

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНОГО  
УНІВЕРСИТЕТУ імені К. Д. УШИНСЬКОГО

На правах рукопису

УДК: 370.2+100

САКУН АЙТА ВАЛДУРОВНА

КОМУНІКАТИВНА ЛЕГІТИМАЦІЯ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ  
ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

ДИСЕРТАЦІЯ

на здобуття наукового ступеня кандидата філософських наук  
за спеціальністю 09.00.10 – філософія освіти

Науковий керівник:  
доктор філософських наук,  
професор Кавалеров А.І.

Одеса - 2009

## ЗМІСТ РОБОТИ

ВСТУП.....	3
Розділ 1. ГЛОБАЛІЗАЦІЯ І ЗРОСТАННЯ ВПЛИВУ ОСВІТИ НА СУСПІЛЬСТВО.....	8
1.1. Легітимація освіти в її комунікативності.....	9
1.2. Концепції соціальної функції сучасної освіти в контексті феномена глобалізації.....	28
1.3. Право на освіту як предмет філософії освіти.....	58
Висновки першого розділу.....	73
Розділ 2. КОМУНІКАТИВНА ФІЛОСОФІЯ ЯК ЗАСАДА ОБҐРУНТУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ФУНКЦІЇ ОСВІТИ.....	77
2.1. Розвиток освіти в умовах «суспільства ризиків».....	79
2.2. Становлення особистості як мета сучасної освіти.....	102
2.3. Поняття ідеальної комунікативної спільноти і визначення громадянської функції освіти.....	119
2.4. Концепт «відкрита комунікація» як методологічний підхід до філософії освіти.....	142
Висновки другого розділу.....	161
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	163
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	165

## ВСТУП

**Актуальність теми дослідження.** Впровадження в Україні домовленостей, визначених Болонськими угодами, супроводжується значним розширенням так званого освітнього простору.

Освіта як організований процес трансляції знань та залучення людини до культурних надбань безпосередньо пов'язана з практикою формування людини як особистості, що, маючи знання про світ, повинна персонально визначатися стосовно прийнятної для неї практики в цьому світі. Моральність, духовність, відповідальне відношення стають визначальними характеристиками випускника класичного університету, а не власника освітнього мінімуму. Справа полягає в тому, що освіта, заснована на домінуванні практичних дисциплін, вже має певний реалізований моральний принцип, до якого залучають індивіда, автоматично залишаючи його особисто за межами морального вибору. Персональна відповідальність випускника навчального закладу, де домінує праксеологічне відношення до світу, обмежується правильністю практичного виконання запропонованих йому для засвоєння методів діяльності.

Приймаючи, що навчання, яке здійснюється у межах інституціоналізованої освіти — це спеціально організований, цілеспрямований і керований процес взаємодії вчителів і учнів, спрямований на засвоєння знань, умінь і навичок, треба вказати на принципову необхідність формування умінь критичного ставлення до засвоєваних знань, умінь та навичок. Тобто людина, яка здатна вибудовувати відношення до знань, осмислюючи, перевіряючи, при цьому нічого не змінюючи в їх змісті, стає здатною формувати знання про знання, власне — пізнавати саму себе.

У зв'язку з цим проблема комунікативної легітимації освіти в контексті глобалізації, що є цікавою та важливою і для спеціального, і для

філософського дослідження, яке представлено у соціально-філософському ракурсі.

Наукова задача роботи відбиває потребу розгляду накопиченого матеріалу за даною темою та розроблення її нових аспектів у соціально-філософському осмисленні.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.**

Дисертаційна робота виконана в рамках тематики наукових досліджень кафедри філософії та соціології Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського «Інноваційність в методології та технології наукового та соціального пізнання» (затверджена на засіданні вченої ради університету, протокол № 5 від 25.12.2008 року), якою передбачено вивчення різних сфер людського буття та соціально-філософське осмислення становлення в них особистості. Тема дисертаційного дослідження торкається одного з аспектів цієї проблеми.

**Мета і завдання дослідження.** Метою дисертаційного дослідження є розгляд комунікативної легітимації освіти в контексті глобалізації.

Для досягнення вказаної мети було поставлено наступні задачі:

- проаналізувати легітимацію в її комунікації;
- дослідити процес становлення освітнього простору, який пов'язаний з феноменом глобалізації, та виявити специфіку соціальних функцій освіти в сучасному суспільстві;
- визначити зв'язок соціальних функцій освіти зі змістом освітнього процесу в контексті глобалізації;
- розглянути правові засади освіти як процесу;
- розкрити вплив усвідомлення феномену «суспільства ризиків» на комунікацію легітимації в освітньому процесі;
- застосувати концепт відкритої комунікації як методологічний підхід філософії освіти;
- обґрунтувати за допомогою концепції «ідеальної комунікативної спільноти» актуалізацію громадянської функції освіти.

**Об'єкт дослідження** - процес становлення освітнього простору в умовах суспільства, що глобалізується.

**Предмет дослідження** - освітній процес як комунікативна легітимація в умовах глобалізації.

**Методи дослідження.** Дослідження здійснювалося за допомогою основ наукового аналізу з використанням принципів об'єктивності, системності, рефлексивності історичного і порівняльного аналізу, казуальності, конструктивної критичності.

Визначальним для даного дослідження став метод реконструктивної рефлексії, за допомогою якого було розкрито зв'язок легітимних соціальних функцій освіти зі змістом освітнього процесу.

За допомогою принципу об'єктивності внаслідок аналізу досвіду легітимації освіти у межах Болонського процесу було виявлено феномен зростання впливу освіти на суспільство, яке перебуває у процесі глобалізації. Принцип системності застосовувався при дослідженні концепцій, що визначають соціальні функції освіти. У межах історичного і порівняльного аналізу було впроваджено дослідження права на освіту як предмета філософії освіти. Принцип казуальності використовувався при обґрунтуванні визначення особистості метою сучасної освіти. Застосування принципу конструктивної критики дозволило здійснити редукцію та інтерпретацію поняття «ідеальної комунікативної спільноти» у якості концепту філософії освіти, виявити громадянську функцію освіти.

#### **Наукова новизна одержаних результатів.**

##### **Вперше:**

- сформульовано поняття «ідеальна комунікативна спільнота» у якості концепту філософії освіти, що дозволило обґрунтувати актуалізацію громадянської функції освіти в умовах глобалізації та усвідомлення суспільством себе як «суспільства ризиків»;

- розглянуто як предмет філософії освіти комунікативне співтовариство, що дозволило виявити у ньому в межах моделі «від проблеми до проблеми»

знання, які набувають статусу раціональних, зрозумілих відповідей на осмислені питання, а сама комунікативна легітимація постає як така, що самореалізує етичні норми та узасадничує їх;

**уточнено:**

- поняття соціальної функції освіти як форми встановлення єдності наукової та суспільної раціональності;

- що етичні норми детермінують комунікативну легітимність в освітньому процесі та визначають її відкритість;

**дістало подальшого розвитку:**

- теорія гуманістичної педагогіки, яка визначає за мету педагогічного процесу формування самодостатньої особистості шляхом упровадження у систему її визначень форми освітньої взаємодії ліберальну легітимацію, орієнтовану на визнання значимості індивіда як вищої моральної цінності та комунікативної інстанції соціального життя;

- доповнено методологічні засоби філософії освіти здобутками комунікативної філософії, концептом «суспільство ризиків», поняттям «ідеальна комунікативна спільнота».

**Практичне значення одержаних результатів.** Результати дослідження можуть бути застосовані як методологічний інструментарій вивчення трансформацій освіти в єдиному освітньому просторі, який формується у зв'язку з процесом становлення міжнародного освітнього простору в умовах суспільства, що глобалізується та усвідомлює себе як «суспільство глобальних ризиків».

У методичному застосуванні в педагогічній практиці може використовуватися концепція освітнього процесу як комунікативної легітимації.

Матеріали дослідження, висновки, обґрунтування можуть запроваджуватися у навчальному процесі при читанні курсів і спецкурсів із філософії, філософії освіти, теорії та історії педагогіки, соціальної філософії.

**Апробація результатів дисертації.** Основні положення та висновки дисертації обговорювались на наукових, теоретичних семінарах, засіданнях кафедри філософії та соціології Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського, а також знайшли відображення в доповідях на міжнародних наукових, науково-практичних, науково-теоретичних та всеукраїнській науково-теоретичній дистанційній конференціях: «Інновації в технології та методології наукового пізнання» (Одеса, жовтень 2006 р.), «Культура и экономика» (Донецьк, березень 2008 р.), «Роль науки, релігії та суспільства у формуванні моральної особистості» (Донецьк, травень 2008 р.), «Традиція та інновація в науці та освіті» (Одеса, жовтень 2008 р.), «Інтелект. Особистість. Економіка» (Донецьк, січень 2009 р.), «Філософія освіти як методологічна основа реформування Школи» (Дніпропетровськ, жовтень 2009 р.)

**Публікації.** Основні ідеї та положення дисертації висвітлені в публікаціях, що вміщені у провідних наукових фахових виданнях України, загальним обсягом 3 друкованих аркуші. Всі публікації є авторськими, серед них 4 статті, решта – тези та матеріали доповідей конференцій.

**Структура дисертаційної роботи та її обсяг.** Дисертація складається зі вступу, двох розділів, які поділяються на сім підрозділів, висновків та списку використаних джерел. Загальний обсяг - 174 сторінки. Список використаних джерел - 110 найменувань, нараховує 10 сторінок.

## РОЗДІЛ 1. ГЛОБАЛІЗАЦІЯ І ЛЕГІТИМУЮЧИЙ ВПЛИВ ОСВІТИ НА СУСПІЛЬСТВО

Вже загально прийнято в межах філософії освіти, що процеси європейської інтеграції охоплюють дедалі більше сфер життєдіяльності, включаючи вищу освіту. Україна чітко визначила орієнтир на входження в освітній і науковий простір Європи, здійснює модернізацію освітньої діяльності в контексті європейських вимог, наполегливо працює над практичним приєднанням до Болонського процесу.

Зазначений процес обумовлений реальними змінами, що відбуваються на теренах Європи і світу. Він є своєрідною відповіддю на глобалізацію, становлення інформаційного суспільства, посилення міграційних процесів, мобільності ринку праці, міжкультурних обмінів, а головне — об'єктивно сформованої потреби навчитись «жити разом», зберігаючи власну етнічну, культурну, релігійну і т. п. різноманітність й, одночасно, розуміючи й поважаючи один одного у відповідності з спільними нормами. Одночасно починає усвідомлюватися проблема, що тлумачення та розуміння, так званих, спільних норм за умови відсутності можливості побудови сумірних систем знання перетворюється на складне теоретичне і практичне завдання, яке визнається актуальним не тільки в філософії взагалі, філософії науки [105, с. 34 - 38], а також у межах філософії освіти.

Як свідчать різні джерела, аналіз багатьох європейських конвенцій та конкретних процесів євроінтеграції все частіше виявляє, що кумулятивний ефект від спроб гармонізувати різні європейські національні освітні системи виходить далеко за поставлені спочатку цілі інтеграції, які полягали в тому, щоб захистити континент від небезпечних проявів націоналізму та подолати властивий їм етноцентризм. Визнання того, що процес «європеїзації освіти» є еквівалентним гомогенізації систем освіти європейських держав, що може потягти за собою втрату національної ідентичності, є причиною невеликого бажання ряду урядів європейських країн позбавлятися суверенітету в даній сфері. З цієї причини формування європейського освітнього простору формально відбувається поза



компетенцією інститутів Євросоюзу, хоч саме Європейська Комісія ініціює, розробляє та фінансує всі освітні програми на теренах об'єднаної Європи.

### **1.1. Досвід легітимації освіти**

Сьогодні визнається, що сучасна Європа має певні труднощі у своєму розвитку, жорстко конкурує з Америкою і Японією у виробництві та збуті товарів і отриманні максимальних прибутків. В цих умовах будь-які дії, пов'язані з підвищенням конкурентоспроможності та покращенням якості продукції при мінімальних витратах на її виробництво, підтримувалися підприємцями і її представниками в органах влади. Отже, європейська, перш за все, виробнича еліта хоче підвищити свою конкурентоспроможність, створити хороші умови для виробництва високоякісних товарів не лише з урахуванням сучасного економічного і соціального стану суспільства, але і з урахуванням перспектив його розвитку. Така перспектива полягає в подальшій автоматизації виробництва на базі перспективних інформаційних технологій. Для його обслуговування потрібна кваліфікована робоча сила. Саме в цій площині, на наш погляд, і лежать цільові установки Болонського процесу.

Тому Болонська декларація, як зазначає видання [Dialogs.org.ua](http://Dialogs.org.ua), має вирішити шість завдань для досягнення єдиної за змістом і якістю європейської системи освіти. Серед них: введення двох циклів навчання за формулою 3 + 2, де перший цикл має тривати не менше трьох років і закінчується отриманням першого академічного ступеня бакалавра (другий цикл, що триває не менше двох років, орієнтований на отримання ступеня магістра); створення кредитної системи організації навчання, відповідно до європейської системи трансферу оцінок. За основу пропонується взяти систему ECTS (European Community Course Credit Transfer System), яка враховує трудомісткість навчальної роботи у кредитах; формування системи контролю якості освіти, із застосуванням порівняльних критеріїв, механізмів і методів їх

оцінки відповідно до вимог ENQA (European Network Quality Assurance — Європейська мережа з гарантування якості); підвищення мобільності студентів і викладачів у межах європейського освітнього простору; забезпечення працевлаштування випускників на європейському ринку праці; забезпечення конкурентоспроможності європейської системи освіти [1, с. 15].

Загалом, офіційно визнається, що мета приєднання України до Європейського Союзу та зростання значення для неї освітніх процесів, що сьогодні розвиваються на теренах об'єднаної Європи, викликає необхідність розібратися в тому, що вони собою являють. Наприклад, у ряді документів та виступів підкреслюється, що Болонський процес не має політичного характеру. З цим погодитися не можна. У 2003 році на Берлінській конференції прямо говорилося, що міністри освіти спираються на рішення Європейського союзу, які передбачають створення найбільш конкурентоспроможної і динамічної економіки у світі, заснованої на Європейському континенті, що має вибудовуватися на знаннях заради стійкого економічного зростання.

Як відомо, Болонський процес — це своєрідний рух освітніх національних систем до єдиних критеріїв і стандартів, які утверджуються у європейському просторі. Його головна мета полягає в консолідації зусиль наукової та освітянської громадськості й урядів країн Європи для істотного підвищення конкурентоздатності європейської вищої освіти і науки у світовому вимірі, а також для підвищення ролі цієї системи у соціальних перетвореннях. Даний рух обумовлений реальними змінами, що відбуваються на теренах Європи і світу. Він є своєрідною відповіддю на виклики глобалізації, становлення інформаційного суспільства, посилення міграційних процесів, мобільності ринку праці, міжкультурних обмінів, а головне — об'єктивно сформованої потреби навчитись «жити разом», зберігаючи власну етнічну, культурну, релігійну і т. п. різноманітність й, одночасно, розуміючи й поважаючи один одного у відповідності зі спільними нормами і стандартами [1, с. 124 - 125].

Достатньо поширеною в Україні є думка висловлена І.Ю. Юхновським, за якою Болонський процес відкриває ще один напрям інтеграції України в Європу. Тобто нам надається можливість отримати рівноправний статус у європейському освітньому просторі, який визначає розвиток Європи на ціле покоління вперед. Участь вищої освіти України в болонських перетвореннях має бути спрямована на її розвиток і набуття нових якісних ознак. Водночас слід зважити на те, - застерігає академік, - що ці зміни не повинні призвести до втрати кращих традицій, заперечення національних ознак якості освіти. Орієнтація на Болонський процес не повинна призводити до невиправданої перебудови тих традицій вітчизняної системи вищої освіти, які є національним надбанням української вищої школи. Тому, вважає директор фундаменталізації знань студентів у галузі суспільних і гуманітарних наук Інституту журналістики Київського національного університету імені Тараса Шевченка В. Різун: «Українська освіта славиться фундаменталізмом та академізмом, а західна освіта більш прагматична» [72]. Тож перед системою освіти в Україні стоїть дуальне завдання: перше — як національну освіту включити в розв'язання світових проблем просвіти, екології, економічного зростання, демографії тощо; друге – як, інтегруючись у світове співтовариство, залишитися самим собою зберегти національні особливості та колорит [13].

Зазначене дозволяє визнати, що процеси європейської інтеграції охоплюють дедалі більше сфер життєдіяльності, включаючи вищу освіту. Україна чітко визначила орієнтир на входження в освітній і науковий простір Європи, здійснює модернізацію освітньої діяльності в контексті європейських вимог, наполегливо працює над практичним приєднанням до Болонського процесу. У 1997 році під егідою Ради Європи та ЮНЕСКО було розроблено і прийнято Лісабонську конвенцію про визнання кваліфікацій вищої освіти Європи, яку підписали 43 країни (Україна в тому числі). Лісабонська угода декларує наявність і цінність різноманітних освітніх систем і ставить за мету створення умов, за яких більша кількість людей, скориставшись усіма

цінностями і здобутками національних систем освіти і науки, зможуть бути мобільними на європейському ринку праці.

Наприклад, 25 травня 1998 року міністри освіти Франції, Італії, Великобританії та Німеччини на конференції, присвяченій 800-річчю Паризького університету, підписали так звану Сорбонську декларацію «Про гармонізацію європейської системи вищої освіти», завдання якої — створення відкритого європейського простору вищої освіти, який має стати більш конкурентоспроможним на світовому ринку освітніх послуг. Основна ідея цих документів — двоступенева структура вищої освіти, використання системи кредитів (ECTS), міжнародне визнання бакалавра як рівня вищої освіти, що надає особі кваліфікацію та право продовжувати навчання за програмами магістра відповідно до положень Лісабонської угоди. Таким чином, поступово створювалися умови для інтеграційних процесів у сфері вищої освіти європейських країн. Україна була і є активним учасником цих процесів.

Як відомо, особливості функціонування європейського освітнього простору у контексті Болонського процесу описували та досліджували різні вітчизняні вчені В. Кремінь, В. Журавський, М. Згуровський, М. Степко, В. Андрущенко, Б. Клименко, Ж. Товажнянський, О. Бабкіна, К. Левківський; Ю. Сухарніков, А. Філіна, А. Корецька, К. Корсак, В. Плавич та інші. Тому, спираючись на їхні роботи, можна констатувати, що процес становлення спільної освітньої політики європейських держав був довготривалим, непротим, неоднозначним, але, на нашу думку, успішним. Римський договір, що позначив заснування Європейської спільноти в 1957 р., не торкався освітньої сфери взагалі. Перші кроки в цій площині були зроблені тільки в кінці 1950-х., коли Єврокомісія «наголосила на важливості європейського освітнього виміру і саме в цей час розпочала роботу в даній площині з організаціями як на європейському, так і на національному рівнях» [98, с. 8]. Починаючи з 1960-х вона втручається в сферу освіти, використовуючи інформаційні кампанії та створюючи Європейські школи. Розуміння того, що «неможливе вільне пересування робочої сили без спільної політики в професійній освіті привело до прийняття в 1963 р. десяти принципів,

що визначили критерії освітньої політики, спрямованої на досягнення спільних економічних цілей» [98, с. 10]. Їх метою було вироблення певного рівня уніфікації в професійній освіті в шести країнах, що на той час складали Європейську Спільноту. Але, як зазначають Ж. Шардьє та С. Кроше, необхідність їх запровадження окремими державами було поставлене під сумнів з побоювань, що вони обмежать їх вплив на розвиток соціальної політики. Не дивлячись на те, що згадані принципи спрямовувалися на сферу професійної освіти, наслідки їх прийняття в подальшому вийшли далеко за межі запланованих. В решті решт, проблему визнання професійних кваліфікацій та однакових назв в їх визначенні вирішили виключно за допомогою спільної політики. Що ж стосується розробки спільної освітньої політики загалом, то її запровадження було підняте до статусу головної культурної мети починаючи з 1970-х [98, с. 9]. Вже тоді керівництво Європейської спільноти підкреслювало, що створення спільної освітньої мережі є неминучим для появи європейської свідомості: «Ті ж процеси, які породили європейську економічну спільноту, дали поштовх для народження - через участь різних людей у виконавчій владі - європейській політичній спільноті» [108, с. 153]. Тому в 1972 р. була зроблена доповідь «В напрямку до Європейської освітньої політики», підготовлена до друку Генрі Джейном на вимогу Європейської Комісії, визнала сферу вищої освіти пріоритетним напрямком розвитку та визначила спрямування реформ. Комітет з питань освіти був створений роком пізніше з метою консультування міністрів освіти різних країн, який розпочав свою роботу прийняттям резолюції з питань освіти 6 липня 1974 року. Не дивлячись на те, що вона була дуже обережною стверджуючи, що «гармонізація освітніх систем та політик не повинна бути метою в собі», вона закликала до наступних кроків: збільшення співпраці між інституціями вищої освіти, формального визнання однакового часу для навчання за кордоном, мобільність студентів та викладачів [98, с. 12]. У 1976 р. друга резолюція підтвердила згадані пріоритети та інтегрувала їх в програму реформ. Тоді ж була запущена пілотна програма університетських обмінів. Згадані резолюції мали надзвичайне значення, оскільки визначили цілі в області освіти, яких

європейські держави намагатимуться досягти в наступні десятиліття. Крім того, період з 1987 по 1990 рр. був позначений запуском декількох освітніх програм Європейської спільноти, включаючи найуспішнішу з них - програму ERASMUS [98].

Загалом проблема освіти зайняла важливе місце в публічних дебатах про майбутнє Європи з підписанням Маастрихтського (1992) договору, який започаткував базові інституційні правила для Європейського Союзу та заклав основи вільного пересування товарів, послуг та людей. Не дивлячись на те, що національний суверенітет над освітніми системами не був скасований, статті 126 та 127 цього договору надали інституціям ЄС законне право втручатися в національні системи в такий спосіб, який би сприяв підвищенню «якості освіти». З цього критичного моменту економічна та освітня політика стають надзвичайно сильно взаємопов'язаними в риторичі та пріоритетах Європейської Спільноти. Наприклад, «Біла книга з конкуренції, росту та зайнятості» (1993) особливо виділяє значення освіти та професійного навчання для економічного зростання. В цей же час пріоритети реформ були спрямовані на створення освітньої сумісності по всій Європі, особливо в сфері дипломів.

У контексті зазначеного цікавим стає наступний факт. Виявляється з самого початку той процес, який ми звично називаємо Болонським, задумувався виключно для країн-членів ЄС, і до загальноєвропейського процесу за межами цього геополітичного об'єднання не мав ніякого відношення. В 1998 році міністр освіти Франції Клод Алегрі запропонував трьом колегам з сусідніх країн прийняти спільну декларацію, яка б допомогла вирішувати проблеми реформування національних освітніх систем. Міністри освіти інших країн-членів ЄС зацікавились ідеєю зустрічі, але виразили жаль з того приводу, що не були формально запрошені до Парижу. Саме так був даний старт процесу, прихильність до якого сьогодні задекларували 45 країн з різних частин Європи. Очевидно, що «кількість учасників почину значно перевищила очікування ініціаторів... Що стосується Європейської Комісії, то вона відреагувала миттєво: схвалила та підтримала «процес» та попросила надати їй

вичерпний звіт про стан справ у вищій освіті в Європі, який врешті решт проклав дорогу до вирішального Болонського саміту» [98, с. 12].

Це підтверджують відповідна статистичні дані, які свідчать, що: «в цілому в Європі знаходиться близько 4000 інституцій вищої освіти, з яких 3300 розміщені в ЄС. В 2000 році в цих вищих навчальних закладах навчалось близько 17 мільйонів студентів (з яких 12, 5 млн. проживають в ЄС), працювало 1,5 мільйонів викладачів, з яких 435 тис. науковці. В ЄС проживають три четвертих з цих дослідників, там же здійснюється 80 % фундаментальних наукових досліджень з усіх, що проводяться в Європі [108]. Не дивлячись на те, що формально Болонський процес відбувається поза межами інституцій ЄС, фінансує зазначені реформи також Європейська комісія з бюджету Євросоюзу. Переконливими видаються наступні цифри: у 2007 - 2013 роках вона планує витратити на подальший розвиток інтеграції у сфері освіти 13,6 млрд. євро, що в тричі перевищує кошти, витрачені на ці цілі до останнього часу [98, с. 15].

Вказане набуває особливого значення, якщо враховувати те, що це відбулося не дивлячись на те, що інші міжнародні організації, такі як Рада Європи, ЮНЕСКО, Асоціація Європейських університетів, Міжнародне студентське європейське бюро та Європейська асоціація закладів вищої освіти запрошені до участі на консультативній основі, більшість дослідників даної проблеми стверджують, що влада та можливість здійснювати реформи та реструктуризацію вищої освіти європейських країн сконцентрована саме в Європейській Комісії. Більше того, аналіз динаміки процесу приводить до висновку, що концентрація влади над освітою країн-членів ЄС в інституціях Європейського Союзу тільки збільшуватиметься. Як зазначають Ж. Шарльє та С. Кроше «Болонський процес заснував «концептуальну модель участі», в якій владні повноваження більше не визначаються в термінах національних кордонів і розмежування між державними та недержавними акторами більше не має значення. Країни, які приєдналися до цього процесу, поступилися правом контролю над сферою вищої освіти в той час, коли не існує будь-яких легальних інструментів, які

б примусили їх це робити» [98, с. 15]. Європейські дослідники називають такий спосіб трансляції де-факто законодавчих рішень європейських інституцій на національний рівень «м'яким законом». Хоча ці ініціативи позиціонуються як виключно добровільні, чим більше зростає рівень європейської кооперації, тим менше вибору залишається закладам вищої освіти: потрібно або приєднуватися, або набуту статусу периферійного закладу, випускники якого не мають дипломів, що можуть прийматися європейськими роботодавцями. За відсутності загальної динаміки конвергенції, виникає загроза поділу закладів освіти на такі, що адаптувалися до змін та такі, що не адаптувалися. Зрозуміло, що останні будуть відчувати негативні наслідки, оскільки студенти йтимуть до тих університетів, які гарантують міжнародне визнання кваліфікації.

За допомогою аналітичного огляду різних європейських конвенцій та конкретних кроків дослідники процесів євроінтеграції все частіше наголошують на тому, що «кумулятивний ефект від спроб гармонізувати різні європейські національні освітні системи виходить далеко за поставлені спочатку цілі інтеграції, які полягали в тому щоб захистити континент від небезпечних проявів націоналізму та подолати властивий їм етноцентризм. Визнання того, що процес «європеїзації освіти» є еквівалентним гомогенізації систем освіти європейських держав, що може потягти за собою втрату національної ідентичності, є причиною невеликого бажання урядів позбавлятися суверенітету в даній сфері. З цієї причини формування європейського освітнього простору формально відбувається поза компетенцією інститутів Євросоюзу, хоч саме Європейська Комісія ініціює, розробляє та фінансує всі освітні програми на теренах об'єднаної Європи. Роздуми над станом справ в цій сфері привели І. Баше до висновку, що «ступінь інтеграції країн-членів ЄС в сфері освітньої політики та їх бажання позбутися суверенітету в цій царині можна розглядати як чутливий сейсмограф, який відображає інтенсивність процесів політичної інтеграції» [89].

Що ж стосується реалізації цілей Болонської декларації в країнах, які не є членами ЄС, то, на нашу думку, є очевидним, що без організаційної, фінансової та ідеологічної підтримки Єврокомісії та за відсутності відповідних



централізовано впроваджуваних державних програм, реформа освітньої системи в цих країнах відбуватиметься далеко не так інтенсивно, як в межах Європейського Союзу.

У рамках інституцій Євросоюзу, зокрема в Єврокомісії, відбувається концентрація функцій планування, адміністрування та контролю за освітньою сферою країн-членів ЄС, внаслідок чого національні держави поступово втрачають право управляти нею. Ж. Шарльє та С. Кроше зазначають з цього приводу: «Починаючи з 1998 року, кількість ініціатив, які ставлять за мету об'єднати національні системи вищої та професійної освіти почала зростати по всій Європі. Болонський та Копенгагенський процеси представляють собою спробу знизу розвинути Європейську освітню інституційну інфраструктуру... Оскільки різні держави погодились на створення такої інфраструктури європейського рівня, то йдеться про тенденцію «відмови від права контролю» сфери освіти, а їхні дії можна інтерпретувати як де-факто інтеграцію різних національних освітніх політик» [98, с. 10]. Легальні інструменти впливу інституцій ЄС на освітню політику країн-членів передбачені також в проекті Європейської Конституції. «Якщо ці статті будуть ратифіковані державами, то вони дадуть ЄС законне право втручатися в сферу освіти країн-членів» [98, с. 10].

Серед тенденцій, які набувають чинності після 2000 року особливу увагу привертає наголос на потребі в уніфікації освітніх програм та планів. Зокрема на Берлінській конференції міністрів освіти в 2003 було заявлено про необхідність «розвитку...інтегрованих навчальних планів, які будуть вести до появи загальновизнаних освітніх ступенів» [106, с. 24]. Уже на саміті 2005 року в Бергені, міністри особливо наголосили на недостатності зусиль, які здійснюються в цьому напрямку, та на потребі в проведенні «значної кількості експертиз для того, щоб відбувалася робота зі структурних змін в навчальних планах, програмах та інноваційному викладанні» [109]. Г. Уельш виділяє наступні найбільш важливі тенденції трансформації навчальних програм: «інтернаціоналізація, що має на увазі запровадження нових програм, необхідних для освітніх ступенів бакалавра та магістра, європеїзація (мається на увазі

розробка модулів, курсів, та навчальних програм з європейським змістом і орієнтацією) та введення предметів, які викладаються англійською мовою (цьому сприяє інтернаціоналізація студентської аудиторії та особового складу кафедр),» [109] механізмом координації дій країн-членів в сфері освіти є введений в 2002 році на Барселонському саміті Європейської Ради Метод Відкритої Координації (МВК), який передбачає вільне співробітництво університетів, а також впровадження спільної системи контролю якості освіти.

Тож європейські дослідники підкреслюють, що «МВК дав Комісії нові можливості для втручання в сферу освіти. Його головні принципи є надзвичайно простими: цілі та план дій реформ пропонуються в Європейській Раді національними представниками; директиви, які видаються у відповідності з МВК потім транслуються до національної та регіональної освітніх політик; досягнутий прогрес регулярно відслідковується в кількісних і якісних показниках. Періодичне оцінювання дозволяє зробити порівняння значимих частин для того, щоб визначити, які практичні кроки були найбільш ефективними» [98, с. 10]. Крім того, «Європейська Комісія постійно публікує меморандуми, вплив яких на освітні політики країн-членів не потрібно недооцінювати. Вони є структурно пов'язаними з ВМС, та формують принципово новий алгоритм процесу прийняття рішень в сфері освіти на національному рівні» [107, с. 10]. Як тенденцію централізації влади над освітою в інституціях ЄС можна розглядати також створення в 1999 році Головного управління Європейської комісії зі справ освіти, культури та молоді.

За аналогією з курсом національної історії (національного виміру) до освітніх програм в країнах-членах ЄС включається «європейський вимір», покликаний сформувати у студентів та учнів знання про ЄС та плекати відчуття спільної долі та спільного майбутнього, пов'язаного з цим наддержавним утворенням. Даний напрям безпосередньо пов'язаний зі «створенням європейського громадянства та європейської ідентичності, відбувається процес європеїзації національних освітніх політик» [105]. Саме через систему освіти

поширюються цінності та світоглядні орієнтири, які стають основою європейської ідентичності [68, с. 12 - 34.]. Поряд із вивченням єдиної національної мови європейська політична еліта через транснаціональну систему вивчення іноземних мов та розгалужену систему програм учнівського, студентського та викладацького обміну прикладає максимальних зусиль для того, аби щонайменше одна мова - англійська - перетворилася на спільну мову для громадян Європейського Союзу, бо саме одна мова може стати основою для створення єдиного європейського комунікаційного простору, що, в свою чергу, матиме наслідком становлення європейської «уявленої спільноти». Уже сьогодні статистичні дані свідчать, що принаймні однією іноземною мовою володіють 80 % європейських студентів [105, с. 6]. Також у межах інституцій ЄС приділяється неабияка увага вихованню керівних кадрів, які б професійно займались проблемами управління сферою європейської вищої освіти та формуванням європейсько-освітньої політики [98, с. 12].

Стосовно значення освіти для просування процесів європейської інтеграції, британський дослідник історії освіти І. Бейч зазначає: «Соціалізація через освіту грає важливу роль в конструюванні ідентичності, тому контроль над освітою є потенційно вирішальним для майбутньої легітимності європейських інститутів. В битві... за майбутнє інтеграційних процесів освітня політика є територією, яка має життєво важливе значення» [89]. З такої точки зору, як зазначає М. Лебедева, «Болонський процес — найбільш суттєвий та яскравий прояв політикоутворюючої функції освіти» [42, с. 70]. «Раніше інтеграцію в більшості випадків пояснювали в економічних термінах. Натомість сьогодні все частіше і частіше як основний компонент цього процесу розглядається освіта. Більше ніхто не говорить про те, що метою інтеграції є сприяння торгівлі та економічному співробітництву; її мета полягає в тому, щоб через освіту вселити відчуття спільної європейської ідентичності та відчуття спільної мети» [108, с. 4]. Знанням при цьому приписується фундаментальна властивість об'єднувати людей.

Тобто якщо взяти до уваги той факт, що освітня політика є однією з найважливіших складових політики ідентичності, стає зрозумілим, що творці

євроінтеграційного проекту прийшли до висновку, що для легітимації такого наддержавного утворення, яким є ЄС, за допомогою тих самих механізмів, які використовувались для конструювання відповідних національних ідентичностей, має бути створена наднаціональна європейська ідентичність, яка виконуватиме по відношенню до ЄС ті ж функції, які національна ідентичність громадян виконує по відношенню до національної держави. Відповідно, для виробництва наднаціональної європейської ідентичності також «потрібна спеціальна фабрика. Назва цієї фабрики - освітня та комунікативна система» [26, с. 86]. Саме з такої точки зору Болонський та Копенгагенський процеси та намагання створити європейську зону вищої освіти постають, ні чим іншим, як механізмами конструювання наднаціональної європейської ідентичності. Як зазначає І. Бейч, «не дивлячись на очевидну різницю між процесами створення європейської інтеграції та процесами створення сучасних національних держав, між ними існує багато спільного, що є корисним та повчальним стосовно значимості певних наративів в навчальних планах та в конструюванні ідентичності» [89]. За такої позиції стає очевидним, що ЄС, як наднаціональний інститут, залежить від здатності держав-членів трансформувати свої націєцентричні освітні політики та філософії освіти в напрямку до створення такої освітньої системи, яка б включала європейський вимір, розвивала європейську ідентичність та європейське громадянство як її політичну маніфестацію.

Також маємо вказати, що з початку заснування ЄС минуло більш як тридцять років для того, щоб з'явилась можливість оголосити про об'єднання національних освітніх систем в єдине ціле під егідою Болонського процесу, метою якого є не тільки економічні імперативи, а й створення спільної європейської ідентичності, де окрема людина легітимно має визначати себе. Очевидно, що в сфері освіти та виховання Європа протистоїть національним ідентичностям, які по різному реагують на такий зовнішній подразник як Європейський Союз, тому кроки по створенню наднаціональної європейської ідентичності робляться виважено та обережно. Сам процес є повільним, ретельно продуманим та добре організованим,

а в його основу покладено використання об'єднаної освітньої системи. Всі освітні програми ЄС повністю інтегровані в національні освітні системи. Цей «виключно технічний маневр дозволив де-юре позбавити сенсу будь-які дебати щодо їх політичного значення та наслідків» [98, с. 19]. Тому освітня інтеграція в межах Болонського та Копенгагенського процесів визначається в більшості наукових досліджень виключно технічними та економічними, а не політичними критеріями. Тобто розвинуті країни Європи, досягнувши значних успіхів у розбудові власної освіти в межах окремих держав, наприкінці 1990-х років дійшли висновку, що час виходити на цілковито новий рівень відкритості й міжнародної кооперації. Такі країни, як Велика Британія, Німеччина, Італія і Франція, виступили в 1998 р. з пропозицією нівелювати розбіжності у системах вищої освіти, ліквідувати нееквівалентні дипломи, невідповідність, невиправдану і суто місцеву своєрідність. Все це було серйозною перешкодою на шляху будь-яких спроб не тільки інтеграції освітніх систем, а й звичайних обмінів студентами і молодими науковцями. Європейський Союз, що вийшов у своїй консолідації на рівень єдиної валюти і наднаціонального уряду, відчув гостру потребу в узгодженні систем вищої освіти і наукових досліджень. Відповідно усе це втілювалося в Болонському процесі, оскільки були проголошені плани створення до 2010 р. інтегрованого європейського простору вищої освіти.

Враховуючи еволюційність вказаних процесів можна зазначити, що вже наприкінці 1960-х років найбільш передбачливі науковці Японії, США та інших розвинутих країн розпочали послідовне вивчення суспільства, яке мало прийти на зміну індустріальному. Називатимемо його надалі «суспільством знань» і вкажемо, що значну кількість його рис ми можемо віднайти не в Японії чи США, керівники яких не позбавилися залишків глобальних амбіцій, а в невеликих країнах Скандинавії, у Данії, Нідерландах, які розвиваються не на засадах «вільного ринку» і майже необмеженого індивідуального суперництва, а на базі чітких і загальноприйнятих угод щодо справедливого розподілу і використання валового національного продукту, ліквідації всіх

передумов для бідності та ін. Наприклад, Фінляндія усього за кілька років досягла значно більшого від, наприклад, Росії прогресу, не звертаючись до ринкових засад в економіці і вважаючи їх атрибутом минулого [30, с. 34 - 49].

Тим самим глобалізація й інші планетарні явища можуть розглядатися як наслідком того, що нові здобутки людства, насамперед інформаційно-високотехнологічні, прискорили найбільш широкі і різнопланові зміни в суспільстві. Спираючись на уявлення про аграрне, індустріальне та інформаційне суспільство, можна порівняти характерні для них особливості систем освіти, управління ними і моделей змін, інновацій і реформ [48]. Як відомо, в аграрних суспільствах повнота влади успадковувалася, тому до керівників князівств чи імперій не ставилася вимога високої грамотності. Вони найчастіше своїм головним обов'язком вважали збільшення війська. Ці керівники — Наполеон, Петро Перший та інші — застосовували в управлінні системою освіти ті ж методи і засоби, що й у військовій сфері. Наказами визначалися необхідні зміни, відповідальні особи і джерела ресурсів. Невиконання наказу виключалося, тому ефективність реформ була дуже високою, дискусії й обговорення не було, а інтереси пересічних громадян не враховувалися. Запровадження змін істотно полегшувалося тим, що самі системи освіти не були розгалуженими, а весь її сектор зводився до одного-двох університетів, які й готували всіх необхідних чиновників, політиків, професорів та інженерів.

Еволюційний перехід від міністерських реформ в індустріальних країнах відбувався досить повільно. Міністерські реформи домінували в СРСР, продовжують вони виявляти себе і в сучасній Україні.

Наприклад, у СРСР ініціатором змін в освіті виступав чи диктатор (Ленін, Сталін) чи генеральний секретар Комуністичної партії, чий повноваження дорівнювали диктаторським. У сучасній Україні ініціатива модернізації освіти належить міністру освіти і науки. Як і в СРСР, за їх наказом підпорядковані державні адміністративні структури проводять діагностику стану системи освіти, виявляють головні недоліки і готують

аналітичні доповіді для замовників. Останнім часом, вони, залежно від замовлення, надають робочі проекти освітніх законів чи інших постанов. У робочій групі можуть перебувати і науковці (найчастіше — представники Академії педагогічних наук України), але їх вплив на створення проектів мінімальний, оскільки остаточним критерієм прийняття рішення стає баланс політичних інтересів окремих груп та амбіцій міністра освіти та прем'єра (його заступників).

Формальне рішення вищого керівництва попередньо публікуються для «широкого обговорення» у центральних і освітніх газетах, без оголошення реально діючих підзаконних актів. Завжди пропонується лише один-єдиний варіант, що практично виключає можливість внесення дійсних змін та правок «міністерського проекту». Трапляється, що кількість різноманітних пропозицій щодо змін може бути й значною, але це нічого не змінює — переважну більшість з них ніхто не враховує, оскільки це може стати причиною заперечення стратегічних і тактичних політичних інтересів керуючих груп та амбіцій міністра освіти і прем'єра (його заступників).

Можна визнати існування кількох методів планування реформ. Найбільш поширені два: соціально-демографічний, який враховує лише демографічні показники і визначену Конституцією і законодавством тривалість освіти, і метод «витрати — прибуток», у межах якого освіта вважається інвестицією, а тому повноваження науки в такому випадку обмежуються обчисленням співвідношення витрат на освіту та можливого прибутку від підвищення виробничо-професійної компетентності всього населення.

Наприклад, у СРСР домінував метод централізованого планування. Він полягав і обчисленні необхідної для діяльності економіки та інших державних секторів відповідної кількості кадрів і працівників визначених профілів і рівнів підготовки. Інші фактори не враховувалися, а фінансові витрати обчислювалися на основі нормативів. Такий підхід виявляв себе в тому, що

навчальні заклади фактично не мали права відраховувати найгірших студентів, а тому кількість вступників майже збігалася з числом випускників.

Цікаво, що в Україні першою зникла саме система централізованого планування. Тому обсяги державного фінансування почали визначатися можливостями існуючих педагогічних кадрів так і наявними бюджетними ресурсами. Централізоване державне планування освітніх реформ в Україні стало в 1990-х роках неможливим, а рішення найчастіше почали прийматися на основі загальних гасел й абстрактних побажань: деідеологізації, гуманізації, гуманітаризації тощо. Тому впроваджується практика симуляції моніторингу результатів освіти. Це спостерігається і в сучасній Україні - невелике за своїми кадровими ресурсами Міністерство освіти і науки не може організувати належний моніторинг і відстежувати всі результати впроваджених новацій. Отже, Україна, Росія, Польща і багато інших постсоціалістичних та інших держав продовжують вносити зміни в освіту шляхом «міністерської» моделі реформ. Як доводить і наш досвід, і практика десятків інших країн світу, результативність подібних реформ незначна — приблизно одна спроба з 10 - 15 [101, с. 39 - 40]. Науковці пояснюють цей факт тим, що організатори реформ використовують застарілі підходи і методи, захоплюються надмірним адмініструванням, не цікавляться розширенням соціальної бази реформ і досягненням масової підтримки інновацій учителями і викладачами вищих навчальних закладів.

