

КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ ВИМІР ФІЛОСОФІЇ ДІАЛОГІЗМУ

М.В.Злочевська

аспірантка Київського національного університету імені Тараса Шевченка

Статтю присвячено дослідженню концепцій діалогізму ХХ століття з метою виявлення нових підходів для розв'язання проблем методології гуманітарного пізнання.

Ключові слова: діалог, діалогізм, філософія діалогу, монолог.

Дослідження концепцій діалогізму визначається необхідністю вивчення проблем сучасної епістемології: становлення парадигми гуманітарного знання, пошуку нової раціональності на основі діалогу природничо-наукового і гуманітарного знання. Порівняння цих концепцій дасть нам змогу виявити схожі і відмінні підходи до вирішення філософських та загальнонаукових проблем.

Ідея діалогу має глибоке минуле. Проблемами діалогу займалися давньогрецькі філософи-софісти, Сократ, Платон, Аристотель, філософи епохи еллінізму. Проте, необхідно зазначити, що як форма міжлюдського спілкування діалог існує з давніх часів, однак предметом філософського дослідження стає лише у працях німецьких філософів (І.Канта, І.Фіхте, Ф.Шеллінга) завдяки розгляду проблем суб'єкта і його можливостей пізнання, суб'єктивних і міжсуб'єктивних відносин. Людвіг Фойєрбах започаткував дослідження таких аспектів діалогу, які могли реалізуватися на початку ХХ століття. Отже, складність і багатомірність діалогу має невичерпні можливості його дослідження, різні аспекти якого представлені у працях сучасних авторів Л. Абросимової, Т. Ліфінцевої, Л. Озатовської, М. Раца.

Філософія діалогізму розвивається у ХХ ст. завдяки працям Михайла Бахтіна, Мартіна Бубера, Фердінанда Ебнера, Франца Розенцвейга, Ойгена Розенштока-Хюссі, Семена Франка та інших авторів, кожен з яких представляє власний варіант розуміння діалогічності. Метою і основним завданням даної статті є філософська рефлексія багатовимірності концепцій філософії діалогізму, розгляд антропологічного, онтологічного, екзистенційного, герменевтичного вимірів, представлених у працях зазначених авторів.

Концепція діалогу Михайла Бахтіна містить в собі не тільки основні теоретико-методологічні положення теорії діалогу, але й становить цілісну та органічну систему уявлень, які розкривають екзистенційно-онтологічну природу діалогу. Михайло Бахтін дає антропологічне пояснення діалогу: людина саме формується як людина, тому що має абсолютну потребу в іншій людині. Діалог як протистояння "Я" і "Іншого" є

об'єктивною умовою осягнення світу як "буття-події". Перебуваючи серед інших людей та спілкуючись з ними діалогічно, "Я" стає самим собою, тільки розкриваючи себе для "Іншого", через "Іншого" та з допомогою "Іншого". Проблема творчості, одна з центральних у Бахтіна, має своєю основою триєдину категоріальну структуру свідомості особистості: "Я-для-себе", "Я-для-Іншого" і "Інший-для-мене". Категорія "Я-для-себе" є фіксацією внутрішнього світу людини, а він ніколи не може бути завершеним, в ньому завжди є момент тайни, дещо непередбачуване. Саме відношення до "Іншого" означає самоутвердження особистості, умову її існування та пізнання. Діалог, на думку Бахтіна, є спосіб взаємодії двох свідомостей. Розуміння виникає там, де зустрічаються дві свідомості: актуальний смисл належить не одному (одиночному) смислу, а тільки двом смислам, які зустрілися і доторкнулися один до одного. Тому відношення до будь-якого предмета культури завжди є запитуванням і бесідою.

Діалогічні відношення, за Бахтіним, – це майже універсальне явище, яке пронизує всю людську мову і всі вияви людського життя, все, що має смисл і значення. Інші свідомості не можна споглядати, аналізувати, визначати як речі – з ними можна тільки діалогічно спілкуватися. Де починається свідомість, там починається і діалог, наголошує Бахтін. Але хто б безпосередньо не був учасником діалогу, за ним, на думку дослідника, стоїть постать наадресата – третього, віртуального учасника діалогу: "Кожний діалог відбувається немов на фоні відвітного незримо присутнього третього, який стоїть над усіма учасниками діалогу" [1, 306]. Цей наадресат не лишається для кожного учасника діалогу лише чимось стороннім або потойбічним. Саме він засвідчує співпричетність конкретних учасників конкретного діалогу до Діалогу як універсального-значущого відношення між людьми.

Слово, мова є основою діалогу, оскільки саме в слові реалізуються і буття, і особистість. Для Бахтіна головним є відношення до

чужого слова, як до такого, що має надзвичайно велику вагу в нашому житті. Будь-яка творчість послуговується чужими словами; всі засоби творчості вже були в користуванні; вони – спадщина минулого, але обійтися без них неможливо. Завдання творчості полягає у викладі власної думки за допомогою чужих слів. Це, за Бахтіним, можливо тільки в процесі діалогу, оскільки слова важливі не самі по собі, а з урахуванням того контексту, в якому вони застосовуються. Слово існує як відповідь, оскільки воно діалогічно відповідає на питання. При цьому той, хто запитує, і той, хто відповідає, уявляють за словами не одне й те саме. Відповідь певним чином немов переливається в запитання, оскільки вона є не тільки певною інформацією, але й спробою викликати нове запитання. Вступаючи в діалог з текстом, автор може або підлаштовуватися під той контекст, в якому слово звучало, або вбудовувати його у свій контекст. Бахтін доцільнішим вважає саме друге відношення до слова.

