

**ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД
«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені К. Д. УШИНСЬКОГО»**

На правах рукопису

Колесова Олена Анатоліївна

УДК: 37.012+371.3+115.81

**ІННОВАЦІЙНА ОСВІТА В ПАРАДИГМІ
ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

Спеціальність 09.00.10 – філософія освіти

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата філософських наук

Науковий керівник:

Кавалеров Анатолій Іванович
доктор філософських наук,
професор

Одеса- 2011

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1 ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС В ІНФОРМАЦІЙНІЙ МОДЕЛІ УНІВЕРСУМУ.....	9
1.1. Концептуалізація освіти в еволюції смислів інформаційної епохи	9
1.2. Людина в континуумі кіберпростору	27
1.3. Трансформація філософсько-освітніх практик в інноваціях науки і техніки.....	45
РОЗДІЛ 2 ТЕМАТИЗАЦІЯ ПРОБЛЕМИ ВІРТУАЛІЗОВАНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ	69
2.1. Інтернет як ключова інформаційна технологія сучасності	69
2.2. Онтогносеологічні обґрунтування освіти в гіперреальності	91
2.3. Соціокультурна парадигма освіти мережевого суспільства	110
РОЗДІЛ 3 МЕТАСМИСЛИ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ В ПЕРСПЕКТИВАХ ІНФОГНОЗИСУ	127
3.1. Діалогічне підґрунтя сучасної освіти: від трансляції до комунікації	127
3.2. Трансформація освітніх парадигм в просторі інфотехномислення	142
3.3. Необхідність можливого: футурологічний контекст розвитку освіти...	157
ВИСНОВКИ	171
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ І ЛІТЕРАТУРИ	175

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. У сучасних філософських студіях актуалізується проблема залучення інформаційних технологій в освітній процес, що зумовлює необхідність осмислення соціокультурних ціннісних засад людини постіндустріального «суспільства знань». Адже інноваційність як світоглядна настанова сучасності стимулює прискорення темпів становлення і розповсюдження поліфонії нових цінностей, котрі не так легко сприймаються індивідом. Тому важливим завданням філософії освіти є визначення місця постмодерної особистості в системі аксіологічних вимірів сучасного буття. Водночас вимагає вивчення орієнтація освіти і виховання на інтелект, на оволодіння вмінням керувати інформацією, перетворювати її на знання, ідеєтворчість, наповнювати креативним змістом.

Актуальність теми зумовлюється динамікою усіх напрямків сучасного життя, що змушує постійно переосмислювати основні завдання освіти, які концептуалізуються відтепер не в абстрактних настановах «підготовки до життя», а спрямовують суб'єкта навчального процесу на реалізацію в ньому свого «Я». Для цього особистість повинна докласти зусиль для одержання індивідуальної свободи та визнання сенсу власної діяльності. Однак сьогодні це ускладнюється втратою «лінійних» комунікативних зв'язків між людьми і заміною їх на «мережеві». В них кожний індивід стає «інформаційним провідником», уможливаючи власну самореалізацію тільки через вміння аналізувати та синтезувати отриману інформацію, перетворювати її на знання. Відтак відбувається ускладнення мети та завдань освітнього процесу, що обумовлює необхідність визначення місця особистості в інформаційних потоках, в континуумі яких відбувається тепер її духовна і практична життєдіяльність.

Разом з тим «мережевий» спосіб існування суспільства поступово позбавляє освіту статусу самостійного та централізованого соціального інституту. Сьогодні вона стає елементом інших інститутів суспільства, всебічно інтегруючись у всі сфери його буття. При цьому відкритість і

доступність інформації проблематизує процес навчання, оскільки розширюються можливості індивідуальних форм освіти, кількість яких зростає. Паралельно виникають і поширюються нові способи одержання знання, втілення яких обумовлено розвитком сучасних інформаційних технологій. Все це приводить до втрати освітою традиційності, набутої в процесі історичного поступу. Однак різкий поворот до інноваційної діяльності, ігнорування потреби поєднати традицію та інновацію приводить до ускладнення освітнього процесу, що поставило суб'єкта навчання перед новими викликами. В силу чого постає завдання виявити шляхи продуктивної взаємодії усталених цінностей та інноваційних вимог, які б уможливили їх подальше продуктивне співіснування.

Трансформація інституціоналізованої освіти приводить до її кризи, подолання якої можливе за рахунок створення інноваційно відкритої, індивідуально орієнтованої, динамічної освіти, моделі якої були б пристосовані до сучасного «суспільства знань». В ньому освіта поступово перетворюється на перманентний комунікативний процес, вузловою ланкою якого стає особистість. Супроводжуючи і перетворюючи життя людини, освіта постає однією з головних системних ознак суспільства знань, інтелекту і творчості в просторі стрімкого зростання інфотехносфери. Поєднання цих елементів актуалізує проблему дослідження інформатизації, віртуалізації і технологізації освіти в контексті становлення інфогнозису та осмислення інновації як умови розвитку креативної особистості.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційна робота виконана в рамках тематики наукових досліджень кафедри філософії та соціології Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» «Інноваційність в методології та технології наукового й соціального пізнання» (№ 0109U000194) і є одним із аспектів дослідження інформатизації освіти в контексті осмислення інновації як умови розвитку креативної особистості.

Мета і завдання дисертаційного дослідження. Метою дисертації є розгляд проблем застосування інформаційних технологій в інноваційній освіті. Дослідження поставленої мети передбачає вирішення ряду взаємопов'язаних завдань:

- виявити витоки та наявний стан кризових явищ у сучасній освіті;
- проаналізувати взаємодію суб'єкта та об'єкта навчання інноваційної освіти в умовах інформаційної епохи;
- з'ясувати рівень інтеграції інноваційної діяльності в усі традиційні сфери суспільного життя, зокрема - в освіту;
- дослідити проблему онтогносеологічних умов існування та розвитку освіти в гіперреальності;
- визначити нові освітні форми, утворені за допомогою віртуалізованих освітніх технологій;
- обґрунтувати місце особистості в освітньому інформаційно-організаційному просторі як нової якості сучасної цивілізації.

Об'єктом дослідження є освіта в сучасному інформаційному суспільстві.

Предметом дослідження є інноваційна освіта в парадигмі інформаційних технологій.

Методологічні засади дослідження визначені у відповідності до специфіки завдань дисертаційної роботи. Дослідження здійснювалося за допомогою основ наукового аналізу з використанням принципів об'єктивності, системності, порівняльного аналізу, системно-комплексного аспекту системного підходу. Для вивчення та залучення наукових джерел у роботі використаний аналітико-синтетичний метод із застосуванням проблемно-теоретичного підходу. Генералізуючий та систематизуючий підходи задіяні на всіх етапах дослідження, насамперед при розгортанні проблеми освітніх умов інформаційного суспільства, при обґрунтуванні віртуалізації сучасної освіти та при розгляді комунікативних засад «мережевого суспільства». Для розуміння специфічних рис сучасної освітньої

парадигми використано компаративний метод, який реалізується через метод порівняльного аналізу.

Наукова новизна дисертації полягає у тому, що в результаті здійсненого комплексного дослідження та філософського осмислення умов, наявного стану та наслідків застосування інформаційних технологій в процесі освіти розглянуто їх вплив на інноваційну освіту, формування професійної свідомості та обґрунтування сучасної освітньої парадигми.

Вперше:

– висвітлено проблему віртуалізованих освітніх технологій «мережевого суспільства» в просторі гіперреальності та інфотехномислення, завдяки яким збільшується кількість нових освітніх спільнот. Де особистість, яка активно і дієво проектує зміст власної освіти, використовує різноманітні ресурси для побудови освітньої програми і самостійно несе відповідальність за якість такої освіти;

– доведено, що інформаційно-комунікативна парадигма сучасної освіти вказує на необхідність трансформації інституціоналізованої освіти в контексті «суспільства знань», в якому освіта залучається у всі сфери життя соціуму і перетворюється на перманентний процес.

Уточнено:

– сприйняття того, що в сучасних сферах науки і техніки рушіями стають не новації, а інновації, які детермінують орієнтацію освіти на запити інформаційної епохи, відповіді на які досягаються через креативний тип мислення;

– розуміння, що відкритість та доступність інформації актуалізують у сучасній освіті проблему не надання знань, а вміння їх отримувати, використовувати, пристосовувати до сьогодення.

Отримало подальший розвиток:

– визнання того, що залучення в навчальний процес віртуалізованих технологій приводить до трансформацій освітніх парадигм і зміни способу передачі інформації в процесі отримання знання;

– уявлення, що реалії інформаційного суспільства змушують інтегрувати в освіту традицію та інновацію, продуктивна взаємодія яких обумовлює подолання кризових явищ в освіті;

– дослідження проблеми інформатизації, технізації та віртуалізації освіти, яке ґрунтується на вітчизняних та західних теоретичних розробках і розвідках теми її інноваційного розвитку. Фундаментальне осмислення проблеми зміни сутності і форм навчальних процесів та відповідної ним індивідуалізації особистості повинно враховуватися в сучасній педагогічній діяльності, зміст якої, як це показано в дослідженні, трансформується разом із розвитком освітніх парадигм і стратегій мислення.

Практичне значення одержаних результатів.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що положення роботи можуть сприяти розвитку педагогічної майстерності та оновленню педагогічного мислення в результаті застосування інформаційних технологій в інноваційній освіті. Результати дослідження можна використовувати при написанні науково-методичних посібників з філософії, філософії освіти, педагогіки, соціології; проблем інноваційного розвитку сучасної освіти, інформатизації освіти; для складання програм курсів та спецкурсів з вищезазначених дисциплін; як для студентів вищих навчальних закладів, так й при проведенні курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників усіх спеціальностей; результати дослідження доцільно враховувати при складанні курсів дистанційної освіти та при залученні в навчальний процес основних інформаційних технологій сучасності.

Апробація результатів дисертації. Основні положення та висновки дисертаційного дослідження обговорювались на наукових, теоретичних семінарах, засіданнях кафедри філософії та соціології Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», науково-методичного центру освітніх інформаційно-комунікаційних технологій Одеського обласного інституту удосконалення вчителів, а також знайшли відображення в доповідях на

міжнародних та науково-практичних конференціях: «Україна в системі сучасних цивілізацій: трансформація держави й громадянського суспільства» (Одеса, травень 2010 року), «Традиції та інновації в науці та освіті XXI століття» (Одеса, жовтень 2010 року), «Еліта і обдарованість: точки перетину» (Київ, 22-23 грудня 2010 року).

Публікації. Основні положення та висновки дисертаційного дослідження висвітлені в 4 публікаціях. Серед них три статті автора, опублікованих у фахових виданнях, затверджених ВАК України, 1 публікація - матеріали конференції.

Структура і обсяг дисертації зумовлені логікою дослідження, що впливає з поставленої мети та визначених завдань. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, що містять дев'ять підрозділів, висновків, списку використаних джерел. Повний обсяг дисертації становить 189 сторінок, з них 174 сторінки основного тексту. Список використаної літератури включає 150 позицій і налічує 15 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС В ІНФОРМАЦІЙНІЙ МОДЕЛІ УНІВЕРСУМУ

У ситуації розвитку сучасної цивілізації цінності технократії поступово замінюються цінностями наукового виробництва знань. По мірі втрати свого впливу технократичний світогляд включається в більш широкий горизонт соціального кредо суспільства: покладання на здатність людського розуму утворювати інструментально нову духовну природу як для соціотехнічного «конструювання» суспільства, так і для виробництва парадигми його інтелектуально-ментального життя. Рівень розвитку суспільства тепер у розвинутих країнах визначається відношенням до знання. У силу цих обставин колосального значення набуває освіта. Однак її розгортання і здійснення відбувається в епоху «пост» – постмодерну, постіндустріального, постеконічного, постсучасного суспільства, епоху «постлюдини».

Інформатизація всіх сфер життя якісно змінило освітню теорію і педагогічну практику. Це виявило потребу вивчення особливості цих змін і характер їх впливу на освітній процес.

1.1. Концептуалізація освіти в еволюції смислів інформаційної епохи

Освітній процес сьогодні характеризується як теоретичними і практичними досягненнями, так і проблемами, які поставили його в ситуацію кризи. Дану обставину констатують ряд дослідників духовно-культурного буття сучасного світу. «Кризой епохи постмодерніті вражені всі освітні інститути зверху донизу [12, с.161]», – стверджує З. Бауман, розгортаючи глобальність і фундаментальність даної проблеми. Її окремі вияви турбують мислителів понад третину століття і вписані в загальну філософську занепокоєність становищем людини в теперішньому нестримному світі. Його основними ознаками стали глобалізація, інформатизація, фрагментаризація,

технізація та багато інших ознак, не властивих розміреному у своєму раціонально-прагматичному світобаченні індустріальному суспільству Модерну. Подальший прогрес суспільства значною мірою пов'язаний сьогодні з удосконаленням інформаційної інфраструктури, ефективністю формування, розміщення та використання інформаційних ресурсів і продуктів. Освітні інститути і традиції, які виникли в той час, не пристосовані до сучасної суспільної динаміки. Також для них чужі, а подекуди й загрозливі постмодерні настанови на асиметричність та аструктурованість, гіпертекстуальність та відсутність «монополій на смисл» [119, с.11], симулятивність та ситуативність. Опинившись перед «обличчям» постмодерніті, що в соціально-економічному прояві постає як постіндустріальне та інформаційне суспільство, освіта опиняється перед складним вибором. Їй потрібно або зберегти свою традиційність як цінність, змінюючи власний зміст, але не форму, або ж поступитися епохальною настановою на інноваційність, здобути вміння скидати старі оболонки і миттєво обирати нові. І якщо на перший погляд останній варіант виглядає більш досконалим, проте його недоліком є ігнорування становища людини. Вона вимушена не отримувати знання, вміння, навички, на що спрямована традиційна освіта, а вчитися пристосовуватися до нового, встигати бути мінливою і гнучкою до будь-яких трансформацій і перетворень. Слід зазначити, що освітня криза – явище не раптове і не неочікуване, «Нинішня криза в сфері освіти – це перш за все криза успадкованих інститутів і філософій [12, с.161]», – говорить З. Бауман. Освіта не існує поза суспільним контекстом, а тому першочерговим завданням філософського аналізу причин становища, в якому вона опинилася, є дослідження системи координат, стосовно яких вона може змінювати власні форми, зміст, цінності та суспільну значимість.

На нашу думку, можна виділити декілька сутнісних трансформацій сучасного суспільства, які визначають і координують сучасну освіту. Перша – це перехід до постіндустріального суспільства, яке по суті своїй є

інформаційним. Оскільки ключовою цінністю такого суспільства є інформація, освіта може підвищувати власні статуси, навчаючи орієнтуватися в інформаційних потоках і даючи вміння оперувати інформацією. Друга суспільна трансформація – це перетворення світоуявлення людини з лінійного на мережеве, зміна способів сприйняття нею оточуючого світу та розширення простору існування людини. Тим самим індивідуальний розум перетворюється на колективне знання. Наслідком для освіти є зміна ставлення до знання та інтелекту: останній стає в тому числі і «політичним об'єктом». Причому він може бути як частиною індивідуальної «політики ідентичності», так і «тиснути» на політичні важелі на глобальному рівні. Третя трансформація – це технізація суспільства. Наука і техніка стають «ідеологією» [127, с.52], технізація суспільства приводить у новий світ людини «електронне житло» [117, с.123]. Відтак змінюються способи отримання, сприйняття, ретрансляції інформації, що, звичайно, повинно враховуватися освітою. І четвертою трансформацією сучасного суспільства стає інноваційність: новизна втрачає значення без власного впровадження, підвищується суспільна значимість творчої діяльності. Перед освітою постає завдання виховати в особистості не тільки здатність до ідеєтворчості та вміння орієнтуватися на новацію, але й вміння «тримати руку на пульсі», відчувати потенційну суспільну вартість власної діяльності і вміти переконати інших в її значимості. Адже нова «соціокультурна функція» знання перетворює «механістичний» стиль життя в когнітивно центрований так, що людина починає ставитися до світу не як до абсолютної даності, а як до мінливого нового, котре вимагає «творчих способів мислення [41, с.15-16]».

Вищеописані трансформації позбавляють освіту статусу самостійного і централізованого інституту. Відтепер вона стає фрагментом усіх інших суспільних інститутів, тому теорія освітнього процесу починається не з опису окремих проблем, а з опису соціальних умов, в яких вона існує. В першу

чергу виокремлюється проблема онтологічного статусу і розвитку освіти в інформаційну епоху постіндустріального суспільства.

Зазначимо, розвиток і саме існування людства в дану епоху нерозривно пов'язано з інформацією і ростом знань. Людство живе в інформаційному світі і *de facto* являє собою інформаційний об'єкт, але все ще не мислить себе такими. Революція у сфері комунікації та інформації змінила світогляд та мислення, створила нові картини світу і, зрештою, привела до створення нового образу людини. Інформаційна сфера, простір смислів, світ ідей, котрі виникли і в яких людині та її культурним спільнотам приходиться існувати, являє собою особливий світ, що розвивається по особливим законам. Можна стверджувати, що застосування новітніх інформаційних технологій та настанова на інноваційність вказують на новий етап «технізації», який привів до фундаментальних цивілізаційних змін. Вони здійснили вплив на зміну змісту та форми освіти, економіки, культури, науки, управління, які й відображають сучасне становище людини. В першу чергу воно зумовлене тим, що «інформація перетворилася в глобальний, в принципі невиснажний ресурс людства, яке вступило в нову епоху розвитку цивілізації – епоху інтенсивного освоєння цього інформаційного ресурсу і «нечуваних можливостей» феномену управління [1, с.8]». Фактично виник новий Універсум буття людини і людства.

Два теоретично-концептуальні утворення – «постіндустріальне суспільство» та «інформаційне суспільство» задають алгоритм розгляду усіх проблем, пов'язаних з інформаційними технологіями. Найважливішими соціальними умовами їх пріоритетної ролі у суспільстві є «інформатизація» та «електронізація» останнього. Запропонована Д. Беллом концепція переходу від доіндустріального до постіндустріального суспільства вказує на зміну ролі соціальних суб'єктів і утворення нового способу співіснування соціальних суб'єктів. «Постіндустріальне суспільство» – це «аналітична конструкція», яка описує парадигмальну настанову. Якщо переходом від примітивного до традиційного суспільства стає «аграрна революція», від

традиційного до індустріального – «промислова революція», то перехід до постіндустріального суспільства відбувається через інформаційну революцію.

Поняття «інформаційна революція» відображає суспільні трансформації, які здійснені під впливом появи і стрімкого розвитку нових інформаційних технологій. А. І. Ракитов виокремлює п'ять інформаційних революцій. Перша відбувається в період виникнення і впровадження в свідомість людини мови, друга писемності, а третя – книгодрукування. Четверта інформаційна революція пов'язана з впровадженням у масовий вжиток електричних апаратів, які уможливили швидкісне поширення інформації, а п'ята – з комп'ютеризацією. Ознаками останньої є створення і масове поширення комп'ютерів, велетенських автоматизованих баз даних і знань, створення швидкісних трансконтинентальних комунікативних мереж. Вже на етапі третьої інформаційної революції суспільство отримує масовий доступ до знань та інформації [100,с.97]. Проте саме п'ята інформаційна революція, за рахунок оптимізації та універсалізації доступу до знань та інформації перетворює їх на суспільний продукт першочергового значення і стає початком інформаційної епохи [100, с.99].

З погляду інформаційного детермінізму розглядає історію і М. Маклюен, який аналізує зміну епох в історії людства як «залежну від зміни засобів комунікації [76, с.13]». Причому, якщо письмова комунікація, кодифікована в знаках алфавіту, «локалізувала» простір і час, підсилюючи відчуження, ліквідуючи причетність окремих індивідів до соціальних процесів, то сьгоднішні електронні системи, поставляючи інформацію про середовище, «гармонізують» людські відносини, перетворюючи всю планету в «глобальне село». Аудіовізуальна епоха, за словом М. Маклюена, відновлює порушений попередніми типами культури сенсорний баланс, рівномірно і більш «фізіологічно» розподіляючи навантаження між зором і слухом, а також дозволяє людині знаходитися в центрі подій та емоційно реагувати на «подійність світу» [76, с.13].

Аналогічний підхід обґрунтовується й американським ученим Д. С. Робертсоном, який у своїй роботі «Інформаційна революція» просліджує всі етапи інформаційного розвитку суспільства. Автор доводить, що принцип кодування інформації безпосередньо впливає на рівень та якість знання, починаючи від першої комунікаційної революції, пов'язаної з формуванням мови, і закінчуючи останньою – електронною, «мережевою революцією [149, с.25]». Власне кажучи, цей принцип і визначає характер домінуючої на певному етапі розвитку освіти та культури. Так, пряме мовне спілкування дописемної культури певним чином обмежувало рівень, обсяг, доступність і сферу функціонування знань рамками родоплемінного співтовариства.

Друга інформаційна революція, пов'язана з винаходом писемності, означала істотний прорив у всіх областях культури і привела до зміни середовища людського духовно-культурного буття. Друкарство привело до третьої інформаційної революції, яка перетворила виробництво, в результаті чого виникло індустріальне суспільство. Четверта (пов'язана з винаходом електрики) і п'ята революція (обумовлена виникненням мікропроцесорної технології) привели до виникнення суспільства, побудованого на знаннях, роль культури в якому «колосально зросла [56, с.36]». Таким чином, характер комунікації, особливості домінуючих знакових систем і тип формалізації знання виступають у даних концепціях як основні детермінанти економічного розвитку, соціальної організації, культури та людини.

Наступний етап – інформаційне суспільство, котре є системоутворюючим чинником, оскільки змінює буквально всі соціально і політико-культурні відносини, утворюючи нові вектори антропологічного розвитку. Інформаційне суспільство виникає там, де головним стає управління не матеріальними об'єктами, а символами, ідеями, образами, інтелектом, а працюючі індивіди зайняті виробництвом, збереженням і реалізацією інформації та її найвищої форми – знання.

При цьому часто намагаються встановити прямі кореляції, які пов'язують розвиток інформаційних технологій і систем з соціальними, економічними і культурними змінами. Проте, хоча інформаційна реальність, яка швидко стверджується, здійснює вплив на розвиток різних сторін суспільства та людини, але цей вплив опосередкований. Для того, щоб його зрозуміти, потрібно вияснити ряд проблем, і в першу чергу те, що являє собою інформаційна реальність, яке місце в сучасній цивілізації займають інформаційні системи, яка їх роль в процесах зміни свідомості, духовного буття і системи цінностей людини.

Без сумніву, інформація починає набувати вирішального значення в масштабах всієї цивілізації, створює нові виміри глобалізації, чого досі людство не знало. За словами Д. Белла, «доіндустріальний сектор є в основному добуваючим, він базується на сільському господарстві, добуванні корисних копалин, рибальстві, заготовці лісу та інших ресурсів, аж до газу і нафти. Індустріальний сектор носить перш за все виробничий характер, він використовує енергію і машинну технологію для виготовлення товарів. Постіндустріальний сектор є обробляючим, і тут обмін інформацією та знаннями відбувається переважно за допомогою телекомунікації та комп'ютерів [15, с.50]». В результаті значення теоретичного знання є осьовим принципом постіндустріального суспільства, оскільки набуває ролі рушійної сили соціальних змін.

Відтак, знанням надається нова роль, вони трансформуються в основний чинник і генератор економічних механізмів: саме знання, а не праця створюють вартість продукту. Даний факт обумовлений тим, що революція в сфері носіїв інформації зробила інформацію важливим ресурсом розвитку суспільства. Враховуючи, що сама інформація є лише форма і спосіб існування, збереження, передачі і обміну знаннями, можна стверджувати, що поява інформаційно-комунікаційних цифрових технологій створила передумови і зробила можливим перехід суспільства до такої стадії розвитку, коли значна і постійно зростаюча доля суспільного багатства твориться

інтелектом людини. Саме її знання і творче мислення збагачують і роблять більш ефективною працю по перетворенню природних речовин в корисні і потрібні для сучасної людини продукти.

Зазначимо, що в процесі філософського осмислення інформаційного суспільства актуального значення набувають онтогносеологічні передумови його виникнення. У даному випадку такою передумовою стає інформаційна парадигма, витoki якої можна знайти у комунікативній теорії Ю. Габермаса. Нагадаємо, що в ній визначальною ознакою комунікативної дії стають орієнтації на взаєморозуміння між соціальними суб'єктами. Справжня комунікація є механізмом координації планів соціальних суб'єктів, які перебувають у взаємодії. Комунікаційний акт є взаємодією рівноправних учасників, в ході якого вони об'єднані не тільки спільними потоками знань та повідомлень, але – нормами і цінностями. Вони регулюють процес обміну знаннями та повідомленнями, обумовлюють їх спільне розуміння. Метою комунікації стає не примус, а пошук консенсусу. Способом координації систем цінностей виступають соціальні механізми основних сфер суспільства – естетичної, етичної, релігійної [126, с.57]. Такі основні вихідні положення концепції Ю. Хабермаса.

Важливо підкреслити, що у теоріях інформаційного суспільства реальність є тотожною інформації. Людина в такій парадигмі розглядається як сума закладеної в неї інформації. Власне, саме інформаційне суспільство вказує на принцип, довкола якого організована ця соціальна форма – домінування інформації та знання. Завдяки чому інформаційне суспільство виникає там, де головним стає управління не матеріальними об'єктами, а символами, ідеями, образами, інтелектом, і де більшість людей, які працюють, зайняті виробництвом, збереженням і реалізацією інформації, особливо її найвищої форми – знання [102, с.3]. Саме оброблена інформація як знання має практичне значення для соціуму. Вона змінює суспільство на кожному структурному рівні його організації. Вміння здобувати, накопичувати і використовувати інформацію виступає умовою суспільного

розвитку. Отже, інформація має соціальну природу. Відтак сама соціальна організація постає як організація інформації. Вона уможлиблюється при здійсненні відповідних форм обміну інформацією між членами суспільства. Тому інформацію можна вважати елементарною функцією людської поведінки. Традиційно розуміння інформації як змістовного опису об'єкта або явища втрачає власну актуальність. Більш доцільним стає визначення інформації як засобу передачі різноманітності. Теорія інформації прагне знайти власні ціннісні визначення, з'ясувати аксіологічний потенціал інформації, зберегти культурну різноманітність, дотримуватися «політики відмінності [116]».

В даному контексті необхідно окремо зупинитися на важливості розрізнення таких понять, як «знання» та «інформація». Як вважає Л.А. Мікешина, співвідношення знання та інформації можна виразити наступною формулою: інформація – це «знання мінус людина»; інформація – «знакова оболонка знання». Знання виступає особистим набутком тих, хто знає. Натомість, «інформація не є здобутком конкретної особи, вона однаково доступна всім, хоча можливості перетворити її на знання у кожного свої [80, с.365]», – підкреслює Л.А. Мікешина. З іншої точки зору відмінність між інформацією і знанням полягає в наступному: знання виникають в результаті мисленнєвої діяльності людини, яка ставить мету сприймати, осмислювати, систематизувати й інтерпретувати інформацію. Тобто «сигналів» і «впливів» з боку об'єктів і предметів оточуючого світу. Інформація – це свого роду «сировина» для мисленнєвої діяльності людини, яка «породжує» знання. В епоху електронних носіїв інформація набуває характеру величезних «баз даних», які містять повідомлення про конкретні факти, події, характеристики тощо. Ця інформація побуває «виду знання», відчуженого від людини і перенесеного на відокремлені від нього носії з тим, щоб «в потрібний час використати його для одержання нового знання [47, с.6-7]», – вважає В.П. Колесов.

Конкретизує дану проблему А. І. Ракітов, аналізуючи дані, інформацію та знання. Дані – це результат мовної фіксації одиничного спостереження, експерименту, факту або ситуації. Логіка взаємовідносин даних і знань наступна: для того, щоб дані, які містять в собі об'єктивну інформацію, могли бути використані людиною, вони повинні бути включені в контекст знань і співвіднесені з ними, і тільки в такому випадку вони можуть ефективно використовуватися як фактор діяльності або отримання нової інформації. Тільки та інформація, яка пройшла ряд перетворень і зафіксована в особливих символічних знакових системах (мовах) може розглядатися як знання. Знання, таким чином, не є ні предметом, ні процесом, а – системою відносин, які включають відносини між знаками і позазнаковими феноменами, знаками і діяльністю, між різноманітними знаковими конструкціями. Отже, знання можна розглядати як «концентровану, перевірену логікою, теорією та емпірією, інформацію [100, с.22]». Проте за таких умов нова інформація може бути засвоєною тільки тоді, коли вона без особливих проблем співвідноситься з загальноприйнятими уявленнями. Відтак, інформація не визнається як така в своїй значимості для науки і культури, поки вона не перетворюється на знання.

В такому ж руслі розмежування інформації та знання в контексті освіти проводять західні мислителі. Так, на думку М. Кастельса, «інформація – це організовані і передані дані [43, с.38]». М. Кастельс підтримує визначення Д. Белла, згідно з яким «знання – це організований комплекс опису фактів або думок, які надають виважене судження або експериментальний результат, що передається в систематизованому вигляді засобом спілкування [43, с.38]». Інформація у співвідношенні зі знанням, таким чином, є своєрідною «сировиною» для отримання знань. Відтак інформація постає як знання чи повідомлення в соціальній формі в тій мірі, в якій вона використовується людиною і суспільством.

Перетворення інформації на знання по своїй суті є складним процесом, який передбачає «оформлення» інформації, перетворення фактичних даних,

їх впровадження. Разом з тим, існує також процес інформаціалізації знань, надання їм матеріального виміру, оперативності, що зумовлює можливість отримання нових знань. Таким чином, виробництво знання ґрунтується на рефлексивній та критичній практиці пізнання і на перетворенні інформації.

Особливе значення має те, що перетворення інформації в знання передбачає роботу інтелекту. Без «обробки» знанням інформація є лише даними, які можуть виступати навіть як «незнання». Рефлексивний характер суджень, які необхідні для перетворення інформації в знання, є чимось більшим, ніж просто емпіричним підтвердженням. Він передбачає володіння деякими критичними, теоретичними, когнітивними здібностями, розвиток яких є завданням «суспільства знання» та системи освіти. Якщо людина «загубиться» в напливі потоків інформації, то саме знання може нівелювати таку небезпеку. Отже, інформація не є цінністю сама по собі, вона нею стає за умов активного використання.

Зазначимо, що під активністю потрібно розуміти продуктивну діяльність мислення. Справа в тому, що в «доінформаційну еру» мислячий і відчуваючий індивід змінюється повільно. Причому настільки повільно, що здається: «всі зміни (пов'язані, наприклад, з вихованням, освітою, зростанням особистості, посиленням і згасанням прагнень та емоцій тощо) відбуваються з одним і тим же суб'єктом, який зберігає самототожність [87, с.40]». Але якщо зміни відбуваються занадто швидко, і швидкість їх невпинно зростає, причому духовні й психічні стани індивіда не тільки «мигтять», але ще й накладаються один на одного, виміщаючись в один і той же момент життєвого часу, то і мисленнєва, інтелектуальна діяльність стає динамічною. У свою чергу, «Я», котре видавалося субстанційним, в цьому стрімкому потоці змін виявляє свою функціональну природу.

Безумовно, якщо інформація є дійсно інструментом знання, то сама по собі знанням вона не є. Виникнувши з бажання обмінюватися знаннями і роблячи більш ефективною їх передачу, інформація залишається формою знань, точною і стабілізованою, індексованою по часу і по користувачу. Тому

інформація є також потенційним товаром, який купується і продається на ринку, економіка якого ґрунтується на раритетності. У той час знання, всупереч деяким обмеженням (наприклад, оборонні секрети, традиційні форми езотеричних знань), по праву належить будь-якій людині при здоровому глузді. Але це зовсім не суперечить необхідності забезпечити захист інтелектуальної власності.

Надмірна важливість, яка надається інформації на противагу знанням, показує, наскільки глибокі зміни відбулися в нашому ставленні до знання внаслідок поширення моделей економіки не інтегрованого знання. Інформація, навіть якщо вона може бути «покращена» (наприклад, шляхом усунення завад або помилок при передачі), не обов'язково має правильне осмислення. І доки в світі не всі будуть мати рівні можливості в області освіти, у доступі до інформації, її здорової, критичної оцінки, аналізу, сортування і включення в найбільш цікавій її частині в базу знань, інформація буде залишатися тільки набором повідомлень, незрозумілих, для чого вони потрібні. До того ж надлишок інформації не обов'язково веде до прирощення знань. «У суспільствах знання кожна людина повинна... розвивати когнітивні здібності і критичний розум, щоб відрізнити «корисну» інформацію від некорисної. Але і корисні знання не завжди безпосередньо і відразу реалізуються в економіці класичного знання, так як «гуманістичні» знання і «наукові» знання підкоряються різноманітним стратегіям використання інформації [46, с.77]», – зазначається у доповіді ЮНЕСКО «До суспільств знань».

Таким чином, знання має дві специфічні властивості: воно не є об'єктом конкуренції, поки захищене правами на інтелектуальну власність, і не має винятковості. Ця властивість знання свідчить про можливість його використання багатьма людьми. Тобто як тільки знання стають суспільним здобутком, вони перетворюються на суспільне благо, яким всі можуть користуватися вільно. Отже, «знання не можуть бути предметом ексклюзивної інтелектуальної власності: в режим інтелектуальної власності

може увійти тільки вираз ідеї або винахід, але жодним чином не вихідні факти або ідеї, які лежать в їх основі [71]». На відміну від інформації, яка здобуває тільки тоді цінність, коли вона є новою і маловідомою, знання цінні тоді, коли вони суспільно значимі, довговічні. Адже вони примножуються та поглиблюються з плином часу лише в тому випадку, якщо відомі і спільно використовуються. У цьому випадку знання не тільки не може розглядатися як товар, що підлягає комерціалізації, але і цінності набуває тільки у випадку його суспільного (спільного) використання.

В даному контексті доцільно внести уточнення відносно проблеми «знання-товару». Вартість власне товару в «суспільстві знань» може прирости як внаслідок застосування відомих факторів виробництва, так і за рахунок додаткових властивостей продукту і супутніх послуг. Вони з'являються внаслідок цілеспрямованого застосування знань як нового фактору виробництва. Подібне застосування знань відбувається у вигляді пошуку, ретельного відбору і реалізації ідей по покращенню якості і споживчих властивостей товару, його характеристик, розширення можливостей застосування, організації доставки, збільшення гарантійних термінів тощо. Одержання таких «знаннєвих» характеристик товару пов'язано із значними інвестиціями компаній в активи, які одержали назву «не відчутних активів [47, с.10]». Товари з суттєвою долею оновлюваних «знаннєвих» властивостей розраховані на глобальні ринки збуту.

Підкреслимо, що важливою рисою сучасного товарного світу як «суспільства знань» є перетворення в товар особливого типу самого знання. Проте в даному питанні немає одностайності. Це пов'язано з деякими особливими властивостями знання. У відповідності з традиційними уявленнями про товар ним є вироблений для продажу продукт, власник якого продає його покупцю (споживачу) по ринковій ціні. Коли заходить мова про знання як товар, то, здавалось би, усталені економічні поняття – «власник», «продати», «ціна», «спожити», «капітал», «інвестиції» тощо – втрачають своє значення. Адже нове знання не може виникнути, наприклад, на конвеєрі, а є

«результатом творчої інтелектуальної діяльності окремої особистості або добре скоординованої діяльності професійних досліджень [47, с.10]». А творчість, інтелект, як відомо, кількісним вимірам не підлягає.

Однак сьогодні умовою й ознакою успішності розвинутих країн є розвиток наукової інфраструктури, завдяки якій виникає можливість підтримки наукового потенціалу. Така підтримка вимагає довготривалих і значних затрат на розвиток освіти і науки, розвиток людини та її креативних здібностей, на розвиток інтелектуального ресурсу людства. На відміну від інших товарів, збільшення виробництва, тобто «тиражування» яких можна автоматизувати, звівши до мінімуму участь людини, виробити знання без людини неможливо. Передача і можливість використання цього знання іншими людьми – питання не тиражування і продажу, а умов доступу. Тиражувати можна лише «матеріальні носії знання, точніше, носії інформації про відчужене знання, причому витрати такого копіювання дуже малі [47, с.10]». Знання, за деякими виключеннями, за своєю природою є суспільним (публічним) благом, тобто доступне всім. Споживання такого блага однією людиною (наприклад, прочитання книги або прослуховування музики) не виключає його споживання іншими людьми, не веде до зникнення знання. Однак значні зовнішні ефекти знання можуть виступати причиною обмеження доступу інших людей до знання з метою змусити їх компенсувати творцю знання понесені ним витрати або збільшити його дохід. Це досягається за допомогою норм нової галузі права – «права інтелектуальної власності [47, с.11]». Тобто штучно утвореної рідкості (унікальності). В цих умовах можна говорити про перетворення знання в товар.

Стосовно самого знання, то нового значення набувають слова Д. Белла про те, що «кожне суспільство функціонувало на основі знання, але тільки у другій половині ХХ століття відбулося злиття науки та інженерії, які змінили саму сутність технології [16, с.337]». Саме остання обставина, на думку мислителя, зробила основним інструментом управління інтелектуальну технологію, яка замінила машинну технологію (котра була на службі в

індустріальному суспільстві). Відтак, знання включаються в економічну сферу, стають умовою виробництва: «Традиційні фактори виробництва – природні ресурси, робоча сила і капітал – не зникли, але набули другорядного значення. Ці ресурси можна отримати, до того ж без особливих складнощів, якщо наявні необхідні знання [34, с.81]», – констатує П. Друкер.

Наслідками переходу знань у ранг суспільних рушіїв стають, по-перше, поява нових критеріїв соціальної стратифікації, вагомим серед яких стає професія, а, по-друге, зміна статусу науки і техніки, які відтепер стають ідеологіями. «Замість володарюючого досі промислового пролетаріату ми спостерігаємо домінування в робочій силі професійного і технічного класу [15, с.168]». В межах даної парадигми можна привести загальновідоме поняття «третя хвиля». Під ним і розуміється постіндустріальне суспільство, яке характеризується домінування «білих комірців» над «синіми комірцями», тобто інтелекту [116] перед виробництвом.

Окрім того, не менш суттєвими ознаками для характеристики постіндустріального суспільства стають створення нових інтелектуальних технологій, зростання класу носіїв знання, зміни в характері праці (тип взаємодії «людина-природа» змінюються на міжособистісні взаємини), досягнення наукою «своєї зрілості та створення теорії інформації [15, с. 154]», – зазначав Д. Белл.

Разом з тим необхідно зауважити, що структура інформаційного суспільства складніша, ніж структура усіх попередніх суспільств. Адже основоположною ланкою цього суспільства є комп'ютерні комунікації, які не є самостійною виробничою одиницею, а продукт специфічної індустрії. У цьому сенсі поняття інформаційного суспільства повинно вказувати на специфічні характеристики, які найбільш повно відображають сутність даного суспільного устрою, індустріальну основу якого досить влучно виразив М. Кастельс. Він вказує на «атрибут особливої форми соціальної організації, в якій створення інформації, її обробка і передача стають

фундаментальними джерелами виробництва влади, завдяки виникненню в даний історичний період нових технологічних умов [44, с.68]».

Важливим є те, що революція в способах обробки, трансформації та ретрансляції знань, яка пов'язана із застосуванням нових інформаційних технологій, суттєво підвищує ранг освіти. Разом з тим, перед освітою постають нові вимоги, пов'язані з потужністю інформаційного впливу на суспільство. «Архімед якось сказав: «Дайте мені точку опори, і я переверну Землю, – міркує М. Маклюен. – Сьогодні він ткнув би пальцем у наші електричні засоби комунікації і сказав би: я спиратимусь на ваші очі, вуха, нерви і мозок, і світ буде обертатися в будь-якому ритмі і на будь-який лад, як тільки я забажаю [76, с.81]». Оскільки відтепер всі рівні життя суспільства спираються на інформацію та на технічні (передусім електронні) засоби її використання і трансляції, основною вимогою до освіти стає підвищення власної технологічності та наукоємності.

Зазначена ситуація показує зміну ролі освіти у «суспільстві знань», яка тепер не обмежується здобуванням знань чи навиків. Більше того – це вже не є основним завданням освітніх установ. Власне, знання в інформаційному суспільстві є доступними, а обмін інформацією, який є суттєвою рисою постіндустріального суспільства, – відкритим. Відповідно, проблема сучасної освіти – не надати знання, а навчити їх отримувати. Точніше – орієнтуватися в інформаційних потоках, якими перенасичене життя сучасного індивіда. Їх неосяжна кількість приводить до відсутності «монополії на сенс» [119, с.17] та до поступової втрати раціонального контролю над соціальним середовищем. А це, в свою чергу, робить саму освіту проблематичною. У зв'язку з цим влучно описує основне завдання сучасної освіти З. Бауман: ««Підготовка до життя» – це вічне і незмінне завдання будь-якої освіти – повинна в першу чергу і перш за все означати розвиток здатності існувати в сучасному світі з невизначеністю і двозначністю, з розмаїттям точок зору і відсутністю нездатних помилятися і гідних довіри авторитетів; прививання терпимості до відмінностей і готовності поважати право бути відмінними;

зміцнення критичних і самокритичних здатностей і мужності, необхідних для прийняття відповідальності за свій вибір та його наслідки; вдосконалення здатності «змінювати рамки» і чинити опір спокусі втечі від свободи з причини цієї невизначеності, яку вона приносить разом з новими незвіданими радощами [11, с.81]». Усі ці вимоги до нових освітніх пріоритетів є наслідком саме збільшення інформаційних потоків і відсутності між ними єдиного змістовного знаменника. «Політика відмінності» [116] стає основною ознакою сучасного суспільства, і вміння поважати і приймати ці відмінності стає етичною настановою. Проте саме множинність інформаційних полів та значимість вміння адаптуватися до будь-якого з них призводить до невизначеності. Тому поставлені З. Бауманом вимоги до освіти, які на перший погляд мають сенс скоріше екзистенційний, насправді є здебільшого прагматичними і раціональними. Тільки з їх дотриманням можливий некризовий стан освіти в інформаційному суспільстві.

Однак для того, щоб навчити орієнтуватися в численних інформаційних потоках, освітня база повинна бути спрямована на універсальність. Така ідея нам видається класичною – вона закладена епохою Модерну, і, здавалося б, передбачає класичні просвітницькі принципи, які пристосовуються до нових умов, в яких «постіндустріальне суспільство ототожнює себе з суспільством знань [81, с.47]». Але на даному етапі йдеться не про «абстрактний розум» і не про «абстрактного індивіда», якими вони постають у Просвітництві. Йдеться про інтелект, який по суті своїй є діяльним, і, що особливо важливо, – динамічним; він є творчим, проте спрямованим на задоволення певних інтересів. Відтак, з'являється «суспільство інтелекту», в якому «володіння інформацією досить важливе для соціальних систем, соціальних груп і індивідів, але більші переваги отримують ті суб'єкти, які продукують інтелектуальні потоки і керують ними [81, с.47]», – зазначає Е. Г. Михайлева.

Важлива риса інформації полягає в тому, що в постіндустріальному суспільстві вона є капіталом, і, як зауважив Т. Стоуньєр, національні інформаційні ресурси визначають економіку і багатство країни [113, с.394].

Відтак на особистісному рівні капіталом стає інтелект як запорука вміння володіти інформацією. В даному аспекті зазначимо, що інтелект як капітал – це знання в якості самостійної сутності, з якою можна здійснювати різні операції: передавати від однієї особи до іншої, зберігати, продавати, купувати, знищувати тощо. Знання навчилися виміряти, відокремлювати від того, що називається інформацією, кодифікувати, подавати у формалізованому вигляді. При цьому виникло поняття особистісного знання (*tacit knowledge*). Це особистісне знання неможливо відокремити від його носія, від людини або колективу, які ним володіють. В інформаційну епоху відбувається концентрація виробництва знання, яке створюється вченими-професіоналами не заради цікавості або любові до творчості як такої. Отже, на знання є попит, в силу чого виникають економічні, зокрема, ринкові відносини [75, с.35]. Тобто воно як результат інтелектуальної діяльності стає капіталом. Саме така специфіка інформаційного суспільства в його економічному вимірі актуалізує тему освіти.