Якщо звернутися до праці «Дві декади реформ у вищій освіті Європи», то легко помітити, що відбувався поступовий перехід від запровадження інновацій шляхом наказів і постанов уряду і міністерських керівників до створення «межевих» законів, призначених виключно для здійснення тих чи інших змін. Можливо, що серед причин цього було не тільки поширення ідеалів демократії, а й скорочення освітніх бюджетів, відтак, значне зменшення адміністративних можливостей міністрів освіти. Ці дві причини, найімовірніше, й викликали переорієнтацію на принципово нові підходи у сфері освітнього планування та здійснення реформ.



Демократична організація державного устрою — поділ влади, чесні вибори за участю багатьох кандидатів, виключення сваволі відповідальних осіб та їх ротація — все це змінило підходи до інновацій в освіті, поставило вимоги суспільного консенсусу щодо їх найвищих цілей і запланованих моделей і засобів. Організатори реформ перестали нехтувати пріоритетами всього населення і навчилися залучати до їх реалізації широку громадськість, учителів і викладачів, учнів і студентів, їхніх батьків, журналістів, представників об'єднань бізнесменів, професійних спілок та ін. Єдиний шлях до досягнення подібної мети — поступовість і зміни в законодавстві. Тобто модель демократично-законодавчих реформ спрощено може бути відтворена як послідовність кількох кроків. Спершу — тривала і широка громадська дискусія щодо стану і якості національної вищої освіти, обговорення і порівняння її характеристик з аналогами в сусідніх розвинутих країнах. Учасники обов'язково намагаються аргументувати свою позицію практикою світової політики, економічних змін, глобалізації, регіональної інтеграції тощо. На цій основі створюється проект рамкового закону про реформу для роботи у комісіях парламенту. Законодавці враховують всі «за» і «проти», а тому приймають зважене рішення щодо обсягу змін, намагаючись обмежитися експериментом, результати якого дали б змогу удосконалити план наступних дій. Прийняття закону виключає гальмівні дії незгодних зі змінами й гарантує належне фінансування.

За допомогою здійснення передбаченого законом удосконалення освіти планується проведення поглибленого і об'єктивного аналізу впроваджених змін, який дає змогу якнайкраще підготувати наступний етап модернізації. Саме цей варіант став найпоширенішим у європейських країнах. Тривалість кожного з етапів реформування подекуди суперечить необхідності внесення негайних змін чи таких інновацій, які можуть не отримати підтримки більшості населення. Схоже, що Болонський процес був винайдений згаданими вище міністрами освіти Великої Британії, Німеччини, Італії і Франції саме як засіб прискорення реформ. Без Болонських угод було неможливим внесення змін, що

мають відношення до загальних у Європі вимог ринку праці, на основі індивідуального наказу міністра освіти окремої країни. Тим часом, після впровадження Болонської декларації вона уже неодноразово була використаною і у Франції, і в Німеччині, і в Австрії та інших країнах для прискорених змін у структурі форматування дипломів, організації екзаменів, підходів до забезпечення стандартизованої якості.

Тим самим, не підміняючи демократично-законодавчу модель реалізації системних освітніх реформ, Болонський процес створив певні умови для здійснення нововведень, які ніби скеровані переважно на узгодження освітніх систем країн — учасниць цього процесу, на полегшені ними при залученні на свій ринок праці кращих випускників з інших європейських країн.

Формально стратегію розвитку освітянської галузі України сьогодні визначає прийнята Другим Всеукраїнським з'їздом працівників освіти й затверджена Указом Президента України національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті. Дана доктрина визнана однією з найбільш перспективних освітніх стратегій у європейському просторі.

Доктрина враховує наступне. 19 червня 1999 року міністри освіти 29 європейських країн підписали Болонську декларацію, головною метою якої проголошувалась побудова до 2010 року загальноєвропейського простору вищої освіти (The European Higher Education Area), в якому викладачі та студенти зможуть безперешкодно пересуватися, а їхні кваліфікації будуть визнаватися. Ці два документи, що стали виявом розуміння спільних проблем і прагнення до побудови європейського простору вищої освіти, формально започаткували Болонський процес, що охопив сьогодні більшість країн Європи. Наступний етап Болонського процесу розпочався у Празі 19 травня 2001 року, де представники 33 країн Європи підписали Празьке комюніке. Саміт підтвердив позиції щодо цілей, визначених Болонською декларацією, високо оцінив активну участь у процесі Європейської асоціації університетів (EUA), національних спілок Європи (ESIB) та конструктивну допомогу з боку

Європейської комісії. Країни-учасниці висловили свої зауваження щодо подальшого процесу, беручи до уваги різні цілі Болонської декларації.

Нове рішення Берлінського саміту (18 - 19 вересня 2003 року) - поширення загальноєвропейських вимог і стандартів уже й на докторські ступені. Установлено, що в країнах-учасницях Болонського процесу має бути один докторський ступінь - «доктор філософії» у відповідних сферах знань (природничі науки, соціогуманітарні, економічні та ін.). Була запропонована формула триступеневої освіти (3 - 5 - 8), згідно з якою не менше трьох років відводиться для отримання рівня «бакалавр», не менше 5 - «магістр» і не менше 8 - «доктор філософії».

Цьому процесу передувала діяльність Європейської Комісії, Ради Європи та ЮНЕСКО, ряду європейських університетів, а також європейської мережі інформаційних центрів. Тобто Болонський процес географічно не обмежений простором Європейського Союзу, його учасниками можуть стати країни-члени Європейської культурної конвенції, які доведуть свою готовність дотримуватися мети та принципів Болонського процесу в своїй системі вищої освіти. На сьогодні 40 європейських країн включно з Росією підписали Болонську декларацію. Очевидно, що альтернативи для України немає, участь у Болонському процесі є шансом реалізації стратегії євроінтеграції, сприяння підвищенню якості освіти, вирішення проблеми визнання українських дипломів за кордоном. Основним завданням є запровадження передбаченої Болонською декларацією системи академічних кредитів вищим навчальним закладам інших країн [1, с. 128].

Важливе значення має запровадження акумулюючої кредитної системи — це можливість враховувати всі досягнення студента, а не тільки навчальне навантаження, наприклад, участь у наукових дослідженнях, конференціях, предметних олімпіадах тощо. Визначення змістових модулів навчання з кожної дисципліни, узгодження кредитних систем оцінювання досягнень студента повинно стати основою для вирішення ще однієї задекларованої у Болоньї мети — створення умов для вільного переміщення студентів,

викладачів, менеджерів освіти та дослідників на теренах Європи. Загальнообов'язковою також вважається наявність внутрішніх та зовнішніх громадських систем контролю якості освіти. Визначальними критеріями освіти в рамках Болонського процесу є: якість підготовки фахівців; зміцнення довіри між суб'єктами освіти; відповідність європейському ринку праці; мобільність; сумісність кваліфікації на вузівському та післявузівському етапах підготовки; посилення конкурентоспроможності Європейської системи освіти.

Відповідно навчальні програми розвитку вищої освіти в Україні розраховані на студентів, які навчаються за освітньо-кваліфікаційними програмами підготовки магістрів, аспірантів, а також для слухачів факультетів підвищення кваліфікації та перепідготовки. Програма побудована за вимогами кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах та узгоджена з примірною структурою змісту навчального курсу, рекомендованою Європейською кредитно-трансферною системою (ESTS).

## **1.2. Концепції соціальної функції сучасної освіти в контексті феномена глобалізації**

Як виявила критика філософії та культури Модерну, просвітницьке покладання на силу розуму вже з XVII ст. спричинило появу «антипросвітницького руху, інспірованого німецькими романтиками..., які повертають свій інтерес від...природи як нормативної інстанції – до релігії» [83, с. 63]. У подальшому критика розуму дозволила Ф. Ніцше визнати «Науку й мораль...як ідеологічно перекручені модуси волі до влади», а Керкегору і Шопенгауеру виявити необхідність включення в проблематику соціальних питань «...принципу індивідуалізму. Відродити значимість індивіда як вищої моральної цінності та легітимативної інстанції соціально-політичних форм життя...» [83, с. 63]. На відміну від просвітницького

розчинення особистості у загальних нормах розумного подолання дикунства первинного егоїзму в законах (нормативних актах, прийнятих державою для урегулювання відносин між людьми), принцип індивідуалізму визначає, що жодна з існуючих чи можливих норм не здатна запропонувати індивіду способів вирішення його унікальних та неповторних одиничних проблем. Тут, наслідуючи Дюркгейма, можна зазначити, що соціальний характер колективних норм не є прояв суспільної солідарності, а є свідченням штучно створеної єдності суспільного життя і панування одних індивідів над іншими. Онтологічно вкорінене в суспільному розподілі праці панування загального над одиничним стає головним принципом просвітницького тлумачення розуму, який знаходить своє вираження у формах мислення, що відтворює втілений у дійсності правових норм суспільства розум, створений для підкорення одиничної суб'єктивності [83, с. 56].

Розглядаючи критику ідеології Модерну, можна виявити, що «Регрес просвітництва в міфологію, як доводять М. Горкгаймер та Т. Адорно, обумовлюється редукцією мислення до математичного методу, що передбачає застосування примусових санкцій до об'єкта пізнання» [83, с. 64]. Відмежування від дійсного життя за допомогою встановлення до нього гносеологічного відношення (як до об'єкта пізнання) створює фундамент для універсалізації варварства (наприклад, до мільйонів заморених голодомором людей починають ставитися як до математичних статистичних даних, що свідчать про прикрі випадкові недоліки будівництва комунізму). За таких умов індивід як особистість, що усвідомлює себе, починає ставитися до суспільних норм як до чужих, зовнішніх обставин, які він, маючи розсуд, володіючи хитрістю розуму, повинен обминути, ошукати. Тобто окрема в здоровому глузді людина до існуючих правових норм має ставитися антилегітимно, визнаючи їх як перешкоду, а не умову для власного щасливого (відповідного мріям) існування.

Використовуючи характеристику сучасного суспільства через концепт «доба глобалізації», маємо визнати ймовірність виникнення єдиного

всесвітнього ринкового господарства. При цьому треба брати до уваги, що адекватна присутність у такому господарстві, де усе, що створюється людьми, є глобально доступне, може забезпечуватися тільки унікальністю та ексклюзивністю пропозицій. Тобто кожному, хто здатен запропонувати унікальний продукт у глобалізованому суспільному господарстві, оскільки джерело пропозицій глобально доступне, гарантовано дійсний попит, який не може орієнтуватися на споживання другорядних ерзаців, симуляцію споживання копіями. Іншими словами, оригінальність, неповторність, унікальність, новаторство, творчість у суспільстві, що глобалізується стають нормою дійсного існування, а не гри в буття.

У свою чергу маємо зазначити, що «Трагедія творчості і криза творчості є та головна проблема, яку залишило у спадок ХІХ століття ХХ... Все життя Л. Толстого було стражданням від неможливості перейти з творення довершених художніх творів до створення довершеного життя. Ця трагедія художника-творця досягла сьогодні такої гостроти, що вже зробила неможливим довершене класично-прекрасне мистецтво» [9, с. 200]. Середина ХХ століття виявила, що проблема творця вийшла далеко за межі мистецтва та набула глобалізованих рис. Актуалізація питань узгодження раціонального і реального, розуму та совісті, духовного і чуттєвого на межі ХХ і ХХІ століття виявила, що традиційна переконаність про їх автономність, одна стосовно другої, була позірною. Тепер вони складають єдиний комплекс проблем і демонструють свою взаємозалежність. Хоч зазначена проблема, як вказує М.М. Кисельов, у якості глобальної вперше була усвідомлена в межах екології, сьогодні не викликає сумнівів її універсальність. «Геологічний вплив людини на всі без виключення складові частини біосфери менш за все має визнаватися як свідомий та розумний. Саме цим має пояснюватися трансформація людини із статусу «царя природи» у «громадянина природи». В екологічному контексті ця теза перетворюється з малозрозумілої сентенції в наповнену конкретним змістом,...концепцію» [38, с. 36 ].

Тож маємо визнати неможливість сьогодні погодитися з поширеною ілюзією, що центральною проблемою сучасності ми маємо визнати проблему наукової раціональності. Можна в цілому погоджуватися, наприклад, з наступною тезою Р. Хіггінса, що «наука діє за допомогою прожекторів, ножів, голок та хірургічних інструментів. Її характерний підхід, її методи – розтин, виокремлення, розподіл, спрощення, редукція та механічні зміни» [78, с. 41]. Однак маємо зазначити неприйнятність наступного його положення: «...підкореність емпіричним свідочтвам та прагнення нових відкриттів набули такої сили, що часом приховується мета, якій наука покликана служити» [78, с. 41]. Критика такого підходу виявляє, що тут не враховується орієнтація науки на пошук об'єктивного істинного знання. Пропозиції запропонувати їй іншу мету виникають з причини нерозуміння місця в житті людини пізнання, нових знань, а відповідно і засобів їх досягнення. Вказаний, на прикладі Р. Хіггінса, сучасний міф про роль пізнання та знання має досить фундаментальний, загальний міждисциплінарний вплив на велику кількість учень, теорій, концепцій, смислових визначень різних понять. Прикладом може слугувати висловлена генеральним директором Директорату з науки Європейської комісії Ахіллеасом Мінтосом «ідея створення європейського дослідницького простору – ЄДП (European Research Area – ERA), мета якого була сформульована в 2000 р. як невід'ємна частина Лісабонського процесу, покликаного до 2010 р. перетворити економіку Європи на провідну економіку в світі, засновану на знаннях» [7, с. 35].

Тобто на знаннях може засновуватися не економіка, а мислення чи механічна нерозумна діяльність. В обох вказаних випадках застосування знання (чисте мислення; «тупа» неосмислена механічна діяльність за командою, наприклад, раба) не призведе до підйому сучасної економіки. Реально сучасну економіку можуть заснувати розумні та думаючі люди, а не знання. А як відомо, відмінність думаючого та розумного від «дурненького» полягає в тому, що розумний знає про обмеженість свого знання та наявність

незнання [105, с. 49]. Відповідно можна визнати, що ототожнення знання і незнання, яке криється за мріями створити економіку та суспільство, засновані на знаннях, є стратегічною помилкою та чудернацькою «примарою розуму» (з термінології Ф. Бекона), що заповнили собою сучасну європеїзовану культуру.

Пропозиція К. Попера визначати пізнавальну діяльність в межах моделі росту знання «від проблеми до проблеми» надає можливості для позитивного вирішення для науки та педагогіки поставленої ще М. Даммітом задачі, сформульованої наступним чином: «Нам не треба намагатися виключити термін «знання», але нам також не можна бути задоволеним, кажучи, що є відомим, не кажучи при цьому, що означає мати це знання, тобто як його проявляє той, хто його знає» [28, с. 105.]. Вказане виявляє, що проблемність як форма відношення до знання, а не до дійсності, виявляє, що аргументоване знання, даючи таке визначення єдності предмета і об'єкта думки, яке знімає суперечність (вирішує задачу), є дещо принципово зрозуміле, оскільки «в собі» розповідає про те, що означає мати певне знання, інакше задачі (проблеми, завдання...) не вирішуються.

Наприклад, так званий метод «спроб та помилок» у вказаному контексті набуває принципово раціонального обґрунтування, якщо його застосування свідомо буде обмежуватися визначенням характеристик, які шукаються в невизначеному середовищі з мало визначеними властивостями. Іншими словами, він має сенс там, де здійснюється пошук в невідомому тих властивостей, які визнаються відомими. При цьому, відомі методи по відношенню до невідомої (необмеженої) дійсності використовуються в якості засобів обмеження та абстрагування дією, визначаючи окремі властивості невідомого, перетворюючи їх на відоме. Тому більш адекватним формулюванням такого підходу була б назва: метод визначення відомого в невизначених обставинах (невизначеному середовищі, невизначених множинах, множині, яка не може бути вичерпно визначеною).



Зміст даного методу можна охарактеризувати наступним чином. Якщо існують відомі, формалізовані методи, які дозволяють отримувати передбачувані результати при їх застосуванні (для різних методів % таких результатів може бути різним: від відносного до однозначного) до невизначених обставин, тоді можна вважати методологічно обґрунтованою гіпотезу про наявність в невизначених обставинах властивостей, що уможлиблюють реалізацію відомого методу. Зрозуміло, що для різних методів необхідна та достатня множина таких властивостей є різною. Позитивна реалізація методу (знання, на якому він заснований) в формі зняття невизначеності ситуації свідчить про наявність істини. Коли доводиться визнати наявність суперечності у формалізованих системах уявлень, починають застосовувати метафори. У вказаних умовах метафора використовується як «активізатор» ірраціональних, індивідуальних, особистісних властивостей, наприклад, науковця. Відповідно формалізація може розглядатися як демонстрація такого знання, яке дозволяє відкривати, виявляти, бачити з очевидною ясністю присутність суперечності. Внаслідок виявлення суперечності, раціональна послідовність розмірковування стає неможливою, а тому активний суб'єкт започатковує синтетичне «продукування уявлення», яке часто відбувається як алогічна, творча подія за участю метафори. Без формалізації метафора є необмежена гра уяви, яка не має до науки ніякого відношення. В даному випадку зміст розуму та свідомості полягає в тому, щоб визнавати не тільки себе, а й свою залежність від об'єктивних обставин. Тобто в концепції Р. Декарта «Я, мислю...» визначається не зміст, а форма розумного існування. Реально питання про зміст знання, розуму та свідомості постало лише у І. Канта, який визнавав за загальну мету філософії знайти відповідь на три відомі питання. Власне єдність цих трьох відповідей і визначається в нашому випадку як концепція істини, яка прийнятна для теорії наукового пізнання.

За цією концепцією проблема своєю наявністю для свідомості виконує спонукальну та спрямовуючу функцію, вимагаючи активності думки при її

вирішенні, оскільки усвідомлення невизначеності є розуміння та переживання неможливості бути свідомо діючим, знаючим наслідки своєї активності. В таких випадках тільки «недіяння» як принцип може застосовуватися свідомим чином без втрати здатності бути свідомим, розсудливим, розумним. Знання, що дозволяє вирішувати проблему, а відповідно переходити від «недіяння» в стан «діяння», носієм якого є людина, може повноцінно називатися істинним.

Тобто комунікативізм, як визначається сучасними соціальними філософами, є такий феномен сучасної культури, що свідчить про завершення доби масових соціальних рухів як основи соціальних, політичних, культурних змін у суспільстві. Поняття «бажання» та «воля», як вони, наприклад витлумачувалися Ф. Ніцше, чи «інстинкт пролетаріату» (В.І. Ленін) перестають виконувати роль евристичного джерела для розуміння сучасних процесів у європейському культурному просторі. Іншими словами, зміни починають започатковуватися концептами окремих інтелектуалів, які здатні були домовитися та узгодити свої ідеї з представницькими органами суспільної влади, а не абстрактними народними масами. У свою чергу, під впливом феномена так званої «смерті суб'єкта» в культурній комунікації відбувається перетворення науки на безперервну домовленість (в методологічному конвенціоналізмі таку безперервність зупиняють «інваріантом»). Втрата об'єктивності одночасно стає втратою тематики наукового дискурсу – знання про невідоме. Дискурс своїм предметом може мати і метод, і предмет, а не об'єкт думки. Об'єкт має бути одинично та унікально виявленим, щоб продемонструвати науковцю свою незалежність від загальних розмов (тематикою яких в науці може бути метод і предмет). Тому вихід за межі висловленого (дискурсивного) здійснюється саме за допомогою емпіричної демонстрації (фактів): одиничного, неповторного, унікального. При цьому, суб'єкт науки як носій відношення до знання, а не дійсності, має дійсність як знаряддя виявлення проблем, а не їх вирішення. Вирішення проблем є наслідок мислення, напруження розуму, творчого

зусилля. Тому істину доводиться не відкривати чи знаходити, а формувати, створювати. Відкривають і знаходять незнання: проблеми, питання, задачі, що мають об'єктивний зміст.

Приймаючи, що саме філософія, як контролююче самого себе мислення, покликана виявляти питання (та шукати прийнятні відповіді на них), пов'язані з осмисленням відношення людини до світу, «вписуванням» людини в універсум, обґрунтуванням «світоглядного проекту» свідомого (суб'єктивного) існування в світі речей (об'єктів), маємо визнати за її головну функцію досягнення розуміння. Тут стосовно висловленого положення маємо зазначити наступне. Оскільки універсум не може визначатися як наукове (верифіковане, фальсифіковане поняття), що охоплює загальні та одиничні феномени, його визначення може бути тільки філософським. Справа полягає в тому, що, наприклад, міфологія та релігія позитивних визначень, які зрозумілим чином можуть бути включеними в систему понять не мають. Відповідно в межах останніх неможливе доведення, розумність. Одночасно треба вирізняти наукове та філософське доведення, яке полягає в тому, що філософія доводить саму можливість розуміння (створення системи уявлень), а наука лише несуперечливість загального і одиничного, об'єкта і предмета (можливість верифікації та фальсифікації системи уявлень). Про те, що глобалізація є така подія і такий феномен, який для розуміння вимагає вирішення ряду світоглядних питань універсалістського змісту, існує багато обґрунтованих концепцій. Іншими словами, осмислення феномена глобалізації (освітнянськими, економічними, історичними, правовими, соціологічними, демографічними, географічними та ін. студіями) є неможливе без застосування філософії.

Таким чином, глобалізація, як визначальна подія, виявляє, що інноваційна діяльність (доведення до технологічного впровадження) в сучасному суспільстві стає визнаною цінністю. Це відрізняє дану добу від історично передуючих, які вбачали консервативність звичаїв, традицій, культур, їх захист від новацій за головні чесноти суспільства. Історично

тільки в добу буржуазних революцій починає культивуватися ідея соціальних модернізацій, започатковується критика соціальної консервативності.

У другій половині ХХ ст. змінилася соціальна роль між- і наддержавних інституцій, серед яких транснаціональні корпорації, електронні ЗМІ найбільш помітні. В межах осмислення таких змін починає усвідомлюватися невідповідність прийнятних для ХІХ та ХХ ст. модернових понять «революція», «прогрес», «вибух» та інших, як характеристик якісних змін у культурі, науці, суспільстві, оскільки в добу глобалізації такі зміни почали перетворюватися в повсякденне буденне явище. А з критики філософії модернізму нам вже відомо, якщо модернізація (новація та інновація) стає безпосереднім способом існування множини різних сфер суспільного буття, тоді неможливо відрізнити одні якісні зміни від інших шляхом протиставлення цих сфер. Іншими словами, критикується наступне парадоксальне самозаперечення ідеології Модерну: якщо по відношенню до одних якісних змін, які характеризують як революційні (наукові, соціальні, культурні, промислові, сексуальні та тощо), інші якісні зміни починають тлумачитися як контрреволюційні, тоді перші зміни змістовно перетворюються в консервативну подію, що заперечує можливість інших якісних змін (тобто революція стає творцем, джерелом контрреволюції, «пожирачем своїх батьків і дітей»). Змістовно парадоксальність даної ситуації полягає в тому, що революція, як поняття про якісні зміни, заперечує власний позитивний зміст, виголошуючи контрреволюційними (незаконними) інші якісні зміни. Наприклад, поширене до сьогодні, поняття «науково-технічна революція» стає неадекватним для вирішення задачі осмислення феномена глобалізації якісних змін сучасного суспільства, пов'язаних з появою технонауки.

Слідуючи за ідеями сучасних представників соціальних наук, які вважають, що глобалізація має відношення до фундаментальних змін в просторових і часових властивостях соціальної дійсності, ми визнаємо, що сприйняття людиною життєвого простору пов'язане з темпоральними

характеристиками дійсності, за допомогою яких формується уявлення місця. Осмислення феномена глобалізації та пов'язаного з ним процесу інформатизації суспільної комунікації виявили трансформації в сприйнятті хронотопу та топосах соціуму. Тобто соціально глобалізацію пов'язують із тим, що процес формування людства визнається історично незавершеним. Процес утворення об'єднання істот, які визначаються властивістю бути розумно однаковими (ті, що здатні мислити однаковим чином, розуміти одне одного) супроводжується різноманітними популяційними (просторово наявними) конфліктами (економічними, військовими, расовими, політичними, релігійними, етичними тощо). Тобто, це конфлікти, які відбуваються між сукупностями істот типу *Sapiens*, що заселяють різні території як групи просторово відокремлені від інших груп даного виду. Обґрунтування таких відмінностей здійснюється через вирізнення антропо-гео-біоценозів, у яких існують різні людські популяції (наприклад, описом історії нації, держави, етносу та тощо). З появою транснаціонального виробництва, яке сьогодні охоплює більше четвертої частини світового валового продукту, лібералізацією фінансових ринків, що стало причиною збільшення приватного транснаціонального фінансового капіталу в порівнянні з державним, почала знижуватися політична роль конфліктів, які відбуваються між людьми, що заселяють різні території як групи просторово відокремлені одна від одної, а відповідно знижується роль державної (просторової) організації суспільства в економічній сфері загалом: виробництві, розподілі праці, обміні, розподілі виробленого продукту, прибутків. Також треба зазначити, що зниження економічної ролі держави збільшує її соціальну роль та функцію, «вимагаючи» від державної організації суспільного буття формування локальних зон захисту соціальних прав громадян від тиску корпоративних об'єднань в умовах, коли починає визнаватися, що «Глобалізація – це подолання і навіть ліквідація традиційних кордонів між державами шляхом формування єдиного технологічного, торговельного, економічного та інформаційного простору. Завдячуючи глобалізації, почалася

реалізація неможливих для бюджету однієї країни проектів з багатомільярдними інвестиціями» [15, с. 85].

В сучасній філософії існує досить вагоме обґрунтування того, що функціонування будь-якого суспільства пов'язане з нормативним упорядкуванням соціальних дій, соціальної взаємодії багатьох людей, тобто соціалізацією. Соціалізація є процес, під час якого засвоюються соціальні норми і культурні цінності, зразки поведінки, які необхідні для ефективної інтеграції індивідів у соціумі.

Тобто в суспільстві, яке трансформується, соціалізація супроводжується втратою ряду визначальних суспільних ідеалів, відмовою від усталених критеріїв прогресу, переглядом нормативів суспільної життєдіяльності людей, зміною соціальних інститутів, що виявляє специфічну соціальну проблему. Зміст проблеми полягає в наступному. Руйнація відносно «традиційної» соціальності супроводжується відсутністю сформованості уявлень про належний тип останньої, що негативно впливає на діяльність суспільних інститутів соціалізації. Відповідно нормативи суспільного існування масово починають визначатися особистими уподобаннями та міркуваннями індивідів. Тому будь-яка нормативна пропозиція, що йде від групи, політичної сили, установи, держави, починає розглядати як волевиявлення конкретних зацікавлених осіб, які бажають здійснити насильство над волевиявленням інших людей.

Приймаючи до уваги, що загальний зміст соціалізації може визначатися двома напрямками: формуванням людини як носія повторювальної діяльності, тотожної діям інших людей, і як носія діяльності, творення нового, досі неіснуючого. В даному випадку, ми можемо послатися на вдалу констатацію В.А. Рижка. «Зрозуміло, що дія за шаблоном повторення пов'язана з відтворенням вже існуючого, а тому стосовно цієї дії використовується те знання, яке створене вже до цього, і воно для шаблонної дії є методом, а якщо це загальне знання, то методологією» [64, с. 21]. «Інша

ситуація, коди йдеться про діяльність як творчість, тобто те, що виступає творенням нового, досі неіснуючого» [64, с. 21].

Одночасно дана проблема ускладнюється неоднозначністю творчої діяльності людини, наприклад, якщо розглядати її в аспекті антропного принципу. Приймаючи констатацію М. Ожевана про поширення сьогодні «тотального антропного принципу» [53, с. 127] можна побачити, що вона спирається на продовження процесу праксиологізації філософії та утилітаризації світогляду, науки, культури, яка була започаткована упровадженням діяльнісного принципу в філософії Гегеля в формі критики споглядальної концепції пізнання. В межах тотальності антропного принципу «люди виявляються позначеними результатом своїх власних дій у стосунках зі світом і через свою діяльність над ним. Діючи, люди перетворюють; перетворюючи, вони створюють реальність, яка обумовлює їхній спосіб діяльності. Отже, неможливо дихотомізувати людські істоти й світ, оскільки вони не можуть існувати окремо одне від одного» [77, с. 113]. Саме таку діяльність і називають революційною, модерною. Відносно подібного стану М. Бердяєв слушно зауважував: «Для революціонера немає розділення сфер, він не допускає дроблення, не допускає автономії думки по відношенню до дії та автономії дії по відношенню до думки» [10, с. 87].

Згідно з персоналізмом М. Бердяєва це демонструє наступне. Такий синкретизм нагадує світовідчуття дикуна, що сприймає Світ як щось «Єдине», в якому він має реалізувати своєю одиничною дією вищу волю, уникаючи протиставлень своєї і цієї «вищої» волі. Іншими словами, тоталітарність є невід'ємна риса суспільства таких «дикунів». При цьому, основою конкретного волевиявлення окремої людини, яка синкретизує існування думки і дії, стає емоційно-чуттєве сприйняття реальності, наприклад, так зване «класове почуття пролетаріату».

Відповідно до вказаного зв'язку антропологічного підходу з діяльнісним М. Ожеван зазначає: «Антропні принципи в науці, ідеї самоорганізації у синергетиці, концепція глобальної еволюції, - усе це ознаки

раціональності неklasичного (постнеklasичного) типу, яка не може дозволити собі таку «розкіш» як ігнорування внутрішнього суб'єктивного світу людини» [53, с. 127]. Та якщо спосіб існування людей (культуру) підводити під вказану тоталітаризацію антропного принципу, тоді виявиться, що, наприклад, наукове пізнання має бути вилучене з культурного буття. Справа полягає в тому, що наука існує як реалізація активного відношення людини до реальності, яка виявила свою об'єктивність. Тобто реальність, яка дихотомізувалася на культурне й природне буття, суб'єктивне й об'єктивне, позаантропну та антропну дійсність. Методологічні роз'яснення відмінності науки як носія класичної раціональності від науки неklasичного (постнеklasичного) типу раціональності принципово не можуть обійти проблеми об'єктивності, оскільки у випадку її зняття зникає феномен науки взагалі. Тобто світ дії «тотального антропологічного принципу» є дійсність, в якій, якщо використати визначення Платона, наведене в Банкеті, мають жити Боги, а не люди. Боги є всезнаючими, а люди здатні дізнаватися про своє незнання. Пізнання абсолютно знаючому не потрібне. Воно потрібне лише тому, хто знає про своє незнання (Сократ).

Відомий публіцист Дж. Оруелл досить вдало підмітив, що «У багатьох примітивних народів вірші складаються усім загалом людністю. Один починає імпровізацію, частіше за все, підігруючи собі на музичному інструменті, інший вступає зі своїм реченням чи римою, коли перший замовкає, і так продовжується доти, доки не виникне пісня чи балада, яка не має конкретного автора» [55, с. 282]. Аналогічно можна визнати наявність «примітивної науки», яку створюють колективним чином шляхом підлабузництва групи перед керівником та замовником, де творча уява особистості обмежена вимогами уяви «іншого». Однак, «...Ми знаємо..., що творча уява, подібно до деяких диких тварин, не бажає розмножуватися за ґратами» [55, с. 285]. Тому починає культивуватися комбінаторна практика вирішення задач за допомогою популяризаторської обізнаності в досягненнях інших науковців, а не новаторським вирішенням проблем на основі



усвідомлення специфіки свого власного незнання, унікальності вирішуваної задачі.

У педагогічній концепції П. Фрейре вдало обґрунтовано, що саме критична свідомість, критичне мислення, критична рефлексія феноменів свідомості руйнує творчим відношенням до світу його теологічне сприйняття [74, с. 113 - 115], оскільки уможливорює усвідомлення наявності незнання як прояв об'єктивності, можливості наукового відношення до світу. Однак, при цьому, виникає наступна проблема, яку інтуїтивно багато хто виявляє, але не перетворює на предмет уваги та осмислення. Справа полягає в тому, що реально жити в світі, яким опікується наука неможливо. Незнання, як усвідомлений феномен, виникає там, де результати активної діяльності людини є принципово непередбачуваними. Відповідно, діяльнісний принцип, що визначає реальність, яка обумовлює цілісний спосіб буття людини по відношенню до об'єктивного, сфери наукових інтересів, є незастосований тотальним чином.

У цілісному світі життя людини характеризується можливістю знайти відповідь на кантівські питання: що я знаю?, що я можу зробити?, на що я можу сподіватися? Однак, саме там, де відповіді на вказані питання існують, науці робити нічого. При виявленні об'єкта пізнання, як наслідку усвідомлення незнання, на жодне запитання І. Канта певної відповіді не знайти. Лише в наслідок предметизації об'єкта, подолання проблематичності, перетворенням його на предмет діяльності, думки чи елемент існування відтворюється життєвий світ людини, в якому уможлиблюється відповідь на вказані питання. Іншими словами, наука є засіб повернення критично думаючої, рефлексуючої людини в антропогенне (цілісне) середовище із дійсності, що є об'єктивною. Тобто творча та критично мисляча людина здатна «виходити» з наявного культурного цілого. Інакше її буття як думаючої є неможливим. «Як структура, це культурне ціле реагує як неподільність. Якщо зачеплена якась його частина, це викликає автоматичний відгук в інших. Між різними аспектами, що складають культурну структуру, існує

солідарність. Ця солідарність, в якій існують ці різні аспекти, викликає різні реакції на присутність нових елементів, введених у них...Це можна побачити, коли робиш спробу модифікувати методики, керовані віруваннями» [74, с. 118 - 119].

Протистояння між науково-пізнавальним відношенням думуючої людини і світом культурного цілого свідчить, що наука не здатна формувати культурного цілого життєвого світу. Вона має на нього певний вплив як один з елементів, але принципово не визначає цілісність культурного буття. Відповідно можна визнати, що позитивна культурна функція науки полягає в тому, щоб уможливити культурними засобами (наприклад, освітою) існування думуючої людини, яка має бути окремим індивідом, здатним ставати у відношення до об'єктивного всупереч цілісності загального соціального існування. Отже людина, що постала перед об'єктивністю, є завжди одинак, неповторна унікальна особистість. Вона несе в собі свій власний сумнів у загальновідомому, загальноприйнятому. І якщо її особистісні студії завершуються формуванням загального правила, предметизацією об'єктивного, тоді вона повертається в культурне ціле суспільного буття. Вона стає зрозумілою для інших, бо інакше її не розуміють, та й саму себе вона не здатна зрозуміти, перебуваючи між розумінням і нерозумінням («думає» за Платоном). Як кажуть митці: «переживає муки творчості».

У своїй персоніфікованій можливості особисто постати перед об'єктивністю людина виявляє здатність до індивідуалізму. Для такого індивідуалізму культура, історія є змінні феномени свідомості. В цих змінних феноменах антропогенної цілісності людина знаходить себе тільки тоді, коли ця цілісність нею руйнується шляхом усвідомлення наявності суперечності, парадоксальності, власного нерозуміння, що засвідчують про існування об'єктивного, незалежного від суб'єктивності. Протиставити культурному цілому життєвого світу об'єктивність, як неможливість цього цілого її синкретизувати, здатна тільки така людина, яка має до себе довіру значно більшу, ніж до загальноприйнятих звичаїв, традицій, норм. Однак, без

феномена особистої творчості індивіда наука як діяльність пов'язана із відношенням до об'єктивного, пізнанням невідомого, перетворенням останнього у відоме (загальне), елемент антропного цілого, є неможливою.

У даному випадку буде слушним зазначити відмінність індивідуалізму такої особистості від егоїзму та скептицизму. Довіра власному «Я», яка лежить в основі критичного мислення, не може ототожнюватися з егоїзмом, оскільки останній передбачає бажання, щоб інші люди залежали від носія волевиявлення. Тому егоїзм є відношенням не до себе, а до інших. У випадку зі скептицизмом також не виникає відношення до себе, оскільки навіть власне «Я» при послідовному скептицизмі є сумнівним.

Таке розуміння можна знайти в роботах С.Б. Кримського, де пропонується поняття «персоноцентризм» для визначення сприйняття світу як олюдненого індивідами універсуму. Дане поняття, вказане українським філософом, вживається для протиставлення «науково-технічній революції» так званої «гуманітарної революції» кінця ХХ-го сторіччя, що започатковує бачення дійсності не в «абсолютних» цінностях, а в різних сенсах людського буття [40, с. 81 - 82]. На думку С.Б. Кримського прикладом такого тлумачення дійсності є «потаємне», «хаос», «імовірність» та «складність» як складові онтології, що співпадають з буденною екзистенційністю людини, а не протиставляються їй як дещо потойбічне. У свою чергу, екзистенційність постає як особистісна справа окремого індивіда, що існує та самореалізується в суспільстві, що глобалізується.

Це дозволяє методологічно визначитися стосовно тлумачення основних педагогічних понять. Проаналізувавши усталені в педагогічній літературі тлумачення основних педагогічних понять, можна відзначити, що коли Я. Коменський цілком слушно розглядав поняття освіти як єдність її складників: навчання та учіння усіх складових частин виховання, то тепер звичайно говорять про виховання в широкому розумінні слова, включаючи в це поняття всі складові частини виховання, але обминаючи при цьому «розумове виховання», яке замінюють інтелектуальним тлумаченням

шкільного навчання. Поряд з навчанням ставлять виховання у вузькому значенні, і йому найчастіше надають урізаного значення морального виховання. Після цього навчання і виховання «зшивають» разом, утворюючи таким чином «виховуюче навчання».

Як відомо у радянській педагогіці домінуючим стало поняття виховання: «Предметом педагогіки як галузі наукового знання є особлива функція суспільства — виховання. І саме тому педагогіку можна назвати наукою виховання» [58, с. 7]. Виховання — це процес передання суспільно-історичного досвіду старших поколінь новим поколінням з метою їх підготовки до життя і праці, необхідний для подальшого розвитку суспільства. Виховання — найважливіше поняття, що має характер категорії.

Поняття виховання вживається в кількох значеннях: у широкому соціальному значенні, коли мова йде про виховний вплив на людину всього суспільного ладу й усієї живої дійсності; в широкому педагогічному значенні, коли мається на увазі цілеспрямоване виховання, яке здійснюється у системі навчально-виховних закладів (або будь-якому окремому навчально-виховному закладі) та яке охоплює весь навчально-виховний процес; у вузькому педагогічному значенні, коли під вихованням розуміється спеціальна виховна робота, спрямована на формування системи певних якостей, поглядів і переконань учнів; у вузькому значенні, коли мається на увазі вирішення певного виховного завдання, пов'язаного, наприклад, з формуванням моральних якостей (моральне виховання), естетичних уявлень і смаків (естетичне виховання) і т. д. [37, с. 7 - 8].

Так, виховання в широкому педагогічному розумінні — це цілеспрямований процес, який здійснюється під керівництвом спеціально призначених суспільством людей — учителів, педагогів, вихователів, який охоплює всі види навчальних занять і діяльність поза навчальною, спеціально здійснюваною виховною роботою. Виокремлення випадкових видів виховання, які потребують використання особливих організаційних форм і

методів роботи з учнями, дає змогу розглядати їх детальніше, але завжди з урахуванням цілісного впливу всіх факторів виховання на особистість учня [57, с. 358].

Також важливими поняттями педагогіки, які мають характер категорій, є освіта і навчання. Освіта – це процес і результат оволодіння системою наукових знань, умінь та навичок. Формування на їхній основі світогляду, моральних та інших якостей особистості, розвитку її творчих сил і здібностей. Однак освіта людини - це результат не тільки навчання, а й самоосвіти, а також впливу засобів масової інформації. І ще вужче: «Освіта — результат навчання» [61, с. 27]. Тому підлеглою щодо категорії виховання є і категорія навчання: «Навчання — це спеціально організований, цілеспрямований і керований процес взаємодії вчителів і учнів, спрямований на засвоєння знань, умінь і навичок...» [61, с. 26].

Аналітичне порівняння наведених вище понять виховання і освіти показує їх повне взаємопроникнення, особливо у головному. Обидві категорії претендують на формування особистості. Але якщо виховання — це цілеспрямоване формування особистості з заданими якостями на основі обліку цілісного впливу всіх факторів виховання на особистість учня, то освіта — це розвиток моральних та інших якостей особистості, розвиток її творчих сил і здібностей.

Тому виховання у педагогіці СРСР виступає домінуючою педагогічною категорією — як програмований, контрольований процес формування особистості в системі суб'єкт-об'єктної взаємодії. Освіта ж як процес формування особистості припускає розвиток, який ніколи не буває повністю програмованим і контрольованим. Освіта як процес за своїм семантичним змістом припускає спонтанність, варіативність розвитку особистості, характеризується можливістю і необхідністю імпліцитної суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Відповідно, як ми вважаємо, в радянській педагогіці, на відміну від початкового розуміння цих понять (наприклад, у В. Даля: освічена людина —

це людина науково розвинена, вихована, яка знає світські звичаї), виховання охопило весь педагогічний процес, а освіта звелася до показника рівня освіченості і професійної підготовленості: «Освіта — набуття систематичних знань і навичок; навчання, просвіта; сукупність знань, набутих у результаті навчання. Освічений — той, хто отримав, має освіту, різнобічні знання. Освіта — як визначення рівня освіти: початкова, середня, вища» [70, с. 433]. «Виховати — виростити внаслідок впливу на духовний і фізичний розвиток, дати освіту, навчити правильної поведінки; шляхом систематичного впливу сформувати характер чи навички; прищепити, викликати що-небудь у когонебудь» [70, с. 102].

