НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

**КРАВЧЕНКО** Алла Анатоліївна

УДК141.7:37.011.3-051(043.3)

# ЕТОС ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ В СОЦІАЛЬНИХ ОЧІКУВАННЯХ СУСПІЛЬСТВА ЗНАНЬ

09.00.10 – філософія освіти

Дисертація на здобуття наукового ступеня
доктора філософських наук

Науковий консультант –
**Бех Володимир Павлович**
доктор філософських наук, професор

Київ – 2014

# ЗМІСТ

**ВСТУП ..... 4**

**РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ..... 17**

1.1. Концептуалізація поняття “соціальна відповідальність” в дискурсах філософського мислення ..... 17
1.2. Потенціал “суспільства знань” в параметрах етосу відповідальності ..... 38
1.3. Методологічні рефлексії і принципи мислення філософсько-освітнього аналізу ..... 63

**Висновки до першого розділу ..... 85**

**РОЗДІЛ 2 ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТІ ІСТОРІЇ ОСВІТИ ..... 88**

2.1. Вчитель і знання в стародавніх цивілізаціях: від “архетипу” до “пайдейї” ..... 88
2.2. Взаємодія “сакрального” та “відповідального” в дуалізмі теоцентризму ..... 110
2.3. Дилема “авторитету” і “відповідальності” вчителя у новоєвропейський період розвитку освіти ..... 129

**Висновки до другого розділу ..... 156**

**РОЗДІЛ 3 КОНСТИТУЮВАННЯ “СВІТУ ЛЮДИНИ” В ОСВІТІ: АНТРОПОСОЦІАЛЬНИЙ ВИМІР ..... 159**

3.1. Освіта як креативна умова становлення особистості ..... 159
3.2. Екзистенційно-персоналістичні основи “самості” вчителя ..... 181
3.3. Видозміни функцій вчителя в парадигмі інформаційного світу як нової соціальної реальності ..... 203

**Висновки до третього розділу ..... 227**

**РОЗДІЛ 4. КОГНІТИВНИЙ ВИМІР ЗМІСТУ ФЕНОМЕНУ "СОЦІАЛЬНА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ" ..... 230**

4.1. Соціальність "відповідальності" в контекстуальності освітнього процесу ..... 230
4.2. Відповідальність вчителя в епістемології соціального простору і часу... 251
4.3. Типологія соціальної відповідальності: досвід структуризації..... 274

**Висновки до четвертого розділу..... 297**

**РОЗДІЛ 5 "СОЦІАЛЬНА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ" ВЧИТЕЛЯ В ОЧІКУВАННЯХ "СУСПІЛЬСТВА ЗНАНЬ": ПРАКСЕОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ..... 300**

5.1. "Смисл" та "інструментальність" знання в сучасній системі цінностей ..... 300
5.2. Соціальна відповідальність вчителя в континуумі дискурсивної комунікації..... 326
5.3. Світогляд як медіум духовно-морального потенціалу відповідальності вчителя в практиках "суспільства знань" ..... 344

***Висновки до п'ятого розділу* ..... 369**

**ВИСНОВКИ..... 372**

**ЛІТЕРАТУРА..... 386**

# ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Глобальний світ як нова якість життя людства характеризується широкомасштабними трансформаціями культури, економіки, політики, науки, технологій. Йде процес розмивання єдиної вісі світової спільноти, відбувається зміна центрів сили, традиційних структур, інституцій і відносин, виникають нові форми співробітництва і конкуренції, партнерства і взаємної протидії, консенсусу і конфлікту. Одночасно розгортаються процеси роздвоєння, ускладнення і гібридизації інших сфер суспільного життя. Потрібно врахувати і такі властиві для сучасності феномени, як поліетнічність суспільств, мультикультуризм, які стали визначальними факторами життя країн, народів, окремих індивідів.

Особливості сучасного розвитку посилюють моральну, політичну, громадянську відповідальність за подальшу долю цивілізації і людини. Пройшовши тривалий процес історичного розвитку, етос відповідальності актуалізує себе в світі інформації і знання, який розвивається за особливими законами. В інформаційному світі сумісна когнітивна діяльність людської спільноти стає основним доступним ресурсом, за рахунок якого буде відбуватися розвиток цивілізації, оскільки всі інші ресурси планети, на відміну від інтелектуально-творчих, остаточні.

Важливим для розуміння значущості відповідальності є утвердження і функціонування суспільства знань, що призводить до видозміни відношення людини з дійсним буттям крізь призму виникаючих можливостей – інтелектуальних, пізнавальних, ціннісних. Вони вимагають нових параметрів мислення – багатогранного, креативного, яке активізує здібності, талант, професійні вміння індивіда. В умовах суперечливості та непередбачуваності розвитку цивілізації, існування різноманітних ризиків та перманентної кризи

актуалізується проблема міри та можливості відповідальності кожної особистості за все що відбувається у нашому сьогоденні.

Готовність нести відповідальність перетворює людину на самодостатню та автономну особистість, звільнену від зовнішніх обумовленостей. Як точку опори свого продуктивного поступу, вона використовує знання, яке завжди було і залишається як раціональною, так і трансцендентною основою буття соціуму та людини. З огляду на ці обставини постає завдання визначення основних інтенцій етосу відповідальності у параметрах суспільства, заснованого на знаннях.

**Ступінь наукового опрацювання проблеми.** Предметне поле цього дослідження завжди перебувало в епіцентрі філософських, педагогічних, філософсько-освітніх, культурологічних пошуків європейської і вітчизняної теоретичної думки. Проблемність поняття “відповідальність”, складність його аналізу обумовлена тим, що воно здійснюється на перетині ряду дисциплін – філософії, етики, освіти, педагогіки, історії та інших. Потрібно враховувати, що в епохи цивілізаційних трансформацій значущість і роль відповідальності значно підвищується. Тією чи іншою формою своєї діяльності і прояву етос відповідальності охоплює усіх людей, що зумовлює дослідження її основних тенденцій і напрямків розвитку.

Поняття “відповідальність” як категорія філософії і моральний імператив розглядається в працях С. Анісімова, Х. Арендт, Д. Баюри, О. Безрукової, І. Вітковської, А. Єрмоленка, Г. Йонаса, К. Кларка, Н. Мінкіної, К. Муздибаєва, Н. Рахманкулової, В. Тернопільської, П. Тищенка, М. Холквіста, Т. Чепульченко, А. Яцеленко. Специфіка соціальної відповідальності бізнесу висвітлюється в працях І. Ворончак, С. Мельник, В. Сумцова, В. Ролза, Х. Гальчак, Н. Водницької. Юридичну і правову відповідальність у структурі соціальної практики досліджують І. Аземша, Н. Берлач, С. Братусь, В. Задорожня, І. Маяк, М. Слободчиков,

О. Байдалюк. Політичний аспект відповідальності вивчають Е. Афонін, О. Валевський, В. Голуб, С. Мусієнко, А. Русанова.

Формування відповідальності вчителя у контексті історії та розвитку освітніх практик розглядається у працях А. Адлера, С. Анісімова, Ф. Ар'єса, А. Бергсона, І. Берліна, В. Беха, Е. Шалімової, К. Вульфа, П. Гайденка, С. Гессена, Д. Гільденбранда, А. Гусейнова, Л. Добровольської, О. Доброхотова, М. Калашника, Ж. Ле Гоффа, Х. Ленка, Ф. Михайлова, Р. Пайнса, В. Радула, Е. Соловйова, Г. Тульчинського, П. Фрейре, А. Черменіної. Відповідальність вчителя за результати його професійної діяльності аналізує Е. Бекірова, М. Калашник, В. Радаєв та ін.

Проблема суспільства знань та розвитку сучасних освітніх теорій і практик у методологічних вимірах філософії освіти розробляється в працях Е. Агацці, В. Андрущенка, З. Баумана, У. Бека, В. Беха, М. Бубера, С. Гессена, О. Гомілко, Л. Губерського, Д. Єфременка, В. Зінченка, І. Зязюна, А. Карпова, Е. Кассірера, П. Клеє, В. Кременя, С. Кримського, М. Култаєвої, Е. Левінаса, О. Линовицької, М. Ліпіна, Г. Лобастова, А. Машталер, Е. Морена, О. Назарчука, П. Наторпа, А. Огурцова, В. Платонова, І. Предборської, С. Пролеєва, В. Розіна, В. Сафіна, О. Столярова та ін. Освіту в контексті культури досліджують В. Сильвестров, М. Бойченко, Л. Добровольська, В. Шамрай.

Важливе теоретичне значення для розуміння сутності сучасних стратегій інноваційного мислення у філософії освіти і нового мислення вчителя як основи його відповідальності у глобальних викликах сучасної цивілізації стали праці класиків філософії і педагогіки, зокрема П. Аббаньяно, В. Аршинова, М. Бахтіна, Д. Белла, Ж. Бодрійяра, М. Вебера, А. Гальчинського, Г. В. Ф. Гегеля, Дж. Гелбрейта, Л. Горбунової, М. Гайдеггера, М. Горкгаймера, Ж. Дельоза, Дж. Дьюї, І. Канта, М. Кастельса, Е. Левінаса, Ж.-Ф. Ліотара, Дж. Локка, В. Лукашевича, М. Мамардашвілі, В. Медведєва, Е. Муньє, Платона,

Ж.-П. Сартра, Г. Сковороди, В. Стьопіна, В. Сухомлинського, В. Табачковського, Е. Тоффлера, К. Ушинського, Е. Фромма, М. Фуко, Ф. Фукуями, Ю. Габермаса, А. Швейцера, М. Епштейна, К. Ясперса та ін. У їхніх дослідженнях висвітлено якісну зміну способів організації освітньо-педагогічної діяльності, трансформацію ціннісних орієнтирів, а також переосмислено традиційні онтологічні та епістемологічні питання про співвідношення інновації і традиції, інформації і знання.

Дослідження ролі і значення вчителя в навчально-виховній діяльності в контексті філософсько-освітнього дискурсу головним чином проводяться науковою школою В. П. Андрущенка, який у праці "Світанок Європи" підводить онтологічну основу під нову педагогічну парадигму, яка повинна бути зосереджена на пошуку нового, на моральних цінностях, когнітивній спеціалізації під керівництвом наставника, з огляду на що виокремлюється визначальна роль вчителя як відповідального суб'єкта освітньої діяльності у суспільстві знань, що посилює значущість творчого підходу до процесу навчання і виховання.

Для результативного дослідження освітнього процесу в контексті переходу від суб'єкт–об'єктного до суб'єкт–суб'єктного підходу в процесі взаємодії учителя і учня застосовані сучасні постмодерністські методологічні рефлексії, репрезентовані в працях В. Беха, Ж. Бодрійяра, Р. Гвардіні, О. Гомілко, Ж. Дельоза, С. Жижека, Ж. Дерріди, В. Кременя, М. Култаєвої, У. Майнхофа, І. Предборської, М. Фуко, Ю. Габермаса та ін. Для освіти і становлення етосу відповідальності розгляд багаторівневої структури навчального процесу як єдиного інституційно скоординованого цілого містить в собі можливість існування взаємовпливу різних дискурсів, які представлені у дисертації.

Наразі науковий світ накопичив вагомий матеріал, в якому висвітлюються різнопланові аспекти проблеми відповідальності як у суспільстві загалом, так і в освіті, зокрема. Однак, слід відзначити, що

предметна сфера, окреслена темою дисертаційного дослідження, раніше детально не розглядалася науковцями. Фахові монографічні праці, присвячені питанням відповідальності вчителя в соціальних очікуваннях суспільства знань відсутні. Тому науковий аналіз етосу відповідальності та суспільних вимог до відповідальності вчителя в епоху суспільства знань потребує окремої уваги та концептуалізації.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Загальний напрям дисертаційної роботи пов'язаний із темою дослідження кафедри соціальної філософії та філософії освіти Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова "Філософські засади єдності гуманітарних, природничих і технічних завдань в освіті сучасного вчителя" (затверджено наказом Міністерства освіти і науки України № 732 від 27 жовтня 2006 р. та рішенням Вченої ради Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (протокол № 5 від 22 грудня 2006 р.).

Тема дисертації затверджена Вченою Радою Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (протокол № 6 від 25 січня 2011 року).

**Мета дослідження** – визначити основні параметри відповідальності вчителя як інтегративної основи освітньо-виховного процесу в контексті суспільства знань.

Досягнення цієї мети ставить вимогу вирішення таких **завдань**:

– концептуалізувати поняття "соціальна відповідальність вчителя" в суспільстві і освітньо-виховному процесі;

– розкрити механізм формування соціальної відповідальності у процесі становлення громадянської позиції індивіда;

– дослідити і виявити особливості суспільства знань у трансформаціях інформаційного світу;

– проаналізувати основні етапи становлення відповідальності вчителя в історії розвитку освіти і культури;

– розглянути процес конституювання особистості вчителя в парадигмі екзистенційно-персональних основ буття особистості;

– визначити сутність соціальної відповідальності в освітньому континуумі;

– обґрунтувати тотожність і відмінність понять смислу та інструментальності знання;

– дослідити специфіку соціальної відповідальності в дискурсах етики і комунікативних практик;

– визначити головні напрями підвищення відповідальності учителя в духовних і ціннісних вимірах сучасності;

– виявити основні праксеологічні параметри реалізації соціальної відповідальності вчителя в суспільстві знань.

**Об'єкт дослідження** – вчитель як активний суб'єкт формування освітнього простору.

**Предмет дослідження** – соціальна відповідальність вчителя як креативна умова ґенези знання, інтелекту, цінностей в суспільстві знань.

**Методи дослідження.** Методологічну основу філософсько-освітнього дослідження теоретичних засад соціальної відповідальності вчителя складають загальнонаукові принципи пізнання соціокультурних явищ, які підпорядковані історико-філософському, системно-структурному, конститутивному, синергетичному і контамінаційному методам пізнання. Метод дискурсивного підходу, який плідно використовується у сучасній філософії, дав змогу здійснити предметно-регулятивний аналіз змісту освітньо-педагогічних концепцій і вчень; у контексті феноменологічного підходу відповідальність вчителя визначається як реальне явище для нас і для інших; парадигма екзистенціального розуміння дає змогу значно поглибити знання процесів розвитку відповідальності в контексті свободи, яка завжди корелює з необхідністю й обов'язком.

Методологічні рефлексії дискурсу філософії освіти висувають на перший план категорію суб'єкта, що обумовлює застосування постмодерністських принципів аналізу, які вносять низку позитивних елементів у розуміння освітньої діяльності та відповідальності за її здійснення; метод контамінаційного аналізу дає змогу проводити теоретико-синтетичне зіставлення смислових особливостей теоретичних досягнень освіти і педагогіки в різні історичні епохи і в множині культурних контекстів. Складність, непередбачуваність, відкритість сучасних світових тенденцій розвитку обумовлює необхідність включення в осмислення освітнього процесу з його інтенцією відповідальності синергетичного підходу, адекватного сучасній методологічній культурі мислення.

**Наукова новизна** дисертаційного дослідження полягає в розробці авторської концепції соціальної відповідальності вчителя та її впливу на розвиток когнітивно-креативних засад особистості в суспільстві, заснованому на знаннях:

*вперше*:

– на основі теоретико-методологічного аналізу ґенези освітнього процесу концептуалізовано поняття "соціальна відповідальність вчителя" в трансформації навчальних і виховних практик, що дає змогу трактувати її як усвідомлене розуміння наслідків і змісту відчуженого власного світу у зовнішнє середовище, що проявляється у формі думок та ідей, наукових концепцій, переживань, оціночних критеріїв, відчуттів, ідеологічних переконань, загального рівня знань, етичних норм тощо, і, як результат, формує через педагогічний вплив майбутнє соціальне середовище;

– охарактеризовано етос соціальної відповідальності як необхідний регулятив спільної життєдіяльності індивідів, співмірний ідеальному образу майбутнього з соціальним контекстом, у якому вона буде актуалізуватися; у цьому сенсі соціальна дія, засновуючись на активності суб'єкта у ситуації

вирішення соціальних проблем, залучаючи творчі механізми і практики навчання, завжди є відповідальною;

– здійснено аналіз основних етапів розвитку відповідальності як специфічної форми морально-раціональної форми самосвідомості особистості в контексті розвитку інституту вчительства, що є умовою становлення цивілізаційних форм життя; конкретизовано способи філософсько-освітньої рефлексії, які визначають ідеали навчально-виховної діяльності: “пайдейя” в античності, гармонію “віри” і “знання” у ствердженні істин одкровення в теоцентризмі середньовіччя; формування нового образу вчителя в процесі концептуалізації цінностей і пріоритетів новоєвропейської історії;

– обґрунтовано положення про мисленнєву рефлексію як основу відповідальності автономної особистості, котра є процесом цілеспрямованих внутрішніх зусиль, постійною працею виховання і самовиховання, обумовлених діяльністю вчителя у навчальному процесі; в умовах складності, непередбачуваності, перманентної кризи соціокультурної сфери виникають нові ризики і виклики, збільшуючи активність кожного індивіда, що посилює граничну відповідальність вчителя перед суспільством і його майбутнім за результати своєї праці з формування соціокультурного, духовно-ціннісного простору, в якому відбувається становлення індивіда як особистості;

– виявлено співвідношення між свободою, сваволею і авторитаризмом у процесі формування індивіда, котрий стверджується як особистість за наявності здатності відповідати за свої вчинки; доведено, що вказана здатність характеризує людину як вільну істоту, оскільки сваволя залежна від різноманітних реально-практичних “об’єктів прагнення”, а свобода керується авторитетом розуму як безумовним законом; свобода волі індивіда утворює суб’єктивні передумови соціальної відповідальності, які виступають відношенням індивідів до вирішення суспільних проблем у контексті

раціонального усвідомлення і виконання ними своїх обов'язків, унеобхіднюючи відповідальну діяльність вчителя;

– з'ясовано практичний смисл для сфери освіти принципів дискурсивної етики, яка в умовах сучасних динамічних трансформацій вирішує проблему аналізу змін соціокультурної реальності й освітнього простору; враховуючи, що напрямок і стратегії реформування освіти вимагають аргументованого діалогу і концептуальних рішень, відповідальність повинна і може бути не індивідуальною, а солідарною, в чому і знаходить вираз сутність сучасного значення соціальної відповідальності вчителя;

*уточнено:*

– принцип соціальної відповідальності, який постає одним з основних засобів формування та закріплення "дисциплінарних практик"; але остаточне становлення і закріплення соціальної відповідальності відбувається в процесі інституціалізації освіти, яка набуває характеру соціального процесу;

– концепт "хаосу" як простору, в якому без ствердження відповідальності, що постає умовою "порядку", проблематично встановити закони, послідовність спільних дій, свободу, котра повинна бути усвідомленою необхідністю;

– теоретичне осмислення сутності освіти в ґенезі її історичного розвитку як філософії освіти; оскільки освіта має справу з процесом формування людини і перетворення її в особистість, то зазначені трансформації в навчально-виховній діяльності супроводжуються відповідними філософськими рефлексіями, в контексті яких формуються духовно-онтологічні та епістемологічні основи відповідальної діяльності вчителя;

– природу "освітнього знання", яке невіддільне від особистості і тому є способом, "оптикою", крізь яку окреслюється процес впорядкування та осмислення теоретичного і практичного досвіду, включення його в цілісність світу людини як "мікрокосму", надаючи можливість речам та явищам світу набувати зміст та форму;

– методологію підходу до розуміння духовної присутності вчителя в навчальному процесі в контексті ціннісно-смислової орієнтації освіти, що обумовлює його продуктивну взаємодію з учнем, при якій свобода, творчість, відповідальність виступають нормою життя і діяльності.

*отримали подальший розвиток:*

– філософсько-освітня концепція "соціальної відповідальності" як взаємодія "хаосмосу" і "хаокосмосу", що обумовлює соціальний порядок, соціальний розвиток, соціальну гармонію; тим самим "соціальна відповідальність" включає в себе проблемність і складність долі світу і людини, здійснюючи взаємозв'язок відповідальності із смисловими вимірами життя особистості та способів її соціокультурної реалізації;

– теоретичний конструкт суспільства знань, евристичний потенціал якого відкриває нові можливості для розвитку всіх сфер буття, розширення функціонального діапазону наукового й адаптованого до вимог навчально-виховного процесу знання у забезпеченні життєдіяльності надскладних соціальних систем;

– механізм формування соціальної відповідальності, яким виступає процес соціалізації як інтеріоризації індивідом об'єктивних соціальних відносин у специфічні внутрішні переконання; в подальшому вони забезпечують включення індивіда у статусі особистості в соціальне середовище; в цьому аспекті освіта постає найважливішим засобом встановлення знаннєво-смислових зв'язків між людьми;

– дискурс "евристики страху", який актуалізує завдання освіти не створювати утопічні ідеали майбутнього, а формувати умови для створення перепон злу і негативу, що означає свідоме конструювання суб'єктами навчального процесу соціальної реальності відповідно до їхніх ціннісно-смислових орієнтацій з метою переосмислення наявного інтелектуального, освітнього і культурного досвіду.

**Теоретичне значення** дисертаційного дослідження полягає в можливості поглибити осмислення сутності соціальної відповідальності вчителя в інформаційному світі і суспільстві, заснованому на знаннях. Реалізований у дисертації науковий і теоретико-методологічний підхід відкриває перспективи пошуку продуктивних способів конструктивного вирішення підготовки учнівської молоді в контексті реформ освіти в Україні. Отримані результати дослідження можуть бути використані в подальшій розробці теоретичних проблем філософії освіти, історії освіти і педагогіки.

Проведене дослідження дає змогу усвідомити загальну тенденцію розвитку імператива відповідальності як в історії освіти і педагогіки, так і у визначенні тенденцій розвитку світової цивілізації; відкриває можливості уточнити поняття "інноваційного розвитку" в контексті викликів інформаційної епохи, вирішити проблеми подолання духовної кризи з метою вдосконалення всіх сфер буття людини.

**Практичне значення** одержаних результатів полягає у використанні висновків і матеріалів дисертаційної роботи в практиці викладання соціальної філософії, етики, філософії освіти, історії педагогіки, філософської антропології. Їх можна залучати до процесу діяльності з формування євроінтеграційного мислення, проведення реформ у галузі вітчизняної освіти, підготовці навчальних курсів з методики навчання, проведенні виховних практик тощо.

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення та висновки дисертаційного дослідження доповідалися та обговорювалися на засіданнях кафедри соціальної філософії та філософії освіти Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, а також на міжнародних та всеукраїнських науково-практичних конференціях і семінарах, а саме: Міжнародному науково-практичному семінарі "Інноваційна освіта для XXI століття" (Київ, 2007); Міжнародній науково-практичній конференції "Імперативи розвитку України в умовах глобалізації"

(Чернігів, 2008); Всеукраїнській науково-методичній конференції "Безперервна освіта в Україні: реалії та перспективи" (Івано-Франківськ, 2008); Міжнародній науково-практичній конференції "Міжкультурні комунікації та толерантність в освіті" (Крим, "Артек", 2009); Науково-практичній конференції "Університетська освіта в Україні і світі: стан, проблеми та шляхи розвитку" (Київ, Луцьк, 2009); Міжнародній науково-практичній конференції "Соціальна робота на межі тисячоліть: концепції, технології, стратегії" (Київ, 2011); Міжнародній науково-практичній конференції "Синергетика і освіта" (Київ, 2012); Міжнародних фінансово-економічних читаннях "Філософія фінансової цивілізації. Людина у світі грошей" (Львів, 2012); Міжнародній науковій конференції "Дні науки філософського факультету" (Київ, 2012); Міжнародній науково-практичній конференції "Людина в модифікаціях інформаційного світу: синергетичний аспект" (Київ, 2012); Міжнародній науковій конференції "Філософія в сучасному соціумі" (Донецьк, 2013); Всеукраїнській науково-практичній конференції "Творчість як спосіб пізнання дійсності: синергетична парадигма" (Київ, 2013); Всеукраїнській науково-практичній конференції "Освіта: творчий процес чи соціальна технологія" (Київ, 2014) та ін.

**Особистий внесок здобувача.** Дисертація є результатом самостійної наукової праці автора. Всі опубліковані праці за темою дослідження написані без співавторів.

**Публікації.** Основні висновки дисертації викладено у 2-х одноосібних монографіях, 23 статтях, опублікованих у фахових виданнях з філософських наук, 5 статтях у наукових виданнях за кордоном, 14 публікаціях у матеріалах конференцій та інших виданнях.

Кандидатська дисертація на тему: "Українська загальноосвітня середня школа в період визвольних змагань (1917-1920 рр.)" була захищена у 2002 році. Матеріали кандидатської дисертації в тексті докторської не використовувалися.

**Структура і обсяг дисертації** зумовлені метою, завданням і логікою дослідження. Дисертація складається із вступу, п’яти розділів (15 підрозділів), висновків та переліку використаних джерел (425 позицій). Загальний обсяг роботи становить 424 сторінки, з них – 385 сторінок основного тексту.

# РОЗДІЛ 1
# ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ

Розвиток сучасної цивілізації невід'ємний від освіти, яка відіграє особливу функціональну роль у взаємозв'язку з іншими елементами соціальності – економікою, політикою, правом, культурою тощо. Разом з тим освітні практики корелюють з інформацією та знанням, які утворюють світ нових ідей, нових смислів. Він являє собою особливий світ з особливими принципами і законами. Розширення простору соціальної реальності за рахунок інформаційно-комп'ютерних технологій обумовлює виникнення нових форм мислення, свідомості і мотивацій. Ствердження і функціонування "суспільства знань" приводить до видозміни відношення людини з дійсним буттям крізь призму виникаючих можливостей – інтелектуальних, пізнавальних, ціннісних, які ускладнюють соціокультурне життя. Це означає активізацію здібностей, таланту, професійних вмінь індивіда, що з необхідністю підвищує його відповідальність перед суспільством. Формування і ствердження відповідальності покладається на освіту, реалізація завдань і цілей якої обумовлена діяльністю учителя. Постає проблема визначення основних інтенцій етосу "відповідальності" в параметрах суспільства, заснованого на знаннях.

## *1.1. Концептуалізація поняття "соціальна відповідальність" в дискурсах філософського мислення*

Глобальні трансформації всіх форм соціокультурного і господарського життя змінює і ускладнює взаємовідносини людини з усіма сферами суспільної системи, з врахуванням її плинності і невизначеності. Разом з тим

збільшення науково-технічної могутності людства в реаліях інформаційного світу пов’язують долю окремого індивіда з долею світу в цілому. Відомий мислитель М. Горкгаймер зазначав: “У процесі емансипації людина поділяє долю всього світу. Підкорення природи означає також підкорення людини. Кожний суб’єкт не тільки повинен брати участь у приборканні зовнішньої природи, людської та нелюдської, а й, аби це здійснити, мусить приборкати природу в собі” [112, с. 283]. В цій ситуації постає проблема відповідальності кожного індивіда за те, що відбувається в навколишньому соціальному і природному світі. Готовність нести відповідальність перетворює людину у самоврядну та автономну особистість, звільнену від зовнішніх обумовленостей. В якості точки опори свого продуктивного поступу вона використовує знання, яке завжди було і залишається як раціональною, так і трансцендентною основою буття соціуму та особистості.

Така спрямованість передбачає розвиток і самозаглиблення людини з орієнтацією на високі цінності, насамперед на гуманізм, мораль, свободу. Це особливо важливо в умовах складності, непередбачуваності, існуванні різноманітних ризиків та перманентної кризи сучасного життя. В силу чого актуалізується проблема міри та можливості відповідальності кожного індивіда за все, що відбувається в нашому сьогоденні. Тим самим людина йде назустріч суспільним очікуванням, переходячи з позиції пасивного свідка незалежних від її волі та свідомості соціально-історичних катаклізмів на їх активного учасника і творця.

Завдяки ствердженню морального імперативу обов’язку людина впродовж історії розвитку соціуму зосереджує увагу на активній діяльності, що обумовлює формування і включення в життя феномену відповідальності. Адже саме на її основі, підпорядковуючись вимогам суспільства, ініціативна частина людства прагне встановити справедливі відносини на основі соціальної рівності. В свою чергу соціальна рівність, соціальна справедливість, соціальна гармонія досягаються завдяки соціальній

відповідальності – як на індивідуальному, так і на інституціональному рівні. Ці одвічні вимоги людей і народів реалізуються за умови належного рівня освіти, яка складає “загальнокультурну основу існування і розвитку” [287, с. 154] всіх сфер соціальності.

Безумовно, відповідальна особистість є результатом постійних цілеспрямованих зусиль освітніх практик суспільства. Така особистість наочно демонструє, що освіта не зовнішня для неї ситуація. Розвиток здатності рефлексії як основа відповідальності і автономії особистості є “процесом постійних цілеспрямованих внутрішніх зусиль, постійною працею самовиховання” [287, с. 158], в свою чергу обумовлених активною діяльністю вчителя в навчальному процесі.

Потрібно враховувати, що в епохи соціально-культурних трансформацій значущість і роль освіти значно підвищується. Вона виступає “або осередком критики старого суспільного устрою, пропонуючи нові ідеї його впорядкування, або джерелом консервативної апології існуючого порядку речей” [11, с. 17-18], – зазначає В. П. Андрущенко. Інститут освіти в тій чи іншій формах своєї діяльності охоплює усіх людей, що дозволяє визначити основні тенденції і напрямки розвитку її соціальних і моральних імперативів, в тому числі й імперативу відповідальності.