Але при цьому діалог є не просто переломлюванням чужого слова, чужого голосу власною інтонацією, а, насамперед, вслуховуванням у чуже слово, ідентифікацією себе з тим, хто вимовляє це слово, щоб через відмову від самого себе пізнати “Іншого” і самого себе в своїй “іншості”, перш ніж деформувати і перетворити його слово у власне. Тому своє і чуже слова пов’язані відношенням взаємодоповнюваності, не можуть існувати одне без одного, але не можуть і злитися одне з одним; кожен голос у діалозі веде свою партію, але без іншого вона є зверненням у пустоту, виродженням у монолог. Ця різнобічність чужого і власного досвіду є значущим внеском Бахтіна в теорію діалогу: бути – означає бути для “Іншого” і через нього – для себе. Кожний діалог має на меті найголовніше – щоб його учасники почули один одного.

Ойген Розеншток-Хюссі своє розуміння діалогічної природи людського буття виклав у концепції, яку назвав “метаномією”, “граматичним методом”, “мовним мисленням”. У цій концепції автор особливу увагу привертає до значущості “говоріння”, “бесіди” для вираження своєї індивідуальності й свого особистісного “Я”. В “говорінні” виникає відношення взаємності й спрямованість учасників один до одного, які він вважає істотними ознаками діалогу, фундаментом розуміння “Іншого”. Роблячи акцент на інтерпретації діалогу як “говоріння”, Розеншток-Хюссі розглядає як основу цього процесу мову перш за все в її мовленнєвій функції. При цьому він підкреслює, що у мові проявляється її власне об’єктивне буття, її надіндивідуальна трансцендентність. У ній утримується інформація про все, що відбувається у всесвіті, оскільки мова – це спілкування з універсумом; у мові виража-

ється й соціальна функція мовлення як фізичного носія соціальних зв’язків і системи суспільних відносин. Філософ акцентує увагу на онтологічній функції самої мови, організуючої події буття, тому що мова – це завжди передача дій від однієї людини до іншої. Саме тому мова та її перша вихідна форма – ім’я, яке володіє особливою енергією, що переходить від одного покоління до іншого, забезпечують їхню єдність, зберігаючи традиції й культуру народу. У концепції Розенштока-Хюссі зроблений новий, у порівнянні з іншими філософами, акцент на необхідності живого діалогу вченого-фахівця й неспеціаліста, де вони виступають як рівноправні таї такі, що доповнюють один одного суб’єкти пізнання. У такій ситуації діалог стає методом розробки й коректування будь-якої наукової теорії, допомагаючи зорієнтувати науку не тільки на одержання істини, але й на зміст свого існування щодо людини.

Австрійський християнський мислитель Фердинанд Ебнер вважав монологічне “Я” оманною, яка зруйнувала й повинна була зруйнувати всю філософію, що ґрунтується на “Я”. В основі створеної Ебнером “пневматології” (науки про “духовні реальності”) лежить уявлення про те, що здатність людини говорити являє собою ключ до звільнення від монологічного мислення. Ця здатність дана людині від Бога, щоб уможливити комунікацію між ними. Для людини Бог являє собою вічне Ти, що виключає необхідність (і навіть можливість) самотності. Мова є об’єктивним духовним середовищем — “пневмою” цього первинного взаємовідношення. Слово є певною внутрішньою основою, передумовою всякого утворення понять. “Я”, на думку Ебнера, може існувати тільки в діалозі. У своїй основній праці “Слово й духовні реальності” Ебнер протиставив “зачинене Я” відношенню Я — Ти. Самотність его може бути полегшене тільки через пізнання Ти за допомогою мови, він вважав, що слово — це посередник у відносинах між Я и Ти, що представляє собою основу взаємин між людиною й Богом. У цьому укладене все духовне життя людини. На думку, Ебнера ізоляція “Я” найбільш чітко виражається в естетичизмі, де “Я” вкладається красі замість особистості. Незалежно від форми прояву – література чи релігія або філософія, самотнє “Я” не здатне досягнути дійсної комунікації.

Схожої думки дотримувався й філософ Франц Розенцвейг. В “Зірці спокути” автор дотримувався думки, що кожному “Я” із глибин Господа відповідає “Ти”. Це взаємовідношення “Я і Ти” у священному монолозі

часу творення людства. Але так само як „Ти” не є дійсним „Ти”, оскільки воно закладено в глибині Господа, так і „Я” не є дійсним „Я” доти, доки воно не зустрине „Ти”. Тільки коли „Я” усвідомлює „Ти” як щось за його межами, коли воно переростає з монологу в дійсний діалог, воно стає тим, що ми тільки що визначили як первісне Ні. В якості нового методу автор пропонує розповідь або опис дійсності, що має на увазі „повагу” до неї, яка вона є, і позбавляє від необхідності зводити весь її прояв до одного. Світобудова, за Розенцвейгом, це не прояв „Я”, але „Я”, сховане в таємниці третьої особи. Я яскраве й виражене проявляється тільки після виявлення „Ти”. Для діалогічної філософії метою й предметом є те, що виступає специфічно іншим, це визначається не через порівняння, а шляхом її конкретизації й опису.