Але останнім часом ми спостерігаємо все більше спроб відновити первинний зміст і співвідношення основних педагогічних категорій. Так, у «Філософському словнику», виданому в 1997 р., знаходимо таке тлумачення освіти: «Освіта — моральний вигляд людини, який складається під впливом моральних і духовних цінностей, що є здобутком його культурного кола, а також процес виховання, самовиховання, впливу, шліфування, тобто процес формування вигляду людини». При цьому головним є не обсяг знань, а поєднання останніх з особистісними якостями людини, вміння самостійно розпорядитися своїми знаннями. В освіті завжди є формальний бік, тобто духовна діяльність або духовна здібність (яка розглядається незалежно від відповідного певному часові матеріалу), а також матеріальний.

Подібного змісту поняття освіта набуло наприкінці XVIII ст., особливо під впливом Й.-В. Гете, Й. Г. Песталоцці та неогуманістів, і означало тоді загальний духовний процес формування людини, на противагу виховній техніці прихильників методу просвітників. Освіта як захист проти сил, що знеособлюють людину, в демократичному суспільстві стала питанням життя і для окремих людей, і для всього суспільства. Розуміння цього питання викликає розвиток руху за народну освіту.

Отже, визначилася проблема не відпрацьованості категоріального апарату освіти, що зумовлено різними причинами.

До наших днів категоріальний апарат освіти розглядається у межах педагогічної науки, яка була обмежена у можливостях побудови чіткого несуперечливого категоріального апарату з двох причин. По-перше, домінуючий у педагогіці праксиологічний аспект не сприяв теоретичному розвитку основних педагогічних категорій. По-друге, оскільки освіта віддзеркалює особливості соціуму, її категорії залежні від домінуючих у певному соціумі ідеологій: мається на увазі теза К. Маркса «Буття визначає свідомість», що трактувалася в педагогіці як можливість за допомогою виховання у спеціально створених соціальних умовах сформувати людину «нового типу» — людину із заданими якостями.

Відрив вітчизняної науки від світового наукового процесу (передусім у психології особистості, генетиці, кібернетиці та ін.) не давав можливості осмислити значну обмеженість «виховного впливу» на особистість, призводив до недооцінки інтенцій особистості як системи, що прагне до саморозвитку, та відповідно обмежував можливості педагога у підтримці спонтанного розвитку особистості, наданні цьому розвиткові соціальної спрямованості. Історично сформоване розуміння окремих положень марксизму-ленінізму як абсолютної істини формувало особливий тип взаємодії суб'єктів освіти: учень розглядався (хоча й із застереженнями) як об'єкт, що його вчитель «причащає» до абсолютного (істинного, правильного) знання; В.С. Біблер охарактеризував це як середньовічний тип пізнання [12, с. 110].

Розуміння виховання в дусі лояльності до політичної системи мало більший пріоритет порівняно з метою розвитку особистості. Власне, відбулася витончена підміна цих понять. Ідеологема «формування всебічно розвиненої особистості будівника комунізму» була за суттю прокрустовим ложем для процесу природного розвитку особистості, оскільки це в більшості випадків породжувало неусвідомлене прагнення педагогів «придушити» унікальне, особливе, нестандартне в особистості учня. Тому є настільки яскраві приклади у практиці, що ряд дослідників дійшли висновку про наявність у вітчизняній освіті радянського періоду яскраво вираженого феномену «педагогіки

протидії», яка полягає в тому, що в процесі освіти цілеспрямовано реалізується діяльність, яка перешкоджає тому, щоб люди надбали певні знання, уміння, навички. А також реалізується підхід до навчання людей того, що суперечить їхнім інтересам [61]. Зумовлена переліченими факторами втрата первинного змісту педагогічних категорій, категоріальна не підпорядкованість основних понять педагогіки призвели до того, що навіть поняття навчання могло поглинати поняття освіта й виховання: «Навчання — це цілеспрямований процес взаємодії вчителя й учнів, під час якого відбувається освіта, виховання й розвиток людини» [58, с. 9].

Політичний та ідеологічний тиск, на наш погляд, призвів до того, що в сучасній науці відбулася руйнація природної логіки співвідношення основних педагогічних категорій. Наприклад, поняття освіта поглинуто поняттям виховання, а сама освіта стає практично тотожною навчанню і найчастіше зводиться до результату навчання або ж розглядається як сукупність знань і пов'язаних з ними вмій і навичок, необхідних для практичної діяльності. Таке ідеологічно бажане тлумачення основних педагогічних категорій зберігається й донині у працях багатьох авторів, наприклад, П.І. Підкасистого [57, с. 358], В.М. Галузинського і М.Б. Євтуха [22, с. 144], І.П. Подласого [61, с. 27].

Вказане свідчить про те, що освіта як соціальний інститут, педагогіка як наука до цього часу розглядаються як засоби вирішення політичних (державних) завдань, як процес підготовки людей — «елементів системи». Таке бачення цілей і сутності освіти притаманне свідомості окремих учених, та, на жаль, і масовій педагогічній свідомості. Наш досвід роботи в системі освіти підтверджує, що більшість педагогів і керівників закладів освіти досить незатишно почуваються в умовах, коли нема «чітко сформульованого держзамовлення» і для загальної середньої, і для вищої школи, наполегливо вимагають «точного його формулювання».

Одночасно зростання впливу освіти на соціум ініціювало усвідомлення сутності освіти як соціокультурного феномена і розроблення відповідного цій



сутності категоріального апарату представниками педагогічної науки (Ш.А. Амонашвілі, Є.В. Бондаревська, І.Г. Єрмаков, А.В. Киричук, О.Я. Савченко, О.В. Сухомлинський та ін.), а також інших гуманітарних наук (Л.С. Виготський, Ю.З. Костюк, Г.С. Костюк, І.С. Якиманська, В.С. Біблер, Л.В. Сохань, В.С. Лутай, В.І. Шинкарук, В.П. Подвойський, В.Я. Нечаєв та ін.).

В межах зазначених підходів присутнє визнання і розуміння «примусової» складової освіти, яка є необхідною для розуміння процесу освіти як єдності й боротьби вільного і вимушеного, спонтанного і детермінованого, детермінованого з особистості і детермінованого з соціуму, з культури у процесі освіти. Тут бажано враховувати семантичний аспект. Український термін освіта найчастіше перекладається російською мовою як «образование». Тобто семантичний аналіз українського терміну освіта вказує на визнання первинного самостійного існування того, хто має потребу в освіті. Цей дехто, хто вже існує, освічується світлом знань, світлом розуму. Освіта ж будь-кого може відбуватися з нуля. В російському слові «образование» легко припустити розуміння дитини як чистої дошки. А термін освіта «спирається» гіпотезі чистої дошки. Це ж стосується і терміну виховання. Значення українського слова виховання можна розкрити як переховування, збереження дитини як того, що вже існує. З цього можна зробити висновок, що традиції української народної та наукової педагогіки дуже близькі до особистісно орієнтованої парадигми освіти. З початку 90-х рр. усе більше вчених, передусім педагогів, відтворюють у своїх працях вихідний зміст поняття освіти — формування образу (передусім — морального) людини. Або, іншими словами: освіта — це формування і розвиток особистості.

Така відмінність у тлумаченні поняття освіта має принципове значення, оскільки з самого початку визначає основну розпізнавальну ознаку освіти, орієнтованої на особистість, від традиційної: особистість — мета освіти і життєдіяльності всього соціуму в цілому. Традиційна освіта, на жаль, продовжує розглядати особистість як засіб — учень повинен бути достатньо

добре навченим і певним чином вихованим для включення в матеріальне виробництво і виробничі відносини. «На жаль, сьогодні матеріальне виробництво організується в межах суто речових відносин. В цих умовах необхідна така підготовка людини, яка б дозволила їй включитися в систему виробничих відносин. Виховання ж пристосовує індивіда до існуючої системи соціальних відносин. Формування особистості як саморозвиток індивіда «є власною проблемою кожного, що стає побічним і найчастіше випадковим результатом» [27, с. 14].

Тому, ми вважаємо, що розщеплення цілісного поняття освіта на його складові — навчання і виховання — відображає закономірності соціально-історичного розвитку суспільства і збігається в часі з початком становлення індустріального суспільства й відповідного йому капіталістичного характеру виробничих відносин, які призводять до відчуження людини від процесу і результатів своєї праці.

Вихідним поняттям для аналізу категорії освіта є категорія образу. Образ з погляду психології — суб'єктивна картина світу чи його фрагментів, яка включає суб'єкта, інших людей, просторове оточення і часову послідовність подій [69, с. 240]. Мова йде про власний образ. Однак, якщо ми будемо використовувати це поняття для позначення представництва особистості в бутті і буття в особистості, то необхідно вести мову про образ у граничному розумінні. Такий образ є континуум, який поєднує одинично-унікальне «Я» людини і множинно-загальне буття.

Приймаючи освіченість людини в такому контексті, відзначимо, що вона включає в себе, передусім, достатньо повне й адекватне формування трьох складових «образу-себе-у-бутті»: «образу Світу», «образу Я» й «образу Я у Світі». «Образ Світу» подібний до системи координат, за допомогою яких особистість визначає своє істинне буття в реальному світі — світі природи і «другої» природи, штучно створеної людиною, в світі інших людей — людства, нації, своєї соціальної групи, близьких. «Образ Я» є основою формування самосвідомості, самооцінки і рефлексивних здібностей, які

визначають спрямованість дій. Перш за все дотримання норм моралі, а також відповідальність перед собою за наслідки своїх діянь. «Образ Я у світі» є похідним від двох перших, але водночас виконує оцінюючу й регулятивну функцію щодо них.

Складові цих образів становлять ядро образу-себе-у-бутті — світогляд. Світогляд являє собою систему найзагальніших поглядів на об'єктивний світ і місце в ньому людини, на ставлення людини до навколишньої дійсності і самої себе, а також зумовлені цими поглядами основні життєві позиції людей, переконання, ідеали, принципи пізнання і діяльності, ціннісні орієнтації. Але світогляд доповнюється великим шаром передсвідомого, несвідомого, інтуїтивно-чуттєвого з практично нескінченним числом складових елементів. Мікрокосм також нескінченний, як макрокосм, і подібно до того, як нікому не прийде в голову скласти програми «формування космосу» (з огляду на очевидну неспроможність таких ідей), так і «формування особистості» — словосполучення, некоректне за своєю суттю. Особистість (мікрокосм) самоформується, сприймаючи все, що міститься навколо неї (в тому числі педагогічну діяльність), як умови свого становлення.

Однак, сприйняття умов не є підлеглисть їм у всьому. Основною детермінантою освіти особистості є образ «Я — ідеал». Власне кажучи, більш або менш успішний рух суб'єкта від наявного «Образу Я» до бажаного «Я-ідеалу» і становить саму суть процесу освіти особистості. Тільки таким чином суб'єкт упорядковує, узгоджує, інтегрує, ієрархізує — утворює найскладнішу систему: образ-себе-у-бутті, свою особистість.

Отже освіта — це самоформування особистості, і оскільки особистість формується в конкретних соціокультурних умовах, то за своїми змістовими й діяльнішими характеристиками, своєю орієнтацією (спрямованістю) освіта у своїй основі відповідає соціокультурному континууму, в якому вона реалізується, а також тенденціям його розвитку. Як наслідок вибудовування й розвитку особистості відбуваються вибудовування й розвиток історичного досвіду і культури людства. Особистість у своїй діяльності отримує все

більшу можливість спиратися на наслідки загальної праці, на загальну виробничу силу, яку виправдано пов'язують з рівнем моральної культури суспільства. «Накопичення знань і навичок» є «накопичення загальних виробничих сил суспільного мозку» [48, с. 74]. При цьому наскільки більше особистість у своїй діяльності спиратиметься на загальну працю як результат усіх досягнень людства в певній галузі, настільки освіченішою, більш здатною до творчості, до самозміни, саморозвитку вона буде. В.С. Біблер пише з цього приводу: «У формі загальної праці...самовизначення індивіда відбувається через активність у праці, спрямовану на інше та інших, яка трансформується в радикально інше визначення: індивід розуміється тепер як причина своїх власних дій» [12, с. 172], тобто як особистість. І далі: «Завдяки тому, що соціальність загальної праці щоразу утворюється знову і, водночас, зберігає свою культурність (адже це соціальність у часі, в поліфонії культур), своєрідним «соціальним квантом» дії неминуче є особистість, постійно не тотожна сама собі, спроможна вступати з собою в актуальний, дієвий, продуктивний діа-монолог. І саме тому вона (особистість) здатна вступати в живе реальне спілкування з іншою особистістю» [12, с. 172].

Поняття навчання і виховання — складові системи понять освіти, які розкривають її зміст. У нашій роботі ми будемо дотримуватися наступних визначень. Для нас, навчання — це формування в учнів певних знань, умінь і навичок, необхідних для включення особистості в трудову діяльність та соціальні відносини. Виховання — це вплив на особистість з метою формування в неї необхідних для життєдіяльності в суспільстві та культурі властивостей, потрібних для включення в трудову діяльність і соціальні відносини.

Загалом освічена людина постійно рефлексує та інтуїтивно-чуттєво переживає структуру і зміст своєї внутрішньої системи координат, свого мікрокосмосу. Саме це й дає змогу їй бути вільною у своїх переконаннях, не залежати у своїй сутності від економічних, партійних і державних спонукань,

не підкорятися ідеологічним зобов'язанням усупереч моральності. Освічена людина в такому контексті стає духовною людиною.

Тому деякі автори обґрунтовано вважають, що саме дефіцит духовності, відсутність у системі мотивів особистості ідеальної потреби пізнання і соціальної потреби жити, діяти «для інших», а також брак справжньої інтелігентності (освіченості) в осіб, які вважають себе інтелігентами, — одна з найважливіших причин виникнення труднощів, що зазнають нині країни колишнього СРСР. «Значна частина цих людей змінює свої переконання не з огляду на досягнуту ними істину, отримання нової, раніше не відомої їм інформації (перебудови свого мікрокосму), а виключно у пошуках зиску» [12, с. 174]. Для них важливо своєчасно зорієнтуватися, сподіваючись здобути «тепленьке» місце, забезпечити собі соціальне просування.

У зазначеному контексті, навченість трактується нами як сукупність необхідних для життя й успішної діяльності знань, умінь і навичок (іншими словами, це загальна функціональна грамотність і компетентність у певних сферах, передусім у професійній).

Тому для нашого підходу, вихованість — це відповідність поведінки людини моральним нормам конкретного соціуму й загальнолюдським моральним принципам. А освіта, як ми її тепер розуміємо, є результатом навчання і самонавчання, а також виховання і самовиховання.

Що ж протилежне такій якості особистості, як освіченість? На це питання В. Даль відповідає дуже просто: неосвіченість — це те..., що протилежне освіченості.

На наш погляд, слухним визначенням якості особистості, що протилежна освіченості, є поняття невігластво, яке означає неосвіченість, не навченість, культурну відсталість, невихованість. Тому невіглас — це неук, нетямущий у чомусь; нечема — людина некультурна, невихована. Очевидним стає брак справжньої духовності в особистості невігласа.

Надзвичайно важливою є проблема визначення змісту освіти, яка має безпосередній зв'язок з формуванням культурної особистості. У трактуванні

цього поняття ми спираємося на те, що змістом освітнього процесу є динаміка якостей і станів суб'єктів цього процесу. Справді, якщо метою і результатом освітнього процесу (як єдності навчання і виховання) є особистість, то змістом цього процесу буде становлення особистості як суб'єкта діяльності і соціальних відносин, її інтелектуальний, духовний (ціннісно зорієнтований) і фізичний розвиток.

Ми усвідомлюємо, що сьогодні вже замало засвоїти необхідний мінімум знань, наприклад, із інформатики та набути навичок користувача, замало навіть надати професійну підготовку операторів ПЕОМ. З позицій парадигми сучасної освіти мова йде про формування особистості в цілому, про підготовку до повноцінного життя в сучасному інформаційному просторі.

Так, комп'ютерні навчальні програми мають застосовуватися як нові методи і засоби вивчення різних предметів під час вивчення обов'язкових тем, а також в науково-експериментальній діяльності учнів та студентів. Як правило, програма вивчення інформатики складається з двох основних змістовних ліній - лінії інформаційно-логічних моделей та ліній інформаційних технологій. Лінія інформаційно-логічних моделей містить основи інформатики як фундаментальної науки. Лінія ж інформаційних технологій – є вивчення, в першу чергу, основ універсальних комп'ютерних технологій. Вони базуються на роботі з текстовими та графічними редакторами, електронними таблицями, базами даних. Прийнято застосовувати знайомство з деякими спеціалізованими технологіями, що ґрунтуються на універсальних (наприклад, редагування, комп'ютерна верстка, книжкова ілюстрація, бухгалтерський облік, створення комп'ютерної анімації, реклами, проектування в архітектурі, моделювання одягу, дизайн та ін.). Це уможливило виконання індивідуальних проєктів, що передбачає використання технологій, які перевищують вимоги навчальної програми, розкриваючи творчий потенціал талановитих особистостей.

Знання та навички, що їх одержують при вивченні інформатики, мають широко використовуватися за допомогою спеціальних комп'ютерних програм

при вивченні інших дисциплін. Наприклад, відомості про арифметичні, логічні, фізичні принципи побудови та роботи приладів (мікропроцесорів, запам'ятовуючих пристроїв); засоби взаємодії комп'ютерів з іншими пристроями; модеми для зв'язку комп'ютерів через телефонні лінії, комп'ютерні мережі, бази даних, приклади введення - виведення інформації; мови програмування; середовища візуального програмування тощо.

Такі задачі вирішуються упровадженням синтетичних занять «інформатика + географія», «інформатика + історія». Ефективним виявився комп'ютер і для роботи педагогів, що викладають державну та іноземну мови. Вони широко використовують програми-редактори, яких існує багато і які надають широкі можливості. У комплексі випробувано декілька таких програм, які використовуються на різних етапах написання творів шляхом подання навідних запитань залежно від того, на які аспекти при написанні творів ці програми зорієнтовані. Більш того, педагоги працюють над власними комп'ютерними програмами.

Наприклад, завдання скласти індивідуальний план використання комп'ютерних технологій педагога при вивченні свого предмета вирішують поетапно - спочатку за двома-трьома темами, тому що така програма для всього навчального курсу - це робота, розрахована не на один рік. Плани регулярно обговорюються на засіданнях кафедр та удосконалюються завдяки об'єднаним зусиллям спеціалістів різного профілю. За такий зразок може слугувати комп'ютерна програма «Моделювання фізичних процесів за допомогою тривимірної анімації», яка може використовуватись при вивченні теми «Броунівський рух», що була упроваджена Міністерством освіти Автономної Республіки Крим, наочно демонструє чотири фізичних експерименти, які неможливо провести в класі, - за темами «Тиск світла», «Струм у вакуумі».

На відміну від змісту навчання, змістом освіти є той рівень розвитку особистості, предметної та соціальної компетентності людини, який формується у процесі виконання навчально-пізнавальної діяльності і може

бути зафіксований як її результат на певний момент. Зміст освіти — це міра залучення людини до культури, що розвивається. Узагальнивши це, можна сказати, що зміст навчання — це не тільки сукупність навчальної інформації. Зміст освіти визначається тими особистісними і професійними якостями людини, які повинні сформуватись у неї внаслідок засвоєння необхідної інформації, набуття певних умінь і навичок.

Автори, які таким чином трактують зміст освіти в цілому, вирізняють у ньому різні компоненти. Так, О.В. Бондаревська вирізняє аксіологічний, когнітивний, діяльнісно-творчий та особистісний компоненти [14, с. 11 - 17].

Принаймні, аксіологічний компонент змісту має на меті введення учнів у світ цінностей і надання їм допомоги у виборі особистісно вагомої системи ціннісних орієнтацій. А когнітивний компонент змісту забезпечує школярів науковими знаннями про людину, культуру, історію, природу, ноосферу як основу духовного розвитку. У свою чергу, творчий компонент змісту освіти сприяє формуванню і розвитку в учнів різноманітних засобів діяльності, творчих здібностей, необхідних для самореалізації особистості в праці, науковій, художній та інших видах діяльності.

Відповідно, особистісний компонент забезпечує самопізнання, розвиток рефлексивної здібності, оволодіння засобами саморегуляції, самовдосконалення, морального самовизначення, формує життєву позицію. Особистісний компонент є системно утворюючим [46, с. 14].

За допомогою подібної класифікації, наприклад, В.С. Лазарев виокремлює когнітивний, ціннісний компоненти, а також компоненти психічного розвитку (новоутворення в інтелектуальній, емоційній і вольовій сферах), розвитку креативності й оздоровчий: профілактика і, за можливістю, корекція несприятливого соматичного і психічного розвитку дітей, забезпечення їхньої готовності до ведення здорового способу життя [41, с. 128]. Подібне розуміння змісту освіти починає утверджуватися у сфері управління освітою. В цьому контексті зміст освіти визначається як програма освітньої діяльності, спрямована на вирішення завдань з формування



загальної культури особистості, адаптації особистості до життя в суспільстві, створення основи для усвідомленого вибору й засвоєння професійних освітніх програм. Зміст освіти повинен забезпечити формування у того, хто навчається, адекватної сучасним рівню знань і рівню освітньої програми картини світу; адекватний світовому рівень загальної та професійної культури суспільства; інтеграцію особистості в системі світової й національної культур, формування людини-громадянина.

Та не зважаючи на поширеність зазначеної аргументації, сьогодні в педагогіці та управлінській діяльності в галузі освіти домінуючим є розуміння терміну зміст освіти як програмно-інформаційного змісту процесу навчання. При цьому виникає парадоксальна підміна найважливіших категорій освіти. Сукупність інформації, яка з певного предмета визначається для вивчення учнями, називається навчальною програмою. Навчальна програма, співвіднесена з часом, необхідним для її вивчення, називається навчальним планом. Призначений для вивчення зміст навчальних програм і навчальних планів, якщо дотримуватися традицій вітчизняної педагогіки, визначається як зміст освіти. У цьому контексті освіта є поняттям, тотожним поняттю навчання, або ж вважається результатом останнього [46, с. 5].

Такий підхід, який трактує освіту як сукупність знань, умінь і навичок учнів, що легко формалізуються й підлягають контролю з боку органів керування освітою, створює всі умови для культивування особистісно відчуженої освіти. Доволі широкий аналіз категорій освіти, навчання, виховання здійснений нами тому, що еволюція цих категорій відображає еволюцію цілей освіти і відповідно функцій освіти як соціального інституту в контексті соціально-історичного розвитку. В подальшому доцільно проаналізувати освіту як соціальний інститут і визначити функції, найбільш автентичні сутності освіти й актуальні в контексті адаптації освіти до потреб суверенної держави та її інтеграції в міжнародний освітній простір.

### **1.3. Право на освіту як предмет філософії освіти**

Аналіз джерел свідчить, що існуюча філософська, педагогічна література визначає, що з упровадженням в Україні домовленостей визначених Болонськими угодами виникає загроза масового поширення так званого освітнього мінімуму. Зміст даного мінімуму можна визначити за допомогою відомої тези Й. Песталоці, за якою людина після навчання щонайменше має уміти заробити собі «на харчування» [60].

Дана констатація відкриває філософську проблему самозаперечення існування, яка полягає в процесі самознищення освіти зорієнтованої на ідеал формування кваліфікованого працівника.

Вказане вище добре роз'яснюється, якщо звернутися до визначення специфічної ролі класичного університету в системі освіти як сучасного культурного явища, яке навів В. Пазенок: «Особлива роль у цій системі належить класичним університетам. У центрі тих вищих цілей, які класичний університет ставив перед собою і розвивав у рамках західної цивілізації, завжди перебувала ідея його відповідальності за осмислення цивілізаційного ідеалу, котрий мав би універсалістську спрямованість» [56] Зазначену функцію класичний університет здійснював «під егідою однієї пануючої дисципліни – філософії...» [6, с. 38]. В такому в університеті домінуючими є умоглядні, теоретичні дисципліни, що переважають практично спрямовані. Ця обставина безпосередньо виявляє себе в існуючій і до тепер традиції визначати диплом західного науковця ступенем «доктор філософії» (Ph. D.). Тут освіта як організований процес трансляції знань та залучення людини до культурних надбань науки безпосередньо пов'язана з практикою формування людини як такої особистості, що маючи знання про світ має персонально визначатися стосовно прийнятної для неї практики в цьому світі. Реалізувати таку діяльність кваліфікований працівник не здатний. Моральність, духовність, відповідальне відношення стають визначальними характеристиками випускника класичного університету, а не власника

освітнього мінімуму (людини здатної складати тести, але не здатної до інтелектуальної творчості).

Справа полягає в тому, що освіта заснована на домінуванні практичних дисциплін «в-собі» вже має певний реалізований моральний принцип, до якого залучають індивіда автоматично залишаючи його особисто за межами морального вибору. Персональна відповідальність випускника навчального закладу де домінує прагматичне відношення до світу обмежується правильністю практичного виконання запропонованих йому для засвоєння методів діяльності. Тобто випускник технологічного Вузів особисто не може нести відповідальність за наслідки своєї практики оскільки він є лише вправний реалізатор тих практичних знань, які йому вдалося засвоїти. Відповідальність за наслідки практичної реалізації технічних знань опосередковано несуть ті, хто навчав та створювали технології, які вивчаються.

Принаймні, досвід впливового проникнення аксіологічної проблематики в теорії пізнання свідчить, що сьогодні у філософських ученнях про пізнання враховується не тільки обумовленість об'єктом, предметом і методом, а й суб'єктом пізнання як носієм ціннісних настанов і орієнтацій. В даному випадку маємо вирізняти можливість різного тлумачення суб'єкта пізнання. В класичному вченні про пізнання людина розглядається виключно як носій розумного Я (від властивостей які є «нерозумні» в даній теорії пізнання абстрагуються, оскільки вони приймаються за такі, що не мають істотного відношення до процесу відкриття істини). В неklasичних версіях учення про пізнання ціннісні настанови та орієнтації людини визнаються впливовими чинниками при визначенні детермінантів процесу пізнання. Наприклад, Т. Кун в роботі «Структура наукових революцій» цими чинниками визначає існування специфічних причин (парадигм) дослідження науковцем А проблем X, U, а не Z, G, за допомогою методів S, Q.

Звертаючись через вказане протиставлення класичної та технічної освіти ми можемо побачити, що історично сформоване осмислення феномена освіти (наприклад європоцентристської), існуюче обґрунтування її принципів ставило в центр уваги способи розвитку активної, творчої, самостійної особистості.

Наприклад, у своїх розмислах Й. Песталоцці, на відміну від інших мислителів, вже не спорадично, а систематично виявляє для себе проблему обґрунтування ідеї «виховуючої» праці та розвиваючого навчання. Він розробляє свою знамениту систему «елементного» навчання та виховання, що за своєю суттю прагне стати системою розвитку здібностей шляхом певних вправ, які ґрунтуються на персоналізованих особливостях дитячої психології та визнанні самостійності дітей в освітньому процесі. Як відомо йому не вдалося гармонізувати уміння заробити собі «на харчування» з персоналізованими особливостями дитини, оскільки останні постійно виявляли себе в феноменах відповідальності за наслідки своєї практичної діяльності та прагненні здолати в-собі обмеженість вправного реалізатора тих практичних знань, які йому вдалося засвоїти як носію освітнього мінімуму. Самостійна дитина з характером починає висловлювати своє особисте невдоволення учителями, які орієнтують її на мінімум, а відповідно вона не усвідомлено протиставляє себе упровадженню домовленостей визначених Болонськими угодами.

Вказана проблема вирішувалася наступним чином. Так, Й. Герbart розробляє практичні аспекти ідеї гармонійного розвитку усіх здібностей людини, розуміючи виховання як засіб встановлення гармонії між волевиявленням особистості та виробленням в неї багатосторонніх соціалізованих інтересів. Перше при цьому розглядається як універсальний базис будь-якого виховання, що ж стосується розвитку всебічних інтересів особистості, то цей процес розглядається Герbartом як основа виховуючого навчання. А. Дістервег висуваючи два взаємопов'язані принципи виховання - природовідповідності та культуровідповідності за допомогою їх поєднання з

пріоритетом соціального начала, надає практичного виміру ідеї розвиваючого-виховного та освітнього навчання. Ф. Фребель [20, с. 123] розробляє теорію ігрового навчання дітей, розглядаючи гру як свого роду «дзеркало життя», а з іншого боку - як «вільне виявлення внутрішнього світу» дитини.

Загалом у основі усіх освітянських учень лежить ідея пріоритетності морального виховання, яка об'єднує найрізноманітніших мислителів - від Канта, що закликає оволодіти «наукою про моральність, обов'язок і самовладання» до Ніцше, який відстоював пріоритетність морального виховання і духовної культури перед спеціальною освітою.

Системність та спроби наукового обґрунтування педагогічної практики в цілому стають особливістю класичної освітньої парадигми. Це викликало в першу чергу ускладнення освітнього процесу, значним розширенням функцій освіти, кількості її суб'єктів. Нові соціальні потреби перетворили педагогічну проблематику в одну з пріоритетних, в ХІХ столітті вона виокремлюється в цілком самостійну галузь знань.

Історичне набуття педагогікою самостійного наукового статусу привело до значного розширення власної проблематики, формування теоретико-методологічних основ практичної діяльності, переосмислення знань і доробок системних наукових дисциплін з вивчення людини, процесу виховання, в першу чергу філософських. У повній відповідності з основним критерієм, встановленим Гегелем для констатації факту конституювання науки, педагогіка як самостійна наука розпочалася з вивчення власних цілей, категоріального апарату, осмислення педагогічних методів.

У цьому особливо велику роль відіграли теоретичні праці Й. Гербарта, який був одним з піонерів утвердження суверенності педагогічної науки за рахунок розробки власного науково-методологічного інструментарію. «Було б краще, - підкреслював Й. Герbart, - якби педагогіка якомога точніше розробила свої власні поняття і більше заохочувала самостійне мислення, щоб стати центром окремої галузі мислення і не перебувати на задвірках

інших наук» [20, с. 173]. Саме з Й. Гербарта педагогіка починає розглядатися як методологічна основа освітньої практики, що узагальнює відомі результати навчально-виховного процесу. Й. Гербарт же встановив і найближчі суміжні сфери знань педагогіки: етику, що на філософській основі формулює її цілі, та психологію, на основі якої визначається інструментарій досягнення цих цілей. Тим самим виникає інтеграція освітніх аспектів цих дисциплін шляхом здійснення педагогічних досліджень, що дозволяло формувати філософсько-освітні основи ціннісної орієнтації педагогічних процесів, за рахунок осмислення практичних педагогічних систем. Тобто відбувся поворот від ідеологічного до психологічного обґрунтування навчально-виховного процесу. В цілому саме з конституюванням педагогіки як самостійної науки слід пов'язувати і зародження сучасної теорії соціального виховання та освіти, ряду дослідників, які намагаються побудувати свої педагогічні системи на основі дослідження і вивчення законів педагогіки. Наприклад, Ф. Гребель свою теорію ігор як основи педагогіки виводить з ряду законів виховання (розвитку людини, природовідповідності, саморозкриття творчого («божественного») начала в людині тощо).

Значне розширення соціальних функцій системи освіти, пов'язане із збільшенням масштабів та сфери діяльності і власне становленням виокремлених систем освіти та педагогіки як науки, дуже добре усвідомлювалося сучасниками. Відомий французький громадський діяч Ж. Сімон, відображаючи загальну, точку зору, підкреслював: «Народ, який має кращі школи, - перший народ; якщо він не такий сьогодні, то стане таким завтра» [19, с. 254]. Розширення практичних функцій освіти було пов'язане в першу чергу з процесом індустріалізації та необхідністю масової соціальної підготовки не лише величезної кількості спеціалістів та управлінців, а й простих робітників. Індустріальна промисловість встановлювала нові критерії соціокультурного розвитку суспільства в цілому, і забезпечувати його мала перш за все система освіти, спеціально організована для цього в

масштабах всього суспільства. Встановлюється чіткий функціональний зв'язок між системою освіти та організованою професійною підготовкою, і забезпечення кадрового потенціалу країни виступає основною функцією освіти в цілому. «Людський професійний ресурс» набуває особливого значення в економічному та військовому суперництві держав, а тому і система освіти підпорядковується функціонально державним органам.

Подальшого розвитку набуває функція «індивідуальної корисності» освіти в умовах конкурентного капіталістичного суспільства. Освіта стає не просто становою ознакою, а важливим інструментом забезпечення індивідуального благополуччя. Чи не найвідвертіше обґрунтував цю функцію освіти Г. Спенсер на основі синтезу ідей еволюції суспільства та природного відбору. Проте і менш радикальні позитивні прагматики значною мірою теж переймалися проблемами корисності освіти для людей з чисто утилітарних позицій. Й. Песталоцці, наприклад, однією з основних функцій т. з. «розумної школи» вважав навчання «порядку, який необхідний для власного добробуту і добробуту близьких» [60, с. 12]. Слід сказати, що ця функція повністю вписувалася в загальносоціальну функцію професійної підготовки і матеріалізувалася в значній прагматизації та спеціалізації освіти, в першу чергу природничого характеру.

Важливою складовою функціонального імперативу системи освіти продовжувала залишатися функція соціальної адаптації, хоча зміст її принципово змінився. В умовах індивідуалістичного суспільства виникла потреба організованого протистояння егоцентричній мотивації поведінки, що можна було забезпечити лише шляхом цілеспрямованого формування соціоцентричної системи цінностей у процесі шпального виховання. Необхідність цієї функції обґрунтував Дж.-Ст. Мілль, який взагалі вважав основним критерієм результативності освіти готовність людини жити загальносоціальними інтересами і «вписувати» свої життєві шляхи в загальносоціальні цілі [54, с. 157]. Г. Спенсер ще більш узагальнив цю функцію освіти: «освіта повинна приводити до соціальної рівноваги» [54,

с. 159]. Вже не ідеологічно визначена догматами церква, а науково обґрунтована система освіти виступає інститутом, який відповідає за формування системи цінностей, соціальну адаптацію людей і, значною мірою маніпулювання їхньою свідомістю та поведінкою в інтересах правлячої еліти.

Функціональний імператив такої системи освіти в найбільшій мірі відображає суперечності між декларованими цілями навчально-виховного процесу та реальними орієнтирами освітньої діяльності. Звичайно, підґрунтя цих суперечностей знаходиться не в рамках філософсько-освітніх та педагогічних теорій, а в реальних потребах економічного розвитку. Індустріальна економіка вимагала не всебічно розвинених людей, а вузьких спеціалістів, капіталізм ґрунтувався на індивідуальній конкуренції, а не на взаємодії та любові. Педагогіка визначила основні цілі освітнього процесу у відповідності зі суттю людини, її потребами, проте функціонально освітня система не може їх реалізувати, особливо на рівні масової освіти.

Все ж саме принципові зміни в сфері масової освіти дещо обмежили масштаби соціальної диференціації в здобутті освіти. Право на освіту усіх без винятку людей вперше в історії людства набуло практичного виміру. Реальною реалізацією цього права стало введення загальної обов'язкової початкової освіти, яке впродовж XIX століття було здійснено у розвинених країнах. Звичайно, у цього заходу були вагомі економічні причини - потреби індустріального виробництва у грамотних робітниках, ускладнення і виробництва, і суспільства в цілому.

Однак з економічної практики виростала суспільна ідея необхідності загальної освіти на рівні універсальної цінності. «Всезагальність початкової освіти - таке найбільше і настійне веління часу» [19, с. 358], - так сформулював цю ідею французький міністр Ф. Різо ще в 1839 році. Вона спиралася на тезу про рівність усіх людей від народження, що набула все більшого поширення після французької революції. У сфері освіти ця ідея конкретизувалася у відстоювання рівності дітей від народження і спільного навчання дітей різних соціальних груп. Так, Дістервег обґрунтував



необхідність «об'єднати юнацтво усіх станів в одних навчальних закладах» [30, с. 39]. Ця ідея, незважаючи на свою популярність, довгий час не знаходила підтримки серед пануючих верств населення, що намагалися зберегти свої привілеї. Скрізь загальна обов'язкова освіта пробивала собі дорогу в умовах жорсткого опору консерваторів. Історія засвідчує провали відповідних законопроектів у багатьох європейських країнах, і введення загальної обов'язкової освіти навіть у передовій Європі зайняло більше століття. Економічного обґрунтування тут не було, справа впиралася лише в систему цінностей та соціальний статус. Наприклад, один з основних противників цього нововведення голова королівської комісії з освіти в Великобританії Рідлі так аргументував свою позицію: «дати освіту робітникам означало б завдати шкоди їх власному добробуту і моральності» [18, с. 261], оскільки вони «будуть зневажливо ставитися до свого способу життя і перестануть бути добрими слугами і робітниками» [18, с. 262]. Ніцше, виступаючи проти розширення освіти, звинувачував прихильників обов'язкової загальної освіти в тому, що вони хочуть звільнити масу звичайних людей від впливу геніальних і великих особистостей і тим самим зруйнувати «священний порядок у сфері інтелекту» [18, с. 264].

Значний опір ідеї загальної обов'язкової освіти з боку панівних соціальних груп (а саме їхні представники практично реалізовували освітню політику через органи державної влади) привело до значного вихолощення початкового задуму. Проявилось це в фактичній ізоляції масової початкової освіти, що сформувалася на основі реалізації ідеї загальної обов'язкової освіти від середньої та вищої освіти. В рамках національних систем освіти реально функціонували дві відірвані одна від одної підсистеми: масова початкова школа, яка давала утилітарну практичну підготовку для більшості людей, адаптувала їх до соціальних реалій в дусі конформізму та політичної лояльності, та середня і вища освіта, яка давала підготовку як практичного, так і загальнокультурного характеру (включаючи і класичну, і природничу, і

соціально-політичну освіту) та формувала національну еліту, соціальних лідерів.

В таких умовах закритість освіти для більшості населення переноситься на рівень середньої освіти, яка була малодоступна з двох причин. По-перше, вона була платною, і оплата була досить високою, що відсікало від неї більшість населення. По-друге, не було змістовного зв'язку між масовою початковою та середньою школою, що також без додаткової підготовки не дозволяло продовжувати здобуття освіти. У зв'язку з цим таку систему освіти назвали дуалістичною підкреслюючи відірваність середньої школи від масової початкової, що в межах ХІХ століття було основною ознакою соціальної диференціації в системі освіти. Одночасно завдячуючи масовій початковій школі на кінець цього століття в розвинених індустріальних державах вона була практично переможена (наприклад, якщо в Російській імперії 80 % були неграмотними, то в Англії неграмотних було 18 %, у Франції – 15 %, у Пруссії - всього 3%).

Також маємо враховувати, що в ХІХ столітті виникали жіночі середні школи (починаючи з 1810 року, коли була заснована перша така школа в Берліні), а в США масово впроваджується система сумісного навчання хлопців та дівчат. Загалом у Європі цей досвід впроваджується лише у ХХ столітті.

Розширення функцій освіти і необхідність формування загальнонаціональної системи освіти привела до значних змін у суб'єктності та структурі освітньої діяльності. В ХІХ ст. відбувається радикальне розширення втручання держави, світської громади в освітню сферу, в першу чергу на рівні шкільної освіти. Пов'язане воно передусім з необхідністю проведення загальнодержавної освітньої політики, без якої не могло розвиватися індустріальне суспільство. Утвердження держави як домінуючого суб'єкта освітньої діяльності знайшло вираз у створенні національних систем шкільної освіти та створенні відповідного державного шкільного законодавства.

Впродовж XIX ст. сформувалися дві основні системи державного управління освітніми процесами. Жорстко централізована система найбільш наочно репрезентована Пруссією та Францією. У Пруссії з 1794 р. всі навчальні заклади взагалі вважалися державними. У Франції цього не було, але як і в Пруссії всі вчителі початкових шкіл вважались державними службовцями і призначалися урядовими структурами. Ініціатива усіх шкільних працівників була дуже обмеженою, оскільки основні рішення приймалися на державному рівні і були обов'язковими для виконання. За дотриманням існуючих норм і стандартів слідкувала досить розгалужена система державної шкільної інспекції, загальне керівництво здійснювало міністерство освіти.

У США і Англії формувалася не централістсько-державна, а державно-громадська, автономістська система шкільної освіти. При ній державні структури лише координували загальнонаціональну шкільну політику, самі ж школи функціонували на основі самодіяльності територіальних громад. Безпосереднє управління школами здійснювали вибрані громадою ради, шкільні комітети, а також значною мірою - місцеві структури самоврядування. Впродовж XIX ст. в англосаксонських країнах закладались традиції шкільного самоврядування з відсутністю жорсткої державної стандартизації освіти, а відтак широким різноманіттям організаційних форм, програм, шкіл.

Хоча участь державних структур в управлінні освітою в різних країнах була різною, формування національних систем освіти та шкільного законодавства означало реальну інституціоналізацію шкільної освіти як сфери державної діяльності та державного управління. Одним з найбільш помітних результатів цього процесу стала секуляризація шкільної освіти і поступове витіснення церкви як її суб'єкта. Загальним правилом стало створення світських учбових закладів під контролем держави чи місцевого самоврядування. У більшості розвинених країн церква була законодавчо відокремлена від школи, аби не конкурувати з державою. Цілком очевидно,

що в цьому проявилися в першу чергу прагматичні причини: професійні аспекти освіти ставали більш значущими, ніж світоглядні.

Проте останні теж не втрачали свого значення, що зумовлювало збереження церквою досить міцних позицій у виховній системі шкіл. Більшість державних діячів і педагогів вважали, що без релігійного виховання школа не може обійтися. Навіть такий радикальний освітній діяч, як Дістервег, вважав, що релігія є настійною потребою народу і тому у школах потрібно ввести «загальне викладання усіх віровчень» [30, с. 7]. Тому навіть після відокремлення школи від церкви остання продовжувала залишатися важливим суб'єктом шкільної освіти. Практично в усіх школах викладалися основи релігії, багато вчителів були священнослужителями, церква зберегла за собою певні контролюючі функції щодо школи. Важливим було і те, що церква домінувала в сфері приватної освіти, а вона була дуже розвиненою, особливо в англосаксонських країнах, і включала в себе майже всю середню освіту. Тому реально спроби секуляризувати школу здебільшого були безуспішними.

Приведення шкільної освіти до національно-системного вигляду сприяло упорядкуванню її структури. Незважаючи на різноманіття конкретних форм освітніх закладів у різних країнах, скрізь склалася двоступенева система освіти - початкова та середня.

