має теоретико-методологічний характер і припадає на період з 50 р. – 80 р. XX ст. Саме тоді відбувається тлумачення та закріплення на офіційному рівні основних понять, активно відбувається розробка методологічних принципів, а також набувають все більшої актуальності проведення конференцій, де обговорюється проблема безперервної освіти. III-тя стадія – практична: розгортається на початку 80 р. і триває до нашого часу як виклик на процеси інформатизації та інтернаціоналізації, що відбуваються в суспільстві та вимагають мобільності, актуальності і відповідності знань кожної людини до вимог сучасності.

Саме практична стадія має найбільшу значимість в епоху мережевого суспільства, коли перед “Homo intelligens” відкриваються нові можливості інформаційно-комунікаційного характеру, зумовлені НТР та НТП, коли влада не там де гроші, а там де знання та інформація. Саме в період епохи мережевої, знання стають пріоритетним напрямом, який визначає цільові орієнтири успішності “Homo intelligens”.

Отже, нам вдалось виокремити етапи світоглядного бачення науковцями проблеми безперервної освіти, а також особливість та значимість мережевого

суспільства у питаннях реалізації принципів безперервної освіти. Однак подальших розробок потребує питання оптимального використання компонентів мережевого суспільства в цілях реалізації принципів безперервної освіти.

Список використаних джерел

1. Вербицкий А. А. Концептуальные основы непрерывного образования / А. А. Вербицкий, В. А. Юрисов, Н. И. Нечаев // Непрерывное образование как педагогическая система. – М., 1989. – С.37–40.
2. Владиславлев А. П. Непрерывное образование: проблемы и перспективы / А. П. Владиславлев. – М.: Молодая гвардия, 1978. – 175 с.
3. Гадамер Г.–Х. Истина и метод: Основы философской герменевтики: пер. с нем. / Г.–Х. Гадамер. – М.: Прогресс, 1988. – 160 с.
4. Гегель Г.В.Ф. Феноменология духа. Философия духа / Г. В. Ф. Гегель // Энциклопедия философских наук. – М.: Мысль, 1977. – Ч.3. – С.218–250.
5. Даринский А. В. Непрерывное образование / А. В. Даринский // Советская педагогика. – 1975. – №1.
6. Зинченко Г. П. Непрерывное образование: социально-философская концепция / Г. П. Зинченко. – Ростов-на-Дону, 1990. – 187 с.
7. Кастельс М. Галактика Интернет: Размышления об Интернете, бизнесе и обществе / М. Кастельс; [пер. с англ. А. Матвеева; под ред. В. Харитоновой]. – Екатеринбург: У-Фактория (при участии изд-ва Гуманитарного ун-та), 2004. – 328 с.
8. Колотилова Н. А. Місце логіки і риторики у діяльності софістів / Н. А. Колотилова // [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.filosof.com.ua/Jornel/M_78/Kolotilova.pdf
9. Купцов О. В. Непрерывное образование руководителей и специалистов народного хозяйства / О. В. Купцов // Советская педагогика. – 1982. – №6.
10. Маркс К. Экономические рукописи 1857–1859 годов: пер. с нем. // К. Маркс, Ф.Энгельс. Соч. – 2-е изд. – Т.46. – Ч.1. – 910 с.; Т.46. – Ч.2. – 618 с.
11. Назарчук А. В. Сетевое общество и его философское осмысление / А. В. Назарчук // Вопросы философии. – 2008. – №7. – С.61–75.
12. Онушкин В. Г. К критике современных буржуазных концепций непрерывного образования / В. Г. Онушкин // Проблемы непрерывного образования взрослых: под ред. В. Г. Онушкина и В. А. Тарасова. – Л.: НИИ общего образования взрослых АПН СССР, 1979. – 69 с.
13. Осипов В. Г. Социально-философский анализ современной концепции непрерывного образования / В. Г. Осипов. – Ереван: АН Арм. ССР, 1989.
14. Пирогов Н. И. Избранные педагогические сочинения / Н. И. Пирогов. – Москва: АПН РСФСР, 1953. – 752 с.
15. Писарев Д. И. // Избранные педагогические сочинения / Д. И. Писарев. – Москва: Педагогика, 1984. – 368 с.
16. Розин В. М. Философия образования: Этюды – исследование / В. М. Розин. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО “МОДЭК”, 2007. – 576 с.
17. Стюарт Т. Интеллектуальный капитал: новый источник богатства организаций / Т. Стюарт // Новая постиндустриальная волна на Западе. – М.: Academia, 1999. – С.370–390.
18. Тонконогая Е. П. Педагогические проблемы непрерывного образования взрослых / Е. П. Тонконогая // Проблемы непрерывного образования в современных условиях социального прогресса и НТР. – М., 1981.
19. Тоффлер Е. Шок будущего / Е. Тоффлер. – М.: “Просвещение”, 2004. – 596 с.
20. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский // Собрание соч. Т.1. – М. – Л., 1950.
21. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
22. Шовкопляс О. І. Проблеми формування неперервної освіти в контексті європейської інтеграції / О. І. Шовкопляс // Освіта Донбасу. – 2010. – №2. – С.5–11.
23. Ягодин Г. А. Потенциал высшей школы / Г. А. Ягодин // Наука и жизнь. – 1986. – №9. – С.7.