Філософія діалогу одержала подальший розвиток у творчості Мартіна Бубера. У праці за назвою „Я і Ти” він виклав свої основні ідеї. Метафізичний діалог Бубера мав вирішальне значення для культури ХХ ст. Для європейської ментальності характерним є прагнення до розмежування суб'єкта й об'єкта. Як правило, у суб'єкт представляється активною стороною, а об'єкт як залежним від дій суб'єкта. Натомість Бубер запропонував так звану бісуб'єктну комунікацію, де об'єкт з'являється як співрозмовник і рівноправний партнер. Т.П.Ліфінцева у своїй роботі, присвяченій філософії Бубера, відзначає: „В екзистенціалізмі Бубера буття з'являється як діалог, його онтологію можна назвати діалогічною. Центральна ідея філософії й теології Бубера — буття як діалог між Богом і людиною, людиною й світом, людиною й людиною. Діалог є творенням і спасінням, коли він здійснюється за допомогою Бога, його заповідей про моральність і любов. Саме в діалозі з людиною й світом Бог реалізує свою божественну сутність...” [2]. У Бубера діалог перетворюється в концепцію всеосяжного характеру. Діалог – єдино вірний спосіб взаємодії з навколишнім світом, оскільки тільки через нього можливо живе міжособистісне відношення. Відношення „Я–Ти” можливо не тільки між людьми, але й із представниками світу природи. Крім того, діалог як нову форму спілкування зі світом Бубер уважав способом припинення розвитку тенденції відчуження в суспільстві. Як релігійний філософ, Бубер розглядав основу проблематики відчуження на відстані людини від Бога, оскільки діалог з Богом є умовою гармонійних (діалогічних) відносин з усіма складовими навколишньої дійсності.

Розвиток філософії діалогу являє собою не що інше, як спробу створення нового методу мислення. Це заклик до відмови від егоцентризму, що паралізує вміння бачити й чути, і перехід до відносин, заснованих на рівноправності. Монологічний погляд на світ, спрямований на

себе, веде до нерозуміння, що відбувається за його межами, і як правило, знаходить вираження агресії і прагнення до домінування. Так як основоположники діалогізму Ебнер і Бубер були австро-угорцями, а Розенцвейг був німцем, для них діалог – це засіб установлення й закріплення мирних відносин як між окремими індивідами, так і між цілими країнами. Як ми знаємо, праці дослідників були написані саме у післявоєнні роки, коли людству потрібно було переосмислити усі причини і наслідки на той час великої гуманітарної катастрофи. Тому найбільшу роль у їх вченнях відіграє релігія, де Бог – сполучний початок для всього людства. Проте у діалогізмі Бог не є об'єктом споглядання, з ним необхідно вести діалог.

Відношення „Я–Ти” визнається Семеном Франком як сутнісний момент становлення особистості. Проте особистість не зникає в цьому відношенні, а дійсно постає в ньому, знаходить себе і своє справжнє підґрунтя – трансцендує назовні, доповнюючи цим актом акт трансцендування всередину, до першовитоків свого духу. Особистість залишається укоріненою не у відношенні, а в бутті – в незбагненній металогічній реальності, котра живить її і є первинною відносно зв'язків, що виникають між особистостями. Ця реальність, за Франком, позначає також зв'язок особистості з Богом.

Франк вдається до розробки таких ключових тем філософської антропології, як вчення про симпатію і любов. Зокрема, виділяється п'ять основних позицій, які є спільними в концепціях любові двох мислителів: любов виступає як шлях трансцендування, виходу особистості за межі своєї замкненості і можливість приєднатися до іншого; любов розглядається як інтенція на духовну серцевину іншої особистості, яка є разом з тим її головною цінністю; любов є служінням; будь-яка любов є формою релігійної любові, а вища любов – це любов до Бога; нарешті, любов виступає матеріальним обґрунтуванням практичної позиції людини у світі, в суспільстві, тією силою, яка долає розбіжність між „своїми” і „чужими”, „другом” і „ворогом”.

У цьому зв'язку доречним буде згадати ідеї „нової релігії” Людвіга Фюрбаха заснованій на почутті, сердечному ставленні людини до людини, яке досі шукало свою істину у фантастичному відображенні дійсності через посередництво одного чи кількох богів, а тепер знаходить її в любові між „Я” і „Ти”. Носієм людської сутності у Фюрбаха виявляється вже не ізольоване „Я” попередньої філософії, а взаємозв'язок „Я” і „Ти”. Саме на виявленні всієї складності та супе-

речності цих стосунків і скеровується діалектичний творчий пошук Фюербаха. Людська сутність в усій своїй складності та розмаїтті і становить сферу життєдіяльності діалектики, своєрідним фокусом якої є любов.

Хотілося б додати до всього вище сказаного декілька слів про Юзефа Тішнера, польського мислителя, священника, філософа ХХ ст. У своїх працях він виражає загальнофілософські і релігійні погляди, а також схильність до діалогу. Хоча поняття діалогу в нього є досить специфічним, але тим не менше цікавим. Юзефа Тішнера називають єдиним із польських дослідників хто вивчав і розвивав проблематику „Іншого”. У роботі „Філософія драми” він акцентував увагу на тому, що у витоків походження свідомості „Я” лежить присутність „Ти”, а мабуть і загальніше – „Ми”. Лише в діалозі, в протистоянні думок і позицій, а також у прагненні до нової спільності створюється свідомість „Я”, як істоти самосущої, відмінної від іншої. Я знаю, що Я є, тому що знаю, що є Інший. Із потреби цього досвіду, цього переживання і виникає філософія діалогу. Філософія діалогу – той напрям, орієнтація, або течія, яка прагне зайнятися проблематикою „Людини–Я”, і, що украй важливе, його стосунками з іншою людиною, з „Іншим”. Можна стверджувати про драматичну версію філософії діалогу, котра полягає в тому, що показує людину в ситуаціях екзистенційної драми, тобто показує людину саме такою, якою вона є. Коли добро, істина і краса не є взаємозамінні, як у світі Платона, але залишаються у певній драматичній напрузі між собою. Отже, ніколи не буває так, що людина може вибрати лише добро, бо останнє завжди вибирається ціною певного зла, завжди відтінене злом. Тобто завжди треба платити певну ціну за добро, яке ми чинимо. Так само, добро завжди залишається до певної міри у конфлікті з красою, або ж у конфлікті з істиною. Тішнер неодноразово підкреслював,