Підкреслимо, що освіта в інформаційному суспільстві спрямована не стільки на засвоєння знань, скільки на можливість управління ними. Будь-які процеси, які спрямовані на освіту суб'єкта, набувають статусу освітніх. Йдеться про переосмислення парадигми сучасної освіти в межах соціальних трансформації, які зумовлюють формування нових освітніх концепцій та практик.

Включення освіти в контекст інформаційних технологій приводить до того, що необхідним стає визначення підґрунтя її нової моделі, розуміння фундаментальних понять. У першу чергу - суб'єкта освіти, адже «суспільство інформаційних технологій, або, як його називають, постіндустріальне суспільство, на відміну від індустріального суспільства кінця XIX – середини XX ст., набагато в більшій мірі зацікавлене в тому, щоб його громадяни були здатними самостійно, активно діяти, приймати рішення, вміло адаптуватися до мінливих умов життя. Ще нещодавно вирішити ці завдання не уявлялося можливим в силу відсутності реальних умов для їх виконання при

традиційному підході до освіти, традиційних засобах навчання, в більшій мірі орієнтованих на класно-урочну систему занять [87, с.13]». За останні роки такі умови створюються в різних країнах з різним ступенем успішності.

Таким чином, сучасне буття людини і суспільства обумовлене впливом інформаційного суспільства. Світ інформації, новий простір смислів, ідей, в якому людина і суспільство живуть і діють, постає особливим світом, який розвивається по особливим законам. Цей світ – новий Універсум буття, котрий став фактом входження людства в інформаційну еру свого розвитку.

Для розуміння цього світу (нового Універсуму), для ефективної діяльності в ньому необхідно розширити простір нашого знання новими уявленнями, поняттями й інструментами. Їх аналогів ми не зможемо знайти в існуючому знанні (наявному методологічному інструментарії), оскільки об'єкти і процеси інформаційного світу кардинально відрізняються від об'єктів і процесів, котрі відомі нам з епохи Модерну.

Важливе значення для виявлення сутності трансформацій освіти в інформаційну епоху є виявлення змісту інформації і знання. Знання є результатом інтелектуальної діяльності людини, метою якої є систематизація й інтерпретація інформації. В свою чергу інформація – це свого роду матеріал для мисленнєвої діяльності людини, яка породжує знання. Важливим аспектом освіти в інформаційну епоху є проблема перетворення знання в товар. Різні аспекти її вирішення актуалізують проблему освіти в суспільстві знань.

1.2. Людина в континуумі кіберпростору

Важливим аспектом проблеми формування і розвитку освіти є наявність «медійного простору», або «медійної епохи». Просторова орієнтація людини є її іманентно визначальною рисою, котру М. Шелер описав як тип такої самоцентрації, котра «охоплює всі показники відчуттів і належні їм імпульси потягів та відносить їх до одного субстанційно

впорядкованого світу [134, с.59]». Вміння людини субстанціоналізувати простір та відсутність у неї «порожніх форм простору і часу» є тією властивістю людини, яка дає їй змогу «вживатися в конкретну актуальну дійсність [131, с.59]».

Вписана у філософсько-антропологічну історію, просторовість як спосіб субстанціалізації дійсності, може тим не менше зазнавати трансформацій в нових умовах самої дійсності. Остання включає людину в ряд комунікацій, зосереджує увагу на її соціальності. Філософсько-антропологічні поняття стають невід'ємними від соціального простору буття людини. Таким чином, залишаючись незмінною і визначальною властивістю людини, просторовість разом з тим може змінювати спосіб існування та масштаби, виявляти або створювати нові типи комунікативних зв'язків. «Впродовж механічних епох ми займалися розширенням наших тіл у просторі. Сьогодні, коли пройшло більше століття з того часу, як з'явилася електрична технологія, ми розширили до всесвітніх масштабів свою центральну нервову систему і скасували простір і час, принаймні в межах нашої планети [74, с.31]», – стверджує М. Маклюен.

Поняття простору, таким чином, більше не зосереджується на окремій людині, усуває на другий план філософію чуттєвості, в якій обмежується уявлення про те, що «простір і час суть лише порядок, тільки можливість розташування і послідовності речей, а поза і незалежно від них немає простору і часу [128, с.59]». Натомість з'являється глобальний погляд на простір, в якому майбутнє постає як можливість позбавити людину її одиничної, індивідуалізованої чуттєвості. При цьому, створивши умови, за яких «творчий процес пізнання буде колективно і корпоративно розширений до масштабів всього людського суспільства приблизно так само, як раніше завдяки різним засобам комунікації були розширені назовні наші відчуття і нерви [74, с.5]», - зазначає М. Маклюен.

З середини ХХ ст. все більш важливим аспектом сприйняття дійсності є соціальний простір. З врахуванням даного аспекту проблема просторовості є

перестає бути лише питанням топологічних орієнтацій людини в тому ряду можливостей, які їй пропонує глобалізований світ. Є. Г. Михайлева називає «просторовий виклик» одним з цивілізаційних викликів сучасності, оскільки «сучасний простір, в якому соціальні суб'єкти здійснюють свою життєдіяльність, значно розширився [78, с.24]». При цьому йдеться не тільки про географічне розширення, а й про віртуальне. Ці два напрямки розширення соціального простору приводять до значних реформацій в освіті, оскільки вона повинна враховувати динаміку процесів у соціальному просторі, які відбуваються на світовому рівні. Тим більше, виникнення інформаційного суспільства співпало з процесом глобалізацій, який «відобразив основні виклики світу, що стрімко змінюється: надшвидкий розвиток електронної комерції, скоординованість фінансових ринків, розвиток наднаціональних організацій, трансфер смаків [71]». Загалом проблематика інформаційного суспільства перебуває у тісному взаємозв'язку з концептуальним полем глобалістики (як сукупності наукових поглядів на людину як планетарне явище, тобто як включену в глобалізаційні процеси).

Глобалізм або глобалізація є результатом важливих процесів обміну інформацією у світових масштабах. Водночас глобалізація породжує і основні суперечності сучасного світу: узгодження глобалізації світу та автентичності конкретної спільноти, а також узгодження технологізму віртуального простору з присутністю в ньому окремих етнічних та культурних груп, які претендують на збереження «інтимності». М. Кастельс висловлює думку про те, що мережеві структури є водночас засобом і наслідком глобалізації суспільства, адже «нова самобутність, спрямована в майбутнє, виникає не з колишньої самобутності громадянського суспільства, якою характеризувалася індустріальна епоха, а з розвитку сьогоденної самобутності опору [44, с.303]». Проте глобалізація не стільки формує єдиний світ, скільки приховує фрагментацію цивілізації. Негативним наслідком глобалізації стає «тоталітарне проникнення логіки глобальних фінансових ринків у всі аспекти життя [12, с.64]».

Все вищевказане проблематизує дві освітні проблеми: міграцію і віртуалізацію. Потужність міграційних процесів може мати наслідки, схожі на наслідки змін у структурі суспільства в добу Модерну – відбувається руйнування суспільних станів. Індивід у ту епоху отримав нові можливостей, новий рівень свободи і нове розуміння суспільства як такого, зокрема – проблему соціальної нерівності. Одним з найбільш потужних і значимих результатів модерних трансформацій стало Просвітництво. Воно возвеличило розум людини і надало небувалого значення всезагальній освіті, яка вважалася запорукою створення суспільства рівних можливостей. Доцільно провести пряму аналогію між вищеописаними соціальними процесами Модерну і сучасними міграційними тенденціями. Так само, як людина здобувала свободу руху між різними соціальними стратами за допомогою власних досягнень, тепер вона здобуває просторову свободу руху, яка є «реальним засобом покращення свого рівня або якості освіти в світовому масштабі [81, с.24]». Дана теза виправдовується і тим, що сучасності властиве стимулювання міграційних процесів, мета якого – підвищувати інтелектуальний потенціал певної конкретної спільноти або суспільства.

Міграція іноді розглядається не як фактор актуальності просторового виклику, а – як чинник його подолання. Але якщо мова йде про міграцію, визначальним фактором самої її можливості стає не «розмивання» просторових меж, які дають індивіду можливість зміни простору власної життєдіяльності, а саме спроба встановити такі межі. Стимулюється міграція, спрямована на підвищення інтелектуального потенціалу суспільства. Освіта в такій міграції займає місце «асиміляційної платформи», в якій здійснюється закріплення індивіда за певним новим простором. І якщо ця платформа індивідом не пройдена, то соціальний простір, в якій цей індивід потрапив, «стоїть перед небезпекою «внутрішнього вибуху», як наслідку зменшення долі ключових ресурсів і статусів, що є атрибутами його «корінних представників [81, с.26]».

Зазначимо, що трансформація просторовості звільняє інформаційні потоки від топологічних і темпоральних обмежень, а саме «анулювання відстаней приводить до того, що «просторова матриця світу», по-перше, більше не має білих плям. А, по-друге, в принципі відкриває нові можливості орієнтації кожної людини, незалежно від того, в якій точці глобусу він (або вона) перебуває [14, с.43]». Отже, поширення інформації та технологій стають важливими ознаками «суспільства знань», «суспільства інтелекту».

Фактично відбувається створення особливої інфосфери, яка додає до реальної просторовості, в якій існує людина, просторовість символічну. В інфосфері відбувається створення смислів і змістів усього того, з чим зустрічається людина в реальному житті. Адже людина існує одночасно в трьох просторових вимірах: реальному, соціальному та інформаційному. І за рахунок останнього вона сприймає два перших топологічних виміри власного існування в глобальному зрізі. Реальний простір, в якому вона існує, хоча і є субстанційним, дається людині фрагментарно. Світ сприймається як просторова цілісність, вона здатна досягнути його просторову безмежність, але водночас він легко згортається до невеликого просторового відрізка довкола самої людини, оскільки поза цим відрізком завершується безпосередня фактична даність цього світу. Поза ним починається інформація, яку сучасна людина здатна отримувати швидко, але через її надмірну кількість – вибірково. У свою чергу, соціальний простір під впливом інфосфери значно трансформується: людина починає відчувати себе не тільки частиною конкретної спільноти, в якій вона існує і стосовно якої може себе ідентифікувати, але й як частина мереж людей, не об'єднаних у спільноту. Такі мережі схожі на описані Х. Л. Борхесом «теорії угруповань»: «Угруповання не застигають в нерухомості, вони циркулюють на кшталт мінливого, животворного соку; ми самі, прагнучи підтримувати нейтральну рівновагу, сьогодні ввечері належимо до братства тих, хто піднімається в ліфті, а декілька хвилин по тому – до братства тих, хто спускається в метро або, з приступом клаустрофобії, зупиняється між ательє капелюхів та

навчальних посібників [20, с.62]». Така мережа реалізувалася як віртуальна, оскільки постійна комунікація в інфосфері відбувається ситуативно і найчастіше завершується із завершенням інформаційного приводу (спонукання) для подібної комунікації.

З'ясування сутності знаннєвого аспекту інформаційного простору вимагає розгляду проблеми віртуальності, або віртуальної реальності, які є атрибутом епохи «пост» – постіндустріального суспільства. В даному контексті зазначимо, що ідея віртуальності має традицію дослідження у філософії – античній, східній, середньовічній – іноді в неявному іноді в явному виді (наприклад, в схоластиці). Але почала активно використовуватися ідея віртуальності в науці і філософії «в останні два десятиліття [23, с.8]». Знайшла вона також реалізацію в інших сферах людської діяльності. Це було обумовлено тим, що в другій половині ХХ ст. ідея віртуальності виникла (незалежно одна і від одної) і майже одночасно (з різницею в 20 років) в кількох сферах науки і техніки: в квантовій фізиці, в літакобудуванні, в ергономіці, в психології тощо. Але в першу чергу цей термін пов'язується з комп'ютерною технікою. Дійсно, з появою комп'ютерної техніки з'явилося поняття «віртуального об'єкта» (наприклад, «віртуальна машина», «віртуальна пам'ять»). Термін «віртуальна реальність» почав використовуватися для означення особливих комп'ютерів, які дають інтерактивне стереоскопічне зображення. В результаті широкої рекламної компанії по просуванню віртуальних комп'ютерів на ринок термін «віртуальна реальність» став в масовій свідомості асоціюватися саме з комп'ютерами, породивши ідею «кіберкультури». У відповідності з одним із міфів кіберкультури термін, словосполучення «віртуальна реальність» придумав на початку 80-х років Ж. Ланьє [88, с.157]. Фактично він був фундатором першої фірми, котра випускала побутові віртуальні комп'ютери, завдяки яким утворювалась комп'ютерна віртуальна реальність.

Потрібно враховувати, що у «віртуальних реальностях» матеріальна, речовинна субстанція заміняється відношеннями і функціями, причому

опосередкованими, в які людина залучається завдяки свідомості. Неминучим наслідком цього є «непотрібність» її тілесності, предметності взагалі. У віртуальній реальності матеріальні речі і тіла є завадою, вони дійсно «ніщо». «В міру того як віртуальність примножується, тілесності стає все менше, а матеріальні умови віртуальності все більше знищується... Уява розростається, а оточуюче середовище та інфраструктура деградують – це помста матерії [61, с.70]», писали А. Крокер і В. Вайнштейн. Віртуальним починає також називатися все, що відноситься до духу, душі, свідомості. З цієї точки зору розвиток людського духу стає історією віртуальності. Поступово розповсюджується точка зору, де матеріальне інтерпретується як «вид віртуального, його константний рівень [65, с.22]». До речі, в американському варіанті англійської мови слово «віртуальний» стало синонімом слова «фактичний», а споживачі «віртуально-екранного світу», світу Інтернет схильні вважати його більш реальним, чим світ традиційний.

В осмисленні даної ситуації існує багато робіт, в яких спостерігаються різні підходи – від захоплення до пропозиції опису можливості заміни матеріального віртуальним. З точки ж зору С. С. Хоружого віртуальність є гіпертрофією «віртуалістського світосприйняття», а глобальна трансляція і тиражування його установок слугують симптомами «енергетичного занепаду людини і світу – занепаду не кількісного, а якісного спаду формотворчої волі і здібності. В своєму розвитку вони приводять до появи Homo virtualis, котрий прагне замкнутися в горизонті віртуальної реальності, з небажанням його покидає і виробляє специфічні «віртуалістські» стереотипи поведінки і діяльності. Наприклад, «віртуальна творчість», прояви якої ми спостерігаємо: творчість, яка постулює, що все існуюче, чи то в сфері матеріальній чи духовній, є тільки віртуальність. Однак все існуюче не є віртуальність [134, с.67]». Проте тенденція витіснення реального віртуальним існує, хоча, знову ж таки, це не означає якусь катастрофу чи радикальну загрозу людству.

Відносно змісту терміну «віртуальна реальність», то він походить від лат. *virtus* – доблесть, енергія, сила, добродійність та від лат. *realis* – дійсний

речовинний, існуючий в дійсності. Як спеціальний філософський і науковий термін «віртуальна реальність» виник у 80-х роках ХХ ст., коли в постнекласичній науці поняття об'єкта дослідження було доповнено поняттям реальності існування об'єктів, які належать до однієї і тієї ж реальності [101, с.57]. Як, наприклад, у фізиці субстанційна речовина і енергетичне поле належать одній і тій же фізичній реальності. Але «ідея віртуальності вказує на особливий тип взаємовідношень між різнорідними об'єктами, розташовуючи їх на різних ієрархічних рівнях і визначаючи специфічні відношення між ними: породження та інтерактивності – об'єкти віртуального рівня породжуються об'єктами нижчого рівня, але, не дивлячись на свій статус породжених, взаємодіють з об'єктами породжуючої реальності, як онтологічно рівноправні. Таким чином, сукупність віртуальних об'єктів відносно реальності, яка їх породжує, утворюють віртуальну реальність.

Необхідно зазначити, що віртуальні об'єкти існують тільки актуально, тільки «тут» і «тепер», поки в породжуючій реальності проходять процеси народження віртуальних об'єктів. По закінченню процесу народження відповідні віртуальні об'єкти зникають. Про віртуальну реальність як реальність є сенс говорити також і тому, що вона підкоряється своїм «законам природи», в ній свій час і свій простір, які не зводяться до законів, часу і простору породжуючої реальності, тобто «внутрішня природа» віртуальної реальності автономна. У віртуалістиці, яка займається (вивчає, досліджує) віртуальними реальностями, породжуюча реальність має назву константної реальності, оскільки відносно віртуальної реальності існує постійно, а не актуально. Як і в схоластиці, у віртуалістиці категорія «віртуальності» вводиться через протиставлення з одного боку, субстанціальності, а з другого – потенційності: віртуальний об'єкт існує, хоча і не субстанціально, але реально, і в той же час – не потенційно, а актуально, - підкреслює Н. А Носов [88, с.157].

Віртуальність і константність утворюють категоріальну опозицію, тобто є філософськими категоріями, які визначаються відносно одна одної,

аналогічно такій категоріальній опозиції, як «форма-зміст». Відношення між ними відносне: віртуальна реальність може породити віртуальну реальність наступного рівня, ставши відносно неї константною реальністю. При цьому константна реальність першого рівня може «згорнутися», ставши віртуальним об'єктом нової константної реальності. Онтологічно немає обмежень на кількість рівнів ієрархії реальностей, але психологічно, тобто відносно конкретної людини, актуально функціонують тільки дві реальності n-го рівня: одна константна і одна віртуальна [88, с.158]. Головне ж полягає в тому, що ідея віртуальності пропонує принципово нову для сучасної науки і культури парадигму мислення, в якій охоплюється складність влаштування світу, на відміну від ідей ньютонівської простоти, тобто класичної і навіть некласичної раціональності.

В даному контексті категорія «віртуальність» змушує по-новому подивитись на старі уявлення, зокрема, на проблему «об'єктивності» реального світу. Відомо, що коли дорослій людині зняти вроджену катаракту ока, тобто сліпого зробити зрячим, то в перший період вона не бачить ні кольору, ні предметів, а тільки більш або менш суцільну сіру пелену. І лише з часом і досвідом формується здатність бачити предмети «як вони є». Це означає, що зорова система лише поставляє людині сенсорні стимули, а вона сама будує з них образи предметів, а також переживання і почуття, які супроводжують сприйняття цих об'єктів: відчуття тяжкості, фактури тощо. Це означає, що образ об'єктивного світу є віртуальним, зі всіма характеристиками віртуальної реальності. З іншого боку, якщо помістити людину в умови сенсорної депривації, в яких в значимій мірі скорочується доступ до неї чуттєвої стимуляції від зовнішнього світу, тобто матеріалу, з якого будується віртуальний образ світу, то порушується робота психіки в цілому [88, с.161]. Цей факт доводить, що віртуальний образ світу не може самостійно і незалежно від константної реальності існувати.

Важливим аспектом проблеми віртуальної реальності є те, що в ній образи «внутрішнього світу» нічим не відрізняються від образів зовнішнього.

Якщо немає спеціальних точок (означень), до якого світу – зовнішнього чи внутрішнього – належить образ, людині легко заплутатися, де відбулася подія: в світі, породженому самою людиною, або зовнішньому світі незалежному від неї. В деяких випадках образам «внутрішнього світу» надається такий же статус реальності та існування, як і образам «зовнішнього світу». Особливо це характерно для дітей, ясновидячих, фанатично віруючих, художників тощо. Насправді ж здатність розрізнити «суб'єктивне» і «об'єктивне», тобто незалежного від людини, пов'язана не з рівнем розвитку культури і особистості, а з мірою, ступенем невіри людини в себе і мірою нехтування, зневаги до свого внутрішнього світу. Так, сучасний європеєць, який виріс в умовах «економічної цивілізації» і живе в реаліях раціональних, прагматичних відносин, дуже рідко плутає віртуальне і зовнішнє не тому, що вміє їх добре розрізнити, а тому, що не надає значення всьому, яке не має матеріального змісту і практичного (монетарного) значення.

Для філософії освіти і практики важливим завданням є пошук міри адекватності у визначеннях віртуального. Специфіка віртуального в освіті є логіка руху від пізнаного – до непізнаного і знову до пізнаного, від реального (осмисленого теорією і практикою) – до віртуального (невідомого, незнайомого), а далі знову до реального (дійсного, видимого, зрозумілого). У відповідності з цим «віртуальне постає як трансцендентна криза еволюції, як ще не пізнана реальність [27, с.64]». Для характеристики віртуального це дуже важлива ознака, оскільки пізнана і освоєна практикою реальність втрачає свою віртуальність. Хоча процес віртуалізації є перманентним, ніколи не зупиняється, він завжди пов'язаний з формуванням нового, невідомого (непізнаного). Зрозуміло, що філософія освіти у визначенні орієнтирів для пізнання постсучасної реальності не може не враховувати особливостей даного процесу.

Важливим є також асоціативність віртуального з альтернативністю щодо існуючого, сталого, відомого. Вона завжди пов'язана з розширенням

предметного поля теоретичної діяльності, відбиває суперечність між існуючим і тим, що стверджується.

Аргументом на користь цього доказу є технічне розуміння віртуальної реальності як штучного трьохмірного образно-звукового відтворення предметних форм матеріального світу у взаємодії з нашою свідомістю, включаючи її діяльність по стимуляції неіснуючого, уявного. Віртуальна реальність існує до того часу, поки продукується і сприймається суб'єктом, тобто «тут» і «тепер» [67, с.7]. Це відрізняє її від телевізійних і комп'ютерних програм, які розгортаються без реципієнта. В широкому значенні під віртуальною реальністю розуміється будь-яка інтерактивність в мережі. А що може бути більш інтерактивне, ніж знаннево-освітня діяльність? Віртуальні системи ж надають нові можливості освіті включатися в дію, причому часто не лише в умовному просторі і світі, але немовби цілком реальних просторі і світі.

Нові підходи до освітнього процесу в контексті віртуалізації створюються завдяки застосуванню електронних практик, які ґрунтуються на використанні Інтернету, тобто цілого спектру Web-технологій управління, логістики, маркетингу до реального матеріального виробництва, основним ресурсом якого є енергія. Але Інтернет як один із видів віртуальної реальності володіє можливістю спонтанного програмування віртуальних подій, дії зворотніх зв'язків, зміни віртуального середовища у відповідь на активність користувача, всі види віртуальної реальності, особливо умовність подій, які переживаються (в даному випадку в економічній діяльності). Включеність в життя Інтернету є «синтетичною», оскільки підкоряється логіці програмування, посилянь, правил, встановлених як його (Інтернету) розробниками, так і провайдерами, веб-дизайнерами, модераторам. В результаті в Інтернеті утворюється реальність одночасно технічна і природна, публічна і персональна, яка керується людиною і незалежна від неї. Простір Інтернету – це простір віртуального спостерігача і одночасно простір, який охоплює всіх користувачів Інтернету. Це світ особистого поля і зусиль

віртуального спостерігача, його віртуальне продовження і світ дії (поля) всіх інших користувачів [87, с.32]». Як в свій час поява міста (урбанізація) суттєво змінила можливості і характер поведінки і свідомості людини, викликавши зрештою до життя нового типу соціокультурне життя, з її структурним ускладненнями, так сьогодні аналогічні зміни з свідомістю і життям людини відбуваються завдяки Інтернету. Враховуючи даний аспект, ми не можемо говорити про «реванш» «старого» над методами «нового», оскільки «інформації і знання дієві лише на основі енергії [84, с.8]». Очевидно, справа не в протиставленні переваг «старого» і «нового», а в пошуку конструктивної зміни самого освітнього процесу в умовах інформаційного суспільства.

Необхідно не протиставляти, а виходити з того, що розвиток Інтернету «зняв» проблему прямого контакту більшості людей з фізичним (реальним) середовищем. Вони контактують з нею через технічні, інформаційні, сервісні системи, через Інтернет, завдяки чому з'являється, на перший погляд, впевненість, що ми маємо справу з тією ж реальністю, тільки схематизованою і підлеглою іншій умовності. Що спричинило «зміни багатьох психологічних якостей особистості – психіка людини відреагувала на штучну, особливо віртуальну реальність утворенням вторинних психологічних якостей [140, с.53]». Тому суспільство Постмодерну звеличує і піднімає не творців енергії і думки (знання), а володарів їх еквівалентів – грошей та інформації. Інформація ж легко фальсифікується, і у «віртуальному просторі панує феномен когнітивного фальшивомонетництва, дезінформації, деморалізуючої інформації, пустих текстів, вбраних в правильну граматичну форму [84, с.8]», – робить невтішний висновок в контексті негативного відношення і взагалі несприйняття всього, що зв'язано з Постмодерном і проблемою нової, зокрема віртуальної реальності та Інтернету Л. А. Мяснікова.

Насправді в комп'ютері та Інтернеті людина нагадує деміурга: на очах творить, конструює цілі світи. Наприклад, індивід для вирішення конкретної економічної задачі задумав створити масив інформації і обговорити її з своїми віртуальними колегами. Він знаходить відповідні сайти, рухається по

гіперпосиланням або, якщо ці сайти його не задовольняють, звертається до пошукових систем, потім організовує інтернет-конференцію, ставить на обговорення своє питання і показує зібрану інформацію, формулює проблему, тези, висуває гіпотези, отримує заперечення і так далі і тому подібне. Тим самим індивід живе, мислить і спілкується в світі, який заданий тестами, програмами, рухом (пошуком) в Інтернеті. Але одночасно цей світ природний, який на декілька порядків збільшує ефективність діяльності індивіда, надаючи йому не(над)звичайні можливості. «В цьому смислі інтернет зовсім не паралельна відображаюча реальність, а породжуюча новий віртуальний і реальний світ реальність [87, с.33]» – зазначає В. М. Розін. Власне, завжди новий семіозис (особлива знакова система) створює і нові можливості, а інколи і нову соціальну реальність.

Виходячи з цього, очевидно, не варто драматизувати ситуацію і стверджувати про втрату віри як основної структури психіки людини в епоху Постмодерна, еквівалентом якої тепер виступає лицедійство, а лозунг романтиків «бути, а не видаватися» змінився лозунгом циніків «видаватися, а не бути». «Світ постмодерну, – продовжує свою лінію. Л. А. Мяснікова, – з його віртуальним простором все більше стає світом еквівалентів реальності, симулякрів, світом генерування еквівалентами реальних цінностей центрального світу. По суті справи відбувається спрощення, формалізація цивілізації, яка перемелює реальні досягнення Нового часу в смислову пустоту симулякрів [84, с.8]». Очевидно, потрібно підходити не з позицій «кінця цивілізації», а з усвідомлення того, що людина (отже, і суспільство, цивілізація) – це «семіотична, культурна істота і її зміна обумовлена, зокрема, зміною типів культури і семіозису «В даний час людина проходить саме таку трансформацію, пов'язану з формуванням інтересу [87, с.33]». Про це говорить також і А. С. Гальчинський, пов'язуючи «процес дематеріалізації» із зростанням духовної активності людини, відродженням ідей гуманізму, інтелектуалізації суспільних процесів. Адже «відбувається заміщення традиційних для нас об'єктів реальної економічної дійсності штучними

образами (віртуальними цінностями), які найчастіше є їхніми символами. Саме в цьому сенсі віртуальна економіка, що формується в межах кібернетичного простору, підпорядковує свої функціональні механізми електронним технологіям [27, с.66]», – підкреслює вчений.

Світовий інформаційний простір, віртуальний за своїми функціями, неухильно перетворюються в глобальний світ транснаціональних корпорацій (ТНК), який має мережеву структуру. Така структура може бути матеріальною або носить характер віртуальної компанії. Формування цього світу відбувалося одночасно з інтенсивною мережевою інформатизацією суспільства, розвиток цих процесів носив взаємодоповнювальний характер. Фізичною основою такої інформатизації виступають глобальні комунікативні системи і насамперед Інтернет [83, с.38-41], які утворюють світовий віртуальний кіберпростір. Створення інформаційної парадигми веде до утворення «людино-машинного суспільства» зі своїм простором-часом і новою п'ятою інформаційною координатою (поряд з трьома просторовими і однією часовою). Людино-мережеві комплекси цього суспільства забезпечують операційну діяльність і в реальному масштабі часу, незалежно від географічного положення об'єкта управління, що утворює об'єктивні умови для глобальної корпоративізації економіки [84, с.9], а також інтернетизації населення.

Необхідно констатувати, що становлення інформаційного континууму, яке веде до формування мережевих структур, пов'язано з принциповими якісними змінами в житті людства через «структурну несвободу». Інформація, яка сприймається через монітор, впливає безпосередньо на підсвідомість, обходячи блоки критичного осмислення свідомості. А свобода, як відома, це «усвідомлена необхідність» (Б. Спіноза). Взаємодія з мережею знімає просторові і часові бар'єри спілкування. При цьому організовується певний віртуальний світ з радикальною реорганізацією простору і часу, котрі уже не упорядковуються реальною історичною послідовністю подій. Можна стверджувати, що «людина мережі» перетворюється в одне з програмно-

апаратних засобів кіберпростору, котрий відкриває доступ до її підсвідомості, до внутрішнього простору людської особистості і надає широкі можливості цілеспрямованого керування (маніпуляції). В даному аспекті сама Мережа розглядається в її здатності перетворювати масову свідомість, що означає перехід до «електронної несвободи». «Побудова універсального суспільства, ґрунтованого на началах свободи особистості, демократії і гуманізму, на постулатах наукового і культурного прогресу, на ідеї вселенської співдружності національних організмів, на повсюдному розповсюдженні моделі постіндустріальної економіки – всі ці принципи і цілі попередньої епохи, опинилися зараз під питанням [85, с.69]», – зазначає О. Неклеса.

Особливою формою мережевої несвободи як структурної, так і електронної, представляє розвиток інформаційних метатехнологій, тобто технологій, які роблять користувача повністю залежним від їх розробника (власника). Розвиток метатехнологій – одна з основних рис постіндустріального суспільства. Прикладом метатехнологій є електронний ринок і ліквідація наявних (налових) грошей (перехід на електронні і чекові) і глобальні системи зв'язку, які знаходяться в одних руках і дозволяють контролювати всі повідомлення; корпоративні системи управління, орієнтовані на систему цінностей країни-розробника; технології рефлексивного управління і формування масової свідомості [30, с.43].

Сучасне суспільство, яке Д. Белл бачив як суспільство інформаційної свободи, поки що формується з жорсткою мережевою несвободою, а знання все в більшій мірі стає товаром. Електронна мережева структура суспільства утворює могутній соціальний каркас необхідності, котра обмежує ймовірний «конус свободи» прийняття людиною рішень. По мірі розвитку глобальних мережевих структур в їх орбіту затягуються все нові країни. Немає зараз в світі такої сили (і, мабуть, не буде), здатної протистояти їх транснаціональному розповсюдженню і впливу. Ці мережеві структури утворюють необхідні морально-психологічні умови для встановлення всесвітнього соціального й економічного тоталітаризму, представляють

готовий інструментарій та інфраструктуру для його централізованого правління. Весь цей комплекс на основі мережевої інфраструктури дозволяє перейти до «організованого хаосу» і «контрольованої деструкції [15, с. 51]». Так вважають автори, котрі не можуть позбутися ностальгії по цінностям світу епохи Модерну.

Однак потрібно зважати на успіх такої стратегії, яка створює сприятливі умови для безперервного управління різними аспектами соціокультурного буття. Окрім того, зміни, що відбуваються, можна пояснювати прикладами прагматизації буття сучасної людини і суспільства. Домінує точка зору, згідно з якою на зміну пріоритету цінностей починає приходити пріоритет інтересів. Тобто відбувається просте спрощення традиційної цивілізації. «Старий принцип, – зазначає Ж. Ф. Ліотар, – згідно якого одержання знання невіддільне від формування розуму і навіть самої особистості, застаріває і буде вилучатися із вжитку. Таке відношення поставщиків і користувачів знання до самого знання прагне і буде прагнути перейняти форму відношення, котре виробники і споживачі товарів мають з цими останніми, тобто вартісну форму (*forme valeur*). Знання виробляється і буде вироблятися для того, щоб бути проданим, воно споживається і буде споживатися, щоб здобути вартість в новому продукті, в обох цих випадках, щоб бути обміненим. Воно перестає бути самоціллю і втрачає свою споживчу вартість [69, с.18]». Іншими словами, комерціалізація і приватизація перетвореної у вузьку професійність творчої діяльності утворюють всі необхідні умови для виробництва прагматизованих освіти, науки, культури, творчості, пристосованих до потреб сучасного тотального ринку. Однак, хоча на перший погляд ситуація виглядає саме таким чином, але чи можна всю феноменологію перемін пояснити подібною раціоналізацією? Мабуть ні, оскільки це було б «поверховим прочитанням ситуації: окрім очевидного спрощення і навіть примітивізації ряду сторін життя ми маємо справу з інтенсивним процесом соціальної творчості, зі зміною соціокультурних очікувань, з багатоманітним проявом енергійного і специфічного

світоспоглядання, з оригінальним переосмисленням системи взаємовідносин в рамках тріади людина-світ-Бог [85, с.148]». Ми б також додали: людина-світ-знання, оскільки останнє повинне стати Богом сучасної людини.

Виходячи із сказаного зазначимо, що існування в подібних мережах та самі умови існування інфосфери нівелюють, або навіть відмінюють соціальну стратифікацію. Інформація настільки доступна, що представники усіх соціальних верств розмовляють однією мовою. Це змінює і економічні умови стратифікації – «володіння» інформацією саме по собі специфічне. Як зауважив Д. Белл, «промислові товари виробляються у вигляді окремих одиниць, які можна розпізнати, вони обмінюються і продаються, споживаються і використовуються, – як батон хліба або автомобіль. Людина купує у продавця товар і вступає у фізичне володіння ним. Обмін регулюється правовими нормами договору. Інформація і знання не споживаються і не «витрачаються». Знання – суспільний продукт, і його витрати, ціна і вартість сильно відрізняються від відповідних показників промислових товарів [15, с. 51]».

Щойно знання як суспільний продукт стає енергетичним рушієм суспільства, сам суспільний простір перестає бути приватним. «Для індивіда суспільний простір виявляється не більше, ніж велетенським екраном, на який проєктуються приватні проблеми, не припиняючи, навіть будучи збільшеними на екрані, бути приватними [12, с.136]», – стверджує З. Бауман. Відтак існування індивіда у даному просторовому полі приводить до того, що індивіди з нього «повертаються зміцнілими у своїй *de jure* індивідуальності і переконаними, що спосіб, яким вони на самоті справляються зі своїми справами, точно такий же, як і в інших, схожих на них індивідів, і що вони, так само, як і інші, припускаються промахів та зіштовхуються з поразками [12, с.136]». Відтак ми знову ж таки повертаємося до ситуації створення комунікативних зв'язків між людьми, які на підставі всезагальної гегемонії «усуспільнених знань» здобувають «нову приватність», яка стає одиничним випадком певної «загальної приватності». Така ситуація позбавляє освіту так

званої «виховної» функції, яка за умов узагальненості приватної сфери стає нездійсненною. Разом з тим, це ставить для освіти завдання орієнтуватися не на виховання, яке найпростішим чином зводилося до створення морально-ціннісних орієнтацій індивіда, а на інтелект, який здатний орієнтуватися на загальноприйняті цінності автономно, чинити опір шаблонності і самовизначатися самостійно. Це особливо актуально з врахуванням того, що постіндустріальне суспільство є «комунальним суспільством» (Д. Белл), тобто рішення в ньому приймає не окремий індивід, а спільнота.

Просторовий критерій виходить на передній план в інформаційному суспільстві у зв'язку з тим, що світ стає віртуальним – інформаційні мережі набувають статусу важливої частини комунікаційних механізмів і, зрештою, життєдіяльності людини в цілому. І хоча самі по собі інформаційні мережі існують давно – у вигляді телеграфу, телефону тощо, – зміна просторово-часового світобачення сучасної людини відбувається тільки з появою єдиної глобальної мережі, яка стає не просто засобом доставки чи трансляції інформації, але й включається у всі соціальні сфери. Як констатує М. Кастельс, «якщо інформаційна технологія – це нинішній еквівалент електрики в епоху індустріалізації, то сучасний Інтернет можна було б віднести до енергетичної системи та електродвигуна, тому що він здатний поставляти «інформаційну енергію» для будь-яких сфер людської діяльності [44, с.8]».

Таким чином, з інформаційної точки зору просторова визначеність нашого світу змінюється із набуттям більш глобальних взаємозв'язків. Людина здобуває можливість, з одного боку, по-новому сприймати його цілісність і об'ємність, а, з іншого боку, його об'єм зменшується. «Відстані вже не видаються такими великими, як раніше, і в меншій мірі розділяють людей завдяки їх новій можливості спілкуватися. Та і поняття часу в інформаційному суспільстві дещо змінюється, точніше – змінюється його психологічне сприйняття – час наче стає більш динамічним [72]».

Разом з тим, долання просторовості не є безумовним. Навіть використання (не кажучи вже про продукування) інтелектомістких і/або наукоємних інформаційних технологій можливе тільки в таких суспільствах, де вже наявний високий рівень знань. Такий, який зазвичай може формуватися тільки за умови наявності системи освіти високого рівня.

Проблема освіти в умовах нового соціального Універсуму впливає з надшироких можливостей інформаційних технологій в освіті. Вони обумовлюють нову модель освіти, яка не обмежена просторовими, часовими та інституціональними межами. Нові форми освітніх практик не вписуються в традиційну схему навчання, оскільки тепер когнітивні можливості масової інформації унеможливають завершений освітній процес. Відтак постійний розвиток інформацій вимагає безперервного навчання не тільки в межах освітніх інститутів, але соціальних інститутів в цілому.

1.3. Трансформація філософсько-освітніх практик в інноваціях науки техніки

Інформаційне суспільство зумовлює зміну пізнавальної ситуації в науці, яка починає здобувати надмірну предметну різноманітність, пов'язану з неосяжною кількістю інформаційних потоків та з тим, що знання здобуває нової ваги в постіндустріальному суспільстві. Нові інформаційні і телекомунікаційні технології спричинили появу нових методів пізнання і спілкування, суттєво оновили дослідницький арсенал, спрямований на вивчення природи, культури, суспільства. Суттєво змінилися уявлення про способи здобування, збереження, трансформації і ретрансляції інформації, виявився взаємозв'язок вербальних, візуальних, аудіальних, кінестатичних способів кодування і репрезентації знань.

Без сумніву, прагматичний підхід до знань у сучасних, технологічно розвинених регіонах світу склався в результаті формування масової настанови на утилізацію науки з боку держави і великих бізнес-корпорацій.

«При активному інвестуванні держави складалася технологічна орієнтація науки, праця і технології стали об'єктом вивчення, корпоративний бізнес проявляв все більшу зацікавленість у прикладних професіях, у методах ефективності використаної праці і технологій [51, с.33-34]». Такий результат розвитку і втілення в життя досягнень інформаційного суспільства.

В силу цих причин філософське осягнення науки і техніки сьогодні набуває окремого значення, пов'язаного з переоцінкою їх місця в системі аксіологічних координат соціуму. Інформаційне суспільство постає як онауковлене, оскільки наука в ньому визначається засадничим чинником економічних та політичних процесів. Адже і наука, і техніка відіграють роль економічного регулятиву життєдіяльності соціуму, отже, мають і політичне значення. Тому вимагають як окремого філософського розгляду, так і контекстуального – в усіх галузях знання, а особливо – у філософії освіти. У тому числі, при дослідженні новітніх стратегій педагогічного мислення, при створенні в межах освітнього поля таких засновків міркувань про сутність, зміст і мету освіти, які уможливають реалізацію її інноваційності. Зокрема впровадження і застосування у суспільствах з визначеним (високим або низьким) рівнем використання інформаційних технологій. Вони, у свою чергу, визначають включення особистості в світ артефактів (які вона використовує) та умови існування в цьому світі.

Зазначимо, що постановка питання про техніку в межах філософії освіти зумовлена здобуттям нею особливого, безпрецедентного статусу. Техніка стає ключовою проблемою філософського мислення. «Сьогодні вже не політика, а техніка є нашим спільним фатумом, і філософія, яка лишається осторонь викликів, понад те, долі нашої доби, не може бути справжньою філософією [32, с.101]», – зауважує В. Гьосле.

В силу цього необхідно окреслити межі значення, в якому вживається поняття «техніка». Адже її можна розглядати у широкому сенсі, як «методично контрольовану суб'єктом діяльність, спрямовану на досягнення певної мети [32, с.101]», або ж у вузькому значенні, коли техніка

«пов'язується з цілераціональною дією, спрямованою на перетворення природної речовини або енергії та продукування й застосування таких предметів, як знаряддя, пристрої, машини тощо [32, с.101]». Тобто в першому значенні технікою може бути названа будь-яка практика (приклади В. Гьосле – дипломатія або поезія), а в другому йдеться про ті артефакти, які становлять значну предметну частину життєсвіту людини. Освітні стратегії у їх співвідношенні з технікою можна розглядати з обох вказаних позицій, адже реалії застосування інформаційних технологій іманентно включають в себе уявлення про техніку і як про певну практику. Наприклад, способи користування інформацією. Проте для філософсько-освітнього дослідження актуальнішим на сьогоднішній день, безумовно, є друге значення.

Зауважимо, що вплив техніки на освітній процес не обмежується проблемою інноваційності освіти. Не менш важливим є мікрорівень даної проблеми: йдеться про спосіб сприйняття світу через технічні засоби, опредметнення власної творчості через технічні артефакти, зміни способів сприйняття інформації зі зміною технічних засобів сприйняття тощо. Зрештою, конструювання власної особистості, своїх творчих здібностей через техніку, що описав М. Маклюен: «Уява – це те, що створює пропорційність між почуттями і здібностями людини в тому випадку, якщо вони не втілені і не здобули зовнішньої форми в матеріальних технологіях. Якщо ж це відбувається, то кожне почуття або здібність перетворюються в замкнуту систему [76, с.358]». Дане судження вказує на амбівалентність наслідків технічної діяльності людини. З одного боку, саме технічна діяльність по перетворенню здібностей людини на артефакти дає можливість закорінювати в культурі та розвивати творчі надбання людства, створювати умови для введення наукових інновацій в освіту, здійснювати прогресивну реформацію останньої. З іншого боку, виникає «небезпека інструменталізації іншого суб'єкта (редукції його до простого об'єкта)»[92]. Тобто та ж сама технічна діяльність деперсоніфікує світ, і, відповідно, позбавляє освіту однієї з її функцій – виховної.

Поступове виключення з освіти виховної функції змінює й цілісне уявлення про освіту та її роль у суспільстві. Адже якщо з інновацією пов'язується першу чергу сучасна наука, то освіта, безперечно, постає цінною, якщо асоціюється з традицією. Звичайно, інновація, стаючи парадигмальною настановою сучасності, долає, таким чином, дихотомію «традиція/новація», стаючи сама по собі умовою існування традиції. Адже і традиція у сучасному науковому дискурсі є не «чистою» передачею історичної інформації, а – її інтерпретацією. Проте упередженість стосовно традиційності освітньої сфери досі наявна. Освіта розглядається як осередок усього традиційного. До того ж, однією з її функцій визнається формування аксіологічних орієнтирів особистості. Це не заважає впровадженню новацій в освітню сферу, проте і не сприяє їм. Адже розвиток інноваційних напрямків у формах освіти (техніка змінює форми освітніх процесів безпосередньо, у той час як зміна змісту освіти виступає вже логічним наслідком таких перетворень) ставить питання про доцільність подібних завдань. І пов'язано це, насамперед, з реаліями інформаційного суспільства. Збільшення потоків інформації, в яких живе (і навіть непогано орієнтується) сучасна людина, ставить питання про спроможність освіти створювати ті чи інші аксіологічні орієнтири певним окремим способом. Фактично, єдина закладена в освіті можливість формування ціннісної основи сучасної особистості ґрунтується довкола сократівської тези «Хто розумний, той добрий». Тобто освіта дає знання, вона створює певне досвідне поле, а також комунікативне середовище. Проте впливати на вибір життєвих альтернатив вона здебільшого не в силі, у зв'язку з колосальною множиною інформаційних потоків, які формують поле життєвого досвіду людини.

Безперечно, особливість техніки полягає в тому, що вона впливає на формування картини світу окремої особистості. Проте вона не існує автономно, а є формою втілення наукових інновацій. Разом з тим зазначимо, що традиційний розгляд освіти як адресату науки дає право дослідити умови інновацій в освіті з огляду саме на науку.