Початкова школа в ідеалі була розрахована на семирічне навчання і давала «елементарну освіту» - знання арифметики, письма, навички читання, основи релігії. Більш широких знань початкова школа дати не могла, оскільки реальна більшість учнів навчалася не більше чотирьох років, та й то меншу частину навчального року. Все ж в багатьох початкових школах у вигляді факультативів вивчалися основи ряду природничих дисциплін. Для забезпечення масовості початкові школи були як денними, так і вечірніми та недільними, а навчання в них поступово стало безоплатним практично у всіх розвинених країнах.

Середня освіта зазнала значної модернізації в умовах росту значущості «корисної» природничої освіти. В XIX ст. вже почав формуватися технократизм (особливо в рамках позитивістської філософії), що обґрунтовував пріоритетність прагматичної освіти. Активним пропагандистом такої позиції був, наприклад, Спенсер [30, с. 127], який взагалі вважав гуманітарну освіту другорядною «прикрасою». Так чи інакше, але впродовж XIX ст. відбувається розгалуження середньої освіти на класично-гуманітарну та т. з. «сучасну», тобто з природничим ухилом. Постійний ріст кількості реальних училищ приводив до поступового витіснення класичних гімназій.

Перехідною формою шкільної освіти були так звані вищі початкові школи, в яких практикувалося поглиблене вивчення ряду предметів. Вони мали забезпечити зв'язок між початковою та середньою освітою, проте зробити цього не могли в умовах соціальної диференціації освіти.

Що стосується форм та методів шкільної освіти, то найбільш суттєвою їх ознакою слід вважати розробку і масове впровадження класно-урочної системи, яка до цього часу є основною організаційною формою навчання в школі. Впровадження цієї системи стало реальною основою формування методики навчально-виховної роботи в її сучасному розумінні. Величезну роль для її становлення мали роботи Й. Песталоцці та розроблений ним метод елементарного навчання. Велику методологічну значущість мали дидактичні роботи Й. Гербарта, особливо розробка ним ідеї «природної послідовності» навчального процесу у вигляді кількох формальних етапів з різноманітними методами навчання, серед яких вже особливо виділив три універсальні методи: описовий, аналітичний та синтетичний, давши практичні рекомендації щодо їх застосування [62, с. 243]. Широкого розповсюдження набули практичні розробки дидактичних правил А. Дістервега [30, с. 75], який на їх основі розробив дуже багато підручників та навчальних посібників.

В цілому, слід констатувати принципове розширення тематики дидактичних досліджень у зв'язку з інституціоналізацією шкільної освіти та формуванням педагогіки як самостійної науки. Вже виразно виділяються теоретичні та операційно-методичні рівні досліджень, формулюється проблематика методичних розробок на основі потреб шкільної практики, розробляються механізми взаємозв'язку практичної та теоретичної педагогіки. Дидактичний потенціал значною мірою починає розглядатися як фундамент будь-якого освітнього процесу, формує фундаментальне ядро педагогіки, яке залишається головним незважаючи на всі її наступні новації.

Соціальною основою становлення самостійного предмета педагогіки, безумовно, слід вважати буржуазні революції і формування ринкового індустріального капіталістичного суспільства. Утвердження правової рівності людей і передумов розвитку демократії стимулювали зменшення соціальної диференціації в освіті; підвищену увагу до людської особистості, творчу енергію суспільства в цілому і суб'єктів освітнього процесу зокрема. Бурхливі революційні зміни сприяли соціальному новаторству в цих країнах. Індустріальний розвиток і ускладнення суспільства вимагали створення ефективної державної системи освіти для підготовки спеціалістів різних галузей, а вихід на перший план утилітарних функцій освіти і секуляризація суспільства привели до відокремлення школи від церкви та перетворення її з частини соціального інституту (церкви) в самостійний соціальний інститут.

Ускладнення всієї системи освіти та розвиток наук стали основою виокремлення педагогіки як окремої науки, формування науково обґрунтованої методології та методики навчально-виховного процесу. Суттєвою матеріальною передумовою становлення освіти як окремої соціальної інституції слід вважати і формування буржуазних націй, утвердження ідеології національної державності, національної освіти та виховання, а відтак - специфічних рис національних освітніх систем. А для педагогіки як науки характерними стали гуманоцентричні основи, ґрунтовна науково-педагогічна база, орієнтованість на світський характер системи освіти

на основі забезпечення її рівної (на правовому рівні) доступності для всіх верств населення; значна диверсифікація форм і методів навчання з особливою увагою до спеціалізації освіти; класно-урочна система організації навчально-виховного процесу. Разом з тим визначається наявність різних суперечностей: між орієнтацією на розвиток людини і вузькою спеціалізацією освіти; між декларованим правом і соціальними обмеженнями на отримання якісної освіти; між системно-соціальною функцією освіти та її роллю як форми підготовки спеціалістів та багато інших. Саме в напрямі їх вирішення і відбувається процес розвитку педагогіки та освіти як соціальної інституції.

Розвиток освіти у XX столітті, важко охарактеризувати з точки зору змісту освіти, оскільки саме в даній сфері відбулися радикальні зміни. Початок XX ст. відрізняється від кінця XIX ст. за характеристиками освітніх систем значно більше, ніж, скажімо, кінець XIX ст. від початку XVIII ст.

Вказані зміни знаменують практичне виконання більшості освітніх завдань, що ставилися в епоху Просвітництва, у крайньому випадку, у розвинених державах. Найбільш значущою подією слід визнати певне «зрощування» філософських та педагогічних систем. В основі цього процесу лежить наступне.

По-перше, відбулося суттєве розширення ролі і значущості освіти в індустріальному (а потім - інформаційному) суспільстві, зокрема як чинника соціалізації та світоглядної орієнтації особистості. Розширення світоглядних функцій освіти зробило необхідним включення тих чи інших філософських принципів безпосередньо до педагогічної теорії та практики.

По-друге, вихід на практичний рівень вирішення основних освітніх проблем вже не на рівні елітарної, а на рівні масової школи привів до появи різноманітних шкіл та напрямків у педагогічній теорії та практиці. Адже навіть незначні відмінності на теоретичному рівні давали при практичній розробці технологій навчання різні методи, а відтак - і педагогічні школи. Це змушувало останні для обґрунтування власної самодостатності і

оригінальності своїх концепцій звертати особливу увагу на тонкощі філософсько-освітньої методології.

По-третє, бурхливий соціальний та науково-технічний розвиток суспільства в ХХ ст. поставив нові освітні проблеми, які неможливо було вирішити традиційними методами. Експериментальний пошук у сфері освіти часто примушував до виходу за рамки класичної освітньої парадигми. Це також стимулювало зрощування філософських та педагогічних систем на основі обґрунтування нових технологій навчання та виховання. Якщо раніше при всіх відмінностях педагогічні школи все ж концентрувалися навколо кількох основних філософсько-освітніх концепцій, то створене в ХХ ст. розмаїття концепцій, шкільне вже не піддається строгій науковій класифікації. Виникає феномен, який може бути визначено як освітній плюралізм.

Слід вказати, що реально цей плюралізм далеко не завжди був на користь людству. Одним з його продуктів були тоталітарні філософсько-освітні системи нацизму, апартеїду, комуністичного тоталітаризму, тощо. Проте в цілому плюралізм у освітній сфері відображав процеси диференціації, виокремлення, синтезу тощо. Відбулося технологічне урізноманітнення освітніх систем, яке здебільшого не виходило за межі гуманістичної системи цінностей.

Також, в освітній сфері на перший план виходять не просто відособлені філософські та педагогічні теорії, пов'язані між собою та реальною практикою освіти лише концептуально, а системні філософсько-освітні концепції, що в переважній більшості спиралися на конкретну педагогічну практику та ставали джерелом її реформації. І у ХХІ ст. – цей взаємозв'язок філософсько-освітньої методології, педагогічної теорії та освітньої практики залишається головною ознакою сучасних освітянських процесів. Нова роль філософії в освітній сфері досить добре усвідомлюється і філософами, і педагогами. Відомий німецький філософ і педагог П. Наторп у зв'язку з цим підкреслював: «По нашому розумінню, педагогіка є не що інше, як конкретна філософія»[62, с. 278]. Французький педагог Л. Фуїє ще



категоричніший: «При вході до педагогіки, - заявляє він, - слід накреслити: «Хто не філософ, та не ввійде сюди» [54, с. 234]. Англійський педагог Дж. Уілтон конкретизує вимоги філософського обґрунтування освітньої практики: «Всі, хто сьогодні відає освітою і контролює її, повинні... зробити вибір між існуючими філософськими системами. Бо педагогіка лише тоді зможе дати ефективні рекомендації школі, коли чітко усвідомить з допомогою філософської доктрини свої цілі та задачі» [62, с. 251].

Подібні положення відображають одну з основних особливостей освіти ХХ ст. В наш час не лише педагогічну теорію чи технологію, а й просто авторський курс з будь-якого предмету не можна розробити, не давши всебічного філософсько-освітнього обґрунтування. Свідомий вибір філософсько-освітньої теорії стає масовою педагогічною практикою.

### **Висновки першого розділу**

Підхід до розуміння місця освіти в суспільстві, що було піддано критиці засновується на ототожненні поняття освіта з поняттям просвітництва. Філософські студії другої половини ХХ століття та початку ХХІ століття свідчать про необхідність відродити значимість індивіда як вищої моральної цінності та легітимної інстанції соціального життя.

На відміну від просвітницького розчинення особистості у загальних нормах розумного подолання дикунства первинного егоїзму в законах (нормативних актах прийнятих державою для урегулювання відносин між людьми), принцип індивідуалізму визначає, що жодна з існуючих чи можливих норм не здатна запропонувати індивіду способів вирішення його унікальних та неповторних одиничних проблем. Існуючий соціальний характер колективних норм (наприклад у вигляді тестування як визначення результату навчання) не є прояв суспільної солідарності, а є свідченням штучно створеної єдності суспільного життя і панування одних індивідів над іншими. Онтологічно вкорінене в суспільному розподілі праці панування

загального над одиничним стає головним принципом просвітницького тлумачення розуму, який знаходить своє вираження у формах мислення, що відтворює втілений в дійсності правових норм суспільства розум створений для підкорення, а не розвитку одиничної суб'єктивності..

Зростання впливу освіти на соціум ініціювало усвідомлення сутності освіти як соціокультурного феномена і розроблення відповідного цієї сутності категоріального апарату представниками педагогічної науки (Ш.А. Амонашвілі, Є.В. Бондаревська, І.Г. Єрмаков, А.В. Киричук, О.Я. Савченко, О.В. Сухомлинський та ін.), а також інших гуманітарних наук (Л.С. Виготський, Ю.З. Костюк, Г.С. Костюк, І.С. Якиманська, В.С. Біблер, Л.В. Сохань, В.С. Лутай, В.І. Шинкарук, В.П. Подвойський, В.Я. Нечаєв та ін.). У межах цих досліджень було виявлено, що ідеологічний тиск призвів до того, що в сучасній педагогічній науці відбулася руйнація природної логіки співвідношення основних категорій. Поняття освіта поглинуто поняттям виховання, а сама освіта стає практично тотожною навчанню і найчастіше зводиться до результату навчання або ж розглядається як сукупність знань і пов'язаних з ними вмінь і навичок, необхідних для практичної діяльності.

Визначаючи освіту як самоформування особистості, і оскільки особистість формується в конкретних соціокультурних умовах, то за своїми змістовими й діяльнішими характеристиками, своєю орієнтацією (спрямованістю) освіта у своїй основі відповідає соціокультурному континууму, в якому вона реалізується. Як наслідок вибудовування й розвитку особистості відбуваються вибудовування й розвиток історичного досвіду і культури.

Тобто на знаннях може засновуватися не економіка, а мислення чи механічна нерозумна діяльність. В обох вказаних випадках застосування знання (чисте мислення; неосмислена механічна діяльність за командою) не можна заснувати сучасну економіку та культуру. Реально сучасну економіку можуть заснувати розумні та думаючі люди, а не знання. При цьому має враховуватися, що розумний знає про обмеженість свого знання та наявність

у нього незнання. Відповідно можна визнати, що ототожнення знання і незнання, яке криється за мріями створити економіку та суспільство засновані на знаннях, є стратегічна помилка, що впливає на парадигмальне самовизначення освіти як форми поширення знання.

Стосовно пропонування, так званого, освітнього мінімуму треба констатувати, що самостійна дитина з характером починає висловлювати своє особисте невдоволення учителями, які орієнтують її на такий мінімум, а відповідно вона неусвідомлено протиставляє себе упровадженню домовленостей визначених Болонськими угодами. Тому треба спиратися на розробку практичних аспектів ідеї гармонійного розвитку усіх здібностей людини, розуміючи виховання як засіб встановлення гармонії між волевиявленням особистості та виробленням в неї багатосторонніх соціалізованих інтересів. Перше при цьому розглядається як універсальний базис будь-якого виховання, що ж стосується розвитку всебічних інтересів особистості, то цей процес, як було обґрунтовано Гербартом, є основа виховуючого навчання. Вказане обґрунтування має доповнюватися наступними принципами: А. Дістервег висуваючи два принципи виховання - природовідповідності та культуровідповідності, за допомогою яких поєднання з пріоритетом соціального начала, надає практичного виміру ідеї розвиваючого-виховного та освітнього навчання. У конкретній формі тут може застосовуватися теорія ігрового навчання дітей Ф. Фребеля, який розглядаючи гру як свого роду «дзеркало життя», а з іншого боку тлумачить її - як «вільне виявлення внутрішнього світу».

Змістовною основою педагогічного процесу може бути визнана пропозиція критичного раціоналізму (К. Попер) визначати пізнавальну діяльність в межах моделі росту знання «від проблеми до проблеми», яка надає можливості для позитивного вирішення поставленої М. Даммітом задачі визначати, що означає мати знання. Проблемність як форма відношення до знання, а не до дійсності, виявляє, що аргументоване знання даючи таке визначення єдності предмета і об'єкта думки, яке знімає

суперечність (вирішує задачу) є дещо принципово зрозуміле, оскільки «в собі» розповідає кожному про те, що означає мати певне знання, інакше задачі (проблеми, завдання...) не вирішуються.

## **РОЗДІЛ 2. КОМУНІКАТИВНА ФІЛОСОФІЯ ЯК ЗАСАДА ОБҐРУНТУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ФУНКЦІЇ ОСВІТИ**

У відповідній науковій літературі можна знайти різні визначення сучасного суспільства – «інформаційне», «постіндустріальне», «постмодерне». Всі ці визначення є наслідками саморефлексії сучасного суспільства, котре здійснюючи самоопис у відповідних поняттях та категоріях (котрі є вписаними у відповідні концепції), намагається самоусвідомити себе, позиціонувати себе на противагу класичному суспільству. Описи, здійснені в межах цих теорій, виділяють ті чи інші найважливіші аспекти існування сучасного суспільства. Всі вони виділяють освіту як один з центральних елементів соціального устрою.

При цьому, наслідки її функціонування набувають настільки глобальних масштабів, що вже виходить за межі гармонічного існування в межах оточуючого її світу. Активність наукової раціональності, яку сьогодні поширює освіта, стає загрозливою для існування навколишнього світу та й для самої себе. Техногенні, культурні, екологічні катастрофи, котрі є наслідком активного відношення до світу сучасної освіченої людини загрожують знищити життя на планеті, як таке. З цієї причини сучасне суспільство характеризується як суспільство ризиків, котре сьогодні продукує науково – технологічно зорієнтована освіта.

Багато західних, зокрема німецьких, філософів і соціологів останньої третини ХХ ст. висунули нові парадигми сучасної філософської та соціологічної думки. Однією з таких парадигм після є комунікативна філософія, яка спирається на трансцендентальну (ідеальну) мовленнєву прагматику. Її провідні представники — К.-О. Апель, Ю. Габермас, В. Кульман, Д. Бюлер, П. Ульріх та ін.

У такого підходу істина пов'язана з процесом комунікації двох або більше суб'єктів, тобто з інтерсуб'єктивністю, з'являється морально-нормативне поле дискурсу і необхідність вирішення проблеми етики суб'єктів пізнання, освіти у доктринально-ідеологічній сфері. Тому важливим кроком у вирішенні проблеми педагогічної комунікації є розгляд співвідношення етики та логіки в функціонуванні учасників освітнього процесу засобами осмисленої комунікації. Власне освіта,

окрім спілкування професіоналів, функціонує, реалізується як адекватне існування тільки тоді, коли присутня осмислена принципами комунікація.

На цій підставі впроваджується поняття солідарної відповідальності, яка має інтерсуб'єктивну значимість норм. Ситуація віднесення обґрунтування моральних норм у ірраціональну сферу спричинюється пануванням у філософських та педагогічних теоріях принципу доповнюваності, котрий був запропонований М. Вебером на зразок фізико-математичних наук. У свою чергу, носії цінностей – мораль та релігія – стають виключно приватною сферою: етичні цінності існують за принципом античного політеїзму – кожний індивід мусить вибрати в ситуації відповідальності свого Бога. Однак такий підхід елімінує питання про об'єктивність цінностей і ставить під сумнів їх раціональне обґрунтування, а тому призводить до релятивізму, а в підсумку – до ціннісного нігілізму, протиставити якому школа здатна лише утилітаризм. Одночасно в суспільстві, серед освітян усвідомлюється, що такий стан уникнення школою так званого «морального дискурсу» є складна освітянська проблема.

Необхідність доведення того, що існує інтерсуб'єктивна значимість моральних норм служить умовою можливості й значимості такої об'єктивності. Принаймні, кантове розрізнення для задуму обґрунтування етики виявляється не релевантним, оскільки основна норма поведіння «згідно обов'язку» практично не відрізняється від такої ж норми поведіння «на підставі обов'язку». Відповідно до цієї передумови, релевантним є не той кантовий аргумент, що навіть дияволи, які в стані користуватися своїм розумом, можуть поводитися принципово «згідно обов'язку», але той аргумент, що навіть дияволи повинні поводитися згідно боргу, якщо вони хочуть стати причетними істині.

Тільки представники комунікативної теорії за умов кризи як релігійного, так і раціоналістичного (що вже очевидно) світогляду ставлять перед собою завдання побудови принципів нової етики, етики відповідальності, яка б виконувала функцію критичної, або легітимуючої, інстанції і здійснювала контроль за розвитком сучасного суспільства. Прийняття засадничої норми комунікативної етики (визнання потреб інших,

як загальнозначущих, за умови гармонізації їх з власними під час аргументативного дискурсу) дозволяє гармонізувати діяльність суб'єктів педагогічного процесу зокрема, як розумного та здатного до порозуміння, з навколишнім соціальним і природнім світом.

Засаднича норма комунікативної етики також має наслідки для інтерпретації постулату породження істини в контексті доктринально-ідеологічної частини методологічної культури. Оскільки суб'єкти для передавання істини повинні вступати в комунікацію, для них можна вивести наступну максиму: індивід існує як обмежуючий свою індивідуальність член комунікативного співтовариства. Комунікативне товариство завжди перебуває в обміні продуктами праці, думок, знань. Власне самі знання набувають статусу раціональних під час такої комунікації. А сама комунікація постає як така, що є неможливою без етичної норми, що узасадничує її. Тобто без етичної норми нівелюється сама комунікація і домагання на істинність та раціональність.

## **2.1. Освіта і «суспільство ризиків»**

Саме в суспільстві ризику очевидним стає протиріччя між науковою та соціальною раціональністю, тобто між одвічними бажаннями людства відкривати нові таємниці природи та жити в безпеці (хоча, власне, ці бажання перебувають в діалектичному зв'язку).

Кризові явища ХХ ст., як визначається різними авторами, за одну з причин мали класичну концепцією раціональності та поширення на її засадах способів соціалізації засобами інституціоналізованої освіти, яка прагне сформувати суб'єкта активної діяльності. Спонукальними мотивами діяльності такого суб'єкта були і залишаються:

- невгамовна жага безкорисного пізнання природи у всій її вичерпній повноті;
- щира віра в те, що користувачі добутих ними знань будуть лише носії високих моральних якостей;
- переконання, що використання наукових знань освіченими людьми буде

здійснюватися людині «на благо» та ніколи не приведе до глобальних негативних наслідків, якщо воно буде використовуватись високоморальним користувачем» [44, с. 142].

Ці інтелектуальні мотиви, що виникли в традиції епохи нового часу, стали небезпечними в епоху глобалізації. В епоху глобалізації суб'єкт антропогенних дій стає головною причиною катастрофи що насувається. Тут можна погодитися з міркуваннями В. Гьосле про те, що сучасна цивілізаційна криза пов'язана на методологічному рівні з попередньою філософською традицією. Зокрема, між «метафізикою нового часу та екологічною кризою існує міцний зв'язок...історичне місце екологічної кризи – новий час» [79, с. 7]. Тому, витoki кризи потрібно шукати в типі класичної раціональності та статусом суб'єкта в її межах, що був сформований новоєвропейською метафізикою, а більш ширше, європейською освітянською культурною.

Під терміном «раціональність» звичайно розуміють певну позицію стосовно оточуючого довкілля, вироблену науково зорієтованим співтовариством. Означена позиція базується на сукупності певних принципів, припущень та процедур, які забезпечують об'єктивність і результативність відношення до природи.

На думку В.С. Лук'янця, визначальними для класичної концепції раціональності є принципи:

1) принцип або постулат автономності, суверенності наукового мислення: мислення є універсальною сферою, абсолютно незалежною від інших форм свідомості та діяльності. Цей принцип по суті стверджує трагічну розірваність між наукою і культурою. Автономність, абсолютна суверенність мислення повертається своїм другим боком — абсолютною відмежованістю науки від інших сфер духовної діяльності людини; це інший відтинок часу;

2) принцип абсолютної розмежованості суб'єкта і об'єкта: завдання пізнання полягає в тому, щоб постульовану з самого початку розірваність суб'єкта пізнання зняти в самому акті пізнання, створивши для цього відповідні процедури та віднайшовши опосередковуючі ланки;

3) принцип об'єктивності знання, який класична концепція раціональності тлумачить як необхідність елімінації будь-яких суб'єктивних



елементів зі знання й отримання в кінцевому підсумку абсолютної істини як не в самому конкретному акті пізнання, то, бодай, як ідеалу, до якого має прагнути людина. Наукова істина при цьому характеризує не те, що існує емпірично, а те, що відповідає науковому поняттю існування, яке повинно відповідати певним критеріям, або умовам існування, що у подальшому може застосовуватися утилітарно зорієнтованою людиною.

Хоча новий час констатує про об'єктивність знання як вищу цінність, але він, на думку М. Гайдеггера, проходить під знаком «панування суб'єкта». «Новий час на хвилі звільнення людини приніс суб'єктивізм та індивідуалізм. Але настільки ж очевидно, що ніяка інша епоха не створила такого об'єктивізму» [77, с. 326]. Ми можемо помітити мало що не абсурдний, але конкретний процес новоєвропейської історії; чим ширше і радикальніше людина розпоряджається підкореним світом, чим об'єктивніше стає об'єкт, тим більш суб'єктивно висуває себе суб'єкт.

Концепції раціональності, яка базується на вказаних засадах, має відповідати певне розуміння суб'єкта, образ якого в загальних рисах був створений Декартом, а згодом набув нових характеристик у філософських концепціях Нового часу. Декарт випереджаючи продумав метафізичну основу Нового часу, він заклав метафізичну основу для нової свободи. Якого роду повинна була б бути ця свобода? «Такого роду, щоб людина могла себе завчасно забезпечити саму себе тим, що гарантувало би наступальність всякому людському наміру і уявленню. Людина повинна була на цій основі впевнитись в самій собі, тобто надати собі можливості здійснення своїх намірів та уявлень. При цьому, основою цього не могло бути ніщо інше, крім самої людини тому, що смислу її нової свободи суперечило будь-яке зв'язування себе зобов'язаннями, котрі б не витікали з її власних покладань, що виходять від неї самої» [78, с. 132]. Змістом нової свободи стає те, що людина сама встановлює собі закони і цілі, сама вибирає методи для їх досягнення. Тобто Декарт закладає основи суб'єкта в функції якого входить право окремої людини на визначення цілей людства.

«Класичний раціоналізм виходив в дослідженнях механізмів пізнавальної діяльності насамперед із можливості віднайти у свідомості

непорушну точку відліку, з якої починається процес пізнання, та побудувати, виходячи з неї, таку проекцію свідомості на зовнішній світ, в якій структура реальності може бути подана як місце втілення змісту свідомості, як її друге «Я». Така свідомість — свідомість одиничного суб'єкта — повинна бути не просто вільною й автономною, а настільки самодостатньою, щоб бути у змозі «породити» весь світ природи та соціуму. Адже в різних формах класичного раціоналізму, навіть у Гегеля, який на місце одиничної свідомості ставить свідомість історично зумовлену, об'єкт завжди постає як щось вторинне, підпорядковане саморозгортанню суб'єкта» [45, с. 71]. Свідомість у цій моделі раціоналізму ніколи не постає в ролі об'єкта, адже вона сама є умовою об'єктивування.

Осмислений таким чином образ людини як чистої, автономної, всемогутньої і самодостатньої свідомості притаманний практично всім головним філософським системам модерну (німецький ідеалізм та ін.). При цьому, ці системи залишають невирішеною проблему інтерсуб'єктивності, тобто не дають пояснення співіснування множини раціональних суб'єктів. «Що торкається світу інтерсуб'єктивності, то йому в системі Декарта немає дійсного місця. Хоча Декарт визнає, що існують інші суб'єкти, в нього відсутня як методологія досвіду чужих Я, так і онтологія інтерсуб'єктивних відносин. Інше Я немає ніякого методологічного, а тим більше онтологічного значення в філософії Декарта. Точно так же в нього немає й етики, що пов'язане з відсутністю теорії інтерсуб'єктивності» [82, с. 64]. Тому в кінцевому підсумку «Я» у Декарта — це деяка пустотна точка, єдиним визначенням її є достовірність, підґрунтям якої є сумнів: я сумніваюсь, оскільки я мислю; я мислю, отже, існую. Більше про «Я» Декарта нічого не можна сказати. Для такого пустого «Я» Бог в Декартовій метафізиці потрібен як зв'язуючий, опосередковуючий принцип, що забезпечує перехід від «Я», від суб'єкта, до буття.

Образ суб'єкта класичної концепції Декарта набуває завершеності в критичній філософії Канта, який відмовляється від Бога як опосередковуючої ланки між суб'єктом і світом; Бог виведений за межі чистого розуму. Для Канта визначальною є суб'єктивність, або «Я», яке має певну внутрішню

структуру, єдність якої слугує умовою можливості синтетично-апріорного пізнання. У «Критиці чистого розуму» «Я» постає в трьох іпостасях: 1) «Я» феноменальне, що пізнає світ; 2) «Я» ноуменальне, яке лежить в основі феноменального «Я»; 3) «Я мислю», що супроводжує всі наші уявлення.

Теоретична схема раціональності в Канта полягає в тому, що чисте споглядання і схематизовані категорії дозволяють претендувати лише на пізнання феноменального світу, пізнання ноуменального світу принципово недосяжне. Як зазначає Лук'янець В. С., «це обмеження розуму стосується і власного «Я»: ми знаємо лише феноменальне «Я», але в його основі лежить «Я» ноуменальне, про яке нічого невідомо. Третє «Я» — «Я мислю» — принципово відрізняється від «Я» феноменального і «Я» ноуменального: 1) від «Я» феноменального тим, що «Я мислю» є об'єктивною умовою пізнавальної діяльності: «тільки ця первісна єдність має об'єктивну значущість, тоді як емпірична єдність апперцепції...має лише суб'єктивну значущість»; 2) від «Я» ноуменального тим, що, хоча, на перший погляд, «Я мислю» дуже близьке до нього, «Я» ноуменальне принципово непізнаване, а «Я мислю» безпосередньо усвідомлюється» [45, с. 72].

I. Кант не вважає за можливе вивести категорії безпосередньо з «Я мислю», оскільки воно є і необхідне, але не є достатньою умовою застосування категорій. У внутрішньому спогляданні, тобто завдяки «Я мислю», «ми пізнаємо свій власний суб'єкт тільки як явище, а не так, як він існує у собі» [45, с. 208]. Зважаючи на те, що суб'єкт може споглядати себе лише за допомоги такої чуттєвої форми, як час, існування суб'єкта завжди залишається тільки чуттєво визначеним, Кант все ж вважає, що суб'єкт має право називати себе «розумоосязним суб'єктом» саме завдяки спонтанності мислення.

«Саме модель такого суб'єкта, започаткована Декартом і розвинена Кантом, лежить в основі класичної концепції раціональності, її визначальними рисами є: 1) абсолютна відмежованість суб'єкта від об'єкта; 2) абсолютна відмежованість «Я» — суб'єкта від інших «Я» в процесі пізнання; 3) зведення «Я» — суб'єкта до певних форм всезагальності, які забезпечують отримання всезагального, знеособленого знання про дійсність. Таке

розуміння суб'єкта пізнання цілком забезпечувало потреби класичної науки, добре узгоджуючись з такими моментами класичного ідеалу раціональності, як: 1) постулат одиничності істинної теорії в системі конкретної науки; 2) постулат універсальності принципів цієї теорії; 3) лінійний характер наукового пізнання та можливість досягнення внаслідок цього абсолютної істини тощо» [45, с. 72].

Класичний раціоналізм приводить утвердження такої моделі суб'єкта, згідно якої людина може досліджувати та перетворювати світ керуючись лише власними цілями та потребами незважаючи ні на що інше. А це відповідно привело до конфлікту особи і оточуючої її реальності, як до завдання непоправної шкоди природі, так і до соціальних катастроф (просвітництво, котре ґрунтувалося на безмежній вірі в силу розуму вилилось в «гільйотину Робесп'єра» після французької буржуазної революції).

Критика філософії модерну (Ліотар, Дерріда та ін.) на завершенні ХХ століття активно почали обґрунтовувати, що соціальні катаклізми поклали край проекту просвітництва та пануванню великих ідеалістичних систем, котрі відрізнялися прагненням до системності, культом розуму і раціонального знання, глибокою вірою в поступальний розвиток людства за допомогою наукового розуму, в прогрес і щастя роду людського як вищої мети природи (Кант), як вищої мудрості людського духу (Гегель). Крах просвітницького ідеалу раціональності створив сприятливий клімат для появи різних ірраціональних течій та мислителів. Зокрема так може визначатися поява філософії Ф. Ніцше, котрий першим намагається подолати раціоналізм в європейській філософії. Безпосередньо «теза про «смерть суб'єкта» випливає саме з тези Ф. Ніцше про «смерть Бога». Для Ніцше саме християнська мораль слугує знаряддям «волі до влади», якому завдячують своєю появою «самообману свідомості» і навіть саме поняття істини» [45, с. 77].

Ніцше одним із перших передбачував кризу суспільства і культури сучасної йому епохи і відчував занепад ідеалів і цінностей на які може орієнтуватися освіта як власну трагедію. Він констатує, що оскільки

витлумачення міфологією, етикою та релігією дійсності як творіння божого промислу виявилось хибним, - люди вбили Бога. Але повстання проти Бога є одночасно і повстанням проти розуму, оскільки божественний уклад світу ґрунтувався на раціональних засадах. На місце віри в Бога за Ніцше виникає віра в тіло.

Возвеличуючи тіло, людина возвеличує інстинкт, інтуїцію, вбачаючи в них цінність, що переважає за своїм значенням розум. За таких умов останній, на його думку, прийшов у світ нерозумним шляхом, випадково, а тому є зайвим, надмірним і, отже, повинен зникнути, поступившись місцем цілковитому автоматизму. Разом із зникненням розуму мають зникнути і претензії на істину, а сама ідея істини повинна бути підпорядкованою суспільним, соціальним відносинам і керуватися такими поняттями, як «війна» і «мир», «вигода», «зручність». Тобто філософські та культуротворчі поняття і категорії, на думку Ніцше, стають лише психологічними витворами і не можуть нічого говорити про буття, оскільки і останнє є лише ілюзією. Однак, дана позиція принципово несумісна з проблемами усвідомлення «ризиків як нормативного горизонту», оскільки для тіла, що жадає влади, ризик є те, що повинно ігноруватися.

Філософська доктрина Ніцше, за всієї її суперечливості, суб'єктивності і певної алогічності, все ж зайняла особливе місце у культурі ХХ століття саме завдяки тому, що вона стала трагічним висновком кризи світоглядних, пізнавальних і моральних засад, які забезпечували сприймання і бачення світу до ХХ ст. Прикладом цього слугує перетворення у ХХ ст. школи (нижчої та вищої) на керовану ідеологічними догмами установу.

Як відомо, послідовником Ніцше в критиці раціоналізму був нацистський філософ М. Гайдеггер. По Мартіну Гайдеггеру, ми можемо виявляти межі раціональності виходячи, перш за все, з виявлення її метафізичних витоків: метафізика, що оформилася вперше в греків, може слугувати основою для розуміння всієї європейської історії. За М. Гайдеггером метафізика – «перше» філософії - мислить суще як таке. Це значить, що метафізика не ставить питання про буття, тому що мислить буття за зразком сущого: вона говорить про буття, але має на увазі при цьому суще і це є основною рисою європейської метафізики

для якої «істина буття» залишається прихованою. Традиційно, під істиною. Ми розуміємо відповідність між пізнанням і пізнаваним. Але ж для того, щоб така відповідність стала можливою, пізнаване як таке повинне відкритися, з'явитися нам, стати неприхованим.

Таке розуміння першої філософії (першого способу осмислення себе людиною) відрізняється від попередніх уявлень. Наприклад, в грецькому мисленні існував досвід суцього як незмінний: суще тут розумілося як таке, що самовиникає і саморозкривається, яке своєю наявністю захоплює людину як присутню при ньому, тобто як таку, яка сама відкривається суцому, вислуховуючи його. В греків суще визначається як суще не тому, що людина споглядає його; швидше, саме суще дивиться на людину, при цьому розкриваючи йому себе.

Тобто більш відірваним від свого дійсного коріння стає філософське мислення в новоєвропейській метафізиці, яке засновується на розумінні людини як суб'єкта. Метафізичне поняття суб'єкта спочатку не має ніякого відношення до людини: традиційно суб'єкт розумівся як підмет - те, що як підстави збирає все воєдино. Якщо ж в Новий час людина починає розумітися як суб'єкт, то це значить, що саме людина тепер стає тією суцєю, на яке, як на свою підставу, спирається все суще: людина стає точкою відліку для суцього в цілому.

Перетворення людини в суб'єкта є перетворення світу в картину: всяке існування означає тепер покладеність для покладаючого суб'єкта. Далі, оскільки суще відтепер є лише те, існування чого може бути засвідчено самим суб'єктом, істина починає розумітися як достовірність. Достовірність же повинна бути міцно забезпечена, інакше вона залишиться лише чимось випадковим і «суб'єктивним»; об'єктивність достовірності гарантується правильним методом. Звідси всевладдя ідеї методу в новоєвропейському мисленні.

Методична організація мислення (істота метафізики Нового часу в цілому) може зрозуміти з ества новоєвропейської техніки. Техніка в розумінні Гайдеггера є здійснення істини. Заявляючи про себе в сучасній техніці об'єктивне як розкриття потаєного (тобто здійснення істини в її початковому

значенні - як не - потаємної), що може бути визначене як виробництво, ставить перед природою вимогу бути джерелом енергії, яку можна було б здобувати і запасати як таку. Це таке виробництво, яке із самого початку несе в собі установку на витягання максимальної вигоди при мінімальних витратах і на відтворювання з постійним збільшенням продуктивності.

Центральну точку цієї установки, яка визначає єство сучасної техніки, Гайдеггер називає «поставом» (Gestell). Постав виводить дійсне з потаємності способом поставки його як покладеного в наявності. Там, де панує постав, виключається всяка інша можливість розкриття потаємності. Тому справжня загроза полягає не в машинах і технічних пристроях, а в самій істоті людини: панування поставу загрожує тим, що людина виявиться не в змозі повернутися до більш початкового розкриття потаємного і почути голос більш ранньої істини.

Техніка, доведена до свого логічного завершення, являється як чиста «воля до волі». Всяка воля вже є акт прагнення як реалізації певної мети; волі за визначенням властива усвідомленість. Тоді прагнення до волі містить в собі вищий ступінь усвідомленості обчислюваного самозабезпечення: їй властиво усестороннє дослідження засобів, експлуатація ресурсів, розрахунок цілей. Специфічність волі до волі, що відрізняє її від простої (наприклад, індивідуальній) волі, полягає в тому, що вона заперечує самостійну цінність якої цілі: будь-яка ціль значуща не сама по собі, але лише як службовий засіб саморуху і самозростання волі.

Всесвітнє панування чисто формального прагнення до волі обертається спустошенням землі: все і вся втягується в механізм забезпечення процесу впорядкування. Останній, у свою чергу, визначається пусткою залишеною буттям (передбаченою вже метафізикою), усередині якої здійснюється витрачання суцього для маніпуляцій техніки. Витрачання суцього включає кероване користування суцим, яке стає матеріалом для виробництва. Оскільки виробництво організовано принципом його постійного самозростання і є по суті безцільним, використання обертається порожнім витрачанням і виснаженням. Таким чином, знакове для сучасності споживання всіх матеріалів

(включаючи саму людину як особливу сировину) для забезпечення можливості необмеженого виробництва всього і вся приховано обумовлено пусткою буттєвої закинутості. Ця пустка вимагає заповнення, проте оскільки пустку буття не компенсувати повнотою суцього, для втечі від пустки залишається лише безперестанна і безвихідна організація суцього. Сучасна раціональність, втілена в науці, техніці, організації і управлінні і т. п., втрачає тим самим всякий зв'язок з початковою істиною і дійсним мисленням.

Свідомо протиставляючи себе ірраціоналізму філософія структуралізму з'явилась як відродження раціоналістичної філософії у відповідь на філософію екзистенціалізму та персоналізму, орієнтованих на абсолютну свободу вибору, заперечення позаіндивідуальних, об'єктивних детермінацій людського буття тощо. Структуралізм провіщає цінності, абсолютно протилежні екзистенціалістським: замість суб'єктивності — об'єктивність, замість переживання — науковість, замість свободи — жорстка детермінація структур.

Ці глибинні структури, або так звана первинна раціональність мислення, яка існує до суб'єктивного і зумовлює його, ґрунтується на специфічній раціональності об'єктивного світу, в яку включено і об'єктивне мислення, яке функціонує автономно і раціонально до того, як воно суб'єктивує навколишню раціональність і, приручивши її, підкоряє собі. Саме ця вкоріненість суб'єктивованого, індивідуалізованого мислення в раціональності об'єктивного світу і зумовлює можливість вивчення мислення, свідомості як об'єкта пізнання шляхом співвіднесення змісту людської психіки з універсальними закономірностями структур позасвідомого. Механізмом цього співвіднесення є символічна функція, яка, будучи специфічно людською, упорядковує багатоманітне і підводить його під єдине, а індивідуальне і особливе — під загальне.

Дана ідея отримує підтримку. Наприклад тенденція теорії К. Леві-Строса до елімінації суб'єкта пізнання отримує загостреність у М. Фуко, трансформуючись у твердження про «смерть суб'єкта». Саме М. Фуко і увів у науковий обіг цей вислів, хоча в інших словесних оболонках ця думка фігурує і у творах інших авторів. Згідно з М. Фуко, спосіб існування різних



утворень культури визначає реальне буття історії, а не наперед задана єдність свідомості суб'єкта. В праці «Слова і речі» Фуко, намагаючись дати своєрідну відповідь на «виклик часу», прагне реалізувати загальну мету структуралізму – децентрацію суб'єкта. Для цього він використовує поняття «епістеми» як одного з «методологічних принципів», за допомогою якого доводиться загальна для структуралізму і постструктуралізму теза про «смерть людини». «При всій різноманітності цих дискурсів», обумовленої специфічними задачами кожної наукової дисципліни як особливої форми пізнання, у своїй сукупності вони утворюють більш-менш єдину систему знань – «епістему», що реалізується в мовній практиці сучасників як строго визначений мовний код і зібрання розпоряджень і заборон. У кожному суспільстві породження дискурсу одночасно контролюється, піддається добору, організовується й обмежується визначеним набором процедур. Ця мовна норма нібито несвідомо визначає мовне поведження, а, отже, і мислення окремих індивідів» [37, с. 60]. Отже, епістема виступає як конфігурація знання, що спричинена існуванням певних об'єктивних смислів. Смисли тут виступають тим механізмом, котрий обумовлює формування самого знання та його застосування до дійсності. Тобто, такий смисл визначає активне відношення до дійсності та поле можливостей діяльнісного суб'єкта як такого. Діяльність суб'єкта, в системі епістем Фуко, є чітко визначена смислами, котрі обумовлюють конфігурацію епістеми. Саме завдяки цьому відбувається так звана «децентрація суб'єкта».

Отже, очевидним є те, що тлумачення місця раціональності та її значення в Європі було неоднозначним та зазнало еволюції. Гранднартив просвітництва, де раціональність була пануючим та визначальним елементом, а віра в прогресивну діяльність розумного суб'єкта, як носія цієї раціональності, безмежною, поступився місцем ірраціональним течіям (Шопенгауер, Ніцше, Бергсон), котрі відкидаючи раціоналізм як наріжну цінність європейської цивілізації, звернулися до містичної мудрості сходу. В філософській позиції Гайдеггера та французького структуралізму реалізується антиметафізична установка в режимі викриття розуму: виявлення його прихованих передумов, що дозволяє потрактувати сам розум

як тоталітарний по своїй суті, здійснюючий себе у формі експлуатації, придушення і обману. В розгортанні даної позиції в різних авторів простежується загальна логіка: первинно критика направлена на модерний тип філософської раціональності, заснований на ідеї самопрозорої свідомості - суб'єкта, потім вона (критика) узагальнюється до викриття всієї традиції раціоналізму. В останніх раціональність зберігається як існуюча об'єктивно, але через їхню тезу про «смерть суб'єкта» вже неможливо вести мову про раціонального суб'єкта взагалі.