що істина не буває доброю, добро не є істинним, краса не є доброю тощо.

Сучасна ситуація змушує шукати зовсім інші підходи до розгляду таких кардинальних філософських проблем, як пошук людиною власного місця у світі, смислоутверджуючих орієнтирів ставлення людини до людини, відношення людини й світу тощо. У цьому напрямку дуже значущі кроки зроблені філософією діалогу. Розвиток філософії діалогу в ХХ ст. відбувається передусім у сфері гуманітарних наук. І це цілком закономірно, оскільки діалогічний підхід визначається представниками цього напрямку як засіб дослідження самої сутності людини, її реального призначення у житті як досягнення істинної свободи. До найбільш визначних філософів-діалогістів залучають М.Бахтіна, М.Бубера, Ф.Розенцвейга та інших. Саме поняття діалогу починає застосовуватися у різних смислах, набираючи багатозначності та охоплюючи різні сфери перебігу людської думки, означаючи як реальний діалог між реальними співбесідниками, так і уявний або внутрішній діалог, що безперервно відбувається в людській свідомості. Кожен із цих дослідників по-різному визначає саму сутність діалогу та стратегію його дослідження, акцентуючи увагу на різних аспектах проблеми. Але спільною для них є передусім відмова від принципу тотальності, оскільки останній не в змозі відобразити істинну сутність буття людини.

Увага до діалогу посилюється саме в ті історичні періоди, коли у суспільстві, науці, філософії виникає необхідність обговорення нових проблем в умовах кризи попередніх методологічних і парадигмальних установок. На сучасному етапі наука потребує заміни монологічних концепцій і саме це стає новою задачею філософської рефлексії.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. – М.: Наука, 1979. – 365 с.
2. *Лифинцева Т.* Философия диалога Мартина Бубера // <http://philosophy.ru/iphras/library/lifinceva.html>.

Стаття надійшла до редакції 31.01.2009 р.

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ІННОВАТИКИ – ВИМОГА ЧАСУ

С.Б.Ковальова

*асистент кафедри психології і педагогіки
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут»*

Розглядається необхідність системного підходу до вивчення інновацій у вищій школі. Системний підхід об'єднує культурологічний, соціологічний та особистісний підходи, досягнення педагогічної і технологічної інноватики як передумови діалектичного розвитку особистості.

Ключові слова: інноваційна освіта, діалектичний розвиток особистості.

В умовах сьогодення, коли освіта постає як сфера системної підготовки людини до самостійного дорослого життя, зростає актуальність розробки системного підходу до інноваційних процесів вищої школи. Світова системна криза зумовлює необхідність розвитку інноватики вищої школи як механізму подолання кризових явищ в освіті й суспільстві.

У сучасній науковій літературі недостатньо розкриті питання системного аналізу різних чинників інноваційного процесу в умовах вищої школи, значення їхньої взаємодії для становлення інноваційної моделі освіти. Знаходження точок перетину між різними напрямками дослідження інноваційних процесів вищої школи робить можливим поєднання погляду на інноватику як механізм розвитку вищої школи з цілісним, базованим на діалектичних засадах, розвитком людини як найважливішим показником якості освіти.

Метою здійсненого авторкою дослідження є виявлення та концептуалізація аспектів в існуючих напрямках інноватики, які можуть стати передумовою формування інноваційної моделі освіти.

Завдання дослідження зумовлені поставленою метою – виявити основні риси існуючих напрямів інноватики вищої школи, проаналізувати їхні основні положення, розкрити гуманістичний потенціал кожного напрямку як підґрунтя, що зумовлює необхідність системного підходу.

Культурологія освіти – це новий напрямок, що характеризує діалектику освітнього процесу, формуючи погляд на освіту як на концентровану форму розвитку культури, як на серцевину процесу соціалізації, - усупільнення індивідуального та індивідуалізації суспільного, – особистості.

Важливою для поставання культурології освіти є концепція нововведень як одного з визначальних індикаторів культури в суспільстві. Соціальний механізм інноваційних процесів розглянуто в дослідженнях Л.Я.Косалса [6].

У культурологічному аналізі інновація може інтерпретуватись як «перетворення нових знань у технології, методології освітнього процесу, адекватні культурно-освітнім вимогам» [1].

Інноваційна освіта здійснюється як процес соціокультурного становлення та розвитку особи в системі неперервної освіти в соціокультурному просторі країни, причому формування змісту освіти має культурно спрямований характер.

Розвиток культурології інноватики, на наш погляд, заповнює нішу, яка виявилася порожньою у зв'язку з розвитком і дослідженням проблем інноватики переважно в економічному просторі.