Для визначення місця науки в інформаційному середовищі та її фактичної ролі в освіті проведемо реконструкцію поглядів на дану проблему Ю. Хабермаса. Осмислюючи раціоналізацію сучасного суспільства, філософ звертає увагу на специфічний стан науки у ньому. Її розвиток здійснюється «в межах методологічної системи зв'язків, що відображають трансцендентальний принцип можливого технічного розпорядження [127, с.79]». Тому сучасні науки спрямовані на знання, яке є «технічно застосовуваним» [127, с.79], а регулюється такий процес економікою, котра є сьогодні основною сферою діяльності. Економіку, у свою чергу, прагне регулювати державне втручання. Зрештою, це приводить до ряду наслідків. По-перше, описана вище взаємозалежність науки і техніки посилюється, а тому наука стає виробничою силою, і, відповідно, бере участь у легітимності володарювання. По-друге, крах ідеології «справедливого обміну» (Ю. Хабермас посилається на поняття К. Маркса) усуває можливість критики системи влади через виробничі відносини. А на місце ідеології «вільного обміну» приходять так звана програматика «відшкодування збитків», яка «поєднує момент буржуазної ідеології успіху (в який присвоєння статусу в залежності від індивідуального успіху зміщується, все ж таки, з ринку в бік системи освіти) з гарантією мінімуму основних благ [127, с.84]», що й вимагає втручання держави. По-третє, коли діяльність держави спрямовується на стабільність і зростання економічної системи, політика починає орієнтуватися на усунення дисфункцій системи, а тому не реалізує практичних цілей, а вирішує технічні питання. Оскільки така функція держави приводить до деполітизації мас, виникає питання про усвідомлення самими масами цієї деполітизації. А це відбувається завдяки тому, що «техніка і наука переймають також і роль ідеології [127, с.87]». Таким чином, сучасне суспільство характеризується Ю. Хабермасом як «онауковлене», а техніка стає формою реалізації науки. Дана ситуація спонукає орієнтацію науки на цілераціональність.

Наслідки наведених міркувань для розуміння і розвитку інноваційної сфери в освіті пов'язані з пошуком нових способів легітимації науки і техніки. Загальна переорієнтація суспільства в економічній та політичній сфері створює нові форми взаємодії науки та освіти. Остання тепер не обмежується ціннісними проблемами, вона втрачає свою центральну орієнтацію на виховання особистості, здобуває більш глобальний сенс. Адже «відносини між технічним прогресом і соціальним життєвим світом, а також трансляція наукової інформації в практичну свідомість не є справою особистої освіти [128, с.127-128]», – підкреслює Ю. Хабермас.

Важливим є те, що спрямованість науки на економічну сферу, регульовану «онауковленою політикою», сьогодні знаходить і нового адресата – і це вже не всебічно освічена людина. Тобто не «людина Просвітництва», яка визначає розум самоцінністю, а людина, для якої розум є інструментом для досягнення власної мети. Для всіх є фактом, що сучасний науковець не стільки спрямований на творення універсальних світоглядних засад, скільки на вирішення вузьких наукових завдань, мета яких – перехід зі сфери новації (винаходу) у сферу інновації (впровадження). Така орієнтація позбавляє науку необхідності бути тісно пов'язаною з освітньою сферою, оскільки основою наукової діяльності є можливість її безпосереднього «технічного» застосування (тобто впровадження вирішених наукових завдань у сферу споживання). А це приводить до двох наслідків. По-перше – інформація виходить поза межі наукової сфери тільки в узагальненому вигляді, а інформаційний простір самої науки стає замкнутим. По-друге, відбувається переоцінка значення освіти, яка пов'язана знову ж таки з тим, що навчальна аудиторія припиняє бути адресатом наукового винаходу. Це, фактично, позбавляє науку ролі суспільної практики, оскільки освіта стає узагальненою, а її наукознавча основа – формалізованою. Ця проблема поглиблюється до стану кризи за рахунок постійної інтенсифікації освіти, що є насамперед наслідком пошуків нових способів реалізації конкурентоспроможності тих чи інших освітніх проектів.

Підкреслимо, що вищезазначені тенденції повинні бути враховані філософією освіти при осмисленні двох питань. Перше – загальне: яке місце посідає освіта у її взаємозв'язку з наукою в час, коли вона ризикує загубити власний статус ретранслятора наукових новацій? Друге випливає з першого: яким чином освіта може бути інноваційною за умов інструментальної цілераціональності сучасної науки?

Пошук відповідей на ці запитання повинен передбачати усвідомлення і навіть укорінення у філософсько-освітніх розвідках ряду принципових позицій, котрі повинні бути вихідними при розгляді проблеми інновації у науці. У даному контексті взаємозв'язок освіти та науки можна висвітити через їх співвідношення з економікою, політикою, зрештою – через їх узагальнене сприйняття масовою свідомістю. Вияв прерогатив філософсько-освітнього дослідження наведених питань розкривається через ряд важливих положень, які, на нашу думку, повинні стати основними мисленнєвими засновками при будь-яких реформаціях у педагогічній та освітній сферах.

Першим засновком таких розвідок виступає теза про те, що наука сьогодні повністю спрямована на інноваційну сферу, яка стає фактично основною сферою розвитку інформаційного суспільства. Наслідком такої ситуації є те, що науковець набуває кардинально іншого статусу, ніж освітянин. Більше того, він займає особливе місце в соціальній структурі суспільства. «Раніше політик міг бути більш значимим, ніж спеціаліст, оскільки останній лише знав і планував те, що здійснював політик. Однак зараз все виглядає, скоріше, прямо протилежним чином; у тій мірі, в якій спеціаліст вміє враховувати те, що приписує логіка існуючих відносин, у той час як політик відстоює в суперечливих випадках позицій, для яких не існує інстанцій земного розуму [73]», – стверджує Г. Люббе, дослідник даної проблеми.

З вищевказаного випливає необхідність переосмислення наслідків інноваційної спрямованості в науці, властивої саме сучасному інформаційному суспільству: інноваційна забезпеченість наукового продукту

часто є вищою, ніж його справжня наукова значимість. Остання замінюється суспільною. А це зумовлено саме оцінюванням репутацій, інакше кажучи – формальною довірою до науковця чи наукового осередку, які пропонують дану продукцію.

Другий засновок пов'язаний з переоцінкою культурної значимості наукового продукту. Як зазначає Г. Люббе, «разом з «онауковленням» нашої культури та успіхами науки, які в цьому виражаються, падає культурна значимість наукових уявлень про світ [73]». Причини наступні: недоступність для широкої публіки конкретних наукових результатів внаслідок вузької сфери діяльності науковців, спеціалізації та диференціації; знецінення культурної значимості наукових знань про світ через надмірну популяризацію таких знань; несумісність життєвих практик з вузькоспеціалізованими уявленнями про світ.

Окремо потрібно виокремити ще одну тезу, яка, на нашу думку, і зумовлює сучасну ситуацію розведення науки та освіти у принципово різні сфери. Політика, як вже було нами зазначено, сьогодні є «онауковленою». У той час як освіта переважно чітко детермінується державними регулятивами, тобто в певному значенні політизована. Однак це виправдано, оскільки загальна освіта є умовою єдності та консолідації суспільства. Щоб у суспільстві була загальна основа, у ньому з необхідністю повинен бути певний загальний для всіх інтелектуальний досвід. Разом з тим, зв'язок між наукою та освітою втрачає безпосередність – сьогодні він є опосередкованим. Політика шукає власної легітимності та підтримки у масах, що може вплинути (і впливає) на зміст освіти. У той час як наука живе окремим життям, вона регулюється економічними законами, а тому сама впливає на політику. А тому наука перестає бути епістемологічним орієнтиром для освіти.

Зауважимо, що в «онауковленому» суспільстві, де окреме місце посідає техніка, загострюються філософсько-економічні проблеми освітніх процесів. Загалом це зумовлено економічною спрямованістю сучасного суспільства. Не

викликає сумніву те, що економіка постає визначальним фактором людської життєдіяльності. Сьогодні «головною характеристикою життя стає «економізм», і горді визначення «Homo sapiens» і «Homo faber» поступаються місцем «Homo oeconomicus» [8, с.9]. А відтак «економічне суспільство, економічна людина – не метафори, а найбільш адекватні теоретичні поняття для вираження сучасних форм життя [8, с.9]». Економізація освіти призводить до зміни її статусу, що насамперед пов'язано зі становищем техніки. Остання «надто зацікавлена у використанні власних засобів, залучаючи сюди інвестиції, а тому зумовлює потребу в такому застосуванні – що тим легше тоді, коли основоположні цінності суспільства набувають масового евдемоністичного характеру [32, с.113-114]», – підкреслює В. Гьосле. Тому вплив техніки на усі ланки життя суспільства особливо виразно помітний при розгляді її взаємозв'язку з наукою і знанням.

Освіта в економічному суспільстві пов'язана з глобальним характером економіки, який передбачає здобування в межах освіти не просто інформації, знань чи вмінь, а здобуття – інтелектуального капіталу. Він поповнюється не тільки під час навчання у певному закладі, але й впродовж усього життя. При такому ставленні до освіти економічні ризики суспільства зумовлюють як вибір освітніх напрямків (економіка визначає, який саме інтелектуальний капітал є актуальним на даному етапі розвитку конкретного суспільства, отже, і вибір професій окремими індивідами), так і доступність останніх (економічна система в такому випадку виступає регулятором розвитку освіти).

Зрештою, економізм сучасної епохи має ще один важливий наслідок. Освіта сьогодні, як і наука, є сферою економізованою – наявний ринок «освітніх послуг». Як не дивно, інноваційність, що є безпосередньою властивістю науки, на ринку освітніх послуг не завжди впроваджується через те, що на «освітньому полі» традиція часто вступає в гостру конфронтацію з новацією. Разом з тим, в освіті з'являється риса, спільна з важливою характеристикою сучасної науки, а саме – орієнтація на споживача. Така

орієнтація ставить перед освітою вимогу інтегрувати розвиток освітніх традицій та інноваційні досягнення. А це дає освіті шанс стати інноваційною. Що є прямим наслідком економізації сфери освіти.

Таким чином, філософія освіти повинна враховувати реалії сучасного економічного суспільства. Ми вже описали конкретний фактор впливу економіки на науку та наслідки, до яких приводить цей вплив. Доповнимо дану ситуацію економічними реаліями України, які відрізняються від західноєвропейського контексту. Досить влучно це описав С. Пролєєв, який протиставив західну систему грошових відносин, в яких ринок є вільним від примусу, а приватний інтерес легітимований та гарантований, та східноєвропейську систему, де капітал є частиною державної відповідальності. Тобто не є суспільно чи соціально відповідальним, а тому, в альянсі з державною владою, діє поза суспільним благом. «Така ситуація, де влада та позаекономічний примус є джерелом відповідальності, в класичній схематиці політичної антропології іменується варварською [98, с.24]», – стверджує С. Пролєєв. Така ситуація, безперечно, повинна бути врахована при оцінюванні інноваційного потенціалу сучасної освіти. Проте необхідно звернути увагу на те, що економіка з точки зору «программатики відшкодування збитків» регулюється державою саме з метою уникнення дисфункцій суспільства. Хоча дана проблема потребує окремого розгляду, однак важливо її враховувати.

Зазначимо, що вагомим фактором інновацій в освіті постають самі умови і фактори інформаційного суспільства. У такому суспільстві, безперечно, важливо розглядати не тільки зміст освіти як перенесення інформації, але й спосіб її передачі. При цьому, як зазначає Д. Лайон, інформаційне суспільство є створенням нового соціального зразка, який передбачає, що в інформаційні роботи втягується значна кількість людей. «Наукові й технічні працівники збирають й продукують інформацію, менеджери й фахівці опрацьовують її, викладачі й працівники комунікаційної сфери поширюють її. Цей процес «інформатизації» не залишає недоторканою

жодну сферу соціальної активності: від повсякденного життя до міжнародних відносин та від сфер дозвілля до виробничих відносин [68, с.362]», – підсумовує Д. Лайон.

Освіта, що існує в «онауковленому» суспільстві, де техніка виступає формою інноваційності, має лише опосередкований зв'язок з наукою. Існуючи в реаліях економічного суспільства, вона орієнтована на споживача, намагаючись при цьому інтегрувати традицію та інновацію. Однак така інтеграція не приводить до орієнтації на індивідуальний розвиток особистості, що пов'язано насамперед з умовами інформаційного суспільства. Це свідчить про те, що новий зразок соціальності, яким визнається інформаційне суспільство, вимагає такої інноваційної освіти, яка передбачає у власній основі знайомство з інформаційними технологіями. Останні, безперечно, прискорюють зміни в сфері освіти. Утворюючи сутність інформаційного суспільства, вони впливають на зміст та мету освіти. Але також беруть участь у формуванні більш значних і величних процесів – у глобалізації освіти, у її виході за межі закритої комунікації до комунікації відкритої, у подоланні нею меж індивідуалізму. Інформаційне середовище будь-якого суспільства формує ряд чинників, які створюють життєвий простір окремої особистості, впливають на суспільні практики, які, у свою чергу, долучаючись до творення інформаційного середовища, вступають у складну систему взаємодій. Знайти роль, значення і місце освіти у такому круговороті досить складно, враховуючи динаміку сучасних суспільних змін. Пошук епістемологічних передумов освіти видається доцільним шукати в науці. Просвітницькі ідеали висувують головним критерієм процесу освіти саме її науковість. Проте в часи виникнення таких ідеалів сама наука була загальнодоступною будь-якій освіченій людині. При цьому вона не була настільки глибоко вкорінена в економічні та політичні процеси суспільства, як сьогодні.

Підкреслимо, що у реаліях сучасного інформаційного суспільства поєднання науки та освіти перестало бути контамінативним, ставши

здебільшого ситуативним. Проте для будь-яких філософсько-освітніх розмислів питання про взаємовідношення освітньої, наукової та економічної систем соціуму стає вихідним, оскільки є інноваційним. У чому полягають основні стратегії інноватики освітнього процесу в інформаційному суспільстві?

Не викликає сумніву, що застосування інноваційних методів навчання виступає важливою проблемою сучасної філософії освіти. Це пов'язано не лише з можливостями модернізації освітнього процесу, але також зі зміною способів сприйняття потоків інформації. Обидві проблеми вимагають розвитку принципово нових підходів, які повинні залучатися до освітнього процесу з метою підвищення якості та обсягу освітньої діяльності. Проте освітній процес – складна система, яка здатна до самоорганізації. Тому будь-які кардинальні зовнішні впливи можуть її дестабілізувати, що неодмінно позначиться як на розвитку окремих особистостей, так і на долі цілого суспільства.

Освіта є своєрідною суспільною проекцією в майбутнє. Вона повинна виходити з уявлення про те, які знання та вміння потрібні людині завтрашнього дня, на яких ціннісних та світоглядних засадах будуватиметься її життя. Відповідно, проблема будь-яких нововведень та трансформацій вимагає глибокого філософського осмислення. Особливо в епоху бурхливих суспільних змін, коли традиція вступає у конфронтацію з новацією, аксіологічні орієнтири нестабільні, а здобуття людиною власної ідентичності під загрозою.

Зазначимо, що питання навчання і виховання останнім часом все частіше розглядаються у контексті вивчення інформаційних процесів утворення, трансляції, збереження та трансформації інформації. Останнє зумовлене необхідністю розгляду освіти в контексті сучасних інформаційних технологій, які виступають умовою інноваційної діяльності. Відповідно, філософія освіти стоїть перед вирішенням двох взаємопов'язаних проблем –

проблеми інновації та проблеми використання інформації у навчальному процесі.

В даному контексті доречно зазначити, що в одній зі своїх робіт У. Еко ілюструє всю потужність такого засобу масової комунікації, як телебачення. У проведеному аналізі він посилається на Арістотеля, котрий у праці «Топіка» говорить про такий риторичний прийом, як екземпла – приклад. На думку У. Еко, ефект від використання цього прийому буде різнитися в залежності від різновиду медіа. Якщо застосовувати маклюенівську класифікацію на «гарячі» та «холодні» медіа, то використання екземпли при застосуванні «гарячих» медіа набагато ефективніше, аніж при застосуванні «холодних» медіа. Так, У. Еко наводить приклад із собакою. Якщо в «холодних» медіа, на кшталт друкованої преси, з'являється повідомлення, що собака вкусив людину, читач розуміє цю інформацію наступним чином: конкретний собака вкусив конкретну людину. Якщо ж така інформація з'являється у «гарячих» медіа, то повідомлення набуває генералізуючого характеру: якщо по телебаченню транслюють, як собака кусає людину, глядач вважає, що всі собаки кусають будь-яку людину. Відтак використання «гарячих» медіа подекуди набуває маніпулятивного характеру. Дане міркування стосується філософії освіти: використання «гарячих» медіа допомагає унаочнити матеріал, що викладається, зробити його більш доступним, а в тому випадку, коли мова йде про універсальні закони, сприяти їхньому швидшому засвоєнню.

Без сумніву, проблема інновації полягає у перспективі переведення процесу і практики навчання та освіти на якісно новий рівень. Сьогодні спостерігається не тільки поява нових способів передачі інформації (через залучення до освіти як новітніх технологій, так і застосування нового підходу до різних видів навчання), але й формування так званої «інноваційної поведінки», яка «в умовах інноваційного розвитку суспільства вимагає якісно нового способу життя, орієнтованого на отримання якісно нового продукту і оволодіння відповідними інтелектуальними технологіями, які закладаються

та формуються в системі освіти [9, с.62]». Формування такої поведінки на сьогоднішній день є досить стихійним, отже – неконтрольованим процесом. Проблема полягає в тому, що інновація в нашому суспільстві є більше теоретичною побудовою, аніж практичним надбанням. Та й на такому рівні вона губиться в різномірності дискурсивних практик сучасності. У силу чого концептуальне осмислення інновації повинно відштовхуватися від уявлення про її природу та властивості.

В даному контексті необхідно виходити з того, що інновація – поняття, яке охоплює широке коло галузей, від технологічної до економічної, від соціальної до освітньої. Одне з досить повних визначень інновації дає В. І. Кудашов: «Інновація – це форматований закріплений розпакований сенс (ідея), не актуалізований раніше, котрий володіє заданим юридичним статусом на певній території в межах певного проміжку часу [62, с.6]». Дане визначення, на думку його автора, передбачає, що інновація включає в себе діяльнісний зміст, володіє здатністю бути включеною в певні системи взаємозв'язків, а також бути поширюваною і ретрансльованою, встановлювати систему понять, які асоціюються з її сенсом. Кожен з цих пунктів передбачає тісний зв'язок інновації з професійними сферами діяльності.

У свою чергу, встановлення зв'язків інновації з наукою та освітою вимагає проаналізувати інновацію й у більш широкому контексті. Адже, будучи парадигмальною настановою сучасності, вона є чимось більшим, ніж професійна визначеність, хай навіть «юридично закріплена». А саме – мистецтвом і стратегією. «Інновація як практика – це мистецтво стратегії розвитку, творча діяльність, запровадження нового, що заперечує старе [108]», – говорить Б. Санто. Разом з тим, інновація стає своєрідною вимогою до будь-якого творчого процесу, а тому здобуває статус певного маркера успішності/невдачі такого процесу. Відповідно, виходить далеко за межі творчості, постаючи як характеристика діяльної особистості.

Разом з тим, інноваційна поведінка такої особистості розгортається у більшості галузей, на які спрямована її діяльність. А це дозволяє включити інновацію у сферу компетенції сучасної освіти, завданням якої й стає створення інноваційної поведінки. Остання може існувати на підставі здатності особистості схоплювати будь-який ідеєтворчий процес у його цілісності, бачити його кінцеву мету, якою відтепер повинні виступати не новизна, винахід, чи інші поняття, які до сьогодні вважалися кінцевим результатом творчості (наукової, технічної, художньої тощо), а процес їх перетворення на частину суспільної практики. Тобто відбувається процес перетворення нового на значуще, надання новому нової ролі. Парадокс: поза таким процесом нове не здатне реалізуватися як нове.

Формування інноваційної поведінки свідчить про фундаментальну зміну освітніх орієнтацій. Адже у сучасних реаліях новація не має сенсу доти, доки вона не стала інновацією, тобто доки вона не була впровадженою. А впровадження тих чи інших новацій найчастіше пов'язане з вмінням забезпечити гідну інформаційну підтримку новації. Це виховує сучасну людину в світлі тієї настанови, згідно з якою їй не достатньо бути професіоналом у своїй справі. Так само як недостатньо бути обдарованою в певній творчості, чи бути фахівцем високого рівня. Необхідною умовою виступає володіння цілісним баченням того процесу, в який вона включена як дієвець (активний діяч) – починаючи від ідеєтворчості і завершуючи впровадженням власних ідей у практичне застосування. Це ставить перед освітою вимогу внутрішньої трансформації відповідно до викликів інноваційних настанов сучасності. Вона повинна вийти за межі простого навчання як надання знань та вмінь і долучити уявлення про будь-яку діяльність як про систему, частиною якої є саме надання новації статусу інновації. Така постановка питання про освіту вимагає більш тісних її взаємозв'язків з наукою. Окрім того, вона підносить на новий рівень проблему інновації, яка сама зрештою стає своєрідною філософією освіти.

Вищесказане вказує на необхідність включення інновації як способу мислення і діяльності в зміст освіти. Проте якщо на проблему взаємодії освіти та інновації дивитися стосовно залучення сучасних інноваційних методів і способів навчання, то ми зустрінемося з внутрішньою суперечністю. Як слушно зауважує К. С. Пигров, інститут освіти «по суті своїй є консервативним [94, с.12]», що зумовлено його покликанням – необхідністю транслявати знання. Для його трансляції слід виходити з певних, заздалегідь наявних, настанов наукового дискурсу і сприймати їх як дещо стале і позбавлене спонтанної мінливості. Інновація ж постає зворотнім явищем – вона ґрунтується на законах руху і розвитку, а її суть полягає у виході за межі традиційного і загальноприйнятого. Разом з тим, внутрішня суть інновації полягає в тому, що вона прагне зробити принципово нове загальноприйнятим. Інакше кажучи, якщо новація розглядає «нове» як «непрояснене, невпорядковане, а тому хаотичне, у чому людина ризикує втратити себе, зникнути [94, с.168]», то інновація вводить це нове у повсякденність. Отже, стає органічним поєднанням процесу і результату, що, полягає у вмінні зробити результат дієвим і діючим. Тобто включеним у діяльність не лише професійної спільноти, яка його використовує, але й цілого суспільства.

З іншого боку, інновація може розглядатися як спроба подолання викликані соціокультурними змінами розгубленості: людина робить інновацію проблемою тоді, коли необхідні системні зміни. У такому випадку інновація стає не просто суспільною вимогою, але – аксіологічним орієнтиром сучасної людини. Адже все нове, що успішно введене в суспільну практику, починає розглядатися як досягнення, як успіх. Відповідно, це впливає як на конструювання соціальної ідентичності новатора, так і на зміну суспільної діяльності. У галузі освіти інновація як односпрямована настанова може привести до стабілізації освітньої системи та до її стійкого функціонування.

Окрім наявної дихотомії «освіта-інновація», у наукових дослідженнях сучасності часто стає обговорюваною дихотомія «традиція-інновація». Йдеться про традицію як про збереження минулого у освітніх практиках сучасності, про місце історизму в сучасній епосі та про проблему протистояння пам'яті та новизни. Ми можемо спостерігати дві протилежні ситуації, які чітко проявляються у житті будь-якого сучасного соціуму західного світу (західного – у контексті протиставлення «Схід-Захід»). Перша тенденція полягає у підтриманні традиційних дискурсів у науці та класичних освітніх формах. Друга – у принциповій настанові на новизну. Тим самим «у сфері соціальної реальності формоутворюючим началом стає інновація, а не традиція [60, с.119]». Відповідно, інновація, стаючи парадигмальною настановою сучасності, долає, таким чином, дихотомію «традиція/новація», стаючи сама по собі умовою існування традиції. Адже і традиція у сучасному науковому дискурсі є не «чистою» передачею історичної інформації, але – її інтерпретацією. Разом з тим, «одна з досить репрезентативних версій тематизації минулого сучасним інтелектуалізмом полягає в його де сакралізації [33, с.122]». А це свідчить, по-перше, про те, що інновація є парадигмальною настановою сучасності. А, по-друге, про те, що дихотомія «традиція-інновація» сьогодні вирішується на користь інноваційних підходів у всіх сферах, у тому числі й освітній. А отже вимагає подолання її консервативності.

В силу зазначених обставин перед філософією освіти постає важливе завдання. Вона повинна слугувати своєрідним фільтром, через який на підставі того, що в культурі визнано традицією, і того, що є тенденціями, які принесені інноваційною діяльністю, виявляти перспективні напрямки освітньої та педагогічної діяльності. Це дасть змогу як зберегти традиційні цінності, так і виявити серед них ті, що стали архаїчними і тому повинні замінитися на нові. Звичайно, цей процес не може бути повністю контрольованим, проте основні його тенденції можуть бути передбачені, а тому – спрямовані у певне визначене русло. Для того, щоб досягти балансу

при подоланні консервативності освіти та залучити до неї інноваційні методи, слід чітко усвідомлювати, яким чином інноваційні здобутки сучасності можуть бути застосовані до освіти.

Звичайно, нам відомий ряд методів, які в освіті сьогодні є надзвичайно актуальними – це і дистанційне навчання, і новітні для українського середовища методи тестування, а також – поступова технологізація та комп'ютеризація освітнього процесу. Проте постає питання, в якій сфері найбільш перспективним є інноваційний підхід в освіті – у сфері інноваційних способів і методів, чи у сфері її змісту? Для цього потрібно проаналізувати зазначені положення.

Переведення інновації в ранг парадигмальної настанови сучасності, зокрема – сучасної освіти, свідчить, по-перше, про поширене сьогодні уявлення про перевагу технологічного та технічного прогресу перед гуманітарним знанням, і, по-друге, про критерії доцільності та ефективності як визначальні для освітнього процесу. Відповідно, «сама освіта стала розглядатися як засіб здобування знань, навиків, умінь для освоєння технологій і техніки, для виконання вузькопрофесійних функцій [109, с.183]». Разом з тим зауважимо, що сучасне інформаційне суспільство характеризується надзвичайною інформаційною насиченістю. У ситуації доступності інформації точне і доведене знання стає своєрідним ідеалом, до якого прагнуть. Разом з тим, зміст знання починає формуватися довкола способу його отримання, створюючи комп'ютеризований образ світу. Відповідно, у людській діяльності проявляється прагнення до формалізації знання. Це впливає і на освітній процес, який перебуває під впливом способу отримання інформації.

Отже, проблема використання інформації у навчальному процесі має два важливі аспекти. По-перше – це спосіб передачі інформації реципієнту. Якщо раніше переважали аудіальні способи передачі інформації в освіті, то орієнтації сучасного реципієнта мають аудіовізуальний характер. Це зумовлено тим, що в останні десятиліття новітні технології міцно увійшли у

життя людини і посіли в ній вагоме місце. По-друге, важливим є спосіб сприйняття реципієнтом цієї інформації. Інформаційні потоки, в яких перебуває індивід, зумовлюють його орієнтацію на найбільш поширений спосіб сприйняття інформації, доцільність якого виправдовується інтенсивністю освіти. А таким є аудіовізуальний образ, який транслюється комп'ютерними засобами. Серед цілей інформатизації освіти, поряд з універсальними (розвиток інтелектуальних здібностей, гуманізація і доступність освіти) визначається і ряд специфічних - комп'ютерна грамотність, інформаційне забезпечення освіти (бази знань і даних), індивідуалізоване освіту на основі нових комп'ютерних технологій навчання. Мультимедіа, зокрема, допоможуть здійснити зміну парадигми освіти – тобто сприяти розкриттю і розвитку індивідуальних можливостей людини.

Як бачимо, зміна способу отримання і сприйняття інформації у суспільстві може зумовлювати більш високу ефективність освіти при застосування комп'ютерних технологій. Зрештою, можна з цим погодитися, зважаючи на те, що «оптимальним підходом до інновацій в освіті є мистецтво вибору таких настроїв, поглядів, уявлень і понять, що переважають у педагогічному середовищі, які можуть увійти в резонанс з пропонованими методами навчання і забезпечать максимально можливе в даних умовах сприйняття, розуміння, запам'ятовування і практичне застосування інформації [5, с.37]».

Проте це має і зворотній бік. Адже, прагнучи об'єктивно описати процес інформаційної технологізації освіти, ми утримувалися від розгляду її суперечностей і негативного впливу на долі людства. Звісно, процес комп'ютеризації має багато переваг, без яких сучасна освіта не може існувати. Інновація, переведена у ранг парадигми, зумовлює необхідність комп'ютеризації освіти, яка виведе дистанційне знання на перший план. Але, разом з тим, вона змінить усю культуру та саму людину. Фактично,

відбудеться перехід від творчого і змістовного типу мислення до знакового. Постає питання про наслідки такого переходу.

Комп'ютер дає ідеальне знання, позбавляючи людину емоційного та морально-ціннісного його осмислення. «Віддайте ж людині – людське, а машині – машинне [21, с.82-83]», – закликав у свій час Н. Вінер, передбачаючи формалізацію багатьох форм діяльності людини при її співдіяльності з новими технологіями. Це, зрештою, не входить у дисонанс з цінностями сучасної економічної епохи. Однак її головною філософською проблемою якраз і є формування нових цінностей.

Сьогодні склалася ситуація, в якій людина мисляча і творча як продукт багатовікового розвитку культури ризикує стати обмежено. Дистанційна освіта позбавляє людини особистого діалогу як базового при спілкуванні вчителя та учня, викладача та студента. І якщо в діалозі відбувається постійне спонтанне творче моделювання освітнього процесу як з боку викладача, так і з боку слухача, то в комп'ютерному світі таке спілкування замінюється на певну заздалегідь задану схему з обмеженими варіантами руху всередині цієї схеми. Зазначимо, що такий варіант обмежує особистісний розвиток як того, хто вчиться, так і того, хто навчає.

Зрештою, освіта не може існувати поза інноваційними процесами сучасності, проте створюваний новітніми способами отримання освіти формалізований образ світу повинен компенсуватися змістом освіти. Адже оптимізувати навчання можливо, тільки знайшовши в культурі суспільства такі інтегративні ідеї, такі культурні, філософські і педагогічні традиції, спираючись на які можна буде забезпечити максимальну ефективність освіти. «Перетворення знання, інформації у свого роду «оточуюче середовище», ставить питання про те, що освіта в цілому повинна орієнтуватися не стільки на технічні науки, скільки на культуру. І вже потім, на цьому фундаменті, забезпечувати спеціалізацію [66, с.68]», – зазначає В. А. Кутирьов.

Інформаційний образ дійсності створив ситуацію, у якій освіта починає втрачати свою основну мету, а саме – створювати широту мислення. Освіта

все більше спрямовується на здобування точного знання і вузької спеціалізації. Проте ми маємо справу, знову ж таки, з внутрішньою суперечливістю даного процесу. Адже в інформаційному суспільстві знання є відкритим і доступним. Отже, формування світоглядних засад є процесом складним, але значущим. Більш вагомим і необхідним для освіти було б введення людини в певний предметний простір, в якому вона могла б орієнтуватися відповідно до власних потреб та інтересів. Проте «формалізована» людина позбавлена світоглядно-духовних інтересів, тому досить часто в інноваційному процесі засвоює лише другу його частину – необхідність поширення певної ідеї, але не її створення. Виникає ситуація, в якій людина не ставиться до власної роботи як до творчої, оскільки, будучи позбавленою широти і глибини мислення, не охоплюючи цілісного процесу, вона здатна тільки до механічного виконання певних дій, але не до проникнення в їх сутність. Власне, це підкреслює те, що слід переосмислити роль освіти у сучасному суспільстві. Інформатизація часто розуміється як розвиток інформаційно-комунікативних процесів у суспільстві на базі новітньої комп'ютерної і телекомунікаційної техніки. Інформатизацію суспільства треба трактувати як розвиток, якісне вдосконалення, радикальне посилення за допомогою сучасних інформаційно-технологічних засобів когнітивних соціальних структур і процесів. Інформатизація повинна бути "злита" з процесами соціальної інтелектуалізації, істотно підвищує творчий потенціал особистості та її інформаційного середовища.

Висновки до 1 розділу

Сучасна освіта перебуває у стані системної кризи, вихід з якої є можливим за умови її пристосування до динаміки і відкритості сучасного інформаційного «суспільства знань».

Поняття «інформаційне суспільство» відображає окремий аспект розгляду постіндустріального суспільства. Інформаційна революція за рахунок оптимізації та універсалізації відкриває доступ до знань та інформації. Інформація починає здобувати вирішального значення в масштабах всієї цивілізації, створює нові виміри глобалізації, чого досі людство не знало.

У теоріях інформаційного суспільства реальність є тотожною інформації. Людина в такій парадигмі розглядається як сума закладеної в ній інформації.

Інформація виступає «сировиною» для знання, котре має суспільний характер. Перетворення інформації в знання передбачає діяльність інтелекту, адже без обробки знання вона є лише даними. Ставши суспільним набутком, знання перетворюються на суспільне благо, яким всі можуть користуватися вільно. На відміну від інформації, яка цінна, лише коли є нова і маловідома, знання цінні своєю суспільною значимістю, довговічністю.

Відкритість і доступність інформації проблематизують перед сучасною освітою не надання знань, а вміння їх отримувати, орієнтуватися в інформаційних потоках, якими перенасичене життя сучасного індивіда.

Способи створення такої орієнтації ускладнені просторовим викликом сучасної цивілізації. Вписана у філософсько-антропологічну історію, просторовість як спосіб субстанціалізації дійсності зазнає трансформацій з новими умовами самої дійсності, включаючи людину в ряд комунікацій і способів існування, зокрема соціальний простір людини. Залишаючись незмінною і визначальною властивістю людини, просторовість разом з тим може змінювати спосіб існування та масштаби, виявляти або створювати нові типи комунікативних зв'язків.

Нова просторовість вводить в систему освіти проблему міграції та проблему віртуалізації. Стимулюється міграція, спрямована на підвищення інтелектуального потенціалу суспільства. Освіта в такій міграції займає місце асиміляційної платформи, в якій здійснюється закріплення індивіда за певним новим простором.

Просторовий критерій виходить на передні план в інформаційному суспільстві у зв'язку з перетворенням світу у віртуальний. Інформаційні мережі стають важливою частиною комунікаційних механізмів і життєдіяльності людини в цілому. Освіта в умовах нового соціального простору не обмежена просторовими, часовими та інституціональними межами. Нові форми освітніх практик у контексті постійного розвитку інформації вимагають безперервного навчання як межах освітніх, так і соціальних інститутів у цілому.

Важливим наслідком переходу знань у ранг суспільних рушіїв стає зміна статусу науки і техніки, які відтепер стають «ідеологіями» (Ю. Хабермас). Спрямованість науки на економічну сферу, регульовану «онауковленою політикою», орієнтує вченого не на творення універсальних світоглядних засад, а на вирішення вузьких наукових завдань, мета яких – перехід зі сфери новації (винаходу) у сферу інновації (впровадження). Тепер основою наукової діяльності є не освітня сфера, а «технічне» застосування, тобто впровадження вирішених наукових завдань у сферу споживання. Це позбавляє науку ролі суспільної практики, оскільки освіта стає узагальненою, а її наукознавча основа – формалізованою.

Існуючи в реаліях сучасного суспільства, освіта намагається інтегрувати традицію та інновацію. Але така інтеграція не сприяє індивідуальному розвитку особистості. Що свідчить про необхідність інноваційної освіти, заснованої на інформаційних технологіях, які прискорюють зміни в сфері освіти, впливають на її зміст та мету.. Пошук епістемологічних передумов освіти в такій ситуації доцільно шукати в науці.

Для філософсько-освітніх розмислів питання про взаємовідношення освітньої, наукової та економічної систем соціуму стає вихідним.

Переведення інновації в ранг парадигмальної настанови сучасної освіти свідчить про перевагу технологічного та технічного прогресу перед гуманітарним знанням. У силу чого освіта починає втрачати свою основну мету – формувати широту мислення. Освіта все більше спрямовується на одержання точного знання і вузької спеціалізації. Виникає ситуація, в якій людина, позбавлена широти мислення, здатна тільки до механічного виконання певних дій, але не до їх осмислення. Дана обставина актуалізує проблему переосмислення взаємозв'язку науки, техніки, інформації та освіти в сучасному суспільстві.

Висновки до розділу знайшли відображення у статті «Інновація як парадигмальна настанова сучасності: філософсько-освітній аспект» Перспективи. - № 2 (46). - 2009.- №2(46) С.87- 91.

ТЕМАТИЗАЦІЯ ПРОБЛЕМИ ВІРТУАЛІЗОВАНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ .

За останні десятиліття проблема залучення інформаційних технологій в усі сфери життя життєдіяльності людини перебуває на авансцені сучасних соціальних та гуманітарних розвідок. «За неймовірно короткий проміжок часу рівень освіти раптом став вимірюватися кількістю комп'ютерних класів, наявністю мультимедійної техніки, доступом в Інтернет, розробкою електронних навчальних матеріалів тощо [26]», - констатує Д. Галкін. Інформатизація суспільства перетворила систему освіти на головну арену комп'ютеризації та інформатизації [26]. Інформаційні технології втрачають роль допоміжного інструменту освіти, їх використання стає імперативом. Відбувається віртуалізація освіти, що вказує на зміну способу здобування знання, а також на переосмислення і трансформацію традиційних методів і засобів навчання, які виявилися недостатніми для виконання сучасних вимог до рівня підготовки спеціалістів у тій чи іншій галузі.

2.1. Інтернет як ключова інформаційна технологія сучасності.

Головною освітньою дилемою сьогодні стає збереження інституту освіти в умовах послаблення впливу будь-яких інституцій при їх застосуванні у глобалізованому світі, основною ознакою якого стає «прихід нової, «короткотривалої» ментальності на зміну довготривалій [12, с.29]». Тому основною освітньою настановою стає «гнучкість», яку можна здобути, тільки отримуючи освіту в продовж всього життя, підлаштовуватися під мінливість соціальних змін. За дослідженнями З.Баумана, «молодого американця або американку з середнім рівнем освіти протягом їх трудового життя очікує принаймні одинадцять змін робочих місць, і ці очікування зміни точок застосування своїх здібностей напевне будуть зростати, перш ніж завершиться трудове життя нинішнього покоління [12, с.29-30]». Зрозуміло,

що класичні форми освіти, які пропонують короткотривале універсалізоване знання, не можуть забезпечити всього необхідного для сучасної людини освітнього багажу. Тому освіта переміщається в новий ареал, рухомий, розрізнений, нерегульований, проте інформаційно насичений і завжди актуально змінюваний. Зрозуміло, чому за таких умов користувачі Інтернету (за дослідженнями М. Кастельса) найбільшу користь від нього бачать саме як від інформаційного джерела, яке поставляє доступ до матеріалів, необхідних для роботи чи навчання. Відтак Інтернет перетворюється на потужний інструмент освіти і породжує цілий ряд нових форм освіти. Завдання останньої, у свою чергу, полягає у широкому сенсі – у створенні цілісних предметів вивчення за умов децентрованого і нелінійного отримання інформації; у вузькому сенсі – у з'ясуванні сильних сторін використання Інтернету в епоху динамічної віртуалізації освіти, яка, втім, вимагає оптимізації.

Глобалізація як ознака сучасності у віртуалізованій освіті проявляється через довільні, стихійні і невпорядковані процеси, які «проходять повз людей, що сидять за пультами управління, займаються плануванням і тим більше приймають на себе відповідальність за кінцевий результат [12, с.43]». Відтак способи застосування інформаційних технологій в освіті опиняються перед необхідністю власного впорядкування на фоні хаотичних і масивних потоків інформації. А якщо воно неможливе – то пристосування до пануючого хаосмосу. У будь-якому разі, формування нових освітніх моделей в інформаційному середовищі не має заздалегідь визначених меж або готових зразків, за якими можна було б перевірити напрямки і результати навчальних процесів, а тому єдиний можливий метод їх формування – це метод проб і помилок. Утворення нових освітніх парадигм, які сьогодні є більш ніж необхідними, насправді стає постійним і безперервним експериментуванням, вихідні гіпотези якого виявляються невизначеними або взагалі відсутніми, а мета виявляється не прогностично, а в процесі експериментування. Зрештою, невідомо навіть, чи є сучасна освітня невизначеність тимчасовою

властивістю переходу освіти на новий, віртуальний, рівень, чи ж ознакою фрагментарності, властивої Постмодерну – необхідною даністю, до якої як до середовища власного життя пристосується покоління завтрашнього дня.

Комунікативні ситуації, в яких на людину здійснюється інформаційно-психологічний вплив, можна розділити на певні групи по спрямованості комунікації і співвідношенню її суб'єктів та об'єктів. У першій групі виділяється сукупність комунікативних ситуацій міжособистісної взаємодії, в яких відбувається безпосереднє спілкування і обмін інформацією, або ж опосередковане спілкування – за допомогою таких технологій, як пошта, телефон, телеграф тощо. Людина в такій ситуації виступає водночас суб'єктом та об'єктом комунікації, здійснює двобічний комунікаційний процес. Друга комунікаційна ситуація визначається перебуванням людини в складі певної спільноти, на яку здійснюється інформаційний вплив певним комунікатором – особистістю або групою людей. Такий зв'язок є в основному однобічний. Третя група комунікативних ситуацій є однобічною і опосередкованою, відбувається взаємозв'язок між засобом масової інформації та аудиторією. Четвертий тип комунікації особливий – це Інтернет, який дозволяє об'єднати всі три вищезазначені типи [2].

Інтернет абсолютно виправдано вважається М. Кастельсом ключовою інформаційною технологією сучасності. Саме створена Інтернетом мережевість трансформує освіту сучасного суспільства. Інтернет є інтегруючим та інтерактивним інструментом комунікації, що можна вважати головним фактором його активного використання в освіті.

Філософське осмислення проблеми Інтернету можна провести у руслі протиставлення «людини друкованої книги» та «ери медіа». Як зазначає канадський теоретик медіа М. Маклюен, винахід Гутенбергом у XV ст. друкарського верстату докорінно змінює історію людства. Розпочинається епоха Гутенберга, з властивим їй принципом уніфікації. «Якщо рукописній книзі була властива повільна тенденція до накопичення гетерогенних текстів, книгодрукуванню внутрішньо властивий принцип уніфікації [76, с.306]».

Гомогенізація та лінійність, які впливають з принципу уніфікації, категорично не властиві сучасності. «Галактика Гутенберга» характеризується докорінною зміною у порівнянні із попередніми епохами – книга стає загальнодоступною, що допомагає людям подолати культурні, історичні кордони. Людина починає бачити світ крізь призму друкарської продукції. Сама книга стає головним засобом в освіті та науці, своєрідним критерієм, що обумовлює рівень інтелектуального розвитку індивіда. Відповідно до логіки структури друкованого тексту формується особливий тип культури, що характеризується пануванням лінейного текстового метанарративу. Відбувається становлення «галактики Гутенберга» – того суспільства, в якому друкарських станок стає формотворчим фактором культури. Такий стан справ характерний для індустріального суспільства.

У постіндустріальному суспільстві вже недруковані засоби масової комунікації починають впливати на соціум. Книга відступає на другий план, «володарями думок» стають радіо, телебачення, але в першу чергу – Інтернет, специфіку якого влучно описав В. Юдаєв: «Обмін інформацією в архітектурі Інтернету здійснюється незалежно від географічної та національно-політичної приналежності його учасників. Політичні та інші кордони стають все більш прозорими, а тому саме Інтернет сприяє перетворенню ідей глобального суспільства в практичне втілення. Електронне повідомлення, завдяки архітектурі мережі, доступно індивіду в будь-якому місці. Інтернет перетворився в публічний ресурс глобального масштабу і його використання повинно стати одним із основних питань для сучасного суспільства [138, с.91]». Втім, незважаючи на подолання «галактики Гутенберга», на прихід постгутенбергової епохи або «галактики Інтернет» містить у собі загрозу невизначеності: чи готова сучасна людина опинитися перед масивними неупорядкованими інформаційними потоками, які безсумнівно зруйнують створену в добу Модерну картину світу, основною ознакою якої було прагнення до порядку? Останній під тиском інформаційного хаосу, в якому Інтернет має владу впливати на всі сфери життя людини, формує «новий

світовий безлад», який «прозваний глобалізацією і має один революційний ефект: знецінення порядку як такого [12, с.44]».