24. Ясперс К. Идея университета: пер с нем. Т. В. Тягуновой / К. Ясперс // [под. общей ред. М. А. Гусаковского]. – Минск: БГУ, 2006. – 158 с.
25. Apprende a etre – P.: Unesco, 1972. – 163 p.
26. Lifelong Learning. A Symposium on Continuing Education / Ed. by F. Jessup. – Oxford, etc.: Pergamon Press, 1969.
27. Frese H. Permanent Education. A Strategy for Social Action // Permanent Education, 1970.
28. Correa A. Permanent Education and Adult Education in Brasil. – Rio de Janeiro, 1973.
29. Learning to be. The world of Education Today and Tomorrow. – P.: Unesco; L.: Harrap, 1972.
30. Shulka P. Life – long Education. – New Delhi: Orient Longman, 1971.
31. Cropley A., Dave R. Lifelong Education and the Training of Teachers – Hamburg: VIE; Oxford, etc.: Pergamon, 1978.

References

1. Verbickij A.A. Konceptual'nye osnovy nepreryvnogo obrazovaniya / A.A. Verbickij, V.A. Jurisov, N.I. Nechaev // Nepreryvnoe obrazovanie kak pedagogicheskaja sistema. – M., 1989. – S.37–40.
2. Vladislavlev A.P. Nepreryvnoe obrazovanie: problemy i perspektivy / A.P. Vladislavlev. – M.: Molodaja gvardija, 1978. – 175 s.
3. Gadamer G.–H. Istina i metod: Osnovy filosofskoj germenevitiki: per. s nem. / G.–H. Gadamer. – M.: Progress, 1988. – 160 s.
4. Gegel' G.V.F. Fenomenologija duha. Filosofija duha / G.V.F. Gegel' // Jenciklopedija filosofskih nauk. – M.: Mysl', 1977. – Ch.3. – S.218–250.
5. Darinskij A.V. Nepreryvnoe obrazovanie / A.V. Darinskij // Sovetskaja pedagogika. – 1975. – №1.
6. Zinchenko G.P. Nepreryvnoe obrazovanie: social'no-filosofskaja koncepcija / G.P. Zinchenko. – Rostov-na-Donu, 1990. – 187 s.
7. Kastel's M. Galaktika Internet: Razmyshlenija ob Internete, biznese i obshhestve / M.Kastel's; [per. s angl. A.Matveeva; pod red. V.Haritonova]. – Ekaterinburg: U-Faktorija (pri uchastii izd-va Gumanitarnogo un-ta), 2004. – 328 s.
8. Kolotilova N.A. Misce logiky i rytoryky u dijtal'nosti sofistiv / N.A. Kolotilova // [Elektronnyj resurs]. Rezhym dostupu: http://www.filosof.com.ua/Jornel/M_78/Kolotilova.pdf
9. Kupcov O.V. Nepreryvnoe obrazovanie rukovoditelej i specialistov narodnogo hozjajstva / O.V. Kupcov // Sovetskaja pedagogika. – 1982. – №6.
10. Marks K. Jekonomicheskie rukopisi 1857–1859 godov: per. s nem. // K.Marks, F.Jengel's. Soch. – 2-e izd. – T.46. – Ch.1. – 910 s.; T.46. – Ch.2. – 618 s.
11. Nazarchuk A.V. Setevoe obshhestvo i ego filosofskoe osmyslenie / A.V. Nazarchuk // Voprosy filosofii. – 2008. – №7. – S.61–75.
12. Onushkin V.G. K kritike sovremennyh burzhuznyh koncepcij nepreryvnogo obrazovaniya / V.G. Onushkin // Problemy nepreryvnogo obrazovaniya vzroslyh: pod red. V.G. Onushkina i V.A. Tarasova. – L.: NII obshhego obrazovaniya vzroslyh APN SSSR, 1979. – 69 s.
13. Osipov V.G. Social'no-filosofskij analiz sovremennoj koncepcii nepreryvnogo obrazovaniya / V.G. Osipov. – Erevan: AN Arm. SSR, 1989.
14. Pirogov N.I. Izbrannye pedagogicheskie sochinenija / N.I. Pirogov. – Moskva: APN RSFSR, 1953. – 752 s.
15. Pisarev D.I. // Izbrannye pedagogicheskie sochinenija / D.I. Pisarev. – Moskva: Pedagogika, 1984. – 368 s.
16. Rozin V.M. Filosofija obrazovaniya: Jetjudy – issledovaniya / V.M. Rozin. – M.: Izdatel'stvo Moskovskogo psihologo-social'nogo instituta; Voronezh: Izdatel'stvo NPO "MODJeK", 2007. – 576 s.
17. Stjuart T. Intellektual'nyj kapital: novyj istochnik bogatstva organizacij / T.Stjuart // Novaja postindustrial'naja volna na Zapade. – M.: Academia, 1999. – S.370–390.
18. Tonkonogaja E.P. Pedagogicheskie problemy nepreryvnogo obrazovaniya vzroslyh / E.P. Tonkonogaja // Problemy nepreryvnogo obrazovaniya v sovremennyh uslovijah social'nogo progressa i NTR. – M., 1981.
19. Toffler E. Shok budushhego / E.Toffler. – M.: "Prosveshhenie", 2004. – 596 s.
20. Ushinskij K.D. Chelovek kak predmet vospitanija. Opyt pedagogicheskoi antropologii / K.D. Ushinskij // Sobranie soch. T.1. –