Вказаній проблематиці присвячено вже чимало наукових розвідок. Зокрема з'ясовано зміст поняття „інноваційна освіта” (І.Бех, Н.Бібік, С.Гончаренко, І.Єрмаков, В.Ільченко, В.Паламарчук, Л.Позимов, В.Сластьонін, Ю.Шваб, М.Ярмаченко); здійснена класифікація освітніх інновацій (К.Ангеловські, О.Козлова, Л.Маликіна, К.Роджерс, І.Підласий); досліджено генезу розвитку педагогічних інновацій у ХХ столітті (О.Попова); інноваційні педагогічні технології (М.Кларін, В.Лозова, О.Пехота, С.Подмазін, І.Прокопенко, Г.Селевко); педагогічні системи (В.Безпалько, Н.Кузьміна, А.Куракін); розкрито інноваційні підходи в науці й освіті з методологічних позицій (Ю.Волков, А.Кругликов, Г.Герасимов); відношення суб'єктів інновацій до нововведень (К.Ангеловські, К.Ушаков, М.Анісімов, Ю.Л.Неймер); розглянуто інновації як комплексний соціокультурний процес, тісно пов'язаний із історією і традиціями соціальних проблем (О.Мешков).

У роботі В.Аношкіної і С.Резванова на основі культурологічного підходу до проблем розвитку системи освіти остання розкривається як соціально-гуманітарний феномен, розглядається соціокультурний аспект інновацій в освіті як вирішальний чинник розвитку гуманітарно-соціальної сфери. Інноваційно-освітній процес цілком справедливо визначається як

об'єктивний у зв'язку з інституціональною формою інновації, однією з функцій якої є управління освітнім процесом. Функцією освітньої системи також вважається відтворення культури [1]. На наш погляд, потрібно говорити про відтворення розширене, оскільки педагогічну інноватику цілком можна розглядати як спосіб створення додаткової вартості культури.

Сучасна освітня ситуація розглядається - повинна розглядатись під кутом зору того, що відбувається в соціокультурному просторі. Маргарет Мід виділила три типи культур трансляції досвіду між поколіннями: постфігуративний, де діти навчаються, передусім у своїх попередників; конфігуративний, де діти й дорослі навчаються у своїх однолітків і префігуративний як новий тип соціального зв'язку, що ґрунтується на розриві між поколіннями, який є зовсім новим, глобальним та узагальнюючим [4].

Це означає, що традиційна «знанцева» (просвітницька), настановча та суто дидактична модель освіти вичерпала себе, вона на сьогодні не відповідає запитам сучасного соціокультурного середовища. Вихід освіти з кризи – нові принципи побудови – творення, педагогічної творчості. Адже подібне формується подібним. А оскільки з трьох видів продукування (речей, ідей та людей) останнє є найскладнішим і освіта є осередком такого продукування, то вона потребує перманентного творчого розвитку.

Вперше термін „Неперервна освіта” був вжитий у 1968 р. в матеріалах генеральної конференції ЮНЕСКО. В сучасному інформаційному суспільстві освіта перетворилась із кінечної в безкінечну. Для збереження своєї професійної конкурентоспроможності, соціального стану та позицій у суспільстві сучасна людина має постійно навчатися новому.

Неперервна освіта не означає освіту, розтягнуту на все життя. Неperервна освіта передбачає постійний перехід на вищі рівні, якісний і кількісний прогрес. Передбачає наростання в освітньому процесі компоненти самоосвіти. При цьому кожен рівень є логічно завершеним і цілісним і, загалом кажучи, не потребує додаткового доопрацювання, виходячи із власного змісту. Організація такої системи освіти – стратегічне завдання суспільства, яке хоче мати майбутнє. І не просто майбутнє, а гідне людини XXI століття. Власне, йдеться про реалізацію принципів дійсного гуманізму.

Принциповий зсув, зміщення традиційних освітянських акцентів і пріоритетів пов'язують із персоналізацією – орієнтацією на особистість, а не на саму систему педагогіки як центр неперервної освітньої діяльності; інноваційність досліджень неперервної освіти, їхня спрямованість на створення нового особистіс-

ного й соціально значущого продукту [5]. Гадаємо, це виправданий підхід.

Культурологія інноватики неперервної освіти пов'язує зовнішні впливи на систему освіти як з особливостями культурно-освітнього середовища, що реформується, так і з креативним потенціалом суб'єкта освіти - дитини, підлітка, юної людини. Робимо висновок, що сили зовнішнього впливу на систему освіти зростають і система освіти перебудовується за зовнішнім зразком, але інкорпорується лише ті нововведення, які не суперечать їхньому попередньому існуванню. Іншими словами, має відбуватися бездоганна взаємодія традицій та новаторства, „зняття” в суцільних і майбутніх педагогічних практиках всього попереднього позитивного досвіду.

Культурологія освіти розглядається як важливий засіб виведення освіти з нинішньої системної(економічної, політичної, демографічної тощо) кризи. Зростає роль розуміння культури в її глобальному вимірі як сукупності способів і результатів діяльності людини.

У культурології освіти важливою є культуротворча функція, яка передбачає орієнтацію освіти на виховання людини культури, відбір, що відповідає культурі змісту та відтворення в освітніх структурах культурних зразків і норм, які проєктують елементи культурного середовища, відповідного культурі облаштування суспільного життя людей.