В сучасному філософському дискурсі поняття раціональності актуалізується у зв'язку з його нерозривним зв'язком зі сферою науки та освіти. Раціональність на всіх етапах своєї еволюції виступала як рушій розвитку і сучасне людство вже не може усвідомити себе без наукової раціональності, розвиток освіти, як і саме суспільство вже немислиме без науки. Власне, вже на початку ХХ ст. Е. Гуссерль виділяв принципово важливе значення науки для європейського суспільства. Виключне – такий епітет характеризує, починаючи з сер. ХІХ ст., вплив позитивних наук на світогляд сучасної людини. Цей чарівний вплив росте разом з добробутом, що залежить від позитивних наук. Але разом з цим він відзначає і ті негативні моменти, які привносить з собою наука – це «математизація свідомості» та відсторонення від життєвого світу. Відмічені Гуссерлем проблеми носять методологічний характер, але небезпеки, котрі несе людству сучасна наука за її підтримкою інституціоналізованої освіти вже є глобальними і невідкладними. «Парниковий ефект», зброя масового знищення, катастрофи на атомних електростанціях – це лише верхівка проблем, до яких вона причетна. Тобто, вже крім позитивних наслідків прогресу наукового бачення світу продукуються для суспільства ризики, котрі носять глобальний характер. В такій ситуації, для аналізу ролі раціоналізованого відношення до світу в сучасних умовах досить продуктивним стає використання теорії «суспільства ризику» У. Бека. Таку назву він дає сучасному суспільству, основною характеристикою та проблемою якого стає продукування та розподіл ризиків.

На його думку в розвинутих країнах сучасного світу суспільне виробництво багатств постійно супроводжується суспільним виробництвом ризиків. Відповідно проблеми і конфлікти розподілу у відсталих країнах загострюються проблемами і конфліктами, які витікають з виробництва, визначення і розподілу ризиків, що виникають в процесі науково-технічної діяльності. «Ця зміна логіки розподілу багатства в суспільстві, заснованому на нестачі благ, логікою розподілу ризику в розвинутих країнах модерну історично пов'язана (принаймні) з двома обставинами. Вона, по-перше, спостерігається – сьогодні, це абсолютно очевидно - там і в тій мірі, в який завдяки досягнутому рівню людських і технологічно-продуктивних сил, а також правових і соціально-державних гарантій і регламентації стає можливим об'єктивно зменшити і соціально обмежити справжню матеріальну потребу. По-друге, ця категоріальна зміна пояснюється ще і тим, що внаслідок стрімкого росту в процесі модернізації продуктивних сил ризики і пов'язані з ними потенціали самознищення набувають небачений донині розмах» [8, с. 21]. Очевидним стає те, що традиційні категорії та поняття вже непридатні для аналізу сучасних ситуацій ризику, а традиційні засоби вирішення відповідних проблем вже не є ефективними. Сучасні ризики характеризуються новою якістю: «Створювану ними загрозу вже не можна віднести тільки до місця їх виникнення - підприємства. По своїй суті вони загрожують життю на цій планеті, причому у всіх її виявах. Порівняно з ними професійні ризики первинної індустріалізації належать зовсім іншому століттю. Небезпеки високо розвинутих продуктивних сил в області хімії або атомної енергетики скасовують основи і категорії, в рамках яких ми до цих пір мислили і діяли, - простір і час, праця і дозвілля, підприємство і національна держава, навіть межі між військовими блоками і континентами» [8, с. 25].

Відповідно, в сучасному суспільстві змінюється акцент соціального дискурсу. На перше місце в сфері легітимованих інтересів громадськості виходять глобальні екологічні, біологічні та соціальні проблеми пов'язані з високим розвитком утилітаризованої науки. Проблеми пов'язані з власне економічним розвитком, і відповідна соціально-політична риторика, відходять на другорядні ролі порівняно з проблемами виживання в аспекті глобальних катастроф. «У міру появи цих обставин один історичний тип мислення і дії потрапляє в залежність від іншого або накладається на нього. Поняття індустріального або класового

суспільства (як його - в широкому значенні - тлумачили Маркс і Вебер) оберталось навколо питання про те, як в соціальному відношенні нерівномірно і в той же час на законних підставах розподіляється вироблене суспільством багатство. Це перетинається з новою парадигмою суспільства ризику, яке в своїй основі базується на вирішенні схожої та все ж абсолютно іншої проблеми. Яким чином запобігти систематично виникаючим в процесі прогресивної модернізації ризикам і небезпекам, зробити їх безпечними, каналізувати, а там, де вони вже з'явилися на світ у вигляді прихованих побічних дій, так відмежувати і відвести убік, щоб вони не ставали на шляху процесу модернізації і в той же час не виходили за межі (екологічні, медичні, психологічні, соціальні) допустимого?» [8, с. 22].

В таких умовах наукове співтовариство та пов'язані з ним освітяни стають, чи не єдиним, авторитетним «індикатором», котрий впливово інформує громадську думку про ситуації техногенних загроз. «Ризики, що виникають на найвищому ступені розвитку продуктивних сил, мається на увазі перш за все повністю недосяжну для безпосереднього сприйняття органами чуття радіоактивність, але також шкідливі і отруйні речовини у повітрі, воді, продуктах харчування і пов'язані з цим короточасні і довготривалі наслідки в рослин, тваринних і людей, - ці ризики істотно відрізняються від багатств. Вони звільнюються системно обумовлені, часто незворотні руйнівні сили, залишаються, як правило, невидимими, ґрунтуються на каузальних інтерпретаціях, тобто виявляються тільки в знанні (науковому або антинауковому) про них, за допомогою цього знання можуть мінятися, зменшуватися або збільшуватися, драматизуватися або недооцінюватися; вони, таким чином, значною мірою відкриті для соціальних дефініцій» [8, с. 25]. Отже, засоби інформації і розуміння ступеня ризику, яке може бути сформоване лише спеціалізованою освітою, стають ключовими соціально-політичними позиціями учасників лібералізованого дискурсу.

Таким чином наука, та спільнота освітян є соціально заангажованою. Наука так само як і освіта тепер перестає бути приватною справою. Науковець стає змушеним покидати межі своєї лабораторії та слідувати за педагогами і виносити в публічну сферу, тобто на суд громадськості свої досягнення, при цьому це повинно здійснюватися дидактично на доступній суспільству мові.

Дискусія про зміст шкідливих і отруйних речовин в повітрі, воді і продуктах харчування, а також про руйнування природи і навколишнього середовища в цілому все ще ведеться виключно або по переважно в природничо-наукових, категоріях і формулах. При цьому залишається закритим, що природничо-наукові формули мають соціальне, культурне і політичне значення. Відповідно, виникає небезпека - дискусія, що ведеться в хіміко-біолого-технічних категоріях про навколишнє середовище, мимовільно викликає в людей уявлення про себе тільки як про органічний механізм. Тим самим їй загрожує небезпеку перетворити на свою протилежність ту помилку, в якій вона справедливо дорікала довгий час пануючий оптимізм індустріального прогресу, - перетворитися в дискусію про природу без людини, без обговорення соціальної і культурної сторони справи.

Дискусія, що ведеться в природничо-наукових категоріях, про шкідливі дії, таким чином, виходить з помилкового висновку, що біологічні чинники не пов'язані з соціальними, або з такого розгляду природи і навколишнього середовища, який виключає з кола своїх інтересів загрозу людям і пов'язані з нею соціальні і культурні значення. Одночасно поза увагою виявляється те, що одні і ті ж шкідливі речовини для різних людей - залежно від віку, статі, звичок, характеру роботи, інформованості, освіти і т. д. - можуть мати абсолютно різне значення. При цьому маю зазначити, що мій власний досвід свідчить, що так само як і серед науковців серед освітян, які викладають природничі дисципліни зневага до гуманітарної проблематики є масове явище.

Ризики, як і багатства, є предметом розподілу; ті й інші створюють ситуації - ситуації ризику, соціальні напруги. Але тут і там йдеться про абсолютно інший продукт і інший суперечливий предмет розподілу. У випадку з суспільними благами йдеться про товари, доходи, шанси отримати освіту, майно і т. д. як про речі, які люди прагнуть отримати. Навпаки, ризики є супутнім продуктом модернізації і проводяться в такому достатку, що їм бажано запобігати, тобто їх потрібно або усувати, або заперечувати, переосмислювати. Позитивній логіці привласнення, отже, протистоїть негативна логіка відторгнення, запобігання, усунення, переосмислень.

Якщо прибуток, освіта і т. д. є для окремої людини споживаними, пізнаваними на досвіді благами, то про існування і розподіл небезпек і ризиків

можна взнати тільки на підставі аргументів. «Те, що завдає шкоди здоров'ю і руйнує природу, часто недоступне тілесному сприйняттю, і навіть там, де це лежить на поверхні, для об'єктивної констатації небезпеки потрібний спеціальний висновок експертів. Багато що з ризиків нового типу (радіаційне або хімічне зараження, шкідливі речовини в їжі, цивілізаційні хвороби) абсолютно не піддається безпосередньому сприйняттю людини. На передній план все більше і більше висуваються небезпеки, яких люди, ним схильні, часто не бачать і не відчують, небезпеки, які виявляються вже і не за життя самих цих людей, а на їх нащадках, в будь-якому випадку такі небезпеки, для виявлення і інтерпретації яких потрібні «сприймаючі органи» науки - теорії, експерименти, вимірювальні інструменти. Парадигмою цих небезпек є наслідки, що змінюють генетичну структуру радіоактивності, які, як показала аварія ядерного реактора в Харісбурзі, хоча і не відчуються потерпілими, але, створюючи жахливі нервові навантаження, ставлять їх в повну залежність від думок, помилок і розбіжностей експертів» [8, с. 31]. Отже, наука, спільнота науковців виступає на рівні з релігією, літературою, політикою одним з компонентів, які формують громадську думку та впливають на суспільні настрої за допомогою освітян.

Істотний і такий, що має наслідки, висновок полягає в наступному: у визначеннях ризику порушується монополія науки на раціональність. Існують конкуруючі, конфліктні претензії, інтереси і точки зору різних учасників модернізації і груп потерпілих, які в дефініціях ризику мимоволі повинні розглядатися в єдності - як причина і наслідок, винний і потерпілий. Потрібно визнати, багато які учені беруться за справу зі всім запалом і пафосом своєї ділової раціональності, їх професійні зусилля зростають пропорційно росту політичному змісту їх дефініцій. Але по самій суті своєї роботи вони залежать від соціальних, тому як би наперед заданих очікувань і оцінок: де і як проводити межу між вже врахованими і більш непіддатливими обліку шкідливими діями? Як ще один аргумент, можна привести думку Г.Г. Гадамера про те, що в науковця, щойно він виходить з тиші своєї аудиторії та захищеної від доступу сторонніх лабораторії, з'являється політична відповідальність. «Науковець повинен знати до чого призведе його слово, і бути готовим відповідати за це. Проте, демонічна сторона цього взаємозв'язку полягає в тому, що він, з огляду на цю дію, піддається спокусі

сказати те, що йому насправді диктує громадська думка, або державні інтереси. Тут існує взаємозв'язок між свободою висловлення думки та несвободою в мисленні» [21, с. 43]. Наскільки компромісні прийняті при цьому масштаби? Чи потрібно миритися з можливістю екологічної катастрофи ради задоволення економічних інтересів? Ситуація кризи раціональності загострюється також специфікою процесу глобалізації. Наука підпорядковується економічній сфері суспільного існування. Вона спрямована вже не стільки на пошук істини, як на пошуки покращення функціонування економічної сфери. З іншого боку, фундаментальні наукові дослідження стають можливими завдяки фінансовій підтримці могутніх фінансових компаній (транснаціональних компаній). Це принципово змінює внутрішню ситуацію. Яскраво це демонструє Ж.-Ф. Ліотар у своїй знаковій праці «Ситуація постмодерну», говорячи про легітимацію знання через ефективність. «Проблема поставлена таким чином: апаратура, що оптимізує досягнення людського тіла для доведення будь – чого, вимагає додаткових затрат. Отже, без грошей немає ні доведення, ні перевірки висловлювань, ні істини. Наукові мовні ігри стають іграми багатих, або: найбагатші мають більше всього шансів довести свою правоту. Рівняння складається з багатства, ефективності та істини» [43, с. 109].

Отже, настанова в дослідженні ризиків обертається в проблему там, де учені все ще виступають з монопольними претензіями на раціональність. Дослідження надійності реакторів обмежуються оцінкою певних ризиків, що піддаються кількісному аналізу на прикладі вірогідних аварій. Розміри ризику із самого початку зводяться до проблеми технічної керованості. Навпаки, широкі верстви населення і супротивників атомної енергетики хвилює в першу чергу потенціал катастроф, пов'язаний з ядерною енергетикою. Навіть вірогідність аварії, що вважається нікчемною стає дуже висока там, де аварія означає знищення. Крім того, в публічних дискусіях грають роль такі особливості ризику, які ученими зовсім не досліджуються, наприклад розповсюдження атомної зброї, суперечність між людським організмом і безпекою, довгостроковість і безповоротність ухвалених технологічних рішень, що ставлять під загрозу життя наступних поколінь. «Іншими словами, в дискусіях про ризики оголюються тріщини і розриви між науковою і

соціальною раціональністю в обігу з цивілізаційними ризиками. Сперечаються, не слухаючи один одного. Одна сторона ставить питання, на які інша не дає відповіді, ця інша сторона відповідає на питання, що не зачіпають суть того, про що її запитують і що породжує страхи» [8, с. 34].

Отже наукова і соціальна раціональність розділені навпіл, але в той же час залишаються в залежності один від одного, оскільки поєднані безліччю ниток. Строго кажучи, навіть розрізнити їх стає все важчим. Наукові заняття ризиками індустріального розвитку в тій же мірі співвіднесені з соціальними очікуваннями і оцінними горизонтами, в якій соціальна полеміка і сприйняття ризиків, у свою чергу, залежать від наукових аргументів. Визначаючись стосовно історичного місця освіти у вказаному протистоянні можна побачити його суперечливість, оскільки в інституціоналізованій формі забезпеченою державою, міждержавними угодами (Болонські декларації) зміст сучасної освіти визначається сцієнтизованими параметрами, а освітянин, у свою чергу, перебуває у відкритому діалозі не з науковцями, а з тими хто навчається та вимагає розуміння. Тому педагогам сьогодні доводиться бути одночасно представником і наукової і соціальної раціональності. Відбувається дослідження ризиків услід питанням, що задаються ворогами техніки, яких воно покликане приборкати, завдяки чому останніми роками на його частку випало небачене матеріальне заохочення.

Отже, теорія «суспільства ризику» загострює, актуалізує проблему зв'язку освіти і пануючої раціональності. Вирішення цієї проблеми, чи вірніше, суперечності між науковою і соціальною національностями може слугувати виходом з кризових ситуацій «суспільства ризику». Але, очевидним є те, що традиційні підходи до розуміння раціональності не дають можливості вирішення цієї проблеми. Раціональність в гранднаративі Просвітництва (від Декарта до німецького ідеалізму) розуміється як певна тотальність, певний абсолют, котрий розумно пояснює і впорядковує все існуюче. Але раціональність розумілась як єдина і тотальна, а отже, такий підхід не дозволяє говорити про відношення кількох раціональностей і їхнє узгодження. Також в межах гранднаративу Просвітництва залишається не вирішеною проблема інтерсуб'єктивності, котра є принциповою для «суспільства ризику», де



рішення повинні прийматися спільнотою розумних (раціональних) індивідів, кожен з яких володіє правом вимоги істинності та значимості не залежно від свого соціального місця (учитель, викладач, професор, учень, студент тощо).

Ірраціональні теорії взагалі є непридатними для вирішення проблеми існування в умовах техногенних криз, адже відповідні рішення не можуть прийматися в наслідок екстатичного прозріння. Теорії (структуралізм), де раціональність розуміється як позасуб'єктно існуюча, також не дають адекватного вирішення проблем «суспільства ризику» через те, що в таких теоріях неможливо говорити про відповідальність суб'єкта. Тому постає потреба в новому розумінні раціональності, котре б допускало її множинність, яка дозволяє представнику освіти стави вільним, а не залежним суб'єктом.

Що розум – єдиний і що все, розглянуте в горизонті розуму, є єдиним, - це традиційна теза філософії, застосування якої виявляє фундаментальну проблему соціального буття сучасної освіти. Вона, як вище вказувалося, уже традиційно мала заперечення. У сучасній філософії монізм сфери розуму став однозначно сумнівним. «Уперше 1956 р. Йоахім Рітер у відомій інтерпретації Гегеля зазначив, що «розкол» уже майже 200 років є основною формою розуму в сучасному світі. Стосовно Гегеля це проблематично. Для нього розкол був тільки «джерелом потреб філософії», а «єдиний інтерес розуму» полягав, насамперед, у «знищенні таких усталених протилежностей» [16, с. 238]. Але у світлі сучасних колізій розмова про розкол, множинність розуму виявляється слушною і надзвичайно актуальною. Розум, особливо як раціональність, виступає дедалі більш множинним, багатогранним, навіть атомізованим. «Розкол» визначає межу: жоден шлях уже не веде до єдності, а єдність розуму можна уявити тільки за допомогою розколу, розмаїття та розбіжності.

Щоправда, тут згодом виникає глибоке побоювання (можливо, звичне теоретично, воно є радше уявним і заважає життю). Через таку відмову від єдності може зникнути порозуміння, зруйнуватися соціальний контакт, а само розуміння залякнати. В. Велиш наступним чином ілюструє вищенаведену думку: «пригадується Геракліт Темний з його ясними реченнями: «Якщо прагнеш розмовляти з розумом, слід підтримувати все загальне». «Тому

належить дотримуватись загального, але хоч розум - спільний, багато хто живе так ніби має якийсь власний глузд». «Ті, хто не спить, мають один спільний світ, але у напівсні кожен приходиться від нього до свого власного». Довіряючи загальному, вочевидь побоюються його впертості» [16, с. 239]. Але все ж загальне, єдність розуму, до якого звертаються, вже не позірне, а таке, яке обстоюють та якому записягаються. Це можна побачити як у текстах Гуссерля, так і в текстах його антипода Ніцше.

Гуссерль цитує сентенцію Декарта, за яким людська наука завжди залишається незмінною, та звертаючись до різноманітних предметів, вона урізноманітнюється не більше за сонячне світло в освітлюваних ним речах. «Але Гуссерль цитує це в двох значеннях. З одного боку, він впізнає в цьому ідеал, який його ще надихає, а з іншого – перетворює його на формулу універсального та однобічного об'єктивізму. Він цитує речення у формі, продиктованій єдністю: «Як сонце – одне, воно все освітлює та зігріває, так і розум – один». І де Гуссерль передає сучасний досвід того, що ця картезіанська раціональність радше наштовхується на обґрунтований сумнів, ніж викликає ейфорію, там він іде іншим шляхом» [16, с. 239]. У вислові оракула, який уже не наголошує єдність розуму, а спрямовує його до множинності, він доходить ідеї, що «розум – ширше поняття». Так звучить пророцтво Гуссерля. Тому здається, що він іде на зустріч освітянам - захисникам плюральної раціональності, її форми, перебуваючи потойбіч картезіанського й просвітницького раціоналізму. Щоправда, якщо придивитися уважніше, то побачиш, що це тільки видимість. А вислів був обманливим. «Широкий сенс» розуму слугує Гуссерлю лише для лагідного визнання, що «і папуас – людина, а не тварина». Зрештою, Гуссерль прагне відрізнити «філософський розум» (як «новий його ступінь») від розуму «в широкому сенсі» та сприймати його як вищий щабель. Для нього важливо, що для цього розуму повинно мати силу те, що уможлиблює його поділ на «теоретичний», «практичний», «естетичний», «етичний». Широта поняття розуму була тільки тимчасовим визнанням. Насамкінець, йдеться про неподільну єдність. Але такий ригоризм є, між тим, радше лише постановою питання. Модернізм, який пройшов через Канта, визнає в ній жести, а не

обов'язки. Якщо у такому модернізмі мають за мету вживати єдність не просто як (окреме) слово, а серйозно займатися нею, то це постійно супроводжуватиметься ліквідацією суворого імперативу єдності. Це потрібно зчитувати в розвитку феноменології, витлумаченої як поступове руйнування внутрішньо феноменологічних зародків єдності. Те саме відбувається і там, де єдність інтерпретується не гіперраціоналістично, як у текстах Гуссерля, а віталістично, як у текстах Ніцше.

Ніцше уявляє єдність досить цікаво – не як мету, а як засіб (та ще цікавішою є мета цієї ідеї). «Коло життєвих проникнень має бути якомога ширшим, щоб можна було охопити, або погодитися» з щонайбільшою кількістю життєвих можливостей. Ідеальним є порівняння усталеності кругозору з внутрішньою комплексністю. Зникає перше – життя втрачає силу, зникає останнє – воно втрачає зміст. «Пластична сила», яку вихваляє Ніцше, полягає у можливості зіставлення багатого внутрішнього розмаїття та поєднання його у спільному життєвому колі. Але це ідея єдності – концентрація за допомогою дозволу різноманіття – згодом стає полем внутрішнього конфлікту: вогонь може охопити тільки те, що насправді немає множинності та радикальних розбіжностей. Тому, аполонівська ідея єдності, зрештою, поглинається запаморочливим діонісійським баченням. Дамби руйнуються, території затоплюються, життя відбувається, коли течуть потоки» [16, с. 240].

Звичайно, це – не розв'язання, але воно може бути вченням: постанови про єдність не можна поєднати з динамікою модерну. Там, де їх зусилля вважають серйозними, вони наражаються на наукову та життєву поразку. У сучасному світі завдання не може полягати в тому, щоб приписати, або імплантувати розум, як класичну інстанцію єдності щодо ірраціональності, котра стала множинною. Вона полягає в інтерпретації розуму філософією освіти як форми, узгодження, ґрунтованого на множинності.

Сьогодні стало безперечним те, що про розум можна говорити тільки з огляду на множинність раціональних форм. Основною тенденцією сучасних суперечок що до розуму є поєднання раціональності з множинністю. Розум більше не вважають чарівним словом для її усунення. Він радше може діяти

як терапевтичний засіб проти окремих пов'язаних з нею проблем. Останні виникають як через скорочення у дизайні окремих видів раціональності, так і через перебільшення їхньої самостійності.

Модернізм, на прикладі Канта, виявив та розвинув множинність раціональності спочатку в межах науки. Запропонована ним різниця між когнітивною, етичною та естетичною раціональністю залишилася зразковою. Важливо також, що ці три форми, з одного боку визначені Кантом як інтелект, розум і розсудок, а з іншого, розглядаються як форми розуму. Що ж до цього, то сучасним дебатам стосовно розуму притаманні подвійні зміни. З одного боку множинність в межах науки посилюється як кількісно, так і якісно: плюральність і конкуренція парадигм панують уже в межах певних типів раціональності, а розмежування повсюдно стають дедалі глибшими. Несумірність стає «кон'юнктурною». З іншого боку, все далі заходить мова про поза наукову раціональність: мистецтва, міфу, релігії, життєвого світу. І ці спори не лише теоретичні. Як у царині освіти йдеться про легітимність альтернатив і, отже, про зміну монополій та перерозподіл ресурсів і повноважень, так поза нею об'єктом дискусій стають соціальні орієнтири. Саме тут розколи та прірви між науковою та соціальною реальністю стають помітними та мають великі наслідки.

Можна окреслити ситуацію з огляду на зміни та стосовно критичного раціоналізму. «Колись для Шпінера ключовий вираз «плюралізм як модель пізнання» означав лише послідовний плюралізм в межах науки. У новому чорновому варіанті «Подвійного доказу» він намагається бути справедливим що до «оказіональних», важливих за межами наукового знання, форм розуму. Про важливість такої зміни свідчить «теоретичний плюралізм» Альберта, який стосовно всіх ненаукових форм раціональності, виявився педантичним педантизмом: учення про віру як систематичну «стратегію імунізації», наприклад, можна було б, на думку Альберта, відтворити за допомогою «догматичних принципів відмежування». Певна річ, він взагалі помилково приписував своє власне розуміння науки, а також будь-який справжній плюралізм кожному можливому виду дискурсу. Сучасний плюралізм насправді є іншим. Це – уже не прихований догматичний плюралізм науки та

нудний плюралізм політичного лібералізму, а плюралізм відкритий і глибинний. Фейрабенд представив його в науці за допомогою цікавого аргументу та розвинув потім його соціальний та політичний вимір» [16, с. 242]

«Рух відбувається від однієї істини та наявного світу до процесу створення множинності правильних і навіть таких, що конфліктують варіантів або світів», - такий висновок що до розвитку зробив Гудмен. Цей розвиток починаєш розуміти за умови врахування протестів проти нього. Вони стосуються, насамперед, двох аспектів. З одного боку говорять, що теза множинності через свою радикальність є суперечливою та не витримує критики. З іншого боку, існує заперечення, що множинність як стан, є правильною, але за своїми наслідками недостатньою. На противагу їй постає (як власне політичне) завдання поновити тезу поєднання, спрямування, перспективи розуму.

Отже, очевидним є те, що раціональність у філософському дискурсі модерну займала різне місце – від абсолютного домінування у гранднаративі просвітництва до свого заперечення в ірраціональних течіях і десуб'єктивізації в сучасних філософських теоріях. Проблема раціональності і освіти загострюється в горизонті «суспільства ризику», де принципові рішення пов'язані з виживанням людства, повинні прийматися розумними (раціональними) суб'єктами, а наукова раціональність існує в протиріччі з соціальною. Вищезгадані теорії пояснення раціональності не можуть бути адекватним вирішенням цієї ситуації оскільки, або визнають лише єдину раціональність, або відкидають її, чи десуб'єктивують (не даючи змогу говорити про етичний аспект) раціональність. Відповідною альтернативою може бути концепція «множинності розуму», котра ґрунтується на тезі про існування різних типів раціональності. Згідно такої настанови, можна узгодити, використовуючи як методологічні настанови практичну комунікативну філософію та критичний раціоналізм, безпечне існування науки в «суспільства ризику», як у етико-нормативному аспекті, так і в внутрішньо-методологічному.

Отже, наукова і соціальна раціональність розділені навпіл, але в той же

час залишаються в залежності один від одного, оскільки поєднані безліччю ниток. Строго кажучи, навіть розрізнити їх стає все важчим. Наукові заняття ризиками індустріального розвитку в тій же мірі співвіднесені з соціальними очікуваннями і оцінними горизонтами, в якій соціальна полеміка і сприйняття ризиків, у свою чергу, залежать від наукових аргументів. Визначаючись стосовно історичного місця освіти у вказаному протистоянні можна побачити його суперечливість, оскільки в інституціоналізованій формі забезпеченою державою, міждержавними угодами (Болонські декларації) зміст сучасної освіти визначається сцієнтизованими параметрами, а освітянин у свою чергу перебуває у відкритому діалозі не з науковцями, а з тими хто навчається та вимагає розуміння. Тому педагогам сьогодні доводиться бути одночасно представником і наукової і соціальної раціональності. Відбувається дослідження ризиків услід питанням, що задаються ворогами техніки, яких воно покликане приборкати, завдяки чому останніми роками на його частку випало небачене матеріальне заохочення.

## **2.2. Формування особистості як мета сучасної освіти**

Демократично-правовий тип державного устрою, громадянське суспільство, ясна річ, не можуть базуватись як на засадах виключно раціоналістичної, об'єктивно-ідеалістичної теорії свідомості, так і засадах матеріалістичного розуміння історії. І в тій, і в другій людська індивідуальність, індивідуальна свідомість більшою мірою декларативні, ніж придатні для практичного формування людини в гуманістичному напрямку. Звичайно, не тому, що індивідуальне ігнорується, заперечується чи недооцінюється. Суть в іншому: практичні виконавці в системі освіти й виховання завжди спрощують зміст теоретичних положень, використовують примусові, а не теоретико-пізнавальні просвітницькі методи впровадження вихідних постулатів класичних, як їм здається, філософсько-педагогічних систем.

Не можна, ясна річ, бездумно використовувати й духовну спадщину так званих суб'єктивно-ідеалістичних філософських теорій свідомості. Людська суб'єктивність правомірна, але, якщо її канонізувати, вона легко переходить у суб'єктивізм, у волюнтаристське свавілля, яке наприклад, ставши державно-політичною ідеологією, неодмінно породжує деспотичну форму влади, за якої взагалі немає людини, окрім особи деспота й тирана.

Так чи інакше доводиться визнавати об'єктом і суб'єктом суспільства кожен окрему людину, яка через мову промовляє і проголошує як «монадичні», так і загальносущі прагнення. Подібний підхід з особливою виразністю сформулював Л. Фейєрбах. Говорячи про сутність свого підходу до визначення людини як духовно-чуттєвої істоти, атрибутами якої є розум, воля і любов, він зазначав: «Я ототожнюю рід з індивідуумом, індивідуалізую загальне, але саме тому узагальнюю індивідуума. Тобто розширюю поняття індивідуума. Так що індивідуум є для мене абсолютною істотою» [73, с. 49].

Ще більш виразно принцип індивідуалізації людини та індивідуалізації суспільного життя сформульовано ним у наступній тезі: «Мій принцип охоплює всіх індивідуумів: минулих, нинішніх і майбутніх: точка зору індивідуальності є точка зору безкінечності й універсальності, «безглуздої» в сенсі наповненого забобонами й заздрісного розуміння, але досить хороший в сенсі життя, адже це єдино творча й продуктивна безкінечність і універсальність» [73, с. 51 - 52]. Зазначимо, що саме таке розуміння сутності людини було покладено в основу побудови громадянських суспільств у західноєвропейських країнах, одночасно ставши підґрунтям соціал-демократичної політичної ідеології, яка виходила з тези видатного німецького гуманіста про те, що індивідуалізм - це соціалізм, а не навпаки.

При цьому, індивідуалізована свідомість має загально-родові й загально-видові інтенції. Вона зовсім не настільки суб'єктивна у своїх життєво визначальних проявах, аби їх не можна було брати як наріжний камінь побудови правового суспільства. Мова як сукупна свідомість людства якраз і промовляє не просто словами-позначками, а категоріями-поняттями, які

мають для людини визначальне життєдіяльне значення. Вона конститує як тілесно-фізіологічні потреби, без задоволення яких життя неможливе (звідси право на життя є найпершим конституційним правом людини), так і духовні, задоволення яких формує її як самодостатню істоту, господаря своєї життєвої долі. Саме тому першими категоріями мови, якими наші попередники позначали значимі для них потреби, були іменники й дієслова, взаємозалежні й взаємоперетворювальні.

Якщо під таким кутом зору поглянути на історію пізнання, можна побачити, які категорії свідомості людство повідомляло саме собі. Це ті, в яких окреслювались природно-соціальні (й соціально-природні) умови його життя - бажаного, належного, можливого і фактичного, очевидно достовірного, дійсного в своїй дієвій сутності. Категоріально-понятійний арсенал був значний, але головні напрямки, про які повідомляла свідомість, визначались категоріями свободи, права, справедливості, правомірності, правильності, волі, закону, розуму, совісті, сумління, гідності, достоїнства, рівності, обов'язку, добра і багатьох подібних до них за родом і видом. Це категорії, які розроблялись у всіх без винятку так званих формах свідомості. Деякі з них монополізували їх, від чого очевидні недоліки, головні з яких: абстрактне моралізування, надмірна формалізація та ідеалізація, домінування умоглядно-належного над фактично достовірним і зворотна реакція - абсолютизація емпіричної дійсності та зневажливе ставлення до раціонально-теоретичних обґрунтувань.

Якщо людина є духовною істотою, носієм свідомості та її господарем, тоді необхідно класифікувати свідомість відповідно до її цільових і ціннісних устремлінь. Природні істоти цілеспрямовуються інстинктом життя, який і є законом або ж їх природним правом на нього. Але такий спосіб життя і таке право замішані на смерті як засобі для виживання: помирає як жертва, так і, врешті-решт, агресор, суб'єкт нападу. Це норма природного способу життя, яка забезпечує цілісність роду, в межах якого все ж таки «ворон ворону очі не виклює».



Людина, на відміну від природних особин, є індивідуально-родовою істотою, є родовим, але все ж індивідом, носієм самосвідомості. Забезпечуючи умови свого життя за рахунок життя інших, в тому числі подібних до себе, в неї не може не з'явитись і тому з'являється почуття відповідальності за спосіб життя за рахунок будь-якої смерті. Наявність такого почуття, власне, тільки й може характеризувати людину як специфічну природну істоту, здатну до самовдосконалення за рахунок того, що своє життя вона може і зобов'язана зробити об'єктом дослідження й предметом аналізу, його сенсом і метою.

Кожен, хто усвідомлює щойно сказане, не може не визначати свідомість, себе самого як її носія в координатах цілепокладання. Класифікації в такому разі піддаються не форми суспільної свідомості, а форми, в яких кожна людина, вчений-аналітик у першу чергу, об'єктивно індивідуалізує себе, хоча й не завжди такий процес усвідомлюється. Ось саме ця об'єктивність і піднімає індивідуальне самоствердження до статусу загальної, а тому соціально-суспільної тенденції, не обов'язково відомої емпіричним індивідам, а тому не зобов'язуючої для них, - вони сприймають свій спосіб життя як виключну індивідуалізацію, а не соціалізацію.

Класифікована відповідно до цілей життя свідомість може виглядати найрізноманітнішим чином, про що йдеться в попередньому пункті. У даному випадку вона може класифікуватись за світоглядним принципом, оскільки у світогляді людина споглядає себе саму у всій сукупності своїх життєвих проявів, є ціллію для себе самої. Якраз таку класифікацію маємо у філософії Гегеля. Суб'єктивний дух народної свідомості, стаючи історичним, набуває статусу об'єктивного, загальнолюдського, суспільного у формах міфології (мистецтва), релігії та філософії.

Звичайно, можна навести й інші критерії класифікації свідомості. Але зупинимось на трьох запропонованих. Вони, на наше переконання, найбільшою мірою відтворюють міру людини як істоти, дух життєдіяльності якої може стати для неї відомим, отже, бути її свідомістю на рівні

самосвідомості. Одвічне питання: «Чому людина знає, що таке добро, але не завжди діє добродійно, частіше злочинно?», може вирішитись не на рівні знань, які є категорією і продуктом науково-пізнавального мислення, а рівні відомого їй як зі свого власного досвіду, так і свідчень тих літературних джерел, які витримують наявний рівень свідомості. Почути, прочитати, побачити може той, хто, по-перше, має бажання до цього, по-друге, розмірковує над цим, по-третє, чия свідомість досить тісно перетинається зі змістом вчень як мовою, так і її лексикою.

Це вкрай необхідно в умовах демократизації сучасного українського суспільства, в якому свобода слова, особливо в його народному виконанні, досягла таких масштабів, які мало корелюються з наявністю в її лексично вираженому змісті чітких розумних орієнтирів його розвитку. В такій ситуації важливо, щоб свобода висловлювань не стала практикою пустопорожніх балачок. Той же Гегель відмічав, що надмірна балакучість є ознакою слабкого розуму [24, с. 190]. Щоб розумне стало дійсним, потрібно зміст розмов піддати пізнавальному аналізу - тоді він стане відомим як зміст об'єктивного розуму в його чіткій світоглядній і методологічній спрямованості. Єдність свідомості та правосвідомості якраз і проявляється в тому, що звичними для неосвіченої народної свідомості є розмови про добро і зло, справедливість та її відсутність. Саме тому їй потрібно спрямувати на вироблення потреби в їх сутнісних визначеннях, оскільки їх значення для всіх людей аксіоматичне.

Не можна сказати, що таке завдання не ставилось філософською думкою в контексті, так би мовити, філософії історії як історії філософії, історії пізнання. Завжди йшлося про консерватизм народної думки, яка, бажаючи жити по правді і справедливості, не бажаючи нікому зла, тим не менше не дослухалась до думок мислителів і мудреців, які пропонували їй підняти над випадковістю чуттєвого сприйняття світу, яка, не будучи облагороджена аналітико-синтетичним мисленням, породжує суб'єктивізм у суспільних відносинах між людьми і, як наслідок, зло і несправедливість.

Сказане не означає, що досить народу пояснити причини його поневірян і вони зникнуть. Ми переконані, що темрява народної свідомості може бути подолана в тому випадку, якщо їй буде протистояти таке ж потужне світло світоглядно-методологічного впливу на неї з боку тих засобів, які з кожним новим етапом історії стають все більш впливовими. Настільки впливовими, що стане можливим якісний стрибок із темряви невігластва до голосу розуму. В даному випадку досить слушною виявляється думка молодого К. Маркса, який стверджував наступне: «Реформа свідомості полягає лише в тому, щоб дати світу прояснити для себе свою власну свідомість, щоб розбудити світ від марень про самого себе, щоб пояснити йому смисл його власних дій. Все наше завдання може полягати тільки в тому, щоб...надати питанням релігії та філософії форму, яка відповідає людині, що усвідомила саму себе. Таким чином, наш девіз повинен проголошувати: реформа свідомості не засобами догм, а засобом аналізу містичної, собі самій незрозумілої свідомості, незалежно від того, чи це її релігійна або ж політична форма. При цьому виявиться, що світ вже давно марить про предмет, яким можна насправді оволодіти, тільки усвідомивши його. Виявиться, що мова йде не про те, щоб подумки провести велику розмежувальну лінію між минулим і майбутнім, а про те, щоб здійснити думки минулого. І, нарешті, виявиться, що людство не починає нової роботи, а свідомо здійснює свою стару роботу. ...Це - робота для світу і для нас. Вона може бути лише справою об'єднаних сил. Мова йде про сповідь, не більше. Щоб очиститись від своїх гріхів, людству потрібно тільки оголосити їх тим, чим вони є на справді» [49, с. 31].

Як бачимо, тут міститься ціла програма дій, яку, на жаль, не здійснювали в СРСР, оголошуючи вчення К. Маркса науковим і об'єктивним, водночас ділячи його творчість на два періоди - нібито молодого й ще науково незрілого романтика і зрілого мислителя як начебто ідеолога пролетарського робітничого руху.

Там де мова йдеться про реформу свідомості сьогодні вкрай важливо, оскільки в іншій праці цього класика світової теоретичної думки зазначається те, що «революції мають потребу в пасивному елементі, в матеріальній основі» [49, с. 423]. Організатори революційних дій, на жаль, повністю ігнорували положення щодо реформи свідомості. Звідси повне ігнорування ними правосвідомості, загалом моральних норм, зокрема при проведенні пролетарської революції, як і в процесі нібито мирного будівництва соціалізму.

У свою чергу, реформа свідомості полягає в тому, щоб надати так званій суспільній свідомості - свідомості містичній у своїй колективній засліпленості хибними уявленнями - форму самосвідомості, оскільки лише вона має статус індивідуально вмотивованої у своїх суспільно-практичних діях і цілях.

Прояснення свідомості досягається світоглядними формами самосвідомості, до яких, наприклад, належить міфологічна містика, що долається релігійним та філософським типами світогляду, які, взяті разом, мають також методологічний вплив, вказуючи певні шляхи життєдіяльності людині: істинні, якщо вона свідомо їх змісту, та хибні, якщо вона діє стихійно, інерційно, без роздумів і, як зазначав Гегель, без «мук мислення».

У свою чергу практичною для філософії є аналітична робота, яку здійснює теоретична думка, мислення, формуючи царину думки, яка в її буденному функціонуванні набуває переважно стихійного вигляду і містичного прояву, форм безпідставних мрій і очікувань, які нібито здатні самореалізуватись без того, щоб сама людина доклала зусиль для їх здійснення. При цьому об'єктом мрій в усі часи є, безумовно, утвердження добра і справедливості в суспільстві. У зв'язку з цим також у всі часи головним завданням і людства в цілому, і особливо його інтелектуальної еліти є робота по реконструкції думок минулого, яке в нерефлексивній народній (колективній) свідомості завжди витлумачується як сучасне. Але здійснення має бути не стихійно-практичним, а практичним в розумінні попередньо

осмисленим тими, хто здатен йти попереду. Ними мають і можуть бути лише ті, хто дає собі працю осмислення досвіду минулого і водночас брати на себе тягар осмислених сучасних практичних дій.

Осмислення досвіду минулих поколінь має форму сповідального пізнання, що передбачає повідомлення людству про правду його історичного буття як буття колективного невігластва, яке не чує і не хоче чути того, чого воно не розуміє, оскільки схильне до ототожнення свідчень чуттєвого досвіду зі свідченнями об'єктивності.

На жаль, будуючи нове суспільство, українська політична еліта, чий вплив на народну свідомість на тлі мізерного впливу філософів просто надмірний, продовжує неправомірно вивищувати свої бажання такими заявами, що буденна мудрість народу постійно виявляється мудрішою за еліту, якої взагалі в Україні нібито немає. Інакше кажучи, продовжується неправда про правду, хоча ніщо не заважає проголошувати саме останню, неправда про мислителів і їх роль в історії людства на рівні громадської думки набирає форму оказій (наприклад розповідей про їх сексуальне життя), що відбулися з відомими людьми, що свідчить про наступне - свобода слова явно бере верх над потребою у свободі мислення.

Пошлемось на філософію даосизму з його принципом недіяння. «В давнину ті, хто наслідували дао, не давали освіту народу, а робили його невігласом. Важко управляти народом, коли у нього багато знань. Тому управління народом за допомогою знань приносить країні нещастя, а без їх допомоги приводить країну до щастя» [31, с. 134]. Звичайно, можна послатись на традиційний східний деспотизм, але для філософії немає принципової різниці час і місце, а має значення лише напрям мислення та його висновки. Інше пояснення, аналогічне наведеному з філософії даосизму, маємо в античній класиці. А саме: «Якщо б я володів знаннями, то йшов би широким шляхом. Єдина річ, якої я боюсь, - це вузькі стежинки. Великий шлях цілком рівний, але народ полюбляє стежинки» [31, с. 130].

Зауважимо, що шлях - це і є для античності метод, теїкосіоз, який для сенсуалістичної народної свідомості, яка не може пропустити все, що сприймає, здається, що образи сприйняття і є саме знання. Орієнтуючись на нього, воно тисячоліттями блукає вузькими стежинками цих образів, йде темрявою, не бачачи й не знаходячи широкого шляху розуму, який завжди виводить на світло, бо це шлях небесного дао. Те ж саме знаходимо і у Геракліта, якому належить відомий афоризм про те, що багатознайство розуму не навчає: «Хоча логос властивий всім, більшість живе так, неначе кожен має своє особливе розуміння» [2, с. 280]. Тобто виникає колізія, за якою кожен має своє розуміння, але це є суб'єктивний розум, який не об'єднує людей, а роз'єднує, розділяє, бо є всього лише темним знанням, а не світлим, не істинним, не об'єктивним.