Разом з тим, деякі дослідники наголошують на «загальнолюдських» перевагах Інтернету, бачачи в ньому подолання впливу електричних медіа, водночас – подолання ідеологічно наповненого способу передачі від одного (можливо заангажованого) джерела до мас, якими отримана інформація сприйматиметься невідрефлексовано. У.Еко дає семіотичну інтерпретацію однією з переваг Інтернету, продемонстровану нами на прикладі використання такого риторичного прийому, як *exemplus*, коли можна доводити, що якщо один собака кусає людину, то це робитимуть і інші собаки. Таким чином поняття конкретного собаки поступово замінюється загальним поняттям собаки. Якщо *exemplus* вербальний, то людина з критичним розумом помітить підміну. «Але якщо екземпла візуальна, - говорить У.Еко, - а не вербальна, ваш фізичний розум опиниться у складному становищі. Якщо я надам вам зображення собаки, що кусає свого господаря, - як ви розрізнятимете приватне і загальне? У образів є «платонічна сила», вони перетворюють приватні ідеї в загальні. Таким чином, за посередництва візуальних комунікацій, легше проводити стратегію переконання, сумнівну у іншому випадку. Читаючи в газеті, що «такий-то» проголошує: «Х – у президенти!», я розумію, що висловлюється думка «такого-то». Однак якщо в телевізорі якась невідома мені особа агітує «Х- в президенти!», то воля індивіду сприймається вже як концентрат загальної волі [136]». На прикладі з *exemplus* У.Еко показує, що візуальні комунікації повинні співіснувати з вербальними, у першу чергу з писемними. Саме Інтернет відповідає цій вимозі.

Зазначимо, що застосувати в Інтернеті прийоми *exemplus* складніше, оскільки Інтернет використовує гіпертекст, а гіпертекст, за визначенням самого У.Еко – «багатомірна мережа, в якій будь-яка точка пов'язана з будь-якою точкою де завгодно [136]». Відтак, мережа є децентрованою, ризоматичною. Таким чином, будь-яка інформація в Інтернет може бути

миттєво перевіреною. Крім того, користування мережею Інтернет напрацьовує у людини здатність швидко читати, а відповідно і обробляти великі масиви інформації. Також напрацьовується звичка селективного сприйняття інформації. Саме гіпертекст дозволяє нам перевірити будь-яке твердження, знайти будь-яку точку зору з досліджуваного нами питання. Таким чином, інтертекстуальність, яка лежить в основі організації Інтернет, запобігає маніпуляції. Крім того, завдяки використанню тексту, Інтернет не віддаляє нас від галактики Гутенберга, а знов наближує до неї. Якщо М. Маклюен очікував загибель тексту і занепад галактики Гутенберга, то на думку У. Еко Інтернет дає цьому типу організації суспільства другий шанс. Тобто виникнення Інтернету вносить свої корективи у розвиток соціальної комунікації. До всього вищесказаного додається той факт, що Інтернет дозволяє підвищити грамотність людей, оскільки виключно візуальний тип комунікації, прикладом якого є телебачення, призводить до втрати писемності, приходу ери неписемної більшості. Інтернет, оскільки передбачає роботу із комп'ютером, який, в свою чергу, передбачає роботу із текстом, реанімує вміння працювати з друкованими текстами. Відтак, Інтернет повертає людей до гутенбергової галактики.

Концепція Інтернету, яку висуває У. Еко, піддається критиці різними дослідниками, зокрема В. Ємеліним: «Звичайно, не викликає сумнівів те, що комп'ютер, у порівнянні із телебаченням, надає можливість більш інтелектуальної комунікації, розвиває елементарну грамотність і вчить працювати із текстовим матеріалом, тобто тим чи іншим чином виводить на передній план вербальний друкований текст. У цьому сенсі Гутенберг і живе в мережі. Однак, разом із тим, докорінним чином змінюється спосіб побудови текстового простору – на заміну одновимірному тексти приходять багатовимірний електронний гіпертекст. Саме ця якісна трансформація самої природи тексту вказує на входження в постгутенбергову еру – текст більше не може мислитися виключно в якості лінійно побудованого, такого, що має визначену спрямованість, структури і межі. Тобто він перестає відповідати

принципам, продиктованими як станком Гутенберга, так і світоглядом Модерну, і стає втіленням постмодерністського світовідчуття [37]». Справді, світ в Інтернеті постає, в першу чергу, у якості нерозривного, потенційно нескінченного, глобального (за можливостями осягнення) гіпертексту, де головним є обмін інформацією і розмірковуваннями, які завдяки властивостям Інтернету відриваються від ситуацій, що їх породжують і є фактично безособовими. Гіпертекст, на відміну від лінійного і просторово обмеженого тексту «галактики Гутенберга», є нелінійним і над-просторовим. Його можна визначити «ризоматичним», у сенсі, закладеному у це слово Ж. Дельозом та Ф. Гваттарі.

Специфікою ризоми є відсутність ієрархічності, іманентно властивий їй зв'язок і гетерогенність, всі точки всередині неї пов'язані між собою, не залежно від їх ролі і положення [143, с.7]. Поняття ризоми, які вводять Ж. Дельоз та Ф. Гваттарі, означає структуру без центру. Це запозичене з біології поняття, яким у цій науці позначають таку основу, яке не має центру. Інтернет також немає певного чіткого центру – таких центрів велика кількість. М. Кастельс називає кожен центр «вузлом», за яким можуть стояти як окрема особистість, так і група людей, або, наприклад, освітня установа чи фінансова корпорація. У будь-якому з наведених прикладів виразно окреслюється досить важлива особливість Інтернету як засобу масової комунікації, а саме – відповідність принципам, що лежать в основі ризоми. Ці принципи – це зв'язок і гетерогенність. Користуючись метафорою Ж. Дельоза та Ф. Гваттарі, кожна частина «коріння» може бути поєднана з будь-якою іншою – ризома не має вихідного пункту розвитку, вона децентрована та антиієрархічна. Жодна з частин ризоми не має переваги над іншою, так само як і не може бути привілейованого зв'язку між двома окремими частинами. Всі частини ризоми поєднані між собою, незалежно від їх ролі та положення [143, с.7]. Прикладом образу ризоми Ж. Дельоз та Ф. Гваттарі вбачають в обмежених мережах автоматів, зв'язок в яких виконується від одного суб'єкта до іншого. Маршрути цього зв'язку не є заданими, а учасники мережі можуть

бути замінені, відтак координація локальних операцій і синхронізація кінцевого результату може бути досягнута без центрального органу [143, с.16].

Варто зазначити, що коли французькі філософи писали свої праці, присвячені ризомі, Інтернету ще не було. Згодом ідеї, які описують Ж. Дельоз та Ф. Гваттарі, говорячи про «ризоматичні мережеві структури», стали (на мою думку – повністю і повноцінно) втілені в Інтернеті. Це повністю підтверджується, якщо додати до вищевказаних характеристик ризоми ще одну спільну з Інтернетом властивість, а саме – іманентний їй принцип «незначущого розриву», який полягає в тому, що кореневище (ризом) може бути розірване у будь-якому місці, однак це не вплине на всю структуру – вона або поновить ріст у тому ж самому напрямку, або обере новий. Власне, така характеристика притаманна Інтернету, для якого розриви не є суттєвими. Фактично ті, хто стояв біля витоків глобальної мережі (військові США) власне і прагнули зробити мережу принципово неушкоджуваною. Сьогодні така властивість глобальної мережі означає, що не можна ізолювати якусь певну зону мережі. Завдяки розгалуженій і багатоканальній структурі, ізоляція будь-якої частини Інтернету повністю виключена. Саме тому глобальна мережа із всіх засобів масової комунікації є найбільш безпечною в сенсі цензури та інформаційної блокади.

Для осягнення закладених в Інтернет властивостей слід розглянути таку його характеристику, як номадичність. Цей засіб масової комунікації відповідає основним ідеям номадології, що їх розробили Ф. Дельоз та Ф. Гваттарі. Якщо розглядати сучасний соціум у комунікативному аспекті, можна побачити, що він подібний до безмежного степу кочовиків, а «галактика Гутенберга» нагадує держави осілих народів – скрізь чітко визначені кордони, дороги. Людина, яка користується Інтернетом, стає схожою на кочовика – вона має безмежні можливості і напрямки комунікації. «Той, хто мешкає в мережі, подібний номаду, але його світ – це не степ, а гіперреальність, в якій і мають місце його нескінченні

подорожі. Він рухається і одночасно залишається на своєму місці – подібно до кочовика, він подорожує сидячі, але не в сідлі коня, а на стільці перед комп'ютером», - каже В.Ємелін. Таким чином, нарративи, створені у гіпертекстовому форматі, особливим чином конструюють, а точніше – піддають реконструкції текстові структури і способи їх прочитання. Від «територіально обмеженої» і лінійно вибудованої книги ми переходимо до номадичних ризоморфних позатериторіальних інформаційних систем.

Слід особливо наголосити на такій властивості Інтернету, як інтертекстуальність. Інтертекстуальність – поняття, введене Ю. Крістєвою, згодом стає однією з основних проблем постмодерністської філософії. У вузькому сенсі під інтертекстуальністю розуміють включення одного тексту в інший. У широкому сенсі під інтертекстуальністю розуміють розмивання меж тексту, внаслідок чого він позбувається завершеності, закритості, стає внутрішньо неоднорідним і багатозначним. Саме в Інтернеті інтертекстуальність набуває найповнішого втілення. Будь-які ознаки інтертекстуальності, починаючи з цитатності і закінчуючи деперсоналізацією атвора – є невід'ємними характеристиками текстових нарративів Інтернету. Гіпертекст, яким оперує Інтернет, є децентрованим за своєю природою – стрижнева ідея невпинно розсіюється у нескінченості крос-референтних посилань. Сам же гіпертекст, як вже зазначалося, безмежний.

Вищевказані властивості Інтернету – ризоматичність, номадичність, інтертекстуальність – є його основними інформаційними характеристиками, які демонструють нам нову комунікаційну структуру, у якій надзвичайно нестабільний статус присутності: все, що відбувається всередині Мережі, існує на протиставленні сталості і мінливості. При цьому сталість виражається в тому, що будь-яка інформація, яка потрапила одного разу в Інтернет, з великою ймовірністю залишиться там на досить тривалий час, а мінливість - у тому, що «термін придатності» такої інформації – надзвичайно короткий. Це відповідає описаній З. Бауманом властивості сучасної культури, якій властивий «занепад «дискурсу Джошуа», який явно або неявно

передбачав світопорядок, що керується законами, по суті заданий або навіть наперед визначений, і заміну його протилежним «дискурсом генези», що зображує світ як сферу нестабільності, змін, позбавлених певного напрямку, як області спонтанності і вічного експериментування з невизначеними і практично непередбачуваними наслідками [12, с.43]». Саме з таким хаосмічним типом порядку/безладу доводиться мати справу при використанні Інтернету як освітнього ресурсу.

Проте існують властивості Інтернету, які не можуть не бути залученими в освітній процес, враховуючи глобалізаційні властивості сьогодення. Зокрема, поява Інтернету в освіті означає використання освітнього інструменту, який є інтерактивним. Саме ця властивість привела до необхідності переосмислення основних педагогічних концепцій. Основним їх недоліком є наявний акцент на лінійних ієрархічних моделях педагогічної діяльності, які виражаються насамперед у передачі інформації від вчителя до учня. При цьому вчитель був суб'єктом освіти, учень – її об'єктом. Зворотній варіант практично не реалізовувався. Сьогодні традиційний поділ учасників освіти на суб'єктів та об'єктів інформації змінив сенс: кожен учасник дискурсу може бути і тим й іншим, виконувати функції того, хто вчить, того, хто вчиться, або навіть того, хто спостерігає учбовий процес. І всі ці типи освітніх взаємодій організовуються динамічно і спонтанно в межах однієї і тієї ж освітньої інтеракції. Тобто поняття «суб'єкт» і «об'єкт» постають як філософські абстракції, кожен учасник навчального процесу є «власним Я» – вузловим центром навчання, який може ситуативно змінювати власну рольову ідентичність у процесі навчання, залежно від ситуації. З одного боку, це розширює освітні можливості. З іншого боку, приводить до ризику безвідповідальності: «ідентичності, який прагнуть у наші дні, є чимось, що може «зніматися і одягатися» на кшталт костюму; якщо вони вільно обрані, то вибір «жодним чином не пов'язаний з більше з обов'язками і наслідками [12, с.187]». Відтак освіта в інтерактивному мережевому середовищі динамічних ідентичностей може поставати як позбавлена відповідальності,

тобто вона може не мати стандартів, оперувати неточною інформацією, бути поверхневою, і проконтролювати це жодним чином неможливо.

Інтерактивність освіти в мережі Інтернет доповнюється іншими специфічними функціями, які не властиві жодним освітнім інструментам. І. Тагунова до таких функцій відносить наступні: трансмежевість, оперативність, універсальність, різноманітність, розважальність [115]. Дані функції не просто додають в освіту нові елементи, які виводять її далеко за межі класичної, не тільки змінюють її форму і способи сприйняття. Набагато більш важливим є те, що освіта позбавляється традиційності. Як вважає Є. Краснухіна, «в будь-якій освіті дуже багато покладається на пам'ять, на процес пізнання, збереження і відновлення традиції, на повторення минулого [60, с.119]». Проте взаємодія Інтернету і суспільства змінює традиційність на інноваційність, а освітньою настановою робить не знання і не повторення минулого, оскільки оперативність передбачає швидку заміну застарілої інформації на нову, а також постійне повторення різноманітних варіацій отриманої інформації у вигляді її креативної ретрансляції. Також не виникає необхідності у пам'яті: для традиційної освіти вона виступала формою збереження інформації і запорукою поширення і передавання знання, для середовища Інтернет необхідність швидко пристосовуватися до нової інформації робить пам'ять не гарантією успішності освіти, а всього лише її допоміжним інструментом. Це пов'язано з тим, що інформація здебільшого доступна.

Парадигмальні трансформації в освіті, тим не менше, можна розглядати не тільки як наслідок появу такої інформаційної технології, як Інтернет. Як стверджує А. Огурцов, «технологія Інтернету – нова технологія обміну інформацією на базі взаємопов'язаних мереж – є продовженням того процесу, який А. Тойнбі називає процесом етерифікації, що характерний для усіх галузей людського суспільства і культури [89, с.9]». Цей процес розпредмечування комунікацій між людьми супроводжується водночас створенням нового світу – світу об'єктивно-ідеальних смислів. Відтак,

Інтернет є інтенсивним продовженням загальноцивілізаційних процесів, які розпочаті ще в епоху Модерну. Водночас, самі принципи його існування, безумовно, постмодерні, проте сам Постмодерн у даному випадку слід розглядати саме як гіпермодерн – тобто як загострення світоглядних засад, закладених Модерном.

Єдиним запереченням до вищесказаного міг би стати той факт, що з поширенням Інтернету актуалізуються і нові можливості світоглядно-філософського осмислення освітнього середовища. Але засновками такого осмислення виступає постмодерністська теорія «переважання мовленнєвих ігор». Йдеться про ідею руху всередині поля дискурсу, що призводить до заміщення мовленнєвими іграми плану дії і плану мислення, а також до деонтологізації світу знань і власне знань про світ [89, с.14]. Така концепція передбачає ставлення до проекту Постмодерну як до засобу перепрограмування суспільства на нових засадах, внаслідок чого ми можемо отримати нові типи теоретичного мислення, змінити простір утворення нових зв'язків між наукою, освітою і різними сферами практики. Заперечити утворення такого простору можливо. Проте доказом гіпермодерності Інтернету як постмодерного проекту і контраргументом до вищесказаного виступає саме спосіб здобування в ньому освіти. Розрізнена і фрагментарна інформація починає класифікуватися, уніфікуватися, починають створюватися єдині освітні середовища тощо.

Головним проблемним аспектом освітнього процесу є сама можливість існування теоретичного знання в добу панування Інтернету. Адже Інтернет є головним засобом, технологією віртуалізації освіти. З одного боку, можна заперечувати можливість прирощення теоретичного знання в Інтернеті: мережа є лише глобальним накопичувачем тексту, що продукує мовленнєву гру, не породжуючи нових теорій. Під таким кутом зору основний процес, який здійснюється в Інтернеті – мовленнєва гра, яка ґрунтується на правилах взаємодії між об'єктами (користувачами Інтернету, учнями), які орієнтують їх тільки на рух в полі дискурсів (т.зв. «серфінг»).

Саме ризоматичний гіпертекст Інтернету дає можливість постійних переходів від одного тексту до іншого, створюючи нові виміри тексту, в якому він постає нескінченним, а шлях, яким можна рухатися по гіпертексту, непередбачуваний. Яскравим прикладом цього є взаємодія користувачів мережових засобів масової інформації, блогів. Так, варто, скажімо, у науковій спільноті з'явитися будь-якому тексту, одразу він буде підданий критиці, препарований і редукований до інформаційної новизни і декількох цитат. Ці частини потім будуть поширені по різних ділянках мережі окремо – як «інфопривід» та як цитати. «Інфопривід» буде актуальним незначний час, згодом вийде з поля зору, ставши досягненням лише архівів, цитати ж будуть використані у довільний спосіб, при тому дуже часто в тих контекстах, які не мають нічого спільного з контекстом початкової статті. Відтак, можна сказати, що інформація практично буде або забутою, або розчленованою.

Як зазначає С. Попов, ми маємо справу не тільки з процесами трансляції знання, які завжди можна відновити у своїй генезі, а власне із поширенням інформації і з безособовими, анонімними інформаційними потоками. Навіть по відношенню до технічного типу знання, інформація не є самостійною – її генеза може бути простежена завдяки певним приписам, згідно з якими цю інформацію було згенеровано. Відповідно до цих приписів, людина повинна зробити усього лише певні рухи за чітко вказаним алгоритмом. При цьому проблематики істинності цього алгоритму, цієї схеми навіть не актуалізується. Відтак, спілкування між людьми в інформаційному суспільстві за посередництвом Інтернету постає як анонімний обмін блоками інформаційних текстів, як чисто технічна взаємодія у межах того чи іншого алгоритму. Онтологічна деконструкція, про яку кажуть постмодерністи, не може бути застосована до Інтернету, оскільки вона на думку представників постмодерністської філософії має бути спрямована на реконструкцію знань, а не на реконструкцію інформації. Якщо говорити безпосередньо про освіту, то зловживання Інтернетом як провідною технологією віртуалізації освіти може призвести до знищення здатності концентрувати увагу учня, утримувати у

свідомості об'єкт вивчення, вбити здатності до ідеалізаційної і понятійної роботи.

Мовленнєві ігри гіпертекстуального Інтернет-простору фактично повністю заміщують план дій, що є характерною рисою такої філософської течії, як постмодернізм, в якому створення симулякрів, проведення реконструкцій фактично є основною складовою дії. Інтернет – безмежний простір комунікації, яка не може виражатися тільки через префікс «полі»: вона є полігосарною, поліжанровою, поліаксіологічною та полілогічною, що охоплює всі сфери діяльності людства [96]. У цій глобальній мережі людина може отримувати знання, задоволення, від будь-якої інформації, однак чим більше вона буде «занурюватись» у мережу, тим більше вона буде відрізана від реальних діяльнісних процесів, що мають місце у суспільстві. Людині тільки видаватиметься, що вона бере участь у цих процесах, а насправді – вона лише спілкуватиметься.

Таким чином, Інтернет приймає від кінематографу естафету засобу масової комунікації, який заміщує активне діяльнісне і, головне, реальне життя, ілюзією. У сучасній літературі вже є досить велика кількість творів антиутопічного напрямку, присвячених цій проблематиці. У них акцентується увага на тому, що Інтернет із всіх засобів комунікації фактично є технічно найбільш розвиненим і оснащеним засобом утримання людей поза активною діяльністю. Завдяки Інтернету ми стикаємося із особливо ефективним відчуженням сучасної людини від проектної цільової дії – що є особливо небезпечним у контексті освіти, оскільки людина підштовхується від інформаційного суспільства і від всіх його найважливіших принципів – телеологічного, аутентифікаційного і т.п. Крім того, для освіти такий стан речей небезпечний і тому, що відбувається заміщення мовленнєвими іграми мислення людини. Цей тип відчуження виникає завдяки принципу інформатизації, який набуває ціннісного характеру в добу Постмодерну (добу панування Інтернету). Інформація стає основним предметом бажання в

постіндустріальному суспільстві, вона є базовою одиницею простору глобальної мережі.

Незважаючи на таку «апокаліптичну картину», існує й інший підхід до проблеми взаємовпливу Інтернету і теоретичного мислення. Він полягає в тому, що Інтернет може слугувати засобом для генерації когнітивно-продуктивної діяльності людини. Точніше – засобом, за допомогою якого буде відбуватися прирощення інтересу до теоретичного знання і мислення у суспільстві. Інтернет може стати інструментом розвитку нового типу наук і практик, може стати тим простором, де будуть формуватися і складатися спільноти, що культивують вищезгадані суспільні цінності. Цей підхід характерний для Н. Грідневої, Н. Громико, В. Смеліна. У цілому, коротко цей підхід можна охарактеризувати наступним чином – мережа є саморегулююча структура; виникають окремі соціальні групи, які є тісно пов'язані з Інтернетом; виникає певна етика і т.п., серед іншого – наукові осередки. Якщо в одному випадку Інтернет анонімізує, обезособлює комунікацію, то в іншому навпаки – підсилює її позиційність – демонстрація основ стає тут вихідною умовою взаємодії і переходить у саму культуру ведення комунікації в Інтернеті. Відтак, в океані безособової інформації починають виникати острівці мислення, «мозкові центри», де комунікація підкоряється певним правилам, «мережевій етиці» і має телеологічну складову. Так, Н. Громико наводить приклад застосування такого підходу до Інтернету на практиці. «В якості прикладу тут можна було б навести модель Інтернет-спілкування, яку ми наразі намагаємося вибудувати в межах розгортання інноваційних загальноосвітніх мереж по мисленнєвій діяльній педагогіці. В Інтернеті на сторінці нашої школи є фрагменти підручників з мисленнєво-діяльній педагогіки – з мета дисциплін «Проблема» і «Знання». Вивішено також низку сценаріїв, розроблених вчителями-новаторами у логіці проблемної та епістемологічної мета предметних технології (ці сценарії вже зроблені з іншої позиції – не розробника нової освітньої технології, а з позиції вчителя-предметника). Припускається, що ці сценарії будуть дописуватися і

переписуватися вчителями з інших шкіл, що входять у мережу шкіл, проблематика яких присвячена мисленнево-діяльнісній педагогіці, виходячи з різник фокусів – дидакта, методиста, діагноста-антрополога, вченого-розробника – с урахуванням специфіки різних дисциплінарних дійсностей [31]». Як зазначає дослідник, такий тип комунікації дозволить, з одного боку, розвивати на діяльнісних основах педагогізм вчителів, а з іншого боку – саму метапредметну технологію, яка по-справжньому «відточується» і добудовується в процесі обговорення зустрічних сценаріїв

Таким чином, Інтернет перетворюється на середовище генерації нових освітніх спільнот, що культивують цінності теоретичного знання і мислення. Крім того, як вже зазначалося, Інтернет може стати засобом більш інтенсивної роботи з теоретичними здібностями тих, хто навчається, а відтак й їхнього розвитку. Інтернет, зокрема, може слугувати чудовим засобом візуалізації, управління інтенціями свідомості учнів, що намагаються охопити і зробити різні важкозасвоювані і важкофіксовані переходи від комунікації до мислення, від ідеалізації до поняття і т.ін.

Таким чином, Інтернет «переростає» Постмодерн, зокрема і у своєму освітньому потенціалі. Так, пост-постмодерний Інтернет є засобом продукування інтересу до теоретичного мислення і теоретичного знання у суспільстві, а разом з тим – засобом повернення до класичних текстів. Також він є засобом формування відповідних освітніх спільнот, а це культивує певний тип цінностей, а також спосіб повернення суспільству його проектної складової. Крім того, Інтернет у цьому випадку постає як простір, що дозволяє вибудовувати інший тип комунікації, порівняно із постмодерністською – мисленнево-позиційну.

Мисленнево-позиційна комунікація може засвідчити новий період розвитку інформаційного суспільства – тепер його можна охарактеризувати як творче. Це пов'язано з тим, що у житті окремого індивіда значення Інтернету полягає в можливості активного самоусвідомлення. У зв'язку з цим У. Еко заявляє: «Часто мені думається, що в найближчому майбутньому

суспільство розщепиться – бо вже розщепилося – на два класи: тих, хто дивиться тільки телебачення, тобто отримує готові образи і готове судження про світ, без права критичного відбору отриманої інформації, і тих, хто дивиться на екран комп'ютера, тобто тих, хто здатний відбирати і обробляти інформацію [136]». На думку У. Еко, іміджеве сприйняття телебачення, яке було властиве для описаної М. Маклюеном «галактики Гутенберга», змінюється на вербальне сприйняття інформації. Проте така інформація вже не є такою ж одномірною і гомогенною, як інформація друкованої книги, і, що більш важливо – змінює співвідношення приватного та суспільного: надаючи можливість самостійно обирати власний шлях пересування по гіпертекстових ланках, людина індивідуалізується до такої міри, що вбачає в суспільному просторі винятково «інтимізовану» приватність: «Для індивіда суспільний простір виявляється не більш, ніж гігантським екраном, на який проектується окремі проблеми, не припиняючи, навіть будучи збільшеними на екрані, бути приватними: воно стає місцем, де публічно обговорюються приватні секрети і подробиці інтимного життя [12, с.136]». Безумовно, це стосується і освіти, яка приватизується за рахунок анонімності та атопологічності, властивій Інтернет-простору, разом з тим стаючи «особистою справою кожного». І це загрожує руйнацією національних держав, які почали формуватися в епоху Просвітництва і в яких загальна, однакова для всіх, освіта була запорукою створення у всіх учасників освітнього процесу спільного мисленнєвого поля, на підставі якого вони могли вільно взаємодіяти.

Сьогодні технологія передавання знань не тільки пододала межі національних держав, але й стала загальнодоступною, відтак основною освітньою орієнтацією стає здатність відповідати різноманітним потребам користувачів і відповідність викликам сучасності. Разом з тим, в Інтернеті неможливо контролювати як об'єктивність отриманої інформації, так і самі стандарти освітніх послуг. Відтак, проблема якості освіти вимірюється вже не тим контролем, монополію на який зазвичай мають держави. Хоча починають

проголошуватися ідеї розробки компетентнісного підходу і створення міжнародних оцінок якості освіти, проте вони можуть контролювати якість тільки частково.

Проте відсутність контролю оцінюється не завжди негативно. На думку І. Ейдмана, поява Інтернету є відповіддю творчого процесу на загрозу виродження демократії шляхом монополізації елітами інших інформаційних технологій, зокрема – телебачення. Інтернет «в принципі з природою демократичний і заперечує будь-який монополізм [135, с.336]». В Інтернеті інформація поширюється швидко і вільно, а оскільки інформація може перетворюватися на важливий капітал сучасності, з'являється можливість радикальної раціоналізації соціальної системи сучасного суспільства. Інтернет являє собою великий інформаційний потік, який практично неможливо контролювати.

Разом з тим, не можна ігнорувати можливостей творчої реалізації індивіда за допомогою використання ним Інтернет-ресурсу. На думку І. Ейдмана, ступінь інтенсивності творчої діяльності визначатиме для кожного індивіда його індивідуальний вибір, який залежатиме, з одного боку, від активного соціального і творчого інстинкту, а з іншого – від інстинкту самозбереження в структурі особистості кожного індивіда. Індивіди з сильно розвиненими соціальним і творчим інстинктами будуть активно займатися творчою роботою і добиватися при цьому соціальних результатів. Можливість останнього реалізуватиметься за допомогою Інтернет-технологій. Разом з тим, повна свобода доступу до інтелектуально-естетичних цінностей, більшості матеріальних благ, а також скорочення позицій влади і відповідне збільшення позицій свободи, яке повинне буде досягнуте на новому витку раціоналізації, «зробить престиж головною перерозподільчою первинною цінністю в Інтернет-спільноті [135, с.353]». Відтак престиж разом з новим технічними досягненнями стають основними критеріями формування соціальної ієрархії.

Відтак, Інтернет фактично утворює нову інституцію освіти. Тут можна згадати М. Маклюєна, який вказує на різницю між усною, письмовою та електронною культурами у відповідності до засобів комунікації у суспільстві. «Педагогічне відношення» – предмет дослідження педагогічної антропології – має на увазі усну комунікацію між учителем і учнями, які тільки слухали, а не записували. В останні роки класичної Греції письмова фіксація вчителевих знань, що тоді починає виникати, і яку свого часу критикували Платон та Аристотель, призводить до суттєвої трансформації як філософії, так і освітніх інституцій. Письмо призводить до демократизації освіти – тепер знання може отримувати більше людей, в тому числі і ті, хто не здатні заплатити за навчання видатним філософам, або ті, хто знаходяться далеко від місць навчання. Після виникнення друкарського верстату зміни організації знання ще більше поглибилися. Ними стали: збільшення терміну збереження думок того чи іншого філософа і науковця, збільшення можливостей для самоосвіти, виокремлення наукової і учбової літератури, фіксація дисциплінарних кордонів у науковому знанні, у формах його трансляції, специфічні форми контролю, які забезпечують орієнтацію на прийнятті норми написання наукових робіт та ін. Однак тут варто зазначити, що впродовж вищезгаданих процесів старі форми освіти не відмирають: зберігається як усна форма передачі знання від вчителя до учня. Однак роль певних форм комунікацій і освіти змінюється.

Саме тому Інтернет призводить до трансформації в структурі наукових і освітніх текстів, а надалі – до зміни в процесі продукування тексту. Наприклад, змінюється статус журналів і журнальних публікацій як засобів наукової комунікації. Фактично, для того, щоб дізнатися про новину у науці вже не слід очікувати на свіжий номер журналу, або на оголошення тем виступів на конференції. Поступово друковане слово втрачає свою монополію на артикулювання наукової новизни, тепер ті ж самі журнали і статті в них отримують нове призначення як тип наукової літератури – засвідчити визнання інновації науковими спільнотами, легітимізувати результат. Сам же

текст перетворюється на гіпертекст, формуються нові стандарти оформлення тексту, подачі ілюстративного матеріалу у електронних підручниках. Відтак, Інтернет призводить до нових стандартів передачі знання в процесі освіти.

Як було зазначено, Інтернет як втілення постраціональної комунікації «децентралізує» текст, його виробництво і засвоєння. Тому важливість тексту відтепер починає пов'язуватися не стільки з місцем його продукування чи автором, але й з його змістом. Одним із головних досягнень епохи Інтернету є популярність анонімності та відкрита неповага до авторитетів. Потенційна кількість учасників Інтернет-дискусії, їхня кваліфікація необмежені, відтак титули викладача набувають другорядного значення у порівнянні з його компетентністю. Кордони національних наукових і освітніх товариств остаточно розмиваються, дестабілізуються статуси і соціальні ролі, на яких раніше ці спільноти тримались. Статусні та інституціональні регулятиви відносин у наукових і освітніх спільнотах, ідентифікація науковців, вчителів і учнів припиняє діяти. Вже не певні традиції, статус, школи формують наукові спільноти, зокрема і педагогічні, а комунікація сама по собі. Однак це не означає остаточне знищення національних спільнот, зокрема і в освіті. Так, учасники цих груп намагаються зберегти їхню цілісність завдяки впровадження нових різновидів тексту – формування своєї мови, професійного жаргону. Це вказує на значення і вагомість соціальних ідентифікацій особистостей, що важливо для відповіді на виклики ідентичності, які властиві мережевим суспільствам. Йдеться передусім про те, що ставлення до власних членів як до індивідуальностей стало «торговою маркою сучасного суспільства [12, с.57]». Проте таке ставлення не виникло в одиничному спонтанному акті, схожому на божественне творення світу, але є щоденно відновлюваною діяльністю. Можна погодитися з тим, що ця діяльність є діяльністю по «індивідуалізації», в якій «сучасне суспільство існує в тій же мірі, в якій дії індивідів складаються із щоденного перегляду і поновлення мережі їх взаємних залежностей, що називається суспільство [12, с.57]». Відповідно, процеси індивідуалізації відображаються і на освіті, яка,

ставши в останні десятиліття ринком послуг, починає намагатися задовольнити потреби своїх споживачів.

На думку І. Тагунової, індивідуалізація запитів на отримання конкретної освіти може привести до відмирання «стандартизованої» освіти: «Освіта, яку отримують ті, хто вчаться, припиняє бути ієрархічно вибудованою, нормативно-детермінованою. Учень стає суб'єктом конструювання власної освіти. Водночас і освіта вибудовується так, щоб бути здатною «заточуватися» під конкретного учня [115]». Відтак ефективність сучасної освіти починає визначатися її інформаційною відкритістю, а сама освіта постає як синкретичне соціокультурне середовище, яке дозволяє нескінченно розвивати освітні інтереси на основі існуючих в Інтернеті комунікаційних стратегій. Інтернет, не маючи власних керівних структур, тим не менше є системою, що сама себе організовує. І система ця – відкрита, нелінійна, їй властиві кооперативність і гомогенність внутрішніх процесів. А тому і освіта в Інтернет є рухома, мінлива, вона постійно змінює власні форми, переглядає і актуалізує власний зміст.

До всього вищесказаного слід додати досить суттєвий аргумент: формування «суспільства Інтернету» веде до прискорення розвитку творчого процесу. Можливість отримувати і обмінюватися інформацією з появою і розвитком Інтернету зросла у неймовірну кількість разів. У результаті різко інтенсифікувалась інтелектуальна взаємодія між людьми, що перебувають в різних точках земної кулі. Це призвело до більш сприятливих умов для творчої діяльності, розвитку науки і техніки. Водночас – і до економічних змін: «Позбувшись зайвого вантажу громіздкого спорядження і чисельного персоналу, капітал подорожує без нічого, не більш ніж з ручною поклажею: портфелем, портативним комп'ютером і стільниковим телефоном. Ця нова якість летючості зробила [тривалі] угоди зайвими і водночас нерозумними: вони можуть ускладнювати пересування, тим самим гальмуючи конкретностдатність і обмежуючи продуктивність [12, с.33]». Отже, поворот до мобільності, підвищення швидкості пересування спонукають до того, що

головним джерелом прибутку стають не матеріальні предмети, а *idei*. Саме на ідеєтворчість, креативність робить ставку сучасна освіта. Проте основою такої настанови є не стільки фундаментальні знання в тій чи іншій сфері, скільки вміння відчувати актуальність і ступінь потенційності тієї чи іншої ідеї, вміння працювати з інформацією і знаходити в її потоках ту, яка може стати прибутковою, якщо буде реалізована. Найбільш значимим в економічному процесі стає споживач. Така ситуація є одним з наслідків перетворення Інтернету в ключову інформаційну технологію сучасності. Вона ставить перед освітою завдання орієнтувати власних реципієнтів не на отримання фундаментальних знань у тій чи іншій сфері, а на навик бачити взаємозв'язки, розпізнавати принципи і бачити сенси і значення між сферами знань, концепціями та ідеями.

Відтак можна стверджувати, що розвиток нової моделі світового освітнього простору в Інтернеті призводить до трансформації освітніх парадигм. У новітніх освітніх настановах провідним суб'єктом перетворень в освіті стає індивідуалізована людина. Вона в кожній освітній комунікації може виступати як суб'єктом, так і об'єктом навчання. Суспільство, в якому відбувається така взаємодія, є мережевим. Освітній простір, в якому спілкується така людина, є світовим. Швидкість поширення Інтернету свідчить про динамічну віртуалізацію освіти. Відтак поняття віртуальної реальності, розкриті нами як одне з основних проблема сучасної освіти, здобуває нового значення.

2.2. Онтогносеологічні обґрунтування освіти в гіперреальності

Віртуалізація освіти, яка відбувається паралельно з її інформатизацією та технізацією, є наслідком створення нового простору взаємодії між людиною та технікою. При цьому проблематика віртуальної реальності в

статусі самоусвідомлюючого філософського напрямку конститується в межах сучасної філософії, починаючи з 1980-1990 рр. як проблема природи реальності, усвідомлення її проблематичності і невизначеності, її можливості чи неможливості бути дійсною. Ж. Бодрійяр, оперуючи поняттям «гіперреальність», показав, що точність і досконалість технічного відновлення об'єкта, його знакова репрезентація конституують інший об'єкт – симулякр, в якому реальності більше, ніж у власне «реальному», оскільки симулякр є надмірним у своїй детальності. Отже, симулякри як компоненти віртуальної реальності надто «видимі», надто правдиві, надто близькі і доступні. Гіперреальність поглинає і знищує реальність.

Соціальний теоретик М. Постре, співставляючи феномен віртуальної реальності з ефектом «реального часу» в сфері сучасних телекомунікацій, зауважує, що відбувається проблематизація реальності. Ставляться під сумнів обґрунтованість, ексклюзивність і конвенційна очевидність «звичайного» часу, простору та ідентичності. М. Постер фіксує конституювання симуляційної культури з властивою для неї множинністю реальностей. Інформаційні супермагістралі і віртуальна реальність ще не стали загальнокультурними практиками, але мають потужний потенціал для породження нових культурних ідентичностей і моделей суб'єктивності – аж до створення постмодерного суб'єкта. На відміну від автономного і раціонального суб'єкта Модерну, цей суб'єкт нестабільний, популятивний і дифузний. Досить влучно дану колізію описує А. Турен: «Якщо модерність поєднувала прогрес і культуру, протиставляючи традиційні культури чи суспільства їхнім модерним відповідникам і пояснюючи будь-який соціальний і культурний факт його місцем на шкалі традиція-модерність, то постмодерність роз'єднує те, що було поєднане [119, с.72]». Така роз'єднаність фрагментує суб'єкта, породженого в інтерактивному Інтернет-середовищі.

Автор теорії «віртуального суспільства» А. Бюль зауважує, що з розвитком технологій віртуальної реальності комп'ютери з обчислювальних

машин перетворилися на універсальні машини по виробництву «дзеркальних світів». «У кожній підсистемі суспільства утворюються «паралельні» світи, в яких функціонують віртуальні аналоги реальних механізмів повторення суспільства: економічні інтеракції і політичні акції в мережі Інтернет, спілкування з персонажами комп'ютерних ігор тощо [125, с.79]». Саме користуючись визначенням А. Бюля, який називає процес заміщення реального простору за допомогою комп'ютерів «віртуалізацією», ми вважаємо доцільним виокремити термінологічно таку сучасну даність, як віртуалізована освіта. Проте слід зазначити, що віртуалізуються усі ланки суспільного життя, і більш ніж логічно здійснювати відповідні дослідження у таких сферах, як віртуалізована економіка, політика тощо.

Однією із характерних особливостей сучасного суспільства є специфічно нова форма передавання та отримання даних, яка пов'язана з використанням технологій віртуальної реальності. У масовій свідомості цей термін пов'язується із комп'ютерною сферою. Однак варто зазначити, що сьогодні також вживаються такі словосполучення, як «віртуальні гроші», «віртуальна корпорація», «віртуальна студія», які раніше були майже нереальними або безглуздими. Відтак, ми можемо зробити висновок, що проблема віртуальності вже виходить за межі комп'ютерних наук, і стає предметом дослідження соціальних та гуманітарних наук. На сьогодні можна казати про віртуалізацію суспільства. Сучасне суспільство, поза сумнівом, є інформаційним, його специфічним світоглядом стає постмодернізм. Відтак таку категорію, як «віртуальність» варто, на нашу думку, аналізувати використовуючи саме засоби постмодерністських філософських теорій.

Інтернет є втіленням віртуальної реальності саме у постмодерністському аспекті її осмислення. Сутність «віртуальної реальності» можна розкрити використовуючи теорію симулякрів, яку активно розробляли такі філософи, як Ж. Дельоз та Ж. Бодрійяр. Власне, про симулякри каже ще Платон, позначаючи їх у діалозі «Софіст» як копії копій. У межах постмодерністської традиції симулякр можна визначити як знак, що

отримує власне буття, творить власну реальність – це знак без означуваного, без референту. Симулякр, на думку В. Ємеліна, вже перестає бути знаком за сутністю, це вже саме тіло, але тіло віртуальне. Тобто він є реальним як і будь-яке тіло, що є референтом, але реальним симулякр є віртуально. Симулякр починається там, де закінчується подібність. «Там же починається віртуальна реальність, яка є нічим іншим, як простором симулякрів [36]», - зазначає В. Ємелін.

Онтологічний статус віртуальної реальності слід розглядати саме через поняття симулякру. Відтак, віртуальна реальність – це простір симулякрів як відчужених знаків, які на відміну від знаків-копій фіксують не подобу, а різницю із референтною реальністю. На противагу актуальної дійсності, що виражає цілісність, стабільність, і завершеність, віртуальна реальність є джерелом розрізнення і багатоманітності. Таким чином віртуальна реальність є феноменом, іманентним самій структурі буття, що втілює в собі можливість творчої діяльності. Російській дослідник І. Корсунцев вважає, що людина є споконвічно занурена у віртуальну реальність і переходить із одного віртуального стану до іншого. Тобто віртуальна реальність – це те ресурсне середовище, яке «вигодувало і виховало людину [54, с.57]». Як би не було, люди завжди намагалися облаштувати оточуючий світ, створюючи свої світи, які, за великим рахунком, і є віртуальними, зазначає В. Ємелін. «Їхня віртуальність обумовлена «ідолами» людської свідомості, через які пізнання замість відображення реальності має результатом її симуляцію, тобто створення картини світу, яка має мало спільного зі світом, що зображений на ній. У цьому сенсі «проект Модерну» є нічим іншим, як найглобальніший з віртуальних проектів, з існуючих і здійснюваних людиною. І йому поступається будь-яка комп'ютерна реальність [36]», - пише російський дослідник.

Українські дослідники І. Сальник та Е. Сірик виокремлюють три ключові ознаки віртуального освітнього середовища. Перша – його попередня невизначеність для суб'єктів взаємодії. Друга – унікальність для кожного

роду взаємодій, у тому числі і з реальними освітніми об'єктами. Третя – існування тільки впродовж взаємодії, оскільки властивості і ознаки віртуального простору визначаються тільки під час безпосередньо взаємодії в ньому індивідів [107, с.158-160].

Віртуальний освітній простір не існує поза межами віртуальної реальності, він створюється щомomento під час конкретних взаємодій між тими, хто навчає, і тими, хто навчається. Припинення такої взаємодії можливе у будь-який момент часу, проте цілісність та послідовність таких взаємодій впливає із специфіки начального процесу самого по собі. Адже він передбачає поєднання цілей і змісту освіти, і відрізняється від не-віртуального освітнього процесу тільки формою взаємодії – посередниками у такій взаємодії стають технічні засоби. Проте саме віртуалізована форма освіти змінює сенс і структуру освіти загалом.

Віртуалізована освіта не обмежена простором і часом. Людина, яка включена в віртуальні освітні інститути, може самостійно обирати, що вона хоче вивчати, як і коли. Навчання і знання вимагають різноманітності підходів і можливість вибору оптимального підходу. Відтак віртуалізована освіта спрямована на формування свободи особистості. Вона є індивідуалізованою, що виражається не тільки в самостійній просторово-часовій координаті освітнього процесу, але й у тому, що найчастіше у такій освіті учень здобуває можливість прямого і безпосереднього спілкування з усіма іншими учасниками освітнього процесу, які можуть бути як спеціалістами, так і педагогами, або такими ж учнями.

У сучасній науковій думці існує декілька підходів до проблеми віртуалізації освіти. У цілому їх можна звести до двох: перших підхід визначає віртуалізацію освіти як принцип дистанційної освіти, сенс якого полягає в активному застосуванні різноманітної символіки, відеофільмів, комп'ютерних навчальних програм, інтерактивних методик тощо [118, с. 29-32]. У рамках іншого підходу віртуалізація освіти означає соціальний процес, пов'язаний із розвитком сучасних технологій і обумовлений

переходом суспільства до постраціональної комунікації. Постраціональна комунікація є однією із основних ознак постмодерного суспільства. Її основною характеристикою є усунення суб'єкта комунікації і децентралізація комунікативного процесу. Українська дослідниця О. Висоцька зазначає: «Постіндустріальне (постмодерне) суспільство ... орієнтоване на гнучкі технології та індивідуалізацію потреб. Тому так звана постфордистська структура суспільних відносин, що характеризує сучасну культуру, вже не може бути описана у термінах масового суспільства. Вбираючи в себе форму масового суспільства постмодерне суспільство має суттєво відмінні риси. Постмодерне суспільство не можна вважати гомогенізованим та централізованим. Воно відрізняється децентралізованістю і складається із різноманітних локалізованих спільнот, об'єднання яких відбувається виключно на віртуальній основі [24]».