Водночас освіта закладає в людину механізм культурної ідентифікації. У поняття «культурна ідентифікація» О.Бондаревська вкладає наступний зміст – встановлення уподібнення між собою і своїм народом, відчуття приналежності до національної культури. Для культурної ідентифікації важливим, якщо не визначальним, чинником є гуманітаризація і гуманізація освітнього процесу – вона орієнтує особу на розуміння навколишнього соціокультурного середовища.

Основою особистісно-орієнтованої освіти стає система гуманістичних цінностей. Серед них базові цінності – самоздійснення, життєтворчість, культурна ідентифікація, індивідуалізація тощо.

Наукові передумови виникнення особистісного підходу поступово визначались у дослідженнях особистості у різних її аспектах, що були проведені такими представниками класичної психології, як Ж.Піаже, Л.Виготський, С.Рубінштейн, Б.Ананьєв. Особливо важливими є ідеї гуманістичної психології, найяскравішими представниками якої вважають А.Маслоу й К.Роджерса. Лідери гуманістичної психології звернулися до досягнень філософії XX століття, насамперед до екзистенціалізму, що вивчав внутрішній світ, екзистенцію людини. З'явилася нова детермінація – психологіч-

на, яка пояснювала розвиток людини її прагненням до само-актуалізації, творчої реалізації своїх потенційних можливостей.

Теоретичні та методологічні проблеми особистісно-орієнтованого навчання на сучасному етапі ми зустрічаємо в ґрунтовних дослідженнях вітчизняних учених-педагогів – М.Алексєєва, Д.Белухіна, Д.Богоявленської, І.Беха, О.Бондаревської, В.Бочелюка, С.Кульневича, С.Подмазіна, В.Серікова.

Культурологія освіти підкреслює органічний і нерозривний зв'язок інноваційних механізмів з культурою. В цьому вбачається вихід освіти, а опосередковано і всього нашого суспільства, із кризи. Інноваційність освіти створює нові детермінанти й відкриває нові горизонти суспільного поступу.

Разом із тим, потреба в інноваційній освіті зростає в суспільстві динамічного поступу. Ознаки інноваційної освіти виокремлюються у протиставленні до традиційної або «підтримуючої» освіти. Інноваційність пов'язується з кардинальним переосмисленням задач пізнання існуючого світу, переакцентування на його цілеспрямоване перетворення, синтез нового. На рівні вказаного синтезу для кінцевого вибору рішення людині потрібно застосувати духовно-моральні, включно і естетичні, оцінки та норми. Ознаки інноваційної освіти передбачають безпосереднє включення в педагогічний процес суб'єкта, що пізнає та діє, а наукові знання розглядаються в контексті соціальних умов його буття і соціальних наслідків його діяльності; формується культура системного мислення; світогляд, спрямований на гармонізацію відносин людина – суспільство – природа; зміст і методи навчання орієнтовані на освоєння методології творчої діяльності, формується інноваційна здатність людини – здатність створювати те, про що не знає і викладач; відбувається формування і розвиток моралі, духовності й соціальної відповідальності як факторів професіоналізму [12]. Знана в практиках нашого освітництва „педагогіка співробітництва” – один із шляхів поставання інноваційної освіти.

Проблематика інновацій сьогодні вийшла за рамки власне економічних концепцій і підходів і все активніше включає проблеми педагогіки, психології, соціології, загальної теорії управління та інших дисциплін.

Соціологічний аспект інновацій передбачає об'єднання проблемних полів розвитку вищої школи та соціокультурної інновації. Освітня інновація в соціокультурному просторі в межах соціологічного дослідження стає видимою лише за умови експертної легітимізації, що передбачає включення методів експертної когнітології, методологічних підходів і принципів соціально-антропологічного аналізу, що

дають змогу поєднати макро- мезо- та мікросоціологічні підходи залежно від завдань дослідження та конкретної пізнавальної ситуації [7].

Автор виходить із необхідності трансформації інституціонального підходу в дусі неінституціоналізму з перенесенням акценту на автономію інститутів і дослідження їхніх інноваційних коридорів. В якості методологічної основи для відмови від традиційного інституціоналізму застосовується теорія соціальних систем Лумана. Залишаючи осторонь суто соціально-філософську проблему походження інновації, звертаються до соціологічних проблем опису інноваційних механізмів. Інтерпретація соціальних взаємодій спирається на розуміючу соціологію, в дусі якої розглядається «герменевтичний проект як інструмент соціального пізнання, що включається в методики якісного аналізу інноваційних процесів у вищій школі» [7].

Метаконтекст соціально-культурної творчості передбачає розгляд функцій і задач вищої школи з точки зору мобільних змін традиційних уявлень про механізми взаємодії культур. Соціологічний підхід розглядає взаємодію між різними соціальними групами, що структуруються за принципом культуртрегер-реципієнт за допомогою концептуальної схеми: асиміляція з інтегративними зусиллями; асиміляція без інтеграції; дисиміляція без інтеграції; інтеграція та творча асиміляція.

Динамізм взаємної інтеграції й асиміляції у мультикультурному соціумі пов'язаний із появою культурних і соціальних інновацій.

Дослідження українського суспільства в умовах інтенсифікації культурного обміну та мультикультуралізму, герменевтичного експорту в область освіти як каталізатора творчого потенціалу в умовах становлення інформаційного суспільства, має враховувати національну і світову перспективу. О.Навроцький застосовує методологію історичної соціології Н.Еліаса, яка ще має назву соціологія фігурацій. Вона розглядає соціогенетичний та психогенетичний розвиток людства як єдиний процес, який має тенденцію до індивідуалізації. Автор вважає, що це має принципове значення для розуміння нелінійного складноструктурованого процесу. Дослідницька програма культурних інноваційних процесів, яку пропонує Еліас, включає об'єднання метатеорії, теорії та емпіричного матеріалу.