Сьогодні домінуючі в суспільстві, заснованому на інформації та знаннях способи організації педагогічної діяльності, світоглядні ідеї, ціннісні орієнтири, характер міжособистісних відносин обумовлюють активність кожного учасника освітнього процесу. Звідси витікає гранична відповідальність вчителя перед суспільством за результати своєї праці. Адже втрата інститутом вчительства авторитету буде не менш руйнівною для культурної, антропологічно-духовної ситуації, ніж екологічна для біологічного існування живого на Землі. Вчитель як центральний суб’єкт освітнього-культурної діяльності повинен навчити, показати кожному, що людство перестало бути “суто біологічним поняттям, воно повинно одержати

повне визнання свого нерозривного включення в біосферу… Людство перестало бути абстрактним поняттям, це життєва реальність, тому що воно віднині і вперше в історії перебуває під загрозою смерті. Людство перестало бути лише ідеальним поняттям, воно перетворилось у спільноту, яка має спільну долю" [254, с. 97]. Розуміння цієї спільності повинно привести індивіда до усвідомлення власної відповідальності за життя спільноти. "Людство віднині постає головним чином етичним поняттям, воно є тим, що повинно бути реалізовано всіма і у всьому кожним з нас" [254, с. 97], вважає Е. Морен. Умовою цієї реалізації може виступати, як вже зазначалося, відповідальна особистість, якою і повинен бути учитель. В силу цих обставин унеобхіднюється завдання дослідити форми і способи реалізації соціальної відповідальності вчителя, яка наповнює процес життєдіяльності метою і смислом.

Звичайно, діяльність вчителя не обмежена виключно його особистою відповідальністю, він не може бути "замкненим" у сфері індивідуальних інтересів. У навчально-виховному процесі вчитель персоніфікує загальнолюдську культуру, тому його діяльність повинна визначатись потребами та інтересами не часткового, а цілого, соціально-загального. Іншими словами, професійна діяльність вчителя обумовлює перетворення учня в соціального індивіда. "Професія учителя не тільки унікальна, а й суто людська, – зазначає В. П. Андрущенко. – Вона сформувалось як відповідь на потребу систематизованого передання знань, практичного досвіду й цінностей від одного до іншого покоління, виховання особистості в дусі тієї системи норм і правил, які прийняті в певній людській спільності" [11, с. 18]. В силу чого унеобхіднюється проблема виявлення основних напрямків відповідальної діяльності вчителя у контексті соціального та персонально-індивідуального.

Актуальність реалізації даного завдання обумовлена розглядом освітнього проекту у зв'язку з соціальними, економічними, політичними,

культурними процесами сьогодення. Зважаючи на конститутивний чинник соціальності, можна осягнути “достеменне значення освіти, долаючи оптику її вузького соціологічного розуміння, природну для суто емпіричного погляду на суспільство, схильного ототожнювати освіту з колом спеціалізованих освітніх інституцій і, зрештою, освітніх установ” [287, с. 154]. В даній ситуації освіта виступає не у вузькому значенні, а “як загальнофілософський концепт, що обіймає низку емпіричних конотатів, як от виховання, навчання, розвиток навичок і здібностей тощо” [287, с. 155], – вважають С. Пролєєв та В. Шамрай.

В даному контексті стає зрозумілим, що оцінити справжній ефект освітньої діяльності, освітніх інституцій, виявити природу властивих для них проблем, перспектив розвитку неможливо поза загальнокультурними – суспільними та індивідуальними смислами освіти. Вона повинна бути “першою й універсальною освітою, спрямованою на розуміння людських умов. Ми живемо в планетарну еру; всі люди, де б вони не жили, залучені в єдиний історичний процес. Люди повинні впізнавати себе в образі єдиного людства і в той же час визнати культурну різноманітність, властиву всьому людському” [254, с. 44], – зазначає Е. Морен.

З позиції даного підходу важливого значення набуває обґрунтування сутності освітніх ситуацій та процесів з певних фундаментальних принципів розуміння людини та основ її соціокультурного буття. До них належить, без сумніву, відповідальність. В її контексті освіта, усвідомлена як “самовідтворення культури в живому досвіді її “нових учасників”, дорівнює тяглості й перманентності людського буття взагалі” [287, с. 155]. Тим більше, потрібно виходити з того, що освіта не обмежується простим репродукуванням культурних і соціальних форм, а постійно містить в собі рух оновлення різних сфер людського буття. Кожне оновлення, інноваційність взагалі, як правило, підвищує рівень суб’єктивності, що в свою чергу, потребує більш високого рівня відповідальності. Звідси випливає

необхідність для освіти – сьогодення і майбутнього – великого “воз’єднання” розсіяних знань з метою “осмислення місця людини в світі, а також знань, накопичених в гуманітарних науках, щоб пролити світло на багатомірність і складність людини” [254, с. 45]. Вона полягає як в складності морального вибору, так і складності мислення, котре являє собою “індивідуалізоване мистецтво прокладання шляху” [111, с. 49], – підкреслює Л. С. Горбунова.

Проблема відповідальності учителя, як і відповідальність кожного суб’єкта освітньої діяльності загалом, обумовлена амбівалентністю смислів, репрезентованих в новій соціокультурний реальності, якою постає суспільство, засноване на знаннях. Критичне бачення перспектив цього суспільства показує, що “прискорення трансляції знань у глобальних комунікаційних мережах, їх відносне автономне існування у ланцюгу “інформація – повідомлення – розуміння” здатне створювати ситуації дезорієнтації, соціального і культурного збентеження” [208, с. 227]. Його (збентеження) подолання вимагає розуміння того, що евристичний потенціал суспільства знань не усуває, а посилює ризики цього суспільства. Адже навіть “історично успадковані знання стають постмодерними, містять відбиток нової доби, її культурних технік і стандартів, уподобань та інтелектуальної моди” [208, с. 232]. Що, власне, актуалізує значимість відповідальності індивіда за їх аналіз і вибір.

Необхідно враховувати, що з точки зору Ж. Ліотара сучасне (постмодерне) знання втрачає сакральність, оскільки “старий принцип, за яким одержання знання було нерозривно пов’язане з формуванням духа та особистості, зазнає дедалі більшого занепаду… Знання виробляється і буде вироблятися на продаж, воно споживається і буде споживатися у новому виробництві, принаймні для того, щоб бути предметом обміну. Воно перестає бути власною метою” [411, с. 23-24]. Але не перестає бути метою освіти взагалі. Адже при будь-яких соціокультурних і політичних трансформаціях

завжди існує етос відповідальності, в якому зберігається цивілізаційний і культурний потенціал.

Мова йде про одвічну суперечність “хаосу” і “космосу” (“безладу” і “порядку”), взаємовідношення між якими встановлюється через прагнення максимізувати порядок (гармонію), і мінімізувати “хаос”. Зазначимо, що смисл “хаосу” розуміється по-різному. Можна виокремити, по меншій мірі, дві стратегії в тлумаченні “хаосу”. Згідно з першою стратегією, “хаос” мислиться в опозиції до “порядку”. Наприклад, таким є протиставлення “діонісійського” і “аполонійського” начал. Аполонійське начало пов’язане з почуттям міри, самообмеженням, “мудрим спокоєм”. Діонісійське, навпаки, з “сп’янінням, полум’ям, безумом, екстазом, руйнуванням меж” [296, с. 169]. Діонісійство – це пристрасть, стихійність, вихід за межі порядку, отже – відповідальності.

Друга стратегія полягає в тому, що “хаос” потрібно мислити не як те, що протистоїть “порядку” і заперечує його, а як феномен, що потенційно містить “порядок”. Таке розуміння “хаосу” зустрічається в античній філософії, де поряд з уявленням про “хаос” як “безодню” (Гесіод), присутнє розуміння “хаосу”як невпорядкованої першоречовини (архе), наділеного творчою, самопороджуючою силою (досократики, стоїки, Ферекід). Космос – це не зовнішній, агресивний, раз і назавжди даний “порядок”, але один з “численних способів ситуативного самовпорядкування хаосу” [296, с. 170].

В сучасній філософії подібна логіка концентрується в понятті “хаосмос”, яке використовує, зокрема, мислитель-постмодерніст Ж. Дельоз. Розмірковуючи про “симулякр” і “вічне повернення”, він пише: “Таємниця вічного повернення в тому, що воно зовсім не виражає порядку, який протистоїть поглинаючому цей порядок хаосу. Навпаки, вічне повернення – це і є сам хаос, влада стверджуючого хаосу” [120, с. 244]. Світ симулякрів, або світ двійників для Ж. Дельоза – світ самотворення віруючих, куртуючих образів, вільних від репресивної, пригнічуючої ідеї подібності та ієрархій. Це

світ, що виступає як “хаосмос”. “Хаосмос” – не “хаос” і не “космос”, а “хаос”, котрий потенційно містить в собі “космос”. Це те, що містить в собі внутрішні можливості до нескінченного “самоконфігурування”. На відміну від бінарної опозиції “хаос-космос”, “хаосмос” – це третій термін, який “знімає бінаризм” [296, с. 170]. Йому протистоїть “хаокосмос”, або світ, в якому живе людина.

Для М. Фуко, для якого “хаос” співмірний з поняттям “безуму” і є тим, що породжує розум, мову, мистецтво, культуру. У феномені “безуму” М. Фуко цікавить не хвороба, а “трансгресивна сутність” [351, с. 144]. Безум не протистоїть розуму, так саме як і безглуздя – смислу, але одне є умовою другого. Плідна пустота, невизначеність хаосу – це “простір можливостей, знайомими об’єктиваціями яких для нас є раціо, лінгвістичний кодекс і в цілому культура, заснована на табу” [296, с. 171].

В сучасній філософській літературі, яка аналізує стан наявного соціокультурного буття, подолання бінарної структури “хаос-порядок” представлено в концепції “абсолюта” К. Мейясу [296, с. 171]. Відмовляючись від звичного терміну “хаосмос”, К. Мейясу вводить концепт “гіперхаосу”. Абсолют – це і є гіперхаос, тобто “чиста можливість”, яка може як здійснитися, так і зберегтися “в своїй недоторканності” [296, с. 171]. Для К. Мейясу хаос – ситуація всеможливості. Інтенсивність, якісний стрибок при зверненні до неможливого фіксується в слові “гіпер”. Хаос має справу не лише з можливим, але і з неможливим. Порядок – не те, що протистоїть хаосу, але іманентна здатність хаосу. Хаос “структурується” (не онтологічно, а логічно) за рахунок “самообмеження” [296, с. 171-172]. Останнє в соціокультурному житті здійснюється в процесі розширення меж індивідуальної відповідальності. “Є логіка в тому, що я починало з хаосу, і це є найбільш природне начало” [175, с. 38], – зазначає П. Клеє.

Проблема взаємодії і взаємовідношення “хаосмосу” і “хаокосмосу” – це проблема соціального порядку, або соціальної гармонії, досягнення яких

можливе в першу чергу в контексті вирішення проблеми “соціальної відповідальності”. Хоча на перший погляд “хаосмос” і “хаокосмос” дві протилежні категорії, однак це не зовсім так. Адже “хаос” можна розуміти і як простір, в якому все можливо, і як простір, в якому все неможливо. Перший погляд розділяють Ж. Дельоз і Ж. Бодрійяр, які постулюють “ацентризм” (“децентрим”). Для Ж. Дельоза можливі будь-які перетворення і немає тієї інстанції, яка б поклала кінець цьому нескінченному ланцюгу метаморфоз [122]. Описуючи зміни в світі речей, Ж. Бодрійяр допускає існування нового антропологічного типу, поскільки речі відображають відношення людей. За відношеннями, які спираються на “сутності” і “субстанції”, стоїть тип “традиційної людини”. Але на зміну їм приходить “людина розстановки”, і речі, які не мають “постійної функції”. Поле функціональності у цьому випадку так само велике, як і фантазія людини [69, с. 93]. Ця – вільна гра функцій, це “світ випадку”, який в даній ситуації породжує поле свободи, почасти невіддільному від сваволі. В свою чергу це підвищує рівень соціальних очікувань в становленні “порядку”, або орієнтації на “хаокосмос”, в якому більше можливостей для бажаної і очікуваної стабільності.

З цієї точки зору соціальна невизначеність, або “хаос” є простором, в якому без ствердження відповідальності як умови порядку “нічого не можна”. Адже є цілий ряд речей, які виникають завдяки соціальним взаємозв’язкам – єдність, закони, мислення, свідомість. А умовою їх функціонування і розвитку є порядок. В світі, в якому відсутні ієрархії, послідовності, можливі лише випадкові, відокремлені одне від одного поєднання, оскільки немає того, яке б їх пов’язувало. Це світ розрізнення, множинності, фрагментарності. Світ без зв’язку, світ випадку – це світ “площини, а не об’єму” [68, с. 109]. В ньому можлива тільки “нескінченність” одиничних кроків, але не історія, об’єм, не те, що відкривається через послідовність зв’язків. А тому в ньому неможливо

помислити свободу. “Випадок – це заборона на свободу. Порядок – це умова свободи” [296, с. 174]. Досить згадати класичне: “свобода є усвідомленою необхідністю”, тобто відповідальністю, отже порядком.

Зазначимо, що Ж. Дельоз врешті решт приходить до того, що позбавляє свій світ свободи, називаючи його “дивним спінозизмом” [121, с. 302], оскільки в світі без Іншого “оможливлення” і “глибина” змінюються всезагальним “виверненням” і необхідністю. Тому уточнення поняття “свободи” приводить до її роздвоювання, до постулювання двох типів свобод. Свобода як “хаос”, як той простір, в якому нічого неможливо, потребує впорядкованої, обмежуючої події (вчинку). Так, для І. Канта нею є “спонтанність” і відповідальність “морального закону” [162]. Для М. Бердяєва є “істина” [47]. Для Е. Еріксона – “фрагментарність” та “ідентичність” [382]. Для Е. Канетті – “плинність” людської природи і заборони перетворень – релігійні, соціальні, сексуальні, – динаміці протистоїть “статика фігури” [161]. Для С. Франка і С. Булгакова – “самість” і Бог [341]. Для С. Хоружого “пластичність” людської істоти і “телоси антропологічних практик” [367].

В контексті цих міркувань виникає питання про природу впорядковуючого начала. І тоді модель “хаокосмос” із-за постаті Бога може видатися авторитарною, репресивною структурою. Нагадаємо, що в своєму прагненні максимальної свободи філософія постмодернізму вводить в обіг поняття “репресивний”. Але Бог – це те, що вимагає свободи, інакше людина виявиться “маріонеткою” в його руках. Те, що людина вносить в світ безлад, свідчить про первісну здатність людини бути “наділеною хаосом, який є начальним” [74, с. 195]. Отже початкова “самість” – корінь сваволі, але одночасно свобода – основа світотворення. Вона – “інораціональність відповідальності в гармонічній цілісності світу. Джерело різноманітності єдиного світу (єдиного в своїй різноманітності і різноманітного в своїй єдності) укорінено в душі кожної унікальної особистості” [333, с. 47]. В цих

глибинах буття немає свавільного хаосу, а переважає порядок і відповідальність.

Сутність таких парадоксальних міркувань в тому, що визнання первісності “порядку” і “космосу” та одночасно визнання первісності “хаосу”, є закономірністю. Якщо ми хочемо зберегти “антропологічний феномен”, тобто “самість” людини, то для того, щоб був можливий “порядок” (космос), необхідно визнати “антропологічний хаос” як “самостійне начало”, як “можливість” [296, с. 174]. Інакше кажучи, “хаосмос” і “хаокосмос” можна розглядати як взаємодоповнюючі поняття, що відкриває можливість розгляду сучасного суспільства в його складності та суперечностях. “Свобода” як “хаос” в моделі “хаокосмос” не що інше, як “хаосмос”, тобто “хаос”, який із себе народжує “порядок” [296, с. 175]. Для людини це означає “самовизначення, самообмеження” [341, с. 294]. Аскетизм, самообмеження через відповідальність, яка формується системою освіти і виховання, є умовою повної свободи.

Таким чином, відмінність між моделями буття “хаосмос” і “хаокосмос” полягає в акцентах: або в своїх дослідженнях ми маємо відправну точку у трансцендентних витоках, що приводить до гармонії соціального та індивідуального життя, або вихідним пунктом для нас є філософська антропологія, на основі якої будується система освіти, особливо сучасна. Для першого випадку найбільш адекватного буде модель “хаокосмос”, для другого, враховуючи посилення тенденцій суб’єктивізму – “хаосмос”. Якщо для Ж. Дельоза, який в кінцевому підсумку відмовляється від свободи і від антропологічного феномену, називаючи світ “дегуманізованим” [120, с. 78-79], порядок є побічною і необов’язковою подією в житті “світу фантазмів”, то для збереження феномену людини “антропологічний хаосмос” потрібно мислити як те, що потребує само структурування, якому повинна слугувати “антропологічна форма” [296, с. 175]. Вона досягається через освіту, мислення, розуміння, самообмеження тощо.

Необхідно враховувати, що “форма” виступає не лише у співвідношенні зі “змістом”, але й поза зв’язку з ним. А саме, як зовнішня і необхідна умова для існування “чого-небудь”. Тобто “оформлюване” і те, що в ім’я чого здійснюється “оформлення”, є різними феноменами або речами. Приклад такого розуміння “форми” можна зустріти в європейській традиції, зокрема у Ф. Ніцше, Р. Декарта та І. Канта. Так, для Ф. Ніцше філософ, щоб забезпечити можливість власного буття як філософа, змушений “дотримуватися аскетизму” [266, с. 514], і аскеза виступає в даному розумінні формою. Філософія – те, що має потребу в такій формі. Так само вчитель повинен завжди бути відповідальним, і відповідальність є його формою, в яку вкладається зміст навчання і смисл знання. Освіта потребує такої форми, яка впорядковує свободу її розвитку.

Логіка міркувань Р. Декарта та І. Канта, перебуваючи в одному раціоналістичному вимірі, схожі. Умовою мислення є зовнішня форма. У Р. Декарта для мислячої людини першим правилом моралі є підкорення законам і “звичаям власної країни” [119, с. 269]. Закликаючи до освіти, навчання, що означає сміливість мислити самостійно, І. Кант вимагає підлеглості, слухняності, підкорення. “Міркуйте скільки завгодно і про що завгодно, тільки слухайтесь”, [162, с. 156] – наставляє мислитель. Слухняність, підкорення – це умова зовнішнього порядку і внутрішньої свободи. Тобто слухняність є формою, в якій здійснюється порядок свободи. На основі слухняності виникає, формується і стверджується відповідальність. В свою чергу відповідальність як форма “порядку в навчанні” [162, с. 157] є умовою, благодатним ґрунтом для виникнення в процесі освітньої діяльності особистості, яку потребує суспільство. Відповідальність як форма – це не “буква”, яка протистоїть “духу”, а умова того, щоб “букві” відповідав “дух”.

Таким чином, “форма”, впорядковуючи, оформлюючи “зміст”, в якості якого може виступати відповідальність, є передумовою розвитку різних сфер соціокультурного життя, його інститутів, в тому числі й освіти. Зокрема,

відповідальність в якості форми може дозволяти діяти в ситуації “незнання”. Про таку функцію відповідальності говорить М. К. Мамардашвілі, котрий виходить, в силу кінечності людини, із нездатності її розуму прослідкувати всі зв’язки і наслідки в світі [234]. Мислитель звертається до мистецтва і морально-правової сфери, наприклад, до заборони тих соціальних, антигуманних проявів існування, які зростають на основі недалекоглядності і незнання. “…Не знаєш, прецедентом чого виявиться реалізація якогось правдоподібного змісту, – притримуйся форми! А вона і містить заборону” [234, с. 89]. Відповідальність (форма), таким чином, робить можливим існування кінечної людини в незнайомому світі, хоча і не дає пояснення, який цей світ в його взаємозв’язках. У випадку загрози існуванню суспільства і людини це незнання, як показує історичний досвід, вирішується через заборону.

В даному контексті відповідальність, через оприявлення себе в соціальному інституті освіти, як визначення напрямку діяльності, може постати формою “внутрішнього деспотизму, деспотизмом внутрішньої ідеї”, “негативним моментом явища” [219], – писав К. Леонтьєв. Рамки деспотизму дозволяють явищу існувати, бути. Розрив цих рамок, обмежень приводить до вичерпання, загибелі явища. Отже, суспільство повинно бути зсередини, внутрішньо скріплене “внутрішнім деспотизмом”, який знаходить вираз у встановленні відмінностей і особливостей. “Егалітарно-ліберальний процес, – писав К. Леонтьєв, – є антитеза процесу розвитку. Завдяки останньому внутрішня ідея тримає міцно суспільний матеріал в своїх організуючих, деспотичних обіймах і обмежує його розбіжні, руйнівні прагнення. Прогрес же, який бореться проти будь-якого деспотизму – станів, цехів, монастирів, навіть богатства тощо, є не що інше, як процес розпаду, процес того спрощення цілого і змішання складових частин, процес пригладжування морфологічних рис, процес знищення тих особливостей, які були органічно (тобто деспотично) властиві суспільному тілу” [219].

В силу вказаного відповідальність як обмеження, встановлення норм і тим самим відмінності в антропологічній сфері, набуває характеру самообмеження. Тобто відповідальність в якості “форми” здійснення освітньо-культурної діяльності розуміється як розрив, заборона, напрямок, які не дані, але повинні постійно самоактулізуватися, встановлюючи тим самим цю сферу. Урівняння, зглажування відмінностей – це безформність, яка веде до розпаду. Потрібно враховувати, що людське (культурне, знаннєве, смислове) утримується внутрішньою забороною, внутрішніми скрепами: релігійними обмеженнями, почуттям патріотизму, сімейними відносинами, знаннями. Всі ці форми, які стримуються певним рівнем відповідальності, дозволяють суспільному організму (“антропологічній стихії”) не розпадатися, не перетворитися в “чистий хаос”, “антропологічний матеріал” [296, с. 178], а залишатися у вимірах порядку і організації.

В контексті змісту “форми” відповідальність може розумітися як те, що встановлює антропологічний зміст соціокультурної діяльності взагалі і освітньої зокрема. З точки зору М. К. Мамардашвілі, самої по собі людини немає, а є лише її “можливість”. Людина об’єктивує, “одержує себе” через “опосередкування форми”, тобто впливу різних засобів навчання і виховання, які є результатом “відповідального відношення” до процесу творення людини [234, с. 87]. Необхідні, зазначає М. К. Мамардашвілі, “сильні” форми або структури свідомості, ефекти власної “роботи” яких “відкладаються конституцією чогось в природному матеріалі, котрий лише потенційно є людським. Своєю організацією вони вводять психічну природу індивіда в людське, в послідовність і постійність пам’яті, в прив’язаності і зв’язки, і це важливо, тому що в природі не заданий, не “закодований”, не існує натуральний, сам собою діючий механізм відтворення і реалізації специфічно людських відносин, бажань, емоцій, вчинків, цілей, форм і т.д.” [234, с. 88]. Адже особистість - феномен дуже рухливий. Людський індивід, як правило, є особистістю не завжди. Він здобуває статус розумного суб’єкта, тобто

такого, який “володіє раціональною мотивацією і відповідального за свої дії” [333, с. 47], і може втратити його назавжди або на деякий час в зв’язку з хворобою або розпадом особистості. Процес навчання та виховання і полягає в “наповненні” індивіда відповідальністю, “прививки” йому розуміння, що багато речей не відбуваються самі по собі, без його бажання. І за “наслідки таких бажань несе відповідальність він сам” [333, с. 48].

Безумовно, відповідальність є обов’язковою, оскільки сама по собі людина сповнена енергії, її реакції швидкі і не завжди обдумані, логічні (зв’язні). Основою ж свідомого життя, в тому числі пам’яті, є логічна послідовність, зв’язність, спадкоємність. В природі вони не задані, а тому потрібна форма – навчання, виховання, знання, відповідальність, тобто те, завдяки чому людина може пророблять, аналізувати, продукувати свої стани, доводити їх “до ясного і повного виразу свої природи і можливості” [234, с. 173]. Через сформовану відповідальність людина творить і відтворює себе. А тому людина є істотою освіченою. Освіта – це особлива форма, через яку “відтворюється людина” [234, с. 88]. Форма, яка оприявлюється через навчання, мистецтво, мораль, релігію, не просто здійснює вплив, а “трансформує”, тобто забезпечує якісний перехід від природного до людського; вона “не організовує людське, а створює його” [296, с. 179].

Зазначимо, що антропологічне трактування “форми” не суперечить самій ідеї свободи. Якщо поставити за первинне соціокультурне буття (“антропологічну стихію”), котре є “хаосом” нерефлексивних реакцій, “тиском” суб’єктивності, “нескінченністю кінечного”, тоді “форма” (відповідальність) – це нескінченне, вміщене в кінечне. Адже особистість як явище соціально-історичне визначається межами свободи і відповідальності, тобто межами розумного, знаючого, думаючого суб’єкта. В доісторичні епохи відповідальністю наділялись (поскільки “одушевлялись”) предмети, тварини, природні явища і стихії. Навіть античність не знала особистості в сучасному розумінні: осудними, тобто такими, що брали на себе

відповідальність за провину, за невиконання обов'язку були рід, плем'я, клан, представником яких був індивід. В цьому плані особливо повчальним є такий історичний феномен раннього Відродження, як "полювання на відьом", коли на ешафот виводились найбільш яскраві, не стандартизовані індивіди, які повинні були відповідати за протистояння божественному порядку. Родова та інші види колективної відповідальності в певних формах збереглись і до наших днів, але "конус свободи і відповідальності звужується" [333, с. 48]. В силу цих обставин "форма" дозволяє "ухопити" і "вмістити" нескінченність, якісно перетворити "антропологічну стихію", тобто свободу (хаос) соціокультурного середовища, суб'єкти діяльності якого вийшли за межі модусу відповідальності. Вона відкриває людині перспективи нової реальності, усвідомлення якої дозволяє поєднувати, зв'язувати, структурувати кінечні стани в їх можливості, а не актуальності. Вона надає цілісність свідомості, отже і світу [234, с. 131].

Таке "зчеплення", взаємодія виникає завдяки "осьовому центру", первісній забороні, яка задає ієрархію. Цей орієнтир "втягує" інтуїтивні, не рефлексивні реакції у "вир" суб'єктивності, утворюючи глибину свідомості. Так як "форма" повинна не скасовувати "хаос", а вбирати, "втягувати" його в себе, зберігаючи саму його можливість і необхідність, оскільки "поза хаосом свободи зникає феномен людини" [296, с. 180]. Так і відповідальність має продуктивний результат тоді, коли включає, "втягує" в себе складність соціально-культурного життя. Розуміння саме факту його "складності" приходить в процесі одержання знань, досвіду культури мислення.

Таким чином, можна говорити про універсальний характер відповідальності в соціокультурному житті і освітній діяльності. "Нема жодної культури в світі, – писав М. Фуко, – де було б все дозволено. Давно і добре відомо, що людина починається не із свободи, а з межі, з лінії неподоланого" [349, с. 141]. Універсальність відповідальності означає те, що вона існує одна для всіх. Важливо зазначити, що інакше вона існувати не

може, оскільки є надбанням колективності, спільноти, всіх. Унікальність, одиничність “форми” означає, що вона дає соціальному загалу (спільноті, “антропологічній множині”) “загальні орієнтири, тобто утворює можливість розуміння і співбуття” [296, с. 181]. Людина в системі суспільного життя має постійну потребу в концептуалізації, “оформленні” своїх відносин. Реалізація даної потреби обумовлена дією і впливом соціальної відповідальності, яка покладається в освіті на вчителя.

Підкреслимо, що саме відповідальний вчитель формує соціокультурний, духовно-ціннісний простір, у якому відбувається становлення людини як особистості. В контексті цього простору трансформується відношення і до предмету вивчення, який повинен перестати бути пасивною, готовою інформацією. Адже в освітньому процесі предмет вивчення наповнюється соціальними смислами, у ньому втілюються моральні цінності, культура, “душа” особистості. Відповідним чином він сприймається як “джерело думки” і смислу. цього “креативного, інноваційного потенціалу, властивого освіті за її природою (що не завжди тотожнє її інституйованій фактичності), продуктивний поступ суспільства й загалом розвиток людини унеможливлюється” [287, с. 155], – зазначають С. В. Пролеєв і В. В. Шамрай.

Зазначимо, що ефективність відповідальності вчителя досягається у екзистенційно-персоналістичному, комунікативному вимірі освіти як духовної практики взаємодії різних культур. Адже осягнення людиною світу – це прагнення кінечної істоти зрозуміти нескінченне, вічне. Воно завжди герменевтичне, завжди інтерпретація, завжди здійснюється з певної позиції. Освіченість обов’язкова з точки зору особистісної, базових цінностей тієї чи іншої культури. Тому так важливо узгоджувати (гармонізувати) в процесі навчання різні позиції і критерії. Що можливо при визнанні “абсолютного і трансцендентного критерію – свободи та умов її реалізації” [333, с. 155]. В такому контексті особистісно-орієнтоване знання постає ефективним засобом пізнання і навчання, потрібним для адекватного осягнення природної та

соціокультурної реальності. Однак воно виступає не лише обґрунтуванням філософсько-освітніх концепцій і педагогічних практик, але й фундаментом відповідальності вчителя як головного, визначального суб'єкта навчально-виховного процесу.

Не викликає сумніву, що соціальність відповідальності є не лише важливим морально-духовним, етико-раціональним, але й трансцендентним імперативом, який вносить суттєві корективи в суспільство, яке сьогодні постає насамперед "суспільством знань". Для свого існування воно потребує постійного нарощування соціальної відповідальності вчителя, яка не вичерпується відповідальністю перед вимогами існуючого соціального порядку. В силу чого важливим питанням є експлікація освіти і освіченості як форм "символічного та соціального капіталу, які сприяють успішному функціонуванню в соціальній системі" [287, с. 164]. Адже соціокультурна реальність і свідомість нагадують "стрічку Мебіуса" – смужку з перекрученими з'єднаними кінцями, в результаті чого стрічка має лише одну поверхню. В реальності "внутрішнє" є "зовнішнє" і навпаки, а точка з'єднання "стрічки Мебіуса" є самосвідомість осудного суб'єкта, який володіє "раціональною мотивацією і відповідальністю" [333, с. 46] перед собою та суспільством. Адже "суспільство знань, якщо воно буде неспроможним здійснювати самоконтроль за своїм розвитком і самопис своїх станів, може створити сприятливий ґрунт для паростків аксіологічного і навіть гносеологічного нігілізму з його деструктивними наслідками" [208, с. 235], – вважає М. Д. Култаєва.

