

капіталу вимагає обліку різного характеру знань (явних, формально і неформально виражених, особливо-специфічних знань), тривалості існування їх цінності та способів захисту. При аналізі відповідних витрат по кожному активу знання враховують наступні чинники: населення, включаючи його підготовку, інформаційну інфраструктуру, соціальне та програмне забезпечення тощо.

Література

1. Лаптев А.П. Здоровье – фундамент деловых успехов // Управление персоналом. – 1997. – №10. – С. 89-90.
2. Управління людськими ресурсами: філософські засади. Навчальний посібник під ред. д.ф.н., проф. В.Г. Воронкової. – К.: ВД “Професіонал”, 2006. – 576 с. – С. 93-96.
3. Програма розвитку освіти Запорізької області на 2006-2009 роки.
4. Брукинг Э. Интеллектуальный капитал / Пер. с англ. Л.Н. Ковалик. – СПб.: Питер, 2001. – С. 86.

Бушман І.О.

к. філос. н.,
асистент кафедри філософії
Сумського державного університету

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ

На початку XIX століття виникає нова філософська концепція освіти, яка акцентує увагу на становленні самосвідомості особистості, на самоформуванні особистості в актах самопізнання культури. Цей підхід, розвинутий у німецькій класичній філософії (І.Гердер, Г.Гегель, В.фон Гумбольдт), мотивував гуманітаризацію освіти – аж до неухильного утвердження права особистості на освіту: особистість, інтерпретована як самосвідомість, формує себе як суб’єкт культури. Ця філософська концепція освіти, що протистояла просвітницькій концепції, виявилася основою для пошуку нових форм освіти, низки педагогічних реформ, які орієнтувалися на культурно-гуманітарні ідеали (йдеться, зокрема, про реформу вищої освіти відповідно до програми В.Гумбольдта).

Однак запропонований варіант прийнято не було. Зокрема, в Англії подібна система освіти ввійшла в протиріччя із соціальною потребою в спеціалізованому навчанні і розвитку природничонаукової освіти. Ті роки відрізнялися жорсткими дискусіями, у яких взяли участь видатні англійські натуралісти (У.Гершель, Д.Тиндаль, М.Фарадей). Предмет

риторичної ретельності – необхідність розвитку в країні природничонаукової освіти. До речі, в сучасній Україні ми маємо справу з подібними методичними й стереотипічними труднощами дискурсивної непрозорості. Існують незбагнені з точки зору аргументації розриви: по-перше, між рівнем шкільної та вищої освіти, по-друге, між рівнем вищої освіти та системою науки, у тому числі академічною наукою, що змушена займатися перепідготовкою рекрутованими в неї кадрів, «підтягувати» їхній рівень до прийняттого, потрібного, належного.

Сьогодні знання все більше пов'язується безпосередньо з особистістю вченого, з носіями і творцями наукового знання. Тому «науковчення» повинне покласти у свою основу зовсім інші уявлення про структуру і характер наукового знання. Воно зобов'язане виходити не з єдиного, спеціалізованого тезаурусу, а з багатоманітності і, насамперед, — з особистісних, когнітивних і емоційно-вольових, методологічних і методичних навичок. Ці навички напрацьовуються в межах невеликої групи дослідників, де кожен учений разом зі спеціалізованим тезаурусом здобуває і навички дослідницької роботи.

Якщо розглядати наукове знання і когнітивний масив у цілому як об'єкт пізнавальної діяльності, то для засвоєння та формування певних знань необхідно відібрати потрібні особистості знання. Важливу регулятивну функцію в цьому випадку виконує метод, методологічна евристичність і ефективність. Хоча метод формально й не створює безпосереднього результату науки, проте він істотно впливає на його генерування. Метод — це сукупність взаємозалежних принципів, вимог, що орієнтують суб'єкта в його пізнавальній і предметно-практичній діяльності.