Так само говорить Демокріт, вважаючи, що «всі сприйняті нами якості виникають зі сполучення атомів, існуючи лише для тих, хто їх сприймає, а по природі ж немає нічого білого, чорного, жовтого, червоного, гіркового, солодкого. ...природу самих речей він у свою чергу позначає виразом «в дійсності», утворивши термін від слова «дійсне», що означає «істинне»» [2, с. 330]. Тобто, істинне - те, що діє, що має якість діючої сили, якою і є закон, який відкриває пізнавальний розум, знаходячи його поза образами чуттєвого сприйняття.

Отже, приставши на позицію комунікативності, ми маємо одночасно бачити в історії філософії такий дискурс, де мова йде про те, що нібито народ не здатен стати на шлях істини.

Справа з іншому: в добу інформаційних технологій відставання людини в об'єктивному пізнанні робить її залежною від речового світу, за античною термінологією - рабом по природі. Це не зовсім вірно, що Аристотель був ідеологом рабовласництва. Навпаки, це ідеолог правового стану суспільства як громадянського і справедливого, бо він визнавав, що: «влада пана над рабом протиприродна; лише по закону один - раб, інший - вільний, по природі ж ніякої різниці немає. Тому і влада пана над рабом, як заснована на

наси́льстві, несправедлива» [5, с. 381]. Визначаючи людину як істоту політичну, він відзначав: «Душа володарює над тілом як пан, а розум над нашими устремліннями - як державний муж. Звідси ясно, настільки природно й корисно для тіла бути підлеглим у душі, а для залежної від афектів частини душі - бути підлеглою розуму й розсудливому елементу душі і, навпаки, якою завжди є шкода за рівного або зворотного співвідношення» [5, с. 383].

Ясно і те, що звільнення людини від рабства за природою залежить від пізнавальних зусиль самої людини, яка має відчутти й усвідомити себе вільною в тому випадку, коли їй відкривається розум природи в ній самій як істоті мікрокосмічній. Можна звільнити людину від рабства по закону, але знайти в собі природу свободи - це персональне завдання кожної людини як окремішності.

Слід зазначити, що філософи лише створюють відповідну методологію самопізнання, а процес звільнення належить самій людині персонально. Недостатньо заявляти: «Дайте нам свободу!», потрібно прагнути до неї відповідною духовно-практичною діяльністю, адже істина - це дійсність розумно-вольової дії, яка належить самій діяльній істоті, якою є людина. Це, як писав Гегель, не монета, яку можна покласти у кишеню - вона лежить не там, вона належить мисленню, яке своїм об'єктом і предметом робить з людини мислячу істоту. «Всі ті, - вказує Аристотель, - хто такою значною мірою відрізняється від інших людей, якою душа відрізняється від тіла, а людина від тварини (це буває зі всіма, чия діяльність полягає в застосуванні фізичних сил, і це найкраще, що вони можуть дати), ті люди за своєю природою - раби; для них найкраща доля - бути підлеглими у такої владі. Адже раб за природою - той, хто може належати іншому (тому він і належить іншому) і хто причетний до розсуду такою мірою, що здатний розуміти його накази, але сам розсудом не володіє» [5, с. 383].

Думаю, що наведених аргументів достатньо, аби вважати питання про участь громадян у громадянському житті суспільства проблемою. Як вище було визначено, від того, наскільки пересічна (масова) людина перейнята у

своєму приватному житті загальною справою, зайнятість якою є її нібито природний обов'язок, залежить її спроможність бути залученою (чи ні) до легітимуючого дискурсу ліберального суспільства. Як казав М. Гайдегер: «відповідати на поклик Буття суцього». Це не завжди вдається, але це єдино вірний світоглядно й методологічно визначений філософією шлях становлення людини як істоти політичної, оскільки саме філософія свідомо кличе людину на шлях самопізнання.

Наведене розуміння людини як носія правосвідомості визначає необхідність звернути увагу на прояви індивідуальної природи людини, які можуть проголошувати себе соціальними засобами - мовою. Якщо це так, то світогляд, зазначає В. Жадько, є нічим іншим, як поглядом кожної окремої людини на світ власних душевних устремлінь, які вмотивовують властивий їй спосіб життєдіяльності [34, с. 10]. Аналогічне наведеному розуміння світоглядного потенціалу самосвідомості наводить В.Г. Воронкова: «Розвинена самосвідомість - це той канал, який може привести мислячу, творчу і діяльнісну особистість до розкриття свого духовного потенціалу, щоб стати повноцінною істотою, без руйнації її особливості й унікальності» [18, с. 65].

Світом, який споглядає і сприймає людина в царині світоглядної свідомості, є світ самої людини, оскільки вона тотожна макросвіту. Отже, це, так би мовити, для неї присутній світ, як об'єкт власного самоспостереження й самопізнання, представлений єдністю тіла, душі, духу. Оскільки центром, осердям, суб'єктом пізнавальної діяльності людини, згідно з традиційними для Нового часу концепціями, є душа, тоді вона має бути здатною розглядати себе як одушевлене тіло й одухотворену душу. Звідси змістом такого погляду є прагнення, потреби, бажання, устремління, інтереси цих суперечливих душевних орієнтацій - тілесної й духовної. Глибина проникнення в універсум душевних скарбниць залежить від того, якою мірою погляд людини підпорядкований самопізнавальним цілям, які саме інтереси й цінності її ціле спрямовують, що саме вона хоче побачити, оглянути, знайти,



відшукати, пояснити й прояснити в об'єкті зацікавлено-зосередженого, отже, пізнавально-вольового пошуку.

Право на плюралізм думок з будь-якого питання, особливо суспільно-гуманітарного характеру, є, безумовно, абсолютним і невід'ємним для кожного дослідника цієї занадто складної проблеми. Аналіз визначень духовної складової світогляду в філософській літературі дає підстави стверджувати, що вона органічно пов'язана з методологією як самопізнанням, так і у практичній діяльності людини в суспільстві. Оскільки останнє являє собою спосіб і форму інтерсуб'єктивності, міжіндивідуальної взаємодії, всебічно охарактеризувати її можна лише тоді, коли загальне визначення мотиваційно-змістовної сфери самосвідомості розглядається під кутом зору конкретних проявів світогляду, які домінують (можуть домінувати) у душі впродовж усього життя, тобто у кожний окремий момент.

Що стосується людини, то вона, особливо у своєму суспільному й сумісному з подібними собі, але в той же час і дещо відмінними, індивідами, ще тільки має організувати і себе, і суспільство як цілісну органічну духовно-соціальну систему. Сучасна філософська антропологія словами директора центру міждисциплінарних досліджень у Франції Едгара Морена заявляє, що «воцаріння зарієта супроводжується масовим упровадженням неупорядкованості у навколишній світ». Ось чому «для зарієта характерне аж ніяк не зменшення ефективності, яка поступається місцем розумності, а навпаки, справжнє вулканічне виверження психоафективності, навіть просто суцільний надмір» [50, с. 106, 104]. І досить радикальний, хоча об'єктивно обґрунтований висновок: «Далі неможливо абстрактно й субстанційно протиставляти розумність і безумство. Ми мусимо, навпаки, на узвичаєний серйозний, працелюбний, зразковий образ *Homo sapiens* накласти відмінний від нього - і водночас тотожний йому - образ *Homo z sapiens*. Людина за своїм єством є мудрець-божевільний... Тепер уже йдеться про те, щоб запитати в себе, чи здійснюється прогрес складності, винахідництва, розумності й соціальності всупереч помилкам, безладдю й фантазіям, разом із ними і

завдяки їм. І відповімо ми так: водночас - і завдяки, і разом, і всупереч; бо правильна відповідь може бути тільки складною і суперечливою» [50, с. 108 - 109].

Те, що Морен називає надмір, як категорію філософської антропології, в нашому суспільстві є його ледь не визначальною категорією буденного буття, яка в Україні вживається у російській формі вимову як «беспредел» та має настільки широке застосування у повсякденній лексиці, що може претендувати на статус народного визначення сутності самого життя. Щоб його впорядкувати, маємо звернутися до змістовних характеристик духовності, у яких є місце як для розумності, так і для свавілля помилок, основою яких є безладдя невпорядкованої фантазії.

Шляхи й засоби подолання безладдя й безвладдя маємо шукати на шляху світоглядно зорієнтованого самопізнання ще й тому, що громадянський тип поведінки людини формується в умовах правового суспільства, а в системі правовідносин не може мати місце втручання в сферу індивідуального вибору, обмежуючи його раціоналізованими наративами. Отже, потрібно апелювати до самосвідомості таким чином, щоб вона не сприймала апеляцію на духовний тиск і духовне обмеження, як приниження гідності й достоїнства, вроджених кожному українцю з дитячого віку за допомогою визначення «ти - українець».

Якщо людина впізнає себе в тому знанні, яке їй пропонує система освіти й виховання, вона має перспективи самовдосконалення. Бачачи споріднене в його цілісному вигляді, але не будучи цілісною в своєму безпосередньому бутті, людина об'єктивно стає на шлях своєрідного лікування цілим. Звичайно, для цього їй потрібно докласти певних зусиль, але головне - першопоштовх.

Вже рівень простого безпосередньо-чуттєвого спостереження підказує людині, здатній хоча б мінімально до аналітичних міркувань, що людський загаль, на відміну від стадних тварин, біологічних істот взагалі, вносить у природне середовище певний безлад і хаос. А тому потрібно пізнати себе, а

потім діяти - таким має бути спосіб людського існування. І він був таким - кожна людина з дитинства долучається до минулого досвіду через ідеалізовані форми міфології, в сюжетах якої завжди добро перемагає зло, а гармонія - хаос. Якщо йти таким світоглядно вмотивованим шляхом (методом), поява людини в еволюції природи виправдана; якщо ігнорувати - правдою людського буття стане об'єктивне спрямування до Страшного-Суду-Самознищення.

Є всі підстави стверджувати, що відома максима «пізнай самого себе» є суттю світоглядної свідомості як духовно-практичної визначеності поведінки людини. Об'єктивності цій максимі додає те, що вона з'явилась не як результат абстрагуючої роботи пізнавального мислення, а як лаконічна, стисла, влучна формула безпосередньої мудрості. А безпосереднє перебуває у найближчій відстані до об'єктивного, тому, навіть сформульоване окремою людиною, сприймається всім народом як аксіома, а автором не оцінюється як відкриття, за яке має бути якась цінна винагорода. Нею вже є та обставина, що народна цілісність бачить в ньому вияв цілі свого життя. Тому максими тягнуться до мудрості засобами любові до мудреців, а не до книжної мудрості, в якій ціле - умовивід, генералізуюче поняття - віддалені від безпосереднього сприйняття, не кажучи вже про її розуміння.

Культивована інституціоналізованою освітою мудрість тоне у судженнях, в словоговорінні, врешті, на її основі народжується софістика (мудрість за гроші), яка вражає уяву та уявлення, але не спрямовує до світу й світла об'єктивного знання.

Сказане не означає, що людині заборонено споглядати зовнішній світ - це відбувається поза її бажанням. Але її слід оборонити, застерегти й захистити від того, аби вона світосприймання ототожнювала зі знанням самої себе. Це хибний шлях, на якому вона, по-перше, не знаходить себе через свою зовнішню несумірність зі світом; по-друге, не формує волю як найперший засіб для забезпечення та здійснення свого власне людського способу життя; по-третє, разом із відсутністю волі в ній не народжується мислення як той

духовний струм, засобами якого реалізується пізнання і відкриваються інші, крім звичних образів сприйняття, виміри і світобуття, і її самої. А саме: відкривається метафізика буття, яка єднає два світи як єдині в своїй розумній основі, один із яких без подібної якості свідомості так і не виникає у полі зору досить значної кількості людей. Натомість, виникають постійні суперечки і непорозуміння: меншість «бачить» увесь світ як всесвітній розум у собі, а більшість зупиняється на світосприйнятті, збіднюючи себе духовно та пов'язуючи життєвий успіх із тимчасово даним предметним володінням світом.

Свідомість є необхідною умовою знаходження людиною в собі самій волі й розуму після того, як вона знаходить їх засобами віри у зовнішньому природному світі. Маючи в собі такі загальносвітові сутності, вона може стати суб'єктом своєї долі. Причому, слід брати до уваги, що якраз воля відкриває людині як її власні можливості, так і антропний світ як втілений розум. Тому воля є для неї не тільки засобом проголошення життєвих інтенцій, але й, що головне, засобом заперечення, стримування безпосереднього характеру їх прояву. Тоді їй відкривається метафізика власного буття, принцип його конституювання засобами вольового мислення, яке визначає, позначає, надає значення безпосередньому як розумно-вольовому, а не афективно-стихійному, темному, інстинктивно-фізіологічному. Людина в такому разі стає володарем і господарем себе самої, здатна, будучи об'єктом, стати для себе самої суб'єктом упорядкувачем власної суб'єктивності. Розумна воля відкриває їй раніше невідоме: вона має право на саму себе. Йдучи цим шляхом, вона не руйнує правовий світ інших людей, тому що на такому рівні формує себе як правосвідому суспільну істоту.

Об'єктом споглядання для самої себе людина є завжди, але не завжди вона свідома цього. Філософія піднімає свідомість людини на рівень загальносвітової й загальнолюдської духовності, оскільки тут душевні устремління суттєво позбуваються мотиваційних спонукань від змісту

безпосередньо-чуттєвого способу світовідчування на користь світорозуміння і світопізнання. Світ, який пізнає людина засобами філософії, є світом людської історії в її пізнавальному ракурсі. Вона вже проминула, тому може стати об'єктом духовно-пізнавальних пошуків для кожного, хто бажає це усталене, стійке, спокійне минуле оживити, зробити надбанням сучасності. Філософія, синтезуючи історичний досвід людства, відкриває в ньому безсумнівну й незаперечну реальність світової душі, світового духу, світового розуму, сумірних за своїм змістом світу індивідуальної свідомості кожної людини за тієї умови, що вона зобов'язує себе до розумно-вольового само- і водночас світопізнавального способу життя. Він є як світоглядним, так і правовим, оскільки в ньому знаходить своє підтвердження ідея тотожності людини і світу.

Саме філософія у її світопізнавальному спрямуванні набуває для людини статусу методології не лише пізнання, але й духовно-практичної самовизначеності. Як зазначав Гегель, ідея пізнання, здійснюючи його, постає як абсолютний метод отримання знань, яке розвивається в процесі саморозгортання взаємопов'язаних визначень, кожне з яких має якесь конкретне значення в цьому системно-цілісному пізнанні. Тому знання є ніщо інше, як знання визначень, через які являє себе світотворча і, отже, людинотворча ідея, усвідомлюючи яку, людина отримує метод власної розумно внормованої життєдіяльності.

Завершуючи «Науку логіки», яку Гегель писав у різних варіантах майже все життя, він дійшов такого висновку: «Метод виник як знане для самого себе поняття». Саме тому він є «душа і субстанція, і щось осягнуте в понятті і пізнане у своїй істині лише тоді, коли воно повністю підпорядковане методу. ...Метод є завдяки цьому не тільки найвища сила, або, точніше, єдина і абсолютна сила розуму, але також найвище і єдине його спонукання набути і пізнати самого себе у всьому через самого себе» [23, с. 290, 291]. Метод - це поняття, підняте пізнанням до рівня практичної ідеї, тобто до розумного способу життєдіяльності. Філософія піднімає цю ідею до рівня методу

суспільно-історичної практики; її поняття і є категоріальними шаблями цього роду практики.

Чи стане метод філософії методом індивідуальної розумно-правової практики конкретного емпірично достовірного індивіда, залежить від того, як він організує своє самопізнання. Якщо це буде пізнання змісту понятійних визначень розуму того або іншого суб'єкта, індивідуальна свідомість досягає усвідомлення його суті, але не буде зобов'язувати себе до розумно впорядкованих дій. Якщо ж процес пізнання з самого початку набуде світоглядного спрямування, об'єктивний розум у його понятійно-категоріальній формі обов'язково сприятиме його трансформації у спосіб і метод індивідуальної життєдіяльності, адже це буде пізнання об'єктивного в собі, яке завжди є суб'єктно-цілісним і суб'єктно-ціннісним у своєму духовно-практичному самостворенні.

### **2.3. Поняття ідеальної комунікативної спільноти і визначення громадянської функції освіти**

Основні методологічні настанови трансцендентальної прагматики містяться в самій назві. Назва «трансцендентальна прагматика» означає також те, що проблема інтерсуб'єктивності розв'язується на основі трансцендентальної постановки питань, через їх реконструкцію. Отже, у методологічному аспекті постає завдання мовно-прагматичної трансформації трансцендентальної постановки питання за допомогою теорії мовленнєвої дії. Тому й поняття «трансцендентальне» тлумачиться скоріш як квазітрансцендентальне. Ю. Габермас, щоб довести, що трансцендентальна прагматика не є трансцендентальною філософією в традиційному, суто спекулятивно-ідеалістичному сенсі, що не спирається на філософію свідомості, а має певний рефлексивний зміст, який

ґрунтується на дослідженні реальної комунікації, застосовує термін «універсальна прагматика».

Отже, як наступниця філософії мовлення ХХ ст. трансцендентальна прагматика, на відміну, скажімо, від поглядів Р. Карнапа чи пізнього Л. Вітгенштейна розбудовується в річищі методологічного трансценденталізму як трансцендентальна (Апель) або універсальна (Габермас), прагматика, що спирається на класичну (зразка Е. Гусерля) феноменологію. «Це означає, що поряд з емпіричною прагматикою, мета якої полягає в осягненні актуально-типових мовленнєвих актів за певних умов, які можуть бути досліджені з соціологічної, етнологічної та психологічної позиції, «універсальна прагматика», як зауважує Ю. Габермас, має на меті встановити й реконструювати універсальні умови можливого взаєморозуміння» або, кажучи словами К.-О. Апеля, «систему правил, на яких опирається здатність суб'єкта висловлювати речення в тій або іншій ситуації». Тому, зазначає В. Гьосле, «трансцендентальна прагматика, як трансцендентальна філософія, звертається до настанов класичної німецької філософії, а як філософія інтерсуб'єктивності вона є справжнє дитя ХХ століття» [26, с. 21].

Зміна парадигми, що здійснювалась у процесі переходу від «філософії свідомості» до «філософії комунікації» самосвідомих індивідів теорії комунікативної дії, полягала в подоланні «методичного соліпсизму» (Е. Гуссерль) класики й була спрямована на виявлення більш фундаментальних підвалин, аніж ті, що їх можна було б вивести з чистої людської суб'єктивності. Це стосувалося й достеменності, усезагальності та очевидності знання й правильності та універсальності етичних норм і цінностей. Комунікація, досягаючи своєї довершеної форми дискурсу, мала стати тією інстанцією, за допомогою якої індивіди, діючи комунікативно, мали б змогу спільно обговорювати та обґрунтовувати свої норми та цінності. З апеляцією до комунікації пов'язувались сподівання на те, щоб у філософській і соціологічній теорії запровадити етичний вимір (комунікація передбачає суб'єкт-суб'єктний зв'язок, визнання в іншій людині суверенної особистості, повагу до неї — а це

вже й є початок етичного зв'язку) і в такий спосіб перебороти як позитивістське тлумачення соціальної науки, засноване принципом «свободи від цінностей», так й ірраціоналістичне та нігілістичне ставлення до самих цих цінностей. Звідси ще одне визначення трансцендентальної прагматики — комунікативна чи дискурсивна етика.

Першим постулатом вказаної філософії є постулат породження істини: «Історія думки може бути досліджена лише за умови, що думка має бути висловлена за допомогою мови і показана у формі тексту, на рівні якого вона конститується у своїй всезагальності в спеціально розроблених формах мови. Текст виступає як особлива система, якій притаманні завершеність і цілісність, а також внутрішня зв'язність і послідовність. Саме в текстовій діяльності може актуалізувати себе самосвідомість суб'єкта, оскільки обмін знаннями і досвідом, емоціями, цінностями, ідеалами та нормами неможливий поза межами породження й інтерпретації текстів. Тобто текст стає джерелом відомостей і знань про ту чи іншу предметну реальність, і в цьому значенні він є фундаментальним поняттям культури, означаючи «процеси інтеграції культурних значень в цілісні єдності осмислень» [45, с. 114]. Отже, будь-який комунікативний акт — це завжди діалог (хоча саме поняття діалогу не може бути зведено до комунікативного акту). А оскільки будь-який текст може нести в собі інформацію про світ, обмін цією інформацією в процесі комунікації означає обмін знаннями про світ, їх уточнення, зміну, узагальнення чи відкидання. Сприймаючи текст у процесі спілкування чи комунікації, той, хто має текст, здійснює зустрічне породження тексту. Результатом комунікації або діалогу є ефект певного збігу тексту автора і тексту партнера по діалогу, який зумовлюється суміщенням основоположних смислових комплексів породженого і «зустрічного» чи похідного, відродженого текстів. Отже, основою такого діалогу є «багатосуб'єктність» цього процесу, а результатом — збіг "смислових центрів" при обміні діями породження й інтерпретації текстів. У цьому процесі автор тексту та його партнер постійно змінюють свої ролі, що робить їх рівноправними учасниками діалогу.



Поняття істини, при цьому, означає те, що відповідає: а) внутрішнім критеріям того чи іншого виду мислення; б) вимогам розумової комунікації, що веде дискурс. Якщо перше визначення істини є традиційним і не вимагає додаткових пояснень, то відносно другого слід зробити кілька уточнень. Що означає відповідність вимогам розумової комунікації? Це — додержання певних процедур, які окреслюють процес отримання інформації, а саме:

- 1) виокремлення основних тез автора;
- 2) формулювання власних контртез;
- 3) виділення того розумового простору, в якому ведеться діалог.

Інакше кажучи, акцент робиться не на тому, що дещо безумовно сприймається як істина, а на процесі породження того, що визначається як істина. Тобто завдання полягає не у тому, щоб істину передати, а у тому, щоб актуалізувати до істини відношення, зробити її предметом рефлексії, критики, осмислення.

Де істина пов'язана з комунікацією двох або більше суб'єктів, тобто з інтерсуб'єктивністю, з'являється морально-нормативне поле дискурсу і необхідність вирішення проблеми етики суб'єктів пізнання, освіти у доктринально-ідеологічній сфері.

Першим важливим кроком у вирішенні проблеми педагогічної комунікації є розгляд співвідношення етики та логіки в функціонуванні учасників освітнього процесу засобами осмисленої комунікації. Власне освіта, окрім спілкування професіоналів, функціонує, реалізується як адекватне існування тільки тоді, коли присутня осмислена принципами комунікація. «Той, хто буде осмислювати взаємини між наукою й етикою в сучасному індустріальному суспільстві, що охоплює увесь світ, опиниться в парадоксальній ситуації. А саме, з одного боку, потреба в універсальній, тобто зобов'язуючій все людське суспільство, етиці ще ніколи не була настільки актуальною, як у наше століття єдиної планетарної цивілізації, породженої технологічними наслідками науки. З іншої ж сторони, філософське завдання раціонального обґрунтування загальної етики ще

ніколи не було настільки складним, як у століття науки тому, що ідеї інтерсуб'єктивної значимості в це століття наука завдає шкоди сцієнтистською ідеєю нормативно нейтральної або вільної від цінностей «об'єктивності» [4, с. 263].

Як пише К.-О. Апелъ, якщо ввести розрізнення між можливими сьогодні типами впливу людських вчинків між мікросферою (родина, шлюб, сусідство), мезосферою (рівень національної політики) і макросферою (доля людства), то можна буде без проблем довести, що діючі в наш час у всіх народів моральні норми усе ще сконцентровані переважно в інтимній сфері (особливо - у сфері регулювання сексуальних відносин); уже в мезосфері національної політики вони в значній мірі зводяться до архаїчного імпульсу групового егоїзму й групової ідентифікації, тоді як власне політичні рішення вважаються проблемами морально нейтрального «державного резону»; що ж стосується макросфери людських життєвих інтересів, то виглядає так, що турбота про них віддана, у першу чергу, відносно нечисленним посвяченим. Однак цій ситуації в консервативному секторі моралі з недавніх пір протистоїть зовсім інша ситуація в області впливу людських учинків, особливо - пов'язаного з ними ризику: внаслідок планетарної експансії й переплетення народів, здійсненого науково-технічною цивілізацією, у цей час вплив людських вчинків - наприклад, у рамках промислового виробництва, - треба в значній мірі локалізувати в макросфері загальних життєвих інтересів людства. «Науково-технічна цивілізація поставила всі народи, раси й культури - без врахування специфічно групових конкретних для кожної групи моральних традицій - перед обличчям загальної етичної проблематики. Уперше в історії роду людського люди практично поставлені перед завданням брати на себе солідарну відповідальність за наслідки своїх дій у планетарному масштабі» [4, с. 265]. Вимога спільної відповідальності викликає необхідність досягнення взаєморозуміння в оцінюванні нормативних стандартів та ціннісних вподобань, чи краще,

інтерсуб'єктивного узгодження тих вихідних принципів, на які б спиралась етика відповідальності.

Варто було б думати, що цій необхідності солідарної відповідальності повинна відповідати інтерсуб'єктивна значимість норм або, щонайменше, основні принципи етики відповідальності. Все це стосується першого аспекту проблемної ситуації, до якої підштовхує тема «етика в століття науки».

Другий аспект проблемної ситуації, що перетворює її - як вже вказувалося - у парадоксальну, нав'язує себе професійному філософові, коли той розглядає теоретичне - або, точніше, метатеоретичне - проблемний стан відносин між наукою й етикою. А саме останнє характеризується широким поширенням у мислителів переконання про те, що можливість інтерсуб'єктивної значимості аргументів простирається взагалі рівно настільки, що й можливість наукової об'єктивності в сфері логіко-математичних формальних наук й в області емпірико-аналітичних реальних наук. І от оскільки ні норми, ні ціннісні судження ніколи не вдавалося вивести за допомогою формалізму логіко-математичних умовиводів або ж індуктивних висновків з фактів, остільки ідея наукової об'єктивності начебто б відсилає домагання моральних норм або ціннісних суджень на значимість у сферу ні до чого не зобов'язуючої суб'єктивності. «Імпліцитно або експліцитно представлені в світоглядно-ідеологічних контекстах домагання етики на значимість - як видається - повинні зводитися до ірраціональних, емоційних реакцій або до настільки ж ірраціональних довільних рішень. Отже, доступними раціональному обґрунтуванню є не самі етичні норми, а лише вільні від цінностей описи фактично дотримуваних моральних норм, або ж каузальні, або статистичні пояснення виникнення моральних норм, або систем цінностей за допомогою так званих емпіричних соціальних наук» [4, с. 267].

Ситуація віднесення обґрунтування моральних норм у ірраціональну сферу спричинюється пануванням у філософських та педагогічних теоріях принципу доповнюваності, котрий був запропонований М. Вебером на зразок фізико-математичних наук. «Отже, він став одним із засновників (поряд з екзистенціалістами, з одного боку, та позитивістами – з іншого) системи

доповнюваності західної ідеології, згідно з якою практика в суспільних життєвих сферах – політики й господарства – має регулюватись принципами ціннісно нейтральної раціональності, взірцем якої є наука й техніка. У свою чергу, носії цінностей – мораль та релігія – повинні стати виключно приватною сферою: етичні цінності існують за принципом античного політеїзму – кожний індивід мусить вибрати в ситуації відповідальності свого Бога. Однак такий підхід елімінує питання про об'єктивність цінностей і ставить під сумнів їх раціональне обґрунтування, а тому призводить до релятивізму, а в підсумку – до ціннісного нігілізму» [26, с. 27].

Тому здається лише послідовним те, що професійна філософія, що розуміє себе як наука, нарешті, сама задалася розробкою етики в сенсі безпосереднього обґрунтування етичних норм або ж якогось останнього принципу етичних норм. Із традиційної етики або практичної філософії в цьому зв'язку виникла аналітична «метаетика», що узагальнено розуміє себе як вільний від цінностей науково-теоретичний опис мовного вживання або ж логічних правил так званого «морального дискурсу» («moral discourse»). Усяка філософія, яка не приходить до угоди із цією трансформацією, тобто всяка філософія, що прагне перебороти тезу про нейтралітет аналітичної метаетики на користь обґрунтування моральних норм, начебто б виводить норми з фактів і тим самим порушує Юмів принцип строгого розрізнення на те, що є, і те, що повинно бути. При цьому, будь-яка нормативна етика, на перший погляд, логічно застаріла. Її основи, подібно основам «природного права», викриваються «науковою» філософією як догматична або ідеологічна, а її претензія на значимість клеймується як жалюгідна ілюзія або як авторитарна репресія, що представляє небезпеку для людської волі.

У останньому випадку цікава квазіморальна ангажованість «наукової» філософії, що опинилася в стані стати критикою ідеології в ім'я лібералізму. Оце власне і є другий аспект парадоксальної проблемної ситуації, з якої ми зіштовхуємося, порушуючи питання про взаємовідношення об'єктивності й етики. Відповідно до цього, універсальна, тобто інтерсуб'єктивно значима етика солідарної відповідальності здається одночасно й необхідною, і неможливою. «На мій погляд, вирішальним є хід міркувань, що евристично

виходить із тези, що «об'єктивність» науки, вільної від цінностей, все-таки припускає інтерсуб'єктивну значимість моральних норм. Опрацювання наслідків із цієї тези, у першу чергу, підриває забобон, що стосується ірраціональної суб'єктивності всіх моральних норм й оцінок» [4, с. 297].

Доведення того, що інтерсуб'єктивна значимість моральних норм служить умовою можливості й значимості об'єктивності, може, продемонструвати, що - на відміну від розхожої точки зору - ідею наукової «об'єктивності» не можна відразу ж вважати принциповим аргументом проти можливості інтерсуб'єктивно значимої етики. Отже, подальші міркування дозволяють спростувати такий етично релевантний різновид сцієнтизму, що можливість або неможливість етики стає у залежність від того, чи можна «редукувати» її у значиму форму до об'єктивності, вільної від цінностей. «Тут виникає цікава паралель між етикою й герменевтикою; тому що остання найбільш успішно відстоює власні права проти сцієнтизму, показавши, що об'єктивно описуюча й - каузально або статистично - пояснююча наука усе ще припускає методичне значеннєве взаєморозуміння у вимірі (трансцендентальної) інтерсуб'єктивності» [4, с. 298].

Раціональна аргументація, передбачувана не тільки у всякій науці, але вже при викладі будь-якої проблеми, припускає значимість універсальних етичних норм. Так, наприклад, пише Апель, буде невірною, посилаючись на Канта, стверджувати, що логіком може бути й диявол. Не можна, щоправда, заперечувати, що логічно правильне використання розуму може бути взяте на службу злою волею як засіб. Тому логіка як теорія нормативно правильного використання розуму є технологією, морально вільною від цінностей (яка - подібно іншим технологіям - становить частину взаємодоповнюючої системи об'єктивності, вільної від цінностей, і суб'єктивного покладання цінностей). І все-таки можна стверджувати, що логіка - а з нею одночасно всі науки й технології - припускає етику як умову власної можливості. Це можна довести наступним міркуванням. «Логічна значимість аргументів не може бути доведена, якщо в принципі не передбачається співтовариство мислителів, здатних до інтерсуб'єктивного взаєморозуміння й формування консенсусу» [4, с. 302]. Навіть фактично самотній мислитель у стані пояснити й довести

свою аргументацію лише остільки, оскільки він може в критичній розмові «душі із самою собою» (Платон) інтеріоризувати діалог потенційного інтерсуб'єктивного аргументативного співтовариства. Отут прояснюється, що значимість мислення на самоті принципово залежить від виправдання мовних висловлювань в актуальному аргументативному співтоваристві.

Та все ж, логічне виправдання нашого мислення припускає тепер, поряд з реальним аргументативним співтовариством, ще й слідування якійсь основній моральній нормі. Наприклад, неправда, мабуть, зробила б діалог тих, хто аргументує, неможливим; але те ж саме стосується й відмови від критичного взаєморозуміння або від експлікації й виправдання аргументів. Словом, в аргументативному співтоваристві передбачається взаємне визнання всіх його членів як рівноправних партнерів по дискусії, що є виключно етичною нормою.

Інакше кажучи, всі істоти, здатні до мовної комунікації, повинні бути визнані особистостями, тому що вони у всіх своїх учинках і висловлюваннях є віртуальними партнерами по дискусії, і в необмеженому виправданні мислення не може бути відмовлено жодному з партнерів по дискусії й ні одній з його віртуальних реплік у дискусії. Саме ця вимога взаємного визнання особистостей як суб'єктів логічної аргументації, а не тільки логічна правильність використання розуму індивідами, дозволяє, на наш погляд, говорити про «етику логіки», що може розглядатися як підстава для оновлення методологічної культури сучасної педагогіки.

«Етика логіки» тут розшукується не просто в конструктивному паралелізмі метаетики й метасцієнтистської «логіки наукового дослідження», але й у реконструктивному поверненні до трансцендентально-прагматичних умов можливості логіки, а тим самим - і педагогічної науки; в апіорі комунікативного співтовариства.

Емпірико-аналітична (що описує й пояснює) наука припускає герменевтичне взаєморозуміння в комунікативному співтоваристві людей, що займаються наукою, однак герменевтичне взаєморозуміння імплікує, серед іншого, і використання всілякої фактичної інформації, тобто - серед інших сучасних умов - і емпірико-аналітичні науки. Оскільки ж герменевтичне

взаєморозуміння, крім того, являє собою взаєморозуміння в питанні про потреби й цілі, воно припускає якусь етику, і в той же час його вимагає передбачувана ним етика - разом з інформацією, одержуваною за допомогою емпірико-аналітичної науки.

«І все-таки, якою є ситуація з можливістю осмисленого заперечення тільки що експлікованої структури умов науки, техніки, герменевтики й етики? У цьому пункті можна було б, ще раз пославшись на Канта, заперечити, що, з інструменталістським застереженням, і диявол, наприклад, для вдосконалення свого мистецтва переконання або для оволодіння «ноу-хау» наукової технології - міг би брати участь у діалоговій грі обґрунтування логіки й тим самим в аргументативному співтоваристві, не відрікаючись від своєї злої волі. Адже, говорячи словами Канта, він може поводитися «згідно обов'язку», не роблячи вчинків «на підставі обов'язку». Із цього начебто випливає, що й повернення до етичних умов можливості логіки, у найкращому разі, у стані привести до «гіпотетичного імперативу», але не до якого б то не було принципу етики в душі Канта» [4, с. 304].

Кантове розрізнення для задуму обґрунтування етики виявиться не релевантним, якщо буде показано, що досліджувана нами основна норма поведіння «згідно обов'язку» практично не відрізняється від такої ж норми поведіння «на підставі обов'язку». Відповідно до цієї передумови, релевантним є не той кантовий аргумент, що навіть дияволи, які в стані користуватися своїм розумом, можуть поводитися принципово «згідно обов'язку», але той аргумент, що навіть дияволи повинні поводитися згідно боргу, якщо вони хочуть стати причетними істині. «І от, Ч.С. Пірс звернув увагу на те, що істина, як постулат консенсусу логіки науки, не може бути досягнута кінцевими індивідами й що тому приналежність до аргументативного співтовариства вчених містить у собі принципове подолання егоїзму кінцевих істот, - свого роду самопожертва у душі «логічного соціалізму». Звідси слідує, що в тій мірі, у який диявол побажав би стати членом аргументативного співтовариства, він повинен був би завжди поводитися стосовно його членів (всіх розумних істот) так, немов він переборює егоїзм, а тим самим - і самого себе. Отже, те інструменталістське

застереження, яке допускає Кант в цьому випадку втрачає своє значення. Тут начебто є натяк на те, що моральна норма, передбачувана волею до істини, а виходить, і приналежністю до необмеженого аргументативного співтовариства, не може бути «гіпотетичним імперативом» у тому змісті, що мав на увазі Кант: відповідний гіпотетичний імператив мотивований, щонайменше, не «патологічною зацікавленістю» у якійсь емпіричній меті, але, у відомій мірі, практичною зацікавленістю самого теоретичного розуму. Утім, що пошуки істини за умови інтерсуб'єктивного консенсусу повинні передбачати й мораль ідеального комунікативного співтовариства, виявляється, скоріше, сучасний аналог класичного вчення про «трансценденталії»: те, що класична метафізика допускала в якості суцього - тотожність єдиного, благого, істинного - сучасна філософія при історично ризикованому опосередкуванні теорії й практики усе ще повинна допускати як постулат, необхідний з погляду критики змісту, а - відносно його реалізації - як «принцип надії» [4, с. 306].

Те, що етики об'єктивності недостатньо для обґрунтування етики людства в століття науки, можна прояснити за допомогою наступних критичних міркувань із приводу концепції наукової етики Пірса: він убачав, пише Апель, особливу моральну ангажованість, імпліцитно передбачувану в кожного члена співтовариства натуралістів, у певній абстрагованості від кінцевих (індивідуальних) життєвих інтересів. Натураліст, відповідно Пірсу, повинен могти ідентифікувати себе з якимсь необмеженим співтовариством експериментаторів (будучи замінним його членом), про яке він знає, що воно не досягне при його житті своєї мети, установлення остаточної істини. В передбачуваному тут осмисленні самопожертвування індивідуальністю, Пірс начебто вбачав щось подібне до парадигми морального осмислення взагалі, і тому від екстраполяції наукової етики він очікував раціоналізації універсуму ще й у дусі етики «еволюційної любові». Однак спроба відтворити цю екстраполяцію й сформулювати етичний імператив на шляху Пірсової «самопожертви» показує, що тут має місце абсолютизація якогось життєвого інтересу, такої потреби, яку саму ще необхідно виправдати в «співтоваристві аргументуючих».



Це міркування показує, що співтовариство аргументуючи не тотожне співтовариству вчених, хоча й передбачається останнім. До аргументаційних апріорі ставиться вимога виправдати не тільки всі «твердження» науки, але й - поверх того - всі людські вимоги (навіть імпліцитні вимоги одних людей до інших, що втримуються у вчинках й інститутах). Хто аргументує, той імпліцитно визнає всілякі вимоги всіх членів комунікативного співтовариства, які можна виправдати розумними аргументами (інакше вимога аргументації тематично обмежилася б самим собою), і в той же час зобов'язується виправдувати аргументами всі власні вимоги до інших. Крім того, члени комунікативного співтовариства (а імпліцитно це значать: всі мислячі істоти) зобов'язуються також ураховувати всі можливі вимоги всіх можливих його членів - тобто всі людські потреби - наскільки вони можуть висувати вимоги перед своїми ближніми. Людські потреби є етично релевантними в якості міжособистісно повідомлюваних вимог; їх варто визнавати в тій мірі, у якій вони можуть бути міжособистісно виправданими за допомогою аргументів. В необхідній готовності до виправдання особистих потреб як міжособистісних вимог є аналогія до необхідного Пірсу самопожертвування, зрозуміло, у тій мірі, у який суб'єктивність реалізації егоїстичних інтересів можна принести в жертву трансуб'єктивності аргументативного представництва інтересів. Однак тут є вимога саме не жертвувати кінцевими, індивідуальними інтересами людей без необхідності. Зміст моральної аргументації можна виразити в зовсім не новому принципі, що говорить, що справі комунікативного співтовариства можуть служити всілякі потреби людей - як можливі вимоги - які можна гармонізувати з потребами всіх інших на шляху аргументації. При цьому вимальовується основний принцип комунікативної етики, у той же час являючи собою спочатку відсутню основу етики демократичного формування волі за допомогою угоди («конвенції»). Змальована основна норма не тільки знаходить обов'язковість у силу свого фактичного визнання тими, хто складає угоду («договірна модель»), але й зобов'язує тих, хто в процесі соціалізації досяг «комунікативної компетенції», у кожній справі, що зачіпає інтереси (можливі вимоги) інших, прагнути до угоди з метою формування солідарної

волі; і лише ця основна норма - а, приміром, не факт певної угоди - забезпечує моральну обов'язковість окремим угодам, що відповідають нормі. Суб'єктивні рішення совісті індивідів, що вимагаються християнською традицією й секуляризовані лібералізмом й екзистенціалізмом тепер апіорі опосередковані вимогою інтерсуб'єктивної значимості - завдяки тому, що кожен індивід задалегідь визнає публічну аргументацію як експлікацію всіляких критеріїв значимості, а тим самим - і розумного формування волі. Тим самим «методичний соліпсизм» долається й у сфері етики.

Отже, представники комунікативної теорії за умов кризи як релігійного, так і раціоналістичного (що вже очевидно) світогляду ставлять перед собою завдання побудови принципів нової етики, етики відповідальності, яка б виконувала функцію критичної, або легітимуючої, інстанції і здійснювала контроль за розвитком сучасного суспільства. Прийняття засадничої норми комунікативної етики (визнання потреб інших, як загальнозначущих, за умови гармонізації їх з власними під час аргументативного дискурсу) дозволяє гармонізувати діяльність суб'єктів педагогічного процесу зокрема, як розумного та здатного до порозуміння, з навколишнім соціальним і природнім світом.

Засаднича норма комунікативної етики також має наслідки для інтерпретації постулату породження істини в контексті доктринально-ідеологічної частини методологічної культури. Оскільки суб'єкти для передавання істини повинні вступати в комунікацію, для них можна вивести наступну максиму: індивід існує як обмежуючий свою індивідуальність член комунікативного співтовариства. Комунікативне товариство завжди перебуває в обміні продуктами праці, думок, знань. Власне самі знання набувають статусу раціональних під час такої комунікації. А сама комунікація постає як така, що є неможливою без етичної норми, що узасадничує її. Тобто без етичної норми нівелюється сама комунікація і домагання на істинність та раціональність.

У контексті дискурсивної теорії Апеля-Габермаса спочатку ми охарактеризуємо нормативний образ суспільства організованого у правову державу, яка центрується поняттям політичної громади [75, с. 18], щоб на цьому тлі

спробувати оцінити демократичність реального політичного процесу в Україні, міру релевантності його цінностям громадянського суспільства.