Застосування комп'ютерних технологій в освітній сфері приводить до збільшення кількості знаків-символів в ній, до симуляції освітнього простору. В освітній діяльності людей, в їх взаєминах саме образи, а не реальні речі починають відігравати велику роль. Студенти вже працюють не з реальними книгами, а з образами книг на екрані монітору. Якщо науковий пошук більше залежить від образів, ніж від реальних вчинків і речей, якщо образ більш дійсний, ніж реальність, то можна сказати, що віртуалізувалися інститути освіти та науки. У сфері науки відбуваються процеси симуляції. Наука займається не стільки способом істини, скільки моделюванням наукового дискурсу, який стає маніпулятивним. Вихід за межі часопростору та динамізація суспільства призводять до втрати тієї наукової скрупульозності, яка була невід'ємною властивістю науки. Відтак наукоємна основа освіти змінює власну спрямованість, стаючи симулятивною. Тому віртуалізація освіти в сучасному суспільстві проявляється в симуляції.

Слід нагадати, що застосування Інтернету в освіті сприяє процесам, які є властиві власне для Постмодерну. Основним таким процесом є віртуалізація соціального простору. Вона має багато ознак, однак найсуттєвішою, на думку

автора є ознаки економічні. Зокрема, сьогодні, завдяки віртуалізації соціального головним джерелом прибутку стають не стільки матеріальні ресурси, скільки ідеї – тобто ресурси віртуальні. Відтак регулювання соціуму, зокрема питань, що стосуються соціальної справедливості в реальному просторі не можливе, оскільки тепер боротьба за працю відбувається у сфері віртуального. Комунікативна дія розривається в сфері публічності, яка в свою чергу зосереджується в добу Постмодерну у віртуальності, а не в реальності. Як вважає П. Віріліо, сфера публічності сьогодні позбавлена географії. Завдяки інтерактивним засобам комунікації, залежності від просторових зв'язків вже немає, а відтак, настає «девальвація місця». Якщо раніше філософи-постмодерністи актуалізували проблему школи тому, що вона мала, на їхню думку, яскраво виражений «казармений» характер, то тепер це стає неможливим, адже відбувається, завдяки Інтернету, остаточний «відрив» від місця. Що є прямим і закономірним наслідком віртуалізації комунікації. Відтак поняття будь-якої спільності, наприклад, шкільного класу має сегментований певним способом комунікації характер. Можна навести думку З. Баумана, який стверджує: «Час та простір по-різному розподілені між тими, хто стоїть на різних сходинках глобальної власної піраміди. Ті, хто може собі це дозволити, живуть виключно у часі. Ті, хто не може, живуть у просторі [12, с.50]». Таким чином, віртуальна освіта – привілей сучасної еліти, яка характеризується високим ступенем мобільності і не прив'язана до конкретного місця перебування. Відтак певні проблеми, пов'язані із простором (проблема школи-казарми) вже не мають для неї ключового значення і розглядаються як вторинні, “ресурсні” аспекти реалізації тих чи інших віртуальних проєктів. Як зазначає О. Висоцька, «завдяки мультимедійним засобам комунікації, що продукують постраціональні образи та смисли, комунікація набуває опосередкованого характеру, який одночасно видається за безпосередньо-присутній в силу її інтерактивності. Так, спілкування в Інтернеті цілковито опосередковане, однак інтерактивне (відбувається в

актуальному часі), отже, безпосередньо зараз (але не тут). Таке відкидання просторового виміру в процесі комунікації призводить до суттєвих наслідків. По-перше, віртуалізації суб'єктів комунікації, які приймають найчастіше анонімний вигляд. По-друге, віртуалізації змісту комунікації, що має інтертекстову (гіпертекстову) форму подання. По-третє, віртуалізації каналів комунікації, які вже не мають матеріального характеру, а виключно інформаційний (як чистий потік електронного струму, що кодується у відповідності зі структурою самого засобу комунікації). Опосередкована-безпосередність віртуальної постраціональної комунікації робить її темпорально фрагментованою і не пов'язаною із знаками реальності [24]».

Водночас, віртуалізація сфери науки і освіти призводить і до низки інших наслідків. Так, якщо раніше науковий текст був замкнений, завершений, втілював в собі стійку когнітивну систему, то тепер завдяки гіпертексту він стає майже нескінченним. Тут мається на увазі не тільки нескінченність у часовому чи просторовому сенсі, але й нескінченність інтерпретацій. Відтак, зазначає А. Огурцов, «система освіти повинна надати студентові найбільш соціально і культурно-значущу схему інтерпретації [89, с.17]».

З усього вищезазначеного очевидно глобальна трансформація сутності освітньої діяльності в постмодерному суспільстві. З'являється «віртуальний викладач», який практично стає «освітнім менеджером» – тобто його функція аж ніяк не педагогічна. Викладач перестає відігравати роль того, хто дає знання, своєрідного ретранслятора тексту, а стає навігатором у морі інформації, нескінченна кількість якої, на думку М. Епштейна, викликає в людини фрустрацію [137]. У вищих навчальних закладах, а також закладах середньої освіти з'являється інститут «тьюторства». Тьютор – це і є власне викладач-навігатор, а не викладач-ретранслятор. Його завдання – спрямовувати студента в мережі електронних носіїв. Тьютор займається організацією умов для складання і реалізації

індивідуальної навчальної траєкторії учня. За таких умов освітній простір задається в кожен конкретний момент часу не стільки освітнім закладом і відповідною учбовою програмою, скільки усвідомленням різноманітних освітніх можливостей та їх певної співорганізації. Така учбова ситуація знижує необхідність «навчатися процесу навчання», оскільки знижується необхідність перебувати в постійному пошуку контексту і послідовностей певного типу, не викликає звички розмежовувати події того чи іншого типу, щоб виявити повторюваність тих чи інших подій тощо. І це призводить до появи такого світоглядно-культурного типу навчання, за якого учнем здобуватиметься знання про те, яким чином можна порушувати загальноприйнятій порядок, як позбавитися від звичок і попередити звикання, як перетворити фрагментарні елементи досвіду в невідомі досі ідеї.

Проте вищевказані умови нового типу навчання не обмежуються зміною статусу вчителя/викладача. З'являються і принципово нові вимоги до навчальних текстів – вони повинні теж не стільки надавати інформацію, скільки скеровувати учня у нескінченному інформаційному просторі. Це доповнюється тим фактом, що іноді роль викладача може виконувати комп'ютерна програма. Звідси ще одна настанова віртуалізованої освіти – знання може перебувати поза людиною. Відтак освітній простір сучасної людини - це простір усіх можливих ресурсів для власного освітнього руху. Головна мета людини, що здобуває освіту в такому просторі – навчитися максимально використовувати різноманітні ресурси для побудови власної освітньої програми. Тобто освітнім центром стає особистість, яка активно і дієво проектує зміст власної освіти, самостійно несе відповідальність за якість такої освіти, на підставі чого і отримує певний освітній рівень.

Слід додати, що і адресат віртуалізованої освіти змінюється. «Віртуальний студент» не обмежений часовими рамками навчання, спеціалізацією (за рахунок можливості розвиватися в декількох освітніх напрямках водночас), віком. Він має доступ до цифрових бібліотек і може отримувати освіту у будь-якому місці, де є Інтернет. Фактично, відбувається

надавання офіційного статусу самоосвіті. При цьому важливо наголосити, що простір такої освіти – відкритий. Зазначимо, що під закритим освітнім простором розуміється такий простір, в якому існує певний шлях, по якому потрібно провести учня. Заздалегідь відомим є і той образ, до якого учня треба довести. У відкритому освітньому просторі вибір шляху і образу передається самому учню. Образ же є взагалі відсутнім, оскільки учневі надається можливість самовизначення.

За вказаних умов всі інформаційні і методичні матеріали, які потрапляють від «віртуального» викладача до «віртуального» студента повинні бути оснащені вказівниками – зазвичай гіпертекстуальними. Саме гіпертекст дає «ту саму безмежність тексту в добу Постмодерну [137]». Навчальні тексти перетворюються з простого систематичного викладу кінцево оформленого соціального знання на певні інформаційно-пошукові системи, фактично, вони стають такою собі міні-Вікіпедією. У постмодерному суспільстві відбувається процес не тільки «вікіпедизації» політики, про який говорить Д. Лансберг-Родрігес [147], але й «вікіпедизації» всіх сфер соціуму, зокрема і освіти.

Однак тут виникає нова проблема – яку з безлічі інтерпретацій, що надають наукові школи, вважати за найбільш значущу, адекватну сучасному стану розвитку науки та соціальних відносин? Адже раніше, коли текст ще не був гіпертекстом, коли знання було представлене у завершених текстах, які, в свою чергу, не мали на меті включати в себе шляхи отримання цього тексту, помилок, аномалій, невирішених проблем, окрему вагу набувала особистість автора. Останній був не тільки, як вже зазначалося, володарем інформації, її монопольним «ретранслятором», але й тим, хто ніс відповідальність за сам текст: за рівень його відповідності низці критеріїв, зокрема науковості, достовірності і т.ін. Авторство в добу Інтернету, і це стосується також і авторства наукових і навчальних текстів, є або колективним, або анонімним. У першому випадку відповідальність за текст розподіляється на нескінченну кількість авторів

(адже гіпертекстові навчальні матеріали фактично нескінченні), у другому випадку – відповідальності не несе ніхто. Крім того, сам текст втрачає цілісність, логічність викладу. Його інформаційна наповненість «компенсується» перетворенням кінцевої «вертикальної» структури тексту на нескінченну «горизонтальну». Якщо раніше науковий та навчальний текст будувався «геометричним способом» – шляхом визначення певних аксіом (теоретичному «базисі»), теорем, доведення яких базувалося на аксіомах й інших доведених теоремах, тобто на певних канонах, які мали чітко визначений «центр», або «базис» – аксіоматику, то тепер таких канонів не існує – адже віртуалізований текст Постмодерну – ризоматичний, він не має центру, не має одного автора, кожен може доповнити текст шляхом застосування гіпетексту, вживання посилання на інший текст.

З вищезазначеним пов'язаний ще один парадокс, який виникає у суспільстві віртуалізованої освіти – суспільстві доби Постмодерну. Актуалізується проблема авторських прав. Здавалося б, в інформаційному суспільстві, де цінність інформації суттєво зростає порівняно із цінністю інформації в індустріальному суспільстві, авторські права повинні становити найвищу цінність. Однак саме перетворення тексту, соціальні перетворення, перехід до віртуалізації у багатьох сферах суспільного життя призводять до нівелювання авторських прав. Фактично, у сучасному постіндустріальному суспільстві, з його нескінченними можливостями по відтворенню і розповсюдженню інформації, контроль над дотриманням авторських прав стає неможливим. Більше того, актуалізується явище «псевдоавторських» текстів, коли задля досягнення певної мети, зокрема і економічної вигоди, використовується авторитетність того чи іншого автора і поширюються тексти, які не мають до нього жодного стосунку. Боротьба з цим, а також із поширенням різних видів т.зв. «небажаної» інформації можлива лише у обмеженні права на доступ до комп'ютерної мережі, а також введення цензури з боку держави (що, як

зазначимо, в умовах сучасного розвитку інформаційних технологій, фактично неможливе). Однак такі способи напряду суперечать неписаним егалітаристським нормам т.зв. «кіберпростору» і викликає осуд і протидію людей, які фактично живуть у віртуальному просторі [10]. Відтак, ми можемо спостерігати, що користувач Інтернету і автор текстів, зокрема і навчальних, у епоху віртуалізації освіти знаходяться на «протилежних сторонах барикад» – умови збереження їхніх прав протиставляються один одному.

Віртуалізація освіти призводить і до низки інших проблем. Як зазначає російський дослідник Д. Галкін, однією із нагальних проблем віртуалізації освіти є зміна змісту культурного досвіду. Більше часу в процесі освіти виокремлюється на Інтернет, відтак учень має менше шансів на освоєння таких прикладних знань і навиків, як музика і спорт. З іншого боку, зазначає Д. Галкін, має місце «дисфункціоналізація» навчання. «Все це свідчить про тенденцію трансформації досвіду в цілому: тих знань які є доступними і утилізованими, тих норм навчання, які задають дисциплінарний простір школи, тієї поетики самостворення, технік себе, які транспіруються в освіті. У порівнянні з можливостями Інтернету освіта виявляється «немовби» освітою, але, інтегруючи ці можливості, вона перетворюється на гіперосвіту [26]». Використання знання за допомогою мультимедіа перетворюється, як зазначає дослідник, у використання задоволень за допомогою знання – знання як задоволення, сама освіта відтак переноситься у світ розваг, світ поп-культури, які створені т.зв. «машиною для виробництва задоволень».

Процес освіти, отримання нових знань завдяки поєднанню двох раніше непок'єднаних світів перетворюється на edutainment – своєрідний синтез освіти і розваги («освіторозвагу») [145, с.74]. Відтак ми маємо справу з певною «ерозією знання», яка дотична з іншою проблемою – проблемою ілюзорної інтерактивності. Так, однією з переваг віртуалізації освіти вважається «інтерактивність» того ж комп'ютера у порівнянні з книгою. Він може як виконувати різні команди, слугувати для ігор, створювати візуальне

середовище, так і комбінувати тексти, спілкуватися (навчатися) на великих дистанціях. «Специфіка сучасної віртуальності полягає в інтерактивності, що дозволяє заміни мисленнєву інтерпретацію реальним впливом, що матеріально трансформує об'єкт. Перетворення глядача, читача із спостерігача у співавтора, що впливає на становлення твори і при цьому відчуває ефект зворотного зв'язку, формує новий тип свідомості... Герменевтична множинність інтерпретації змінюється мульти-впливом, діалог не тільки вербальним і візуальним, але і чуттєвим, поведінковим полілогом користувача із комп'ютерною картинкою [78, с.311]». Таким чином, утворюється квазі-простір, який наче підмінює собою реальність. Як стверджує Ж. Бодрійяр, «тут грають в те, наче розмовляють один з одним, слухають один одного, спілкуються, тут розігрують найтонші механізми постановки комунікації. Контакт задля контакту стає родом пустої спокуси мови, коли їй вже немає чого сказати [18, с.283]». Цей ефект віртуальності, це мовне перетворення Ж. Бодрійяр називає «телефатичністю». Відтак, якщо казати спрощено, віртуалізація освіти може призвести до «несерйозності» навчання. Сам по собі доступ до кіберпростору не призводить до підвищення якості освіти. Тут необхідні вчителі-тьютори, які здатні скеровувати і процес спілкування, і процес навчання учнів.

Крім того, як вже зазначалося, у добу віртуальності виникає своєрідна «пташина мова» – комп'ютерний сленг. Він не обов'язково є загальнопоширеним і загальнозрозумілим. Такий феномен може призвести до виникнення суперечностей серед носіїв однієї мови, проблеми у термінології і т.ін. Існують і інші лінгвістичні загрози. Так, існування мов програмування може призвести до виникнення металінгвістичного механізму – універсальної машини кодування шрифтів і мов, що може бути втілена у різних програмних продуктах, і що може замістити всі наявні мовні механізми. Це і дестабілізує текст і мову. А оскільки мов програмування і способів кодування існує нечисленна кількість, ситуація може розвинути до того стану, коли учень і викладач будуть заручниками

цієї «безмежності мов». Вже сьогодні під час здобування певної освіти, зокрема програміста, людина змушена з самого початку обирати певну парадигму, пов'язану із мовою, в межах якої (цієї парадигми) вона перебуватиме не тільки під час навчання, але й значний період свого життя.

Таким чином, віртуалізація освіти має, окрім позитивних наслідків таких, як демократизація освіти, руйнування кордонів у науці, нівелювання ролі національних наукових товариств, отримання доступу до більшого масиву інформації, негативні наслідки, такі як: нівелювання ролі автора, порушення у авторських прав, зростання недовіри до інформації, телефатичність мови, виникнення нескінченної кількості нових комп'ютерних, а відтак – віртуальних. мов, настання ери нового Вавілонського змішання мов, машиноподібний і репродуктивний характер самої освіти.

Розглянувши засадничі і проблемні аспекти віртуалізації освіти, було б доцільним перейти до принципів цього процесу. На думку Д. Галкіна, у віртуалізації освіти варто виокремити принципи навігації, креативної конвергенції, комунікативного розвитку, етичної рефлексії, та інтеграції досвіду. Сутність принципу навігації полягає в тому, що учня в першу чергу слід навчити ефективному пошуку інформації і методам її фільтрації з різних віртуальних джерел та їх спів організації з традиційними джерелами. Головним в науці має стати не володіння якомога більшими обсягами інформації, а її розуміння. Принцип креативної конвергенції передбачає продукування і оформлення нового знання, а відтак і збільшення і до того вже безмежної інформації, яка буде домінувати над репродуктивним знанням. Відтак змінюється мета освіти. Відтепер важливо навчити не відтворенню інформації, а «продуктивному мисленню». Відтепер вагу набуває «виробництво ідей, що дозволяє посилити утилізацію інформації з різноманітних доступних джерел та її переробку в оригінальні тексти, що містять знання. Цей же принцип підкреслює необхідність розробки «ресурсів», які б знаходилися у постійному оновленні [26]» Принцип

комунікативного розвитку полягає в тому, що процеси, які відповідають першим двом принципам, є включені в інтенсивні процеси організованої комунікації та інтерпретації, що допоможе подолати ілюзію інтерактивності комунікації. Принцип етичної рефлексії, який полягає у відповідності будь-якої активності в рамках дослідження заявленим принципам і супроводженні її постійною оцінкою процесу і результатів руху знання в різних етичних контекстах. Важливість цього принципу полягає у тому, що він має на меті зберегти важливість знання і освітніх практик для формування суб'єктивності. Принцип інтеграції досвіду, який є своєрідним синтезом вищенаведених принципів і полягає в наступному: нові технології і продукована ними інформація піддаються впливу багато вимірності віртуалізації у світі повсякденного досвіду та мають багато форм інтерпретації. У освіті необхідно залишити місце як для технологічно «просунутих» осіб, так і для тих, хто не в змозі з різних причин опанувати нові технології і нові інформаційні масиви. Відтак у процесі віртуалізації освіти варто уникати ерозії знання, беззмістовної і непотрібної інтерактивності, втрати орієнтації у інформаційних потоках.

Зміна рольових функцій і можливостей усіх учасників освітнього процесу зумовлене також і переоцінкою поняття «спеціаліст». У зв'язку з поширенням глобалізаційних процесів змінилася ціннісна домінанта пріоритетів знання. Віртуалізація освіти носить інформативний характер. І справа полягає в тому, що в процесі навчання ті, хто навчаються, «маючи навички роботи з комп'ютером і уявлення про інформаційні технології, практично не мають фундаментальної підготовки в структурі інформації, методах її організації і поширення [91, с.12]». Фактично, будь-яку інформацію, яка існує в Інтернеті у відкритому доступі, проте для цього людина повинна опинитися в гіпертекстуальних лабіринтах, які зрештою приводять її до такої інформації, в достовірності якої вона не може бути переконана. Істина не просто поступається місцем інтерпретації в епоху Постмодерну. Вона взагалі зникає, разом з поняттям «достовірність

факту», важливим для позитивістського світогляду ще попереднього століття. Відтак світ, в якому опиняється людина – це світ хаосмосу. Він викликає рефлексивні стани у тих, хто намагається щось знайти в даних інформаційних потоках, проте втрачена позитивістська пристрасть до класифікованої впорядкованості космосу поступово трансформує наукоємні основи освіти у зв'язку з двома проблемами віртуалізованих освітніх ресурсів. Перша проблема полягає в недостатніх властивостях самої інформації – тільки в окремих випадках вона має певні академічні ознаки. Здебільшого дану інформацію можна визначити як епічну – вона складається з трансформованих в інформаційних ресурсах даних, копійованих, змінених, незавершених тощо. Окрім того, інформація поступає з багатьох джерел, що змушує послідовно переключатися за нею. Тільки останнім часом електронні документи почали структуруватися, здебільшого вони рідко організовані і взагалі не відповідають жодним класифікаціям.

Разом з тим, відбувається поступове впорядкування знань, яке супроводжується появою і теоретизацією нових освітніх теорій. Однією з нових освітніх теорій є запропонований Дж. Сіменсом коннективізм. Він являє собою освітню теорію, яка виникла в нових умовах навчання, за яких останнє виступає процесом, що «відбувається в невизначеному, туманному і мінливому середовищі, в якому постійно відбуваються зсуви основоположних елементів [53]». Така теорія розкриває можливості організації навчання в мережевому суспільстві, в якому освіта стає процесом створення власної мережі, якій властива самоорганізація. За таких умов саме існування віртуальних процесів є взаємодією реальних об'єктів. Якщо такі об'єкти взаємодіють з освітньою метою, вони можуть перетворитися на суб'єктів навчального процесу, в якому відбувається класична взаємодія вчителя та учня, проте опосередкована інформаційними технологіями. Такі суб'єкти навчальної взаємодії створюють віртуальний стан, перебування у якому змінює їх внутрішні якості і властивості в прогресивному контексті. Отже, відбувається такий процес освіти,

результатом якого є зміна реальних властивостей суб'єктів за рахунок їх перебування у віртуальному стані.

Не зважаючи на це, умовою коннективізму є те, що віртуалізована освіта невизначена для самих суб'єктів навчання – передбачити результат такого навчання неможливо. Причиною цього, на нашу думку, є те, що суб'єкти навчання самі конструюють власне навчальне середовище. Це досить яскраво демонструє теорія еволюції освітніх технологій Д. Ріда. На його думку, вказана еволюція відбувається в прямому взаємозв'язку з розвитком технологій комунікації. А тому Д. Рід виокремлює три етапи розвитку інформаційних технологій: масовий, транзакційний і груповий [150, с.133-136]. Для масового принципу властиві спрямованість комунікаційних потоків «від одного до багатьох», що відповідає традиційній методиці навчання. Транзакційний принцип полягає в комунікації «від одного до одного», що характерно для індивідуального навчання. Груповий принцип характеризується як «від усіх до усіх». Д. Рід приписує даний принцип дистанційній освіті. Проте ми можемо не обмежувати дану класифікацію саме дистанційною освітою, а говорити про віртуалізовану освіту загалом. Настанова на те, що знання перебувають у мережі, інтерпретується Дж. Сіменсом наступним чином: «Знання малюються натовпом [53]». До того ж, слід зауважити, що у межах тієї ж теорії коннективізму дистанційна освіта сама по собі є лише інструментом втілення даної теорії.

Відтак, визнається, що освіта здобувається не за допомогою лише Інтернету як технічного засобу, а за допомогою дистанційної форми навчання. Тобто з'являється усвідомлення того, що віртуалізоване освітнє середовище створюється тільки тими суб'єктами і об'єктами, які приймають участь у освітньому процесі, а не певними технічними засобами. А це означає, що освіта не є об'єктною, тобто передбачає важливий компонент, не врахований ні на масовому, ні на транзакційному етапах розвитку освітніх технологій, які вважали освіту актом передачі певного об'ємну матеріалу. Груповий етап враховує взаємодію конкретних особистостей. А особистість,

як стверджує О. Мусійовська, є ключовою фігурою теорії коннективізму: «особисті знання кожної особи формують власну мережу, що у свою чергу є вузлом мережі навчальної організації, яка забезпечує навчання кожного учасника. Цей цикл розвитку знань (особистість-мережа-організація) дає можливість кожному учасникові утримувати постійно високий рівень знань у своїй галузі через зв'язки всередині мережі [82, с.211]».

На підставі вищесказаного можна погодитися, що віртуалізована освіта являє собою нову модель освіти, яку В. Хуторской назвав сферичною, оскільки в ній реалізована нескінченна кількість ступенів свободи, а тому суб'єкту навчання не задається однозначного напрямку руху: «Центром такої сферичної моделі виступає особистісний освітній потенціал людини, стосовно якого і відбувається її розвиток. Єдиний центр освіти всіх людей в такій моделі відсутній, кожен розвивається і набуває освіти стосовно власної індивідуальної сутності [132]». Основними складовими частинами освітньої сфери є освітні області, які визначає сама людина. Розвиток (розширення) освітньої сфери відбувається нерівномірно, але в ідеалі сферична форма задає напрямки для освітнього руху. Сферична модель освіти передбачає можливість створювати найбагатоманітніші освітні сфери, в кожній з яких відбувається винятково індивідуальний розвиток, самостійно визначений кожним учасником освітнього і пізнавального процесу. Людина самостійно виділяє свою освітню сферу, вибудовує в ній власні структури, визначає цінності, наповнює її змістом, за допомогою яких орієнтується при своєму внутрішньому і зовнішньому пізнанні різноманітних освітніх областей. У результаті побудови такої моделі можливим є «уявлення внутрішнього світу людини у вигляді множини сфер, що постійно розширюються: інтелектуальних, емоційно-образних, культурних, історичних, соціальних та інших [132]». Всі вони тісно пов'язані, рухомі і утворюють у сукупності те, що можна назвати «віртуальним освітнім простором людини [132]». І цей простір здатний поширюватися і у зовнішній світ людини. При цьому процес поширення відбувається засобом діяльності суб'єктів освіти, які

використовують свої фізичні органи чуттів, емоційно-образні та інтелектуальні здібності. Фізичний зір, наприклад, допомагає людині проникати всюди, кули він може спрямовувати свій погляд, взаємодіяти будь-яким видимим реальним об'єктом.

Опиняючись у віртуальних сферах, людина заповнює призначений їй простір, доповнюючи власний внутрішній світ не тільки досвідом взаємодії з реальним зовнішнім світом, але й – з віртуальним. Завданням людини стає заповнити свій внутрішній простір, щоб він став зовнішнім, і навпаки – наділити зовнішні простори – реальні і віртуальні - можливістю до розвитку, до одухотворення, осмислення, почування. Пізнання віртуального світу продовжується у самопізнанні людини, тобто в рефлексивній діяльності по виявленні власних дій, станів та змін. Просторова модель віртуальної освіти пов'язує зовнішнє пізнання з внутрішнім, оскільки вони виявляються єдиними і неподільними в своєму взаємопроникненні. Людина пізнає себе, щоб пізнати світ.

Віртуальність перебудовує перцептивний апарат людини, в якому віртуальність стає домінантною формою сприйняття інформації. Віртуальна реальність впливає на всі органи відчуттів людини, трансформуючи її творчість. Людина входить у нову реальність, яка відрізняється від природної, соціальної, технічної. Людина, яка пізнає, поступово заповнює собою весь видимий і доступний пізнанню світ, який постає як сукупність віртуальних сфер, які постійно поширюються, взаємодіють та взаємоперетинаються. на «інтегруючому етапі розвитку дистанційної освіти [111]». Хоча, як вже було сказано, віртуальна освіта використовує дистанційну освіту як власну форму, проте вона до неї не зводиться. Вона може відбуватися у звичайній реальній взаємодії учнів, вчителів і матеріалів, які вивчаються. Дистанційні технології дозволяють розширити можливості звичайної освіти, збільшивши взаємну доступність віддалених один від одного учасників освітнього процесу, а також інформаційних масивів. Основна мета віртуальної освіти, як і освіти

людини взагалі, - це вияви і досягнення людиною свого призначення в реальному світі, включаючи його віртуальну складову.

Все це веде, зокрема, до основної ідеї сучасних освітніх діячів: можливості створення єдиного віртуального освітнього простору, в якому відбувався би процес включення загальнодоступних баз знань в інтегровані системи зв'язку. Таким чином, інформація в мережі поступово впорядковується, водночас, змінюючи форму власного існування. З одного боку, тип освіти «від усіх до усіх» відбувається у середовищі, яке складно контролювати – воно може щомоментно змінюватися на всіх своїх структурних рівнях. Відтак однією з характерних ознак коннективізму є те, що навчання і пізнання – процеси динамічні, при цьому це саме процеси, а не стани.

Підсумовуючи вищенаведене слід, на нашу думку, зазначити наступне – проблема віртуалізації освіти є нагальною проблемою сучасності, актуалізація і концептуалізація якої почалася в межах постмодерністської філософської течії. Це пов'язано в першу чергу із певними особливостями розвитку суспільних відносин в останні десятиліття, а також – з розвитком науково-технічного процесу і характеристик технологій, що були отримані внаслідок цього розвитку, зокрема – ризоматичності Інтернету.

Віртуалізація освіти має як позитивні, так і негативні наслідки. До позитивних слід віднести – демократизацію освіти, надання можливості якомога більшій кількості людей навчатися і навчати, мати доступ до навчальних матеріалів, робити навчальний процес безкінечним у часі та просторі. Крім того, віртуалізація освіти призводить до зміни ролі викладача. Із негативних наслідків віртуалізації освіти слід у першу чергу відзначити потенційну шкоду для учня – нівелювання здатності концентруватися, виокремлювати головне в нескінченному масиві інформації, втрата здатності до теоретично-продуктивного мислення. Однак, з іншого боку, віртуалізація освіти може призводити до виникнення поза територіальних центрів продукування знань, центрів теоретично-продуктивного мислення.

Інформаційне суспільство перетворюється на єдину комп'ютеризовану спільноту людей, в якій інформаційна технологія набуває глобального характеру. «Комп'ютерні технології та інформаційні мережі, - зазначає Е. Тоффлер, - є символами нової спільноти, яка приходить на зміну фабрикам – символам індустриального суспільства [117, с.34]». Основною ознакою віртуалізованої освіти стає мережева комунікативність. Симбіоз соціальної організації та інформаційних технологій складає структуру інформаційної моделі суспільного ладу, одним з принципів утворення якого є розвиток глобальної комунікативної мережі, в якій починають відбуватися освітні взаємодії. Їх ступінь відмінності від сутності та основних властивостей класичного освітнього процесу надзвичайно високий. З появою нового типу комунікації відбувається трансформація освітніх парадигм. Нова мережева віртуалізована освіта формує людину з новим типом мислення, світогляду, пам'яті; для освіти задіює нові форми перцептивності і освоює відмінні типи ретрансляції знань.

2.3. Соціокультурна парадигма освіти мережевого суспільства

Процес застосування в усіх сферах життя людини гнучких інформаційних технологій вважався сферою технічного забезпечення. Проте з приходом п'ятої інформаційної революції почали виникати нові, досить потужні системи соціальної взаємодії, що виникли на основі комунікативних інформаційних технологій. Це пов'язано насамперед з можливістю останніх забезпечити групову інтерактивну міжособистісну взаємодію, яка здійснюється в глобальній мережі Інтернет, проте на рівні невеликих мережевих спільнот.

Мережі – уніфікація освіти в глобальному вимірі. Освітній менеджмент здобуває кооперативний характер. Найбільш яскраво вираженим прикладом інтеграційного характеру Інтернету виступають особливості шляхів реформування національних систем освіти, розвитку моделей освіти. Вже

сьогодні можна говорити про те, що через глобальний характер мережевих зв'язків освіта у всьому світі перестає бути замкненою просторовою системою. Відбувається тісна взаємодія різних національних парадигм освіти, ціннісних орієнтацій, змісту і форм організації освіти. Мережевість стає важливим способом формування міжкультурної компетенції, джерелом глобальної громадянської освіти та виховання. Це дає підстави вважати, що освіта сама поступово стає мережею.

Незважаючи на очевидність суспільних трансформацій та на все більшу владність мережевих спільнот, слід відзначити невисоку кількість фундаментальних вітчизняних досліджень у цьому напрямку. Разом з тим, досить широкого суспільного резонансу набула теорія мережевого суспільства М. Кастельса, в якій мережеве суспільство постає як таке, що поступово витісняє всі соціальні інститути за рахунок власної надпросторовості і мобільності. Тому перш ніж визначати особливості освіти мережевого суспільства, слід визначити його основні ознаки.

Сучасні інформаційні технології дозволяють створювати в Інтернеті соціальні спільноти з практично будь-якими заданими характеристиками – освітніми, професійними, віковими. Такі організації є нетривалими, вони формуються на фоні посилення динаміки комунікаційних форм в процесі суспільного виробництва. Саме такі спільноти М. Кастеллс називає мережевими і визначає «мережеве суспільство» як динамічну відкриту систему, яка припускає новації без втрати балансу: «Мережі є знаряддями, що підходять для капіталістичної економіки, яка ґрунтується на поновленні, глобалізації та децентрованій концентрації; для праці робітників і фірм, що базуються на мобільності і адаптивності; для культури з нескінченною реконструкцією і деконструкцією; для політики, спрямованої на моментальну обробку цінностей і суспільних настроїв, і для соціальної організації, спрямованої на утиск простору і знищення часу [44, с.470]».

В основі концепції «мережевого суспільства» лежить уява про інформацію як про знання, що породжує конструктивні зміни системи.

Інформація в такому випадку розглядається як характеристика можливої системи і носить прогностичну функцію – тобто передбачає ймовірність подальших подій. Системі потрібна інформація для управління власної життєдіяльності. Будь-яка зміна стану класифікується як інформація, і сама інформація завжди несе за собою здатність змінювати стан системи. Тому до поняття інформації відноситься здатність до трансляції, тобто до комунікації. Комунікація не просто є процесом транспортування інформації, вона сама є постійною зміною стану систем, а разом з тим передбачає послідовний обмін між системою і оточенням. Оскільки будь-який реципієнт є частиною оточення ще якихось систем, він також передає інформацію далі по цих системах.

Подібні інформаційні обміни початково здійснюються спонтанно. Проте людина навчилася цілеспрямовано транспортувати інформацію: первісно – засобами фізичного її переміщення, далі – за допомогою електричних технологій, а сьогодні – електронними способами. Якщо на перших порах інформаційні обміни супроводжували матеріальні, у сучасному суспільстві матеріальні стали грати службову роль стосовно інформаційних обмінів. Або, словами Ю. Хабермаса, «інструментальні дії стали фрагментами комунікативних дій [126, с.112]».

Суттєвим для розуміння нової соціальної структури є те, що вона ґрунтується на економіці. Ця економіка капіталістична, однак це – новий капіталізм, інформаційний і глобальний. Інакше кажучи, знання та інформація – основні джерела виробництва, конкурентоспроможності – двох вирішальних економічних факторів. Генерування знання та інформаційні технології залежать від доступу до відповідної технологічної інфраструктури, а також від якості людських ресурсів, від їх здатності керувати новими інформаційними потоками. Глобалізація пов'язала в ціле всі центри економічної активності у всіх країнах, навіть якщо більшість видів діяльності, робочих місць і людей все ще залишаються національними і локальними. Економіки всіх країн залежать від глобальних фінансових

ринків, міжнародних зв'язків в області торгівлі, виробництва, управління, розподілу товарів і послуг. Іноземні інвестиції формують модель і умови розвитку економік більшості країн планети. Нова економіка організована довкола інформаційних мереж, що не мають центру, і ґрунтується на постійній взаємодії між вузлами цих мереж, не залежно від того, локальні вони чи глобальні.

Мережева сфера спілкування досить швидко стала самоорганізованою і автономною, відтак у ній почали виникати власні ідейні та ідеологічні системи, під які підводився аксіологічний фундамент. Основною цінністю таких систем стала ідея вільного обміну інформацією. Такий обмін почав надзвичайно швидко примножувати інформаційні потоки, які постійно поновлюються, змінюються, вдосконалюються. Це перетворило освіту з одноразового акту отримання знань на постійний процес, своєрідний «стиль життя», мета якого – вміти постійно здобувати нові, актуальні знання, які приходять на зміну старим. І специфікою такого стилю життя стала необхідність відмовитися від «розкоші» розраховувати в коловороті знань, що вони завжди отримають у результаті логічно послідовні і пов'язані структури. «Люди епохи Постмодерну повинні вміти не стільки розкопувати приховану логіку в оберемку подій або виявляти прихований сенс у випадкових поєднаннях кольорових плям, скільки негайно знищити моделі, що збереглися в їх свідомості, і одним різким рухом зірвати вишукано оформлені картини; коротше кажучи, вміти сприймати свій досвід як дитина, що грається з калейдоскопом, знайденим під різдвяною ялинкою [12, с.158]», - стверджує З. Бауман.

Описана вимога до сучасної людини вказує на те, що середовище, в яке вона включена, можливо описувати не тільки як систему, або ж не описувати як систему взагалі. Це поєднується з тим, що мережі мають гетерогенний характер. Так, Інтернет є мережею, яка виступає сьогодні координаційним центром соціальних зв'язків. Разом з тим, її безмежний комунікаційний потенціал вимагає певної рівноваги в динамічній системі, яка побудована на

постійних трансформаціях «архітектури управління, влади і культури [116]». Такі трансформації пов'язані з тим, що мережеве суспільство демонструє децентрований спосіб організації структурних зв'язків у суспільстві, а точніше – виступає надсистемним середовищем.

Комп'ютерні технології надають нові значення поняттю мережі: вона стає не тільки способом транспортування інформації, але – можливістю її обробки. Відтак сучасна мережева комунікація здобуває ряд особливостей, які роблять її відмінною від інших типів комунікації. Основною особливістю комунікаційної мережі є її багатоканальність, тобто велика кількість шляхів переміщення інформації. Якщо одна з ланок випадає з мережі, комунікація знаходить інші шляхи. Кожні дві точки можуть бути пов'язані між собою великими кількостями способів.

Мережеве суспільство не співдотичне з підходами, які сприймають суспільство як системне ціле або організм, життєдіяльність складових частин, в якому координується між собою і організована по функціональних програмах. Системно-функціональний підхід ґрунтується на логіці тимчасових динамічних «процесів» і циклів, тому навряд чи може засвоїти матричну ідею мережевої структури. Мережі, не змінюючи принципово функціонального змісту соціального життя, часто наявно, а іноді латентно трансформують характер і порядок соціальних зв'язків та інтерпретацій. Якщо раніше мережі були сегментом немережевого світу, то сьогодні все, що не є мережами, навпаки, є маргінальною частиною мережевого суспільства. Відтак мережева теорія передбачає таке розуміння соціальності, в якому соціальний контакт є комунікацією, значення якої поширюється на всі можливі дії включеного в мережу індивіда. Комунікація стає сукупністю «повідомлень», які здатні транслюватися, накопичуватися, віртуалізуватися тощо. Таку одноразову комунікацію М. Кастельс називає «повідомленням». У мережевому суспільстві будь-яка інформація стає «повідомленням», або «потокком повідомлень»: від особистого життя і політичних подій до явищ культури, науки і освіти.

Специфікою теорії мережевого суспільства є те, що не індивіди, а ділові, фінансові, інформаційні мережі, створені завдяки інформаційним технологіям у віртуальному просторі є провідними і визначальними у сучасному світі. Вони – основна структурна одиниця господарчої організації сучасного суспільства. Вони структурують усі сфери соціального життя – економіку, політику, освіту. Відтак, влада переходить від старих еліт і соціально об'єднаних індивідів до надіндивідуальних мереж. Це пояснюється тим, що «новини, що циркулюють в ході повсякденного особистого спілкування, мають шанс посилити своє звучання зовсім не за рахунок багаторазового повторення, а тільки в тому випадку, якщо вони будуть підхоплені електронними засобами масової інформації [12, с.47]». Тобто мережі набувають впливовості і свідчать про трансформацію соціальності в сучасному суспільстві. Саме тому М. Кастельс (з посиланням на Б. Велмана) приймає визначення спільноти, яке включає в себе поняття мережі: «Спільноти – це мережі міжособистісних зв'язків, що забезпечують соціальну взаємодію, підтримку, інформацію, відчуття належності до групи і соціальну ідентичність [45, с.118]. Якщо раніше основу будь-якої спільноти складала прив'язаність людини до місця проживання і роботи, то сьогодні відбувається перехід до більш слабких екстериторіальних зв'язків. Люди втрачають зв'язки з локальними спільнотами не тільки в силу нових комунікаційних можливостей, але і в силу того, що вони реалізують особисті потреби, опираючись на ці можливості. Цей принцип побудови спільнот М. Кастельс називає мережевим індивідуалізмом, «персоналізованою спільнотою».

Таким чином, хоча можна погодитися з М. Кастельсом у тому, що мережі переважно виступають як самостійні надіндивідуальні об'єкти, тим не менш, вони по суті своїй є атомізованими – їх основним вузлом є особистість, для якої мережа може бути як способом комунікації і світоглядних орієнтацій, так і інструментом. Мережа і виступає інструментом, якщо вона слугує освітнім цілям. Разом з тим, мережі – важливий комунікаційний ресурс, по

суті вони є формою соціальної комунікації. При цьому рівнем свободи особистості, включеної в мережу, виміром її індивідуалізованості слугує її мобільність. Це пов'язано з тим, що «передача інформації інформаційними засобами сьогодні миттєва, і для цього потрібно лише вставити штепсель у розетку; спільноті, щоб організувати спілкування у власних межах, ігноруючи електронні засоби масової інформації, доведеться покладатися на консервативні способи зібрання і бесід, в межах яких швидкість передачі [і засвоєння] інформації має «природні межі», а витримки цих процесів високі і, у будь-якому разі у порівняльному відношенні, мають тенденції до зростання [12, с.48]». Відтак ресурсом, якому найпростіше проникнути через межі простору і часу в мережевих суспільствах, стабільно виступає інформація. М. Кастельс вказує в даному випадку на роль мережевих структур: «Саме мережі складаються соціальну морфологію наших спільнот, а поширення «мережевої» логіки в значній мірі відображається на ході і результаті процесів, пов'язаних з виробництвом, повсякденним життям, культурою і владою [45, с.112]» .

Основною, найважливішою ознакою мережевої соціальної взаємодії є витіснення вертикальної ієрархії. Багатоманітність і мінливість соціального життя змушує підлаштовуватися під «моментальність», бути гнучкішим. Мережа є конструкцією з високим адаптивним потенціалом: певні ланки мережі підключаються в залежності від засобів і цілей діяльності. При цьому усунути будь-яку ланку з мережі через уявлення по корисність виявляється для мережі набагато простіше, ніж в інших моделях соціальної взаємодії, наприклад, побудованих за принципом піраміди. У даному випадку ознакою мережі виступає її орієнтація на оптимізацію результату.

Важливо зазначити, що предметами горизонтальних стосунків стають освіта і робота. Адже зв'язки в процесі віртуалізованої освіти не висхідні і не низхідні, як це відбувається в неіндивідуалізованих варіантах масового або транзакційного навчання. Формуються інформаційні зв'язки з колегами. З точки зору З. Баумана, мережа перетворюється на павутину, «все в ній

набуває рис тікучості [11, с.24]». Разом з тим, здійснюється перехід до вертикальної дезінтеграції – фактично, до нового міжнародного розподілу праці [144, с.96].

Мережеве суспільство відкидає попередні форми стратифікації. Головний соціальний розкол відбувається між кваліфікованими і мало освіченими працівниками. Суспільство починає жити в увтореному інформацією світі. Відбувається «розмивання способів життя [141, с.445]». Традиції відходять у минуле, створюються нові ідентичності. Мережеве суспільство породжує «рух проектної ідентичності [45, с.49]». Відбувається повсюдна комп'ютеризація. Людина, яка працює, перетворюється в оператора. Що стосується розвитку мережевих систем у сфері культури та індивідуальної свідомості, то абсолютно очевидним виявляється «затиснення» у цих сферах попередніх форм культури. Якщо телебачення зрівняло всіх у проінформованості та в мовленнєвій комунікації, то комп'ютерні мережі надали всім рівний доступ до освітніх ресурсів. Хоча, слід зауважити, що повноцінна участь у житті мережевого суспільства в принципі обмежує участь людини в суспільному житті.

Небажані наслідки можуть виникнути через сегментацію суспільства внаслідок специфікації інформаційного матеріалу для певних аудиторій. Основною загрозою є втрата тієї загальної культури, яку підтримувало загальнонаціональне телебачення. Тому, як стверджує М Кастельс, незважаючи на те, що медіа пов'язують нас у світовому масштабі, у реальності ми живемо не у світовому просторі, а в “окремих, кастомізованих котеджах, виробництво й дистрибуція яких суттєво локалізовані [45, с.117]”.