Важливо пам'ятати, що відповідальність тісно взаємопов'язана з смисловими вимірами життя особистості. Дослідження проблеми соціальної відповідальності обумовлює необхідність осмислити проблему "мети життя" та способів її соціокультурної реалізації. Оскільки форми соціокультурного буття обумовлені історично, потрібно простежити ґенезу трансформації відповідальності вчительства і тих вимог, які визначає суспільство.

Становлення соціальної реальності відбувається паралельно з формуванням принципових умов, котрі уможливлювали відповідальне існування людини. Перш за все це розум, який є мірою і шляхом осягнення відповідальності в бутті. Розширення кола знань виводить з під контролю архетипу “заборони” (табу) і розкриває нові горизонти причинно-наслідкових зв’язків. “Істина завжди сокровенна і вільна. Світ завжди відкривається людині – вченому, художнику, пророку в певній гармонічній цілісності зв’язку причин і наслідків: світ відкрився мені, моєї заслуги в цьому немає, але він відкрився мені, і я відповідаю за нього” [333, с. 47]. Самосвідомість “Я” – результат відповідальності, вона завжди йде після вчинків (діяльності). Тільки тоді і виникає свідомість, самосвідомість, мотивація – не причини, а прийняте пояснення поведінки в контексті свободи.

Одна з визначальних цінностей людини – свобода в соціокультурній реальності завжди обумовлює відповідальне буття. В гармонічній цілісності світу свобода є “інораціональність” відповідальності. “Свобода похідна від відповідальності, вона є епіфеноменом освоєння соціокультурного досвіду” [333, с. 47]. Носій свободи і духовного досвіду свідомості – особистість вчителя, діяльність якого визначається і вимогами свободи як усвідомленої відповідальності.

Необхідно враховувати, що особистість – “не статична структура, а завжди процес, дія, вчинок” [333, с. 46]. Він є умовою розкриття повноти і цілісності зв’язків, відносин соціального організму та причетності до неї (цінності) особистості, а також відповідальність за реалізацію даної цілісності. Подібна позиція є продуктивною для усвідомлення значимості відповідальності вчителя і вироблення адекватних способів спільної діяльності індивідів в соціокультурному бутті.

Зазначимо, що відповідальність завжди передбачає інтерсуб’єктивну взаємодію, тобто наявність “Іншого” (іншого “Я”). Актуалізація проблеми соціальної відповідальності сьогодні свідчить про зростаючий запит

суспільства віднайти оптимальні регулятиви людського життя в ситуації соціокультурної невизначеності, “плинної сучасності”. Способом її існування є “масова культура” – похідна індустріалізації, урбанізації, розвитку засобів комунікації інформаційного світу. Сама по собі “масова культура” ні “погана”, ні “хороша”. У неї є серйозні досягнення (життєвий комфорт, стимулювання масового виробництва, здорового образу життя, ефективна соціалізація), є і очевидні негативні наслідки (інфантилізм, маніпулювання свідомістю). Потрібно виходити з того, що “цей тип культури визначає культурний смисл і статус знання в різних конструктах постіндустріального суспільства та відповідно в конкретних умовах розбудови його структур, – зазначає М. Д. Култаєва. – Так само, як сьогодні дедалі більше прихильників знаходить теорія множинних форм існування світового суспільства, можна говорити про плюралізацію профілів суспільства знань, яке в різних соціокультурних контекстах та різних рівнях соціально економічного розвитку також по-різному реалізує свій амбівалентний евристичний потенціал” [208, с. 232]. Звідси надзвичайно зростає відповідальність освіти і учителя по збереженню цінностей особистісного існування в плюральності світу. Виникає потреба визначення тих форм соціальної організації, які утворюють належне середовище для розвитку соціальної відповідальності. Оприявлює цю здатність освіта, яка пов’язана з інтелектуальною, пізнавальною, духовною діяльністю.

Не менш значущим є факт зростання інтелектуалізації сучасного життя. Потрібно усвідомлювати, що людська діяльність у контексті виникнення нового, “інформаціонально-комунікативного способу розвитку з необхідністю набуває істотно нелінійного, інноваційно-циклічного характеру. Змінюється її зміст: з діяльності активного суб’єкта епохи модерну, що агресивно завойовує світ, вона перетворюється на діяльність креативного комунікативного конструювання нових активних нелінійних середовищ, складних реальностей, що перетинаються й

взаємовідтворюються: речових, інформаційних, чуттєво-емоційних, знаково-символічних, інтелектуальних і духовних" [111, с. 37]. Визначальним фактором діяльності в умовах формування "контексту інформаціоналізму" стає комунікація як процес виробництва й обміну смислами в просторі культури та її часу. Мова йде "про становлення нового, "рефлексивного суспільства", здатного до усвідомлення своїх можливостей і меж їхньої реалізації в просторі власної волі, до усвідомлення всіх ризиків своєї діяльності в крихкому, нестабільному світі культури й природи, в усвідомленні своєї відповідальності за цей світ" [111, с. 37], – підкреслює Л. С. Горбунова. Причому ця відповідальність все більше набуває соціального характеру, тобто виступає в якості соціальної відповідальності.

Диференціація соціокультурного життя і діяльності обумовлює множинність видів соціальної відповідальності. В своїх основних проявах класифікація соціальної відповідальності залежить від способу соціокультурної і господарської життєдіяльності. Зміст і сутність різних видів соціальної відповідальності обумовлені визначеними соціумом політичними, економічними, суспільними, моральними вимогами та обов'язками. Для навчально-виховного процесу важливо визначити специфічні особливості кожного з типів соціальної відповідальності та їх вплив на процес життя, мислення, поведінку людини в різних сферах соціокультурного простору, який в свою чергу набуває нового смислового виміру. В такому контексті можна говорити про його вирішальне значення для нашого "Я" і життя нашої цивілізації, ефективність і життєдіяльність якої залежить від рівня культури й освіти, їх взаємозв'язку з особливостями й традиціями інших культур і народів, що обумовлює залучення до вирішення поставлених проблем таку базову цінність європейської культури, як свобода мислення. Разом з тим важливо зрозуміти, що "європейські цінності потрібно сприймати не як догмати, а як складний та багатовимірний процес їх актуалізації" [107, с. 218], – підкреслює О. Є. Гомілко.

Зміщення акцентів осмислення дійсності: від установки на осягнення істинно сущого (онтологія і теорія пізнання), до установки на раціонально-практичне перетворення сущого у відповідності з пізнаними законами його розвитку і далі до розвитку реальності, виявленню нових її можливостей актуалізує значимість соціально-економічного контексту освіти. У ньому сьогодні здійснюється реалізація особистісно-смислових основ творчої взаємодії учня та вчителя. “Відповідальна освіта” повинна не просто орієнтуватися на потреби сьогодення, а надавати учням знання, які можуть бути практично використані в спрямованості подальшої життєдіяльності на гармонію і цілісність. Вона постає умовою ствердження такого типу мислення, яке в процесі своєї рефлексивності виступає основою соціально обумовленої відповідальної діяльності вчителя [10].

Динаміка розвитку інформаційного світу породжує всі більш складні проблеми життя індивіда і суспільства. Їх вирішення багато в чому залежить від удосконалення інституту вчительства та подальшого ствердження соціальної відповідальності в “суспільстві знань”. Постає питання: Які особливості даного соціального феномену?

## *1.2. Потенціал “суспільства знань” в параметрах етосу відповідальності*

Важливою умовою розвитку суспільства і людини було і залишається знання, особливо сьогодні, в епоху кардинальних змін всіх сфер цивілізаційного життя, його культурних і ціннісних вимірів. Система нових цінностей, породжених “інформаційним світом”, вкючається в більш широкий горизонт соціального кредо цивілізації: покладання на можливість людського розуму створювати інструментально і змістовно нову духовну природу як для соціотехнологічного “конструювання” суспільства, так і для виробництва парадигм його інтелектуально-продуктивного життя.

Безумовно, подальший розвиток і прогрес економічного, культурного, політичного буття буде визначатися відношенням до освіти, оскільки критерієм соціального добробуту і матеріального багатства постає виробництво, розповсюдження і споживання знання. Саме воно є основою творчого мислення.

Етос відповідальності вчителя, постає складовою сформованої культури освітнього середовища, набором правил і норм, що сприймаються як імперативи. Етос трактується як усталені для певної спільноти установки, традиції, поведінкові приписи, конституйовані різними культурними традиціями, що стали нормою, моральним правилом, внутрішнім мірилом. Суспільні цінності та норми, які формувались попередніми епохами, відтворюються на рівні сучасності, проявляються у відношенні до світу, способах мислення, моделях поведінки. Багатоваріантність розповсюдження і споживання знання розширює свободу вибору вчителя і, як наслідок, посилює його відповідальність. Етос відповідальності вчителя виступає основою для розбудови сучасного знаннєвого простору.

Розглядаючи проблему знання і мислення в контексті сучасної освіти, В. Г. Кремень зазначає, що вона повинна виходити як “зі зміни культури емоційних переживань, ціннісних орієнтацій, способів діяльності, поведінки і образу життя, так і зміни способу мислення як в індивідуально-особистісному, так і в суспільному масштабі” [203, с. 282]. Для вирішення цих проблем освіта, як і філософія, і культура повинна також зазнати зміни, зблизивши “предметний зміст науково-освітньої діяльності з аксіологічною спрямованістю, увівши антропологічні та гуманістичні критерії в оцінки результатів своєї діяльності”[203, с. 282]. В підсумку цей процес передбачає становлення і ствердження соціального конструкту “суспільства знань”, евристичний потенціал якого відкриває нові можливості для розвитку всіх сфер буття. “Перетворення комплексу ідей, які вбирає в себе це поняття, на реальність є водночас викликом і шансом для модернізації сучасної освіти, –

зазначає М. Д. Култаєва. – Адже її соціальна та загальноцивілізаційна значущість значно посилюється саме через розширення функціонального діапазону наукового і дидактично адаптованого знання у забезпеченні життєдіяльності надскладних соціальних систем" [208, с. 226].

Необхідно враховувати, що в "інформаційному світі", або "суспільстві знань", яке сьогодні є фактом існування і розвитку всіх розвинених країн, виробництво, розповсюдження і використання знань визначає всі економічні і соціальні процеси. Зрозуміло, що в цьому суспільстві виключна роль належить науці. Разом з тим наука змінюється в тому відношенні, що у все більшій мірі "зростається" зі своїми технічними досягненнями. Виникає особливий феномен "технонауки" [217, с. 32], яка визначає "техногенний" [317, с. 45], вважає В. С. Стьопін, характер сучасної цивілізації, що означає "постійний пошук і застосування нових технологій як в області економічного зростання, так і в сфері соціального управління і соціальних комунікацій" [318, с. 19].

Для "техногенної цивілізації", яка почала формуватися з початком епохи Модерну, важливим є особливе розуміння людини та її місця в світі. Насамперед це уявлення про діяльну природу людини, мета якої полягає в перетворенні природи та підкорення її своїй владі. Можна констатувати, що "цінність перетворюючої, креативної діяльності властива в першу чергу для техногенної цивілізації, оскільки її в традиційних культурах не спостерігається" [318, с. 19]. Важливо зазначити, що сутність "техногенної цивілізації складають нові інформаційні технології, а також так звані "конвергуючі технології BNIC" (біо-, нано-, інформаційні і когнітивні). Вони "утворюють нове життєве середовище людини і роблять проблематичними багато звичних способів орієнтації в світі і традиційні людські цінності. Життєвий світ людини – це історичне і культурне поняття. Він багаторазово змінювався і був різним в різних культурах. При цьому він завжди зберігав певні інваріанти. Сьогодні під впливом науки і техніки відбувається "злам"

цих інваріантів” [217, с. 33]. Виникає безліч нових проблем, які можуть бути вирішені в умовах “суспільства знань”, котре намагається “вийти за межі природних обмежень”. Мова йде про конструювання нових утворень, які “стихійно, природним шляхом виникнути не можуть. Це стосується також і конструювання самої людини: як її психіки, так і тілесності” [217, с. 33]. Тим самим виникають нові параметри відповідальності за навчання і виховання.

Проблема полягає в тому, що в “суспільстві знань” розповсюдження нових інформаційних технологій, зокрема Інтернету, створює колосальні можливості для маніпулювання психікою. Зникають непрохідні кордони між “моїм” і “не-моїм”. З’являються нові обмеження людської свободи, виникає необхідність її переосмислення. Загострюється відома філософська проблема відношення реального та ірреального, оскільки за допомогою інформаційних технологій можна фабрикувати знання про реальність і тим самим до відомої міри і саму реальність. Можна створювати “віртуальне Я” і в певному смислі жити у “віртуальному просторі”, в якому “розчиняються” відмінності “дійсного світу і світу уявного” [217, с. 33].

В освітньому контексті “техногенна цивілізація”, яка вступила у фазу постіндустріального розвитку, піднявши на небачену висоту науку, освіту, породжує “новий образ мислення” [318, с. 21]. Завдяки йому здійснюється технологічний прогрес, перетворюються традиційні культури. “В епохи, – говорить В. Лук’янець, – які передували появі індустрії супертехнологій, людина лише “зламувала” природну матерію (як живу, так і неживу). Тепер же людина конструює нову реальність” [230, с. 22]. Ця реальність містить в собі штучні атоми і об’єкти з наперед заданою атомарною структурою, різні типи матерії і наноматеріали, простір генетично модифікованих організмів і клонованих тварин, носіїв штучного розуму, транслюдей із вживленими нейрогінами, “тканину” планетарних комп’ютерно-медійних мереж тощо.

Незважаючи на те, що всі зазначені досягнення утворюють “зону ризику” для існування людини, ці “нові типи антропологічної реальності”

починають відігравати все більш важливу роль у формуванні середовища існування людини. Як “неорганічне продовження людини”, нові типи реальності постають “не як простий посередник у спілкуванні людини з природою, а як активне середовище, яке змінює онтологічне становище у світі, її геном, її несвідоме, її нейросистему, систему поведінкових реакцій і т.п.” [230, с. 22-23]. Цей новий модус існування людини в новій реальності “суспільства знань” одержав у Ф. Фукуями назву “постлюдина” [355]. Вона – творець і користувач усе більш могутніх супертехнологій, за допомогою яких виявляється її турбота про власне буття у світі. Можливості науки забезпечувати перспективне прогнозування практичного і теоретичного розвитку, виходячи за межі існуючих стереотипів мислення, виробництва і досвіду, потрібно визнати “детермінуючим освітню систему фактором” [317, с. 334]. Звідси закономірно витікає науковий інтерес до креативного потенціалу особистості в “суспільстві знань”.

Зазначимо, що сам термін “суспільство знань”, введений в обіг американським політологом Р. Лейном для характеристики впливу наукового знання на сферу публічної політики і управління, виявився побічним продуктом більш давніх дискусій про “технократію” і “експертократію” [138, с. 49]. По суті справи, мова йшла про те, як будуть організовані політична влада і управління в умовах зростання соціальної ролі наукового знання [138, с. 50]. Після Другої світової війни увага в аспекті зростаючої ролі знання була сфокусована на нових можливостях удосконалення системи ринкової економіки на основі технічного прогресу. Так, Х. Барнс і Ж. Гурвич обґрунтували зростання ролі експертів і технічних спеціалістів наростаючою невідповідальністю між “прискоренням прогресу технологій і низькими темпами модернізації соціальних, юридичних і політичних інститутів” [138, с. 51].

Розмірковуючи в контексті цієї логіки, Дж. К. Гелбрейт вводить поняття “техноструктура” для опису якісно нової ролі ієрархії технічних спеціалістів і

експертів в організації управління суспільством. На думку мислителя, саме технічний прогрес та забезпечуючи його інвестиції в освіту і науку є найважливішими передумовами перетворенням капіталізму в “суспільство добробуту”. В цих умовах будуть змінюватися відношення влади, насамперед у виробничій сфері, де провідна роль перейде від капіталу до організованої системи знань, внаслідок чого буде відбуватися і перерозподіл влади в суспільстві, поскільки “межа між індустріальною системою і державою стає все більш умовною” [102, с. 537]. Взаємодія кваліфікованих спеціалістів в рамках “техноструктури” постає вирішальною умовою планування і прийняття рішень, котрі забезпечують функціонування і виробництва, і соціуму.

В другій половині минулого століття проблематика нової соціально-економічної і соціально-політичної ролі наукового знання, а також його впливу на процес соціокультурних трансформацій в цілому, була інтегрована в новий теоретичний контекст в рамках розробленої Д. Беллом концепції “постіндустріального суспільства”. На думку Дж. Белла, воно “зміцнює роль науки і знання як основної інституційної цінності суспільства; поглиблюючи існуючі тенденції в напрямку бюрократизації інтелектуальної праці, воно викликає до життя набір обмежувачів традиційних визначень інтелектуальних інтересів і цінностей; створюючи і примножуючи технічну інтелігенцію, воно піднімає серйозне питання відношення технічного інтелекту до гуманітарного співбрата” [40, с. 57].

Одним із результатів цих процесів постає зміна складу економічної і політичної еліти, включення в неї представників науково-технічного знання. Але ні технократичного заміщення політики, ні формування згуртованої групи технократів як політичного актора в постіндустріальному суспільстві не спостерігається. Д. Белл вважав, що значення самої політики в постіндустріальному суспільстві повинно зростати, оскільки політичний вибір стане більш усвідомленим і відповідальним, а центри прийняття рішень

– більш “відкритими для суспільства” [40, с. 358]. Тим більше, що мова йде про “суспільство знань”.

Своєрідний радикальний підхід у розгляді проблеми науки і знання в “суспільстві знань” репрезентували представники Франкфуртської школи. Так, М. Горкгаймер розглядав взаємозв’язок науки і влади з точки зору торжества “інструментального розуму”, коли наука може бути поставлена на службу будь-яким політичним цілям, по відношенню до яких вона залишається індиферентною [400]. Останнє актуалізує проблему відповідальності як вченого, так і вчителя, який виступає транслятором наукових знань. Відомий представник цієї школи Ю. Габермас ще більше посилив дану тезу, підкреслюючи, що наука і техніка в сучасному “суспільстві знань” набувають функції “легітимації панування”. Відмітивши небезпеку цієї тенденції, Ю. Габермас вказав на альтернативу: визнання соціального статусу не через технократичну легітимацію, а в рамках “комунікативного процесу” [398, с. 97].

Якщо інструментальна раціональність полягає в здатності знаходити, вибирати і здійснювати найбільш ефективні способи досягнення усвідомлених і чітких цілей, то комунікативна раціональність передбачає досягнення розуміння і згоди відносно цілей на основі діалогу між суб’єктами соціальної дії, в рамках соціальної відповідальності. На відміну від дії (діяльності) на основі співробітництва, стимулом до якого є або винагорода, або загроза, комунікативна раціональність залежить від міри добровільного залучення у відповідну дію зацікавлених і компетентних індивідів. Діалог між ними сприяє усвідомленню взаємних прав і моральних зобов’язань, продукує солідарність, яка має внутрішній зв’язок з відповідальністю, на основі якої вибудовується справедливість [358, с. 90]. З точки зору Ю. Габермаса, інструментальна раціональність властива тим формам соціального життя, де домінують гроші, влада [358, с. 91]. Комунікативна раціональність в першу чергу конституює модель

деліберативної демократії, в якій діалог і взаєморозуміння по важливості випереджують прагматичне вирішення проблем [138, с. 51]. В той же час “суспільство знань” володіє потенціалом співвіднесення, співмірності, комунікативної та інструментальної раціональності.

Підкреслимо, що на всіх етапах уявлень про “суспільство знань” зберігалась проблема демаркації між цими уявленнями та іншими теоріями соціальних трансформацій. Очевидно, що теорії “інформаційного суспільства”, “постіндустріального суспільства” і “суспільства знань” являють собою споріднені теоретичні побудови, засновані на впевненості в тому, що якісні соціальні трансформації в сучасному світі нерозривно пов’язані з новою роллю інформації і знання. Всередині цих теоретичних конструкцій немає неподоланих перепон, які безповоротно відділяють одну концепцію від інших. Але в 1990-х роках почалося “пробудження” теорії “суспільства знань”, коли проблематика економіки і соціального управління, заснованих на знанні, почала розглядатися в принципово новому соціально-політичному, культурному і технологічному контекстах [138, с. 53].

Відомий італійський філософ Е. Агацці, розробляючи тему “суспільства, заснованого на знаннях”, вказує, що на засіданні в Ліссабоні в березні 2000 р. лідери Європейського Союзу визнали, що економіка старого континента потребує глибокої модернізації, щоб конкурувати з США та іншими основними гравцями на “світовій сцені”, і поставили перед ЄС амбіційну мету: стати до 2010 р. “найбільш конкурентоздатною і динамічною заснованою на знаннях економікою в світі, здатною на стабільне зростання із все більшою кількістю все кращих робочих місць із усе більшою соціальною солідарністю” [2, с. 4].

В цей же період Організація Американських Держав (ОАД), яка включає в себе всі країни обох Америк, прийняла декларацію, в якій говориться про суспільство, засноване на знаннях, як про таку форму суспільства, котра однозначно визначена і, окрім всього, являє собою ідеальний зразок, котрий

повинен бути реалізований, щоб поставлені соціальні, економічні, і політичні цілі могли бути досягнуті. Іншими словами, суспільство, засноване на знаннях, виступає в цій характеристиці “як певного роду “прескриптивна” модель” [2, с. 5]. Його визначальна риса – високоосвіченість, тому воно спирається на знання своїх громадян для стимулювання інновацій, підприємництва і динамізму як економіки, так і всіх інших сфер соціального життя [2, с. 6].

Зазначимо, що незважаючи на постійне акцентування економічних пріоритетів, першість належить знанню. Попри розповсюдження технічних засобів, які приводять до забуття багатьох людських здібностей, що є серйозною втратою для людства, потрібно враховувати значимість і важливість ціннісних суджень, ціннісного підходу взагалі. Ціннісні, духовні установки, пов’язані із сучасними тенденціями науково-технічного розвитку, виступають передумовами нових стратегій діяльності і становленню нового знання. Іншими словами, сьогодні уявляти наукову істину, наукове пізнання, освіту загалом поза ціннісним переходом неможливо [243, с. 151]. Звідси потрібно зробити висновок, що “ми не повинні ігнорувати культивування тих загальних умінь і здібностей, котрі не орієнтовані безпосередньо на спеціальне застосування, а просто здійснюють внесок у формування інтелектуально зрілої особистості. Отже, просування експертних систем не повинно витісняти з виду той факт, що вони є і повинні залишатися інструментами для одержання людських знань і орієнтації людських рішень, але не можуть замінити інтуїції (insight) (математичної, економічної, управлінської і т.д.), в рамках якої вони можуть виявляти свою корисну функцію” [2, с. 15].В цьому контексті “суспільство знань” постає простором, в якому відбувається процес постійного реформування і вдосконалення процесу навчання, діяльності вчителя, системи відповідальності за якість знань та їх творче застосування.

Показником перемін, яких так потребувала освіта, стала доповідь Римського клубу “Немає меж навчанню”, підготовлену Дж. Боткіним, М. Ельманджером і М. Маліцею в 1979 р. Навчання в цій доповіді трактується з широких позицій, які виходять за рамки традиційно використовуваних понять освіти і шкільної підготовки. Ці широкі позиції фокусуються на активній ролі людини в її відношеннях як до знання, так і до життя [391, с. 8]. Поглиблення кризових явищ в світі є “людським проваллям”, подолання якого повинно стати справою нової ініціативи, котра “фокусується на людях і спрямована на розвиток прихованої людської здатності до розуміння і навчання” [391, с. 65-66], – зазначав засновник і президент Римського клубу А. Печчеї.

Автори доповіді діагностували невідповідність національних освітніх систем пріоритетам і майбутнім потребам суспільства, втрату освітнього потенціалу людини як здатності до навчання в нових культурних і міжкультурних умовах [391, с. 67]. Вони наполягали на необхідності реалізації нової концепції навчання, яке назвали “інноваційним”, на противагу традиційним формам навчання – “адаптивному” і “шоковому”. Освітня функція “суспільства знань” повинна набути властивості прогнозування (випереджуюче навчання), міждисциплінарності, контекстної відкритості (розширення інструментального діапазону), а також забезпечити в якості педагогічної стратегії поєднання творчого залучення зі спеціалізацією, автономії особистості з інтеграцією в культуру, ініціативною діяльністю з відповідальністю [391, с. 36, 70].

Важливим аспектом функціонування “суспільства знань” є діяльність сучасного університету, місія якого – не наукові дослідження і освіта, а освіта через наукові дослідження; при цьому результат освіти трактується через формування компетенцій, які розглядаються як центральні для досягнення постійної запитуваності в “суспільстві знань”. Отже, в найближчій перспективі “вища освіта в Європі повинна зробити наукові

дослідження дієвим засобом для вирішення проблем освіти, при цьому викладачі повинні йти в ногу з останніми досягненнями в сфері теорії пізнання [243, с. 152]. Відправною точкою для "освіти через наукові досягнення необхідно зробити використання наукових досліджень в якості методик навчання" [416, с. 37], – зазначає М. Саймонс.

Однак непотрібно забувати, що кризи, які періодично охоплюють суспільство, зокрема економічні, фінансові тощо, обумовлені не відсутністю передових і математично надійних, науково обґрунтованих економічних теорій, і не брак, недостатність складних симуляцій і комп'ютерного моделювання, а "відсутність почуття особистої відповідальності і моральної стійкості крупних фінансових менеджерів" [2, с. 16]. Саме це знаходиться в основі великих економічних, і, відповідно, соціально-політичних трансформацій.

Причину цього потрібно шукати в нехтуванні "автономією розуму", сила якого, на думку С. В. Пролеєва, полягає, по-перше, в тому, що він стає самостійним і незалежним чинником у вирішенні будь-яких проблем. "У кожній справі має бути задіяний не лише ресурс влади, багатства, сили, але й ресурс розумності, відповідного інтелектуального вишколу та професійної компетентності. Тільки коли цей ресурс стає повноправним учасником будь-якої справи, що визначає її перебіг, сама справа стає цивілізованою" [286, с. 158]. "Розум" потрібно розглядати не лише як індивідуальну здатність до мислення, міркування, а як продукт інтелектуальної культури людства, яка уособлюється у постаті інтелектуала, в даному контексті вчителя. Тобто знаючої, думаючої, творчої, відповідальної особистості, якою він повинен бути, і як правило, таким є.

Зауважимо, що "автономія розуму" передбачає емансипацію інтелектуальної праці (до якої входить, безумовно, освітня діяльність), від держави. Адже державна регламентація цієї праці є далеко неефективна форма її існування. Наука, інтелект, творчість в своєму розвитку в

“суспільстві знань” з необхідністю повинні самовизначатися. Разом з тим потрібно враховувати, що мислення (у вигляді освітньої діяльності і наукового пізнання), не є суто індивідуальною справою, а справою “комунікативної єдності”, наукової спільноти. Діяльність розуму як “соціального інституту потребує розвиненої інфраструктури інтелектуальної праці” [286, с. 158]. Центром цієї інфраструктури став новоєвропейський університет, основний провідник ідеї суспільства, заснованого на знаннях, тобто “суспільства знань”.

Значимість покликання університету в “суспільстві знань” значно зростає, поскільки актуалізується завдання забезпечення автономії розуму. Це свідчить про те, що статус розуму як основи і рушійної сили суспільного життя та особистісного самовизначення сьогодні як ніколи велика. Продукуючи строге, неупереджене, “соціально не ангажоване мислення, готуючи компетентних науковців, університет перетворює знання на дієву силу, здатну визначити спрямованість і успіх у будь-яких видів діяльності” [286, с. 159]. Якщо цього не відбувається, то наявною стає криза процесу навчання і освіти в цілому. Інертність, пасивність освітнього процесу протидіє ефективному інвестуванню “знаннєвого капіталу”, тобто ресурсу знання. Звідси, зокрема, витікає нездатність “концентрувати ресурси та інноваційний потенціал в технологічно перспективних і соціально необхідних сферах економічного зростання” [167, с. 128].

Дана ситуація приводить до усвідомлення і визнання того, що існує значна область факторів індивідуального і суспільного життя, таких як цінності, моральні та духовні принципи, ідеали, моделі того, яким повинен бути справжній громадянин, справедливе суспільство, рівний розподіл благ і можливостей, стандарт життя, сумісний з людською гідністю, повага до фундаментальних прав людини, які неможливо помістити в рамки будь-яких технологічних інструкцій. Зазначені фактори не просто справа особистих схильностей. Навпаки, вони завжди були найбільш характерними ознаками

внутрішньої сутності і глобальної цілісності кожної культури, кожної цивілізації впродовж всієї історії людства. Їх можна вивчати, досліджувати, критично оцінювати і обговорювати, зіставляти одне з одним, порівнювати в соціоекономічному контексті, визначати “можливості їх міжкультурної значимості та історично призначення” [2, с. 16].

Окрім того, вказані фактори можуть оприявлюватися в різних формах духовного життя – філософії, історії, літературі, мистецтві, релігії. Все це “складає неосяжну область знання, і знайомство з цим знанням, з його багатим змістом здійснює внесок в здобуття вказаних “факторів”, аналогічно, наприклад, одержанню знання математики, яке людина здобуває, вивчаючи і застосовуючи математику” [2, с. 16]. Дане порівняння Е. Агацці пояснює тим, що обширна область знання традиційно розділяється на велике число специфічних дисциплін, які можна об’єднати під загальною назвою “гуманітарні науки і мистецтва”. Ці дисципліни впродовж століть включалися в начальні плани шкіл різного рівня, університетських факультетів, академій, наукових інститутів тощо. Але сьогодні вони не входять в образ “суспільства знань”, а тому мають тенденцію позбавлятися підтримки, яка надається суспільними інститутами, особливо коли не вистачає коштів. Якщо виникає необхідність “зрізати” державні бюджети, урізаються насамперед “непродуктивні” сектори, котрі не впливають безпосередньо на “економічне зростання” [2, с. 16]. Все це також є характерними рисами “суспільства знань”, причому далеко від позитивного, продуктивного значення для суспільства.