Екстраполяція загальнофілософських концепцій на сферу і проблеми освіти здійснюється, як правило, на основі методу сходження від абстрактного до конкретного. Філософія освіти як сфера філософського знання, використовуючи загальнофілософські підходи й ідеї, здійснює аналіз ролі та основних закономірностей розвитку освіти. Філософський аналіз системи освіти був заснований ще Платоном і Аристотелем. Великі філософи і педагоги наступних століть звертали увагу на системи освіти і виховання, прагнули розв'язати філософські проблеми буття у своїх працях. В теорії і практиці освіти таке розуміння статусу філософського аналізу освіти характерне, наприклад, для Г.Гегеля, Дж.Д'юї, М.Хайдеггера, К.Ясперса.

Освіта виступає галуззю підтвердження і застосування сутнісно-атрибутивних характеристик і закономірностей становлення соціального й особистісного буття, виявлених на рівні абстрактно-філософської рефлексії. «Логічний механізм покликаний з'єднати загальні філософські ідеї за допомогою ланцюга конкретизації з

освітніми рішеннями, проектами і програмами реформ, практикою навчання і виховання», – пише з цього приводу Н.Розов [2, с.21]. У формі, найбільш акцентовано орієнтованій на освітню практику (педагогіка як практика певної філософії), зазначений підхід реалізується В.Біблером, С.Гессеном, С.Кургановим, П.Щедровицьким та іншими дослідниками.

Філософський аналіз освіти розуміється як матриця відтворення суспільства (соціальності, соціальної структури, систем соціальної взаємодії, соціально наслідуваних кодів поведінки і т.д.). Цей підхід у якості відносно самостійного виокремлюється з початку 70-х років ХХ століття. Він тісно пов'язаний з підходом, охарактеризованим вище, і на думку багатьох дослідників, виступає його логічним продовженням. Виокремлення цього підходу в якості самостійного вважається можливим, тому що він являє собою не просту екстраполяцію філософських ідей на сферу освіти, а таку філософську рефлексію над нею, що в підсумку призведе до рефлексивної структуризації категорій, ідей і концепцій, які народжують нове соціально-філософське бачення граничних основ соціальної реальності. Подібне розуміння статусу і ролі філософії освіти позначено в підсумковій доповіді міжнародного симпозіуму в Празі 1990 року «Філософія освіти в перспективі ХХІ століття». При цьому розробка найбільш загальних філософсько-онтологічних категорій відбувається в процесі аналізу антропологічної проблеми сутності людини як суб'єкта освіти, проблеми освіти як сфери взаємодії суспільства і людини, колективної дії людей з приводу відтворення особистості і соціальних відносин, обґрунтування мети освіти і самого процесу цілепокладання як основ відтворення соціальності, визначаються структурно-функціональні характеристики освіти як соціально організованого процесу позабіологічного успадкування.

Такий дослідницький процес, на переконання В.Стюпіна, спонукає «до конкретизації вихідних філософських ідей, їхнього уточнення, виникнення нових категоріальних змістів, які після вторинної рефлексії есплікуються в якості нового змісту філософських категорій» [3, с.124-125]. Цей підхід представлений і в Британській енциклопедії. Різні його аспекти реалізують у соціально-філософських концепціях освіти О.Долженка, В.Зінченка, В.Платонова та інших дослідників.

Найбільш чітко такий підхід репрезентований В.Розіним: «Філософія освіти – не філософія і не наука. Її інтерес... обговорення граничних основ педагогічної діяльності, обговорення педагогічного досвіду і проектування шляхів побудови нової будови педагогіки» [4, с.7-9].

У філософії освіти ХХ ст. набули поширення різні концепції, будь-якій з них важко віддати перевагу: емпірико-аналітична філософія

освіти (включаючи критичний раціоналізм), педагогічна антропологія, герменевтичні напрямки (феноменологічний, екзистенціальний, діалогічний), критично-емансипаторський, психоаналітичний, постмодерністський, релігійно-теологічний. Річ у тім, що кожна з концепцій наголошує на певних моментах, аспектах, факторах педагогічного знання, педагогічної діяльності й освітньої системи, ігноруючи чи приділяючи невинновдано меншу увагу іншим моментам, аспектам та факторам.