Проте електронні спільноти скоріше об'єднують людей. Разом з тим, сенс комунікації в мережі полягає в сутності відносин між її користувачами. Подібні відносини можуть бути й глибокими за змістом, але можуть нагадувати й поверховий зв'язок, який ні до чого не зобов'язує. До того ж, ціною за включення в систему інформаційно-комп'ютерних мереж для кожного конкретного індивіда може бути вимога адаптації до її логіки, її

“мови”, її кодування і розкодування. М Кастельс нагадує про вже створену “реальну віртуальність”, з якою змушений мати справу кожний індивід, що користується цією мережею. Відтак мережеве суспільство є шляхом до створення “вічного всесвіту”, в якому і часові обмеження будуть певним чином зніматися. Американський дослідник демонструє характер такого процесу на прикладі маніпулювання часом за допомогою електронно керованих глобальних ринків капіталу і, особливо, впливом цих ринків на час праці (мається на увазі застосування гнучкого графіку працівників замість постійно тривалої зайнятості, що застосовується з метою найбільш ефективного використання трудових ресурсів). Ідеї М Кастельса щодо “розмивання образів життя” (де характерною ознакою починає бути злам ритмічності щоденного існування індивіда, який набуває такого характеру, що змінам підлягають навіть біологічні фази життя людини), стосовно виникнення нових “домінуючих управлінських еліт”, пов’язаних відповідними рольовими функціями в інформаційних мережах і, навіть, образом, або, скоріше, типом життя (навіть певним типом ізоляції від інших прошарків суспільства), ідеї щодо засобів становлення й формування нової позачасової культури засвідчують як серйозність аналізу та висновків вченого, так і вагомість змін соціально-економічної, політичної і культурної реальності сьогодення. Культ “позачасового часу”, в якому ми, на думку М. Кастельса, існуємо в нашому теперішньому “вічному” бутті, ґрунтується саме на можливостях «миттєвої комунікації», яка здатна практично в одну мить зібрати потрібну інформацію в межах усієї планети й передавати її за допомогою гіпермедіа. А це, у свою чергу, робить можливим і певні виходи в історію поза розміщенням історичних фактів у історичному контексті, з можливістю розташування або ж залишення нас у позачасовому ментальному ландшафті. І все це поєднується в культурі «мережевого суспільства», яка набуває ознак “системного безладдя”, постійної миттєвості, відсутності континууму і спонтанності.

Слід зазначити, що соціальні мережі ніколи не зводяться тільки до комунікаційних, вони є чимось більшим, ніж просте транспортування інформації. Кожен соціальний суб'єкт, який включений до мережевої комунікації, є комунікаційним вузлом мережі: він може обробляти, накопичувати, створювати нову інформацію. Він здатний як клонувати інші мережеві комунікаційні вузли, так і реалізовувати індивідуальне начало. Тобто не тільки мережі об'єднують соціальні суб'єкти, але і самі суб'єкти, які включаються в різні мережі, здатні їх об'єднувати. Все це говорить про досягнення нового рівня соціальної комплексності. На освіті такий рівень відображається у тому, що комунікація, яка відбувається в освітній мережі не є доповненням до навчальної інтеракції. Обговорення і спілкування не носять вторинного характеру стосовно процесу навчання. Навпаки, кожен ресурс повинен підкорюватися обговоренню, тобто первісний характер має мережева спільнота. У таких варіантах навчання все більше схиляється до моделювання практичної ситуації, яка відбувалася або може відбуватися, тобто навчання передбачає реальну участь у житті суспільства. Відтак здійснюється навчання діяльності, яке проходить у процесі спілкування учня з іншими членами співтовариства.

Все вищесказане дозволяє розглядати освіту в мережевому суспільстві як процес утворення мережі. Складовими такої мережі є «вузли», що є зовнішніми сутностями, які використовуються для формування мережі. При цьому такими вузлами виступають: люди, організації, бібліотеки, веб-сайти, книги, журнали, бази даних або взагалі будь-яке джерело інформації. Акт навчання полягає в створенні зовнішньої мережі «вузлів», які підключаються до джерел інформації і знань. Навчальні мережі, таким чином, постають як зовнішні структури, які постійно створюються і перебудовуються, що допомагає використовувати для навчання постійно нове і актуальніше знання, яке приходить на зміну застарілому. Проте вони можуть сприйматися і як внутрішні структури, які існують у нашій свідомості і перебувають в постійному процесі створення «моделі розуміння».

Безперечно, Інтернет стає горизонтальним середовищем всесвітньої комунікації. Мережеві форми комунікації забезпечують істотну гнучкість форм, спілкування індивідів, спільнот і країн. Динамізм соціальної структури «мережевого суспільства», його глобальне охоплення, обумовлене фінансовими ринками, військовими технологіями, інформаційними потоками роблять «мережеве суспільство» системою, що розширюється, проникає різними шляхами і з різною інтенсивністю практично в усі структури суспільства. Але саме ці відмінності винятково важливі, коли ми намагаємося зрозуміти реальні процеси життя даної країни в даний час. Якого роду мережеве суспільство перед нами? Які форми проникнення мережевої логіки в різноманітні сфери соціальної, економічної і політичної організації? Ці питання стають вкрай важливими для розуміння нових реальностей, що виникають на межі століть і тисячоліть. Таким чином, «мережеве суспільство» – це не модель успіху сучасності, якій повинні слідувати суспільства, щоб бути успішними. Скоріше, це вкрай загальна характеристика реальності, соціальної структури, що виникає. Свій час таким було індустріальне суспільство. Оскільки темпи встановлення інформаційного суспільства в різноманітних країнах різні, а форми взаємодії з раніше існуючими соціальними структурами різноманітні, аналіз можливих станів може слугувати потенційним ключем до розуміння як стабільності, так і кризи в сучасному процесі соціальних змін.

Відповіддю на виникнення нового мережевого суспільства у системі освіти стала поява концепції відкритої освіти. Відкрита освіта відповідає на просторовий виклик інформаційної епохи і реалізує можливість вільного планування навчання. Реалізація такої освіти здобувається за рахунок застосування дистанційних методів навчання, які уможливають навчання в мережі. Передумовами їх поширення є включення людини в мережеві структури «галактики Інтернет» та появою мережевих спільнот як нового рівня існування інформаційного суспільства. Дослідження умов існування людини в мережевих спільнотах визначає можливість доцільного і корисного

функціонування людини в мережі Інтернет, що дозволяють реалізовувати нові освітні методи та потенційно передбачають трансформацію освітніх парадигм.

Сучасна освіта формує людину з новим типом мислення, і це пов'язано з тим, що людина вже не включена в контекст, зумовлений темпорально і фактологічно. Її знання є частиною інформаційного потоку, в якому вона постійно перебуває, вона сама стає частиною мережеских стосунків, а освітня реальність постає у формі гіпертексту. Втіленням гіпертексту, в свою чергу, постає «віртуалізований» простір, який стає альтернативною формою реальності. Перетворення будь-яких стосунків людини на мережескі відбувається надзвичайно динамічно. Основною ознакою даного процесу стає створення у суспільстві мережеских структур, які зумовлюють трансформацію соціальних інститутів, в яких живе людина.

Комунікаціям у мережеских спільнотах властивий новий ступінь свободи в формуванні ціннісних орієнтацій усіх учасників освітнього процесу. Саме тому загострюється проблема соціальної ідентичності. Фактично, у мережеских спільнотах ламаються межі ідентичності, оскільки, все більше вводячи людину у віртуальні простори, мережа змінює принципи формування свідомості і світогляду. Саме тому М. Кастельс стверджує, що поступово кожен користувач Інтернету перетворюється в одиницю глобальної мережі, яка по суті своїй є повністю автономною. І кожна така одиниця є максимально самостійною, в тому числі – і в освіті. Саме тому освітні традиції змінюються: освітні установи більше не є основними джерелами знання. Таким чином, глобалізація освітнього простору супроводжується індивідуалізацією кожної окремої людини.

За таких умов освіта дає можливість відповісти на виклик ідентичності, пов'язаний з тим, що «ототожнення себе з тим чи іншим соціальним простором, національно-державною формою, системою ціннісних орієнтацій стає все складнішим [81, с.28]». Адже слід враховувати, що освітнє середовище, змодельоване за допомогою Інтернету, створює такі типи

взаємодії, які є нетривалими і характеризуються насамперед невизначеністю. Його специфікацією виступає інтерактивність, відтак кожна інтерактивна транзакція в мережевому середовищі є унікальною. А це означає унікалізацію та індивідуалізацію людини. Остання має перед собою можливість брати участь у творенні освітніх взаємодій, при цьому така участь буде відмінною від участі решти залучених до освітнього процесу. Разом з тим, людина, спрямована «логікою навчання», все ж має змогу в кожен конкретний момент стосовно кожного освітнього об'єкту самостійно відбирати інформацію з інформаційних потоків та трансформувати її у знання. Можна припустити, що обирається та інформація, яка найбільше відповідає рівню включеності людини в предмет вивчення, але також і її світоуявленню. Навчання перетворюється на дослідження, а освіта стає більш креативною.

Очевидно, що описаний тип освіти, яка здобувається в «мережевому суспільстві», індивідуалізує людину. Це символічно для сучасної «ери індивіда», яка надає людині новий тип значущості. «Індивідуалізм підриває, усуваючи будь-яку іншу цінність, крім цінності утвердження Я, і саму ідею автономії, що досить парадоксально (оскільки він з неї виростає) перспектива підкорена законам, які я сам собі дав, у дійсності передбачає можливе ставлення до індивідуальності мене самого, відмінної від тієї індивідуальності, яка в мені їм підкоряється [103, с.73]», - зазначає А. Рено.

Якщо основною цінністю стає ідентичність особистості, постає питання про неможливість її збереження за умов фрагментарності та епізодичності, властивій сучасному світосприйняттю, що ставить перед освітою завдання «підготувати людину до життя». А це, у свою чергу, передбачає «вдосконалення здатності «змінювати межі» і чинити опір спокусі втечі від свободи по причині тієї болісної невизначеності, яку вона приносить разом з новими і незвіданими радощами [12, с.174]», - підкреслює З. Бауман.

Людина здобуває нову роль в освіті ери інформаційних технологій, і, як не парадоксально, з філософського погляду становище людини в епоху Постмодерну насправді загострює ту проблематику, яка постала перед

людиною в період Модерну. Йдеться про пошук природи людини. У інформаційну еру, коли інформаційні технології розрізають пряму взаємодію «людина-світ» власним посередництвом, увага людини звертається в середину себе. З поширенням інформаційних технологій світ починає видаватися людині доступнішим. Проте власне «Я» стає складнішим, адже джерелом її невпевненості стають вже не засоби освоєння світу, а сама множинність шляхів, за допомогою яких його можна осягати. Проблема сучасної людини – визначитися з тим, «яку ідентичність обрати і як зуміти зробити інший вибір, якщо раніше обрана ідентичність втратить цінність або позбавиться її спокусливих рис [12, с.185]». Складність вибору повинна ставити перед освітою завдання підготувати людину до нього людину. Отже – стати інноваційною освітою, тобто перетворитися на створювати постійні проєкції в майбутнє кожного учасника навчального процесу, якій реалізовуватиме власну ідентичність.

Висновки до 2 розділу

Залучення в освітній процес Інтернету як ключової інформаційної технології сучасності приводить до трансформацій освітніх парадигм, котрі знаходять вираз у зміні способу передачі інформації під час процесу навчання. Інтернет перетворюється на середовище генерації нових освітніх спільнот, що культивують цінності теоретичного знання і мислення.

Інтернет «переростає» Постмодерн, виступаючи пост-постмодерним засобом продукування інтересу до теоретичного мислення і теоретичного знання у суспільстві. Відтак, він є і засобом формування відповідних освітніх спільнот, а це культивує певний тип цінностей, а також спосіб повернення суспільству його проєктної складової.

Нові типи освіти, втілювані за допомогою Інтернету як ключової інформаційної структури сучасності, руйнують традиційний поділ учасників освіти на суб'єктів та об'єктів інформації: кожен учасник дискурсу може бути

і тим й іншим, виконувати функції того, хто вчить, того, хто вчиться і навіть того, хто спостерігає учбовий процес. Всі зазначені типи освітніх взаємодій організуються динамічно і спонтанно в межах одного навчального процесу.

Формування суспільства Інтернету веде до прискорення розвитку творчого процесу. Можливість отримувати і обмінюватися інформацією з появою і розвитком Інтернету виросла. У результаті різко інтенсифікувалась інтелектуальна взаємодія між людьми, що перебувають у різних точках земної кулі. Це обумовило більш сприятливі умови для творчої діяльності, розвитку науки і техніки, тобто техносфери.

Застосування комп'ютерних технологій в освітній сфері приводить до збільшення кількості знаків-символів у ній, до симуляції освітнього простору. У освітній діяльності людей, в їх взаємодіях саме образи, а не реальні речі починають відігравати велику роль. Якщо науковий пошук більше залежить від образів, ніж від реальних вчинків і речей, якщо образ більш дієвий, ніж реальність, то можна сказати, що віртуалізувалися інститути освіти та науки.

Віртуалізація освіти має як позитивні, так і негативні наслідки. До позитивних слід віднести – демократизацію освіти, надання можливості якомога більшій кількості людей навчатися і навчати, мати доступ до навчальних матеріалів, робити навчальний процес безкінечним у часі та просторі. Крім того, віртуалізація освіти приводить до зміни ролі викладача. Із негативних наслідків віртуалізації освіти слід у першу чергу відзначити потенційну шкоду для учня – нівелювання здатності концентруватися, виокремлювати головне в нескінченному масиві інформації, втрата здатності до теоретично-продуктивного мислення. Однак негативні наслідки такими можуть бути сьогодні, а завтра їх класифікація цілком ймовірно зміниться. Адже віртуалізація освіти може приводити до виникнення позатериторіальних центрів продукування знань, центрів теоретично-продуктивного мислення, що змінюватиме систему ціннісних орієнтацій.

У новітніх освітніх настановах провідним суб'єктом перетворень в освіті стає індивідуалізована людина. Вона в кожній освітній комунікації

може виступати як суб'єктом, так і об'єктом навчання. Суспільство, в якому відбувається така взаємодія, є мережевим. Освітній простір, в якому спілкується така людина, є світовим. Швидкість поширення Інтернету свідчить про динамічну віртуалізацію освіти. Відтак поняття віртуальної реальності, розкриті нами як одне з основних проблема сучасної освіти, набуває нового значення.

Мережева теорія передбачає таке розуміння соціальності, в якому соціальний контакт є комунікацією. Її значення поширюється на всі можливі дії включеного в мережу індивіда. В мережевій освіті центральною дійовою особою, або «вузлом», виступає «мережева спільнота», а комунікація, яка відбувається в освітній мережі, не є доповненням до навчальної інтеракції, а навпаки – її основним елементом.

Комунікаціям у мережеских спільнотах властивий новий ступінь свободи в формуванні ціннісних орієнтацій усіх учасників освітнього процесу. Саме тому загострюється проблема соціальної ідентичності. Фактично, у мережеских спільнотах ламаються межі ідентичності, оскільки глобалізація освітнього простору супроводжується індивідуалізацією кожної окремої людини.

Висновки до розділу знайшли відображення у статті «Освітні стратегії сучасності: наука і техніка в педагогічному мисленні інформаційного суспільства» Наукове пізнання: методологія та технологія.- 2010.-№ 1(25) С.91- 96.

РОЗДІЛ 3

МЕТАСМИСЛИ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ В ПЕРСПЕКТИВАХ

ІНФОГНОЗИСУ

Відкрита освіта мережевих спільнот та інформаційно-технологізований життєвий світ людини стають новими основами навчального процесу. Проте подібні теоретико-методологічної основи сучасного суспільного життя постають перед проблемою пошуку філософського підґрунтя, яке б стало вихідним пунктом філософування про освіту, певним алгоритмом, онтичною і соціокультурною основою для моделювання навчальних механізмів та освітніх методологій. Людиновимірність сучасної епохи змушує шукати таку централізовану точку всередині особистості, точніше – в її самості, увага до

становлення якої зростає протягом останніх десятиліть. Власне «Я» людини стає центром філософських розмислів, а специфікою його осягнення є розгляд «Я» крізь призму інтерсуб'єктивних зв'язків, які його формують. Неможливість розгляду самості поза проблемою «Іншого» робить діалогізм та комунікативність вихідними пунктами будь-якого розмислу про становлення людини. Але чим є теорія та філософія освіти, як не розгорнутою системою запитування про найдосконаліші шляхи становлення особистості? Можна стверджувати, що покладання в центр усіх освітніх розвідок діалогічно-комунікативної основи є умовою можливості існування освіти в інформаційно-мережевому суспільстві.

3.1. Діалогічне підґрунтя сучасної освіти: від трансляції до комунікації

Настанови на діалогізм та на комунікативність є наслідками соціальних змін, які констатували видатні мислителі ще минулого століття – М. Хайдеггер, М. Бубер, Х. Арендт, Ю. Хабермас та ін. Усі вони розглядають спілкування як основу самосвідомості, а також як посередника між людиною і суспільством. Комунікативний поворот у філософії, який випереджає комунікативний поворот від когнітивних до комунікативних стратегій в освіті, констатує парадигмальні зміни картини світу фактично з моменту усвідомлення ролі і значення соціального фактору у становленні особистості. В силу цього діалогічність людської свідомості не залишилася поза межами сучасної філософії освіти і виховання. «Діалог в його сучасних межах і змісті постає феноменом, що охоплює всі прояви людського буття – від суспільного до індивідуального, від глобальних процесів спілкування культур до спілкування з самим собою, - стверджує В. Кравцов. – І, звичайно, у школі, у сфері виховання, він повинен отримати сутнісне втілення [58, с.360]». А це приводить до нового витку у розвитку теорії та філософії освіти.

Наслідками комунікативного повороту у філософії передусім стає те, що філософія освіти починає покладати в основу самосвідомості спілкування як посередника між людиною і суспільством. При цьому взаєморозуміння як основа спілкування постає ключовим фактором освітніх взаємодій у мережевому суспільстві. Метою таких взаємодій є створення дискурсивного поля, учасники якого досягатимуть взаєморозуміння внаслідок здійснення комунікативні дій. Властивістю останніх є те, що вони свідомо орієнтовані на сприйняття. При цьому комунікативні стратегії поступово інтегруються в усі освітні форми, в яких починають залучатися різноманітні соціальні суб'єкти.

Слід зазначити, що комунікативні стратегії в освіті з'являються після того, як філософія констатує принципи діалогічної природи свідомості та інтерсуб'єктивну основу самості людини. На даний момент усі сучасні парадигми філософського знання виходять з принципу діалогічної природи свідомості, а основними засновками філософії виступають, поряд з діалогізмом, подоланням егологізму та індивідуалізму, а також орієнтація на інтерсуб'єктивність. Настанова на інтерсуб'єктивність, або на діалогічність, або на комунікативність демонструють новий тип філософського знання, відмінний від попередніх метафізично орієнтованих суб'єкт-об'єктних теорій. Їх занепад пов'язаний зі змінами суспільних ідеалів, котрі, у свою чергу, мають дві основні причини. По-перше, «дедогматизація» світу природи призводить до заперечення можливості об'єктивного її пояснення, внаслідок чого суб'єктові тепер протиставляється не зовнішній світ як створена природа, а суспільство. По-друге, стверджується, що «абстрактна» людина Просвітництва замінюється на конкретну особистість. Відсутність єдиного, загальнозначимого поняття «блага» приводить до ідеї, що не існує обґрунтованих і, відповідно, істинних моральних принципів. Тому загальну значимість здобувають принципи, прийняті всіма членами спільноти. Отже, виникає необхідність розглядати людину в першу чергу в контексті її міжособистісних зв'язків. Відтак свідомість сучасної людини фундаменталізує діалогічність як власну визначальну рису, в основі якої

«лежить настанова на рівноправність, партнерство стосунків стосовно автономних і вільних соціальних суб'єктів [58, с.359]», яка протилежна різноманітним настановам на підкорення соціальній цілісності, на ігнорування особистісних сенсів, позицій, інтересів окремої особистості.

Слід зазначити, що відкрита мережева освіта залежить саме від ефективності комунікативних практик. На думку О. Ушакова, комунікація є «спільним місцем усіх відмінних між собою концепцій, теорій, інтерпретацій, предмет яких – навчання, виховання, освіта [121, с.366]». Її результативність обумовлена процесом самого спілкування, оптимальністю якого прирощується потенціал особистої ініціативності, активізація якої є важливою проблемою освіти. Вичерпаність традиційних можливостей змушує шукати нові вектори розвитку для її вирішення.

Особливість комунікативної стратегії освіти у контрасті з традиційними освітніми стратегіями досить влучно показує Л. Фаришев. На його думку, пануюча у традиції стратегія – транслятивна, тобто «спрямована на трансляцію знання [123]». Це означає, що знання копіюються, але при їх копіюванні важливим є збереження їх початкового вигляду, тобто діє стратегія «авторитарного розмноження» знання. На думку Л. Фаришева, така стратегія створює поле «унікальної безвідповідальності всієї освіти [123]». Замість безпосередньої взаємодії зі знанням відбувається імітація знання. Таким чином, знання в освітньому процесі постають як послідовний виклад фактів та повідомлень, що залишається важливим різновидом освіти. Проте освітній суб'єкт звужується до поняття отримувача і споживача, фактично зводячи освіту до накопичення знання, але – не до навчання як такого. Недоліком такого процесу є те, що становлення особистості не постає його основним і цільовим завданням. Тому доводиться розводити освіту і виховання, при цьому виховання постає окремою від освіти ланкою, переважно – другорядною, оскільки освіта оцінюється, а виховання є лише сумою нестандартизованих і узагальнених настанов, суб'єктивних і ситуативних. У нових умовах відкритості освіти така стратегія недосконала,

оскільки не містить інструментів, якими можна користуватися в інформаційно-комунікативному полі мережі.

Комунікативна стратегія – це «стратегія цільового розгортання комунікативності як можливості і здатності освіти особистості [123]». Сенс такої освіти у діалогічності, у переважанні дискурсивних практик, у постійних інтеракціях. Будь-яке знання у такій стратегії постає не як інформація, а як комунікативна подія, яка є особисто значимою для всіх учасників дискурсу, а самі дискурси стають смислоутворюючими, цінними і ціннісними. Відтак комунікативна стратегія знімає деперсоніфіковану транслятивність, оскільки знання в інформаційному суспільстві твориться щомоментно у різноманітних потоках інформації і його ключовою характеристикою є креативність. Остання забезпечується при сильному акцентуванні ролі особистості в навчальному процесі, яка може себе повністю розгортати саме в комунікативних стратегіях.

Освітні наслідки переважання комунікативної стратегії пов'язані з переорієнтацією постметафізичного мислення про соціальну реальність та приході постіндустріальної епохи. Дані реалії висувають на передній план інформаційну комунікативність, яка впливає на соціальність так, що вона губить в інформаційних потоках і комунікативних даностях власну стабільність: «рух вимив базове ядро – субстанцію, і вона більше не стоїть на окремій предметності – вічній та абсолютній [129, с.43]», - говорить С. Хаткевич. У сфері освіти це проявляється у тому, що як емпірична практика, так і теоретичні розробки постійно накопичують, збільшують та розгалужують такі педагогічні концепції, в яких кожна окрема освітня установа отримала можливість базувати власну роботу з врахування регіональної, національної, культурно-орієнтованої, предметної специфіки. Відтак освіта не тільки персоніфікується, але й демасифікується – у потоках інформації неможливо схопити ті знання, які є значимими на цивілізаційному рівні. Цінністю стає не спільність, але – відмінність і визнання відмінності, які виражаються в плюралізмі та в поліонтологічності. «Полісуб'єктність,

політехенологічність, полі концептуальність, поліметодологічність тощо – все це увійшло в практику освіти і як теми для наукових досліджень, і як емпірія плюралізму переваг у виборі, що відкривається в освітньому просторі. Плюралізм і поліонтологічність далися взнаки і на стратегіях розвитку освітніх закладів, коли пропонуються різноманітні траєкторії освіти, у тому числі індивідуалізовані, відтак починаються виявлятися лінії безперервності освітньої діяльності, додаткової освіти, освіти дорослих, освіти за інтересами тощо [129, с.43]», - стверджує С. Хаткевич.

Як бачимо, освіта, як і соціальність у цілому, втратила єдину субстанцію і перетворилася на десубстанціалізований відкритий освітній простір, де множина освітніх установ, концепцій і стратегій вільно співіснують, і кожна з представлених структур, щоб викликати запит і йому відповідати, постійно прирощує свій потенціал, розвиває його. З'явилися і з'являються нові форми освітніх закладів, інноваційних практик тощо. Освітні межі стають рухомими, процес – динамічним, але і сама по собі освіта стає все більш цінною, охоплює все більше коло власних споживачів. Поступово автономне і закрите існування освіти стає неможливим. А відкритість освіти зумовлюється і забезпечується комунікативністю.

Відкритість і комунікативність робить освіту інтерпретативним полем, що зумовлює глибоку інтеграцію теорії освіти насамперед у філософське знання. Це викликано тим, що «методологічний резонанс філософського деконструктивізму в освіті сказався в тому, що сучасна філософія набула принципово відмінних відносин х педагогікою як наукою, яка раціонально оформлює освіту. Філософія бачить освіту в її новій онтології, коли, як представлена комунікаціями, вона отримала можливість варіативних і альтернативних шляхів розвитку і здобуло інновації в якості їх джерела [129, с.43] «Відтак освіта змінює власну онтологію, а останньою виявляється комунікація. Освітній плюралізм здобуває власного виразу у формі освітніх комунікацій, а тому розвиток та існування освіти тепер реалізується не через «освітньо-управлінський диктат субстанції [129, с.44]», а через стратегію

комунікацій, практик, суб'єктів, концепцій тощо. Це означає зникнення в освіті базових універсальних структур як сутнісних та абсолютних.

Комунікативна освітня онтологія проявляється через типові взаємодії, точніше – через «поліпозиційні відносини, зв'язки, що постійно формуються і змінюються, їх переплетення та поєднання [129, с.43]». Сама сутність освіти, її буттєва реальність – це рух відносин; комунікації, які не мають нічого спільного з єдиною субстанцією, але існують як акцентуація відносин самих по собі. Такі відносини формують у сучасній освіті одну-єдину стабільну можливість – постійну можливість бути іншою.

Форма, у якій комунікація реалізується в освіті – діалог. У філософії освіти діалогічність актуалізується у зв'язку з двома причинами. Перша полягає в поширенні інформаційних технологій та в перетворенні комунікативного освітнього середовища в мережеву спільноту. У даному випадку діалогічно-комунікативна складова є основою освітнього процесу, який формується на принципі спільного комунікативного інтересу всіх його учасників і реалізується у сучасних формах віртуалізованої мережевої освіти. Друга причина полягає у фундаменталізації діалогічно-комунікативного типу мислення у загальноцивілізаційному вимірі. У мережевому суспільстві значення комунікації розкривається через перетворення діалогу на основний спосіб задоволення комунікативного інтересу. Це пов'язано, насамперед, з тим, що «діалог, незалежно від засобів, які при цьому використовуються (мова, письмо, знакові засоби невербальної комунікації) передбачає унікальність партнерів та їх принципову рівність, відмінність та оригінальність їх точок зору, орієнтацію кожного на розуміння і на активну інтерпретацію точок зору партнерів, очікування відповіді та її передбачення, взаємно доповнюваність позицій, співвідношення яких і є метою діалогу [58, с.205]». Дана теза розкриває таку специфіку діалогічно-комунікативних орієнтацій сучасності, за яких комунікативні теорії зближуються з філософією освіти, мета якої полягає в створенні продуктивного обміну значеннями, цінностями і сенсами. Відтак людина, здобуваючи освіту навіть

засобами електронних посередників, все ж центральним виміром власного освітнього процесу завжди залишає аксіологічний орієнтир, що говорить про гуманістичні інтенції в усіх типах сучасної освіти, в тому числі – і у віртуалізованих.

Слід зазначити, що комунікація в мережевому суспільстві є чимось більшим, ніж ознака соціальності людської істоти. Вона є основним інструментом її самореалізації та головним провідником інформації між вузлами мереж, в які включена людина. У зв'язку з цим К. Гожев зазначає: «Діалогічне уявлення про існування людини, про можливості її соціалізації та освіти безпосередньо входить у розробку стратегії та конкретних філософсько-освітніх технологій [29, с.193]». Відтак діалогічність постає системною характеристикою мережевого простору, і в умовах віртуалізації розглядається як інтерактивність та виступає основою становлення особистості, уможливаючи «підготовку до життя» як позачасовий, вічний освітній ідеал.

Таким чином, діалог виступає основною комунікацією мережевого суспільства. Втілений у мережеві структури, діалог може водночас метафорично описувати сутність мережевого суспільства, адже «діалог – це спілкування багатьох «схожих» особистостей, пошук спільних цінностей і смислів [58, с.205]». На підставі вищесказаного можна констатувати, що сучасна освіта, переорієнтувавшись із суб'єктоцентризму на комунікативно-дискурсивне поле дослідження, акцентувала свою увагу на вивченні людини в її співвідношенні з соціальним середовищем, в якому вона перебуває. Відповідно, й на питанні про формування самосвідомості людини в умовах комунікативного простору.

Людиноцентрична спрямованість освіти загальноновизнана: складно не погодитися з тим, що «сучасна педагогічна наука, займаючись інтенсивними дослідженнями проблем змісту, форм, методів виховання, конструюючи різноманітні технології, у центр досліджень ставить розвиток особистості на основі загальнолюдських цінностей [116]». Роль діалогізму в даному випадку

полягає в тому, що він централізує людину, проблематизує її самість, самоідентичність, визнання в мережевих освітніх спільнотах. Що, у свою чергу, ставить сучасну людину перед цілим рядом дилем для самовизначення. Філософія освіти зорієнтовує власну проблематику в людиновимірне русло, тим самим прагнучи розширити проблемне поле самої освіти. Тому остання починає вирішувати не педагогічні проблеми особистості, а акцентувати свою увагу на формуванні *особистості* як такої. Відтак комунікація стає ключовим способом реалізації освіти, точніше – її спроможності сприяти формуванню особистості в межах соціальної структури і конструювати взаємодії всередині неї.

Актуалізація людиноцентричного проблемного поля діалогізму викликана тим, що сучасне суспільство позбавлене єдиної світоглядної основи, яка була б гарантією загальної значимості цінностей. Тому кожен індивід у ньому керується власними цілями та інтересами, що робить його відчуженим від смислів та ідеалів. І це приводить до ситуації розгубленості; до пошуку схем поведінки, які є принципово відсутніми; до спроб позбутися застарілих стереотипів, які замінюються новими. Людина прагне «мати», а не «бути» (Е.Фромм), прагне позбутися відповідальності за власні вчинки, неминуче приходять до внутрішніх конфліктів та суперечностей. Як наслідок – відчуття в неї закинутості, ізоляції та невпевненості. Діалогізм, закладений в філософсько-освітню методологію мережевого суспільства, покликаний подолати розгубленість і самотність людини, допомогти їй створити себе, реалізувати власну особистісність. Саме тому настановою на перспективу стає те, що «діалог повинен охоплювати всі прояви людського соціального буття – від суспільного до індивідуального, від глобальних процесів спілкування культур до спілкування з самим собою [55, с.207]».

Діалогізм реалізує комунікативну подію через момент самовизначення учасників комунікативного дискурсу, а також через здатність кожного з них «займати місця-позиції в контексті предметно-сміслового поля навчального дискурсу [120, с.92]». Відносини, що при цьому виникають, можна виразити

в схемі «Я-Інший», де кожен учасник дискурсу виступає як суб'єкт з власною ціннісно-смісловою позицією, яка знаходить свій вираз у таких висловлюваннях, які, на думку М. Бахтіна, можуть включати у свою структуру три типи відносин: до тексту, до Іншого, до себе [13, с.238-240]. Відтак смисл висловлювань у загальному полі комунікації визначається трьома типами відносин: «Я-Текст», «Я-Інший», «Я-сам» [13, с.254]. Висловлювання, виступаючи значимою одиницею навчальної комунікації, відображає багатопозиційний (поліфонічний) характер даної комунікативної дії. Якщо говорити про характер вищезазначених відносин, то можна погодитися з тим, що відносини «Я-Текст» є предметно-смісловими, інші ж типи – діалогічні [120]. Розглянемо спочатку останній тип відносин.

Створення себе та реалізація особистісності через залучення діалогічного мислення в освітні практики ґрунтується на необхідності розкриття внутрішньої природи людини. Самосвідомість є продуктом сукупності діяльності людини та її міжособистісних стосунків, хоча водночас вона є фактором, котрий визначає спілкування і діяльність. Постійна взаємодія з «Іншим» є способом людського існування, самосвідомість передбачає погляд на себе ззовні, з боку «Іншого». У цьому сенсі людина визначається «Іншим». У діалогізмі дана позиція лаконічно сформульована наступним чином: «Діалог – це постійне зусилля в осягненні сенсу буття іншого, в експансії в духовний сенс співрозмовника [55, с.208]». Фактично протистояння у самосвідомості суб'єкта і об'єкта передбачає, що об'єктами виступатимуть й «Інші», проте таке протиставлення завжди є одномоментним, адже саме його існування *hic et nunc* уможливорює схоплення зовнішнього стосовно суб'єкту об'єкта як достовірність, очевидність. Таким чином, комунікація є не тільки процесом, в якому людина конструює свою соціальну реальність: передусім вона щомоментно створює власне «Я». А це важливо для освіти, адже, як стверджує В. Жиліна, «у всій багатоманітності інноваційних підходів в освіті – від окремих педагогічних методик (гра, педагогічне проектування) до вироблення цілісної концепції процесів

соціалізації (теорія комунікативної домінанти, імперативність творчості) – простежується один спільний методологічний аспект. Всі вони претендують на найбільш адекватне розкриття «Я» людини [38, с.190]». Таким чином, діалог реалізує «Я» людини через його визнання «значимими іншими», які в інформаційно-освітньому полі постають як компетентні комунікатори.

Комунікативна діалогічність свідомості особистості – це ствердження переходу до відкритості до «Іншого». Філософія освіти за рахунок власної спрямованості на відкритість здобуває нових функцій, логічних в епоху глобалізації суспільства, яка вимагає орієнтації людини на смислове сприйняття. Інша орієнтація не може бути реалізована в інформаційному суспільстві у зв'язку з потребою людини в постійній орієнтації і схопленні найбільш значущих елементів інформаційного поля.

Слід зазначити, що актуальність діалогічного типу мислення загострюється у зв'язку з тим, що самість сучасної людини змушена існувати в контексті високого ризику, що породжує цілий ряд помежових станів – відчуття невпевненості, марності існування, сумніву, тривоги та ін. У минулому індивід знаходив певну опору у зовнішньому світі, відбувалося „зняття” радикального сумніву через цілісні світоглядні системи, через віру, авторитет, традицію, ідеологію. Їх нівелювання ставить індивіда перед фактом відповідальності за власне життя на неймовірно високому рівні, що є новим викликом для усіх освітніх парадигм. Ідеологія як набір цінностей, що відображає релігійне, наукове чи політичне мислення культури, пропонує людям спрощені, але чіткі відповіді на головні екзистенційні виклики. Проте тотальний крах ідеологічних систем – один з неминучих наслідків поступового руйнування просвітницького типу мислення. Кожна епоха створює свої світоглядні парадигми, які формують нову людину. І щоразу поновому постає завдання формування ідеалів, що відповідали б вимогам сучасності. Комунікативна освіта являє собою постійний пошук таких ідеалів, включення людини в цей пошук, відтак – створення аксіологічної

системи координат, стосовно якої б кожна людина змогла конструювати власну ідентичність, визначати власне «Я».

Окрім діалогічного типу відносин «Я-сам» та «Я-Інший» в освітні практики входять і предметно-сміслові відносини. Вони характеризують можливість індивіда, що навчається, притримуватися встановленого предметного поля навчального дискурсу. Проте дискурс – це така ж комунікативна характеристика, як і діалогічне становлення самості. При цьому специфікою діалогічних відносин є те, що вони носять динамічний характер, розмивають предметне поле навчального дискурсу, точніше – роблять менш значущими межі предметної області. Тобто предметно-сміслові поля є включеним в діалогічні відносини і повністю від них залежне. Тому «в межах діалогічних відносин «Я-Інший» має місце проблематизація норми, що знаходить свій вираз у чисельних способах «гри зі знанням [120]». Мається на увазі те, що діалогічні типи відносин не просто описують, а по-новому відкривають вже наявні форми знань, слугують засобом їх трансформації, введення нових одиниць. Це, з одного боку, передбачає зміну самого поля навчального дискурсу, а з іншого – може бути передумовою для створення нових дискурсивних мереж, нових предметно-сміслових полів. Адже «діалог як такий – на відміну від обміну монологіями – це зіткнення різних розумів, різних істин, несхожих культурних позицій, що складають єдиний розум, єдину істину і загальнолюдську культуру [55, с.205]».

За умови посередництва інформаційних технологій відбувається дестабілізація комунікації через зміну способів перевірки освітнього знання і трансформації тих його аксіологічних підстав, які закладені в будь-якій освітній системі. Відтак розвиток комунікативних практик є необхідною умовою освіти мережевого суспільства. На думку С. Хаткевича, прикладним сенсом комунікативної освіти стає сама комунікація як освітня онтологія: «така онтологія – відповідь освіти на постіндустріальну, постсучасну епоху з її інформаційно-комунікативною специфікою [129, с.44]». Відтак комунікативна освіта замінює орієнтацію особистісного розвитку як

піднесення до єдиного і всезагального зразка, прийнятого в якості норми та ідеалу, на особистісну толерантність, адаптивність, відкритість до відмінності. Це пов'язано з тим, що все, що становить сутність сучасної освіти – управління, зміст, стратегія, теоретична концептуалізація тощо, переосмислюється з позиції комунікації. Комунікативний зміст освіти викликається і відповідає необхідності підготовки комунікативно компетентної особистості.

На підставі вищесказаного можна дійти до висновку: комунікація в сучасній освітній системі служить двом цілям – взаємодії та становленню самості. При посередництві інформаційних технологій взаємодія стає умовою існування освіти і виступає основною світоглядом сучасної людини. Як стверджує Л. Озадовська, «простір діалогової комунікаційної метараціональності орієнтований на конструктивну взаємодію різних форм як соціокультурних дій, так і наукового пізнання [90, с.152]». Існування такої взаємодії на індивідуальному рівні перетворює діалогово-комунікативні зв'язки на передмову повноцінного і прогресивного розвитку взаємодії. На міжкультурному рівні діалогово-комунікаційний простір приводить до всесвітніх інтеграційних процесів, у межах яких «буде відбуватися діалог культур, формуватися нова ментальна аксіосфера, зможуть взаємодіяти багатогранні прояви різнобічних культурних практик, освітніх програм, духовно-творчих досвідів [124, с.89]». Що свідчить про те, що комунікативність виступає такою фундаментальною основою сучасного суспільства, яка уможлиблює всі інші його засадничі властивості.

Як бачимо, на сьогодні розвиток комунікативних практик і комунікативна раціоналізація перетворилися на засадничу ланку інформаційного суспільства. Слід пам'ятати, що освіта в такому суспільстві є інформаційним процесом, а освітня система функціонує через комунікативну систему. Це означає, що комунікативна дія спрямована на координацію ціннісних засад усіх учасників мережевих комунікацій, які здійснюються під час здобування освіти. Це пов'язано з тим, що принципова відміна

комунікативної дії від усіх інших видів полягає в тому, що вона орієнтована не на успіх, а на знаходження взаєморозуміння між різними соціальними суб'єктами [123]. При цьому кожен з таких суб'єктів необхідно має певний набір систем цінностей, які координуються соціальними механізмами трьох ціннісних сфер суспільства. Ціннісні конфлікти постають як конфлікти між цінностями етичної, естетичної і релігійної сфер, складають невід'ємну частину суспільного життя.

Розходження науки, моралі та мистецтва є ознакою раціональності західної культури. І тип цієї раціональності – комунікативний. Він передбачає задоволення власного комунікативного інтересу в усіх взаємозв'язках та міжособистісних інтеракціях. У сучасній освіті, у тому числі – у мережевій, – комунікативна раціональність виявляється в постійних пошуках активних методів і форм колективності. Сучасна освіта вимагає їх постійного поєднання, а тому комунікативні стратегії здобувають високої значущості.

Разом з тим, орієнтація на комунікативну раціональність в освіті на рівні її філософського осмислення зустрічається з декількома проблемними моментами. Перший впливає з кризи просвітницьких ідеалів поєднання навчання і виховання, розумності і моральності. Основні напрямки сучасного філософування розвивають думку про розрив, дефрагментацію, децентрацію ідеалів розуму та моралі. Виникає необхідність відмови від метафізичної тези гуманізму та від філософії свідомості (яка бере початок у філософії Р.Декарта). Саме тому Ю.Габермас говорить про те, що „інтуїтивний аналіз самосвідомості, який був цілком достатнім для трансцендентальної філософії, пристосовується тепер до кола реконструктивних наук, які із перспективи учасників дискурсу та інтеракції намагаються робити експліцитними передтеоретичні, методично правильні знання суб'єктів, які за допомогою вдалих та перекручених висловлювань, компетентно промовляють, діють та пізнають [25, с.290]». Така ситуація приводить до того, що інтерпретація починає відігравати більшу роль, ніж вихідне знання, яке такий інтерпретації піддається. Це пов'язано з тим, що комунікація –

більш ніж просто обмін інформацією: під час комунікації створюється певна спільність, відбувається процес взаємного визнання. При такому процесі інформація не просто передається, вона переосмислюється і співвідноситься з власним досвідом, видозмінюючись. Але «оскільки такі спроби реконструкції більше не спрямовані на царство інтелігібельного, яке перебуває поза явищами, на практично застосовувані методичні знання, які складають основу методично-правильно створюваних висловлювань, то онтологічний розкол між трансцендентальним та емпіричним зникає [25, с.290]». Сенси створюються не онтологічними властивостями світу, але – спілкуванням людини, включенням її до різноманітних систем комунікативних взаємодій,

Водночас, сенси задіяної в комунікації інформації співвідноситься з сенсами комунікаторів, тих самих «Інших», які формують самість особистості. Відтак в основі інформаційно-комунікативних взаємодій лежить взаєморозуміння та спільне творення сенсів. Саме це є метою сучасної освіти – створювати інтерпретативні моделі навчання, які дадуть можливість кожному учневі «співіснувати в сучасному світі з невизначеністю і двозначністю, з різноманітністю точок зору і відсутністю нездатних помилятися і гідних довіри авторитетів [12, с.174]».

Як бачимо, переорієнтація філософування з проблемного поля осмислення зв'язків людини зі світом до виявлення сутності людського «Я» та його становлення в міжособистісних взаємозв'язках людини стає найбільш значущим наслідком комунікативного повороту. Передусім вказана переорієнтація має вагомим значення для філософії освіти, віртуалізація якої створює нове середовище для вільного розвитку особистості. Дану ситуацію коментує І. Федорова: «Динаміка сучасних складних культуротворчих процесів змушує виокремлювати освіту, як найсприятливіше середовище, що створює можливості для адаптації людини в умовах інформаційного суспільства, її інкультурації – освоєння провідних технологій, ментальних взірців і стереотипів культурних смислів сучасності». Відтак освіта стає

«визначальною сферою суспільних відносин, їх креативною складовою [124, с.92]», діалог у ній виступає засобом реалізації мережевих зв'язків, а комунікація – способом формування та розвитку власного «Я» включеної в навчальний процес особистості.

Освіта перетворюється на поле реалізації комунікативних зв'язків в «індивідуалізованому суспільстві» (З. Бауман). Це означає, що побудована груповими методами навчання «від усіх до усіх» мережа комунікативних зв'язків трансформує основні освітні парадигми, позбавляючи освіту ексклюзивного права бути «транслятором» знань. Відтак відбувається деінституалізація освіти. Віртуалізована освіта, відпущена у симулятивний кіберпростір, використовує його комунікативне середовище як майданчик для реалізації самості особистості в інтерсуб'єктивності. Зі зміною форми освіти відбувається зміна її сутності: у становленні нових освітніх парадигм освіта починає розглядатися як мереж інтерперсональних зв'язків, об'єднана єдиним предметно-смісловим полем. Підставою для існування такого поля служить комунікативна раціональність як основна життєва стратегія сучасної людини.