Прагнення до економічної ефективності приводить до ситуації сьогодення, коли освіта набула “цілковитої функціональності”, що означає “опанування вміння та компетентності без універсального смислового горизонту” [287, с. 175]. Відтак можна констатувати, вважає С. В. Пролеєв, що “попри зростаючу інтенсивність освітніх процесів, освіченість у її універсальній значущості девальвована. Не освіченість нині визначає

людину, створюючи дійсність для неї; особа стає прагматичним споживачем освітніх послуг і сама, як особистість, відбувається в просторі інших життєвих форм, серед яких освіта посідає цілком другорядне місце" [287, с. 175].

Даний контекст обумовлює залучення змісту імперативу гуманізму. Адже сучасне наукове і технологічне освоєння складних систем, що розвиваються, які володіють синергетичними характеристиками, формують нові стратегії діяльності, для яких "внутрішній етос" науки – шукай істину і нарощуй істинне знання" – недостатньо. "Його потрібно постійно співвідносити з гуманістичними ідеалами і цінностями"[318, с. 24], – зазначає В. С. Стьопін. Як сутнісний світоглядний імператив, гуманізм впливає на всі елементи культури, в тому числі й на освіту. Відтак постає питання про конститутивне значення гуманізму для "суспільства знань", що в свою чергу обумовлює проблему гуманітарної освіти. Вона традиційно визначається за предметним принципом "наук про людину" [286, с. 162].

Сутність проблеми полягає в тому, що в якості нормативної соціально-філософської теорії конструкт "суспільства знань" відтворює здебільшого "схему стадіального розвитку, що в цілому відповідає позитивістським та марксистським уявленням про еволюцію суспільств та їх модифікаціям" [208, с. 228]. В силу цих обставин теорія "суспільства знань" вписується в концепти "техногенної цивілізації", "постіндустріального" та "інформаційного суспільства", в яких переважає акцент на технологічності, економізмі, практицизмі. В даному підході соціальний світ, і люди, які в цьому живуть, – творення активних індивідів, зайнятих різними проектами, включаючи навчання і виховання, що обумовлює наявність правил для його (світу) облаштування. Але "людина приносить в світ значно більше, чим те, що будує обдумано або навіть ненавмисно. Соціальний світ можна уявити собі як обширне море осмислених взаємозв'язків і обмінів, що виходить за межі розуміння або осягнення будь-якої окремої особистості або спільноти. В

цьому він уподібнюється матеріальному світу" [317, с. 516]. Проте аналогія з матеріальним світом має лише часткову цінність, оскільки завжди потрібно враховувати відмінність соціального, отже, антропологічного, від матеріально-практичного. Власне, що й обумовлює актуальність залучення антропо-гуманістичного фактору.

Разом з тим зазначимо, що "суспільство знань" має серйозний потенціал внутрішньої дестабілізації. Вона виникає тому, що виробництво наукового знання розуміється вже не стільки як пошук основоположних законів природи, скільки як процес, обумовлений "контекстом застосування знання, уявленнями про соціальні потреби і потенційних споживачах" [138, с. 56]. Відбувається, вважає В. С. Стьопін, розширення поля рефлексії над діяльністю. "При цьому ексилікується зв'язок внутрішніх цілей з позанауковими, соціальними цілями і цінностями" [317, с. 712]. Виробництво наукового знання постає рефлексивними процесом, необхідним елементом якого є врахування його соціальних, антропологічних, гуманістичних імплікацій.

Необхідно враховувати, що дана ситуація свідчить про активну участь наукової спільноти в комунікації соціально значимих викликів. Підсумком такої участі є перенесення результатів наукових досліджень в сферу соціально-політичної діяльності, що змушує її суб'єктів мати справу з "когнітивно конституйованими завданнями, а завдяки сучасним засобам комунікації і зростаючої мобільності інтелектуальності ресурсів цей процес ще більше інтенсифікується" [138, с. 59]. В умовах "суспільства знань" відбувається трансляція комбінованих соціально-, політико-, економіко-наукових дискурсів в глобальному масштабі через електронні засоби масової інформації, міжнародні інститути, мережеві структури сучасного суспільства.

Підкреслимо, що засноване на знаннях суспільство потрібно розуміти як нову реальність, якісно відмінну від традиційних уявлень про суспільство і його життєдіяльність. В доповіді ЮНЕСКО "До суспільств знань" велика

увага, зокрема, приділяється “електронній демократії”. Цей термін характеризує технічні аспекти взаємодії між громадянами, структурами громадянського суспільства та інститутами влади – застосування інформаційно-комп’ютерних технологій в електоральному процесі аж до проведення електронних референдумів, організація потенційних компаній в Інтернеті, забезпечення доступу до інформації і консультуванню населення, запити через Інтернет і електронну пошту тощо. Оптимістичний погляд на “електронну демократію” як результат розвитку суспільства знань передбачає, що техно-технологічні інновації все ж таки приведуть до певних якісних змін: подолання недовіри, соціальної і політичної апатії, низького рівня взаємодії між представниками громадянського суспільства, підвищення відповідальності на спільну долю людства в глобальному суспільстві знання [138, с. 59].

З цієї точки зору можна зробити висновок про формування нових механізмів взаємодії науки і суспільства, включення наукового знання в реалії соціального буття. Швидкі темпи еволюції “суспільства знань” відкривають “широкий спектр нових можливостей для людини і суспільства” [384, с. 55], – впевнений Б. Г. Юдін. Але автор не помічає, що сьогодні людство стоїть на порозі нового технологічного прориву, основним змістом якого повинні виступити фундаментальна деієрархізація, індивідуалізація, конвергенція різних інформаційно-комп’ютерних систем. Дані процеси утворюють безпрецедентну загрозу традиційним формам інформаційно-соціального, культурного і політичного мейнстріма. В них міститься виклик всім нормам і правилам сучасного життя. Деієрархізація і “розмивання” мейнстріма здатні сприяти “консолідації сил, які заперечують систему цінностей сучасної цивілізації” [138, с. 55].

В цьому контексті постає проблемною впевненість Т. Фрідмана про обумовлене інформаційно-комп’ютерними технологіями “вирівнювання світу”. Воно означає, що “сьогодні відбувається поєднання всіх світових

центрів знання в єдину загальну глобальну мережу, котра – якщо не втрутяться політика і тероризм – здатне стати першим вісником епохи небаченого процвітання і оновлення" [344, с. 13]. "Вирівнювання можливостей" в "плоскому світі" в дійсності виявляється демонтажем останніх перепон глобальній "комунікації ризику". Все, що "раніше стримувалося, з одного боку, традиційною культурою і відставанням в технологічному розвитку, а з іншого боку – тотальним інформаційним домінуванням західної цивілізації, тепер з кожним роком (якщо не з кожним днем) буде наповнювати і перетворювати мережевий контент" [138, с. 60].

Таким чином, сучасний розвиток наукового знання постає простором соціальної комунікації, і, зокрема, комунікації ризику. В зв'язку з цим не викликає заперечення думка М. Д. Култаєвої, що "крім суто епістемологічного аспекту, знання і духовне виробництво у цілому, конструюючи нову соціокультурну реальність, створюють нову антропологічну ситуацію, отже, потребують розгляду з позицій комплексного філософсько-антропологічного аналізу, де мають поєднуватися соціально-антропологічний, культурно-антропологічний та педагогічно-антропологічний аспекти" [208, с. 228]. З цих позицій зрозуміло, що найважливішим елементом і чинником власної дії і будь-якої дії у світі є людина. Це обумовлює "неусувну наявність гуманітарного компонента у будь-якому фахові" [286, с. 162], а відтак – "суспільстві знань" взагалі. Виходячи з цього, потрібно пам'ятати, що вища (університетська) освіта не тотожна опануванню майстерності (фаховості), вона відмінна від ремісництва. Набуваючи певного фаху, людина не може ним користуватися (діяти) поза дійсністю культурно-історичного світу. Феномен людини представлений не окремим "тілесним" індивідом, а розгорнутий у розмаїтті світу культури, тотожний дійсності. Оскільки те, що для людини постає у вигляді дійсності як такої, насправді є певним "смисловим і символічним

порядком, спровокованим певними культурними кодами” [286, с. 163]. Тобто витвором людини у будь-якій сфері, в тому числі і в сфері природних явищ.

Дана обставина обумовлюється наявністю комунікативних спільнот, підхід з позицій яких близький до епістемології соціально-гуманітарного знання. Особливо значимо для цього типу знання є те, що “суб’єктом можливого консенсусу про істину в науці постає не зовнішня по відношенню до світу “свідомість взагалі”, а історично реальне суспільство” [14, с. 198]. А досвід “суспільства знань” як нової реальності неможливо пізнати і зрозуміти без “горизонту цінностей”. Іншими словами, проблема феномену людиновимірності (гуманізації) актуалізує ціннісний підхід в освіті. Справа в тому, що невід’ємною властивістю гуманітарного (людиновимірного) знання є те, що дослідження об’єкта в цьому випадку відбувається завжди з певних, як правило, ціннісних позицій, установок та інтересів. Тим самим здійснюється “мислення в категоріях цінності” [248, с. 61].

Необхідно враховувати, що сучасне розуміння соціально-культурної реальності має тенденцію приписувати цінність лише тим знанням, або таким видам діяльності, котрі “корисні”, по “меншій мірі потенційно” [2, с. 16], – вважає Е. Агацці. Наприклад, заняття математикою вважаються більш пріоритетними, поскільки в близькому майбутньому можуть створити деякі корисні результати, чим літературою або філософією. В силу чого можна стверджувати, що грубі помилки в міжнародній політиці засновувалися на глибокому незнанні конкретних культурних характеристик населення відповідних країн. Політики, які здійснили ці помилки, ніколи не визнають свого безвідповідального відношення до ціннісних орієнтацій, а будуть шукати економічних, політичних тощо пояснень. Однак потрібно зрозуміти, що “великі виклики, перед якими і постане світ в скорому майбутньому внаслідок глобалізації, вимагатимуть для свого вирішення значно кращого розуміння культурних відмінностей (і пов’язаних з цим історичних, філософських, релігійних і соціальних знань), а не лише прагнення до

зростання доходів на душу населення, що очікується від просування політики інформаційно-комп'ютерних технологій в світовому масштабі" [2, с. 16]. Іншими словами, динаміка розвитку "суспільства знань" вимагає обов'язкового врахування гуманістично-ціннісних аспектів його обумовленостей.

Потрібно визнати проблемність визначення універсальних цінностей, адже та чи інша "мета цінна сама по собі, тобто не будучи корисною ні для чого іншого" [2, с. 16]. Є багато речей і ситуацій, які не корисні, але для конкретної людини є цінними самі по собі. Досвід показує, що життя, повністю присвячене корисній діяльності, в кінцевому рахунку може бути позбавлене смислу. Повинна бути "певна мета, відповідальність за її досягнення, певний стан і положення, до яких прагнуть в силу того, що той, хто діє, вважає їх цінними самими по собі. Нехай непотрібними, некорисними, але цінними. Безумовно, в житті людини буде тим більше смислу, чим більш різноманітними і якісними будуть здавалось би непотрібні цілі, котрі переслідуються нею, і арістотелівське поняття "щастя" відповідає ідеї задоволення повного спектру характеристик природи людини (те, що ми сьогодні можемо виразити поняттям самореалізації)" [2, с. 16]. В цьому і полягає проблема ціннісного підходу в "суспільстві знань", характеристики якого далеко не завжди мають оптимістичний характер.

Зазначимо, що навчально-педагогічний процес в "суспільстві знань" повинен виходити з того, що ціннісно-гуманітарне пізнання – це діяльність соціально сформованого індивіда (суб'єкта пізнавальної діяльності), яка органічно пов'язана з його позицією в суспільстві, світоглядом і актуальними вченнями, з національною і груповою ідентичностями, а також з універсаліями (кодами) культури. Тут передбачається ситуація, що об'єкт не лише пізнається, але одночасно й оцінюється, тобто аналізується з аксіологічних позицій. Включення оцінки означає, що об'єкт як такий, "сам по собі не цікавить суб'єкта; цікавить тільки в тому випадку, якщо відповідає

меті та духовним, матеріальним, моральним, естетичним потребам людині (суб'єкта). Пізнання в цьому типі суб'єктно-об'єктного відношення немовби відступає на другий план, хоча в дійсності його результати слугують основою оцінки" [248, с. 61]. В свою чергу ціннісний аналіз (оцінка) обґрунтовують відповідальне відношення до пізнавальної і, в підсумку, навчально-освітньої діяльності.

Даний підхід пояснюється ситуацією постмодерної культури, яка в підсумку продукує множинність модифікацій нового соціокультурного феномену – "суспільства знань", яке по різному реалізує свій "амбівалентний евристичний потенціал" [208, с. 232]. Навіть те, що основу цього потенціалу складаєзнання, не усуває, як можна було сподіватися, а посилює проблемність "суспільства знань".Зокрема, "прозорість" наукового виробництва за умов демократії, доступність і його популяризація хоча і є позитивними тенденціями, але також містять певні ризики. Так, перетворення знання на предмет широкого вжитку в "масовій культурі" взаємодіє з вимогами "суспільства споживання". Останнє, виникаючи на грунті держав добробуту та комфорту, приховують в собі "небезпеку утилітаристського використання знання, віддаючи перевагу знанню про те, що є перед знанням про належне і можливе" [208, с. 238]. До того ж використання можливостей інформаційно-комп'ютерних технологій надзвичайно загострює проблему допустимої міри прагматизації знання, оскільки виробляється на продаж, на споживання і для обміну.

Гуманізувати таке комерціалізоване знання суто засобами навчання і виховання – надзвичайно складне завдання. Тим більша відповідальність покладається як на вчителя, так і на всіх суб'єктів освітнього процесу. Для них важливим буде виходити з позицій культурно-еволюційного підходу до визначення знання як фундаментальної основи "суспільства знань" – нового типу суспільної реальності, розкриває напрям його істинної і подальших самопрезентацій. Так, якщо в домодерну добу знання було "скарбом" (звідси

походить метафора про “скарбницю знань”), у модерну – “силою”, “владою” та культурним капіталом, то у постмодерній версії його символом може бути сховище, музей, кімната для іграшок. Модерні версії “суспільства знань” і ті його контури, які “вимальовуються у постсучасних соціокультурних контекстах, мають принципові відмінності, хоча в обох випадках висувається вимога підпорядкування його людині” [208, с. 233], – вважає М. Д. Култаєва.

Безумовно, що привнесення до теоретичного конструкту “суспільства знань” еволюційного аспекту з урахуванням його ціннісного, культурно-антропологічного, гуманістичного підґрунтя дає можливість поглибити уявлення про взаємозв’язок між процесами виробництва і засвоєння знань. У свою чергу, це потребує з’ясування антропоціннісних наслідків різкого прискорення темпів духовно-культурного виробництва через упровадження інформаційних технологій, підпорядкованих вимогам інноваційного розвитку. Якщо розглянути ці процеси і тенденції у площині антропосоціогенезу, то антропогуманістичне, ціннісне значення “старого” і “нового” знання виявиться взаємообумовленим, оскільки механізми культурної і соціальної спадкоємності передбачають актуалізацію минулого (старого) знання засобами освіти [208, с. 234]. Тут важливим є те, що накопичене знання людства у всіх сферах духовно-культурного, наукового виробництва не може цілком відтворитися в окремій людині. Але кожна окрема взята людина завдяки освіті стає здатною залучатися до цього знання, оскільки лише “на основі індивідуального засвоєння культурного знання можна мислити нове і бути креативною особистістю” [420, с. 67].

В контексті теоретичних проблем освіти, які відповідали б викликам та умовам “суспільства знань”, найважливішими є традиційні “онтологічні та епістемологічні питання про співвідношення старого і нового, знання і незнання” [208, с. 234]. Нова педагогічна парадигма повинна бути зосереджена на “дослідницьких методах пізнання, творчому пошуку нового і генерації альтернатив, моральних цінностях, опосередкованих зовнішнім

пізнавальним досвідом, випереджуючому і контекстно-ситуативному навчанні у міждисциплінарному і транс дисциплінарному предметному полі, когнітивній спеціалізації і малих профільованих групах під керівництвом наукового наставника" [168, с. 20]. Стосовно останнього, то тут знову виникає проблема "суб'єкта", від якого безпосередньо залежить якість навчального процесу, його науковий, творчий та інтелектуальний рівень.

В даному аспекті це означає постановку людини в центр соціокультурного середовища, що обумовлює звільнення креативного потенціалу кожної особистості від тиску несприятливого ("чужого") оточення. В соціальних групах, де вдалося "узгодити практичні інтенційності індивідів (соціальних суб'єктів), їхні цілі завдяки правильним колективно ухваленим рішенням, відбувається швидка еволюція соціальних систем (та їх груп) у напрямі підвищення надійності соціосистем, стабільності їх розвитку, поліпшення відносин цих систем із природою, в тому числі з природою людини" [202, с. 336], – зазначає В. Г. Кремень. Під соціосистемою розуміється "суспільство знань", як особливий вимір сучасного соціуму. Його продуктивність залежить від узгодження духовних і практичних інтенційностей суб'єктів діяльності, що обумовлює вирішення актуальних проблем розвитку, зокрема освіти, за допомогою мінімуму зовнішніх ресурсів та енергій, а також активізації внутрішніх потенцій "суспільства знань". Від цього залежить "як стан соціокультурного буття, так і місце в ньому людини" [202, с. 337].

Безумовно, "суспільство знань", принципом існування якого є надмірний обсяг продукування наукових і культурних інновацій, певною мірою порушує співвідношення між "новим" і "старим" в онтогенезі людини, в системі її світоглядно-ціннісних орієнтацій. Останнє може стати причиною соціальних конфліктів, спричиняючи "кризу орієнтації через девальвацію знань цінностей та світоглядних пропозицій" [208, с. 234], – вважає М. Д. Култаєва. Фактором подолання цієї загрози повинна стати творчість,

яка в освіті не може бути просто формалізованим, дидактично вивіреним, методично означеним процесом. Творчість – необхідна умова становлення особистості (а не індивіда). Це не просто доповнення до педагогічної практики, а її суть. Так само як суть відповідальної особистості складає знання і система ціннісних орієнтацій. Творчість іманентна "горизонту" повсякденного буття, оскільки в ньому існує людина.

Необхідно підкреслити, що в основі пропозицій інноваційного розвитку освіти в умовах "суспільства знань" і надалі залишається творча особистість. Ряд авторів стверджують важливість пошуку нових творчих засобів для сучасної педагогіки, які діють в ситуаціях нестабільності і постійних змін. Зокрема запропонований ними концепт "досвідного навчання" передбачає включення в педагогіку творчого "індивідуального досвіду" у всій різноманітності його смислів [243, с. 159]. В свою чергу "суб'єктивна дидактика" Е. Кезера продукує особливу культуру навчання в "суспільстві знань", яка покладається на "мультипланування" і "конкуруючі зразки поведінки мислення", на "конструювання (продукування) знання" учнями в проблемному середовищі [168, с. 20]. В контексті цієї логіки К.-Г. Флехзіг розмірковує про радикальну зміну освітньої культури і теоретично обґрунтовує педагогічну концепцію, яка засновується на множинності стилів викладання та учнівських стратегій, які утворюють різноманітні умови для зміни змісту освіти в динаміці "суспільстві знань" [168, с. 20].

Акцентуючи увагу на індивідуальному, особистісному аспекті, В. Е. Долл в якості першочергового завдання, що стоїть перед вчителем як суб'єктом освіти, вважає вироблення в рамках сучасного "суспільства знань" "людей мислячих". Р. Гоудон, досліджуючи проблеми пізнання і особистісної самосвідомості в освіті, спрямовує сучасну педагогічну проблематику на "відкритість мислення" (проти однобічного сприйняття), і міжсуб'єктивний характер пізнання як фактор когнітивної різноманітності. Завдання освіти – ввести дітей у навчання (навчальний процес) через

реальний, соціальний світ; завдання педагогічної науки – розробка адекватної сьогоденню концепції навчання людини через контексти, які найбільш оптимально ведуть до цього. Це така концепція, яка підкреслює значимість особистісного буття людини в світі і поєднує під цією ідеєю освітню теорію і практику [270, с. 141-143].

Значущість особистісного начала для освіти зазначає Д. Карр, який в основу своєї педагогічної позиції поклав індивідуальну відповідальність. Тим самим освіта позиціонується як шлях до людського удосконалення, що здійснюється через ініціювання в складні соціокультурні практики. В свою чергу дана ситуація активізує інноваційність мислення, оскільки необхідно усвідомити те значення, яке виконує знання в постіндустріально-інформаційній культурі [270, с. 143]. Творче, інноваційне мислення потрібне для того, щоб подолати інертність культурно-освітньої спадщини, яка через свій вплив на педагогічні методики сучасних навчальних закладів не сприяє можливості відповідно підготуватися до сприйняття “суспільства знань” в множинності його проблем.

Важлива функція творчого мислення – критичний аналіз наявного буття з метою його подальшого удосконалення. “Критична раціональність, – зазначає К. Уінч, – формується критичною педагогікою, зверненою в реальність, що забезпечує життєздатність культури знань. Критична позиція обумовлює вивчення і верифікацію шляхів власного покликання, в той же час автономність особистості передбачає здатність визначати свої цілі в житті. Раціональна і критична позиція в педагогіці відповідає вимогам сучасної професійної діяльності, для якої важливою є здатність критично оцінювати і відповідати на виклики нових ситуацій” [424, с. 469]. Все це сприяє удосконаленню інтелектуальних здібностей і креативності мислення особистості, що так важливо для продуктивного розвитку “суспільства знань”.

Безумовно,в даному контексті мова йде про особистість вчителя як суб'єкта освітнього процесу. Завдяки його професійному і життєвому досвіду вчителю належить роль духовного наставника учнів на шляху пізнання, у одержанні нового знання. У цьому суть розуміння нової якості "суспільства знань". Головний шлях до творчої продуктивності, пролягає через сфери дослідницької активності, яка розуміється в найширшому контексті. "Активності, котра є актом творчого відкриття, що захоплює "свідоме і несвідоме" індивіда… Розуміння того, що ховається за творчим актом, без сумніву, буде поліпшено відкриттям таємниць когнітивної динаміки в системі, яка поєднує активність різних структур знання з історією суб'єкта" [202, с. 245], - зазначає В. Г. Кремень. Цією системою виступає сучасна освітня теорія і практика, концептуалізовані у філософії освіти як творчо-теоретичної інтенції "суспільства знань".

Відтак, "суспільство знань" посилює значущість творчого підходу до процесу навчання. На макрорівні таке навчання охоплює всю освітню діяльність, котра як активна, самореферативна система постійно оновлюється, створюючи й реалізуючи можливості свого розвитку. Адже реформування освітніх закладів, децентралізація системи освіти, курикулярні зміни тощо постійно спонукають суперечності, які "неможливо розв'язати за допомогою суто організаційних заходів" [208, с. 241-242]. Тому такої важливості набуває творчість, творчий підхід до здійснення навчального процесу. Саме на основі творчості можуть бути вирішені проблеми "суспільства знань". В зв'язку з чим одним з важливих завдань педагогічної науки є розробка нового змісту освіти, в основі якої лежить завдання її творчого наповнення. В якості фактору, який створює можливість подальшого розвитку соціокультурного, освітнього простору, є оволодіння стратегіями інноваційного, креативного мислення.

Турбота про вирішення цього завдання обумовлює потребу відповідального сприяння цьому в поступі "суспільства знань". В зв'язку з

чим одним з важливих завдань педагогічної науки є розробка нового змісту освіти, в основі якої лежить творчість, творче мислення. Застосування такого мислення до освітньої системи у вимогах соціальної практики виступає як процес входження індивіда в нове цивілізаційне середовище, яке створює "суспільство знань", залучення його до нової системи соціальних зв'язків, до становлення креативної особистості.

### *1.3. Методологічні рефлексії і принципи мислення філософсько-освітнього аналізу*

Вивчення теоретичної сутності соціальної відповідальності вчителя в структурі філософії освіти є в своїй основі комплексним дослідженням, що потребує взаємопов'язаного вирішення багатьох, як суто філософських, так і культурологічних, історичних, соціально-політичних завдань в контексті методології сучасного пізнання. Тому концептуальне узгодження й інтеграція різних форм і напрямків теоретичних основ сучасної культури мислення у філософсько-освітніх розвідках проблеми "відповідальності учителя" в реалізації поставлених суспільством завдань стало необхідною умовою їх виконання. Адже головна мета освіти полягає в "творенні людини, здатної бути адаптованою в умовах життєдіяльності у XXI столітті, протистояти новим викликам" [202, с. 6], – зазначає В. Г. Кремень. Дана ситуація передбачає формування нового, відповідального і трансдисциплінарного суб'єкта. Відповідального "перед істиною і відкритого для діалогу з трансцендентним суб'єктом духовної культури – як образу людини, котра несе відповідальність за істину людського буття в динамічному світі" [21, с. 134].

Дослідження поставленої проблеми "відповідальності" в процесі формування і ствердження принципів навчання і виховання, які починають активно функціонувати в культурі і науковому пізнанні з початком розвитку

цивілізації, виявляє впродовж наступних століть її різні інтенції теоретико-практичного характеру. Їх інтелектуально-раціональний зміст розкривається в пізнанні світу природи і суспільства, в почуттях, уявленнях, обумовлених як соціально-політичними реаліями життя, так і культурологічними чинниками, релігійно-духовними настановами. Перевага трансцендентної, ірраціональної компоненти в той чи іншій період розвитку господарського буття, інтенційні вияви сакрально-теологічних орієнтацій в пошуках сенсу морального існування і вибору в соціальному житті, тим не менш акцентували нашу увагу на можливості уникнення стереотипів редукціонізму, характерних для культурного, освітнього і наукового проекту модерну, в якому переважали чинники раціонального характеру. Дана ситуація обумовлена тим, що Просвітництво в новоєвропейський період характеризується “апеляцію до розуму і раціональності” [287, с. 156], що в підсумку дозволило модерному суспільству (модерній цивілізації) створити “безпрецедентний освітній проект, який не має аналогів в історії” [287, с. 156].

Як правило, дослідник прагне подати образ того чи іншого духовного явища – концепції, теорії, філософської системи як цілісності. В ній матеріальні чинники розуміються як даність, як постійно діючий фактор, корелюючий з духовно-культурними чинниками, але разом з тим не обов’язково наголошувати на його існуванні. Саму по собі ту чи іншу соціально-філософську, освітню, культурну, мистецьку тощо ідею не завжди можна редукувати до матеріально-економічних основ буття. Іншими словами, в роботі свідомо відбувається вихід за межі так званого принципу соціального детермінізму, який попередньо визначає той сегмент діяльності, котрий обмежує вибір дослідницьких інтересів, завжди пов’язаних з свободою мислення. Ми повинні пам’ятати, що будь-яка детермінація, а не лише соціально-економічна, є не що інше, як наше власне, суб’єктивне, насильницьке каталогування. Адже сама матеріально-природна дійсність, як і

наша власна сутність, нічого не знає про те, на які окремі частини ми її розділили для зручності власного розгляду. І сама природа, і те чи інше духовно-культурне явище живе по законам єдиного гармонійного цілого, до реалізації якого прагне і суспільство, і окрема особистість [205]. Звичайно, передумова будь-якої творчості – це визначення кола тих завдань, котрі потрібно вирішити. Але інтелектуально-духовне, методологічно-рефлексивне джерело, з якого витікають засоби їх вирішення, повинно бути змістовним, а знання, обґрунтовані і подані філософією, мистецтвом, наукою – універсальними.

В цьому контексті філософський аналіз освіти дає можливість осягнути її універсальний сенс і духовно-культурне покликання. “Дослідження у царині філософії освіти, – зазначає С. В. Пролеєв, – скеровані на аналіз постійної кризи і випробування, в яких перманентно перебуває людське буття у вигляді культурного досвіду у тиглі освіти (справжній “реторті духу”, за відомим висловом), можуть бути джерелом евристичних імпульсів для загальнофілософських побудов і висновувань щодо феномену, її можливостей пізнавати світ та створювати власну дійсність” [287, с. 156]. У такому розумінні філософія освіти спроможна визначати важливі імперативи соціального життя в просторі філософського дискурсу, серед яких одне з визначальних місць належить етосу відповідальності. Але для цього потрібно переосмислити методологічні принципи, що має обов’язковий характер в процесі переосмислення освітньо-педагогічного процесу в цілому, у всій його об’ємності.

Розглядаючи проблему відповідальності вчителя в процесі історичного розвитку освіти як трансляції набутого духовно-пізнавального досвіду у “відкритість” людського життя, потрібно відійти від лінійного розуміння логіки цивілізаційного поступу. Цей підхід змушує дослідника розглядати минуле, кожний попередній етап як щабель на шляху до сучасності, а сучасність – як ключ до прочитання минулого. Ми поділяємо думку, що

такий методологічний підхід перешкоджає досліджувати історію в її неповторній самоцінності і є “телеологічним за своєю сутністю” [264, с. 7]. Крім того, він орієнтує увагу лише на змінюваному, ігноруючи повторюване, передусім духовно-культурні структури довготривалого існування. В даному випадку більш вірогідною є позиція В. Дільтея, який, виступаючи з позицій критики “історичного розуму”, котрий стверджує ідею невпинного прогресу, доводить, що основна проблема розуміння історії – це насамперед інтуїтивне переживання. Факти, які відносяться до суспільства і його культури, ми можемо зрозуміти тільки “внутрішньо”, тільки на основі наших власних станів [125, с. 34-36]. Природа, матеріальність безмовна, чужа для нас, вона є “зовнішністю”. Життя – це насамперед духовний процес, те, що людина думає, відчуває і до чого прагне [91, с. 9]. Враховуючи доцільність такої позиції, зазначимо її правомірність в оцінці плюралістичної цілісності того чи іншого духовного явища в його багатовимірному змісті. Особливо, якщо воно має глибокий морально-імперативний зміст, якою є відповідальність.