Становлення соціологічної інноватики, розвиток інноваційної компетентності соціології і стає основою для управління інноваційними процесами в системі вищої школи.

Розвиток організаційно-управлінського аспекту інноваційних практик пов'язаний з усвідомленням того, що тільки ті інноваційні проекти засвоюються вищою школою, які сприй-

маються працівниками вищої школи як такі, що покращують стан вищої школи та їхній особистий соціальний і матеріальний статус. О.Навроцький висловлює думку, що потрібно створити механізм, який забезпечує досягнення цілей. Виокремлюються стратегічні цілі-цінності, цілі-умови та базові цілі. В самореферентних системах (за методологією Н.Лумана) – це цілі, на які повинна реагувати система, що здатні переорієнтувати її, зробити її підготовленою не тільки для прийняття інновацій, а й для їхнього продукування.

Серед стратегічних цілей-цінностей безумовно домінуючою є гуманізація. Важливими також є гуманітаризація, фундаменталізація та інноваційний характер освіти, що визначають тривалу стратегію реформування, спрямовану на досягнення системою нової якості.

Згідно з О.Навроцьким потенційним вирішенням більшості зі стратегічних цілей-цінностей є цілі реформування вищої освіти іншого рівня – рівня тактичних цілей на перспективу. Це і є цілі-умови. Їх досягнення створює сприятливі умови для досягнення цілей-ідеалів. До них відносяться: відкритість вищої школи для громадського контролю (недержавний характер кваліфікації вищих навчальних закладів, відкритість і доступність статистичних даних, даних досліджень у галузі вищої освіти); демократизація управління в умовах вищої школи (децентралізація управління передавання частини управлінських функцій на регіональний рівень, більша самостійність вищих навчальних закладів та їхніх підрозділів при вирішенні питань своєї життєдіяльності, розвиток внутрішнього самоуправління. Досягнення цих цілей сприятиме переходу від авторитарної педагогіки до педагогіки співпраці, впровадження поліваріантності форм, методів процесу навчання, збільшення частки спекурсів на вибір, перехід на альтернативні підручники та посібники, збільшення частки самостійної роботи студентів, індивідуальних консультацій зі студентами).

На принципово новому рівні також повинна забезпечуватися єдність науки і вищої освіти (перетворення вищих навчальних закладів в науково-освітньо-виробничі комплекси, учбового процесу – спільну наукову творчість і пошук, у якому беруть участь два рівноправних учасники учбового процесу – викладач і студент).

Крім цих цілей, досягнення яких частково або повністю можливе лише за наявності загальнодержавних програм їхньої реалізації, необхідне створення юридичної (законодавчої) бази інноваційних процесів у системі вищої освіти (пакету законів, що визначають особливий статус вищих навчальних закладів, лібералізують умови їхньої економічної діяль-

ності, які засновані на базі різних форм власності), забезпечення достатнього та стабільного фінансування вищої освіти, відмова від фінансування за залишковим принципом, збільшення частки витрат на освіту за своєю суттю – це базові цілі, які забезпечують можливість реалізації всього комплексу цілей реформи вищої освіти. У свою чергу, вони базуються на результатах, темпах і глибині економічних реформ у країні, які забезпечують збільшення престижу вищої освіти. Всі перераховані вище цільові пріоритетні системи вищої освіти, з одного боку, є відображенням світових тенденцій, а з іншого – комплексом задач, пов'язаних безпосередньо з реформуванням вітчизняної вищої школи.

Інноваційні зміни рідко протікають легко і безболісно, що зумовлено низкою об'єктивних причин. Одна з них – відторгнення нововведень – несумісність цих змін, що впроваджуються в організаційній системі, з її стійкістю і стабільністю. Розвиток цього загальносистемного протиріччя призводить до прагнення системи асимілювати нововведення, адаптувати його до своїх особливостей, що позбавляє його власне інноваційного характеру.

Відтак, нагальною є потреба у створенні механізму, що забезпечує адекватний хід реформ, припускає формування у середовищі працівників вищої школи усвідомленої потреби в змінах, а також у досягненні цілей, що відповідають змісту реформ.

Але це усвідомлення необхідності інновацій у вищій школі України не визначає відношення людей до конкретних напрямків реформи, не гарантує їх участі в інноваційній діяльності. Для людей дуже важливо, в якій формі проводитимуть реформи, якими методами.

Можна виділити дві форми проведення перетворень: революційну – коли відбуваються кардинальні якісні зміни, спрямовані на негайну і повну заміну існуючої системи, та еволюційну – проводяться поступові кількісні зміни, що ініціюють інші перетворення (в цьому випадку перетворенням притаманний повільний перманентний характер).

За результатами соціологічного дослідження вищої школи, зроблено вибір: 72 % від загальної кількості опитаних у 1992 р. були прихильниками еволюційного шляху і тільки 18 % – революційного (10 % взагалі не бачили в реформах ніякої необхідності). В подальшому ще більше зросла кількість прихильників поступових реформ з інноваційними перетвореннями у вигляді процесу корегування цілей. 1997 р. їх кількість збільшилася до 84 %.

У 2002-2003 рр. кількість прихильників еволюційного шляху збільшилася до 91 %.