3.2. Трансформація освітніх парадигм у просторі інфотехномислення

У розвитку і обґрунтуванні нової освітньої парадигми застосовуються ідеї «фундаменталізації освіти», «діалогової теорії» та «комунікативної філософії», а також засадничі концепції теорії освіти, які опираються в інформаційно-технологічному суспільстві на розуміння освіти як умови подолання відчуження та повернення людині її невідчужуваної творчої діяльності. Реалізуються дані тенденції через методологізацію освіти, її спрямованість на «теорії зміни типу раціональності в мислєдїяльності, на методики розвиваючого навчання [97, с.110]». Усі ці досягнення розкривають освіту в її гуманістичній сутності, новій коеволюційній антропології і розвитку ідей становлення творчої людини [97, с.110]». Основою таких ідей є комунікативність, яка загострюється з приходом «індивідуалізованого

суспільства» (З. Бауман), оскільки мережева спільність людей створює сенс не в їх спільному існуванні (що є онтологічною підставою для становлення картини світу), але – у дискурсивних практиках (що формує картину світу на підставі комунікативних практик). Фундаментальна переорієнтація освіти ставить питання про трансформацію освітніх парадигм. Виникнення даної проблеми пов'язана насамперед з «невгамованою потребою дослідників у методологічних опорах, які наша педагогіка загубила у зв'язку з ревізією непорушних у недавньому минулому пізнавальних постулатів марксистської ідеології [19]».

До вимоги парадигмальності, яка могла б стати систематворчою щодо децентралізованих освітніх дискурсів можна додати ще дві причини актуалізації проблеми трансформації освітніх парадигм, які називає Є.Бондаревська. Це, по-перше, прагнення сучасних вчених дослідити інноваційну, диференційовану, різнонаправлену, суперечливу педагогічну реальність нашого часу в її цілісності. А по-друге – бажання як вчених, так і практиків знайти універсальний, відповідний прогресивним тенденціям, науково обґрунтований метод перетворення освітньої реальності.

Наполягаючи на трансформації наукових парадигм, звернемося насамперед до значення поняття «парадигма», яке впроваджене у наукову термінологію Г. Бергманом, проте здобуло засадничого виміру у філософському дискурсі після введення його Т. Куном. Останній стверджує: «Під парадигмою я розумію визнані всіма наукові досягнення, які протягом певного часу дають науковому співтовариству модель постановки проблем та їх рішень [64, с.11]». У даному випадку парадигма створює загальні настанови наукового дослідження, які стають традиційними для конкретного наукового дискурсу: «Вводячи цей термін, я мав на увазі, що деякі загальноприйняті приклади фактичної практики наукових досліджень – приклади, які включають закон, теорію, їх практичне застосування і необхідне обладнання, - всі в сукупності дають нам моделі, з яких виникають конкретні традиції наукового дослідження [64, с.28]». Відтак ми бачимо, що

Т. Кун говорить про два виміри парадигми – з одного боку, парадигма постає моделлю, яка характеризує «картину світу» дослідника, тобто сукупність знань, переконань, системи цінностей, технічних засобів, які об'єднують науковців у певне співтовариство. З іншого боку, парадигма – це соціальне явище, яке визначає певну спільноту, яка дотримується тих чи інших світоглядних принципів і наукових настанов.

Парадигмальність наукового дослідження здобуває специфічного забарвлення, коли йдеться про освітню парадигму, особливості якої полягають у прагненні до інтегративності тих чи інших освітніх настанов у кожен період розвитку освіти. Відтак освітня парадигма – це «такий методологічний конструкт, який інтегрує основоположні наукові теорії, що пояснюють устрій світу, способи пошуку нового знання про нього і пріоритетні ціннісні орієнтації наукової спільноти [19]». У даному випадку парадигма, яка склалася в педагогіці індустріального суспільства, орієнтована на цінність знання, тому її основними теоретичними настановами виступають принципи класичної дидактики, а методологія відповідає логіці наукової раціональності. Такий підхід привів до технологізації дослідницької діяльності і, як наслідок, педагогічно спрямований рух учня від незнання до знання, в якому той, хто навчається, є об'єктом освітнього процесу. Тому для оперування поняттям освітньої парадигми слід скористатися визначенням В. Ядова: парадигма – це «системне уявлення про взаємозв'язки між різними теоріями, яке включає: прийняття певної спільної для даних теорій філософської («метафізичної») ідеї про соціальний світ; визнання деяких спільних принципів, критеріїв обґрунтованості і достовірності стосовно соціальних процесів і явищ; прийняття певного спільного кола проблем, що підлягають, або, навпаки, не підлягають дослідженню в межах даної парадигми [140, с.11]».

Сучасною парадигмальною настановою усіх гуманітарних і суспільних наук є спрямованість на людину. «Провідною методологічною парадигмою будь-якої науки нашого часу вчені визнають антропоцентричну парадигму –

людинознавчу, людинопізнавальну, людино орієнтовану [57, с.292]», - стверджує С. Костянтинова. Відповідно і освітньою настановою стає не тільки володіння знанням, але й вміння себе реалізовувати завдяки ним: розвивати власний творчий потенціал, вступати в особисто значиму комунікацію з оточуючими людьми, культурою тощо. Дана парадигмальна настанова стає частиною інформатизовано-технізованого суспільного середовища, в якому з підвищенням ролі техніки, знань та творчості, з переходом до групового методу навчання, відбувається і підвищення цінності особистості, її людських якостей. Освіта також гуманізується, її зміст наповнюється культурними цінностями і сенсами, технології стають «більш м'якими, тонкими, щадними [19]». Відповідно, у науково-педагогічній діяльності більшої уваги здобувають положення гуманної педагогіки, ідеали якої сприймаються науковою спільнотою як безумовні і всезагальні. Наслідком цього є розвиток гуманітарної методології як головної підстави зміни освітніх парадигм.

Вищесказане дозволяє погодитися з тим, що «не тільки парадигма науки регламентує практичну освітню діяльність, але і остання, у свою чергу, впливає на наукову парадигму, вносить у неї свої корективи [19]». Відтак парадигмальність у освіті та в науці є взаємозалежними: освітні парадигми орієнтуються на наукові, наука ж залежить від освіти як від поля для реалізації власних теоретичних здобутків. А тому «в педагогічному процесі має місце тенденція вибудови освітньої моделі, що відповідає парадигмі педагогічної науки. Її складовим є: нові цінності освіти, теоретичні настанови наукової парадигми, особистісно орієнтовані методи навчання і виховання [19]». Це, безумовно, вказує на тотожність ціннісних і теоретичних настанов наукової парадигми і відповідної освітньої моделі, яка існує при умові відмінності методів їх реалізації та при тому, що розрізняються «гуманістичний спосіб пізнання і гуманістичний метод виховання: перший спрямований на виявлення знання про те, що відбувається з людиною, її свідомістю, з тим, як вона відчуває і проявляє себе в тих чи інших соціально-

педагогічних умовах, а другий – на практичну допомогу і підтримку дитини в її саморозвитку, самостійності, самопобудові власної особисті [19]». Саме ігнорування цих відмінностей може привести до того, що поняття «парадигма» переноситься з сфери науки в сферу освіти без належного теоретичного обґрунтування. Це пов'язано насамперед з тим, що «парадигму не можна декларовано вводити, оскільки вона є констатацією певного способу життя, статусних положень її суб'єктів, характером взаємовідносин всіх систем, що існують в просторово-часовій протяжності [6]». Дана ситуація вказує на те, що парадигма – це передусім «мета характеристика динамічної системи, компонентами якої є суб'єкт-суб'єктні та суб'єкт-об'єктні відносини [6]».

Специфікою виокремлення освітніх парадигм є те, що кожна з них має момент зародження, становлення та завершення. Відтак зміна однієї парадигми іншою обумовлена зміною суспільно-економічної епохи, яка передбачає наукову революцію. Остання, у свою чергу, приводить до зміни цінностей, настанов, до втілення нових ідеалів, зокрема – в освітню систему. Відбувається так званий «конфлікт парадигм», який проявляється як конфлікт різноманітних систем цінностей, способів вирішення наукових завдань, виміру і спостереження явищ та практик.

Вказана трансформація яскраво виражена в сучасній освіті: з'являються нові уявлення про цілі педагогічних досліджень, в яких на передній план висувається не зовнішньо обумовлене формування певних якостей учасників навчального процесу, але проектування і моделювання майбутніх станів об'єктів, які досліджуються, умов і шляхів їх розвитку. Окрім того, «змінюється позиція вченого, котрий стає активним перетворювачем процесів, які вивчаються. У епіцентр наукової картини педагогічної дійсності стає особистість дитини (учня, студента), іншою стає мова її опису [19]». Це приводить до того, що в освітньому контексті вихідними стають поняття цінностей і особистісних сенсів, індивідуальний розвиток, суб'єктивність, світ дитинства, полікультурний освітній простір, культурно-освітне

середовище, тип навчання, модель сприйняття інформації, психолого-педагогічне консультування, інтерактивні технології тощо. Відтак комунікація, гуманізація, інформатизація, інтерактивність стають основами сучасної освітньої парадигми.

Повертаючись від конкретного прикладу до теоретичного узагальнення, слід наголосити, що науковій парадигмі властива історичність – вона відходить у минуле разом з глобальними суспільними трансформаціями. Натомість, освітньому простору властива поліпарадигмальність. Дану тезу можна продемонструвати на прикладах історичного розвитку освітніх моделей та на основних освітніх парадигмах.

Освітні моделі акцентують увагу на трансформаціях, які відбуваються всередині освітньої сфери. «Сфера освіти – особлива область культури, яка забезпечує трансляцію накопиченого суспільством соціально значущого досвіду [4, с.368]». Освіта залежить від типу суспільства, етапу його розвитку, але і сама істотно впливає на нього. Античні філософи розглядали освіту як умову формування людини, її руху до «ідеального буття». Освіта відіграла велику роль у Стародавній Греції, сприяла розвитку її філософії та науки. У Середньовіччі освіта змінюється в умовах релігійної культури: окрім трансляції накопиченого досвіду, вона виконувала особливу соціокультурну функцію – виховання християнина. Таким чином – повністю відповідала характеру епохи. У XVII–XVIII ст., в епоху Просвітництва, відбувається формування інституту освіти, що відповідає культурі нової епохи. У своїх основних рисах система освіти склалась під впливом філософських і педагогічних ідей, сформульованих Д. Локом, Я. Коменським, І. Песталоцці, І. Гербартом та ін. Це «класична» система, в її основі – настанова на підготовку спеціаліста, професіонала як головна освітня мета.

Сьогодні можна констатувати, що класична система до XX, а тим більше – XXI ст., себе вичерпала. Культ спеціаліста став відходити на другий план. Найголовнішим завданням освіти сьогодні є формування людини, що вміє вчитися, творчо мислити, готова до зміни виду діяльності, професії. Зі

зміною освітньої системи руйнуються і старі моделі освіти. Традиційні цілі, змісти і форми освіти стають неефективними. А тому з'являється необхідність у новій сучасній концепції освіти. Умови та основні засади такої концепції ми вже розглянули. Проте слід звернути увагу, що сучасна орієнтація на парадигмальність змушує розглянути освіту з точки зору її людиноцентричної орієнтації.

Слід зазначити, що окрім історичних суспільних трансформацій можна виокремити ряд освітніх парадигм, які здійснюються «не по історичних моделях і епохах, а по тих образах людини, які лежать в основі даної системи або інституту освіти [92]». На підставі цього А. В. Павлова виокремлює чотири основні традиційні освітні парадигми: виховну, ціннісну, діяльну, трансформаційну.

Виховна парадигма – це парадигма, «в основі якої лежить дотримання правил поведінки, приписів і норм, які є свідченнями належності до роду людського або до Людини з великої букви [92]». У цій системі освіти завданням навчального процесу є надання учневі таких етично-моральних та теоретичних настанов, які дозволять йому відповідати певному ідеальному образу людини. Сам ідеальний образ у різних варіантах може описуватися в залежності від епохи, в якій розгортається дана парадигма: наприклад, він може бути закладеним у священних текстах (на думку А. Павлової йдеться про деякі галузі освіти брахманів, або про університети Середньовіччя), або ж подаватися за допомогою окремої структурованої цілісної системи (наприклад, сучасна шкільна освіта). Людина у виховній парадигмі освіти виступає як істота соціальна, при цьому сенс, мета і цінності її перебувають у площині суспільного життя.

Слід зауважити, що виховна парадигма освіти існувала впродовж всього життя суспільства. Її повсякчасне існування було необхідним, оскільки вона створювала умови для включення людини з найбільш раннього її віку в процес соціалізації; по суті справи у виховній парадигмі відображається завдання батьків (в кращому випадку – вихователів) по включенню дитини в

соціальний простір. Таке призначення передбачає, що продуктом навчального процесу у виховній парадигмі є людина, котра має набір описів себе, за які вона отримала похвалу в системі навчання і набір описів, не відповідних системі навчання. З цими двома моделями ідентифікацій учень входить у світ, який існує і розвивається по найбільш різних законах. У тому числі і по тих законах, які йому вже знайомі. Тому в діяльності він намагається обирати такі форми і види, які давали б йому можливості здійснити відпрацьований сценарій. Спочатку учень визначає, яка поведінка в даній системі оцінюється найвище, після чого відбувається засвоєння ним деяких поведінкових навиків, але не навиків діяльності. Коли людина здобуває подібну освіту, вона не бачить необхідності в освоєнні різних видів діяльності, оскільки вважає, що плюси приносить не сама діяльність, а поведінка, пов'язана з цією діяльністю. Відтак дана парадигма, яка досить актуальна в системі сучасного шкільного виховання, не відповідає вимогам часу – вона не формує креативну особистість, адаптовану до ціннісних координат «суспільства знань».

Ціннісна парадигма орієнтована на створення у людей, які навчаються, певної системи цінностей (як приклад – освіта аристократів, японська модель навчання, сучасна університетська освіта). Виразна і чітка система цінностей лежить в основі даної парадигми. До таких цінностей можуть відноситися як уявлення про людину, яка постає як єдино вірна (що помітно в ортодоксальних релігійних школах) або ж як така, що має альтернативи (світська освіта). При цьому людина в даній парадигмі постає як носій і спадкоємець певного типу культури, вона передусім включена в культурно-історичний процес. А тому головними, визначальними цінностями цієї освітньої парадигми є не результати конкретної діяльності людини, а ступінь включеності людини в простір цінностей, які транслюються, а також – в історичний процес.

Адекватними шляхами реалізації в цій парадигмі є діяльність по відновленню типу культури (викладання, мистецтво, історично значима

соціальна діяльність). Історично даний тип освіти відповідає зрілому розвитку культурних цінностей, коли їх збереження та ретрансляція стають сенсом існування освіти. Разом з тим, коли культура переходить у стадію цивілізації, такий тип освіти стає не відповідним вимогам розвитку суспільства в цілому і локалізується в деяких учбових закладах, розвиваючись паралельно з цільовою освітою. Продукти такого типу освіти припиняють бути потрібними суспільству: цілий ряд культурних форм вироджуються, поступаючись місцем більш прагматичним освітнім типам, орієнтованим на практичність. При цьому виникнення ціннісної парадигми передбачає, що учасники освітнього середовища будуть відноситися до єдиного середовища, в якому окрім спільних цінностей вони матимуть спільне співтовариство, громаду. Тобто – атмосферу, в якій дані цінності будуть культивуватися і розвиватися. Наприклад, виникнення університетів відбулося через об'єднання людей для спільного навчання, при цьому дані люди якраз і мали спільні цінності.

Діяльнісна парадигма – це парадигма, орієнтована на оволодіння навиками певних видів (або одного виду) діяльності. У основі цієї моделі лежить уява, що будь-яка освіта можлива через включення людини в безпосередню діяльність, не обов'язково відразу пов'язану з освоєнням професійних навиків. Основною формою такої освіти є гра, або обряди і ритуали, наповнені сенсом для тих, хто їх виконує. Образ людини в такій парадигмі пов'язаний з її здатністю до діяльності. «Діяльності» в двох значеннях даного поняття. У широкому сенсі слова – як активності в життєвому виборі і здатності реалізувати на практиці власні проекти. У більш вузькому сенсі слова – як оволодіння професійними навиками і техніками. Діяльнісна парадигма стає домінуючою в період цивілізації, коли освіта спрямована на завдання переведення культурних форм попереднього етапу розвитку в практичні вміння і навики.

Трансформаційна парадигма орієнтована на розвиток людини як цілісної істоти. У основі цієї парадигми лежить уявлення про те, що людина

має невідомі їй можливості і потенціал, відкриття якого є сенсом людського життя. Людина – джерело і причиною того, що відбувається в її житті. Їй у будь-якій ситуації дані ресурси і можливості для саморозвитку, при цьому рушієм виступає бажання людини змінюватися, зростати, створювати себе. Таку парадигму навчання вперше можна знайти в маєвтиці Сократа, який зробив предметом розмислу не оточуючий світ, а саму людину. Модель навчання в цій парадигмі передбачає, що воно починається тільки з самої людини, з уваги до себе. Таким чином, навчання в цій моделі починаються з людини, передача знань відбувається незалежно, від людини до людини. Особливістю цієї системи навчання є відсутність гарантій в результаті навчання. Цей спосіб навчання не має певної технології, тобто немає однакових для всіх шляхів досягнення результату. Сам результат у даній моделі є процесуальним, а не жорстко фіксованим.

Результатом освітнього процесу в трансформаційній парадигмі є людина, що досягнула певної якості життя (залежно від змісту навчання). При цьому протягом навчання використовуються різноманітні практики, які необхідно засвоїти для досягнення іншої якості життя. Осягнення технік в основному відбувається за рахунок мотивації того, хто навчає, без системи зовнішнього контролю за успіхами навчання. Розуміння ступеню ефективності засвоєння технік виникає через так звані об'єктивації, тобто як би випадкові події у зовнішньому світі, включення в які є результатом освітнього процесу. Рушійним мотивом у цій парадигмі є особиста мотивація тих, хто навчається, пов'язана з їх життєвими сенсами.

Вищезазначені парадигми освіти зустрічаються і в даний момент у сучасній освіті в тій чи іншій формі, проте жодна з них не є провідною, а застосування кожної з них дозволяє говорити про кризу в освіті. Причиною даної кризи є те, що прискорені темпи розвитку суспільства останніх десятиліть ХХ ст. задали новий образ людини, який міг би успішно реалізовуватися в світі, що постійно оновлюється. Як стверджує А.В.Павлова, однією з функцій системи освіти у всі часи є збереження і передача

цінностей, соціального досвіду, а тому ця «консервативна система «не встигла» відреагувати на зміну образу людини [92]». Увага в реформуванні освіти приділяється в основному формам (новим або добре забутим старим), з якими здійснюються експерименти. У той час як робота з описом продукту цієї системи обмежується набором стандартних характеристик, що не мають власного образу і унікальності.

При врахуванні сучасної освітньої ситуації слід пам'ятати, що описані освітні парадигми можуть існувати і розвиватися паралельно одна з одною, що вказує на поліпарадигмальність в освіті. Основою принципу поліпарадигмальності є положення про «орієнтацію процесів соціалізації та індивідуалізації особистості на різноманітні парадигмальні настанови [6]». Поліпарадигмальність освіти передбачає можливість поєднання в єдиному навчальному процесі різноманітних ціннісних настанов. Поліпарадигмальність стосується не стільки наукового (епістемологічного) виміру парадигми, скільки соціального, оскільки вона вказує на плюралістичність конкретної спільноти, в якій відбувається навчальний процес, на тип відкритості (або закритості) освіти, на тенденції розвитку і саморозвитку даної спільноти, що детермінується збільшенням її динамічної складності і зменшенням часовим масштабом існування [59, с.9-11].

В освіті поліпарадигмальність приводить до розвитку свободи індивіда, цінності його індивідуального вибору. Разом з тим, необхідною є постійна координація даного розвитку з суспільноприйнятними аксіологічними та моральними орієнтирами, які роблять людину частиною культури. Остання в даному випадку актуалізує визначення В.С.Біблера, який писав: «Це форма самодетермінації індивіда в горизонті особистості, форма самодетермінації нашого життя, свідомості, мислення, тобто культура – це форма вільного рішення і «перерішення» своєї долі в свідомості її історичної і всезагальної відповідальності [17, с.14]». У новій освітній реальності все більш значної уваги здобуває особистість, її особистісна позиція, вміння «позиціонувати» себе у суспільстві, активна самостійна діяльність в ситуаціях

самовизначення. Що, звичайно, виправдовує постійне включення в освіту нових наукових і технічних методів і пояснює залучення в освіту віртуалізованого простору. Відтак поліпарадигмальність в освіті постає поєднанням наукових і освітніх парадигм, які разом утворюють єдину парадигму. Для розкриття суті її слід, насамперед, звернутися до образу людини, який творить освітня система сучасності.

Сьогодні ідеалом освіченості є людина, яка протистоїть техногенній цивілізації у сенсі власного внутрішнього розвитку. Мається на увазі, що така людина, користуючись технічними інструментами сучасності, сама не перетворюється на механізм по прийняттю і ретрансляції інформації. Натомість вона стає частиною мережових комунікацій, в яких виступає творцем інформаційних комунікацій. Є. Бондаревська у зв'язку з виникненням нового ідеалу людини пригадує поняття «духовної навігації» В. Розіна. «Духовна навігація, - стверджує мислитель, - це спостереження за собою, продумування свого життя, його сенсу і призначення, це прагнення реалізувати намічений життєвий сценарій (скрипт), відслідковування того, що з цього виходить реально, осмислення досвіду свого життя, збирання себе знову і знову. У межах подібної практики людина є особистістю, але не зовсім звичайною [104, с.21]». І далі: «Людина діє не функціонально, слідуючи своїй соціальній ролі, а реалізує власне бачення дійсності, до якого вона намагається доторкнутися, вибудовуючи своє життя, осягаючи світ [104, с.21]». Парадигмальний підхід у такому випадку виступає механізмом, який приводить у відповідність ціннісно-світоглядні настанови парадигми. Їх основою є настанова на подолання інструментальної раціональності на користь раціональності комунікативної, в якій тільки і може сформуватися повноцінна ідентичність особистості.

Поворот освіти до людини, до її розвитку як вільної творчої і утворюючої особистості, до формування її цінностей в новому інформаційному суспільстві при становленні інформаційно-технологічної парадигми освіти в ціннісному, соціокультурному і світоглядному аспектах

показує, що у відкритому світовому освітньому просторі інформаційного суспільства головною цінністю стає особистість як така, що містить основний капітал – знання. При цьому соціальні цінності інформаційного суспільства – інформація та інтелект, який її створює, - набувають креативного характеру, а також «стають системотворчим елементом розвитку сучасного суспільства, його культури [97, с.108]». Таким виступає один з найбільш важливих аспектів нової освітньої парадигми, оскільки сучасна система освіти в своїй основі спрямована на формування стандартності мислення, за якого «природне прагнення талановитої людини якомога глибше проникнути в суть предметів і явищ не знаходить свого подальшого вдоволення [97, с.108-109]».

Тому виникнення нової освітньої парадигми відбувається за умов, коли класична освіта і класичні освітні структури, які її підтримують, припинили працювати на розвиток і забезпечення інтелектуального порядку з оточуючого хаосу, на самоорганізацію та еволюцію систем. Дана ситуація детально описана Д. Є. Прокудіним: «Поряд з основними тенденціями розвитку освіти, до яких відноситься, перш за все, гуманізація, що є процесом і результатом переорієнтації освіти на особистість, а також засіб її стабільності в суспільстві, що динамічно розвивається, а її основними аспектами є фундаменталізація та гуманітаризація, на перший план виступають процеси і тенденції, пов'язані зі зміною основної парадигми освіти, яка породжена кризою класичної моделі і системи освіти, розробкою нових фундаментальних ідей в філософії і соціології освіти, у гуманітарній науці, створенням експериментальних і альтернативних шкіл тощо [97, с.109]».

Сучасність диктує нові вимоги до освіти, що змушує в останні десятиліття активно піднімати питання про трансформацію освітніх парадигм, яка обумовлена соціокультурними трансформаціями, викликаними постіндустріальною, інформаційною культурою, перенасиченою джерелами інформації. До тих, хто навчається, ставиться

вимога вміння і бажання здобувати інформацію, вміння творчо її використовувати. «Вчити захоплено пізнавати, толерантно спілкуватися, творчо працювати і гідно жити - у цьому полягає сенс і призначення освіти [35, с.32]». Саме дана засаднича настанова стимулює до прагнення побудувати освітній процес «на принципах універсальності, інтегративності, гуманності, комунікативності і безперервності освіти через метапредметність, діалогічність, проблематичність, спадковість, додатковість, відкритість, творчість, особистісну самоактуалізацію і самодостатність студента і викладача [35, с.32]». Дані вимоги зумовлені особливістю історичної ситуації в контексті глибинних трансформацій соціальної реальності, переходом до нових цивілізаційних відносин, які докорінно змінюють зміст і спрямування інформаційно-комунікативних процесів. У цих умовах система освіти ставить вимогу власної модернізації відповідно до актуальних потреб сьогодення. Модернізація передбачає передусім інтенсифікацію процесів управління в сфері виробництва і економіки та вимагає відповідної підготовки кадрів, інтелектуальний потенціал, які б відповідали потребам цивілізаційного розвитку суспільства. Усе вищесказане і реалізує принципи нової освітньої парадигми, пропонує постійне збільшення часу на самоосвіту, творче пізнання тощо.

Досвід творчої діяльності розвиває необхідні вміння спостерігати, класифікувати, використовувати символи, здійснювати обґрунтований вибір, визначати, вимірювати. Практичне використання знань веде до розвитку вмінь виокремлювати проблему, з'ясувати її сутність, проявляти причинно-наслідкові зв'язки, намічати шляхи вирішення, проводити експериментальну перевірку, моделювати, аналізувати і обирати правильне рішення. Поряд з цим розвиваються комунікативні вміння співпрацювати з іншими, робити обґрунтовані висновки і адекватно оцінювати отримані результати.

Таким чином, основна вимога сучасної парадигми освіти – перехід від принципу вчення до еволюційного принципу навчання, самонавчання, від окремих зв'язків до зв'язків системного характеру. У даній парадигмі

відбувається перехід від етапу інтуїтивного і технократичного зв'язку дисциплін, накопичення знань і вмінь до етапу використання і приросту індивідуального та суспільного інтелекту соціуму. Що розкривається В. Казієвим наступним чином: «Важливо не тільки йти за класичною і часто «розімкненою» тріадою «знання-вміння-навички», але і підтримувати замкнений цикл «знання-вміння-навики-актуалізація (застосування, технологія) – виробництво знань [40]». Це актуально в описаному нами типі відкритої освіти, яка реалізується через мережу.

Взаємопроникнення галузей наук та освітніх сфер приводять до нових інформаційних структур і систем, до їх самоорганізації. Змінюються навчальні і освітні переваги, розвиваються електронні, дистанційні і відкриті форми освіти, виникають різноманітні освітні віртуальні спільноти, основні цілі яких – синергетичні: самопізнання, саморозвиток, самовиховання, самоорганізація тощо. Мається на увазі те, що «нова філософія освіти і створювана не тільки для сучасних умов, а й принаймні для найближчого майбутнього перспективна освітня парадигма повинні виходити з бачення людини, яка навчається, не просто як складної відкритої системи, а й такої, що підпорядковується всезагальним закономірностям самоорганізації систем [95, с.102]».

Продуктом цього процесу самоорганізації є нові багатоманітні форми віртуалізованої освіти, які спрямовані на розвиток у всіх учасників навчального процесу наступних якостей: широту і глибину наукового світогляду, вміння алгоритмічно думати, володіння інформаційними технологіями тощо. Це дозволяє учням навчитися орієнтуватися в інформаційних потоках, притримуватися строгих правил при розгляді і описанні інформаційних процесів та систем, прогнозуванні рішень (підвищеної надійності), дослідженні еволюції процесів і систем, розширенні меж і технологій застосування знань.

Описана людиноцентрична спрямованість освіти уможлиблюється у зв'язку з загальними соціальними умовами, які змінюють місце освіти у

контексті соціальної системи. Освіта стає суспільним регулятивом, відтак системі освіти надається роль формування потенційних суспільних трансформацій: «Система освіти – це також цілісна соціальна структура, яка покликана підтримувати необхідну стійкість у функціонуванні взаємопов'язаних елементів, що дозволяють накопичувати кількісні зміни аж до моменту, коли настає історична необхідність нових якісних і структурних зсувів у суспільстві [118, с.31]».

Зважаючи на описану нами роль комунікації в сучасній освіті, яка покладає комунікативну стратегію в основу освітнього процесу, нову освітню парадигму можна назвати комунікативною. Адже, зрозуміло, що сенс даного парадигмального підходу полягає у конструюванні здатності розуміти та інтерпретувати задані конкретною парадигмою освітні завдання.

Очевидно, що вихід за межі комунікативної парадигми, встановленої ціннісно-світоглядними регулятивами, приводить до деформації сенсу і позбавляє ефективності результати освітньої діяльності. Насамперед тому, що значення парадигмального підходу полягає в науково обґрунтованій ефективності вибору засобів і методів, що відповідають конкретно поставленим освітнім цілям.

Разом з тим, витоки комунікативної парадигми лежать в інформаційній парадигмі усього суспільства, яка «обумовлює становлення нової раціональності і через освіту наповнює її гуманістичними цінностями та орієнтаціями. Для цього необхідно трансформувати існуючу традиційну модель освіти, що відповідає промислово-індустріальному етапу розвитку людства [114, с.72]». Відтак нова освітня парадигма - інформаційно-комунікативна. Слід звернути уваги на те, що вона покликана надати гуманістичний характер розвитку освіти і культури. В її концепції знаходять своє втілення різноманітні підходи – інноваційний, інформаційний, еволюційний. Філософсько-світоглядне обґрунтування інформаційно-комунікативної парадигми передбачає пошук вказаних соціокультурних

домінант, вияв своєрідності всезагального і особливого в тенденціях і процесах сучасної освітньої практики.

Ствердження інформаційно-комунікативної освітньої парадигми символізує цивілізаційну системну трансформацію: відходить у минуле інституціоналізована освіта, натомість приходить парадигма освітнього суспільства. У ньому освіта перетворюється на постійний комунікативний процес, на спосіб людського співіснування, на спосіб самотворення і саморозвитку кожного учасника індивідуалізованих мережевих освітніх спільнот.

3.3. Необхідність можливого: футурологічний контекст розвитку освіти

Трансформація освітніх парадигм стала відповіддю на суспільні виклики інформаційної епохи, яка вплинула на всі сфери життєдіяльності людини. Конструювання освіти та перетворення її на відповідну вимогам часу – принципова умова стабілізації суспільства, адже «сама система освіти є засобом подолання кризи в різноманітних сферах соціуму [55, с.205]». Освіта дає можливість пристосуватися до нових умов життя: «Для сучасного суспільства показником кризи є суперечність між потребою в новому типі людей, що відповідають запитам сучасної епохи, і нездатністю системи освіти забезпечити формування особистості, що відповідає вимогам суспільства, яке глобалізується [55, с.205]». Разом з тим, людство шукає таку відповідність. Так само як її шукає філософія, котра завжди намагалася знайти рівновагу між минулим і майбутнім, але, разом з тим створити певну проекцію в майбутнє.

Філософське осмислення проблеми майбутнього надзвичайно важливе для конструювання освіти і визначення освітніх перспектив. «Тепер, коли ми говоримо про майбутнє світу, то прагнемо визначити, який світ ми хочемо побудувати [3]», - стверджує Р. Аркадані. При цьому людина сучасної епохи вважає власним обов'язком змінити світ. «Для сучасної людини характерним

є новий погляд на себе і на все суще: все буття вона вважає тепер предметом науки і підвладним собі. Подібна зміна є основою філософії [3]». І для осмислення можливостей конструювання і вдосконалення освіти, подолання її кризи та створення нових інтегративних освітньо-наукових парадигмальних вимірів необхідним стає саме звернення до філософії. Адже, як продовжує у своїх роздумах Р. Аркадані, «без цієї філософії і без цих змін не було б і нового світу, і нової науки, і технології [3]».

Отже, як бачимо, вихід із системної кризи суспільства – завдання освіти. Проте ключ до вирішення цього завдання освіти може надати лише філософія, прогностична функція якої надзвичайно важлива. Тому проблеми філософського осмислення майбутнього освіти слід почати з постановки питання про те, на якій підставі філософія може створювати проекцію в майбутнє і як дані перспективи корелюються з загальнонауковими.

Філософське знання має велику евристичну і прогностичну силу, саме тому філософські відкриття і висновки як правило випереджали відкриття науки. Прикладом вдалого втілення в життя прогностичної функції філософії є те, що Б.Спіноза фактично на три століття випередив фізиків у актуалізації питання про нескінченно малі фізичні тіла, а також у питанні про співвідношення руху тіл з їхніми властивостями. І це відбулося саме у філософському творі Б. Спінози – його «Етиці». Американський дослідник У. Метсон з приводу цього зазначає: «Якщо б душі померлих метафізиків мали змогу бути присутніми на конгресі з теоретичної фізики, мабуть, лише Спіноза мав би право сказати: «Я ж вам так казав!» [148, с.88]». Російський дослідник Б. Кузнецов у свою чергу зазначає, що сучасним фізикам «категорії Спінози починають здаватися душами, які впродовж трьох століть шукали і не знаходили фізичного втілення [63, с.135]».

Російський філософ науки В. Степін пояснює подібні парадокси наступним чином: «Нові філософські ідеї включаються у потік культурної трансляції як свого роду гени, що дрейфують. Займаючись професійною роботою, філософ, усвідомлює він чи це, чи ні, часто адресу відкриті ним

нові категоріальні смисли майбутньому. Якому майбутньому, він заздалегідь не знає. Але коли виникають переламні епохи, ці ідеї можуть отримати практичну актуальність. Тоді вони стають своєрідним генератором і каталізатором відповідної публіцистики, художньої критики, літературних творів, нових релігійно-моральних, політичних і правових ідей, що вводяться в соціальну практику [112, с.9]». Коли філософ ставить питання, яке згодом стає актуальним у науковому середовищі, він про це ще не здогадується, діє, так би мовити, навмання. У той же час, наукові прогнози, на відміну від філософії, значно «короткотриваліші». Це пов'язано з тим, що науковці діють у межах певної наукової парадигми, а філософи – навпаки, свою діяльність спрямовують на зміну парадигм, зокрема і наукової. З самого початку своєї історії філософія демонструє здатність, у процесі постановки і вирішення теоретичних проблем, породжувати нестандартні категоріальні моделі, що не співпадають, ба більше – суперечать сучасним їм стереотипам і архетипам суспільної свідомості. Яскравий приклад – філософська спадщина вже згадуваного Зенона, а також Демокріта, Левкіппа, та ін. Звичайно, це не означає, що науковці діють виключно у межах парадигм, адже тоді б зміни наукових парадигм як такої не було б. Однак варто зазначити, що прогнози в науці зазвичай з'являються тоді, коли в межах тієї чи іншої наукової парадигми назріває криза. У той час, коли філософське мислення, за влучним висловом В. Степіна, «здатне генерувати нові світоглядні смисли і тим самим вносити мутації в культуру, готуючи кардинальні зміни у соціальному житті. Причому філософія здійснює цю роботу не тільки в епохи соціальних криз, а систематично, готуючи заздалегідь ідеї, які зможуть знадобитися у майбутньому [112, с.7]». Отже філософська прогностична функція важлива для науковця тому, що вона дозволяє вийти за межі універсалій власної культури, а відтак і наукової парадигми і генерувати нові смисли. Філософське пізнання, раціоналізуючи універсалії культури, спрощує і систематизує їх. Крім того, універсальність філософських категорій дозволяє

вийти за межі визначень, притаманних для сучасної досліднику культури, або культури, у межах якої філософія розробляла свої ідеї.

Відтак, як вже зазначалося, філософія виступає як метаметодологія науки, що призводить до того, що її проблеми фактично передують аналогічним проблемам у межах тих чи інших наук. Філософи, фактично, посилають у майбутнє імпульси, що призводять до зміни культури і актуалізації їхніх ідей. Категоріальні смисли, які актуалізує через свою творчість філософ, завдяки своїй абстрактності лягають в основу культури. Вони з часом обростають емоційним змістом, починають переосмислюватися і проживатися людьми, і стають невідривною частиною культури, перетворюючись на нові світоглядні універсалії, які в свою чергу зазвичай знаходяться в основі формування тієї чи іншої наукової парадигми. Основну ідею, яка лежить в основі подібного прогнозування, виразно окресли Б. Гершунський: «Вивчаючи майбутнє, навіть у чомусь ідеалізуючи його, ми, тим не менше, впливаємо і на сучасне, більш глибоко, всебічно і тверезо оцінюємо пройдений шлях і реалії сьогодення життя, прагнемо усвідомити, зберегти і підтримати ті паростки нового, які хотілося б продовжити і розвинути в майбутньому, і, навпаки, - позбутися потворних вад минулого і сьогодення, перед якими повинен бути поставлений тимчасовою заслін, якщо це під силу людському розуму і людській волі [28]».

Дана позиція змушує переглянути роль філософії в становленні науки і суспільства. «Яка користь від філософії, якщо вона не допоможе людству в будівництві майбутнього світу?», - запитує Р. Аркадані. Адже «всі ті, хто нападають на філософію і вважають її сукупністю абстрактних фраз, не пов'язаних з актуальними питаннями життя людства, просто не обізнані в тій істині, що філософія освітлює шлях майбутнього. А філософія з самого початку її виникнення до наших днів заздалегідь визначала напрямки еволюції людської спільноти [3]». Відтак і прогностична функція філософії полягає у тому, що філософи, працюючи поза універсаліями сучасної імперії, поза тією обмеженістю, яку на науковця накладають строгі визначення

і дефініції, використовуючи категорії, здатні передбачувати проблеми, які згодом будуть актуальні у науці. Більш того, філософ своєю працею фактично готує зміни основи культурної, а відтак і наукової парадигми.

Для філософії освіти прогностична функція філософії важлива для того, щоб обрати найбільш досконалі шляхи власного розвитку, створити таку найбільш ефективну проекцію в майбутнє. Адже «філософія освіти покликана відпрацьовувати можливі сценарії розвитку освіти глобального масштабу, що виходять за межі жорстко визначених і, тим більше, прагматично зорієнтованих завдань, і дають загальний абрис освітньої діяльності в ідеалі, у довгостроковій перспективі [28]».

Концептуальнодану проблематику дослідили вчені Національного наукового фонду і Департаменту комерції США, що обґрунтовано викладено в доповіді «Конвергенція технології та покращення людської життєдіяльності», в якій основна опора робиться на взаємодії людини і техніки, передусім – на впливі конвергенції наук, під чим розуміють «нано-біо-інфо-когно» конвергенцію [142]. Слід вивести декілька основних тенденцій, які прогнозуються у доповіді, для того, щоб надалі мати достатні підстави для окреслення філософсько-освітніх перспектив. По-перше, люди з будь-якого середовища, незалежно від здібностей, зможуть отримувати нові знання та навички більш надійно і швидко, як у школі, так і на робочому місці. По-друге, зміниться рівень продуктивності праці: як окремі індивіди, так і робочі команди, організації та багатонаціональні спільноти зможуть спілкуватися і вигідно співпрацювати, подолавши традиційні культурні, мовні і географічні бар'єри, професійну спеціалізацію. По-третє, поєднання технологій і умов життя компенсує багато фізичних і ментальних обмежень, усунувши також деякі бар'єри, які стоять на заваді нормальному життю мільйонів людей. По-четверте, у будь-якій точці світу людина зможе отримати миттєвий доступ до потрібної інформації як практичного, так і наукового характеру, оформленою найбільш ефективним способом для конкретного індивіда. По-п'яте, інженери, артисти, архітектори і дизайнери

зможуть посилювати свої творчі здібності за допомогою нових інструментів і завдяки розумінню джерела людської креативності. Шосте – поява організацій нового типу і принципів менеджменту на підставі швидкого отримання надійної інформації значно покращить ефективність управління в бізнесі, освіті і державному устрої. Сьоме – звичайна людина на рівні з посадовими особами отримає значно вищий ступінь обізнаності про когнітивні, соціальні і біологічні сили, що впливають на її життя, завдяки чому значно покращиться пристосовуваність, креативність і якість діяльності. По-восьме: робота вчених зміниться корінним чином завдяки застосуванню принципів інших наук, наприклад, використання методів обробки натурального мовлення в генетичних дослідженнях або принципів генетики в культурології. По-дев'яте, формальна освіта трансформується в уніфікований, але різноманітний учбовий курс, що ґрунтується на всебічній ієрархічній інтелектуальній парадигмі побудови фізичного світу в масштабі від наночастинок до космосу.

Як бачимо, створення високоефективних технічних засобів обробки, передачі і відображення інформації, глобальних телекомунікаційних мереж забезпечує значне прискорення темпів суспільного розвитку, створюючи можливість оптимізації управлінських процесів у всіх сферах життя суспільства, а освіті – успішно долати проблеми невизначеності, підвищувати живучість і безпеку соціальних освітніх систем, забезпечувати досягнення поставлених цілей. Завдяки інформатизації та інтенсифікації інформаційних процесів реалізується принцип «дальності», здійснюється планування програм цільового управління освітою на основі ефективного використання минулого досвіду і високоорганізованих знань.

Проведений вище аналіз освіти майбутнього, як вже було зазначено, дозволяє нам переоцінити перспективи освіти в сучасному суспільстві. Поява нової інформаційно-комунікативної парадигми зробило можливим перетворення інформації через формування нових знань у безпосередній продукт виробничого процесу. Як відомо, ефективність процесу переходу

до нових соціально-економічних відносин у значній мірі залежить від відповідності запровадження інновацій цінностям і пріоритетам конкретного суспільства [130]. По суті справи, з розвитком інформаційних мереж відбувається зміна технологічних устроїв, змінюються характеристики споживання з домінуванням споживацьких переваг у бік освіти, інформаційних послуг і екології, утверджується нова система цінностей зі зміною стереотипів суспільства споживання на орієнтацію на якість життя і творчу самореалізацію. При цьому принципове значення для національних освітніх систем набуває не факт отримання того чи іншого «багажу знань», але – ступінь залученості того, хто навчається, у глобальних мережевих структурах, переміщеннях капіталу, праці, знань і технологій. Результатом утвердження нового технологічного устрою є знецінення старих технологій і продуктів їх застосування. Найбільшому знеціненню піддаються примітивні технології на слабо монополізованих ринках з сильною конкуренцією, а перспективною стає наукоємна інформаційно-технологічна промислова активність. Відтак освіта стає центральною структурою суспільно-економічного та соціокультурного життя у III тисячолітті.

Загальноосвітіві тенденції глобалізації корінним чином впливають на розвиток освіти. Відбувається рух освіти в напрямку інтеграції в світову культуру, яке знаходить своє відображення в реалізації ідей демократизації освіти. Це передбачає необхідність і можливість наступних принципів у освіті: «Рівні можливості в отриманні освіти та її безкоштовний характер; співпраця тих, хто вчиться, і тих, хто вчить; студентське самоврядування; регіоналізація освіти; міжнародна інтеграція і співпраця; недержавні форми отримання освіти і приватні освітні заклади; суспільно-державне управління в системі освіти; демократичний механізм керівництва і контролю за якістю освіти з врахуванням розширення повноважень всіх рівнів [97, с.109]».

Варто також зазначити, що перспективи віртуалізації освіти тісно пов'язуються з проблемою віртуалізації професіоналізму, як здатності особистості вирішувати проблеми, що виникають у її професійній діяльності.

Ці здатності можуть мати як вроджену, так і соціальну природу. Однак особистий професійний досвід може мати виключно суб'єктивну природу, адже мова йде про уявлення у конкретних професійних ситуаціях, які завжди є індивідуальними. Будь-які спроби раціоналізувати процес професіоналізації призводять до виявлення ціннісно-орієнтованих структур, у ході конвенціоналізації яких виникають професійні мови. Однак у сучасному світі оцінка професіоналізму людини, зокрема, пов'язана із виявленні в її свідомості термінологічного центру своєї професії. Співставлення професійної свідомості окремих спеціалістів можливе лише у процесі комунікації, відтак віртуалізація професіоналізму в першу чергу пов'язана із розповсюдженням термінологічного центру, сприянням взаємодії людей.