Етос відповідальності, як вже зазначалося, є однією з найважливіших інстанцій у вирішенні питань у всіх сферах соціального буття, але не остаточною для вирішення проблем екзистенції людини. “Людина не отримує спокою, навіть коли вона ідентифікує себе з соціумом, то все ж таки останній є лише проміжним буттям в нескінченному розвитку крізь час, оскільки людина не знаходить завершення в здійсненні цілісності існування, вона, “перелітаючи” крізь існування, будує в просторі, в якому вона у всезагальному способі свого буття комунікативно здобуває впевненість, другий світ, світ духа” [388, с. 357], – вважав К. Ясперс. Як і духовне буття, людина зв’язана зі своєю дійсністю існування, але в своєму злеті виходить за межі цієї дійсності: звільняючись від дійсності на певний час, вона повертається до неї в якості буття, яким вона стала в створенні духа. В знанні свого буття людина виходить за межі лише даного їй існування. Вона здійснює духовний процес, котрий, визначаючи діяльність в турботі про

існування, стає сенсом ідеї, яка “пронизує” турботу. Знання і творчість як умова розвитку є підтвердженням домінуючого впливу духовного у екзистенціальних виявах буття людини. Головне завдання полягає в тому, щоб звільнитися від раціоналістичної традиції розуміння гуманітарних наук, логічне самоусвідомлення яких, на думку Г.-Г. Гадамера, супроводжується їх формуванням “під владою подібності і зразку природничих наук” [91, с. 44].

Разом з тим гуманітарні науки (“науки про дух”) далекі від відчуття своєї неповноцінності відносно природних. Про це свідчить розмежування у концептуальному змісті освіти між “емпірико-аналітичними і гуманітарними напрямами і є відображенням альтернативних підходів до суб’єкта освіти – людини, до освітньої дійсності і до педагогічного знання” [270, с. 13]. Так, аналітична філософія, сформувавшись під впливом лінгвістичної філософії Л. Вітгенштейна та філософського біхевіоризму Г. Райла, продовжує традиції позитивізму з його виокремленням значимості практичного, матеріального, доцільного. Представники аналітичної філософії освіти фокусують увагу на структурі педагогічного знання, статусі педагогічної науки, мові освіти; вони проголошують детермінованість автономії людини, цілей освіти вимогам суспільства, обмеженість змісту освіти критеріям верифікації, застосовують інструментарій лінгвістичного аналізу до широкого спектра освітніх концептів [283, с. 68]. У 60-х роках XX ст. сформувався критико-раціоналістичний напрям, який спирається на філософію К. Поппера. Він обстоював необхідність дистанціювання педагогіки від умоглядної філософії та обмеження досвіду теоретичними положеннями, піддавав критиці ірраціоналізм і тоталітарний підхід в освіті. Одночасно порушувалось питання про визначення природи знання, людського пізнання, ключових аспектів виховання, становлення відповідного стилю життя [283, с. 69].

Одночасно формується інша, відмінна позиція в розвитку філософії освіти. Антропологічний поворот у філософії у 20-х роках минулого століття, філософія життя В. Дільтея, гуманістична теорія особистості К. Роджерса і

А. Маслоу, філософія екзистенціалізму, культурологічний підхід Е. Шпрангера, діалогічний персоналізм М. Бубера зумовили виникнення нового освітнього проекту, побудованого на засадах некласичної філософії [283, с. 69]. У межах гуманітарної традиції також є суттєві відмінності між екзистенційно-герменевтичними, антропо-педагогічним напрямами щодо ключових проблем філософії освіти. Але філософські гуманістичні інтенції даного напряму об'єднує те, що в їх центрі знаходиться людина. По відношенню до неї, згідно персоналізму Е. Муньє, повинен відбуватися пошук практичного використання духовних засобів як пошук методології нової поведінки. Людина – це "рослина, укорінена в землі, з якої бере животворні соки, зв'язана з нею всіма ритмами власного життя; але духовне призначення людини пронизує її долю як життєва сила і, не відриваючи її від землі, кожного дня змушує підніматися все вище і вище" [257, с. 183]. Шлях людини завжди є невизначеним і тяжким, але історія ніколи не будувалася і відбувалася у відповідності з системами. Тому такого значення набуває відповідальність, оскільки поза нею не може відбутися жодна продуктивна дія і не буде досягнутий позитивний результат.

Потрібно враховувати, що соціальна відповідальність вчителя може здійснюватися на основі реформованого, тобто нового мислення, яке може бути лише "складним". З безлічі аспектів складності мислення можна виокремити два фундаментальних аспекта. Перший – холізм, тобто поєднання частин або елементів з утворенням єдиного цілого, яке набуває нових властивостей. Другий аспект складності полягає в тому, що будь-яке складне пізнання, мислення, явище або структуроутворення в природі чи суспільстві містить у собі глибокі суперечності, що не редукуються, які не стільки руйнують складне, скільки будують, створюють його. "Складне утворення тому й зберігається, що постійно зазнає руйнування, готує себе до криз, балансує на межі хаосу" [111, с. 47], – зазначає Л. С. Горбунова.

Однією з особливостей складного (складнісного) мислення є схильність до інтерпретації. Множина і довільність інтерпретацій стає конститутивною властивістю освіти. Цю функцію виконує філософія, теоретична саморефлексія якої встановлює той факт, що всі надбання та проблеми навчання і виховання можна зрозуміти лише в історично та духовно зумовленому контексті. “Біографія” освіти – це насамперед фіксація філософських бачень і пояснень світу, насамперед культурного простору життя людини. А в ньому співіснують різні за змістом та смисловою зумовленістю інтелектуальні “сюжетні” лінії, проблеми, інваріантні ідеї. Безперечно, характеризуючи антиномії, суперечності та парадокси освітнього процесу, необхідно фіксувати “точки дотику” різних підходів до освіти та відповідальності вчителя, характер їхніх “агональних стосунків”, елементи взаємодоповнюваності та взаємозв’язку [291, с. 15]. Тим самим відповідальна діяльність вчителя не лише презентує складну, внутрішньо суперечливу картину пізнавального осягнення світу, а й “накопичує” величезний інтелектуальний потенціал для справи духовної інтеграції людства в гуманістичному вимірі.

В даному контексті зазначимо, що інваріантний характер освітніх проблем: діалогічність, індивідуалістична спрямованість виховання, культурних універсалій “планетарної свідомості”, гармонізації загальнолюдських ціннісних орієнтацій, орієнтація відповідальності на особистісне та суспільне, комунікативна природа навчання, взаємозв’язок суб’єктів освіти в ситуації їх “зустрічі”, духовна обумовленість етосу відповідальності як вчителя, так і учня, визначеність через відповідальність поведінки людини тощо є свідчення складності сучасного освітнього простору і культури. В своїй сутності формування відповідальності в освіті передбачає зустрічі гетерогенних культур, різних типів цивілізацій, виявлення єдності певних філософських смислів, ідей, концепцій. “Біографія” світового освітнього розвитку як фіксація множини

філософських дискурсів, в тому числі і проблеми соціальної відповідальності вчителя, мають певну мисленнєву традицію. Зокрема, це переконання в тому, що цілісність освітнього процесу не може бути описана з позицій однієї теоретико-методологічної позиції, виробленої в межах того чи іншого філософського напрямку: діалектико-матеріалістичної, раціоналістично-об'єктивістської, емпірико-гносеологічної, структуралістської, екзистенціалістської, герменевтичної тощо. Філософське дослідження має враховувати всю актуальну можливу сукупність станів індивідуального та суспільного духовного розвитку, однак не "розчиняючись" в ньому, а осмислюючи за допомогою методів і підходів, вироблених в усій багатоманітності філософських концепцій. Науковий метод не є чистою умовністю, фікцією або конвенційною умовою по відношенню до дійсності як "речі в собі", а повинен спиратися на певні закономірності не тільки природної, але й соціальної дійсності. Адже екзистенціальний вибір суб'єкта не суто довільна дія, а спирається на певні об'єктивні інваріанти: архетипи, матриці, категоріальні структури мислення тощо, які об'єктивні за своїм механізмом впливу на оточуючу їх дійсність [291, с. 16]. І за багатоманітністю можливих суб'єктивних інтерпретацій світу прихований певний інваріантний об'єктивний механізм, параметри функціонування якого дійсно є результатом вибору суб'єкта, котрий перебуває на тому чи іншому етапі духовно-культурного, інтелектуального розвитку.

Необхідно враховувати, що визначення методологічних принципів дослідження вимагає врахування стану сучасної філософії, який характеризується низкою переворотів: гуманістичним, антропологічним, екологічним (у тому числі – екології культури, духовності), постіндустріальним, постмодерністським, комунікативним, онтологічним, аксіологічним, синергетичним, холістичним тощо. Зокрема, таким є суб'єктивно-антропологічний переворот, або поворот сучасної філософії, що відбувається у контексті постмодернізму, і який у своєму позитивному

варіанті ставить на перше місце суб'єктивність, індивідуальність. Конкретно-практичні інтенційності цієї індивідуальності мають узгоджуватись з інтенційностями інших індивідуальностей, утворюючи комунікативні орієнтації смисложиттєвих виборів. Органічна доповнюваність методологічних підходів обумовлена необхідністю "вписування" загальнолюдських цінностей у об'єктивності значень ціннісно-смислового універсаму [204, с. 4-5]. Філософсько-освітнє дослідження має враховувати експотенціальне зростання свободи вибору і водночас відповідальності окремої особистості комунікативного співтовариства, не забуваючи конкретний контекст мислення тієї чи іншої епохи, який ми включаємо у наш розгляд для розв'язання актуальних проблем сучасного освітнього процесу.

Методологічний аналіз кожної наукової проблеми передбачає вияснення епістемологічної природи і гносеологічної сутності методу. Розширення контексту аналізу наукового методу у філософії освіти було закономірно пов'язано, насамперед, з більш "ретельним вивчення розмаїтості його внутрішніх і зовнішніх зв'язків, тобто дослідженням його структури і механізмів обґрунтування, які утворюють в рамках цієї структури продуктивний потенціал методу" [229, с. 240]. Завдяки чому відкриваються перспективи формування нового підходу до методологічної рефлексії, що має непересічне значення для філософії освіти.

Враховуючи дані особливості, потрібно при аналізі структури наукового методу мати на увазі коло питань, пов'язаних з виясненням кількісних і змістовних особливостей його елементів, а також специфіки його зв'язків. Тому кожна спроба осмислити особливості методу як компонента пізнавальної діяльності повинна бути пов'язана з його аналізом в тому вигляді, в якому він репрезентований в своїх конкретно-наукових смислах. Інакше неминучими є зловживання абстрактними конструкціями і необґрунтованими узагальненнями, які мають лише надумані пояснювальні можливості, що в цілому приводить до збільшення розходження в оцінках

місця і ролі різних факторів, які впливають на процес створення продуктивного методу. Тому “при аналізі структури наукового методу дуже важливо врахувати те розуміння її особливостей, яке закладено в професійних описах методів в наукових тестах” [229, с. 241]. В даному випадку мова може йти про науково-теоретичні дискурси з філософії в контексті виявлення смислів навчального процесу, серед яких одне з основоположних місць належить відповідальності.

Безумовно, завдання наукового пізнання – в необхідності пошуку адекватних уявлень про системну організацію гносеологічно освоюваних об’єктів. Мисленнєва презентація суб’єкта пізнання про сукупність відношень і зв’язків досліджуваного об’єкта з об’єктами, потенційно можливими у використанні в якості засобів пізнання, – це по суті “випереджаюче” відображення однієї із можливих форм його системної організації” [229, с. 247]. Нагадаємо,що категорія “форма”, котра означає сукупність відносно стійких відношень і зв’язків елементів, які утворюють річ (предмет, явище), в межах яких здійснюються взаємодії і супутні зміни елементів, може бути використана і для характеристики сукупності відношень і зв’язків даної речі з іншими об’єктами. Стосовно “випереджаючого” відношення, то в самому методі воно виступає як “функціональний конструкт, який складає зміст його предметно-концептуального елемента. На відміну від предмета дослідження, яке визначається розроблюваним методом, воно включає в себе не лише сукупність елементів об’єкта, виокремлену в контексті його фіксованих відносин і зв’язків з потенційними засобами пізнання, але й ці останні, а також самі відношення і зв’язки, тобто висхідне мисленнєве представлення в його повному складі” [229, с. 248]. В даному випадку це є “онтологія” методу, котра відображує саму його можливість в пізнанні предметів і явищ як природного, так і культурного буття, в просторі якого розгортається освітня діяльність.

Необхідно зазначити, що ефективність знання визначається методологічним дискурсом, який в свою чергу опредметнюється методологічною свідомістю. Під останньою розуміється сукупність прийнятих науковим співтовариством уявлень про шляхи продуктивної дослідницької діяльності і критеріях науковості знання, якими керуються вчені у своїй теоретично-професійній діяльності. Методологічна свідомість корелює з філософською свідомістю і освітньо-педагогічним процесом. Останнє має особливе значення для методологічної рефлексії у філософії освіти, яка продукує знання для педагогіки, методики навчання, виховання. Дана ситуація обумовлена тим, що кожне суспільство в результаті історичного розвитку стає володарем більш або менш значного потенціалу знань, яке використовується в різних цілях. Значення його може "вимірюватися масштабами наукових досліджень та інституціональної організації науки, рівнем розвитку і доступності системи освіти, технологічного розвитку і технічної культури" [378, с. 6].

Колосальні можливості для розвитку людського знання в цілому і освітньо-педагогічного зокрема принесла революція в сфері носіїв інформації, появі електронних засобів компактного збереження, передачі інформації з допомогою цифрових технологій. Поява численних засобів по обробці інформації, всесвітньої мережі Інтернет поклали початок процесу інформатизації суспільства, тобто перетворенню інформації у найважливіший ресурс його подальшого розвитку. Колосальні і відносно легко доступні інформаційні ресурси зробили можливим не лише приріст знання, але і розширили можливості передачі, розповсюдження і використання знання в самих різних сферах людської діяльності. Всі ці разом знання і відповідні їм інформаційні ресурси виступають важливою передумовою виникнення суспільства знань [378, с. 6].

Для методології філософсько-освітнього пізнання важливим є те, що методологічна свідомість – це те "інтелектуальне поле, котре об'єднує

різноспрямовані стратегії творчого пошуку, стратегії досягнення поставлених в дослідженні цілей і завдань, вирішення проблем. Але насамперед вона орієнтує на актуалізацію і використання напрацьованих зразків дослідницької діяльності" [229, с. 65]. В силу чого необхідно максимально повно актуалізувати зміст, накопичений у всіх формах науково-теоретичного осмислення пізнавальних дій і методів в педагогічній теорії, освітньому процесі і навчально-виховній діяльності загалом.

Виходячи з цих міркувань, в дисертації використані загальнонаукові принципи історизму, системності та світоглядного плюралізму у вивченні та узагальненні ідей, поглядів, концепцій, дискурсів, інтенцій тощо, поданих у джерелах, які залучені для обґрунтування мети дослідження. Для визначення сутності соціальної відповідальності в реальній співмірності з духовно-культурними артефактами тієї чи іншої історичної епохи застосовано конститутивний метод. Він означає, на відміну від регулятивного методу, що власне пізнаним може бути те, що є побаченим, чуттєво схопленим досвідом окремого суб'єкта, або сукупним, інтерсуб'єктивним досвідом. В дисертації розглянуто, узагальнено і внаслідок цього пізнано раціоналістичні, сенсуалістичні, ірраціональні, логічні, інтуїтивні, теологічні та інші конкретні духовні явища, що функціонують в освітньому процесі, завдяки чому категорія соціальної відповідальності отримує реальне, конститутивне застосування. Вона стає немовби співмірною тим освітнім проблемам, котрі пізнаються. В сфері вибору моральних смисложиттєвих орієнтацій ідеали гуманізму в освіті як результат вирішення дилеми обов'язку і відповідальності набувають конститутивного значення.

Метод дискурсивного підходу, який плідно використовується в філософській антропології, герменевтиці, дає змогу здійснити предметно-регулятивний аналіз змісту та аспектацій педагогічних вчень, особливо їх смисложиттєві поняття, котрі відіграють позитивну роль в навчальному процесі, виступаючи як організуючі і спрямовуючі сили, як ідеали і

регулятивні принципи цього процесу, показуючи його скерованість до остаточної досконалості, тобто символізуючи вищі цілі навчання і пізнання. Цей метод продуктивний в розгляді раціональних освітніх систем, що намагалися досягти ідеалу абсолютно сущого буття, відштовхуючись від буття предмету [325, с. 8]. На думку М. Шелера, саме тому сучасна філософія не повинна бути космологією, а є метантропологією, а людське буття – мікроетосом [373, с. 15]. Виходячи з незіставної самості людини, філософська антропологія акцентується на екзистенційності людської сутності. Філософським підсумком розвитку антропологічної рефлексії стало "мультиверсалістське бачення людини" [373, с. 16], що має важливе значення для сучасного витлумачення освітнього процесу.

У філософській герменевтиці здійснюється спроба об'єднати в новому синтезі "мову" і "логос". Згідно Г.-Г. Гадамеру, основу історичного навчання і пізнання завжди складає "попереднє розуміння", задане традицією, в рамках якої можна жити і мислити; його можна виправляти, корегувати, але повністю звільнитися від нього неможливо як необхідної передумови будь-якого розуміння. Безумовне мислення, на думку Г.-Г. Гадамера, є фікцією раціоналізму, котрий не враховує попереднього людського досвіду, в тому числі і досвіду відповідальності [91, с. 44-48]. Тільки "мова" є універсальним середовищем, в якому відбувається розуміння, дійсне історико-життєве відношення; мовний характер розуміння, способом реалізації якого є "витлумачення" – сутність "дієво-історичної свідомості" [91, с. 452-453], яке формується в процесі навчання. Оскільки освіта є підсумком діяльності творчих суб'єктів, подібно до витвору мистецтва, то герменевтичний дискурс володіє переконливістю, несуперечливістю.

В контексті феноменологічного підходу, якщо ми "бачимо" феномен відповідальності в тому чи іншому конкретно-історичному часі розвитку освіти ("тут" і "тепер" саме "цей" предмет), то ми з повною підставою покладаємося на достовірність такого явища для нас самих і для всіх інших.

Важливі складові моменти феноменологічного методу: необхідність і вміння розрізняти “похідні”, “вторинні” і “першочергові” акти свідомості і вміння “пробитися” до останніх; культивування особливої здатності феноменологічного уявлення, котре дозволяє “бачити” сутності і вільно орієнтуватися в створеному “уявленому” світі сутностей, які самі розкриваються [91, с. 455].

Парадигма екзистенціального розуміння і досвід філософії класичного екзистенціалізму дають змогу значно поглибити знання процесів розвитку відповідальності в контексті свободи, яка завжди корелює з необхідністю, й одночасно поліпшити методологію її аналізу. Специфіка екзистенціальної парадигми полягає в додатковому акцентуванні на взаємозв’язку кожного такого феномена зі свідомістю та в поглибленій інтерпретації персонального обов’язку й відповідальності особистості. Кожний феномен освітнього процесу є не тільки уособленням загальноприйнятого або історично створеного філософсько-наукового методу, а й момент реалізації синтезу загальновідомого й загальноочікуваного через специфічно-індивідуальне прагнення, мету, розуміння сенсу власного існування. Екзистенціальна методологія у застосуванні до навчання і виховання дає змогу дослідити специфіку підґрунтя процесів відповідальності, створює можливість виявити реальний історичний смисловий зв’язок між тим чи іншим узагальненням мислення і конкретною формою та змістом життєдіяльності певного покоління людей. Існування відповідальності в духовному є предметом цінності, відтвореної в культурі, і подоланням кінечності. Саме в цьому відношенні індивід мусить “бачити у своїй свободі дар трансцендентного” [291, с. 16]. Застосування екзистенціальної методології дозволяє розкрити більшу глибину пізнавальної реальності у порівнянні з тією, котра фіксувалась в попередньому освітньому процесі, містить в собі нову схему пояснення, в основі якої знаходиться пошук внутрішніх механізмів цілісності суб’єкта і вияв повної типології його зв’язків та їх вивчення.

Як правило, сучасний соціокультурний світ не завжди відповідає класичним об’єктивним вимірам. У контексті принципового оновлення наявної конструкції філософсько-освітніх досліджень потрібно розглядати “переорієнтацію їх методології з об’єктивного на суб’єкт-об’єктний аналіз” [95, с. 6]. Це означає перехід від модернізму, орієнтованого на раціоналістичний об’єктивізм, до постмодерністської методології, орієнтованої на суб’єктивний підхід. Іншими словами, постмодернізм пропонує принцип методологічного плюралізму в контексті своєї концепції науки, який означає радикальний перегляд відносин між об’єктом і суб’єктом пізнання. Логіка постмодерністського підходу до соціокультурного знання підводить до ряду важливих висновків. Так, філософське знання і педагогічне зокрема є соціальним конструктом, тобто продуктом свідомої (суб’єктивної) діяльності в певних соціальних рамках. Соціальним конструктом може бути не лише окреме знання, але і загальна картина освітньої реальності (педагогічна теорія), причому таких соціально сконструйованих реальностей (теорій) може бути скільки завгодно. В такому випадку наукове, педагогічне знання – не більше ніж інтерпретація об’єкта однієї з можливих точок зору. В оновленій методології, таким чином, категорія суб’єкта стає центральною. В зв’язку з чим і виникає сумнів відносно “непорушності” “об’єктивних” педагогічних законів і принципів.

В силу чого виникає постмодерністське заперечення будь-якого “центризму” для освіти, оскільки кожний індивід повинен розглядатися як центр навчання. Постмодернізм демонструє, що реальність складніша, ніж ми собі її уявляємо. Вона “не існує об’єктивно “ззовні”, просто віддзеркалюючи наші думки. Вона радше є частиною людською творіння, яке формується відповідно до наших потреб, інтересів, думок культурних традицій. Крім того, реальність є культурозалежною, оскільки вона змінюється у часі, просторі – від однієї спільноти до іншої. Звідси випливає

важливий висновок для філософії освіти: знання – контекстуальне, ситуаційне, ціннісно залежне [283, с. 73].

Постмодерністська методологія в освіті, попри свої особливості, вносить ряд позитивних елементів в розуміння освітньої діяльності та відповідальності за її здійснення. Зокрема, це стосується "постмодерністського сумніву", який, по-перше, вказує на необхідність критичного ставлення індивіда до себе; по-друге, освіта постає як процес зростання, але не у спрощеному лінійному вигляді: тут і загадки, і труднощі, і невирішені питання, оскільки всьому процесу навчання притаманні напруженість, плюральність, конфліктність. По-третє освіта розуміється не просто як нескінченне покращення, а має "роз-зброювати", "роз-чаровувати", тобто формувати критично налаштованого громадянина. Застосування "постмодерністського сумніву" зрештою, уможливлює відповідальність, яка вносить корективи відносно виявів зухвальства самовпевненості, монологізму [283, с. 76].

Особливе значення в дисертаційному дослідженні надається методу контамінаційного аналізу, завдяки якому проводиться теоретико-синтетичне співставлення смислових особливостей теоретичних досягнень освіти в різні історичні епохи і в різних культурних контекстах і смислах. Авторка не ігнорує компаративістську методологію як "порівняльну філософію", котра, на її думку, допомагає плідно вирішувати пізнавальні задачі, але здебільшого у літературознавстві та мовознавстві. Компаративістика по своїй сутності є порівняльно-історичним мовознавством. Контамінація (від лат. contaminatio – змішання, поєднання) є більш продуктивним методом не тільки для порівняння, але й, що більш важливо, поєднання тих чи інших подій в часовому вимірі при їх вивченні і виявленні сутнісних ознак.

Застерігаючи від механічної амальгами класичної традиції і модних інновацій, елітарного модернізму і масового популярного постмодернізму та різних еклектичних стилів, академік І. М. Дзюба наголошує на значенні

контамінації, тобто способу їх поєднання. “Наша культурна історія, – пише він, – складалася так, що в ті порівняно сприятливі періоди, які випадали Україні не часто, творча енергія нації намагалася надолужити згаяне і за лічені роки пройти той шлях, який інші народи проходили за десятиліття і століття. В результаті ми одержували інколи спрощення, інколи неперетравлені запозичення, а інколи поєднання різних стилів, що породжували несподівані явища, здатні збагатити світову культуру оригінальним штрихом. Так, в Україні кінця XVI – початку XVII ст. майже одночасно згрупувалися з запізненням впливи Відродження, Реформації і Контрреформації. На початку XX ст. майже одночасно або в прискореному ритмі наше мистецтво пройшло або намагалося пройти такі різні етапи естетичної самореалізації, як символізм, імажинізм, футуризм, абстракціонізм” [124, с. 35].

Не викликає сумніву, що саме в контексті контамінаційного аналізу можна поєднати невичерпну багатоманітність суб’єктивних творчих інтенцій в освіті і філософії із різнотемпоральними гуманістично-духовними імперативами, пов’язуючи їх з інтелектуальною і моральною традицією, даючи широку перспективу на майбутнє. В цьому відношенні відповідальність вчителя не тільки репрезентує образ морального духу для учнів, а й стає спроможною активно взаємодіяти у системі світових філософсько-освітніх традицій, обмінюючись з ними глибокими творчими імпульсами. Актуальна проблема поєднання сучасної культури навчання з її традицією раціоналістичного осмислення ірраціональних ситуацій,навчальний процес з його екзистенціальними інтенціями, з тенденціями сучасної філософії може також результативно вирішуватись через контамінаційний аналіз. Його особливість полягає в тому, що теоретичне поєднання освітньо-педагогічних досягнень і артефактів, котрі виникли в різні культурні епохи, можна здійснювати в темпоральних вимірах континуального буття без додаткових обґрунтувань і пояснень.

Методологічні питання з’ясування тотожності і відмінності різних філософсько-освітніх теорій і принципів, виявлення в минулому того, що тільки сьогодні набуває актуального значення і нового звучання – мета контамінації. Враховуючи, що відповідальність виступає формою переосмислення знання, способом її укоріненості в життя людини, то рух “індивідуальної самості”, або спосіб морального самоздійснення особистості, в свою чергу є створення смислу її буття [252].

Система методологічних підходів, серед яких одне з чільних місць належить методу контамінаційного аналізу, дають змогу дослідити специфіку теоретико-смислове підґрунтя освітніх процесів, створюють можливість виявити реальний змістовний зв’язок між відповідним узагальненням педагогічних дискурсів і конкретною формою відповідальності вчителя. Багатомірність проблеми освіти стала основою її інтерпретації в постмодерністських концепціях, що означає необхідність відходу від прагматизованого, вузькоспеціалізованого застосування філософських методологій [283] і оцінювати освітньо-педагогічне надбання в контексті нових методологій (зокрема в контамінаційному аналізі), що є засобом вияву високого рівня відповідальності вчителя і учня.

Для формування сучасного освітнього простору важливе значення має та обставина, що сучасний етап розвитку наукової раціональності супроводжується визнанням факту співіснування концептуальних систем, котрі опосередковують різне розуміння, інтерпретацію одних і тих же явищ, процесів і при цьому не виключають, а взаємодоповнюють один одного. Внаслідок цього сучасний дослідник, яким фактично є кожний освітянин, повинен навчитися бути відповідальним за формування достовірного знання в умовах співіснування в освітньо-педагогічному пізнанні і взаємозбагачення різних методологічних систем підрахунку. При цьому не скочуючись до еклектизму, утилітаризму, зберігаючи можливість взаємодії з іншими поглядами і позиціями, здійснювати навчально-пізнавальну діяльність на

високому рівні теоретичної відповідальності за продуктивно вибрану методологічну позицію [245, с. 161].

Дана ситуація обумовлює необхідність включення в методологічне осмислення освітнього процесу з його інтенцією відповідальності синергетичного підходу, який відповідає сучасній методологічній культурі мислення. “Синергетика, – зазначають В. К. Кремень і В. В. Ільїн, – будучи трансдисциплінарною сферою знання, випереджає розвиток традиційних дисциплін, відкриває інші горизонти подальших досліджень з великим культурологічним, соціальним і освітнім підтекстом. Синергетика як умова пізнання складного ставить вимогу радикальної реформи освіти, соціального управління і практичної діяльності” [202, с. 9].

Одне з найважливіших завдань у реформуванні освіти майбутнього, яке сьогодні ставить суспільство, пов’язується з необхідністю розвитку цілісного (холістичного) мислення. Тобто мислення, яке не спрощує складні соціокультурні, політичні, економічні явища, не зводить їх до одиничних систем. Мова, таким чином, йде про нову культуру методологічного мислення, адже “теоретико-методологічний простір пізнання являє собою багатоскладову систему координат, котра на сучасному етапі розвитку пізнавального процесу, по-перше, ідентифікується в якості такої, по-друге, починає відтворюватися, виходячи із усвідомлення дослідниками даної обставини. Пов’язані з подібною багатоскладністю епістемологічні труднощі, суперечності, парадокси втрачають статус пізнавальних аномалій, стаючи “умовою задачі”, невід’ємною властивістю, параметром пізнавального процесу” [245, с. 163].

Для освіти і розвитку навчального процесу, формування етосу відповідальності розгляд багаторівневої структури теоретичного пізнання в якості єдиного інституційно скоординованого цілого містить в собі можливість існування механізмів взаємовпливу різних гносеологічних дискурсів, а разом з цим зміну певного типу методологічної рефлексії і

відповідної їй культурі мислення [245, с. 163]. Саме в зв'язку з цим відбувається зміна характеру усвідомлення індивідом (вчителем) себе суб'єктом не лише пізнання, але й відповідальності.

Необхідно враховувати, що сучасна освіта опинилася в ситуації, коли можливість її самозбереження, відтворення, розвитку залежить від здатності і вміння її суб'єктів формувати не лише необхідний запас достовірних знань в умовах взаємодії в просторі "суспільства знань" множини нових поступальних ідей, але й моральних імперативів, серед яких визначальне місце належить відповідальності. В цьому контексті зрозуміла увага, яка приділяється синергетичному підходу, на основі якого формується нова культура, новий стиль мислення, нове знання. Синергетика, орієнтована на вирішення актуальних освітніх проблем, стає методом пошукової діяльності. На основі синергетичного знання можна вибудовувати моделі очікування і прогнози про характер перебігу соціальних, культурних, економічних тощо процесів, місце в них людини. Зокрема системи цінностей, за збереження яких вона несе відповідальність [202, с. 9]. Завдяки синергетиці формується того, що не лише цінності множинні та альтернативні, але й завжди суб'єктивні, в силу чого відповідальність за їх вибір стає особливою цінністю.