M. – L., 1950.

21. Frankl V. Chelovek v poiskah smysla / V.Frankl. – M.: Progress, 1990. – 368 s.
22. Shovkopljaj O.I. Problemy formuvannja neperervnoi' osvity v konteksti jevropejs'koi' integracii' / O.I. Shovkopljaj // Osvita Donbasu. – 2010. – №2. – S.5–11.
23. Jagodin G.A. Potencial vyshej shkoly / G.A. Jagodin // Nauka i zhizn'. – 1986. – №9. – S7.
24. Jaspers K. Ideja universiteta: per s nem. T.V. Tjagunovoj / K.Jaspers // [pod. obshhej red. M.A. Gusakovskogo]. – Minsk: BGU, 2006. – 158 s.
25. Apprende a etre – P.: Unesco, 1972. – 163 p.
26. Lifelong Learning. A Symposium on Continuing Education / Ed. by F. Jessup. – Oxford, etc.: Pergamon Press, 1969.
27. Frese H. Permanent Education. A Strategy for Social Action // Permanent Education, 1970.
28. Correa A. Permanent Education and Adult Education in Brasil. – Rio de Janeiro, 1973.
29. Learning to be. The world of Education Today and Tomorrow. – P.: Unesco; L.: Harrap, 1972.
30. Shulka P. Life – long Education. – New Delhi: Orient Longman, 1971.
31. Cropley A., Dave R. Lifelong Education and the Training of Teachers – Hamburg: VIE; Oxford, etc.: Pergamon, 1978.

Bojatyuk O. National Pedagogical Drahomanov University (Ukraine), gileya.org.ua@gmail.com

Vision basis of the research continuous education in the network society

Basic and peculiarities of "network society" phenomenon were analyzed. Special attention is focused on the factors that had preceded of its appearance. At the same time attention is paid to phenomenon of continuous education: essentially filling, causes of the appearance, peculiarities of functioning in different time periods. It was found that in the scientific area, there are two versions of the origin phenomenon of continuing education "of old idea" and "novelty idea". In general, study of the phenomenon is for to perform compensatory function of the enrichment the individual due to the development of society and changing priorities dictated due to the last one. Visual concepts of foreign and domestic scientists prove that the network society is intended to implement the principles of lifelong learning, by turn, which is a challenge against modern innovative developments. Own periotization is offered which is based on the analysed concepts in which three stages of conceptual views to the above mentioned issue are marked: spontaneous; theoretical, methodological and practical. The analysis enables views of scientists to claim that continuing education in particular time periods has the features of visualisation. This stage has the greatest practical importance in the era of social networking, when the "Homo intelligens" discover new opportunities informational and communication nature.

Keywords: education, continuing education, lifelong education, network society.

Болятюк Е. Национальный педагогический университет им. М. П. Драгоманова (Украина, Киев), gileya.org.ua@gmail.com

Мировоззренческое основание исследования непрерывного образования в сетевом обществе

Проанализированы сущность и особенности феномена "сетевого общества". Отдельное внимание сосредоточено на факторах, предшествовавших его появлению. Вместе с этим акцентируется внимание на явлении непрерывного образования: сущностном наполнении, причинах возникновения, особенностях функционирования в разные временные периоды. Выявлено, что в научном пространстве существуют две версии происхождения феномена непрерывного образования: "о древности идеи" и "новизну идеи". В целом же исследованный феномен призван выполнять компенсирующую функцию обогащения личности в связи с развитием общества и изменениями приоритетов, которые диктует последнее. Мировоззренческие концепции зарубежных и отечественных ученых подтверждают, что сетевое общество призвано реализовать принципы непрерывного образования, где выделены 3 стадии концептуальных взглядов относительно упомянутой проблемы: стихийная, теоретико-методологическая и практическая. Проведенный анализ взглядов ученых дает возможность говорить о том, что непрерывное образование в отдельные временные периоды имеет свои особенности проявления. Именно практическая стадия имеет наибольшую значимость в эпоху сетевого общества, когда перед "Homo intelligens" открываются новые возможности информационно-коммуникационного характера.

Ключевые слова: образование, непрерывное образование, образование в течение жизни, сетевое общество.

* * *