Сприйняття кожного конкретного нововведення починається з усвідомлення необхід-

ності інновації. Інновація має сприяти вирішенню будь-якої усвідомленої актуальної проблеми, слугувати предметом задоволення потреби – суспільної, групової або індивідуальної.

Важливим напрямом інноватики є розробка педагогічної інновації. Вона сьогодні пов'язана з оригінальною науково-педагогічною концепцією евристичного навчання.

Філософською основою евристичної освіти є концепція "поселення", розміщення людини в таку систему координат, у зовнішній світ діяльності, яка забезпечує створення продуктів, адекватних пізнавальним сферам зовнішнього світу. Опанування зовнішніх освітніх областей супроводжується розвитком, збагаченням, внутрішнього світу суб'єкта освіти, до яких відносяться креативні, когнітивні та організаційно-діяльнісні якості особистості.

Попередником (прототипом) евристичного навчання є метод питань і міркувань Сократа. Здобуття прихованих у людині знань може бути не тільки методом навчання, а й методологією всієї освіти. Учень вибудовує траєкторію своєї освіти в кожному з курсів, що вивчає, створюючи не тільки знання, а й особистісні цілі занять, програми свого навчання, способи освоєння тем, що вивчаються, форми подання й оцінки освітніх результатів. Особистісний досвід учня стає компонентом його освіти, а зміст освіти створюється в процесі його діяльності.

Евристичне навчання ставить за мету конструювання учнем власного розуміння цілей і змісту освіти, а також процесу його організації, діагностики й усвідомлення.

«Сьогодні потрібна освіта, яка орієнтована не тільки на конструювання прогресивного майбутнього, скільки на розвиток усіх сфер людської діяльності. Зміна доктрини «освіта-викладання» на доктрину «освіта-творчість» – закономірна евристична особливість сучасних глобальних змін в освіті» [11].

З появою перших комп'ютерів в освітянських закладах виник новий напрям педагогі-

ки – комп'ютерні технології навчання [3]. Але й досі відсутня загальноприйнята усталена психолого-педагогічна теорія комп'ютерного навчання. Комп'ютерні учбові програми продовжують розроблятися й використовуватися спорадично, строкато, без належного врахування принципів і закономірностей навчання.

Проблеми та завдання впровадження обчислювальної техніки у вищій школі досить різнопланові – це і перенавчання викладацьких кадрів на всіх рівнях освіти з використанням комп'ютерних технологій; це і впровадження дистанційного навчання; проблеми і завдання розробки та впровадження методичного забезпечення з різних дисциплін.

Результатом розвитку інформаційних технологій стали принципові зміни акцентів переходу до створення особисто орієнтованого підходу. Потреба вироблення особисто орієнтованого підходу обумовила зміну акцентів педагогічного процесу з вивчення обміну інформацією «людина-людина», «людина-колектив», «людина-навчальний посібник» на усвідомлення необхідності й початок роботи над проблемою вивчення обміну інформацією «людина-комп'ютер». Починає унаочнюватися перетворення комп'ютера із засобу спілкування на об'єкт спілкування. Втім, дана проблематика потребує розробки й дослідження, до чого ми плануємо повернутись у майбутньому.

Отже, потреба в інноваціях зростає, оскільки інновація є основою подолання кризових явищ в економіці й суспільстві. Необхідність системного підходу до інновацій у вищій освіті ґрунтується на необхідності нововведень, у яких поєднано спрямування на інституційні зміни та зміни в системі управління, що ведуть до змін у когнітивній сфері людини. Людина не є лише кінцевим продуктом інституційних змін. Значення системного підходу характеризує необхідність поєднання культурологічного та соціологічного підходів, особистісного підходу, досягнень педагогічної і технологічної інноватики як передумов діалектичного розвитку особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аношкіна В.Л., Резванов С.В. Образование. Инновация. Будущее. (Методологические и социокультурные проблемы). – Ростов-на-Дону: Изд-во РО ИПК и ПРО, 2001. – 176 с.
2. Бондаревская Е.В. Личностно-ориентированное образование: опыт разработки парадигмы. – Ростов-на-Дону, 1997. – 28 с.
3. Информатика. Комп'ютерна техніка. Комп'ютерні технології: Посібник / За ред. О.І.Пушкаря. – К.: Видав. центр «Академія», 2001. – 220 с.
4. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежной школе // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 44-52.
5. Кларин М.В. Личностная ориентация в непрерывном образовании // Педагогика. – 1996. – № 2. – С. 32-38.

6. *Косалс Л.Я.* Социальный механизм инновационных процессов. – Новосибирск, 1989. – 287 с.
7. *Лапин Н.И., Пригожин А.И., Сазонов Б.В., Толстой В.С.* Нововведения в организациях // Структура инновационного процесса. – М., 1981. – С. 32-39.
8. *Мешков А.А.* Основные направления исследования инновации в американской социологии // Социс. – 1996. – № 5. – С. 117-128.
9. *Мид М.* Культура и мир детства. – М.: Наука, 1988. – 429 с.
10. *Навроцкий А.И.* Высшая школа: теория и практика модернизации. – Х.: Изд-во Харьк. нац. ун-та имени В.Н.Кармазина, 2007. – 196 с.
11. *Хуторской А.В.* Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.
12. *Шукунов В.Є., Взмишев В.Ф., Романков Л.І.* Інноваційна освіта: ідеї, принципи, моделі. – М.: Пайрус, 1996. – 102 с.

Стаття надійшла до редакції 20.04.2009 р.