Ключові поняття поняття синергетики – "самоорганізація", "відкритість", "хаос", "порядок", "біфуркація" тощо, які перебувають в контенті сучасної культури методологічного мислення, набувають творчого застосування в освітньому процесі. Так, самоорганізація в контексті освіти означає самоосвіту. Зокрема, для вчителя (педагога) головне – не передача знання (всього передати неможливо), а оволодіння способами одержання знань і швидкої орієнтації в складних базах даних, що надаються сучасними інформаційно-комп'ютерними технологіями. Самоосвіта і репрезентує таку можливість. Враховуючи дану обставину, вчитель повинен бути відповідальним за свою позицію, враховуючи також і запити учня. Така

ситуація – це ситуація відкритого навчання, діалогу, прямого і зворотного зв'язку [202, с. 10]. Завдяки чому і виникає нова методологічна рефлексія.

Безумовно, кожному етапу наукового пізнання відповідає своя методологічна свідомість, свої методологічні принципи, своя методологічна рефлексія. Разом вони складають культуру логіки методологічного мислення, котра не лише існує і розвивається незалежно від даної сукупності фактів, але й здійснює вплив на формування нового бачення соціокультурного буття та шляхів його пізнання. Інтенції методологічної свідомості орієнтують теоретичну освітньо-педагогічну діяльність на продуктивне пізнання. Але воно не може бути здійснене інакше, як через явне чи неявне співставлення концептуального змісту освіти в контексті філософії освіти і предметно-концептуального змісту тих методів, які намічені для використання. Гносеологічний смисл такої співмірності полягає у виявленні спільних елементів утворень, співмірність яких, гарантує застосування залучених методів в діяльності вчителя, в тому числі і за рахунок можливого перетворення її концептуального змісту та імперативів, зокрема імперативу відповідальності. Якщо принципи методології нової культури мислення в якості стратегічних "покласти в основу освітнього процесу, то можна створити систему превентивної освіти для людини, що приречена жити в епоху криз, але завдяки освіті здатна бути успішною, а для суспільства створити систему гарантій не просто виживання, а успішного розвитку" [111, с. 49], – зазначає Л. С. Горбунова.

В умовах "відкритої", або інтерактивної освіти, в якій відбувається постійний взаємообмін знаннями та інформацією, в результаті чого не лише вчитель учить учня, а й учень учителя, посилюється відповідальність вчителя. Він повинен "побачити", що містить в собі учень, намагатися максимально зрозуміти його. Також слід подолати неорганізовані й спонтанні прагнення учня (в контексті синергетичного підходу їх можна назвати "хаосом"), не долаючи їх, а роблячи симптоматичними, креативними,

перетворюючи на простір, в якому народжуються інновації. В цій ситуації синергетичний підхід до освіти полягає “в стимулюючому, або пробуджуваному навчанні як відкритті себе або як співробітництва з самим собою із іншими людьми” [202, с. 10]. Саме таке навчання і формує цілісну особистість, яка в процесі взаємодії з навколишнім середовищем формується як “відкрита” система, здатна бути відповідальною за продуктивне вирішення проблем і викликів сучасної цивілізації. Отже, якщо освітня система хоче брати участь у створенні цілісної, креативної особистості, відповідної запитам “суспільства знань”, то вона повинна більше враховувати досягнення сучасних методологічних концепцій, насамперед синергетики.

Багатство смислів “суспільства знань” обумовлює нескінченну множину можливостей методологічної культури мислення. Виходячи із загального розуміння розвитку філософії освіти як сутнісної зміни, уявлення про структуру сучасної методології і загальної посилки про її похідність від рефлексивно-методологічної діяльності дослідника, формування і продуктивність методів педагогічної науки можна подавати як спрямоване перетворення їх предметно-концептуального, операціонально-нормативного і логічного змісту корелятивно до процесів пізнавального освоєння об’єктів. Вони мають більш складну системну організацію порівняно з об’єктами соціокультурної реальності і освітніми теоріями, котрі виникали раніше. В підсумку сукупність функціонуючих в науці та освіті методів наповнюється принципово новими методами, а також модифікаціями і різновидами традиційних методів.

## Висновки до першого розділу

Збільшення науково-технологічної могутності людства в реаліях глобального світу актуалізує проблему відповідальності кожного індивіда за долю суспільства і планети в цілому. Готовність нести відповідальність перетворює людину в автономну особистість, котра в якості точки опори свого продуктивного розвитку використовує знання. Така спрямованість передбачає розвиток і самозаглиблення людини з орієнтацією на цінності гуманізму, моралі, свободи.

Домінуючі в суспільстві, заснованому на інформації та знаннях, способи організації педагогічної діяльності, ціннісні орієнтири, характер міжособистісних відносин обумовлюють активність кожного учасника освітнього процесу. В силу чого зростає відповідальність вчителя перед суспільством за результати своєї праці. Її результатом повинен стати індивід, життя якого наповнене метою і смислом.

Оцінити справжній ефект освітньої діяльності, освітніх інституцій, виявити перспективи їх розвитку неможливого поза культурними та індивідуальними смислами освіти. В зв'язку з чим потрібно говорити про відповідальність в соціокультурному вимірі, в силу чого вона постає як соціальна відповідальність. Завдяки їй долається "хаос" (свавілля) соціального життя і встановлюється "порядок". В термінах сучасної філософії дана бінарність постає в опозиції "хаосмос" і "хаокосмос". Взаємодія "хаосмосу" і "хаокосмосу" обумовлює соціальний порядок, соціальну гармонію, досягнення яких можливе в контексті вирішення проблеми "соціальної відповідальності".

Відповідальність в контексті соціокультурної реальності, має універсальний характер, оскільки включає, "втягує" в себе проблемність і складність долі світу і людини. Відповідальний вчитель в своїй діяльності

формує духовно-ціннісний простір, в якому відбувається становлення людини як особистості. Для неї отримане знання наповнюється соціальними смислами, у ньому втілюються моральні цінності, культура, духовність.

Сучасний світ визначають знання та інформація, що в підсумку є умовою ствердження соціального конструкту “суспільства знань”. Його евристичний потенціал відкриває нові можливості для розвитку всіх сфер буття людини. Концепт “суспільства знань” корелює з теоріями “інформаційного” та “постіндустріального суспільства”, які засновані на впевненості, що якісні соціальні трансформації в сучасному глобальному світі нерозривно пов’язані з новою роллю інформації та знання.

В “суспільстві знань” зростає участь наукової спільноти в комунікації соціально значимих викликів. Результатом такої участі є перенесення підсумків наукових досліджень в сферу соціально-політичної діяльності, що змушує її суб’єктів мати справу з когнітивно конституйованими завданнями. Засноване на знаннях суспільство потрібно розуміти як нову соціокультурну реальність, якісно відмінну від традиційних уявлень про суспільство і його життєдіяльність.

В контексті теоретичних проблем освіти, які відповідні викликам та ризикам “суспільства знань”, найважливішими є традиційні онтологічні та епістемологічні питання про співвідношення знання і незнання, старого і нового. Нова педагогічна парадигма повинна бути зосереджена на творчому пошуку нового, моральних цінностях, когнітивній спеціалізації і профільованих групах під керівництвом наукового наставника. В силу чого актуалізується проблема вчителя як відповідального суб’єкта навчальної діяльності в “суспільстві знань”, яке посилює значущість творчого підходу до процесу навчання.

Образ того чи іншого духовного явища – концепції, теорії, філософської системи набуває чіткості і концептуальності через застосування нових методологічних рефлексій і принципів. Передумова будь-якої творчості – це

визначення кола тих завдань, які потрібно вирішити. Але інтелектуально-духовне, методологічно-рефлексивне джерело, з якого витікають засоби їх вирішення, повинно бути змістовним, а знання, обґрунтовані і подані філософією, наукою – універсальними.

Цілісність освітнього процесу та його імперативу відповідальності конструктивно може бути описана з позицій множини теоретико-методологічних позицій. Вибір методологічних засад дослідження в дисертації обумовлений позицією, згідно якої метод повинен спиратися на певні природні і соціальні закономірності. Множинність об'єктивних інтерпретацій світу має визначений інваріантний об'єктивний механізм, виміри функціонування якого стають реальним результатом вибору суб'єкта, котрий перебуває на тому чи іншому етапі інтелектуального, духовно-культурного розвитку.

Для ствердження сучасного багатовекторного освітнього простору, розвитку освіти, навчального процесу опорою стає сформований етос відповідальності. Аналіз багаторівневої структури навчального процесу в якості єдиного інституційно скоординованого цілого містить в собі можливість існування взаємовпливу різних дискурсів, Відбувається зміна певного типу методологічної рефлексії і відповідної їй культури мислення. В силу чого відбувається зміна характеру усвідомлення вчителем себе суб'єктом не лише навчання і пізнання, але й відповідальності.

# РОЗДІЛ 2
# ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТІ ІСТОРІЇ ОСВІТИ

Процес самовизначення людини, її здатність бути причиною власного цілепокладання обумовлений соціокультурним буттям. Як простір існування людини, воно передбачає її активне, творче входження в систему соціальних зв'язків і відносин. Феномен "вчительства" пов'язаний із діяльністю, спрямованою на відтворення людського способу життєдіяльності, який втілюється у різноманітних спеціалізованих практиках. В контексті трансформацій сучасного освітнього процесу набуває актуальності завдання дослідження зародження інституту вчительства в ґенезі ціннісних самовизначень культури. Переважна частина досліджень зазначеної проблеми зосереджена в основному на розвитку педагогічної діяльності в той чи інший історичний період, опису існуючих форм освітянської діяльності тощо. Однак для цілісного уявлення про інститут "вчительства" як діяльності, спрямованої на творення і розвиток цивілізаційних основ життя, необхідно виявити соціально-економічні, культурні і духовно-ціннісні умови його зародження і формування.

## *2.1. Вчитель і знання в стародавніх цивілізаціях: від "архетипу" до "пайдейї"*

Історично першим типом людської соціальності було первісне суспільство. "Первіснообщинний лад був найдовшим в часі – більше мільйона років – етапом історії людського суспільства. Визначити точно його найнижчу межу не легко, внаслідок того, що у нещодавно знайдених кісткових залишках наших далеких предків більшість бачить то

протолюдину, то людину і час від часу домінуючий погляд змінюється. У даний час більшість вчених вважають, що прадавня людина (а тим самим і первісне суспільство) виникла 1,5 мільйонів років тому, інші віддаляють її появу у часі більше ніж 2,5 мільйонів років назад. Верхня межа первісного ладу коливається в межах останніх 5 тисяч років в залежності від континенту" [6, с. 6]. Власне, з появою господарства – мисливства, збирання плодів тощо як способів виживання і з'являється потреба у формуванні зародків навчання та виховання.

Зазначимо, що основним засобом забезпечення життя первісної спільноти є так зване "привласнююче господарство". Людина в цей період історичного розвитку майже повністю залежить від природи, від клімату, від погоди тощо. Її можливості обмежені виготовленням примітивних знарядь праці, рибальством і полюванням. Саме вони забезпечували основні способи виживання. В умовах залежності від "дарів" природи людина майже повністю спрямована на задоволення в першу чергу вітальних потреб [6, с. 12-13].

Слід враховувати, що первісний лад розподіляється на кілька нерівномірних періодів. Примітивність життєдіяльності у кожному з них обумовлює відповідний соціально-культурний досвід. Діяльність людини в цей час постає цілісною та недиференційованою. В силу зазначеного, інститут вчительства не виділяється як специфічна окрема діяльність. Тобто процеси навчання і виховання відбуваються стихійно, в процесі безпосереднього відтворення необхідної для життя колективної практики. В первісному племені навчання невіддільне від процесу здійснення життя "роду"і "розчиняється" в ньому. Індивід відтворює себе в більшій мірі як представник природного світу, а не представник "роду людського" [153]. Тому передача накопичуваного досвіду має переважно натуральний та ситуативний характер.

Наступний етап первісного ладу визначається утворенням родової общини. Окрема людина на цьому етапі все ще вписана у ціле роду, котрий є тією силою, яка відділяє індивіда від природи і допомагає протистояти їй. Відбувається удосконалення знарядь праці, процесу полювання, що приводить до розширення соціального досвіду, який необхідно передавати від одного покоління до іншого вже не природним, а культурним способом. Домінуючим типом господарювання в цей період залишається "привласнююче виробництво". Людина не виробляє ті речі, які споживає, що відповідним чином впливає на формування її світорозуміння. Залежність від роду приводить до перенесення його ознак на весь оточуючий світ. Рід об'єднує людську спільноту, природу і увесь світ. В повсякденній практиці і світогляді людини цієї епохи не диференціюється ціле роду чи Космосу. Тим самим оприявлюється залежність людини від навколишнього світу та обмеженість її діяльності. Цей спосіб осягнення світу характеризується як міфологічний, і є вираженням общинно-родового буття людини. Міфологія постає розумінням природи та всього світу як певної універсальної родової общини,обумовленої безпосередністю стихії загальності. В межах цілісної первісної общини кожен її елемент не набуває визначеності, а "розчиняється" у почутті "єдності". Наприклад, сутність давньогрецької міфології визначається особливостями архаїчного ладу стародавньої Еллади, жителі якої сприймали світ як життя однієї величезної родової общини та узагальнювали "всю різноманітність людських відносин і природних явищ в міфі" [228, с. 127].

Підкреслимо, що знання, яке завжди було і залишається результатом практичних пізнавальних зусиль, на перших порах людської історії, в умовах первісного (рутинного), з надзвичайно повільним темпом "приросту" нових знань суспільства, сприймалося кожним новим поколінням як одвічно "готова" сукупність "рецептів" і "правил". Носіями, охоронцями "родового досвіду" є "старійшини", "вожді", жерці первісних спільнот. Вони

передавали цей досвід як певну незмінну “даність”, як священну “традицію”, що розкривалася в системі міфологічних уявлень. А міф засвоюється шляхом “відтворення” його змісту у колективному ритуалі родоплемінної спільноти, який прилучає кожного індивіда до колективного володіння набутим родоплемінним досвідом. Саме таким постає пізнавальне осягнення світу на “світанку” людської історії. Нові покоління, по суті, “прилучалися” до “рутинного досвіду первинного колективу” [61, с. 201-202].Знання у такому суспільстві ще не віддільне від безпосередньої практики. Тому його передача відбувається в процесі колективної (спільної) практичної діяльності, що обумовлює формування “колективного несвідомого”, яке виступає свого роду ірраціональним знанням, що також передається з покоління в покоління.

Господарська діяльність у межах общини засновується на роді, який перевершує людську спільноту. Синкретизм міфологічної свідомості припускає поєднання минулого та теперішнього, світу живих та світу мертвих, світу тваринного та світу людини. І річ, і людина не мають чітких визначень,а тому “перетікають” одна в одну. Тому світ архаїчного життя є не тільки світом певних речей, але й світом “абстрактних сил”. Речі і люди є лише їх носіями, ритуальними інструментами спілкування з цим світом “абстрактних сил” [61, с. 203]. Головною силою виступає універсальний рід,а не людина. Тому сила індивіда не створюється ним самим, а “запозичується” у роду, природи.

В силу цих обставин індивід не може бути дистанційований від роду в межах общинноплемінного ладу. Поза родом він не представляє ніякої цінності, є ніщо. Єдність, цілісність та спорідненість виступають тут як благо для кожного. Тому вимоги общини до індивідів є безпосередніми вимогами відтворення умов співжиття. Значимість того чи іншого вчинку індивіда проявляється тільки у його відношенні до чогось зовнішнього, наприклад, по відношенню до роду або “долі”. Сам по собі вчинок ще не має своєї

визначеності, тому не містить в собі гріха, так само як відсутня індивідуальна відповідальність. Суб'єктом відповідальності є рід, який відповідає за вчинки кожного із своїх представників. Тільки через рід людина здатна оволодіти зовнішнім змістом (природою) та своїм внутрішнім змістом. Інакше ні зовнішня природа, ні внутрішній зміст не підконтрольні індивіду [153, с. 220-221].

Головним суб'єктом виховання на даному етапі розвитку людини є община. Вона здійснює стихійний вплив на індивідів з метою передачі їм практичних навиків та способів спілкування. Одну з головних ролей у вихованні відігравали вікові ініціації. Вони представляли собою певне випробовування, яке необхідно було пройти підліткам для того, щоб стати повноправними членами роду. За етнографічними даними, процес ініціації міг тривати від кількох тижнів до кількох років. Підлітки, які проходили ініціацію, жили відокремлено, повинні були утримуватися від певних видів їжі та виконувати ряд заборон (табу). Однак не всі первісні спільноти мали формалізований процес посвяти у доросле життя. У деяких племен процес соціалізації відбувається поступово, без проходження ініціації. Діти дуже рано починають отримувати різноманітні трудові навички в процесі допомоги старшим, які вчать молодших розмовляти, плавати, стріляти та всьому тому, що знають самі про оточуючий їх світ [153, с. 223-226].

Таким чином, незважаючи на існування різних способів навчання і виховання, усі вони мали спільну мету: засвоєння практичних навичок та способів спілкування в процесах господарської діяльності. Тим самим формувалися їх певні архетипічні риси. Наявні відмінності мають відношення не до мети виховання, а до засобів її досягнення. Отже, первісне виховання має відповідний природі характер, і спрямоване на інтеграцію окремого індивіда у рід. Залучення індивіда до общини було необхідним етапом його перетворення на людину. Перейняті навички полювання та виготовлення знарядь праці забезпечували виробництво засобів для життя,

але набагато важливішим було відтворення самої людини, котре відбувається у роді, “неорганічному тілі” людини [153, с. 226].

Розклад родоплемінних відносин супроводжується ускладненням господарської практики та розподілом праці на фізичну і розумову. Остання і виступає тією сферою, де зароджується вчительство як специфічний вид людської діяльності. Становлення рабовласництва змушує господаря культивувати в своїй діяльності розумові здібності для ефективного керування рабами. Управління не пов’язане з чуттєво даним предметом, а є опосередкована знанням і мисленням діяльність, з ідеальним цілепокладанням. В результаті управлінської діяльності перетворюються способи, прийоми, методи передачі досвіду, зафіксовані у навичках праці та спілкування, а не речі та сили природи [252, с. 17-18].

Отже, у діяльності, зорієнтованої на цілеспрямоване управління господарською практикою людей, її предметом виступає “не образний символ теперішнього та минулого, не самі по собі образи явищ “світу як належного”, а способи відношення людини до предметів матеріального перетворення та споглядання, способи їх практичного покладання у якості таких: способи виокремлення від інших предметів, способи опису, зображення, міри, перетворення та вираження у загальнозначимих засобах спілкування людей” [252, с. 19]. З управлінської діяльності бере початок розвиток теоретичного мислення взагалі, яке, на відміну від міфологічного світосприйняття, має справу не з емпіричними речами та явищами реального життя, а з ідеальним образом діяльності та світом духовного буття, в якому формується система моральних принципів. Серед них виокремлюється відповідальність індивіда як умова збереження цінностей, набутих суспільством і людиною.

Зазначимо, що інституалізація навчально-педагогічної діяльності припадає на той проміжок часу, який К. Ясперс назвав “епохою великих культур стародавності” і початком “історичного часу” [388, с. 527]. У

“доісторичний” період майже не відбувається передача минулого досвіду від одного покоління до іншого. Міфологія, яка виростає на обожненні Космосу, є “аісторичною” [228, с. 132]. Вчительство, як специфічна діяльність, починає виокремлюватися у період зародження і розвитку перших цивілізацій в Шумері, Індії, Китаї, Єгипті у III-I тисячоліттях до нашої ери. Формування інституту вчительства обумовлене становленням аграрного господарства,економічних відносин та рабовласницької держави. Вони вимагали спеціалізованої підготовки низки освічених людей, які могли б приймати участь в управлінні рабовласницькою державою з її інститутами та адміністративно-бюрократичними структурами.

Важливим аспектом переходу від “доісторичного” часу до “історичного” є трансформація людини, особливістю якої постає процес її звільнення. Історія, таким чином, перетворила людину “на істоту, яка прагне вийти за свої межі” [388, с. 73]. Здатність дистанціюватися від існуючої реальності та її виміру загальними способами відрізняє людину “епохи великих культур” від первісної людини. Історія постає цією всезагальною мірою, якою визначається індивідуальний вчинок або індивідуальне життя. Усвідомлення цієї міри пробуджує у людей стародавніх цивілізацій бажання залишити своє ім’я в історії і тим самим здобути безсмертя. Перехід з “доісторичного” періоду в історію характеризується пробудженням свідомості та пам’яті. Відбувається передача духовного досвіду, здійснюється звільнення від теперішнього; “пралогічне мислення” (Л. Леві-Брюль) поступається місцем раціоналізації будь-якого змісту та значення; за посередництвом техніки здійснюється “звільнення від життєво необхідного зв’язку з обумовленою випадковістю” [388, с. 72]. Разом з тим, зміни, які супроводжували перехід власне до історії, кардинально змінили суспільне життя в цілому. Відбувається перехід від привласнюючого до відтворюючого (продуктивного) типу господарювання.

В процесі цього переходу (від “варварства” до “цивілізації”), виховання втрачає свій природовідповідний і ненасильницький характер. Воно перетворюється на цілеспрямовану діяльність, зорієнтовану на підготовку еліти суспільства,в якій культивується розумова діяльність. В цих умовах і починає здійснюватися організація виховання та навчання. В інших прошарках суспільства виховання продовжує мати прикладний і ситуативний характер. Так, наприклад, в одній з найдавніших цивілізацій, Шумері, не було ні загального, ні обов’язкового навчання. Більшість учнів походили з багатих чи заможних сімей, адже бідному не легко було знайти час та кошти для тривалого навчання. Багато з них, щоб уникнути помилки, поруч зі своїм ім’ям зазначали ім’я свого батька і вказували його професію. Ретельний аналіз табличок встановив, що батьками тих, хто навчалися в школах, були правителі, “батьки міста”, управляючі храмів, воєначальники, вищі податкові чиновники, жерці різних рангів, підрядники, наглядачі, хранителі (зберігачі) архівів тощо. Іншими словами, батьками писарів (освічених) були найбільш заможні городяни. Характерно, що в шумерських школах навчалися тільки хлопчики [199, с. 18].

Виникнення держави в Шумері з її чиновницьким апаратом вимагало відповідного числа підготовлених людей. Школа на перших порах виникає як місце підготовки писців, яких вже в III тисячолітті до н.е. нараховувалось декілька тисяч. “Спочатку, – писав С. Крамер, – цілі навчання в шумерській школі були, так би мовити, чисто професійними, тобто школа повинна була готувати писців, потрібних в господарському та адміністративному житті країни, головним чином для палаців і храмів. Це завдання залишалося центральним впродовж всього існування Шумеру. Але в міру розвитку мережі шкіл, а також у міру розширення навчальних програм, школи поступово стають осередками шумерської культури і знання. У них формувався тип універсального “вченого” – фахівця з усіх існуючих в ту епоху сферах знання: з богослов’я, ботаніки, зоології, мінералогії, географії,

математики, граматики і лінгвістики, причому нерідко ці вчені збагачували знання своєї епохи" [199, с. 17]. В даній ситуації цілком очевидно, що вчитель в першу чергу був відповідальний за підготовку майбутнього чиновника. Так формувався архетип вчителя, покликанням якого було виконання соціального завдання.

Безумовно, шумерські школи були своєрідними "культурно-творчими центрами". Тут не тільки вивчали і переписували літературні пам'ятники минулого, але й створювали нові твори. Учні, які закінчували ці школи, ставали не лише писарями при палацах і храмах або в господарствах багатих та знатних людей. Певна їх частина присвячувала своє життя науковим дослідженням і викладанню. Шумерська школа спочатку виникла як придаток храму, згодом відокремилася від нього, і її програма набула в основному суто світського характеру. Тому праця вчителя, скоріше всього, оплачувалася за рахунок пожертвувань і внесків учнів. Разом з тим шумерська педагогічна система може бути охарактеризована в якості авторитарної. Навчання та виховання у Шумері було досить важким, спрямованим на відтворення існуючої авторитарної соціальної системи, але шляхом збереження та передачі знання, певних принципів виховання, накопичуваного досвіду [199, с. 26].

Виникнення і розвиток великих держав у цивілізаціях Стародавнього Сходу обумовило появу різноманітних освітніх центрів. Наприклад, у Стародавньому Китаї великий вплив на культуру та суспільство здійснив своєю діяльністю Конфуцій,у школі якого навчалось біля трьох тисяч учнів. Конфуцій став першим китайським професійним викладачем і організатором підготовки учених-інтелектуалів. Вихідне положення його вчення – життя та смерть визначаються долею, багатство і визнання залежать від Неба, стало офіційною політичною й моральною доктриною тогочасної китайської держави. Заслуга Конфуція полягає в тому, що він є одним з перших мислителів давнини, який створив оригінальну й цілісну, хоча доволі

суперечливу філософську систему. Вона виявила особливості функціонування суспільства і фундаментальні засади інтеграції, а головне, обґрунтувала необхідність громадської злагоди, моральної єдності індивіда й суспільства, краси і добра, істини і справедливості [8, с. 20]. Його концепція соціальної етики проголошувала головним принципом життя тезу: людина існує не для себе, а для суспільства. Тобто на перше місце ставилася залежність індивіда від суспільства, підлеглість індивідуального перед соціальним (загальним).

Таким чином,етика Конфуція сприймала людину лише у зв'язку з її соціальною функцією, а виховання означало підведення людини до належного виконання цієї функції. Наріжним каменем філософської концепції Конфуція є поняття "жень", яке означає джерело моральних чеснот, прояв людинолюбства. Гуманність постає головною вимогою до відповідальності людини перед суспільством,оскільки її існування не може обійтися без наступних регуляторів: допомагай іншим досягти того, чого б ти сам хотів досягти; чого не бажаєш собі, того не роби іншим [8, с. 21-22].

Враховуючи, що Стародавній Китай був аграрною країною з патріархальними відносинами, соціальні відносини уявлялись як продовження сімейних (сім'ї). Відносини підданого і правителя, підлеглого і керівника засновуються на такій же відповідальності,як відносини сина до батька і молодшого брата до старшого. Підтримуючи ідею субординації в соціальних відносинах, Конфуцій виробляє принцип справедливості і справності (правильності). Їх присутність в діяннях людини змушує її бути відповідальною так, як зобов'язує порядок та її положення. Правильна поведінка спрямована на дотримання порядку і людяності, оскільки "благородна людина розуміється на тому, що є справне, так само як і малі люди розуміються на тому, що є вигідним" [154, с. 28-29]. Таким є шлях ("дао") освічених, які володіють етичною силою ("дз") і на яких повинно

бути покладено завдання відповідального управління суспільством [154, с. 29].

Отже, головним завданням вчителя Стародавнього Китаю, в якому конфуціанство стало офіційною філософією і релігією, було підготувати учня до виконання своїх обов'язків перед державою та суспільством, які визначені його соціальним положенням. Такий підхід мав велике значення для соціально-економічного впорядкування життя в аграрному Китаї. Але він обмежував індивідуальне життя, редуковане до певного соціального положення і діяльності. Індивід повинен бути функцією в соціальному організмі. Проте конфуціанство досить яскраво висвітлює суспільні вимоги відносно того, як необхідно виховувати, якими повинні бути головні постулати в процесі навчання особистості. У період формування ранніх держав головними вимогами стають підпорядкованість вищій владі, дотримання введених законів, трансформація поваги до старшого від етосу родової ієрархії до зразків поведінки в контексті адміністративної і бюрократичної ієрархії, що приводить до чинопочитання та закріплює владу правителя. Людина є особистістю лише в рамках виконання своїх соціальних обов'язків, які обумовлені її положенням в суспільстві, а тому повинна відповідально виконувати свої функції для збереження і зміцнення державності [154, с. 29-30]. Тим самим закладаються основи менталітету того китайця, діяльність і досягнення якого сьогодні вражає увесь світ.

Підкреслимо, що головною вимогою стародавніх держав залишалась підготовка військового, жерця або ж чиновника. В силу чого особа вчителя займала вагоме місце в суспільній ієрархії. Наприклад, в Стародавній Індії вчитель виконував функції наставника, вихователя, перебираючи на себе соціальні ролі по вихованню батьків,сім'ї, суспільства в цілому. Частину дня учні займались безпосередньо навчанням, інший час присвячували господарським справам у будинку вчителя. Він повинен був забезпечити підготовку освіченого виконавця, тому особливу увагу звертав на суворе

дотримання засад станового поділу і норм міжкастового співіснування. Вчитель через навчання і виховання своїх учнів впроваджував у них смирення й покірність. Давньоіндійський світогляд, який представлений у текстах Вед, які завершують так звані Упанішади (в перекладі “сидіти біля”), що фактично означало “сидіти біля вчителя, щоб вислухати його виклад даних текстів” [154, с. 11]. Отже, становлення професії вчителя (“гуру”) в Стародавній Індії, як і в інших східних цивілізаціях, відбувається на основі архаїчних міфологічних образів, які формують “колективне несвідоме”, що породжує відповідальність по виконанню його настанов.

Звернення до проблем навчання, одержання знання неодмінно приводить до виходу за вузько педагогічну тематику. Не можна локалізувати навчання і виховання тільки однією соціальною сферою. Практика показувала, що освіта тісно пов’язана із відтворенням способу життя людини. Якщо соціально-економічна сфера створює засоби для життя, то навчання спрямоване на творення і відтворення самої людини. Але таке розуміння освітньої діяльності було сформоване в Стародавній Греції.