Зокрема, емпірико-аналітичний напрямок, продовжуючи традиції позитивізму, звертається, насамперед до таких питань, як структура педагогічного знання, статус педагогічної теорії, взаємозв'язок ціннісних суджень і висловлювань про факти, дескриптивної і нормативної педагогіки (В.Брезінка, Р.Лохнер, А.Фішер). У цій традиції філософія освіти в кращому випадку ототожнюється з метатеорією, а педагогічне знання розглядається як модифікація соціологічного знання. Освіта ж тлумачиться як сфера життя суспільства, а людина визначається переважно в залежності від цілей і процесів цієї сфери, тобто гетерономно.

Цьому напрямку протистояла гуманітарна педагогіка, що продовжувала лінію історизму Вільгельма Дільтея (1833–1911). У ній підкреслювалася специфічність методів педагогіки як науки про дух, гуманітарна спрямованість педагогіки (Е.Венігер, Т.Літт, Г.Нуль, В.Флітнер).

Ще один впливовий напрямок у західній філософії освіти йменується екзистенційно-герменевтичним. Найбільш конструктивно він представлений педагогічною антропологією (О.Больнов, Г.Рот, К.Млангевілд та інші), яка склалася, головним чином, у ФРН наприкінці 50-х років як інтегративний результат міжсистемного діалогу різних гуманітарно-педагогічних концепцій, що акцентували увагу на тих чи інших аспектах духовного рівня людини, не заглиблюючись у його біологічні й соціальні підстави. Під цим кутом зору завдання освіти вбачається у виявленні сенсу освіти, формуванні нового образу людини, адекватного існуванню з позицій належного.

Особливість педагогічної антропології полягає в тому, що вона прагне обґрунтувати специфіку педагогічного знання і його відносну автономію, в той час як емпірико-аналітичні філософи намагаються розглядати педагогіку і педагогічне знання лише як модифікацію соціологічного знання. Більше того – саме педагогічна антропологія висунула проблематику сутності людини як суб'єкта освіти, як спеціальний розділ філософії освіти, в якому людина розглядається як *homo educandus*, і водночас з точки зору її автономії. Ця автономія вкорінена в духовному вимірі людини, котрий, як своєрідний «третій фактор», здатний конкурувати з біологічною та соціальною

детермінацією. Таким чином, у сучасній педагогічній антропології, герменевтиці й екзистенціалізмі завдання філософії освіти вбачається у виявленні змісту освіти, у формуванні нового образу людини, змістовно адекватної існуванню з позиції належного, оптативного, своєрідної ідеальної моделі [5, с.49-50].

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 ст. виникли нові способи буттєвості знання і форми його репрезентації, що ні в ґносеології, 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». Іншими словами, на сучасну пору знання все частіше тлумачиться як дивергуюча освіта: тобто не просто як множинне утворення, а як прогресуюча багатоманітність.

Список використаних джерел

1. Методология в сфере теории и практики / Москаленко А.Т., Погоразде А.А. и др. – Новосибирск: Наука Сиб. отд-ние, 1988. – 306 с.
2. Розин В.М. Предмет и статус философии образования // Философия образования. Сб. науч. статей. – М.: Фонд «Новое тысячелетие», 1996. – С. 7-21.
3. Степин В.С., Кузнецова Л.Ф. Научная картина мира в культуре техногенной цивилизации. – М.: 1994.-275 с.
4. Розин В.М. Философия образования как предмет общего дела // Вопросы философии. – 1995. – №11. – С. 7-9.
5. Огурцов А.П. Педагогическая антропология: поиски и перспективы // Человек. – 2002. – №1. – С. 72-88.

Воронкова В.Г.

д. філос. н., професор,
зав. кафедрою менеджменту організацій,
декан факультету менеджменту і фінансів ЗДІА

ОСВІТА В ЕПОХУ ПОСТМОДЕРНУ І ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

Освіта – одна із найважливіших галузей людської діяльності; охоплює буквально все суспільство і витрати на неї постійно зростають. В розвинених країнах в цю сферу вкладаються 5-8% валового національного продукту. ООН, в індексі, що характеризує ступінь