Відповідно до базової ідеї нормативний образ демократичної правової держави визначає стан прав людини у приватній та публічній сферах, що позначає приватну та публічну автономію індивідів. З Нового часу у західній теоретичній традиції виникають дві конкуруючі концепції реалізації прав людини: соціально-державна (республіканська), яка своїми коріннями сягає політичного вчення Аристотеля, та ліберальна, що веде свій родовід від Дж. Лока та І. Канта. Розбіжність між цими концепціями виникає стосовно проблеми визначення фактичного статусу суб'єктів права як джерела правопорядку.

Проте adeptами цих теоретичних підходів був непомічений внутрішній зв'язок між приватною й публічною автономіями і тим самим - демократичний зміст самоорганізації правової спільноти.

Процедурна концепція прав людини Ю. Габермаса, центрована ідеєю взаємної обумовленості принципів дискурсу, демократії, моралі й права, поєднує в собі елементи двох попередніх, захищає передовсім цінність передумов процедури демократичного процесу. Слід зазначити, що методологічну матрицю концепту комунікативної влади Ю. Габермас запозичує у Г. Арендт. Ця концепція висувається з метою подолати ряд конкретних проблем, що виникають в республіканській та ліберальній концепціях правовідносин. Слідуючи за І. Кантом Ю. Габермас обстоює тезу, що автономними громадяни держави можуть бути лише тією мірою, якою вони усвідомлюють себе авторами законів, яким вони водночас підкоряються як їх відповідальні засновники. Згідно з Г.Аренд дану позицію можна розглядати як методологічну настанову, що дає можливість інтерпретувати автономію громадян і легітимність права як взаємообумовлені феномени.

У контексті процедурного розуміння політичної автономії передбачається диференціація поняття влади на таку, яка народжується в процесі комунікації - комунікативну, і владу, яка застосовується

адміністративно. Відповідно протиставляються два види комунікації: комунікації спрямованої на порозуміння; комунікації спрямованої на підкорення, інструменталізацію чужої волі. Із цього протиставлення випливає принаймні два важливих методологічні положення. Згідно з Г. Арендт, по-перше, фундаментальною ознакою влади є спроможність чинити у злагоді з іншими. Цей потенціал спільної волі, що становить підґрунтя легітимованої влади, здатний утворюватися тільки із структур цілісної інтерсуб'єктивності та недеформованої комунікації. У цій площині під політичною владою розуміється не здатність актора інструменталізувати чужу волю у власних інтересах, як вважав Т. Гобс, і не легітимне насильство в рамках соціальної дії, як вважав Макс Вебер, а авторизована сила, яка виявляє свій продуктивний потенціал в утворенні легітимного права і соціальних інституцій, що відстоюють політичну свободу громадян [101, с. 42.]. Це контрастує, по-друге, за традицією розумного права, де перехід від природного стану війни кожного проти усіх інших до стану суспільного ладу концептуалізувався через суспільну угоду, за якою індивіди добровільно відмовлялися від своєї свободи та права діяти на власний розсуд, на користь інституціонально-державного впровадження права. Тобто, якщо в традиції розумного права право, що виникає з добровільної відмови від окремих прав індивідів, слугує засобом зовнішнього щодо індивіда впорядкування його життя в суспільстві, то в концепції Г. Арендт, яку застосовує Ю. Габермас процес виникнення легітимованого права пов'язується з процесом утворення комунікативної основи влади де індивіди залишаючись у безперервному дискурсі щодо влади не перетворюють владу на зовнішній чинник упорядкування свого суспільного життя.

Однак, у емпірично наявних функціонально диференційованих суспільствах народ як суб'єкт не може діяти й виявляти свою волю інакше, ніж у хаотичній плюральності своїх дій, розпорошуючи їх у спонтанних потоках безсистемної комунікації, де одні індивіди ніколи не зможуть реально почути інших. Відтак субстанція прав людини з необхідністю

зміщується у формальні надіндивідуальні умови правової інституціалізації дискурсивного способу оформлення думок у нормативну волю законів держави.

Безсуб'єктний і анонімний процес розчинення народного суверенітету у суб'єктивності окремих індивідів як представників інтересів інших призводить до здійснення комунікації через формальні структури громадянського суспільства. У такий спосіб влада народного суверенітету перевтілюється в дискурс громадськості. Вагомими чинниками цього процесу постають формальні комунікативні передумови формування думок і волі, процедура яких визначається республіканським законодавством.

Однак, не зважаючи на процедурну неможливість уникнути республіканської відмови індивідів від частини своїх прав, за допомогою концепту публічності, який своїми коріннями проростає в політичну філософію І. Канта, реанімується можливість кожного персонально здійснювати правове волевиявлення. Через публічність влади кожний індивід отримує можливість виявляти свою волю не обмежуючись зовнішніми чинниками. У цій волі можуть реалізовуватися виключно внутрішні, найпотемніші, подекуди абсурдні інтереси, бажання, мрії. Яскравим прикладом такої можливості є впровадження у законодавство ряду країн права індивідів створювати шлюб реєстрований державою між представниками однієї статі.

Інший аспект публічності демократичної організації державної влади був визначений ще І. Кантом. Наприклад, у праці «До вічного миру» І. Кант наголошував, що будь-яке «державно-правове домагання потребує принципу публічності, без якого не може бути справедливості» [36, с. 302].

У формі метафізичного осмислення феномен публічності був розроблений у фундаментальній онтології М. Гайдегера, який публічність визначає в контексті екзистенційної присутності свого буття та буття інших. Згідно з дослідженням К. Шмита, у М. Гайдегера чинниками конституювання публічності постають дистанція, середина, зрівняння як образи буття людей. Її

наділяє М. Гайдегер спроможністю правити усім тлумаченням світу і присутності в ньому. Вона править за своєрідну інстанцію виправдання, яка є у всьому правою. Але такою вона є, за М. Гайдегером, не на підставі якогось особливого й первісно буттєвого відношення до «речей», не через те, що вона володіє виразно адекватною прозорістю присутності, а на підставі, так би мовити, не входження «у сутність справ», бо є нечутливою до будь-яких відмінностей та справжності. «Публічність закаламучує геть усе й робить приховане на позір відомим й кожному доступним» [77, с. 127.].

На додачу до ідеї екзистенційної присутності у фундаторів дискурсивної теорії ідеї публічності (громадськості) надається нормативний статус, через який у республіканській устрій пропонується вкорінення ліберальності.

Оскільки обґрунтування і легітимація інституційної сфери суспільства дискурсивно-теоретично тлумачиться на основі пріоритету публічності і в її площині, то концепт громадськості починає правити як мета інституції. Наприклад саме у площині громадськості, а не на інституційному чи системному рівнях, К.-О. Апель вбачає початки ліберальної політики. Одночасно, треба зазначити, що теоретичний пріоритет теоретичної розробки концепту відкритості належить Ю. Габермасу, яку він здійснив в одній із своїх ранніх праць [75, с. 18]. У ній поняттям «громадськість», або «відкритість» (= публічність) він позначає публічну сферу діяльності людей, що протиставляється приватній сфері. У дискурсивно-теоретичному контексті під цим тлумачиться реальна комунікативна спільнота, залучена до політичних дискурсів. Звідси виникає поняття політичної громадськості. К.-О. Апель цілком поділяє концепт відкритості як трансцендентально-методологічної передумови здійснення легітимуючого дискурсу.

Сфера відкритості (публічності) постає місцем розв'язання соціальних конфліктів і проблем, джерелом легітимації всіх соціальних інституцій, відповідно і соціально-політичним репрезентантом вищої інстанції ідеальної комунікативної спільноти. В ній здійснюється опосередкування моралі,

політики й права. У такий спосіб в комунікативній площині реалізується республіканський принцип: народ - джерело влади. Тому замість поняття народний суверенітет Ю. Габермас говорить про комунікативну владу, яка виходить із автономної громадськості, зберігаючи її спонтанний характер. Цим уможлиблюються комунікативні передумови формування волі й громадської думки в процесі політичного дискурсу як вільного обміну думок.

Громадськість онтологічно мислиться не якоюсь інституцією або організацією, а радше мережею комунікацій, змістів (смислів) і позицій. Суттєвою рисою громадськості є настановлення її на обговорення проблем, а не на прийняття конкретного рішення. Рішення кожен приймає персонально маючи право враховувати виявлене комунікацією та ігнорувати позицію інших. Сприймаючи слабкі імпульси інтересів, що виходять з периферії приватної сфери, вона так тематизує й фільтрує їх у комунікативних потоках, що вони, зрештою, конденсуються у громадській думці про шляхи вирішення суспільно-значущих проблем.

Не випадково дискурсивну етику цілком слушно називають «етикою демократії», оскільки принцип парламентської демократії - досягнення консенсусу в процесі дебатів - тут постає масштабом для усіх етичних норм і поширюється на весь спектр суспільних, правових і політичних проблем. Аналогічним чином політику, засадничену відкритістю дискурсу, ще називають деліберативною політикою.

Термін «деліберативність» (від лат. *deliberate* - обговорювати) запровадив у політичну теорію класик американського прагматизму Дж. Дьюї. Він запропонував досліджувати не саму теоретичну модель демократії як політичне домінування більшості, а спосіб здобуття цією більшістю політичної влади, сутність якого становить деліберативний процес. Разом з Габермасом концепт деліберативної політики в сучасній політичній теорії розвивають такі автори, як Й. Коген, К.-П. Ріпне та ін. [51, с. 286]. Ця політика становить серцевину деліберативної демократії, в якій самотійну цінність отримує процес дотримання процедури як передумови обговорення

нагальних політичних проблем. Саме в цьому моменті вона дотична до дискурсивної етики.

Окремо можна зазначити дієвість деліберативного процесу, яка яскраво виявила себе під час виборів президента України у 2004 році, коли супроти публічно висловленій волі більшості представник однієї політичної групи пан Ківалов проголосив перемогу аутсайдера виборів ігноруючи фактичну волю більшості замінивши її своєю персональною думкою. Наслідком спроби замінити публічно виявлену волю кулуарним рішенням окремої групи стали відомі події, які отримали назву «Помаранчева революція». У площині політичної громадськості публічно відбувається зіткнення імперативів комунікативної й адміністративної влад. У дискурсивно-теоретичній моделі влади Ю. Габермаса окреслюються два шляхи приборкання адміністративної влади: дискурсивний та правовий. З одного боку, оскільки комунікативна влада не здатна панувати з причини своєї неформальності, вона здійснює вплив на адміністративну систему через те, що бере під публічний контроль засади, на підставі яких відбувається ініціація політичних рішень. Наприклад визнає вибори легітимними чи фальсифікованими. Ю. Габермас зазначає: «Перетворена в демократичній процедурі громадська думка в комунікативну владу сама не спроможна «панувати», а діє тільки шляхом спрямування застосування адміністративної влади в певних напрямках» [104, с. 364.]. У цьому процесі важливу роль відіграють мас-медіа, здійснюючи вирішальний вплив на формування громадської думки шляхом навчання й критики, утвердження цінностей громадянського суспільства та вимог соціальної справедливості, даючи можливість окремим індивідам, групам публічно, а не таємно у вигляді бюлетенів, демонструвати свою волю. Тому публічно виявлену волю окремих індивідів досить важко фальсифікувати за ширмою утаємничених підрахунків голосів. Тобто не зважаючи на офіційно проголошені результати індивіди за допомогою публічності знаходять у собі сили публічно виявляти своє незадоволення, яке за умов набуття певної критичної маси може ставати вирішальним.



З іншого боку, за умов публічності приборкання норавливого характеру адміністративної влади здійснюється правовим чином, завдяки переводу її в модус «панування закону», яким позначається політично автономна самоорганізація правової спільноти. Тобто індивіди публічно стають на захист закону від шахрайських маніпуляцій адміністраторів. Правові закони, що ухвалюються в дискурсивному процесі, поєднують два моменти: владу інтерсуб'єктивно утвореної волі і розум легітимуючої процедури. У такий спосіб процес перетворення комунікативної влади в адміністративну, що відбувається в процесі деліберативної політики здійснюється за допомогою коду права. Право є медіумом трансформації комунікативної влади в образ адміністративної, де вона перебирає на себе функції судові, організаційні й виконавчі.

Цілком очевидно, що в дискурсивно-теоретичному варіанті демократичного процесу, в концепції Ю. Габермаса на противагу моделі системно-теоретичного аналізу Н. Лумана, адміністративна влада позбавляється спроможності самолегітимації в межах публічної політичної системи. Якщо в системно-теоретичній площині політика і право поставали як закриті системи, власна семантика яких позбавляла можливості сприйняття і артикуляції проблем загальносуспільної релевантності, то в поняттєвій перспективі дискурсивної теорії політична система дій долучається до контексту життєвого світу, себто чогось відкритого для сприйняття та захисту ціннісних імперативів соціокультурної сфери. У цьому контексті на інституції правової держави покладається завдання правового забезпечення ефективної реалізації політичної автономії публічно автономних громадян у модусі інституціалізації комунікативної влади, яка була б спроможна дістати свій зобов'язуючий вплив у законодавчій практиці держави. Парадокс політичного життя сучасних складних суспільств сталих демократій полягає в тому, що будь-які спроби політичної самоорганізації народу наражаються на супротив системної специфіки держави презентованої адміністративною владою. Розглядаючи це як симптом деперсоналізації політичного панування в

сучасних багатовимірних суспільствах, демократичні процеси можна розуміти як розгортання політичного спротиву політичному режимові в боротьбі за імперативи, з якими мають рахуватися громадяни та чиновники.

Це картина сталих демократій Заходу. А в суспільствах, що трансформуються, скажімо, в українському, все майже навпаки. Зокрема в Україні, політичний супротив демократичних сил був спрямований проти антинародного режиму Л. Кучми. Каталізатором революційних подій постала спроба цього режиму пролонгувати своє панування шляхом недемократичного протягування на посаду президента свого ставленика режиму. Все це можна розглядати свідченням того, що перехід від династичної моделі легітимації до демократичної, який на Заході, за К. Шмітом, відбувся за період з 1815 до 1918 рр. [80, с. 178], в нашій країні ще не завершився. У свою чергу, саме публічність стала тим дієвим механізмом, який зруйнував традицію передачі влади шляхом кулуарних домовленостей «владарюючого сімейства». І не зважаючи на те, що проблеми організації державної влади в Україні лише загострюються, вже стало очевидним, що більшість політиків починає шукати публічні способи їх вирішення як найбільш дієві.

Сьогодні елементи демократичної структури в українському суспільстві мають радше формальний характер, а суверенітет народу по суті здебільшого лише декларується, однак ігнорування його після 2004 року вже стало неможливим.

Для повноцінного перетворення української демократії в комунікативну владу бракує необхідних інституційних та духовних передумов. Життєвий світ не просто медіатизується кодами влади і грошей, як це має місце в розвинених країнах. Цей процес ускладнюється ще й тим, що життєві форми зазнають руйнівних деформацій з боку корумпованих владних структур і тіньової економіки.

Разом з тим, є всі підстави стверджувати, що події Помаранчевої революції, а також тенденції післяреволюційних державотворчих процесів в

Україні дедалі більше виявляють реальні контури структур комунікативної влади, потенціал якої реалізується, так би мовити, в «модусі облоги» адміністративної системи, піддаючи її легітимному тиску з боку громадської думки, що засвідчується публічною демонстрацією права громадян втратити довіру до своїх легітимно обраних представників влади. Не можна не помічати, як сформована в неформальних комунікативних потоках життєвого світу громадська думка конденсується в потенціал комунікативної влади, яка авторизує законодавця і здійснює легітимуючий тиск на керівну адміністрацію.

Сутність ліберальної демократії становить принцип прийняття думки більшості. Однак більшість не завжди є носієм істини. Нею також можна маніпулювати. Зважаючи на це, інституціональні форми раціонального формування волі тільки тоді спроможні продукувати комунікативну владу, коли, згідно з демократичними нормами, рішення більшості підтримуються «умовною» згодою меншості. Окрім того, неодмінною передумовою є те, що це рішення приймається в деліберативному процесі публічного дискурсивного формування волі і через це зберігається потенційна можливість для перегляду цього рішення у світлі нових підстав та аргументів. Відтак, для того, щоб меншість тимчасово прийняла волю більшості, від неї не можна вимагати відречення від власних переконань та права публічно їх захищати. Меншість погоджується чекати, поки у вільному публічному зіткненні думок вона має право переконувати більшість прийняти свою позицію. Окреслені умови вимагають уникнення ситуації перетворення волі більшості в «диктатуру більшості», бо тоді вияв її волі стає далеким від демократичної моделі, що спостерігалось за умов панування принципу демократичного централізму у вигляді патерналістської моделі формування волі народу вождями за формулою: «Я знаю, чого воліє народ».

Тобто політична комунікація має виконувати функцію медіуму формування волі її учасників, а не просто віддзеркалювати їх до-політичні настрої. На жаль, ми маємо констатувати, що для політичної практики

українського суспільства багато чого із зазначеного все ще залишається у сфері бажаного як у плані культури ставлення до позиції меншості (опозиції), так і в плані того, що позиція меншості має бути конструктивною, готовою до активного дискурсу, а не агресивно руйнівною силою, яка подекуди виявляє себе у вигляді тероризму.

Приймаючи, що дискурсивна демократія є владою думок і волі народу ми маємо визнати, що вони потенційно містять у собі можливість влади розуму, втіленого в структури спілкування громадян. Проте інституціолізований у суспільстві правовий дискурс здатний здобути зобов'язувальну силу лише за умов, коли право буде здатне поставати структурою опосередкування суспільних комунікацій вже на буденному рівні. А це стане можливим, відповідно дискурсивній теорії, коли практика розробки й прийняття важливих законодавчих актів здійснюватиметься не кулуарно в інтересах лобістських груп, а відкрито за демократичними процедурами, наближеними до умов «ідеальної мовної ситуації», вагомою складовою якої є спілкування презентоване практикою освітян. У цій перспективі принцип більшості голосів вже можна інтерпретувати як механізм, який об'єднує в собі, з одного боку, ідею процедури дискурсивного формування волі, а з іншого - припис для прийняття легітимних рішень. Відтак структури повсякденної комунікації й інституції постають втіленням комунікативної раціональності, існування якої потребує освітньої підготовки громадян.

На цьому дещо ідеалізованому тлі досить невтішне враження справляє вітчизняна практика розробки та прийняття політичних рішень. За зовнішнім фасадом консенсуально-дискурсивної моделі розробки і прийняття політичних і господарських рішень нерідко криється чинник особистих симпатій чи антипатій до партнерів політичного і господарського процесу, а то й відвертий чинник особистого утилітарного уподобання. Тому основу таких рішень становить не раціональний, а радше містико-ірраціональний елемент, який неможливо реалізувати у межах сучасної школи (середньої та вищої).

Тому школи культивують аполітичну культуру максимально абстрагуючись від владних дискурсів. Для подолання цього джерела фактичної антилегітимації норм права у освітніх закладах треба імунізувати паростки структур громадянського суспільства, що тільки народжуються, від потворних деформацій «псевдополітичного спілкування», яке обертається симуляцією демократичного процесу. Відомо, що для позначення цього феномену в постмодерністському дискурсі застосовують термін «симулякр» (Ж. Бодриар).

Сплеск політичної активності широких верств народу під час Помаранчевої революції, сьогодні заступила політична пасивність. Багато хто з громадян був переконаний, що до влади прийшли прогресивні сили, патріоти, які впораються зі своїми передвиборними обіцянками. Не додає ї оптимізму ситуація з майже дезорганізованою політичною опозицією, яка покликана здійснювати в площині громадської відкритості громадянський, а не кулуарний контроль за владою.

Насамкінець зазначимо, що комунікативна влада, завдяки якій виявив свій потенціал суверенітет народу під час революційних подій, залишається для вітчизняного політичного процесу радше регулятивною ідеєю, ніж реальністю. Проте одне є безсумнівним - вирішення складних проблем розбудови правової демократичної держави слід шукати у площині громадянського суспільства, яке постає умовою й водночас засобом приватної й публічної автономії громадян, суверенітету народу, імунізації політичного процесу від нелегітимної влади, приборкання адміністративної влади імпульсами комунікативної влади.

Саме громадянське суспільство як автономна царина суспільного буття, сукупність недержавних автономних формувань, що утворюють осередки політичних комунікацій в площині відкритості, сприяє розвитку приватних інтересів громадян, уможлиблює умови їх публічного обґрунтування, закладає підмурок міцного суспільно-політичного консенсусу. Відповідно можна констатувати, що освіта в сучасній правовій державі, що само

визначає себе ліберальними принципами, за одну із головних своїх соціальних функцій має функцію формування громадянина – особистість здатну само визначати себе членом ідеальної комунікативної спільноти як джерела комунікативної влади.

#### **2.4. Відкрита комунікація**

Повертаючись до висловленого вище, як вже було зазначено у першому розділі, сучасна практична філософія для виходу з кризових ситуацій науково-технічної цивілізації намагається розробити певну універсальну етику, котра б змогла гармонізувати відношення науки і світу людей та природи. Такі намагання зустрічаються з проблемою утворення нормативно – етичного масштабу. Саме в розв’язання цих питань вводиться поняття мовленнєво – комунікативної інтерсуб’єктивності, яку розробляє Апелъ у праці «Трансформація філософії». Нагадаємо, що «Згідно з його комунікативною концепцією розробка ціннісних нормативів має здійснюватись не на основі традицій, до чого апелюють Г.-Г. Гадамер і неоконсерватори, і не на основі вимог монологічного розуму, до якого звертався західноєвропейський раціоналізм, а на основі комунікації, яка уявляється останньою авторитетною інстанцією. Згідно з цим підходом, раціонально комунікативне обґрунтування цінностей може бути здійсненим лише тоді, коли не існуватиме жодних авторитетів, здатних санкціонувати результати діяльності. Тільки комунікативна спільнота має бути зобов’язуючою інстанцією для всіх її членів. Інакше кажучи, лише на основі досягнення порозуміння у мовленнєво – комунікативній взаємодії індивідів можуть бути витворені морально – практичні нормативи» [21, с. 30]. Отже, згідно такого підходу, діяльність суб’єктів наукового пізнання буде здійснюватися гармонізовано з інтересами суспільства, відповідати суспільним ідеалам та нормам не підпорядковуючись певним приватним інтересам.

Визначаючи важливість реальної комунікації, в якій має здійснюватись обговорення і на основі якої учасники доходять згоди, Апелъ наголошує її

недостатність: залишається невирішеним питання, пов'язане з критеріями аргументації, інакше мова йде про утопічну конструкцію. Адже в суспільстві можуть бути обмеження для раціональної аргументації (у педагогічному процесі це нерівність відносин учасників обговорення, зумовлена їхнім місцем у суспільстві, всілякі примуси тощо, що перекручують комунікацію), які можуть стати підвалиною для хибної згоди. До того ж реальна комунікація має конкретні просторово-часові обмеження, а тому не може претендувати на всезагальність і об'єктивність отриманих результатів.

З огляду на це висувається вимога встановити якнайповніше необхідні умови для людської аргументації. Тому подальшим кроком є запровадження поняття «трансцендентальної», або «ідеальної», комунікації, що витлумачується як необмежена комунікативна спільнота. Ідеальна (трансцендентальна) комунікація уявляється як така абсолютна інстанція, що задає достеменність і об'єктивність смислу і значущість згоди, отже, достеменність і значущість комунікації взагалі.

Поняття ідеальної комунікативної спільноти може бути використаним для інтерпретації в сфері доктринально-освітньої частини методологічної культури другого постулату сучасної раціональності – постулатом контекстності мислення. Породження тексту – складний процес реалізації задуму автора, під час якого певна думка структурується і корегується відповідними семіотичними засобами. Оскільки варіантів кінцевого тексту не існує як наперед заданого, то сам процес творення залежить від ціннісно-сміслових і пізнавальних установок автора, його досвіду, пам'яті – тобто від його контексту.

Оскільки педагоги і молодь (учні, студенти) можуть належати до різних контекстів, то відповідно розуміння дискурсу буде неоднозначним, так виникають різночитання. Щоб уникнути цього, автор педагогічно значимого слова прагне досягти однозначності та загальнозрозумілості намагаючись віднайти спільний контекст, щоб була спільна інтерпретація. «Тобто крім контексту індивіда завжди існує груповий контекст, або міжіндивідуальний контекст. Якщо вчений належить до певного наукового товариства, він притримується певних категоріально-семантичних установок, які роблять

його роздуми зрозумілими цьому співтовариству і прийнятними ним» [45, с. 118].

В принципі, можливість різної інтерпретації це нормальне явище. Навіть європейська цивілізація завдячує своєму розвитку не тому, що їй притаманний єдиний концептуальний каркас, а, навпаки, вона виникає як результат зіткнення чи конфронтації різних концептуальних каркасів. За суб'єктом завжди зберігається право вибору парадигми і критеріїв пізнання, які, на його думку, найадекватніше відповідають поставленій ним меті — здобуттю істини. Це дає змогу уникнути тоталітаризму в освіті, культурі взагалі. Отже, існує симетричність між єдиною чи однією істиною і множиною оман.

В межах комунікативної філософії цей постулат можна проінтерпретувати наступним чином: кожен, хто серйозно аргументує, уже також (принаймні імпліцитно) повинен визнавати етичну головну норму. Якщо він готовий рефлексувати щодо імпліцитного смислу своїх аргументативних актів, то мусить усвідомлювати, що він водночас має за передумову можливість смислу мовлення та істину, що всі домагання смислу й, істини людиною в принципі мають вирішуватися за допомогою аргументів (і лише аргументів) у необмеженій комунікативній спільноті, саме комунікативна спільнота буде виступати тим загальним контекстом, котрий є необхідним для загально значущості слова педагога. Однак саме цим він також визнає, що він, як той хто аргументує, має за передумову ідеальну комунікативну спільноту всіх людей як рівноправних партнерів. Це і є комунікативна спільнота, в якій всі відмінності в думках (сюди належать і ті, що стосуються практичних норм) у принципі мають визначатися на підставі аргументів, що уможлиблюють консенсусу. «Головна етична норма, яку кожен хто аргументує (тобто кожний хто серйозно мислить), необхідно визнає, полягає, таким чином, в обов'язку виходити з метанорми аргументативного досягнення консенсусу в обґрунтуванні конкретних, які належать ситуації, норм (цим визначається не якась суто спеціальна етика аргументативного дискурсу, а те, що аргументативний дискурс усіх можливих учасників є ідеальною інстанцією обґрунтування та легітимації усіх норм, що стали



проблематичними. Це означає, що визнається асиметрія аргументативного дискурсу щодо всіх будь-яких комунікативних та життєвих форм: лише в рамках і на основі правил гри дискурсу можна обґрунтувати значущі судження, теорії, норми тощо щодо не дискурсивних норм, а не навпаки)» [3, с. 235]. Тобто ідеальна комунікативна спільнота буде спільним контекстом, а її засаднича етична норма тим механізмом, котрий дозволить доходити конвенції в загальнозначущості, при цьому допускаючи плюралізм підходів і настанов.

Можливість такого взаєморозуміння щодо критеріїв, взірців, стандартів правильного рішення в усіх людських життєвих ситуаціях, передбачає, що мовленнєве взаєморозуміння саме в кожній можливій мовній грі апріорі пов'язане з правилами, які можуть бути встановлені не шляхом «конвенції», а навпаки — уможлиблюють «конвенцію». Ці метаправила всіх конвенційно встановлених правил належать не певним мовним іграм або життєвим формам, а трансцендентальній мовній грі або необмеженій комунікативній спільноті.

Згідно з Апелем, ідеєю такої спільноти долається методичний соліпсизм, який, починаючи з філософії Декарта й Канта, став однією із проблем європейської культури. Апель вважає, що в понятті трансцендентальної єдності апперцепції Кант фактично убачав ідею трансцендентальної комунікативної спільноти. Однак, оскільки він лишився на позиції гносеологічної робінзонади, така спільнота представлена в нього поняттям трансцендентального суб'єкта.

«На основі цих міркувань Апель висуває такі програмні тези.

1. На противагу сьогднішній панівній логіці кожна філософська теорія повинна відповідати на поставлене Кантом питання — про трансцендентальні умови можливості й дійсності (значущості) науки.

2. На противагу представникам ортодоксального кантіанства розв'язання висунутого Кантом питання не може бути зведене до кантівської філософії трансцендентальної свідомості взагалі» [3, с. 32].

Відповісти на питання про трансцендентальний суб'єкт науки можливо, на думку Апеля, через дійові досягнення філософії ХХ ст. — філософії мовлення. Тому передумовами своєї комунікативної теорії дослідник вважає

семіотичну трансформацію трансцендентальної логіки Ч. Пірса, концепції мовленнєвих ігор пізнього Л. Вітгенштейна та інтерпретаційного співтовариства Д. Ройса, дискурсивний інтеракціонізм Дж. Г. Міда та ін.

Проблема, що обговорюється сьогодні, пише Апель, полягає в тім, щоб осучаснити кантівське питання про умови можливості об'єктивного пізнання, звести його до питання про можливості інтерсуб'єктивного узгодження смислу й істини речень або їх систем. Це означало б, що кантівська критика пізнання, як аналіз свідомості, трансформувалася б у критику смислу як аналіз знакових систем. У такому разі «вищим пунктом» була б не єдність уявлень у «свідомості взагалі», яка лише репрезентує інтерсуб'єктивність, а досягнена через інтерпретацію (витлумачення) значень єдності взаєморозуміння в необмеженому інтерсуб'єктивному узгодженні. «Відштовхуючись від філософії Канта, Апель зазначає, що в «синтезі апперцепції Я», одночасно встановлюючи свій предмет і самого себе як мислячого суб'єкта, здійснюється ідентифікація персони із «трансцендентальною комунікативною спільнотою». Без цього, нерerefлексованого Кантом, а також Фіхте, факту трансцендентальна передумова пізнання не може бути аргументом. Вона отримує статус неусвідомленого приватного переживання (на зразок відчуття болю)» [26, с. 32].

Вади кантівської критики розуму, на які вказували засновники німецької філософії мови — В. Гумбольдт, І.Г. Гаман, І.Г. Гердер, певною мірою знімаються у філософії символічних форм Е. Касірера. Однак, у останнього функцію знаків ще вплетено в концепцію трансцендентального синтезу апперцепції. Тому в ній міститься залишок ідеалізму філософії свідомості. Отже, вважає Апель, тільки семіотична трансформація кантіанства Ч. Пірсом є справді радикальною.

Обґрунтовуючи переорієнтацію філософії, Апель звертається до семіотичної філософії Пірса. Досеміотична теорія пізнання, до якої належать Кант і класичний позитивізм, а також герменевтика Ф. Шлейєрмахера і В. Дільтея, розглядала проблеми в межах відношення суб'єкт-об'єкт. Оскільки згадані теоретики виходили з методологічно соліпсистського визначення єдності й наочності предмета як єдності самосвідомості, то залишалося поза

увагою, що суб'єкт-об'єктне відношення апперцептивного пізнання опосередковане знаковою системою відношення суб'єкт-суб'єкт.

«Лише семіотична трансформація теорії пізнання Пірсом поставила, на думку Апеля, в центр уваги реального суб'єкта використання знакових систем, а не чисту свідомість. Згідно з філософією Пірса, пізнання як функцію, опосередковану знаковими системами, неможливо звести до двоїстого відношення, яке будується за способом реакцій у спостережуваному об'єктивному світі. Важливим для пізнання є те, що воно здійснюється не як реакція одного об'єкта на інший (що й саме відображається в категоріях двоїстості), а як інтерпретація, опосередкована знаковою системою. Останнє і схоплюється у Пірса категорією троїстості. Пірс здійснює заміну кантівських принципів «останньої передумови» і «вищого пункту», які виконують функцію трансцендентального синтезу апперцепції, постулатом «останнє переконання», який виражає узгодженість висловлювань в необмеженій спільноті науковців» [26, с. 33]. При цьому пізнання тлумачиться не лише як функція свідомості, а насамперед як реальний, історичний процес. Однак визначення реальності й істини, так само, як і обґрунтування необхідної оцінки процесу дослідження, досягається не шляхом звертання до фактичного пізнання у фактичній спільноті, а шляхом звертання до нормативно постульованої конвергенції процесу умовиводу й процесу інтерпретації у необмеженій комунікативній спільноті, що передусім відбувається в освітній комунікації.

Згода, яку можна було досягти в необмеженій комунікативній спільноті, і є гарантом об'єктивності й достеменності пізнання, що заступає кантівську ідею трансцендентальної «свідомості взагалі». Вона діє як регулятивний принцип, який як ідеал спільноти, найвищий критерій істинності визначає істинність порозуміння в реальній комунікативній спільноті.

«Через цей принцип вперше у Пірса, гадає Апель, опосередковується проблематика теоретичного й практичного розуму. До такого опосередкування практичного і теоретичного розуму приєднується і сам Апель. Ідея необмеженої комунікативної спільноти поширюється ним і на ціннісно-нормативну сферу — сферу моралі. Він пише: «Шуканий регулятивний принцип полягає, як я гадаю, в ідеї реалізації необмеженої інтерпретаційної

спільноти, в якій кожний, хто аргументує (тобто кожний, хто мислить), вбачає контролюючу інстанцію»» [26, с. 32].

Визнаючи важливість консенсусу в навчальній аудиторії, порозуміння в реальному обговоренні умов спілкування, Апель вказує на його недостатність, оскільки цілком вірогідним може бути й хибний консенсус за умов хибної комунікації — «раціональна» аргументація у сфері перетворених викривлених форм. Тому Апель, слідом за Пірсом, і вводить категорію «ідеальна», або «трансцендентальна», комунікація. Остання і уявляється контролюючою і легітимуючою інстанцією, яка як апіорна форма встановлює достеменність смислу й взаєморозуміння як наслідок істинної комунікації.

Правда, зрозуміти змальований тут принцип у той же час означає: зрозуміти, що проголошення принципу мало що дає, якщо не вдається виконати поставлені ним довгострокові завдання, - і по-перше, розробити, метод моральної дискусії (і взагалі практичного «обговорення»), а по-друге, інституціоналізувати цей метод у конкретних, інституційно-юридичних умовах. При цьому тут виявляється границя самого принципу. Тому Апель розглядає можливості реального функціонування принципу ідеальної комунікативної спільноти.

Основи етики комунікації, зазначає Апель, що дотепер розроблялися, виходять із ідеалізованих передумов. У цих основах принципово не враховується та обставина, що при інституціоналізації моральної дискусії варто враховувати не тільки інтелектуальні труднощі, що цю інституціоналізацію варто проводити в конкретній історичній ситуації, якась усе ще характеризується конфліктом інтересів, особливо в суспільствах, що трансформуються. Не враховується, приміром, обставина, що навіть ті, хто досяг повного розуміння морального принципу, саме тому «просто так» не можуть стати членами необмеженого суспільства рівноправних партнерів по комунікації, а залишаються прив'язаними до власної реальної суспільної позиції й ситуації. Завдяки цьому реальному зв'язку вони приречені на те, щоб взяти на себе специфічну моральну відповідальність, що неможливо визначити за допомогою формального принципу транс-суб'єктивності в душі волі співтовариства педагогів.

Словом, моральний принцип у тій мірі, у якій він дотепер розроблявся, не враховує моральну ситуацію всіх, кому доводиться виносити продиктовані совістю рішення під тиском часу й за межами інституціалізованої комунікації й при цьому - всупереч гіпотезі Канта урахувувати також можливі або ймовірні наслідки. М. Вебер різко висвітив цю ситуацію в тезі, що «етика політичної відповідальності» повинна вступати в конфлікт із будь-якою послідовною «етикою переконання». Так, наприклад, для політика - і не тільки для нього - з урахуванням наслідків, за які прийдеться відповідати, найчастіше неможливо дотримуватися основної заповіді всякої комунікативної етики (і кантівської), заповіді, що забороняє неправду. Те ж стосується заборони на поводження з учнями та студентами як з простого засобу для вдалих відповідей на тестові завдання, а не як із самоціллю. У цьому місці, мабуть, знову виникає центральна проблема сучасної, екзистенційної ситуативної етики, і постає питання, чи необхідно тут все-таки поступитися ірраціоналізму, або ж з нашого підходу можна вивести, щонайменше, регулятивні принципи й для ситуативної етики рішень.

Без недооцінки трагічного в людських пограничних ситуаціях можна все-таки відповістити на останнє запитання позитивно й почати спробу намітити наслідки апріорі комунікативного співтовариства для довгострокового стратегічного орієнтування моральної дії.

«Насамперед, разом з Ж.-П. Сартром ми могли б формалізувати категоричний імператив Канта або принцип трансуб'єктивності Лоренцена настільки, що їх можна було б застосовувати й у пограничних ситуаціях, коли потрібні абсолютно єдині у своєму роді рішення: індивід, відповідно до Сартра, навіть при відсутності комунікації й у ситуації, у якій неможливий компроміс й яка змушує його нібито переступити всі моральні норми, може навмисно діяти, представляючи людство: коли він вибирає себе, він може вибрати людство. У цьому випадку будь-який інший, хто в стані поставити себе на його місце, може згодом виразити свою згоду з ним і тим самим констатувати виконання моральних норм комунікативного співтовариства. Цією вимогою сам Сартр засвідчив «екзистенціалізм як гуманізм»» [4, с. 328]. Але тепер саме це радикальне формулювання загострює змістовну порожнечу,

у який обвинувачували й Кантів категоричний імператив; і тому постає питання, чи не можна - всупереч думці Канта - з «факту розуму», оскільки його розуміють як апріорі комунікативного співтовариства, вивести змістовну мету як регулятивний принцип всіх моральних дій. Якщо заради цієї мети докладніше поміркувати над своєрідністю апріорі комунікативного співтовариства як над пов'язаним із критикою змісту умовою можливості й значимості всякої аргументації в порівнянні з апріорі традиційної трансцендентальної філософії, то виявиться наступне.

«Перший пункт, що кидається тут в очі, - обставина, що мова йде не про чисто ідеалістичну передумову в змісті апріорі свідомості; правда, мова йде й не про чисто матеріалістичну передумову - як якби ідеальне й нормативне кантівське «свідомість взагалі» виявилось замінене «буттям» емпіричного суспільства. Більше того, сіль нашого апріорі, по-моєму, є в тім, що воно характеризує принцип якоїсь діалектики (по цю сторону) ідеалізму й матеріалізму» [4, с. 329]. Адже хто аргументує, той завжди вже припускає дві речі: по-перше, реальне комунікативне співтовариство, членом якого зробився він сам у процесі соціалізації, а, по-друге, ідеальне комунікативне співтовариство, що принципово повинне могли адекватно розуміти зміст його аргументів й остаточно виносити судження про їхню істинність. Але діалектична риса зазначеної ситуації полягає у тому, що тут у відомій мірі припускається ідеальне співтовариство в реальному існуванні, і притім як реальну можливість реального суспільства, хоча (у більшості випадків) Сартру відомо, що реальне співтовариство, включаючи і його самого як окремого представника, досить далеке від порівняння з ідеальним комунікативним співтовариством. Але аргументація, через свою трансцендентальну структуру, не залишає іншого виходу, крім як констатувати цю розпачливу й у той же час підбадьорюючу ситуацію.

Отже, можна констатувати, що в нашій трансцендентальній передумові наявне «протиріччя», і притім не справжнє або уявне формально-логічне, а дійсне діалектичне протиріччя. Однак же із усього вищевикладеного стає ясным, що філософ, що вбачає в «методичному соліпсизмі» ілюзію й сприймаюче мислення на самоті як дефектний модус комунікації, не зможе

погодитися із зазначеним розщепленням двох передумов. Коли він мислить на самоті, він повинен у той же час припускати свою залежність від реальної дискусії та проблем нею виявлених, але при цьому він повинен припускати й у себе, і у своїх партнерів по комунікації приналежність до реального, історично сформованого комунікативного співтовариства й одночасно компетенцію, що відноситься до ідеального комунікативного співтовариства. «Мова тут, мабуть, іде про «протиріччя» не в метафоричному змісті формальної логіки, а в буквальному значенні ще не вирішеної історичної діалектики, - про протиріччя, що - як говорить Гегель - треба зберегти. Вирішення цього протиріччя в дусі «діалектики між Гегелем і Марксом» можна чекати тільки від історичної реалізації ідеального комунікативного співтовариства в реальному; це історичне вирішення протиріччя можна навіть морально постулювати» [4, с. 330].

Із цієї (імпліцитної) вимоги до будь-якої аргументації тепер можна вивести два основних регулятивних принципи для довгострокової моральної стратегії поведіння людини в освітній комунікації. По-перше, у всій її поведінці мова повинна йти про те, щоб забезпечити виживання роду людського як реального комунікативного співтовариства, по-друге, - про те, щоб втілити в реальному комунікативному співтоваристві ідеальне. Перша мета є необхідною умовою для другої; а друга мета надає першій її зміст, - зміст, передбачений вже кожним аргументом.

Такий крок Апеля дозволяє проінтерпретувати постулат про контекстність мислення у руслі доктринально-ідеологічної частини методологічної культури, тобто розглянути його в морально-етичному плані. Також поняття ідеальної комунікативної спільноти дозволяє вирішити проблему втрати суспільної довіри до педагогічного процесу. Функціонування спільноти освітян починає розглядатися в «площині» комунікативної спільноти на основі засадничої педагогічної норми про рівність усіх учасників освітнього дискурсу. Маючи ідеальну комунікативну спільноту за регулятивну ідею спільнота повинна буде здійснювати свою діяльність згідно суспільних цілей, тобто приводячи свої інтереси до згоди з загальносуспільними інтересами. Таким чином діяльність спільноти педагогів набуває

легітимованого соціумом статусу і не може бути запідозреною в обслуговуванні певних інтересів, що є принципово важливим в сучасному суспільстві.

Отже, як вже зазначалось, комунікативний підхід дозволяє вести мову про узгодження діяльності та інтересів суб'єктів освітньої взаємодії. Тобто тут ідеться про принципово публічну відкритість. Відкритість педагогічної діяльності можлива лише в ліберальному суспільстві, тобто там, де толеруються різноманітні позиції і підходи, тому це напряду пов'язане з постулатом раціонального мислення – постулатом раціональності. Тому, для інтерпретації педагогічної культури та для вирішення проблеми відкритості педагогічного дискурсу може бути вдало використане ще одне положення комунікативної філософії, а саме розрізнення комунікативної та стратегічної дії, або комунікативної та стратегічної раціональності.