Безперечно, фундаментальні основи європейської культури і освіти були закладені в епоху античності, в першу чергу Еллади. З точки зору К. Ясперса, “античність дала фактичне обґрунтування того, чим ми можемо бути в якості людей Заходу. У Давній Греції ідея освіченості була вперше здійснена і осягнута так, як вона з тих часів застосовується кожним, хто її розуміє. Всі великі злети людського буття відбувалися на Заході за допомогою долучення і розмежування з античністю. Там, де про неї забували, наступало варварство. Тому, хто відірвався від свого ґрунту, судилося вагатися, будучи позбавленим опори; саме таким буде наш стан, якщо ми втратимо зв’язок з античністю. Античність – наш ґрунт, хоча вона постійно змінюється, і лише в другу чергу і без автономної сили освіти вона – минуле свого народу” [388, с. 123].

Актуальність звернення до античності визначається необхідністю зрозуміти проблеми сучасності, осмислити ті процеси, що відбуваються в сфері освіти сьогодні. Як відомо, адекватне розгортання логіки реформування теперішнього неможливе поза рефлексивним осмисленням минулого. Тому таким важливим є завдання включення досвіду античності в контекст проблем, які сьогодення ставить перед освітнім процесом. В цьому контексті "античність не в далекому минулому, а завжди з нами, не як історичний факт, а як факт нашої історії" [57, с. 261]. В силу чого античний ідеал освіти постає як актуальний факт освіти сьогодення. Так, наприклад, сучасні реформи освіти, спрямовані на гуманізацію цієї сфери, звертаються до теоретичного осмислення феномену "гуманізму", котрий зароджується в цей період розвитку філософії.

Підкреслимо, що впродовж багатьох століть античність була і залишається культурним, естетичним, смисловим ідеалом. На думку К. Ясперса, "вісь світової історії" припадає на часовий відрізок від VIII до II століття до н.е., тобто період античності, коли відбулася різка зміна в історії: "З'явилася людина такого типу, яка існує до наших часів. Цей час ми в загальному будемо називати осьовим часом" [388, с. 32]. На противагу архаїчному суспільству, яке жило за встановленими традиціями і нічого не хотіло змінювати, початок і розвиток античності, особливо в давньогрецький період, характеризується інтенсивним формуванням нових ідей, цінностей, норм поведінки, що повністю змінило образ людської культури, стало основою сучасної цивілізації.

"Осьовий час" – це період зародження світових релігій, що приходять на зміну язичництву, становлення класичного мистецтва, яке сформувало ідеали краси і гармонії, час виникнення філософії, котра з середини руйнує міфологічну свідомість. Починає стверджуватися тип людини, яка покладається на розумову, інтелектуальну рефлексію, а не "спокій" традиції. Людина тут вперше "прокидається" для ясного, чіткого мислення.

Виникнення рефлексії перетворює безпосередній досвід на те, що вимагає перевірки та обґрунтування [228].

Таким чином, криза міфологічного світогляду, який поступається в цей час місцем релігії та філософії, здійснила великий вплив на формування ідеалу освіченої і культурної людини античності. Це означало, що соціальні зв'язки, які у первісному суспільстві ретельно "опікали" індивіда, послабляються, і з єдиного, недиференційованого роду виділяється індивідуальне "Я". Авторитет общини втрачає минулу владу і вплив, індивідуальна свідомість піддає рефлексії та сумніву раніше священні норми, табу і звичаї. Формування інституту приватної власності, наявність нової соціальної структури визначає всі сфери античної культури, у тому числі й освіти [227, с. 64-66]. Процес майнового розшарування суспільства обумовлює появу нових соціальних груп, нових способів існування і поведінки людини, що вимагало нового знання.

Хоча античний грек (еллін) звільняється з-під опіки роду і випробовує можливості вільної дії, проте вільним він так і не стає, адже в епоху рабовластництва людина, навіть вільна, не може набути свободи. Співвідношення свободи і необхідності розуміється як співвідношення "героїзму" та "фаталізму". Необхідність розуміється як доля, як фатум, які неможливо здолати навіть безсмертним богам. Проте фаталізм, в контексті якого розвивається антична культура, не приводить до бездіяльної пасивності. Людина не здатна до кінця розкрити "план долі", а тому, навіть якщо вона щось знає, продовжує діяти так, ніби долі не існує, і все залежить саме від неї. Зміст феномену античного героїзму полягає у тому, що індивідуальна воля все ще лишається залежною від роду. Спосіб існування людини задається належністю до того чи іншого соціального стану, що в свою чергу породжує відчуття трагічності людського існування. Дана соціальна залежність знаходить відображення в уявленнях античної культури як "космічний фатум", "доля", віра в яку, за словами О. Ф. Лосєва, "дивним

чином поєднувалась з вільним та цілеспрямованим облаштуванням у повсякденному житті" [227, с. 69]. Таким чином, вся античність пронизана трагедією: воля індивіда є безсилою перед "космічним фатумом", який уособлюється в ієрархічній залежності.

В силу цих обставин знання й освіта в античності постають тим фундаментом, спираючись на який людина піднімається до відкриття світу в цілому. Завдячуючи новому знанню, вона одержує можливість подолати свою обумовленість природною випадковістю. Разом з тим, освітній та культурний ідеал Стародавньої Греції не був від початку загальнолюдським. Філософська думка, яка випробовувала сумнівом всі засади міфологічного світосприйняття, не ставила завдання звільнитися від станової (ієрархічної) залежності. Пафос її міркувань стосується в першу чергу людей сильних, тому ідеаломантичної освіти є владні і вільні громадяни.

Розуміння ідеалу освіченої людини унеобхіднює завдання звернутися до філософської спадщини видатного мислителя Платона, в епоху якого починають формуватися принципи освіти і навчання. У зв'язку з руйнуванням традиційних способів ретрансляції культурного досвіду для майбутніх поколінь, Платон був змушений шукати нові шляхи і способи цілісного розвитку людини. Він прагнув виявити умови і способи, які дозволять максимально повно реалізувати свій природний потенціал, гармонізувати відносини з оточуючими. В результаті Платон теоретично обґрунтовує ідеал освіти, визначальний для наступних епох – "пайдейя" [184, с. 33].

Поняття "παιδεια" походить від давньогрецького слова "παισ", яке означає "дитина", "хлопчик", і перекладі означає "виховання", "освіта". "Виховання", що розуміється як "дисциплінування", "освіта", як отримання навиків і знань для майбутньої професійної діяльності, лише частково передає зміст цього терміну, котрий в часи Стародавньої Греції розумівся скоріше як "набуття образу", як практика штучної трансформації природної

тілесності. “Пайдейя у грецькій культурі відігравала особливу роль, оскільки вона передбачала не просто гру з дітьми або опіку молодшого покоління. Вона була справою державної важливості, оскільки мала безпосереднє відношення до того, що можна було б зараз назвати національною або культурною ідентичністю” [184, с. 34]. Хоча “еллінство”, як відомо, вказує на належність до певної культурної,а не національної практики. Звідси зрозуміло, що елліном не народжуються. Бути елліном – це особливе мистецтво, що передбачає набуття “τεχνη” – “техніки себе” (М. Фуко), яка досягається шляхом практичної аскези, тобто різного роду вправ, які розроблялися вчителями-наставниками. Еллін, як архетип певної особистості, вимагав відповідного архетипу вчителя.

Кінцевою метою такого “виховання” було формування у вільного жителя Еллади здатності і вміння бути громадянином, бути спроможним до автаркії – гідного та відповідального існування в полісі, що можливо при умові звернення до самого себе. Самопізнання виявляється необхідним моментом у ствердженні влади над собою, своїм тілом, своїми здібностями і бажаннями. Зокрема, у Сократа, як і Платона,знання відігравало важливу роль у процесі наближення до блага і становлення людини доброчесної. Тобто такої, яка знає, що таке добро. “Цією технікою виховання майбутніх громадян і була пайдейя, яка пояснює, чому турбота про себе мала в першу чергу політичний смисл, тобто стосувалася блага полісу в цілому, а також була пов’язана зі збереженням самосвідомості і самовідтворення еллінства на рівні культури” [184, с. 34].

Термін “пайдейя” можна розуміти як спосіб формування самостійної, всебічно розвиненої особистості, здатної до здійснення громадянських обов’язків. В такому значенні “пайдейя” – це формування ідеальної людини. Практика “пайдейї” в Стародавній Греції характеризується глибоким взаємозв’язком виховання і навчання, разом з тим виступає єдністю фізичної та інтелектуальної досконалості. Відповідно до ідеалу античної освіти,

навчальна діяльність спрямовується на формування людини як гармонійної цілісності з “аристократичною” системою цінностей, а не професіонала у певній галузі. “Пайдейя” органічно поєднувала освіту і виховання, значно виходячи за рамки трудового навчання. В такому контексті “освічена людина” не просто вміє писати або читати, а “просвітлена”, “оновлена”, яка пройшла шлях “пайдеї” [184, с. 35].

Мета освіти, як вона уявлялася для передових, тобто мислячих людей Еллади, сформульована у діалогах Платона. Особливо важливим у цьому контексті є відомий міф про “печеру”, викладений у сьомій книзі “Держави”, присвячений проблемі “освіченості та неосвіченості” [278]. Для великого філософа пізнання можливе завдяки безпосередньому сприйняттю того, що ми бачимо та осягаємо. Причому істинним є осягнення, осмислення, розуміння, а не бачення.

У цьому контексті Платон розкриває свою теорію освіченості (знання). “Освіченість, – пише мислитель, – це зовсім не те, що стверджують про неї деякі особи, які заявляють, ніби в душі у людини немає знання і вони його туди вкладають, на зразок того як вклали б в сліпі очі зір” [278, с. 299]. Отже для того, щоб споглядати ідеї, людині недостатньо механічно заповнити себе готовими знаннями. Освіченість передбачає поворот до “світла знань” всієї цілісності душі. Цей “поворот душі” повинен здійснюватись поступово, оскільки зміна стосується буття людини і відбувається в глибинах її сутності. Таке нове навчання (переучування)і звикання людини до споглядання ідей є тим, що Платон в своїй філософії називає παιδεία (“пайдейя”).

“Пайдейя” у Платона,вважає М. Гайдеггер, означає περιαγωγή ὅλης τής ψυχής, керівництво до зміни всієї людини в її сутнісний зміст [364, с. 348]. Згідно з таким підходом “пайдейя” є власне перехід до “пайдейї” з “апайдевсії” (неосвіченості). Відповідно до цього перехідного характеру “пайдейя” завжди залишається співвіднесеною з “апайдевсією” [364, с. 349]. Взагалі найближче, хоча і не цілком, до сутності “пайдейї” підходить наше

слово “освіта”, яке може трактуватися як формування відповідно до заздалегідь визначеного “про-образу”. Протилежне “пайдейї” – “апайдевсія” (неосвіченість), не була піддана формуванню і не містить визначального “про-образу” [364, с. 350].

Сутність “пайдейї” не у тому, щоб заповнити “непідготовлену душу” “голими” знаннями, немовби пусту посудину. Справжня освіта, навпаки, захоплює та змінює всю душу в цілому. “Як оку неможливо повернутися від темряви до світла інакше, ніж разом з усім тілом, – писав Платон, – так само потрібно відвернутися всією душею від усього того, що стає: тоді здатність людини до пізнання зможе витримати споглядання буття і того, що в ньому найбільш яскраве, а це, як ми стверджуємо, і є благо” [278, с. 299]. Отже, “пайдейя” в такому розумінні постає як цілісний перехід з “світу тіней печери” до споглядання “сонячного світу ідей”. Тому ідеалом виховання і навчання виступає всебічно розвинена людина, адже поворот “всією душею” передбачає активізацію усіх діяльнісних вмінь і талантів індивіда. Для стародавнього грека “цілісна людина” і “громадянин поліса” були нерозривними поняттями, оскільки перше і друге передбачало відповідальність не лише за себе, але і за державу. Тому “гармонійно розвинена особистість” в сучасному розумінні суттєво відрізняється від освітнього ідеалу античності. Окрім того, потрібно пам’ятати, що існувало три найбільш відомих ідеали освіти і виховання в Стародавній Греції. Це “аристократичний” ідеал Гомера, ідеал виховання Афін та ідеал Спарти. Всі вони мали свої специфічні особливості.

Феномен “пайдейї” вивчали в своїх роботах дослідники античної культури Ф. Х. Кессіді, А. Марру, В. Йегер, О. Ф. Лосєв та інші. Наприклад, Ф. Х. Кессіді вважав, що “пайдейя” включає в себе, по-перше, визнання того, що людина є “мірою всіх речей”; по-друге, заклик до творення нового і неповторного. Давньогрецька “пайдейя” постає у його розумінні як культура. Стати культурою (духовною цінністю) дозволила їй демократична і

гуманістична спрямованість ідеї “пайдейї”. Людина тут розуміється як мета давньогрецької “пайдейї”. У праці “Від міфу до логосу” Ф. Х. Кессіді проводить думку про верховенство людського розуму, на основі якого стверджуються принципи розумного світорозуміння і призначення людини. Відбувається відкриття людини як самостійної цінності, визнання за нею права на ініціативу, довіра до її розумної діяльності. Наприклад, піфагорійці говорили про перетворення внутрішнього світу людини, де поєднувалося раціональне знання з ірраціональної вірою [207, с. 34-35]. На думку А. Марру, людська особистість усвідомлює свої можливості через перетворення на істоту, яка містить власне виправдання в собі і через це постає причиною власних вчинків. Єдина мета людського існування –досягти найбільш багатої і досконалої форми розвитку своєї особистості. Тому для античності виховання людського в собі уподібнюється роботі скульптора, який вирізає і прикрашає свої фігури [207, с. 35-36]. Таким чином, для людини найважливіше завдання – “вирізати” власну “статую”, або, іншими словами, стати відповідальним за відтворення власної ідеї.

Дане положення стає більш зрозумілим, якщо зауважити, що в часи античності поняття “ідея” означає буквально “бачити”. Як зазначалось, на думку Платона, ідею можна споглядати умоглядно, тобто поглядом розуму. Стати “самим собою”, в такому випадку, означає перетворити дитину, якою був колись, або природну (варварську) істоту, якою можеш залишитися, в людину відповідальну перед собою і суспільством. Стати людиною, пізнати себе – це вимога, яка не обмежується виключно освітньою сферою. Зрозуміло, давньогрецька “пайдейя” є практикою усього життя [207, с. 36-37]. У цьому контексті освіта мислиться не як заняття, котре готує учня для дорослого життя, а як результат виховних зусиль, які можуть і повинні тривати впродовж усього життя.

Таким чином, ідеал освіченої і культурної людини в античній Греції передбачає спрямування зусиль індивіда на формування і ствердження в собі

соціального змісту, що означає бути відповідальним громадянином. Незважаючи на те, що цей зміст в наступних епохах міг розумітися по-різному, сам принцип залишається актуальним і в наші дні. Про це свідчать численні звернення видатних мислителів XX століття, таких як К. Ясперс, М. Гайдеггер, М. Фуко та інших, до практики “пайдейї” у своїх наукових працях. Для нас важливими і сьогодні залишаються осмислені античністю ідеали відповідального й активного громадянина, цілеспрямованого творення ним власної особистості в процесі оволодіння різноманітними навчальними і виховними практиками. Можна стверджувати, що формування образу вчителя на основі “пайдейї” знаходить оприявлення і в сучасних навчально-освітніх практиках.

Традиції Еллади щодо навчання і виховання знаходять продовження в Стародавньому Римі. Діти з простих сімей отримували практичну трудову підготовку, а дітей привілейованих громадян (патриціїв) готували до активної суспільної і державної діяльності. Але, на відміну від Греції, початкову освіту могли отримати і діти плебеїв. Виховання повноцінного,відповідального громадянина, який розділяє всі традиційні цінності общини і держави, вважалося римлянами періоду ранньої республіки найважливішою суспільною справою. В цьому справедливо вбачали основу єдності держави, її процвітання і могутності [227]. Тому в римському суспільстві пильно стежили як за вихованням молодого покоління, так і за підготовку до його суворих випробувань в подальшому житті. Домашня освіта, безумовне підпорядкування владі батька і авторитету колективу повинні були прищепити молодому римлянинові гордість і повагу до славного, героїчного минулого Риму, і одночасно відповідальність за його велике майбутнє. Тим самим виключити можливість протиставлення власної персони римській спільності (Populum Romanum).

Виховання юних римлян у дусі традиційних чеснот починалося в сім’ї з її культом предків і родовими священними ритуалами. Багато підлітків

проходили школу участі в загальних релігійних церемоніях і обрядах як прислужники жерців, де їм доводилося вчити сакральні формули і гімни. Так виховувалося благочестя. Поняття “благочестя” вбирало також і безумовну покору молодших старшим, починаючи з сім’ї, і закінчуючи державними та військовими справами, де влада магістрату і воєначальника були незаперечними для простих громадян та легіонерів (воїнів). Даним цілям слугувала й суспільно-побутова освіта, спрямована на формування у римлян чесності, сумлінності, причому не тільки в торгових справах або контрактах, але і в повсякденному та державному житті. В знатних сім’ях переважала домашня освіта. Без знання грамоти і законів не можна було розраховувати на політичну кар’єру [244, с. 123]. В свою чергу знання законів обумовлювало відповідальне відношення до обов’язків, які покладало римське суспільство. Одним з найважливіших обов’язків римлянина була військова служба, що розглядалася як невід’ємна риса справжньої доблесті. Військова служба була своєрідним архетипом, вона перетворювала юнака на громадянина і включала в єдиний військово-політичний колектив, згуртований загальними інтересами.

Таким чином, система римського виховання включала ряд ступенів: домашня освіта; навчання в громадських (загальних) граматичних школах; сакральна освіта (засвоєння і знання священних обрядів, сакральних формул, шанування богів і пенатів); військове виховання, яке втілювало в собі вищу доблесть римлянина на шляху служіння батьківщині – Риму. Освіта в Стародавньому Римі підкорялася вимогам держави і була спрямована на виховання вірного їй громадянина, повністю відданого традиційним цінностям, покликаних згуртувати спільноту (Populum Romanum), зміцнити її єдність і могутність. Першочерговою справою було виховання у представників всіх верств населення відданості батьківщині, що обумовлювалося визнанням спільності походження всіх римлян від легендарних Ромула і Рема [244, с. 124-125].

Розвиток римської спільноти, її територіальне зростання, оформлення римсько-італійської федерації і провінцій римської периферії, посилення територіальної і соціальної мобільності римського громадянства викликали до життя нові явища: розширення господарських інтересів, можливостей професійної самореалізації громадянина, його поступове відокремлення від общини, соціальне і майнове розшарування, що розвивало індивідуалізм, трансформувало спосіб життя і мислення [244, с. 125-126].

Новий досвід і нове знання, які несли до Риму воїни, що повернулися з походів, численні раби, торговці, переселенці тощо, перш за все вплинули на систему виховання і освіти. Це сприяло переосмисленню традиційних цінностей в римському суспільстві. Разом з тим у римській системі навчання і виховання з середини II століття до н.е. особливо помітним стає вплив еллінізму, а загальноприйнята римська освіта відходить на другий план. Виникають школи риторики, які були вищим ступенем шкільної римської освіти. Вони готували юнаків із патриціанських сімей до майбутньої державної діяльності. В них за досить високу плату викладали ораторське мистецтво, філософію, риторику, правознавство, давалися знання з математики, астрономії, музики [244, с. 126].

Виховання військової честі та доблесті у молодого покоління поступово відходять на другий план. У римських школах всіх типів з обов’язкового переліку виключається фізичне виховання і майже відсутня музика. Вплив грецької духовності формував серед римського юнацтва не характерні для традицій Риму уявлення. Це в значній мірі роз’єднувало суспільство, протиставляючи пересічну масу і освічену еліту. В свою чергу еліта також була диференційована, неоднорідна, що вимагало духовного оновлення. Тому виникнення християнства в Римській імперії було цілком закономірним. Воно почало заповнювати духовний вакуум, і по мірі свого розвитку прагнуло створити власну систему навчання для пропаганди свого вчення [244, с. 126-127].

Зазначимо, що протистояти християнізації освіти намагався імператор Юліан. Знаменитий “шкільний” едикт, виданий в 362 році, котрий забороняв християнам навчати молодь риториці і граматиці, якщо вони не перейдуть до шанування язичницьких богів, був спробою зберегти традиційні цінності Риму. Фактично віруючим в Христа було заборонено і вчитися, раз вони не могли через свої релігійні переконання відвідувати язичницькі школи. Однак більшість риторів і граматиків з християн вважали за краще покинути свої кафедри, ніж на догоду імператорові перейти в язичництво. Хоча по смерті імператора Юліана едикт перестав діяти, спроба державного втручання у загальний виховний процес показує значимість соціальної ролі вчителя [227]. На даному прикладі яскраво прослідковується протистояння влади і народу стосовно окреслення загальних соціальних вимог у вихованні. Вчитель був поставлений перед вибором: змінити релігійні погляди, або відмовитись від своєї діяльності. В цьому виборі знаходила вираз їх соціальна відповідальність, громадянська позиція. Проте і частина язичницьких вчителів негативно ставилась до реформи імператора Юліана, оскільки історичний і соціальний розвиток країни диктував нові закони і вимоги. Відповідно до них потрібно було змінювати власний архетип, індивідуальну позицію, формувати нове розуміння своєї професійної відповідальності за навчання і виховання молоді. Наступала нова епоха – Середньовіччя, яка вимагала кардинально нового – в економіці, політиці, культурі, і, звичайно, освіті.

## *2.2. Взаємодія “сакрального” та “відповідального” в дуалізмі теоцентризму*

Історичний час завершення Римської Імперії характеризується формуванням нових соціально-політичних утворень і переходом до іншої соціокультурної епохи – Середніх віків. Вимоги до вчительства та соціальні

норми поведінки в цей період постають якісно іншими, що обумовлено її загальним соціально-культурним контекстом. Потрібно відзначити і зрозуміти спадкоємність розвитку освіти і виховання в процесі занепаду античного світу та переходу до середньовічного суспільства. Хоча антична культура,котра критикується як язичницька, витісняється офіційною християнською церквою, вона продовжує впливати на всі сфери життя епохи. Зокрема, в цей період продовжуються традиції римської освіти. “Безперечно, що в Італії деякі юридичні та приватні школи ведуть своє походження від безпосередньої римської давнини. Відомо також, що у Візантії стара, антична система освіти продовжувала своє існування” [22, с. 143], – зазначає Ф. Ар’єс. Попри те, що у Візантії світська антична освіта продовжує діяти впродовж усього періоду її існування, під тиском християнства втрати нею своїх позицій відчутні і тут. Достатньо згадати закриття у 529 році Афінської академії імператором Юстініаном, спалення Александрійської бібліотеки тощо.

У Середні віки відношення до світу та його образ кардинально змінюються. Завдяки впливу християнства середньовічна культура відкриває людині “трансцендентний вимір”. Так вона засвідчує дійсність Бога, який знаходиться поза світом і над ним. Бог – незалежний, абсолютний творець і господар світу. Якщо міфологічні істоти існують іманентно світу, разом із його занепадом і злетами, то в епоху Середньовіччя стверджується уявлення про Бога як креативне і особистісне начало. “Істинне поняття творчості, яка без будь-якої внутрішньої необхідності та зовнішньої заданості, у вільній всемогутності, одним пануючим словом піднімає світ до існування з нічого, є тільки у Біблії” [97, с. 129], – зазначає Р. Гвардіні. Усвідомлення цього трансформує світосприйняття людини, в якому головне місце належить християнській вірі. “Віра полягає у тому, щоб довіритися самооткровенню цього Бога та підкорятися йому; сприйняти його заклик, через який стверджується конечна особистість та співвіднести з ним усе своє життя” [97,

с. 129-130]. Звідси людське буття отримує нове обґрунтування, яке не може дати антична міфологія, котра “прив’язує” людину до світу, робить людину залежною від природи, що унеможливлює її вихід за межі світу і осягнення себе ззовні. Можливість відсторонення від світу, з точки зору Р. Гвардіні, з’являється “з приходом і ствердженням християнства” [97, с. 129]. Воно відкриває нові обрії для свободи і діяльності, які були невідомі для античної людини, незалежно від рівня її культури.

Виникнення у Середньовіччі специфічного ідеалу освіченості, який визначав вимоги до формування нового образу вчителя, котрий остаточно ствердився у пізньому середньовіччі, в середовищі “університетської корпорації”, обумовлено соціально-економічними та культурними причинами. Відомий французький історик М. Блок, досліджуючи характерні особливості феодального ладу, вказує на його відміну від попередніх, традиційних суспільств, які поєднувались, “пов’язувались” родом або державою. В умовах феодального ладу не було родинних кланів як основи суспільства. Сутність європейського феодалізму можна зрозуміти, прийнявши до уваги потрясіння, викликані вторгненням готських (германських) племен, в результаті якого відбулося насильницьке змішування двох суспільств (варварського і цивілізованого, культурного), котрі перебували на різних ступенях розвитку [63, с. 69-76].

Дух, смисл середньовічної культури утворився при безпосередній участі “германського елементу”, під впливом якого його “внутрішня динаміка, прагнення до безмежного, проявляється релігійно у характері нордичної міфології, та історично – у набігах і походах германських племен, які не знали відпочинку й спокою. Вплив германських племен на середньовіччя трансформується у потужний рух середньовічної людини за межі світу” [97, с. 129], – зазначає Р. Гвардіні. Цей момент рівною мірою виявляється як у духовній, так і практичній діяльності. Перша характеризує прагнення людини вийти за межі видимого світу до Бога, щоб від нього знову

повернутися до світу і творити його. Друга – у хрестових походах і атмосфері переміщень, що безпосередньо вплинуло на формування середньовічної системи освіти, особливо на її втілення у феномені "вагантів" – мандруючих кліриків, студентів та школярів. Їх діяльність, безумовно, творила нове "колективно несвідоме".

Дану ситуацію видатний мислитель М. Вебер пояснює тим, що багатовікові пересування і переміщення військових племен германців "до" і "під час" великого переселення народів, їх набіги і походи слугували перешкодою для виникнення зв'язків, властивих родоплемінним відносинам. І скільки не намагатися робити поділ давньогерманських поселень на реальні чи фіктивні роди, вирішальними залишаться: майновий і військовий союз, надільний земельний устрій як основа податкової системи і, нарешті, положення володаря (князя), дружина та васалітет. Саме ці обставини, скоріше всього, перешкоджали виникненню "магічного родового зв'язку" [79, с. 367-368]. Відсутність родових зв'язків перетворювала германські племена на універсальний "матеріал", який у поєднанні з християнською релігією склав основу середньовічного соціуму і європейської культури.

Досліджуючи історію західноєвропейського середньовіччя, відомий представник історичної школи "Аналів" Ж. Ле Гофф виділяє у ній такі суттєві моменти: виникнення нових королівств, народжених з синтезу двох культур – варварської і римської; прагнення германців створити нову організацію – "каролінгський світ", як перша спроба об'єднання Європи (VIII-X ст.); формування єдиної в своїй різноманітності християнської Європи – час внутрішнього і зовнішнього підйому X-XIII століть. В цей період економічний, демографічний, релігійний, інтелектуальний і художній прогрес приводить до виникнення великого політичного нововведення – становлення сучасних держав, які "вийшли з феодальної системи і співіснували з нею, не руйнуючи її" [213, с. 6]. Кожен з виділених Ж. Ле Гоффом етапів розвитку середньовічної історії утворював специфічні

норми і правила поведінки індивідів, які мали безпосередній вплив на вимоги до становлення іншого образу вчителя та способи його реалізації в новому соціокультурному середовищі.

Зауважимо, що в соціально-економічному контексті середньовічний соціум виступає як докапіталістична форма виробництва та закономірний етап у розвитку людського суспільства, що знаходиться між античністю та Новим часом. Згідно з таким підходом до числа основних ознак феодалізму відносять панування натурального господарства; поєднання великого феодального землеволодіння і дрібного селянського землекористування; особисту залежність селян від феодала, позаекономічний примус селян до додаткової праці; рутинний стан техніки, виробництва і ремісничої діяльності. “Феодалізм зумовив специфічні риси соціально-економічного та політичного устрою, а також суспільної свідомості феодального суспільства: його становий характер, ієрархічну структуру пануючого класу, широкий розвиток відносин корпоративного типу (сусідські громади, міські комуни, ремісничі цехи, купецькі гільдії, чернечі та лицарські ордени тощо), політична влада знаходилася в руках земельних власників (світських і церковних феодалів). Величезну роль відігравала традиція, панував релігійний світогляд: церква виступала в якості найбільш загальної санкції існуючого феодального устрою” [268, с. 96], – зазначає Р. М. Нурєєв.

Таким чином, середньовічне суспільство може бути охарактеризоване як феодальне, а феодалізм – як економічний лад, заснований на приватній (феодальній) формі власності на землю та експлуатації безпосередніх виробників, які були особисто залежними від пануючого класу. Завдання навчання і виховання та суспільні вимоги до вчителя у цей період дозволяє виділити такі типи освіти: церковну, лицарську та бюргерську. Вони сформувалися для задоволення потреб і вимог відповідних станів середньовічного суспільства: духовенства, лицарства і бюргерів. Стосовно селянства, то воно в цей період було найбільш бідним та малозабезпеченим

станом,тому навчання і виховання не виокремлювалося у специфічний вид діяльності,а було вписане в безпосередній процес життя.

Необхідно зазначити, що християнство, як основа середньовічного світогляду,остаточно ствердилось в Європів X–XI століттях. У Східній Європі християнство постало у формі греко-візантійського православ'я, а у Західній та Центральній – католицизму. Поглиблення суперечностей між ними привело до схизми – розколу християнського світу на дві протилежні, а потім ворожі одна одній ойкумени. У кожній з них були утворені і обґрунтовані свої специфічні вимоги до вчительства, що формували відмінні за способом діяльності образи і типи.

На відміну від Західної Європи, Візантія зберегла державність та була більш тісно взаємопов'язана з античними традиціями. На Заході ж відбувся "повний розрив між середньовічною і античною школами" [22, с. 144].В цю епоху школа існує як інструмент підготовки до одержання духовного сану, тому найбільш освіченими були саме представники кліру. У церковних школах проповідувався аскетичний спосіб життя і практикувалися суворі покарання, оскільки вони, як стверджувалося, сприяють "спасінню душі", виганяють "диявольське начало" з людини, полегшуючи цим шлях до спасіння. Освіта носила теологічний характер, оскільки лише "Святе Письмо" вважалось істинним знанням, а тому повинно було досконало заучуватись. Завданням священика-вчителя було укріплення віри, виховання покори та християнської терпимості [63].