Відтак, віртуальна професійна комунікація є основою як професіоналізму, так і професіоналізації, адже сама діяльність людини, спрямована на накопичення професійного досвіду, отже – підвищення власної професійності, пов'язана з низкою факторів. Зокрема, таким фактором є співставлення особистого досвіду із суспільним досвідом. Віртуалізація освіти на етапі формування професійних навичок, або на етапі збагачення професійного досвіду сприяє не тільки співставленню групових і особистісних оцінок тієї чи іншої професійної проблеми; порівняння власного професійного досвіду із груповим призводить до збагачення власного професійного досвіду, і підвищення професійності. Іншим фактором є впорядкування каузально-наслідкових зв'язків між професійними ситуаціями. І знову тут віртуалізація освіти і віртуалізація професіоналізації відіграють провідну роль: по-перше, для того, щоби вивчити якомога більше проблемних ситуацій, їхні аспекти, використання Інтернету є найсприятливішим з усіх можливих шляхів, по-друге, для того, щоби вивчити досвід вирішення цих професійних проблемних ситуацій, точку зору на них провідних спеціалістів, не віртуалізоване середовище фактично є непридатним. Крім того, Інтернет сприяє формуванню професійних дискурсів як ціннісно-орієнтаційних моделей професійної свідомості. Адже

професійна комунікація, набуваючи віртуалізованого характеру, приводить до конвенціоналізації професійної свідомості.

Оцінка професіоналізму людини у сучасних умовах вимагає відходу від старої системи, яка активно використовується у навчальних закладах різного ступеню. На сьогоднішній момент перевірка професіоналізму людини, у т.ч. і у ВНЗ, полягає у співставленні професійних знань студента і викладача, виявлення того, наскільки точно студент здатний відтворити той текст лекції, яку давав викладач. При цьому конкретні професійні ситуації на іспиті, як правило, не розглядаються через брак часу, обмеженість ресурсів викладача і студента (вже згадувана наявність часу, вільного місця і т.п.). Віртуалізація освіти допомагає уникнути цієї проблеми. Наразі у країнах G20 вже вирішується проблема переходу до нової системи оцінки професійних знань і навичок, яка полягає у переході до оцінки реалізованих претендентом на диплом професійних проектів різного рівня складності. Однак у той же час постає проблема визнання дипломів різних країн, а відтак і міграції трудових ресурсів – однієї з основних ознак сучасного глобалізованого життя.

Така авторитетна інституція, як Європейська комісія, пропонує ввести «картки акредитації знань». Отримуючи за допомогою Інтернету різні навчальні програми, студент отримує залікові одиниці, які заносяться на його індивідуальний носій інформації. Під час влаштування на роботу, він передає (зокрема за допомогою електронної пошти) ці дані своєму роботодавцю, де спеціальна програма у автоматизованому режимі буде оцінювати його відповідність вакантній посаді. Фактично відпадає необхідність безпосередньо надавати відділу кадрів свій диплом.

Варто також зазначити, що в сучасну епоху особливої популярності набуває дистанційна робота. Особливо такий різновид праці стає актуальним в епоху фінансової і економічної кризи. Віртуалізація в таких умовах сприяє не тільки економним витратам грошей, але й підвищенню професійного досвіду працівників – вони привчаються працювати не у робочих приміщеннях, а у власних квартирах. Сьогодні відбувається трансформація

соціуму у сфері відношення роботи до приватного життя, включеності роботи у це життя. Якщо раніше робоче місце та місце проживання були різними, то тепер ця територіальна диференціація якщо не зникає, то розмивається. У цьому аспекті віртуалізація освіти – перший крок до входження людини у епоху нових робочих відносин і організації праці.

Підкреслимо, що із розвитком нових різновидів бізнесу віртуалізація стає одним із найбільш перспективних напрямків всіх сфер діяльності [79]. Так, тепер виникає новий різновид комп'ютерних технологій, який отримав назву «хмарні технології». Вони пов'язані із перенесенням розрахунків із реального світу у світ віртуальний. Людині, яка була знайома із віртуалізацією ще з дитинства, працювати у новому світі буде легше. Адаптованість до нових механізмів праці, нових підходів до визначення професійності буде більшою, аніж у того, хто навчався за «класичною» схемою.

Підсумовуючи, варто зазначити, що зміни у характері і умовах праці у інформаційному суспільстві висувають нові вимоги до працівників. Відтепер вони не тільки повинні мати високий ступінь освіченості, але й бути орієнтовані на постійне самовдосконалення і прагнення досягнути нових цілей. Відтак професійний рівень спеціаліста починає визначатися не набутиим багажем знань і умінь, а здатністю до навчання, освоєння правил будь-якої діяльності, знань механізмів цієї діяльності і розумінням її структури. Все це входить до метазнань та метанавичок людини, і визначає її професіоналізм. А оскільки у постіндустріальному суспільстві метазнання є нічим іншим, як методологією оперування інформацією, оскільки інформація стає основним компонентом будь-якого різновиду людської діяльності, віртуалізація освіти набуває особливої актуальності. Вона сприяє формуванню у людини нових якостей, зокрема здатності навчатися все життя. Традиційна освітня система змінюється, вона починає пов'язуватися із отриманням освіти впродовж всього життя і орієнтацією на пріоритетне отримання навичок інформаційного оперування. Сфера освіти стає все більш

значимою, оскільки інформаційне суспільство засновується на високій професійній підготовці. Для того, щоб сформувати інформаційну культуру особистості і суспільства як метаметодологію оперування інформацією, що відповідає сучасному рівню інформатизації, необхідний цілий комплекс заходів, які торкаються усіх щаблів соціальної системи. Віртуалізація освіти фактично створює нову людину, привчену орієнтуватися у нескінченних потоках інформації, методологічно «озброєну» для роботи з цією інформацією. Вона є запорукою перетворення людини на новий тип працівника – працівника інформаційного суспільства.

Процес віртуалізації освіти буде набувати масового характеру у країнах, що розвиваються. Віртуалізація освіти фактично буде своєрідним маркером, який визначатиме приналежність суспільства до постіндустріальної стадії.

Зростання інтересу дослідників до філософської проблематики освітньої діяльності, викликане перш за все об'єктивною і тепер вже усвідомлюваною суспільством роллю освіти у вирішенні глобальних проблем. Освіта сьогодні розглядається як стратегічно важлива сфера життя суспільства, від рівня розвитку якої залежить майбутнє людства. Освітні трансформації, пов'язані з залученням у сферу освіти інформаційних технологій та із системною зміною освітніх орієнтацій, спрямованих на креативність, інноваційність, особистісність, стають принциповими для визначення напрямків розвитку як освіти, так і суспільства в цілому.

Висновки до 3 розділу

Сучасна освіта перетворюється на поле реалізації комунікативних зв'язків в «індивідуалізованому суспільстві». Це означає, що побудована груповими методами навчання «від усіх до усіх» мережа комунікативних зв'язків трансформує основні освітні парадигми, позбавляючи освіту ексклюзивного права бути «транслятором» знань. Відтак відбувається деінституціалізація освіти. Віртуалізована освіта, включена у симулятивний

кіберпростір, використовує його комунікативне середовище як простір для реалізації самості в інтерсуб'єктивності. Зі зміною форми освіти відбувається зміна її сутності: у нових освітніх парадигмах освіта починає розглядатися як мережа інтерперсональних зв'язків, об'єднаних єдиним предметно-смысловим полем. Підставою для його слугує комунікативна раціональність як основна життєва стратегія сучасної людини.

У розвитку і обґрунтуванні нової освітньої парадигми застосовуються ідеї фундаменталізації освіти, діалогової теорії та комунікативної філософії. Також концепції освіти, що опираються в інформаційно-технологічному суспільстві на її розуміння як умови подолання відчуження та повернення людині її невідчужуваної творчої сутності. Тому філософія освіти зорієнтовує власну проблематику в антропологічне русло, тим самим прагнучи розширити проблемне поле самої освіти. У силу чого вона починає вирішувати не педагогічні проблеми особистості, а акцентувати свою увагу на формуванні особистості як такої. Завдяки чому комунікація стає ключовим способом реалізації освіти, її спроможності сприяти формуванню особистості в межах соціальної структури і конструювати взаємодії всередині неї.

Освітньою настановою сучасності стає не лише оволодіння знаннями, але й вміння себе реалізовувати завдяки ним: розвивати власний творчий потенціал, вступати в особисто значиму комунікацію з оточуючим середовищем, культурою тощо. Дана парадигмальна настанова стає частиною інформатизовано-технізованого суспільного середовища, в якому з підвищенням ролі техніки, знань та творчості, з переходом до групового методу навчання, відбувається і підвищення цінності особистості, її людських якостей. Освіта також гуманізується, її зміст наповнюється культурними цінностями і смислами.

Витоки комунікативної парадигми обумовлені змістом інформаційного суспільства. Комунікативна парадигма сприяє становленню нової раціональності і через освіту наповнює її гуманістичними цінностями та

орієнтаціями. Сенс нової освітньої парадигми - інформаційно-комунікативної - полягає у конструюванні здатності розуміти та інтерпретувати задані освітні завдання. Вихід за межі комунікативної парадигми, встановленої ціннісно-світоглядними регулятивами, приводить до деформації сенсу і позбавляє ефективності результати освітньої діяльності. Разом з тим, інформаційно-комунікативна освітня парадигма покликана гуманізувати розвиток освіти і культури. У її концепції знаходять своє втілення різноманітні підходи – інноваційний, інформаційний, еволюційний.

Прихід інформаційно-комунікативної освітньої парадигми символізує цивілізаційну системну трансформацію: замість інституціоналізованої освіти приходить парадигма суспільства знань, в якому освіта перетворюється на постійний комунікативний процес, на спосіб людського співіснування, на самотворення і саморозвиток кожного учасника індивідуалізованих мережевих освітніх спільнот.

Висновки до розділу знайшли відображення у статті «Проблема спілкування у контексті філософії діалогу: освітній аспект» *Культура народів Причорномор'я*. - № 187. – 2010. – С. 129 – 130.

ВИСНОВКИ

1. Сучасна освіта перебуває у стані системної кризи, вихід з якої є можливим за умови її включення в динаміку інформаційного «суспільства знань». Основою даного типу суспільства є спрямованість на креативність мислення і на відкритість освіти. Нові форми освітніх практик у контексті постійного розвитку інформації вимагають безперервного навчання як у межах освітніх, так і соціальних інститутів у цілому;

2. У теоріях інформаційного суспільства реальність є тотожною інформації, а людина розглядається як сума закладеної в неї інформації. Для інформаційного суспільства головним стає управління нематеріальними об'єктами, а символами, ідеями, образами, інтелектом, а працюючі індивіди зайняті виробництвом, збереженням і реалізацією інформації та її найвищої форми – знання. Революція в способах обробки, трансформації та ретрансляції знань, яка пов'язана із застосуванням нових інформаційних технологій, суттєво підвищує значення освіти. Оскільки відтепер всі рівні життя суспільства опираються на інформацію та на електронні засоби використання, основною вимогою до освіти стає підвищення її наукоємності.

3. Відкритість і доступність інформації проблематизують не процес надання знань, а вміння їх отримувати, орієнтуватися в інформаційних потоках, якими перенасичене життя сучасного індивіда.

4. Новий простір буття вводить у систему освіти проблему міграції та проблему віртуалізації. Стимулюється міграція, спрямована на підвищення інтелектуального потенціалу суспільства. Освіта в такій міграції займає місце асиміляційної платформи, в якій здійснюється закріплення індивіда за певним новим простором. Просторовий критерій виходить на перший план в інформаційному суспільстві у зв'язку з перетворенням світу у віртуальний. Інформаційні мережі стають важливою частиною комунікаційних механізмів і життєдіяльності людини в цілому. Освіта в умовах нового соціального простору не обмежена просторовими, часовими та інституціональними межами. Нові форми освітніх практик у контексті постійного розвитку інформації вимагають безперервного навчання як у межах освітніх, так і соціальних інститутів у цілому.

5. Важливим наслідком переходу знань у ранг суспільних рушіїв стає зміна статусу науки і техніки, які відтепер стають ідеологіями. Спрямованість науки на економічну сферу, регульовану «онауковленою політикою», орієнтує вченого не на творення універсальних світоглядних засад, а на вирішення вузьких наукових завдань, мета яких – перехід зі сфери новації (винаходу) у сферу інновації (впровадження). Тепер основою наукової діяльності є не освітня сфера, а «технічне» застосування, тобто впровадження вирішених наукових завдань у сферу споживання. Це позбавляє науку ролі суспільної практики, оскільки освіта стає узагальненою, а її наукознавча основа – формалізованою.

6. Існуючи в реаліях економічного суспільства, освіта намагається інтегрувати традицію та інновацію. Але така інтеграція не сприяє індивідуальному розвитку особистості. Що свідчить про необхідність інноваційної освіти, заснованої на інформаційних технологіях, які прискорюють зміни в сфері освіти, впливають на її зміст та мету. Інформаційне середовище суспільства формує ряд чинників, які утворюють

життєвий простір окремої особистості, впливають на суспільні практики, які вступають у складну систему взаємодій. Пошук епістемологічних передумов освіти в такій ситуації доцільно шукати в науці. Для філософсько-освітніх розмислів питання про взаємовідношення освітньої, наукової та економічної систем соціуму стає вихідним.

7. Залучення в освітній процес Інтернету як ключової інформаційної технології сучасності приводить до трансформацій освітніх парадигм, котрі знаходять вираз у зміні способу передачі інформації під час процесу навчання. Інтернет перетворюється на середовище генерації нових освітніх спільнот, що культивують цінності теоретичного знання і мислення.

8. Нові типи освіти, втілювані за допомогою Інтернету як ключової інформаційної структури сучасності, руйнують традиційний поділ учасників освіти на суб'єктів та об'єктів інформації: кожен учасник дискурсу може бути і тим й іншим, виконувати функції того, хто вчить, того, хто вчиться і навіть того, хто спостерігає учбовий процес. Всі зазначені типи освітніх взаємодій організовуються динамічно і спонтанно в межах одного навчального процесу.

9. Формування суспільства Інтернету веде до прискорення розвитку творчого процесу. Можливість отримувати і обмінюватися інформацією з появою і розвитком Інтернету виросла. У результаті різко інтенсифікувалась інтелектуальна взаємодія між людьми, що перебувають у різних точках земної кулі. Це обумовило більш сприятливі умови для творчої діяльності, розвитку науки і техніки, тобто техносфери.

10. Відбувається віртуалізація освіти, яка має як позитивні, так і негативні наслідки. До позитивних слід віднести – демократизацію освіти, надання можливості якомога більшій кількості людей навчатися і навчати, мати доступ до навчальних матеріалів, робити навчальний процес безкінечним у часі та просторі. Крім того, віртуалізація освіти приводить до зміни ролі викладача. Із негативних наслідків віртуалізації освіти слід у першу чергу відзначити потенційний негатив для учня – нівелювання здатності концентруватися, виокремлювати головне в нескінченному масиві інформації, втрата здатності до теоретично-продуктивного мислення. Однак

негативні наслідки такими можуть бути сьогодні, а завтра їх класифікація цілком ймовірно зміниться. Адже віртуалізація освіти може приводити до виникнення позатериторіальних центрів продукування знань, центрів теоретично-продуктивного мислення, що змінюватиме систему ціннісних орієнтацій.

11. Мережева теорія передбачає таке розуміння соціальності, в якому соціальний контакт є комунікацією. Її значення поширюється на всі можливі дії включеного в мережу індивіда. У мережевій освіті центральною дійовою особою, або «вузлом», виступає «мережева спільнота», а комунікація, яка відбувається в освітній мережі, є не доповненням до навчальної інтеракції, а її основним елементом.

12. Віртуалізована освіта, відпущена у симулятивний кіберпростір, використовує його комунікативне середовище як майданчик для реалізації самості в інтерсуб'єктивності. Зі зміною форми освіти відбувається зміна її сутності: у становленні нових освітніх парадигм освіта починає розглядатися як мережа інтерперсональних зв'язків, об'єднана єдиним предметно-смісловим полем.

13. Комунікаціям у мережевих спільнотах властивий новий ступінь свободи в формуванні ціннісних орієнтацій усіх учасників освітнього процесу. У силу чого загострюється проблема соціальної ідентичності. Фактично, у мережевих спільнотах ламаються межі ідентичності, оскільки глобалізація освітнього простору супроводжується індивідуалізацією кожної окремої людини. Тому засадничою тезою теорії освіти інформаційно-технологічного суспільства є розуміння освіти як умови подолання відчуження та повернення людині її невідчужуваної творчої діяльності.

14. Сучасна освітня парадигма - інформаційно-комунікативна. Її сенс полягає у конструюванні здатності розуміти та інтерпретувати задані конкретною парадигмою освітні завдання. Вихід за межі комунікативної парадигми, встановленої ціннісно-світоглядними регулятивами, приводить до деформації сенсу і позбавляє ефективності результати освітньої діяльності.

15. Прихід інформаційно-комунікативної освітньої парадигми символізує цивілізаційну системну трансформацію: відходить у минуле

інституціоналізована освіта, натомість приходить парадигма освітнього суспільства, в якому освіта перетворюється на постійний комунікативний процес, на спосіб людського співіснування, на спосіб самотворення і саморозвитку кожного учасника індивідуалізованих мережевих освітніх спільнот.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ І ЛІТЕРАТУРИ

1. Абдеев Р. Ф. Философия информационной цивилизации / Абдеев Р.Ф.– М.: «ВЛАДОС», 1994. – 187 с.
2. Алиева Н. З. Становление информационного общества и философия образования [Электронный ресурс] / Алиева Н. З., Ивушкина Е. Б., Лантрантов И. О. – М.: «Академия Естествознания», 2008. – Режим доступа: <http://www.monographies.ru/23>. - Название с экрана
3. Аркадани Р. Д. Философия и будущее [Электронный ресурс] / Р. Д. Аркадани // Режим доступа: http://www.philos.msu.ru/vestnik/philos/art/2006/arkadani_philos.htm Название с экрана.
4. Артемова В. Г. Парадигма современного образования : социокультурный аспект / Артемова В. Г., Филиппова Я. В. // Вест. Нижегородского унив. им. Н.И. Лобачевского. Сер. : Социальные науки. – 2004. - №1. – С.368-373.
5. Асеев В. А. Оптимизация методов образования и их инноваций / Асеев В. А. // Инновации и образование. Сб. матер. конф. Сер. : «Symposium», вып. 29. – СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2003. - С. 31-38.
6. Аутлева А. Н. Парадигмальные основания экологической социализации личности в условиях поликультурного образовательного пространства [Электронный ресурс] / Аутлева А. Н. // Режим доступа: http://www.vestnik.adygnet.ru/files/2009.3/837/autleva2009_3.pdf. - Название с экрана.

7. Ахутин А. В. История принципов физического эксперимента (от античности до XVII в.) / Ахутин А. В. – М.: Наука, 1976. – 292 с.
8. Базилевич В. Д., Ільїн В.В. Метафізика економіки / Базидевич В. Д., Ільїн В. В. – К.: Знання, 2007. – 718 с.
9. Барболин М. П. Метасистемный подход к инновационному развитию образовательных систем / Барболин М. П. // Философия образования. – 2009. – №1. – С. 62-69.
1. Барлоу Дж. П. Декларация Независимости Киберпространства [Электронный ресурс] / Джон Перри Барлоу // Режим доступа: <http://www.computerra.ru/offline/1997/206/678/>. - Название с экрана.
2. Бауман З. Глобализация. Последствия для человека и общества / Бауман З. – М.: «Весь мир», 2004. – 188 с.
1. Бауман З. Индивидуализированное общество / З. Бауман. Пер. с англ. под ред. В. Л. Иноземцева. – М.: Логос, 2005. – 390 с.
2. Бахтин М. Проблема речевых жанров / М. М. Бахтин. // Эстетика словесного творчества. – М., 1979. - С. 237–280.
3. Бек У. Что такое глобализация? Ошибки глобализма – ответы на глобализацию / Бек У. – М.: «Прогресс-Традиция», 2001. – 304 с.
4. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Образец социального прогнозирования / Белл Д. – М.: «Академия», 2004. – 578 с.
5. Белл Д. Социальные рамки информационного общества / Белл Д. // Новая технократическая волна на Западе. – М.: Прогресс, 1986. – С. 330-342.
1. Библер В.С. Диалог культур и школа XXI века / В.С.Библер // Школа диалога культур. Идеи. Опыт. Проблемы. - Кемерово, 1993. - С. 9–106
2. Бодрийяр Ж. Соблазн / Бродийяр Ж. – М.: «Ad Marginem», 2000 – 320 с.
3. Бондаревская Е.В. Парадигма как методологический регулятив педагогической науки и инновационной практики [Электронный ресурс] / Бондаревская Е.В. // Режим доступа http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?

[subaction=showfull&id=1195048158&archive=1195938639&start_from=&u
cat=&](#). - Название с экрана.

1. Борхес Х.Л., Касарес А.Б. Теория группировок / Борхес Х.Л., Касарес А.Б. // Хроники Бустоса Домека. – СПб: «Кристалл», 2002. – С.59-64.
2. Винер Н. Творец и робот: Обсуждение некоторых проблем, в которых кибернетика сталкивается с религией / Винер Н. – М.: «Прогресс», 1966. – 104 с.
3. Вирилио П. Информационная бомба. Стратегия обмана / П.Вирилио. – М.: «Гнозис», «Прагматика культуры», 2002. – 192 с.
4. Виртуальная реальность как феномен науки, техники и культуры. Материалы первого всероссийского симпозиума по философским проблемам виртуальной реальности./ отв. ред. Шановалов Е.А. – СПб.: ГАК, 1996. – 94 с.
5. Висоцька О.Є. Віртуалізація соціального у постмодерному суспільстві: від раціональної до пост раціональної комунікації [Електронний ресурс] / О.Є. Висоцька // Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vchu/N154/N154p005-014.pdf. -
Назва з екрану.
1. Габермас Ю. Філософський дискурс Модерну / Габермас Ю. – К.: „Четверта хвиля”, 2001. – 424 с.
2. Галкин Д.В. Проблемы образования в контексте информатизации: в поисках модели критической педагогики [Электронный ресурс] / Галкин Д.В. // Режим доступа: <http://huminf.tsu.ru/e-jurnal/magazine/3/gal2.htm>. - Название с экрана.
1. Гальчинський А.С. Методологія аналізу економічної глобалізації: логіка оновлення / Гальчинський А.С. // Економіка України : політико-економічний журнал. – 2009 - №.1 – С. 4-18.
2. Гершунский Б. Образование как религия третьего тысячелетия [Электронный ресурс] / Гершунский Б. // Режим доступа:

filosof.ru/filosofija-osviti/18/208-osvita-yak-religiya-tretogo-tisyacholittya. -

Название с экрана.

1. Гожев К.С. Мультикультурализм, антропология образования и диалог / Гожев К.С. // Известия Российского госуд. педагог. унив. им. А.И.Герцена. – 2005. - N 5(10) – С.192-201.
2. Гранин Ю. Что впереди? Мировая глобализация в России / Гранин Ю. // Свободная мысль– 1999. – № 9. – С.39-49.
3. Громыко Н. Интернет, постмодернизм и современное образование [Электронный ресурс] / Н. Громыко // Режим доступа: <http://circleplus.ru/archive/n/27/027NGR1>. - Название с экрана.
4. Гьосле В. Практична філософія в сучасному світі / В.Гьосле. – К.: Лібра, 2003. – 248 с.
5. Делез Ж. Различие и повторение / Делез Ж. – СПб.: «Петрополис», 1998. – 384 с.
6. Друкер П. Посткапиталистическое общество / Друкер П. //Новая постиндустриальная волна на Западе. Антология. – М., «Академия», 1999. – С.79-84.
7. Дудина Н.М. Новая образовательная парадигма. Проблемы качества образования / Дудина Н.М. // Современные проблемы науки и образования. – 2006. – № 5 – С. 32-34.
8. Емелин В. Виртуальная реальность и симулякры [Электронный ресурс] / В.А.Емелин. - Режим доступа: <http://emeline.narod.ru/virtual.htm>. - Название с экрана.
9. Емелин В. Глобальная сеть и киберкультура. Текст и гипертекст [Электронный ресурс] / В.А.Емелин // Режим доступа: <http://emeline.narod.ru/hipertext.htm>. - Название с экрана.
10. Жилина В.А. Парадигма коммуникативного аспекта образования / Жилина В.А. // Философия образования. – 2009. - №3(28). - С.189-195.
11. Кавалеров А.И. Знание и сознание : Монография - / Кавалеров А.И., Байрамова Е.В.//Одеса Астропринт – 2008. – 160 с.

12. Казиев В.М. Современная образовательная парадигма и образовательные ресурсы Интернет [Электронный ресурс] / Казиев В.М. - Режим доступа: <http://ito.edu.ru/2003/VII/VII-0-3227.html>. - Название с экрана.
13. Карпов А.О. Современная теория научного образования: проблемы становления / Карпов А.О. // Вопросы философии. -2010. - № 5. - С.15-16.
14. К обществам знания. Всемирный доклад ЮНЕСКО / Под ред. Алессандро Жакконе и др. -Париж.: Издательство ЮНЕСКО, 2005. - 231 с.
15. Кастельс М. Галактика Интернет / Кастельс М. – Екатеринбург: «У-Фактория», 2004. –328 с.
16. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / Кастельс М. – М.: ГУ ВШЭ, 2000.— 608 с.
17. Кастельс М. Могущество самобытности / Кастельс М. // Новая постиндустриальная волна на Западе. Антология. – М.: «Academia», 1999. – С.292-308.
18. К обществам знания. Всемирный доклад ЮНЕСКО. – Париж: Изд-во ЮНЕСКО, 2005. – 231 с.
19. Колесов В.П. К экономике знаний / Колесов В.П.// Экономика знаний: Коллективная монография. – М.: ИНФРА-М, 2008. – С.4-31.
20. Колесова О. А. Інновація як парадигмальна настанова сучасності: філософсько-освітній аспект /О. А. Колесова // Перспективи. 2009 – №2(46) С.87–91.
21. Колесова О. А. Освітні стратегії сучасності: наука і техніка в педагогічному мисленні інформаційного суспільства / О. А. Колесова // Наукове пізнання: методологія та технологія.- 2010. –№ 1(25). С.91–96.
22. Колесова О. А. Проблема спілкування у контексті філософії діалогу: освітній аспект / О. А. Колесова // Культура народів Причорномор'я. 2010 –№ 87. С. 129 – 130.

23. Колпаков В.А. Общество знания. Опыт философско-методологического анализа / Колпаков В.А. // Вопросы философии, 2008. – № 4. – С. 33-34.
24. Конох М.С. Філософія вищої школи і парадигми оновлення технічної освіти // Матеріали міжнар. на-ук. - метод. конф. «Інженерна освіта на межі тисячоліть: минуле, сучасне, майбутнє». – К., 1998. – С.166–167.
25. Коннективизм. Материал из Letopisi.ru [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://letopisi.ru/index.php/%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D0%BD%D0%B5%D0%BA%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%B8%D0%B7%D0%BC>. – Название с экрана.
26. Корсунцев И.Г. Философия виртуальной реальности / Корсунцев И.Г. // Виртуальная реальность: Философские и психологические аспекты. – М., 1997. – С.57-65.
27. Косенко Т.С. Наливайко Н.В. Панарин В.И. Диалог как условие развития традиций и новаций современного воспитания / Косенко Т.С. Наливайко Н.В. Панарин В.И. // Философия образования. - №3 (28). – С.204-211.
28. Костина А.В. Теоретические проблемы современной культурологии: Идеи, концепции, методы исследования / Костина А.В. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 288 с.
29. Костянтинова С., Пономаренко А., Яременко С. Культ мови в культурі середовища / Костянтинова С., Пономаренко А., Яременко С. // Українознавство. – 2004 – С.292- 294.
30. Кравцов О.А. Диалогизм как базовый принцип философии воспитания XXI века / Кравцов О.А. // Философия образования: сб. материалов конф. – СПб, 2002. – Вып.23. – С.358-364.
31. Кравченко С.А. Социологическая теория: дискурс будущего / Кравченко С.А. // Социологические исследования. – 2007. - №3. – С.3-12.
32. Краснухина Е.К. Традиция и новации как формы образования социального / Краснухина Е.К. // Инновации и образование. Сборник

материалов конференции. Серия «Symposium», Выпуск 29. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003. – С. 119-125.

33. Крокер А., Вайнштейн М.А. Политическая экономия виртуальной реальности: панкапитализм / Крокер А., Вайнштейн М.А. // Виртуальная реальность и современный мир. – М., 1997. – Вып. 3. – С. 70.
34. Кудашов В.И. Конструирование инновационного варианта образования / Кудашов В.И. // Философия образования. – 2009. – № 3. – С. 5-9.
35. Кузнецов Б.Г. Разум и бытие / Б.Г.Кузнецов – М.:URSS, 2010. - 288 с.
36. Кун Т. Структура научных революций / Т.Кун – М.: «Прогресс», 1977. – 300 с.
37. Кутырёв В.А. Оправдание бытия / Кутырёв В.А. // Вопросы философии – 2005. - №5 – С.15-32.
38. Кутырёв В.А. Образование или программирование? / Кутырёв В.А. // Философия образования. – 2009. – № 2. – С. 64-70.
39. Кутырёв В.А. Философия иного, или небытийный смысл трансмодернизма / Кутырев В.А. // Вопросы философии. – 2005. – № 7. – С.21-33.
40. Лайон Д. Інформаційне суспільство: проблеми та ілюзії / Лайон Д. // Сучасна зарубіжна соціальна філософія. – К., 1996. – С. 362-380.
41. Лиотар Ж-Ф. Состояние постмодерна / Лиотар Ж-Ф. – СПб.: «Алетейя», 1998. – 160 с.
42. Лукина Н.П. Информационное общество: состояние и перспективы социально-философского исследования [Электронный ресурс] / Лукина Н.П. // Режим доступа: <http://huminf.tsu.ru/e-jurnal/magazine/1/lukina.htm>. - Название с экрана.
43. Лукина Н.П. Образ науки информационного общества: опыт рефлексии [Электронный ресурс] / Лукина Н.П. // Режим доступа: <http://huminf.tsu.ru/e-jurnal/magazine/5/luk.htm>. - Название с экрана

44. Лукиных Т.Н., Можаяева Т.Г. Информационные революции и их роль в развитии общества [Электронный ресурс] / Лукиных Т.Н., Можаяева Т.Г. // Гуманитарная информатика. Открытый международный электронный журнал. – Режим доступа: http://huminf.tsu.ru/e-jurnal/magazine/3/luk_moz.htm. - Название с экрана.
45. Люббе Г. Наука и религия после Просвещения: об утрате культурной значимости научных представлений о мире [Электронный ресурс] / Г. Люббе // . – Режим доступа: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000045/index.shtml>. - Название с экрана.
46. Майданский А.Д. Логический метод Спинозы / А.Д.Майданский. – Р.н.Д.: «Феникс», 2009. –298 с.
47. Макаров В.Л. Становление экономики знаний в России и мире Экономика знаний / Макаров В.Л., Колесов В.П., Белова Л.Г. . – М.: «ИНФРА-М», 2008. – 432 с.
48. Мак-Люэн М. Галактика Гутенберга. Сотворение человека печатной культуры / Мак-Люэн М. – К.: Ника-Центр, 2003. – 432 с.
49. Маклюэн М. Понимание медиа: Внешние расширения человека / Маклюэн М. - М.; Жуковский: «КАНОН-пресс-Ц», «Кучково поле», 2003. — 464 с.
50. Маньковская Н. Б. Эстетика постмодернизма. /Н.Б.Маньковская – СПб.: Алетейя, 2000, - 347с.
51. Матюшин Н. Наиболее перспективное направление – виртуализация [Электронный ресурс] / Н.Матюшин // Режим доступа: http://www.chaskor.ru/article/nikolaj_mityushin_naibolee_perspektivnoe_na_pravlenie_-_virtualizatsiya_19108. - Название с экрана.
52. Микешина Л.А. Философия науки / Микешина Л.А. – М.: Прогресс-Традиция, 2005. – 464с.

53. Михайлева Е.Г. Интеллектуальная элита в матрице современных цивилизационных изменений: Монография / Е.Г. Михайлова – Х.: Издательство НУА, 2007. - 576 с.
54. Мусійовська О.Ф. Теоретичні основи комбінованого навчання / Мусійовська О.Ф. // Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності – 2009. - №3. – С.209-215.
55. Мясникова Л.А. Информатизация по Internet / Мясникова Л.А. // РИСК. – 1996. – № 8-9. – С.38-41.
56. Мясникова Л.А. Экономика постмодерна и отношения собственности / Мясникова Л.А. // Вопросы философии – 2002. - №7. – С.5-16.
57. Неклеса А.И. Трансмутации истории / Неклеса А.И. // Новый мир. – 2002. – № 9. – 143-159.
58. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / [Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров] – М., 2002. – 272 с.
59. Новые информационные технологии и судьбы рациональности в современной культуре. Материалы круглого стола // Вопросы философии. – 2003. – № 12. – С. 3-53.
60. Носов Н.А. Виртуальная реальность / Носов Н.А. // Вопросы философии. – 1999. – № 10. – С.152-163.
61. Огурцов А.П. Постмодернизм в контексте вызовов науки и образования / А.П.Огурцов // Вестн. Самарской гуманит. акад. Сер.: «Философия. Филология». – 2006. – № 1 (4) – С.3-27
62. Озадовська Л. Парадигма діалогічності в сучасному мисленні / Озадовська Л. // Практична філософія. - 2003. - № 3. - С. 99–112.
63. Опыт организации виртуального образовательного пространства / Авраамова Е.М., Гурков И.Б., Егоров В.С., Михайлюк М.В. // Образовательные порталы России. - М. : «Технопечать», 2004. - С. 7-24.

64. Павлова А.В. Образ человека и четыре парадигмы образования [Электронный ресурс] / Павлова А.В. // Режим доступа: <http://z3950.ksu.ru/phil/0752731/076-080.pdf>. - Название с экрана.
65. Пеев Г.И. Новое и обновление человека / Пеев Г.И. // Инновации и образование. Сборник материалов конференции. Серия «Symposium». Выпуск 29. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003. – С. 167-171.
66. Пигров К.С. Диалектика инноваций и образования / Пигров К.С.// [Инновации и образование](#). Сборник материалов конференции. Серия «Symposium», Выпуск 29. – СПб.: [Санкт-Петербургское философское общество](#), 2003. – С.11-15.
67. Пономарьов О.С. Філософія освіти, синергетика і нова освітня парадигма / Пономарьов О.С. // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту – 2008. - №9. – 102-105.
68. Попов С. Организационно-деятельностные игры: мышление в «зоне риска» [Электронный ресурс] / С.Попов. – Режим доступа: <http://www.circle.ru/kentavr/a3.html>. - Название с экрана.
69. Прокудин Д.Е. Информатизация в концепции образования информационного общества / Прокудин Д.Е. // Материалы 9-ой Всероссийской объединенной конференции «Интернет и современное общество». – СПб., 2006. – С.108-110
70. Пролесев С.В. Про цивілізованість і варварство грошей / Пролесев С.В. // Філософія фінансової цивілізації: людина у світі грошей: Матеріали III Міжнародних філософсько-економічних читань – Львів, 2010. – С 22 - 25.
71. Пунченко О.П. Образование как канал трансляции нравственных ценностей социума [Электронный ресурс] / Пунченко О.П., Козленко П.Е.// Режим доступа:

- http://www.nbuu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Аpd/2007_8/Zbirka08/zb08_2007_21_5-224_punchenko-kozlenko.pdf - Название с экрана.
72. Ракитов А.И. Информация, наука, технология в глобальных исторических измерениях / А.И. Ракитов. – М.: ИНИОН РАН, 1998. – 104 с.
73. Рассел Б. Мудрость Запада: историческое исследование западной философии в связи с общественными и политическими обстоятельствами. / Бертран Рассел. - М.: «Республика», 1998. – 480 с.
74. Рейман Л.Д. Информационное общество и роль телекоммуникаций в его становлении / Рейман Л.Д. // Вопросы философии – 2003. – № 3. – С.3-10.
75. Рено А. Эра индивида. К истории субъективности / Рено А. – СПб: «Владимир Даль», 2002. – 474 с.
76. Розин В. Образование в обновляющемся мире / Розин В. // Alma Mater – 2006. - № 7. – С.18-27.
77. Розин В.М. Существование и реальность: смысл и эволюция понятий в европейской культуре / Розин В.М. // Вопросы методологии. – 1994. – № 3/4. - С.57-68
78. Романенко М.І. Посткласична освітня парадигма: витоки, реалії, перспективи /Романенко М.І.// Грані. –2002. - №4. – С.77 – 81
79. Сальник І.В., Сірик Е.П. Віртуальність як принцип і технологія навчання / Сальник І.В., Сірик Е.П.// Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського націон. унів-ту. – 2009. – №14. - С.158-160.
80. Санто Б. Інноваційний саморозвиток [Електронний ресурс] / Б. Санто // – Режим доступу: <http://iee.org.ua/ua/pub/p24>. – Назва з екрану.
81. Симоненко Т.И. Традиции и инновации в образовании как онтологическая проблема / Т.И. Симоненко // Инновации и образование. Сб. матер. конф. Сер. «Symposium». Выпуск 29. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003. – С. 182-187.

82. Слепынина И.И. Вопросы оптимальности в современном образовании / И.И. Слепынина // Философия образования. – 2008. - №3(24). - С.31-35
83. Степанова А.Н. Процессы виртуализации как фактор трансформации образовательной сферы (философский анализ) [Электронный ресурс] / А.Н. Степанова // Режим доступа http://www.phil-ed.ru/Content/1_22_2008/Razdel%201.pdf – Название с экрана.
84. Степин В.С. Конструктивные и прогностические функции философии / В.С. Степин // Вопросы философии – 2009. №1. – С.5-10.
85. Стоуньер Г. Информационное богатство: профиль постиндустриальной экономики / Г.Стоуньер // Новая технократическая волна на Западе. – М., 1986.- С.392-409.
86. Сысоева Л.С., Иванкина Л.И. Концепция образования в информационно-технологической парадигме общества / Сысоева Л.С. Иванкина Л.И. // Философия образования – 2005. - №1.– С.70-85.
87. Тагунова И.А. Модель мирового образовательного пространства в контексте Интернет. Справка на отделение философии и теории образования РАО [Электронный ресурс] / Тагунова И.А. – Режим доступа: <http://www.itiprao.ru/tagunova.html>. - Название с экрана.
88. Тейлор У. Воздействие электронного правления на эволюцию информационного общества [Электронный ресурс] / Тейлор У. - Режим доступа:
http://www.confifap.cpic.ru/upload/conf2005/reports/doklad_621.doc. –
Название с экрана.
89. Тоффлер Э. Шок будущего / Э.Тоффлер. - М.: АСТ, 2001. – 560 с.
90. Трохименко В Дистанційне навчання педагогічних працівників: досвід і проблеми / В. Трохименко // Післядипломна освіта в Україні. - 2004. – 300 с. - С. 29 – 32.
91. Турен А. Повернення дієвця / Турен А. – К.: «Альтпресс», 2003. – 320 с.

92. Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе / Гусаковский М.А., Яценко Л.А., Костюкевич С.В. и др. – Мн.:БГУ, 2004. – 279 с.
93. Ушакова О.Н. Коммуникативная доминанта как инновация образования изменяющегося общества / О.Н.Ушакова // Инновации и образование. Сб. матер. конф. Сер. «Symposium». Выпуск 29. - СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003. – С.364-368
94. Уэбстер Ф. Теория информационного общества / Уэбстер Ф. – М.:»Аспект Пресс», 2004.- 400 с.
95. Фарышев Л.Б. Философские основания коммуникативной стратегии образования. / Фарышев Л.Б. // [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.humanities.edu.ru/db/msg/18827> - Название с экрана.
96. Федорова І.І. Комунікативні стратегії сучасної філософії освіти / Федорова І.І. // Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка – 2007 - №2 – Ч.2. – С.89-92.
97. Философский энциклопедический словарь / ред. кол.: С.С. Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичев и др. - 2-е изд. - М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.
98. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие / Хабермас Ю. – СПб.: «Наука», 2000. – 380 с.
99. Хабермас Ю. Техника и наука как «идеология» / Хабермас Ю. // Техника и наука как «идеология». – М.: Праксис, 2007. – С. 50-116.
100. Хабермас Ю. Технический прогресс и социальный жизненный мир / Хабермас Ю. // Техника и наука как «идеология». – М.: Праксис, 2007. – С. 117-135.
101. Хаткевич С.П. Коммуникативные трансформации образования – ответ коммуникативной онтологии современной социальности / Хаткевич С.П. // Известия Томского политехнического университета. – 2007 - №7 – С.42-44.

102. Хижа С. Будущее России – создание информационного общества XXI века [Электронный ресурс] / Хижа С. - Режим доступа: <http://emag.iis.ru/arc/infosoc/emag.nsf/BPA/d07db6d03283ac9ec3256c4e0022e867>. - Название с экрана.
103. Хоружий С.С. Род или недород? Заметки к онтологии виртуальности / Хоружий С.С. // Вопросы философии. – 1997. – № 6. – С.55-60.
104. Хуторской А.В. Виртуальное образование и русский космизм [Электронный ресурс] / Хуторской А.В. // Режим доступа: <http://www.sufism.ru/barzah/cosm02.htm#021>. – Название с экрана.
105. Цыбра Н. Ф. Самоутверждение личности. Социально-философский анализ / Цыбра Н. Ф. // Киев; Одесса, 1989. – 160 с.
106. Шелер М. Положение человека в космосе / М.Шелер // Проблема человека в западной философии. – М: «Прогресс», 1988. – С.31-95
107. Эйдман И. Прорыв в будущее: социология интернет-революции / Эйдман И.. – М.: ОГИ, 2007 – 384 с.
108. Эко У. От Интернета к Гутенбергу: текст и гипертекст [Электронный ресурс] / У. Эко. - Режим доступа: <http://www.philosophy.ru/library/eco/internet.html>. - Название с экрана.
109. Эпштейн М. Информационный зрыв и травма постмодерна [Электронный ресурс] / М.Эпштейн. - Режим доступа: <http://www.philosophy.ru/library/epstein/epsht.html>. - Название с экрана.
110. Юдаев В.В. Информационные технологии в политическом процессе: Теоретико-прикладной анализ / В.В.Юдаев Диссертация .. кандидата политических наук - М, 2005. - 147 с.
111. Юрьев А. Вместо разума – информация, вместо веры – лицедейство, вместо воли – деньги / Юрьев А. // МОСТ - 2000. – № 40. – С53-57.
112. Ядов В.А. Современная теоретическая социология как концептуальная база исследований российских трансформаций / Ядов В.А. – М.: «Интерсоцис», 2006. – 112 с.

113. Castells M. *The Rise of the Network Society* / Manuel Castells – London: «Wiley-Blackwell», 2010. – 597 p.
114. *Converging Technologies for Improving Human Performance* [Electronic source]. - Access mode:
itri.loyola.edu/ConvergingTechnologies/Report/NBIC_pre_publication.pdf.
– Title from the monitor.
115. Deleuze G., Guattari F. *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia* / Deleuze G., Guattari F. - Minneapolis: University of Minnesota Press, 1987. – 611 p.
116. Frobel F., Heinrichs J., Kreye O. *The New International Division of Labour: Structural Unemployment in Industrialized Countries and Industrialization in Developing Countries* / Frobel F., Heinrichs J., Kreye O. – L.: Cambridge University Press. – 1981. – 444 p.
117. Green N. *How Everyday Life Became Virtual Mundane work at the juncture of production and consumption* / Green N. // *Journal of Consumer Culture*. - 2001. - Vol 1(1). – P.73-92
118. Habermas J. *The Structural Transformation of the Public Sphere* / Habermas J. – Cambridge: MIT Press, 1991. - 326 p.
119. Landsberg- Rodriguez D. *Wici-Constitutionalism* / D.Landsberg-Rodriguez [Electronic source]. Access mode:
<http://www.tnr.com/article/politics/75150/wiki-constitutionalism>. - Title from the monitor.
120. Matson W. *Body essence and min eternity in Spinoza* / Wallace Matson // *Spinoza: issues and dirextions*. – Chicago, 1986 - P.82-96.
121. Robertson R. *Glocalization: Time-space and homogeneity-heterogeneity* / Robertson R. // *Global modernities*. — London: Sage. — 1995. – P.24-44.
122. Reed D. *The law of the pack* / D. Reed // *Harvard Business Review*. – 2000. – P. 133–136.