Засновник цієї ідеї Ю. Хабермас визначає комунікативну дію наступним чином – «комунікативною є така інтеракція, в якій учасники координують плани своїх дій, а згода вимірюється інтерсуб'єктивним визнанням вимоги на значимість» [75, с. 91]. В комунікативній дії один суб'єкт пропонує іншому раціональні аргументи, на основі котрих останній може визнати пропозицію першого на значимість і перейняти його позицію. Тобто згода відносно певних положень досягається в процесі спілкування на підставі добровільного прийняття раціональнішої аргументації. Принциповим тут є відкритість та добровільність в поведінці суб'єктів під час взаємодії. Втопаючий в комунікацію ніяким чином не приховує своїх інтересів і намагається їх реалізувати шляхом раціональної аргументації на підставі добровільної згоди. Застосування такого підходу ситуації функціонування освіти в суспільстві де ризики породжені науковою раціональністю обіцяють перетворитися на глобальні катастрофи матиме наступний наслідок. Діяльність педагогів стає суспільно легітимованою, оскільки раціональна аргументація проходить в відкритому публічному просторі і аргументація не підозрюватиметься в «обслуговуванні» певних приватних інтересів (бізнесових, політичних і т. п.).

Стратегічну дію на противагу комунікативній Ю. Хабермас розуміє як



таку «коли один діє на іншого емпірично, погрожуючи застосуванням санкцій чи обіцяючи винагороду, для того щоб змусити його для продовження спілкування» [75, с. 92]. Очевидно, що цей тип педагогічної дії є протилежним до комунікативної. Тут відсутня можливість публічного дискутування питань та прозорості раціональної аргументації. Визнання позиції іншого як значущої ґрунтується не на добровільному прийнятті раціональніших аргументів а на примусі, котрий мотивується досягненням приватних інтересів, при цьому самі інтереси можуть залишатися прихованими. Функціонування спільноти за таким принципом в умовах підвищеного ризику пов'язаного з глобальними наслідками утилітарних інноваційних наукових досягнень може привести до катастрофи (це яскраво показує У. Бек у своїй праці «Суспільство ризику. На шляху до нового модерну»).

Третій аргумент раціонального мислення - поліфонічність мислення передбачає наявність свободи, як умови руху мислення, що послуговується багатоманітністю мовно-семіотичних засобів, форм, схем, стереотипів, які вироблені культурою. «Відмова від ідеї жорсткої конкуренції наукового знання та заміна її ідеєю діалогу, «спілкування розуму», де все знання має цінність, оскільки кожна нова ситуація може відкрити в ньому новий, раніше прихований смисл, диктує більш лояльне, ніж раніше, відношення до неформалізованих, неточних, імовірнісних форм знання. Саме в останніх можуть міститися геніальні прозріння, тоді, як формально точні, несуперечливі системи можуть бути змістовно бідними» [45, с. 120]. Очевидно, що поліфонічність мислення стає можливим лише в комунікативній дії, адже вона завдяки своїй відкритості та добровільності толерує існування інших позицій і допускає їхню вимогу на значимість. В комунікативній дії суб'єкт буде доводити свою позицію принципово зважаючи на позиції і інтереси інших, а визнання загально значущості відбуватиметься на добровільних засадах, без ніякого примусу на основі раціональніших доводів. Існування інших, відмінних позицій буде слугувати для вдосконалення своєї, оскільки комунікативна дія завжди передбачає раціональний дискурс. Стратегічна дія виключає поліфонічність мислення,

оскільки вимагає визнання лише однієї позиції як істинної і таке визнання досягається будь якими методами. Тобто така ситуація відповідає умовам існування людини в тоталітарному суспільстві, де ствердження певної позиції відбувається за рахунок знищення інших і така конкуренція між ідеями має досить мале відношення до раціональної дискусії.

Отже, як можна побачити, існує відмінність між консенсуально-комунікативною і стратегічною раціональністю дії. Обидві форми раціональності є відповідними формами інтеракції, чи (інакше кажучи) комунікації, між людьми як суб'єктами діяльності. Однак лише консенсуально-комунікативна раціональність має своєю передумовою правила чи норми, які лежать по той бік розрахованого власного інтересу індивіда; стратегічна раціональність, навпаки, обґрунтовується суто на основі емпіричної взаємності застосування інструментально-технічної раціональності дії у стосунках між людьми. А тому вона (одна) не може бути достатнім підґрунтям гуманітарно орієнтованої педагогіки.

Якщо шукати підвалини вільної згоди, що лежить в основі цього права, лише у свободі воління і стратегічно розрахованому власному інтересі індивідів, тоді важко збагнути, чому кожний мусить дотримуватись угоди без попередження про кримінальну відповідальність. Варто уваги те, що вже Т. Гоббсу було відомо, що суспільний договір, на якому ґрунтується правова держава, базується на інтересах індивідів. Але в скалькульований інтерес індивіда входило й те, щоб за умов, коли інші дотримуються угоди, за слушної нагоди вивільнити себе від цього, аби таким чином отримати перевагу над іншими.

Не завжди легко збагнути відмінність між етичною раціональністю консенсуальної комунікації і стратегічно-інструментальною раціональністю. «Так, скажімо, коли йдеться про етичну норму прагнути порозуміння в конфліктних ситуаціях, то тут уже міститься двозначність. Вона, як інколи буває, може призводити до такої моделі обґрунтування етичної норми: в разі конфлікту контрагенти повинні якомога швидше і ефективніше (тобто виключаючи ідеологічні та езотеричні імплікації) об'єднатися навколо певної, вищої щодо їхніх суперечливих цілей мети, яка відповідає їхньому спільному

інтересові. Тоді можна — так твердять — у зв'язку із загальною вищою метою обговорювати проблему обґрунтування норм як проблему технічно-інструментальної раціональності. Підґрунтя такого уявного спрощення етичної проблеми полягає, очевидно, в тому, що згода щодо вищої цінності розглядається тут як проблема стратегічної співпраці. Як модель вона могла б бути прийнятною і для мафії, що переймається торгівлею наркотиками, або для військового союзу держав, які — якщо скористатись відомим висловлюванням Августина — можна порівняти з бандою розбійників. Хоча слід припустити, що успішні політичні і економічні переговори, як правило, більш-менш відповідають даній моделі. Однак лише тоді модель згоди може стати етично релевантною, коли нормативною умовою згоди, якої прагнуть, стає критерій консенсуальності для всіх учасників, а не тільки для учасників конфлікту. Лише в даному випадку, який з самого початку виключає згоду за рахунок третього завдяки принципу узагальненої взаємності, можна говорити про згоду в сенсі консенсуально-комунікативної як етичної раціональності» [3, с. 246].

Тут виникає питання, чи не є утопічним у гіршому значенні слова застосування такого принципу комунікації. Кожний з нас, як жива істота, повинен також і морально відповідати за свою систему самоствердження: за себе самого, за свою родину, за соціальну групу, з інтересами якої він себе ідентифікує, нарешті (зокрема як громадянин) — за державу як самостверджуючу систему. Лише в цьому полі відповідальності людина навіть не може уявити, щоб інші (які так само самоутверджуються як системи і мусять відповідати за це) дотримувались би категоричного імперативу або (в нашому розумінні) принципу узагальненої взаємності, на основі якого можна дійти консенсусу. Коротко: в такій ситуації вона може діяти не лише консенсуально-комунікативно, а також і стратегічно.

Апель зазначає, що ця проблема була поставлена ще Макіавеллі, а також актуалізована Максом Вебером, які протиставляли «етику переконання» і «етику відповідальності», проблема, яку ще й досі не вирішено. І ця проблема більше затьмарюється, аніж прояснюється, коли, наприклад, в етиці сьогодні звертаються до Арістотеля, зокрема до його

понять «praxis» та «phronesis» і в цьому вбачають відповідне завершення політичної етики Канта. Оскільки Арістотелівське поняття «praxis» охоплювало відмінність етично-політичної практики від праці, спрямованої на виготовлення речі, або «poiesis», а не відмінність між стратегічною та консенсуально-комунікативною дією. Ця відмінність певною мірою передавалася, швидше, поняттям раціональності «phronesis», що належить до «praxis», хоча цю відмінність ще не усвідомлювали. Доказом цього була безперечна орієнтація політичної етики Арістотеля на самостверджуючу систему поліса — на відміну, скажімо, від космополітичної етики Антисфена, а потім і Стої. Відтоді етична проблематика і виражається напруженням (часто прихованим) між нонсенсуальним універсалізмом та стратегічною належністю до системи самоствердження. І це є значущим, зокрема, і для сьогоденної кризи. «Загальна двозначність усіх публічних закликів до політичної відповідальності несподівано проступає в рекомендації лауреата Нобелівської премії з економіки, задля відтворення рівноваги в людській біосфері. Внаслідок перенаселення Землі жителі «третього світу», які не в змозі собі допомогти, мусять померати з голоду (певною мірою це є відповідь суто стратегічного розуму на ірраціональні зусилля Папи Римського застерегти католиків третього світу від практики контролю за народженням)» [3, с. 248].

Спробуймо тепер розглянути актуальність сьогоденної проблеми, так би мовити, з певної відстані, намагаючись її зрозуміти як характерну для ситуації людини взагалі починаючи зі становлення людини. За такої спроби подивитись на антропологічний процес з певної дистанції, пропонує Апель, треба звернутися до результатів новітньої комбінації теорії еволюції та етології (скажімо, в так званій «соціобіології»). Оскільки тут, здається (вперше), насправді вдалося точніше визначити закон еволюції Дарвіна для всієї поведінки тварин таким чином, що (у світлі математичної теорії ігор економічної поведінки) досягається як норма «стратегії стабільної еволюції», а саме норма оптимального примноження. Звичайно, тут ідеться не про підстановку стратегічних максимум суб'єктивної раціональності дії тварин, а про евристичні можливості уявлення типу «так ніби» під час пояснення

поведінки її спекулятивне пояснення полягає просто в тому, що природна селекція, якщо її розглядати за допомогою статистичних методів, пов'язана з генами, і така поведінка, що не відповідає оптимальній стратегії збільшення різноманітності генів в тенденції усувається. До того ж метод, що ґрунтується на тому, щоб «зрозуміти» поведінку тварин, виходячи, так би мовити, з людини в сенсі стратегічної норми раціональності, не тільки доводить величезну евристичну плідність, а й уможлиблює поєднання антропологічної етики з етологією в тому сенсі, що постають чіткішими умови відповідального продовження еволюції людиною.

«Уже в методі Конрада Лоренца стало можливим інтерпретувати окремі фази поведінки тварин як «аналогічні до моралі», і вони були виявлені в залишках інстинктивної поведінки людини, скажімо, як заступницька поведінка чи поведінка, що передбачає правила боротьби. З погляду нової етології тут пояснюється аналогічна до моралі, скажімо, альтруїстична поведінка тварин, як така, що загалом обмежує можливу складову стратегічної поведінки і свій телос до певної міри мусить сприймати від «власної потреби гена».

У цьому розумінні тут наявна релятивізація висунутої Лоренцом аналогії розуміння тваринної та людської поведінки. Проте водночас поняття стратегічної поведінки евристично передбачає принаймні більш абстрактну аналогію розуміння тваринної та людської поведінки; і в сенсі цієї аналогії можна, на мою думку, радикальніше, аніж, якщо йти за Лоренцом, пояснити етичну проблематику становища людини» [3, с. 249].

Якщо гіпотетично припустити, що існує аналогія в сенсі раціональності стратегічної поведінки під час порівняння людини й тварини, тоді стає зрозуміло, що стосовно людини поняття стратегічної поведінки має бути остаточно уточнене або модифіковане. Для неї (людини), що як індивід дійсно може стратегічно мислити, цілі і обмежувальні правила гри стратегічної поведінки більше не встановлюються завдяки суто природній селекції в сенсі оптимального примноження генів. Людина може і мусить сама (і навіть чимраз більше й більше свідомо) визначати цілі і правила гри; і

вона може, виходячи з необхідності виживання, робити це багатьма способами.

Сьогодні можна, як це робилося, скажімо, в старій етології щодо тварин, висунути виживання виду як мету колективної стратегії діяльності. Проте людина може також висувати мету примножувати власні і споріднені гени, виходячи з расистської політики; вона може, нарешті, відмовитися від обох висунутих цілей і навіть від свого власного виживання як індивіда. Найнебезпечнішою, мабуть, є, за сучасних умов, позиція, згідно з якою заради власного виживання та благополуччя ставиться на карту виживання людського роду в прийдешніх поколіннях або (як у разі із згаданим економістом) принаймні виживання значних частин людського роду.

Тут постає важлива проблема, пише Апель, а саме питання, завдяки якій поведінці і на основі якої раціональності дії люди взагалі спроможні до того, щоб встановлювати між собою цілі і правила гри стратегічної дії — зокрема колективної освітньої дії. Чи може це знову відбуватися лише на ґрунті стратегічної дії? Чи не слід тут, виходячи також з підстав чистої антропології і теорії дії, доповнити стратегічну дію нестратегічною формою дії та раціональності, а саме формою консенсуально-комунікативної дії?

Вважається (і багато теоретиків сьогодні дотримуються цієї думки), що комунікації, в яких досягається згода щодо цілей та правил гри стратегічної поведінки, можна витлумачити знову-таки завдяки (відкритим і прихованим) формам стратегічної поведінки, як вони аналізуються в теорії гри економічної поведінки. Навіть здійснення мовних конвенцій може пояснюватись у такий спосіб.

І все ж, приймаючи таку можливість як реальність, не можна пояснити поділ на інтерсуб'єктивно значуще значення і істину в мові: точніше, ця можливість виникає тоді, коли вона може стати предметом домагання значущості та аргументованості дискурсу виконання цього домагання. Адже неймовірно, щоб ми могли дійти згоди в аргументативній спільноті дискурсу — саме на ґрунті стратегічної інтеракції стосовно смислу поняття стратегічної раціональності чи стосовно істини або хибності тези, що інтеракція є стратегічною. Для цього, швидше, слід (як це стверджувалося

раніше) застосувати принцип трансуб'єктивності консенсуально-комунікативної поведінки — таким чином, щоб так звана стратегія аргументації у дискурсах з самого початку мала б на меті досягнення консенсусу щодо смислу й істини, а також і стосовно етичних норм.

І якщо це є правильним, тоді всі людські комунікації (відтак і залежне від комунікації мислення людини) мають належати до нестратегічного принципу трансуб'єктивності.

Щодо еволюції тваринної поведінки вона здійснюється таким чином, що цілі й правила гри квазістратегічної інтеракції з самого початку встановлюються на основі стратегії примноження генів — так званої «власної користі» чи «егоїзму гена».

Щодо еволюції людської культури, яка сьогодні стоїть перед викликом екологічної та атомної кризи, треба, навпаки, відмовитися від таких основоположень. «Тут стратегічне мислення, пов'язане із самоствердженням різних політично-соціальних систем (а в підсумку і з самоствердженням індивіда), виходячи з можливості конкретної ситуації, повинно бути опосередковане довгостроковою цільовою стратегією консенсуальної моралі. Ця цільова стратегія впливає з основної норми консенсуальної моралі і контингентної обставини *conditio humana*, що ми (як представники політичних самостверджувальних систем) живемо не у світі, в якому ми завжди можемо розраховувати на те, що виконується основна форма консенсуальної моралі. А тому цільова стратегія, що рекомендується, полягає в тому, що ми постійно повинні намагатися сприяти реалізації таких відносин, які мають бути підпорядковані основній нормі і контрфактично передуватись у аргументативному дискурсі» [3, с. 251].

Отже, як бачимо, теорія Апеля дозволяє опосередкувати стратегічну дію комунікативними засадами і принципами, як вираховування факту, що і стратегічна, і комунікативна дія є певними ідеалізаціями. Тут можна погодитись з В. Гьосле про те, і стратегічна, і комунікативна дія є необхідними в суспільному житті. «Суспільству властива взаємна інструменталізація; адже суспільство та його члени не самоціль, а засоби досягнення мети індивіда» [27, с. 89]. Відповідно в суспільних відносинах

повинна існувати певна ієрархія для продуктивного функціонування, тому у відносинах учителя з учнями вже передбачається певна стратегічна дія. Але в сучасних умовах лібералізації стратегічна дія має скеровуватись (наче регулятивними ідеями) засадничими принципами комунікативної спільноти і комунікативної дії.

### **Висновки другого розділу**

Проведений аналіз здобутків комунікативної філософії дозволив виявити неприйнятність поширеного сьогодні тлумачення концепту біологізаторського еволюціонізму стосовно суспільства, який визначає закони прийнятні для поведінки тварин такими, що (у світлі математичної теорії ігор економічної поведінки) розуміються як норма «стратегії стабільної еволюції» як норма оптимального примноження. Звичайно, тут ідеться не про підстановку стратегічних максимум суб'єктивної раціональності дії тварин, а про евристичні можливості уявлення типу «так ніби».

У сучасних умовах лібералізації стратегічна дія має скеровуватись (наче регулятивними ідеями) засадничими принципами комунікативної спільноти і комунікативної дії. Основу такого підходу складає нестратегічний принцип трансуб'єктивності, який в комунікативному процесі, що відбувається в освітній сфері визначає комунікативну поведінку таким чином, щоб так звана стратегія аргументації у дискурсі з самого початку мала б на меті досягнення консенсусу щодо смислу.

Помилково вважається (і багато теоретиків сьогодні дотримуються цієї думки), що комунікації, в яких досягається згода щодо цілей та правил реалізації стратегічної поведінки, можна витлумачити знову-таки завдяки (відкритим і прихованим) формам стратегічної поведінки, як вони аналізуються в теорії гри економічної поведінки. Навіть здійснення мовних



конвенцій може пояснюватись у такий спосіб. Навіть приймаючи таку можливість як реальність, не можливо пояснити поділ на інтерсуб'єктивно значуще значення і істину в мові: точніше, ця можливість виникає тоді, коли вона може стати предметом домагання значущості та аргументативності дискурсу виконання цього домагання. Адже неймовірно, щоб ми могли дійти згоди в аргументативній спільноті дискурсу — саме на ґрунті стратегічної інтеракції стосовно смислу поняття стратегічної раціональності чи стосовно істини або хибності тези, що інтеракція є стратегічною. Для цього, швидше, слід (як це показано вище) застосувати принцип транссуб'єктивності консенсуально-комунікативної поведінки — таким чином, щоб так звана стратегія аргументації у дискурсах з самого початку мала б на меті досягнення консенсусу щодо смислу й істини, а також і стосовно етичних норм.

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Наведені теоретичне узагальнення й нове вирішення наукового завдання, яке полягає у соціально-філософському осмисленні комунікативної легітимації освіти в контексті глобалізації, дає можливість зробити наступні висновки:

1. По-перше, відбулося суттєве розширення ролі і значущості освіти в індустріальному (а потім - інформаційному) суспільстві, зокрема як чинника соціалізації та світоглядної орієнтації особистості. Розширення світоглядних функцій освіти зробило необхідним включення тих чи інших філософських принципів безпосередньо до педагогічної теорії та практики. По-друге, вихід на практичний рівень вирішення основних освітніх проблем вже не на рівні елітарної, а на рівні масової школи привів до появи різноманітних шкіл та напрямків у педагогічній теорії та практиці. Адже навіть незначні відмінності на теоретичному рівні давали при практичній розробці технологій навчання різні методи, а відтак - і педагогічні школи. Це змушувало останні для обґрунтування власної самодостатності і оригінальності своїх концепцій звертати особливу увагу на тонкощі філософсько-освітньої методології. По-третє, бурхливий соціальний та науково-технічний розвиток суспільства в ХХ ст. поставив нові освітні проблеми, які неможливо було вирішити традиційними методами. Експериментальний пошук у сфері освіти часто примушував до виходу за рамки класичної освітньої парадигми. Це також

стимулювало зрощування філософських та педагогічних систем на основі обґрунтування нових технологій навчання та виховання. Якщо раніше при всіх відмінностях педагогічні школи все ж концентрувалися навколо кількох основних філософсько-освітніх концепцій, то створене в ХХ ст. розмаїття концепцій, шкіл вже не піддається суворій науковій класифікації. Виникає феномен, який може бути визначено як освітній плюралізм.

2. Визначаючи зв'язок легітимних соціальних функцій освіти зі змістом освітнього процесу, можна побачити, що реально вказаний вище плюралізм далеко не завжди був на користь людству. Одним з його продуктів були тоталітарні філософсько-освітні системи. Проте в цілому плюралізм в освітній сфері відображав процеси диференціації, виокремлення, синтезу тощо. Відбулося технологічне урізноманітнення освітніх систем, яке здебільшого не виходило за межі гуманістичної системи цінностей.

3. Розкриття впливу усвідомлення феномена «суспільства ризиків» (суспільство, що не має стабільності) на лібералізацію комунікації в освітньому процесі демонструє неприйнятність поширеного сьогодні тлумачення концепту біологізаторського еволюціонізму стосовно суспільства, який визначає закони, прийнятні для поведінки тварин такими, що (у світлі математичної теорії ігор економічної поведінки) розуміються як норма «стратегії стабільної еволюції» чи як норма оптимального примноження.

4. Застосування концепту відкритої комунікації як методологічного підходу філософії освіти засвідчує, що у сучасних умовах лібералізації стратегічна дія має скеровуватись (наче регулятивними ідеями) засадничими принципами комунікативної спільноти і комунікативної дії. Основу такого підходу складає нестратегічний принцип трансуб'єктивності, який в комунікативному процесі, що відбувається в освітній сфері, визначає комунікативну поведінку таким чином, щоб так звана стратегія аргументації у дискурсі з самого початку мала б на меті досягнення консенсусу щодо смислу.

5. Концепція «ідеальної комунікативної спільноти» виявляє, що в філософії освіти та освітній сфері на перший план виходять не просто відособлені філософські та педагогічні теорії, пов'язані між собою та реальною практикою освіти лише концептуально, а системні філософсько-освітні концепції, що в переважній більшості спираються на конкретну педагогічну практику. Цей взаємозв'язок філософсько-освітньої методології, педагогічної теорії та освітньої практики залишається головною ознакою сучасних освітянських процесів.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрущенко В. П. Педагогічна освіта України: Болонські виклики і напрями модернізації / В. П. Андрущенко // Практична філософія. – 2004. - № 1. - С. 124–128.
2. Алексеев С. С. Философия права: История и современность. Проблемы, тенденции, перспективы / Алексеев С. С. – М. : НОРМА, 1999. – 329 с.
3. Апель К. О. Ситуація людини як етична проблема. Комунікативна практична філософія / Апель К. О. ; пер. с нім А. М.Єрмоленко - К. : Лібра, 1999. – 360 с.
4. Апель К. О. Трансформация философии / Апель К. О. ; пер. с нім. В. Куренного, Б. Скуратова. – М. : Логос, 2001. – 344 с.
5. Аристотель. Метафизика. Сочинения: в 4 т. / Аристотель [ ред. - сост. В.Ф. Асмус ]; пер. с древнегреч. – М. : Мисль, 1976. – Т.1. - 1976. – 830 с.
6. Афанасьев Ю. Н. Может ли образование быть негуманным? / Ю. Н. Афанасьев // Вопросы философии. – 2000. - №7. – С. 32-44.
7. Ахиллеас Минтос. Будущее фундаментальных исследований в Европе. Фундаментальные исследования в современном инновационном процессе: организация, эффективность, интеграция / Ахиллеас Минтос. – К. : «Феникс», 2004. – С. 32-37.
8. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну / Бек У.; пер. с

нем. В. Сидельника, Н. Фьодоровой; послесл. А. Филиппова. – М. : Прогресс - Традиция, 2000. – 384 с.

9. Бердяев Н. А. Смысл творчества. Опыт оправдания человека / Бердяев Н. А. – М. : ООО «Издательство АСТ», 2004. – 678 с.

10. Бердяев Н. А. Истоки и смысл русского коммунизма / Бердяев Н. А. – М. : Наука, 1990. – 222 с. - (Репринторно воспроизведенное издание YMCA-PRESS).

11. Бернс Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание / Бернс Роберт.; пер. с англ.; под общ. ред. В. Я. Пилипского. - М. : Мысль, 1986. – 422 с.

12. Библер В. С. От наукоучения к логике культуры / Библер В. С. - М. : Политиздат, 1991. – 278 с.

13. Болонський процес у фактах і документах (Сорбона - Болонья - Саламанка - Прага - Берлін) [упоряд. : М.Ф. Степко., Я.Я. Болубаш, В. Д. Шинкарук, В.В. Грубіянко, І. І. Бабин]. – Київ - Тернопіль : Вид-во "Екон. думка" ТАНГ, 2003. – 60 с.

14. Бондаревская Є. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Є. В. Бондаревская // Педагогика. - 1997. - № 4. - С. 11-17.

15. Буряк В. Актуальные проблемы философии. Методологические основания экономического знания, постиндустриальное общество, глобализация / Буряк В. – Симферополь : Самохвалов, 2006. – 127 с.

16. Вельш В. Наш постмодерний модерн / Вельш В.; пер. з нім. А. Л. Богачова, М. Д. Култаєвої, Л. А. Ситніченко. – К. : Альтерпрес, 2004. – 328 с.

17. Воловик В.І. Філософія педагогіки / В. І. Воловик. – Запоріжжя : Просвіта, 2004. - 140 с.

18. Всемирный историко-педагогический процесс. Концепции, модели, историография. [Текст] / под ред. Г. Б. Корнетова и В. Г. Безрогова. - М. : ИТОП, 1996. - 268,[2] с.

19. Вульфсон Б. Л. Педагогическая мысль в современной Франции /

Б. Л. Вульфсон. - М. : Мысль, 1983. – 373 с.

20. Габермас Ю. Структурні перетворення у сфері відкритості: дослідження категорії громадянське суспільство / Ю. Габермас. - Львів, 2000. - 318 с.

21. Гадамер Г. Г. Истина и метод: основы философии герменевтики / Гадамер Ханс – Георг ; пер. с нем., общ. ред. и вступ. Б. Н. Бессонова. – М. : Прогресс, 1988 – 699, [1] с.

22. Галузинський В. М. Педагогіка та її теорія і історія / В. М. Галузинський, М. Б. Євтух. - К. : Вища школа, 1995. - 379 с.

23. Истина і метод [Текст] / Г.-т. Тадамер ; пер. з нім. М. Кушніра. - Київ : Юніверс, 2000. - (Філософська думка). Т. 2 : Герменевтика II: Доповнення. Показчики. - 478с.

24. Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук. Философия природы / Гегель Г. В. Ф. ; пер. с нем. Огурцова А. П.; отв. ред. Е. П. Ситковский. - М. : "Мысль", 1975.- Т. 2. - 1975. - 695 с. - (Филос. наследие).

25. Геллнер Э. Нации и национализм / Геллнер Э. ; пер. с англ. Т. В. Бердикова, М. К. Тюнькина; ред. и послес. И. И. Крупника. – М. : Прогресс, 1991. – 320 с.

26. Гьосле В. Діалектика стратегічної та комунікативної національностей / Гьосле В. ; пер. з нім., примітки та післямова Анатолія Єрмоленка. – Київ : Лібра, 2003. – 248 с. – (Практична філософія в сучасному світі).

27. Давыдов В. В. Философско-психологические проблемы развития образования / В. В. Давыдов. - М. : МГУ, 1994. – 278 с

28. Дамміт М. Логічні основи метафізики / М. Дамміт. – К. : Основи, 2001. – 256 с.

29. Дерябин Ю. С. Образование, наука и инновации: "финское чудо"? / Ю. С. Дерябин // Высшее образование сегодня. - 2003. - № 11. - С. 34-49.

30. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения / Дистервег А. ; пер. с нем. В. И. Аксьоновой. - М. : Учбедгиз, 1956. – 375 с.

31. Донцов Д. Дух нашої давнини / Д. Донцов. – Дрогобич : Відродження, 1991. – 341 с.
32. Гуссерль Э. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология / Гуссерль Эдмунд; пер. с нем. О. А. Сердюкова – Москва : АСТ, 2000г. – 502 с. – (Логические исследования).
33. Єрмоленко А. М. Комунікативна практична філософія / А. М. Єрмоленко - К. : Лібра, 1999. – 488 с.
34. Жадько В. А. Світоглядні основи морально-етичної свідомості / В. А. Жадько. – Запоріжжя : ЗДІА, 1997. – 105 с.
35. Ильин И. Постструктурализм. Деконструктивизм. Постмодернизм / И. Ильин. – М. : Интрада. 1996. – 255с
36. Кант И. К вечному миру. Сочинения в 6-ти т. / Кант И. ; под общ. ред. В. Ф. Асмус и др. - М. : Мысль, 1966. - Т.6. – 743 с.
37. Кантор М. Понятийно-терминологическая система педагогики: Логико-методологические проблемы / Кантор И. М. ; предисл. М. Н. Скаткина - М. : Педагогика, 1980. – 159 с.
38. Киселев Н. Н. Философия экологии и мировоззренческие сдвиги современности / Н. Н. Киселев // Философская и социологическая мысль. – 1996. - №1-2. - С. 30 – 48.
39. Корсак К. В. Світова вища освіта. Порівняння і визнання закордонних кваліфікацій і дипломів: Монографія / Корсак К. В. ; за заг. ред. проф. Г. В. Щокіна. - К. : МАУП-МКА, 1997. - 208 с.
40. Кримський С .Б. Запити філософських смислів / С. Б. Кримський. – К. : Парапан, 2003. – 154 с.
41. Лазарев В. С. Управление школой: теоретические основы и методы / В. С. Лазарев. - М. : ЦСИЭИ, 1997. – 232 с.
42. Лебедева М. Политикообразующие функции образования в современном мире / Лебедева М. // Мировая экономика и международные отношения. - 2006.-№10. – С. 56-72.

43. Лиотар Ж. Ф. Состояние постмодерна / Жан Франсуа Лиотар; пер. с фран. Н. А. Шматко. – СПб.: Алтея, 1998 – 160 с.
44. Лукьянец В. С. Философия науки: тернистый путь в век глобализации / Лукьянец В. С. // Практична філософія. - 2001. - № 2 – С. 140-151.
45. Лук'янець В. С. Сучасний філософський дискурс: Оновлення методологічної культури: монографія / В. С. Лук'янець, О. М. Кравченко, Л. В. Озадовська. – К. : Просвіта, 2000. – 304с.
46. Майоров А. Н. Элементы педагогического мониторинга и региональных стандартов в управлении / А. Н. Майоров, Л. Б. Сахарчук, А. В. Сотов. - Санкт-Петербург : ГУПМ, 1992. – 456 с.
47. Мамардашвили М. Философия – это сознание вслух / М. Мамардашвили // Юность. – 1988. - №12. – С. 12-38.
48. Мамардашвили М. К. Классический и неклассический идеалы рациональности / М. К. Мамардашвили – Тбилиси : «Мцениереба», 1984. – 352 с.
49. Маркс К. К критике гегелевской философии права. Введение Сочинения: в 50 т. / К. Маркс, Ф.Энгельс ; пер. с нем. Г.В. Плеханова. – М. : Политиздат, 1955. – Т.1. - 430 с.
50. Мілль Дж.Ст. Про свободу / Ст. Дж. Мілль; пер. з англ. А. Фридмана. – К. : Основи, 2001. – 463 с.
51. Назарчук А. В. Этика глобализирующегося общества / А. В. Назарчук. – М. : ДиректМедиа, 2002. – 308 с.
52. Образование в современном мире: состояние и тенденции развития [сб. ст. / под ред. М. И. Кондакова]- М. : Педагогика, 1986. – 245, [2] с. – (Человечество на рубеже XXI в.)
53. Ожеван М. Фундаментальний характер випадковості та антропні принципи самоорганізації “суспільства ризиків ” // Sententiae. Наукові праці Спільки дослідників модерної філософії (Паскалівського товариства). Вип. №1. – Вінниця, 2007. – 126-134 с.



54. Основные направления и тенденции развития педагогической науки в конце XIX - начале XX вв. - М. : Просвещение, 1980. – 340 с.
55. Оруэлл Дж. “1984” и эссе разных лет: роман и худож. публицистика / Джордж Оруэлл; пер. с англ. и коммент. В. А. Чаликовой. – М. : Прогресс, 1989. – 377, [1] с.
56. Пазенок В. Гуманістичний принцип сучасної філософії освіти / В. Пазенок // Філософія освіти. - 2005. - №1. - С. 52-73.
57. Педагогика : [под. ред. Пидкасистого П. И.] - М. : Роспедагентство, 1995. – 548 с.
58. Педагогика : [под. ред. Бабанского Ю. К.] - М. : Просвещение, 1983. – 479 с.
59. Пелагеша Н. Є. Європейська ідентичність: зміст, функції, механізми формування / Н. Є. Пелагеша // Мультиверсум. Філософський альманах: Зб. наук. праць - Вип. № 60. - 2007. - С. 12-34.
60. Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. / И. Г. Песталоцци ; под ред. В. А. Ротенберг, В. М. Кларина. - М. : Педагогика, 1981. – 278 с.
61. Подласый И. П. Педагогика / И. П. Подласый. - М. : Владос, 1999. – 473 с.
62. Резанов В. В. Сумерки просвещения / В. В. Резанов. - М. : Наука, 1990. – 351с.
63. Різун В. В. Болонський процес як точка зустрічі двох Європ / В. В. Різун // День. - № 12 - 2005. - С. 14.
64. Рижко В. А. Сучасні інновації в наукових і освітянських методологіях та практиках: напрямки та проблеми / В. А. Рижко // Наукові і освітянські методології та практики. – 2004. - Вип.2. – С. 17-32.
65. Руссо Ж. Ж. Педагогические сочинения. В 2-х т. / Руссо Ж. Ж. ; под ред. Г. Н. Джибладзе. - М.: Политиздат, 1981. – 352 с. – (Пед. б-ка)

66. Сафонов Ю. И. Роль и место высшего образования в духовной культуре развитого социалистического общества / Ю. И. Сафонов. - Томск : Издательство Томского университета, 1979. - 379 с.
67. Сбруєва А. Болонський процес: пошуки шляхів підвищення конкурентоспроможності європейської вищої освіти / А. Сбруєва // Шлях освіти. – 2002. - №1. – С. 18-21.
68. Степин В. С. Научное познание и ценности техногенной цивилизации / В. С. Степин // Вопросы философии. - 1989. - №10. - С. 3-18.
69. Сухомлинский В. А. О воспитании. [Выд. из работ] .- 6-е изд. / Сухомлинский В. А. ; сост. С. Соловейчик - М. : Педагогика, 1988. – 269, [1] с.
70. Толстой Л. Н. Педагогические сочинения / Толстой Л. Н.; ред. М. Б. Храпченко и др. - М. : Мысль, 1989. - 458 с.
71. Тур М. Г. Некласичні моделі легітимації соціальних інститутів: Монографія / Тур М. Г. – К. : ПАРАПАН, 2006. – 396 с.
72. Ушинський К. Д. Вибрані твори в 2-х т. / К. Д. Ушинський; [под. ред. В. П. Орловської] - К. : Знання, 1983. – 356 с.
73. Фейербах Л. История философии. Собрание соч. в 3-х т. / Л. Фейербах ; пер. с нем. М. М. Григорьян. – М. : Мысль, 1974. – Т 1.- 1974. – 485 с. – (Философское наследие).
74. Фрейре П. Формування критичної свідомості / Пауло Фрейре; пер. з браз. Т. Пошевальної. – К. : ЮНІВЕРС, 2003. – 170 с.
75. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие / Юрген Хабермас ; пер. с нем., ред. Д. В. Складнева, отв. ред. Б. В. Марков. – М. : Издательство «Весь Мир», 2002. – 144с.
76. Хайдеггер М. Время картины мира / Хайдеггер М.; сост., пер. с нем., вступ. стат. и ком. В. В. Бибихина. – М. : Республика, 1993. – 447с. – (Время и бытие: статьи и выступления).

77. Хайдеггер М. Европейский нигилизм / Хайдеггер М.; сост., пер. с нем., вступ. стат. и ком. В. В. Бибикина. – М. : Республика, 1993. – 447с. – (Время и бытие: статьи и выступления).
78. Хиггинс Р. Седьмой враг. Человеческий фактор в глобальном кризисе / Хиггинс Р. ; пер. с англ. Т. И. Смирнова. – М. : Прогресс, 1990. – 178 с.
79. Хесле В. Гении философии Нового времени / Хесле В.; пер. с - М. : Наука, 1992. – 224 с.
80. Шмитт К. Политическая теология: Сборник / К. Шмитт; пер. с - М. : 2000. – 274 с.
81. Чуйко В. Л. Когнітивізм як об'єкт когнітології. Монографія / В. Л. Чуйко. – Ніжин : “Міланік”, 2007. – 148 с.
82. Юнг К. Психология бессознательного / К. Г. Юнг; пер. с нем. В. Бакусева, А. Кричевского, Т. Ребекко - М. : АСТ-ЛТД, Канон+, 1998. – 400 с.
83. Юнг К. Психологические типы / К. Г. Юнг; под общ. ред. В. Зеленского; пер. с нем. С. Лорис. - Санкт-Петербург : Ювента-М; Изд. фирма «Прогресс-Универс», 1995. - 253 с.
84. Коменский Я.-А., Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.-Г. Песталоцци. Педагогическое наследие / [сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский]. - М. : Просвещение, 1987. – 412 с. – (Б-ка учителя).
85. Aggleton P. Deviance / P. Aggleton. – London, New York : Tavistock Publ, 1988. – 120 p.
86. Aligisakis M. Labour disputes in Western Europe: Typology and tendencies / M. Aligisakis // International labour review. – Geneva, 1997. – vol. 136. – N 1. – P. 73–94.
87. Arendt H. Macht und Gewalt / H. Arendt – Munchen, 1970. – 370 p.
88. Attias-Donfut C. Sociologie des generations: L’empreinte du temps / C. Attias-Donfut. – Paris : Presse univ. de France, 1988. – 249 p.
89. Bache I. Europeanisation and Higeher Education: Towards a Core Curriculum in European Studies? Paper presented to the ESRC/UACES Grouh and

Seminar Series on the Europeanisation of British Politics and Policy-Making, Sheffield, 23 April, 2004. // In University of Sheffield, Department of Politics, Sheffield, UK. // <http://aei.pitt.edu/1728/>.

90. Banach Cr. Reforma systemu edukacji w polse – wyzwania, szansy i zagrożenia / Cr. Banach. // Strategie reform oświatowych w Polsce na tle porównawczym. - Warszawa: ELIPSA, 1999. - P. 39-42.

91. Barnes B. The nature of power / B. Barnes. – Cambridge: Polity Press, 1988. – 221 p.

92. Barry N. P. An introduction to modern political theory / N. P. Barry. – London : Basingstoke; Macmillan, 1989. – 309 p.

93. Beck H. Ek-in-sistenz: Positionen und Transformation der Existenzphilosophie: Einf. in die Dynamic existentiellen Denkens / H. Beck. – Frankfurt a. Main : Lang, 1989. – 183 p.

94. Bell D. The Cultural Contradictions of Capitalism / D. Bell. – New York, 1976. – 200 p.

95. Beukel E. 'Educational Policy: Institutionalization and Multi-Level Governance // Svein S. Anderson and Kjell A. Eliassen. Making Policy in Europe. - 2nd Edition, London : Sage. - 2001. - P. 124-139.

96. Brinton C. The anatomy of revolution / C. Brinton. – New York : Vintage Books, 1965. – 326 p.

97. Brzezinski Z. Between Two Ages America's Role in the Technotronic Era / Z. Brzezinski – New York, 1970. – 320 p.

98. Charlier J. How European Integration is Eroding National Control over Educating Planning and Policy/ J. Charlier, S. Croche // European Education, vol. 37, no. 4. Winter. - 2006. - pp. 7-21 L.

99. Cihon P. J. Labour and employment law / P. J. Cihon, J. O. Castagnera. – Boston: PWC Kent, 1988. – 666 p.

100. Clark T. Heidegger, Derrida and the Greek limits of Philosophy / T. Clark // Philosophy and literature. – Baltimore, vol. 11. – 1987. – N 1. – P. 75–91.

101. Claster P. Society against the state: Essays in political anthropology / P. Claster. – New York: Zone, 1987. – 218 p
102. Fuchs E. Van der Hout R. Teaching the EU to Europeans - How can "old" and "new" Europe be brought together? / E. Fuchs // EUSA Ninth Biennial International Conference "The State of Teaching the European Union: Challenges and Opportunities". March 31 - April 2. - Austin, Texas, 2005. – P. 56
103. Gornitzka A. Coordinating Policies for a "Europe of Knowledge". Emerging Practices of the "Open Method of Coordination" in Education and Research. Working Paper No. 16, March 2005. // [http.arena.uio.no](http://arena.uio.no).
104. Habermas J. Faktizitat und Geltung: Beitrage zur Diskurstheorie des Rechts und Staatstheorie / J. Habermas. - Frankfurt. M., 1994. – 423 p.
105. Integration and Identity. Part 2. The Challenge of Education in Postnational Europe // European Education. vol. 37, no. 4, Winter. – 2006. - pp. 3-6.
106. Realizing the European Higher Education Area. Preamble to Communique of the Conference of Ministers Responsible for Higher Education (the conference held in Berlin on 19 September 2003) // European Education, vol. 36, no. 3, Fall. - 2004. - pp. 19-27.
107. Two Decades of Reform in Higher Education in Europe: 1980 onwards / [упорядник] - Brussels: EYRYDICE, 2000. - 194 p.
108. Vaniscotte F. Current Affairs: 70 Million Pupils. Europe of Education / F. Vaniscotte. -Saint-Amand-Montrind : Editions Hatier, 1990. – 327 p.
109. Welsh HeJga A. Disintegrating the Reform Gridlock: Higher Education in Germany, Programm for the Study of Germany and Europe. Working Paper 02.7. -[www.ces.fas.harvard.edu/publications/Welsh02\\_abst.html](http://www.ces.fas.harvard.edu/publications/Welsh02_abst.html).
110. Walkenhorst H. The Changing Role of EU Education Policy – Critical Assessment. Paper for the EUSA Ninth Biennial International Conference. - EUSA 2005. -<http://aei.pitt.edu/3177/>.