Мовою освіти на той час була латина, на якій трималась єдність католицького світу. Слід відзначити, що на ній були написані не тільки богословські твори, а й світські тексти. Латиною були записані "житія святих", проповіді, історичні оповідання, ділові папери. Латина була мовою судочинства, законодавства та права, і тільки в пізньому середньовіччі, поряд з латинськими, починають з'являтися твори, написані народними (національними) мовами. Провідна роль, яку відігравала католицька церква

на Заході, проявилась у пануванні латинської мови у західноєвропейському світі.

За своєю сутністю середньовічний світ був дуалістичним. Він поділявся на “світ земний” та “світ небесний”, у ньому співіснували церковна і світська влади, лицарство та духовенство, ремісники і підлегле селянство. Той самий дуалізм представлений у протистоянні латинської мови і народних мов. Латина була універсальною мовою освіченої частини західноєвропейського суспільства, яке зберегло, хоча і в дещо трансформованому та переосмисленому вигляді, інтелектуальну спадщину античного світу. Оцінюючи дану ситуацію, М. Блок писав: “Лінгвістичний розкол зводився в кінцевому підсумку до протиставлення двох людських груп. З одного боку, величезна більшість неписьменних, замурованих кожен у своєму регіональному діалекті, які володіли в якості літературного багажу кількома світськими поемами... На іншому боці, жменька освічених людей, які, постійно переходячи з повсякденного місцевого діалекту на вчену універсальну мову, були, власне, двомовними. Для них і писалися твори з теології та історії цілком латиною, вони розуміли літургію, розуміли ділові документи. Латина була не тільки мовою – носієм освіти, вона була єдиною мовою, якої навчали. Коротко кажучи, вміння читати означало вміння читати на латині” [63, с. 82]. Монопольне положення латинської мови як мови релігії і культури дало можливість розповсюдити на просторах Західної Європи єдину систему освіти – від “семи вільних мистецтв” до університетів. Вивчення латини було одним з перших кроків на шляху до “республіки вчених”. В розділеній на безліч ворогуючих між собою князівств та королівств середньовічній Європі, завдяки латині, освічені люди могли вільно спілкуватися та пересуватися від одного освітнього центру до іншого.

Латинська мова як мова культури не завжди була мовою аристократії. Щоправда, у духовенстві група litterati (освічених) здебільшого співпадала із групою церковних ієрархів. Єпископські двори, великі монастирі, королівські

капели – всі центри церковної структури завжди були укомплектовані освіченими людьми, які навчались в монастирських, особливо кафедральних, школах. Але все було зовсім по іншому у простих мирян. Не потрібно думати, ніби це суспільство навіть у найпохмуріші часи клерикально-теологічного тиску свідомо відверталося від інтелектуальної діяльності. Для еліти вважалося корисним мати доступ до багатої спадщини думок і спогадів, ключ до якої давала тільки писемність, тобто знання латинської мови. Про це свідчить те, що багато хто з монархів надавав великого значення навчанню і освіті своїх спадкоємців. Атмосфера знатного роду, який зміцнив спадкоємну владу, сприяла одержанню належної,пристойної освіти. Те ж саме, але у ще більших розмірах, спостерігалося на більш низьких щаблях соціальної ієрархії. Більшість дрібних і середніх землевласників, в чиїх руках тоді зосереджувалася влада, були людьми зовсім неписьменними. Причому настільки, що “в монастирях, куди деякі з них йшли на схилі років, слова eonversus, тобто той, хто пізно прийняв постриг, та idiota, яким називався чернець, що не вміє читати Святе Письмо, вважалися синонімами” [63, с. 85]. Бути відданим, а не освіченим – такий зміст відповідальності індивіда цього періоду.

Напрямок розвитку раннього середньовіччя задається принципом Тертуліана “Credo quia absurdum” (Вірую, тому що абсурдно). Наслідком було витіснення із повсякденного існування раціонального мислення та підміна його ірраціональною вірою. Характерно, що віра в результаті необхідності адаптуватися до неосвіченої маси новонавернених християн змістовно втрачала. Цьому безпосередньо сприяла церковна влада. Так, наприклад, папа Григорій I забороняв читати книги античних авторів та вивчати науки, особливо математику, звинуативши останню у її зв’язку з чаклунством. “Невігластво – мати істинного благочестя” – цей вислів відображає відношення раннього середньовіччя до пізнання та освіти. В одному із своїх листів папа Григорій I докоряє єпископу за те, що він вчив

грамоті своїх підлеглих: “Ми не можемо згадувати без сорому, – обурювався понтифік, – що ти навчаєш когось граматиці. Повідомлення про цей вчинок, до якого ми відчуваємо велике презирство, здійснило на нас дуже тяжке враження” [63, с. 129].

Під тиском християнства середньовічна Європа на певний час втратила античну інтелектуальну спадщину, результатом чого було падіння загального освітнього рівня. На той час інтелектуальну естафету підхопила арабська цивілізація, яка в той час активно стверджувалася. Саме в перекладі на арабську мову в Європу поверталися Платон і Арістотель. Важливо, що разом з античними авторами араби “експортували” у Європу способи економічної діяльності та відповідні терміни, що їх описували. В загальному “для цього суспільства характерним є уповільнення суспільного життя, майже повна атрофія грошового обміну, що робило неможливим функціонування оплачуваного чиновництва, і переорієнтація свідомості на чуттєве сприйняття безпосередньо даного. Як тільки всі ці характеристики стали змінюватися, стало змінюватися і феодальне суспільство, перетворюючись у дещо інше” [63, с. 431], – писав М. Блок. Як тільки долається “атрофія грошового обміну”, починає виникати потреба у знаючих, відповідальних чиновниках, що одразу ж привело до розвитку освіти.

Специфікою раннього Середньовіччя було те, що після падіння Західної Римської імперії функції держави починає виконувати церква, в силу чого утворюється своєрідна християнська теократія. Відповідно вимоги до освіти на початку Середніх віків висуває,в першу чергу, церква, а не держава. Показовими у цьому контексті є педагогічні уявлення Августина,які постали основоположними для всієї християнської цивілізації, для формування специфічної відповідальності людини як християнина перед Богом.

В силу чого особливе місце в теологічній концепції освіти Августина належить людині. Вона як предмет виховання та навчання є образ Божий, в якому міститься безкінечне начало. Отже, людина здатна безкінечно

розвиватись і вдосконалюватись як розумово, так і морально. Сконцентрованість на “внутрішній” трансформації властива християнству внаслідок постулату про вихідну, вроджену гріховність людини. Соціокультурне життя середньовічної людини немислиме без проблеми спасіння, і головна відповідальність полягає у її вирішенні [63].

Відповідно до логіки дуалізму, який пронизує всеінтелектуальне життя епохи, людина розпадається на “внутрішню” та “зовнішню” частини, на “душу” і “тіло”. Але ці частини не існують паралельно, як це подано в філософії Р. Декарта. “Сили душі” панують над “силами тіла”, тому розвиток “душі” не залежить від стану “тіла”. Отже, зусилля вчителя повинні бути спрямовані на розвиток “душі” [154, с. 213]. Мета діяльності вчителя полягає у визначенні смислу існування людини взагалі – це спасіння, наближення до Бога. В цьому його відповідальність перед Богом і Церквою.

Зазначимо, що світогляд Августина сформувався в значній мірі під впливом філософських ідей Платона та Піфагора. Тому ідеал вчителя містить в собі як християнські імперативи, так і елементи античної спадщини. Поєднуючи уявлення різних культурних традицій, Августин приходить до висновку про гармонійність та впорядкованість світового устрою. Мета виховання – долучити людину до світової гармонії, яку забезпечує її творець, тобто Бог. Розподіл світу на “Град Земний” і “Град Небесний” передбачає сходження від першого до другого. “Град Небесний” є царством істинної гармонії, цілісного світу. На шляху до “царства Божого” людина долає декілька сходинок. “Світ тіла є впорядкованим розташуванням частин. Світ душі нерозумної – впорядковане заспокоєння потягів. Світ душі розумної – впорядкована злагодженість судження та дії. Світ тіла та душі – впорядковане життя та добробут істоти одушевленої. Світ людини смертної з Богом – впорядковане у вірі під вічним законом підпорядкування… Світ небесного граду найбільш впорядковане і одностайне спілкування у насолоді Богом та взаємно в Богові” [154, с. 219], – писав Августин, конституюючи ті

етапи виховання в людині, які могли б відповідати меті розвитку створеного Богом світу. Вона починається з “впорядкування” тіла, полягає у закономірному розвитку розуму, у вихованні волі та ствердженні віри для того, щоб у “небесному граді” бути гідним спілкування з єдиним благом – Богом. “Сама мета виховання – розвинути у людині громадянина Божого царства – дає у своєму висновку і головний принцип виховання – слухняність та покірність вихователю” [8, с. 113].

Епоха Середньовіччя має свою, особливу, не схожу на наші уявлення щодо місії вчителя, позицію. Головний акцент робився на виховання вірою. Світське, раціональне наукове знання поступається місцем знанню про порятунок душі та її моральне виховання. Перевага надається в першу чергу цілісності особистості, єдності розуму, волі та чуттєвості. Потрібно врахувати властиве для середніх віків виховання за допомогою прикладів. Педагогіку цього періоду характеризують як “авторитарну”, оскільки особливості соціально-економічного устрою обумовлювали виховання та навчання без характерного нашому часу “людиноцентризму” і “дитиноцентризму” [200]. Людина не протиставлялася світу та общині. Центром Всесвіту був Бог, і людина прагнула досягти його досконалості. Теоцентричний світогляд визначає покірність головним моментом педагогічної практики. До повного єднання з Богом веде втрата свого життєвого “Я”, індивідуальної волі та особистих потреб. Це неможливо без дотримання суворої дисципліни, змушує учня (вихованця) контролювати свої прагнення у досягненні вищої мети – пізнання Бога. Тому навчання є невідривним від аскетичних ідеалів Середньовіччя і виступає певною духовною практикою, для засвоєння якої необхідним є час і досвід. Тому вчитель як вихователь має безперечну владу і перевагу над учнем.

Таким чином, вчитель (вихователь), з точки зору Августина – це єдиний і головний педагогічний засіб, його воля повинна виключити усі інші фактори в процесі навчання. Вчитель є посередник між Богом і

недосконалою людиною. Ось чому вихователь для Августина – це орган Божий, це голос, за допомогою яких Бог повідомляє свою волю творінню" [154, с. 217]. Але подібний статус вихователя (вчителя) накладає на нього відповідні зобов'язання. Вчитель повинен постійно пам'ятати, що він знаряддя Істини. Так само як і Христос, вчитель повинен навчати слухати, благоговіти та наслідувати. Однак він повинен пам'ятати, що є тільки знаряддям вищого начала і сприяти його утвердженню, а не власній самореалізації. Тим самим, вчитель повинен бути відповідальним перед тим, до чого він спрямовує вихованців. Слово у нього не повинно розходитись з ділом, оскільки життя відповідно до того принципу, який проповідується, вчить сильніше за будь-яке слово [154, с. 215]. Так закладаються основи нової системи відповідальності вчителя.

В контексті теоцентричного світогляду раннє середньовіччя вибудовувало педагогічну діяльність, ґрунтуючись на двох принципах: покори та примусу. Перше випадало на долю учнів, друге – вчителя. Причому примус тут розуміється у найширшому значенні і зовсім не виключає любові до вихованців, навіть навпаки. Примус чиниться саме з любові до учнів заради їхнього спасіння, є примусом до праведності. Хоча, з точки зору Августина, любов повинна вчити "залякуючи", щоб виробити у вихованця почуття відповідальності і звичку чинити доброчесно.

Без сумніву, напрямок розвитку шкільної системи у середньовічній Європі у значній мірі був визначений позицією Августина. Для нього істини Святого Письма повинні підпорядкувати собі "язичницьке" знання та використовувати його в інтересах християнства. Тільки в такому випадку "язичницька" освіченість може мати місце у християнському світі. В умовах концентрації функцій навчання церквою таке відношення до освіти дозволило зберегти античний спадок в організації навчально-виховної діяльності [312, с. 587].

Важливим для формування середньовічної освітньої системи був вплив досвіду ірландського чернецтва. Справа в тому, що після християнізації Ірландії у V столітті її монастирі стають експериментальними майданчиками, які здійснювали християнізацію язичників за межами "римського світу". Подібна практика була невідомою пізній античності і вимагала перетворення монастирів на центри, в яких розвивалися нові форми навчання в суспільстві, в якому раніше була відсутня освітня інфраструктура і система ретрансляції шкільного знання. Досвід ірландських шкіл у справі навчання латини, написання книг та підготовки кліру для релігійного і пастирського служіння пізніше був засвоєний англосаксонською церквою, а в епоху Карла Великого здійснив суттєвий вплив на становлення системи освіти в масштабах усієї латинської Європи [312, с. 589].

Зазначимо, що розвиток середньовічного суспільства обумовлює трансформацію соціальних вимог до вчителя. Прикладом є формування засад такого важливого інституту освітньої системи, як університет. Саме в цей період розвиток економіки, науки та освіти заклав передумови для народження культурного Ренесансу. Йому передувало "відродження" пізнього Середньовіччя, коли виникли перші університети Європи, які і сьогодні продовжують залишатися світовими центрами освіти.

В цей період, в результаті соціально-економічних, політичних, культурних змін виникає новий інтелектуальний прошарок середньовічного суспільства. Популярними стають ваганти; до них приєднувались також мандрівні актори, небагаті лицарі. Незважаючи на строкатість складу вагантів, вони мали об'єднуючі їх риси: всі вони мали шкільну або університетську освіту і за професією були, в сучасній термінології, в основному інтелектуалами-гуманітаріями; у них не було постійного місця роботи і певного місця проживання. Але ваганти мали певні права та привілеї, які були надані королями і папою університетам та духовенству. Так, наприклад, представники "університетської корпорації" були непідсудні

загальному суду, що ставило їх в правовому відношенні вище основної маси населення, підтримувало в них почуття власної переваги над нею. В свою чергу, це викликало відповідну реакцію населення, найчастіше негативну. Але ця перевага усвідомлювалась як внутрішня, а не зовнішня елітарність. Вона була заснована на розумінні відповідальності своєї причетності до знання, а не на соціально-владних атрибутах [114].

Безумовно, "університетська корпорація" сформувала свої специфічні цінності та способи поведінки, які і в наш час продовжують впливати на освітній процес. Прагнення до пізнання, властиве мандруючим "школярам" та "магістрам", було настільки щирим і привабливим, що починає сприйматися як чеснота, здатна конкурувати з чеснотами духовенства і лицарства. Навіть те, що вони брали плату за свою працю, не применшувало їх привабливості. Хоча для середньовічної культури торгівля знаннями не схвалюється. В "Декамероні" Дж. Бокаччо згадується молодий чоловік на ім'я Рінальді, який довго вчився в Парижі, але не для того, щоб потім, за прикладом багатьох інших, користуватися своїми знаннями для власної вигоди, а, як належить людині благородній, до джерела знання долучитися, і в "суть і корінь речей проникнути" [335, с. 25]. Після повернення його поважали і за його походження, і за набуті знання. Отже, благородство походження збігалося з благородством знання. Але для університетської культури більш характерною є опозиція благородства не лише по крові, а благородства чеснот, знання. Зрозуміло, що перевага надавалась "істинній" шляхетності вченого. "В добу Середньовіччя формується два шляхи досягнення ідеалу шляхетності – за допомогою зброї або освіченості" [335, с. 26], – зазначає Ю. П. Уваров.

Показово, що інститути освіти розвиваються в "міській цивілізації". Ж. Ле Гофф писав: "Спочатку були міста. Інтелектуал середньовіччя народжується разом з ними. Він з'являється разом з їх розквітом, який був пов'язаний з розвитком торгівлі, промисловості (скажемо скромніше –

ремесел), як один з тих майстрів, які оселились в них під впливом розподілу праці" [212, с. 9]. Так було не тільки в середньовічній Європі, те ж саме відбувалося у стародавніх Шумері, Вавилоні, Єгипті тощо. Антична культура, як відомо, також була заснована на містах-державах, полісах, як це було в Давній Греції.

Отже, інтелектуальне відродження середньовічної Європи обумовлене розвитком міст. На думку М. Вебера, поява міст безпосередньо пов'язана із економічними чинниками. На відміну від сільського поселення, місто було місцем перебування князя (володаря) та економічним центром – ринком. Існування останнього часто було засноване на привілеї та захисті, який надавався князем, зацікавленим в постійному імпорті товарів і ремісничих виробів, а також в митах, різних платежах за наданий захист, зборах, процесуальних платежах, пов'язаних з ринком. Окрім того, існувала потреба, щоб в містах селилися ремісники та торговці, оскільки вони здатні платити податки і нести повинності. В свою чергу князь, правитель, магістрат відповідали за збереження їх права на життя і діяльність. Селитися поруч з ринком було економічно вигідним у зв'язку із зростанням земельної ренти, яка збільшувала шанси господаря землі підвищити свій соціальний статус. Тим більше, одержувався прибуток у формі грошей, які збільшують економічні можливості господаря. "Отже, місто в тому смислі, як ми його розуміємо, є поселення, в якому діє ринок" [79, с. 330]. Гроші постають тією силою, яка споруджує міста. "Дійсно, зростання міст було пов'язане з прогресом грошової економіки, а "піднесення буржуазії" являло собою появу суспільного класу, економічна влада якого базувалася скоріше на грошах, ніж на землі" [213, с. 236], – писав Ж. Ле Гофф. Зауважимо, що потреби постійно діючого і зростаючого ринку змушують організовувати ярмарки в різних регіонах Європи, на які з'їжджаються купці з Азії, Африки, арабського Сходу. Разом з тим, місто постає не тільки торговельним, але й

культурним центром. В епоху Середньовіччя розповсюдження ідей та знань відбувалось тими самими шляхами, що й розповсюдження товарів (речей).

Важливим було те, що середньовічне місто ставало середовищем утворення унікальних, раніше невідомих соціальних зв'язків. Адже з розвитком міст руйнується освячена соціальна ієрархія і основну роль починає відігравати третій, професійний стан. Соціальна структура міста була більш гнучкою і мобільною по відношенню до "сільського світу" ранніх середніх віків. Очевидно, що однією з причин занепаду античної освітньої традиції було те, що вона мала більше відношення до міста, ніж до села. "Починаючи з V століття, церква вже не може використовувати цю традиційну систему, яка пішла у минуле разом з античною культурою і деградувала в міру занепаду міського способу життя, – антична школа належала місту і не прижилась у селі" [22, с. 144]. Розвиток міст і поява нового соціального стану середньовічного суспільства – бюргерства, з властивими для нього специфічними способами життєдіяльності – економією, розрахунком, розсудливістю, практицизмом були тими причинами, які обумовили трансформацію освіти і сформували нові вимоги до діяльності вчителя. Він тепер є відповідальним за якість знань, які повинні бути наближені до життя.

Необхідно враховувати фактор християнства як домінуючої світоглядної домінанти середньовічної Європи. Християнський універсалізм дозволяє представнику будь-якого соціального стану або прошарку суспільства бути рівним перед Богом. Значна роль, яку церковна громада відігравала в організації порядку в середньовічних містах, є лише одним із симптомів впливу християнської релігії на розрив родових зв'язків, і тим самим на утворення і розвиток самоуправління середньовічного міста. На відміну від християнства, іслам, як показує вся історія внутрішніх конфліктів "старого халіфату", по суті, не подолав замкнутість арабських племен і родових

зв’язків, оскільки “залишався релігією воїнів, поділених на племена і роди” [79, с. 368].

Безумовно, для одержання освіти необхідне відповідне середовище, в якому існує певний рівень самостійності і свободи по відношенню до усталених соціальних зв’язків. В силу чого сім’я стає “необов’язковою формою задоволення природних потреб, сусідство і дружба заміщаються зв’язками за інтересами та конвенційним спілкуванням. Окрім того, життя народу замикається в межах будинку, села та міста; освічена ж людина є жителем великого міста, він є національним та інтернаціональним” [328, с. 251], – зазначає Ф. Тьоніс. Таким чином, підвищення рівня освіти відбувається в суспільствах, які перестають “розчиняти” в собі індивідів як вторинні та підпорядковані елементи. Там, де окремий індивід пригнічується природою і соціальною системою, вимоги щодо рівня його освіченості досить низькі. В результаті місто є тим життєвим простором, у якому окремий індивід здатний реалізуватися як самодостатня та повноцінна одиниця. Місто постає середовищем, де культивується свобода особистості, яка закріплюється у правах комун на самоврядування та їх відповідальності перед громадянами.

Як правило, боротьба міст проти феодалів завершувалась даруванням хартій різного змісту. Зазначимо, що боротьба за свої права передбачає домінування раціонального світогляду над ірраціональним (трансцендентним). Адже раціональне, наукове і торгівельне право стало можливим лише завдяки дійсній емансипації індивідів від усіх сімейних, територіальних та міських зобов’язань, від забобонів і вірувань, від успадкованих традиційних форм, звичок і обов’язків. Саме у середньовічних містах закладалися основи для розвитку такого права, яке стало підставою для формування міського самоврядування. “То була перемога егоїзму, зухвалості, неправди та удавання, тріумф сріблолюбства, честолюбства і прагнення до насолод, але, окрім того, також і безсумнівна перемога

споглядальної, ясної, тверезої свідомості, завдяки якій вчені та освічені стани відважились втручатися у справи божественні та людські" [328, с. 319]. Таким чином, місто з його конвенційними відносинами, які закріпляються у праві, культивує раціональне мислення, що виступає необхідною основою для зростання рівня освіченості. Відповідальність як спосіб відношення до свого обов'язку також засновується на принципах раціональності.

Зазвичай освічена людина є чужою консервативним, статичним, традиційним знанням. Характерні риси освіченої людини в період Середньовіччя починає втілювати торговець, діяльність якого у всіх давніх, локальних та осілих культурах сприймалась як чужорідне і майже негативне явище. "У той же час торговці, – зазначає Ф. Тьоніс, – це типова освічена людина: вона позбавлена батьківщини, багато мандрує, обізнана у чужих звичаях і мистецтвах, але не відчуває прихильності та пієтету перед звичаями якоїсь однієї країни, володіє декількома мовами; будучи гострою на язик та двомовною, спритною, вміючи пристосовуватись і, не дивлячись на це, ніде не забуваючи своїх цілей, вона легко та спритно пересувається з місця на місце, змінює свій характер і спосіб мислення (вірування або погляди) як модне вбрання, розповсюджує це та інше за межі первинних областей, все змішує й урівнює, повертає старе та нове собі на користь – і тому втілює в собі цілковиту протилежність і по відношенню до селянина, який тулиться до свого шматка землі, і по відношенню до солідного, зайнятого своїм ремеслом городянина. У порівнянні той та інший обмежені, незрілі, неосвічені" [328, с. 251]. Подібно до торговців,в епоху пізнього Середньовіччя мандрують, як вже вказувалося, інші освічені люди – ваганти, які розширювали простір уявлень про силу знання і світського мистецтва, яке вони репрезентували через поезію, пісні і музику.

Місто здійснило величезний вплив на духовне життя середньовічної людини. Поза сумнівом, до XII століття монастирі створювали найбільш сприятливі умови для розвитку культури, мистецтва в межах релігійного

(християнського) світорозуміння. Містичний спіритуалізм і романське мистецтво знайшли розвиток в монастирях. З часом відбувається переміщення центру ваги культури, і першість від монастирів відходить до міст. Це яскраво проявилося в двох областях – в освіті та архітектурі.

Зазначимо, що впродовж XII століття міські школи в результаті розвитку випередили монастирські, які вийшли з єпископальних шкіл. Нові навчальні центри завдяки своїм програмам і методикам, завдяки власному набору викладачів та учнів стали самостійними. Схоластика як породження міст запанувала в нових навчальних закладах – в університетах, що представляли собою корпорації людей інтелектуальної діяльності. Навчання і викладання наук стали ремеслом, одним з численних видів професійної діяльності, зосереджених в умовах міського життя. Показовою є сама назва "університет" ("universitas"), інакше – "корпорація". Дійсно, університети були корпораціями викладачів і студентів (universitates magistrorum et scolarium).Вони відрізняються один від одного тим, що в одних, як в Болоньї, керували справами студенти, а в інших, як в Парижі, – викладачі [335]. Але головне в тому, що книга з об'єкта поваги і шанування перетворилася на інструмент пізнання. Навчити володіти ним міг лише вчитель, на якого покладалася тепер вже суспільна відповідальність за виконання даного обов'язку.

Історія виникнення середньовічних університетів засвідчує важливу роль соціально-економічних чинників для розвитку освіти. В епоху пізнього Середньовіччя університети поступово втрачають свободу під впливом тиску світської та церковної влади. На початку свого існування середньовічний університет претендував бути "третьою владою", і, в деяких випадках, досить успішно боровся з соціально-клерикальним тиском, відстоюючи свою незалежність. Університетська культура сміливо нагороджувала своїх представників лицарськими епітетами – "сміливий, куртуазний, доблесний". Вчений бере на себе відповідальність засуджувати будь-яку єресь і кожну

несправедливість, від кого б вона не походила. У XIII столітті Паризький університет виступив проти могутніх “чернечих орденів”, через століття – проти небезпечних “помилок” самого папи Іоанна XXII, ще пізніше – проти Великої Схизми. Не дивно, що претензії як університетів in corpore, так і інтелектуалів взагалі на участь і навіть на верховенство в державних справах все зростала. Однією з головних вимог до вченого є приборкання тиранії. Не випадково знаменитий юрист Бартоло Сассоферрато у визначення тирана включає “ворожнечу до знань і прагнення вигнати з країни всіх мудрих людей” [335, с. 26-27].

Поступово ця “корпорація” магістрів і студентів підпадає під вплив “сильних світу цього”, але тепер починає виконувати інше соціальне замовлення, оскільки приходить нова епоха Нового часу (Модерну), а з нею нова культура, нова система цінностей. Проте для неї потрібне інше знання, отже, інша система викладання, інший вчитель та інший, новий рівень його відповідальності за учня і його знання.

## *2.3. Дилема “авторитету” і “відповідальності” вчителя у новоєвропейський період розвитку освіти*

Соціально-економічний розвиток в новочасовий період європейської історії вимагає нових знань, нових емпіричних і теоретичних досліджень, що приводить до розширення простору освітньої діяльності. Зростаючі потреби економічного прогресу суспільства обумовлюють зміну його соціальної структури. Швидкі темпи урбанізації, спосіб життя і цінності бюргерства стають передумовою утворення етосу буржуа, який формально схожий на ваганта: він також шукає, але не знання заради істини, а знання заради прибутку.

У XVI–XVII століттях в Європі починає формуватися “дух капіталізму” [80] (М. Вебер), в європейських містах все більше з’являється людей,

пройнятих “підприємницьким духом” та “інстинктом наживи” [142] (В. Зомбарт). Людина цього типу характеризуються як “міщанин”. Він веде господарство, спираючись на раціональне (розсудкове) міркування,що означає встановлення розумного співвідношення між прибутками і витратами, дотримання економії. Разом з тим відбувається принципова відмова від усіх правил феодального облаштування життя, в якому перевага надавалась не збереженню коштів, ощадливості, а марнотратству, нерозумній щедрості. Що обумовлює перехід в епоху Ренесансу від витратного до прибуткового господарства.

Зазначимо, що раціоналізація господарства перетворюється у його економізацію. Вона стосувалась в першу чергу людей багатих, які мали кошти і при цьому розраховували, рахували, економили, накопичували. “Ідея заощадження прийшла у світ! І знову-таки не вимушеного, а добровільного заощадження, заощадження не як потреби, а як доброчесності. Заощадливий господар стає тепер ідеалом навіть багатих, оскільки вони стали міщанами” [142, с. 111]. Тепер економії підлягають не тільки гроші, кошти:ощадливість розповсюджується на душу, тіло, час індивіда. Господарське ставлення до життя означає корисне та пристойне їх використання. Мислитель цього періоду Л. Б. Альберті писав: “Я використовую моє тіло, мою душу та мій час не інакше, як розумним способом” [142, с. 115]. Так стверджується принцип, який засуджує неробство, марність існування: “Він забороняє марно витрачати час, який відводиться Богом та оплачується людьми. Розпорядок дня повинен запобігати небезпеці пустої трати часу, яка представляє собою моральний вчинок та економічну нечесність. Тому дисципліна забезпечує позитивну економію. Вона встановлює пріоритет теоретично постійно зростаючого використання часу: скоріш його витрату, ніж використання” [352, с. 247], – вважає М. Фуко.

Важливою рисою, яка засвідчує кардинальну зміну світоглядних орієнтацій “нової людини”, є “освячення” “господарської діяльності”.

“Народжується” буржуа – носій капіталістичного духу, Homooeconomicus (“людина економічна”). Розвиток “духу капіталізму” [80] (М. Вебер) вимагає людини, здатної діяти та приймати рішення, керуючись не традицією або догмою, а своїм власним розумом (ratio). Основою для подібних трансформацій стала епоха Ренесансу, предтеча епохи Нового часу, яка характеризується інтенсивним розвитком науки, особливо механіки і математики, а також економіки, політики,мистецтва, культури загалом. Характерною ознакою культури Ренесансу стають ідеї гуманізму, у зв’язку з якими формується новий погляд на світ і людину. Гуманізм витісняє середньовічну аскетичну доктрину, протиставивши теології світську науку, вірі – знання, що обумовило перехід від теоцентризму до антропоцентризму.

Внаслідок розповсюдження ідей гуманізму зростає соціальна потреба в освіті, адже цілеспрямоване навчання і виховання були головним шляхом впровадження у життя наукового знання. Зміна соціальних вимог щодо знання сформувала нові вимоги до відповідальності вчителя в його діяльності. Він тепер повинен виходити з концепції всебічного розвитку особистості дитини. Адже в Новий час відбувається “відкриття дитинства”. Дану ситуацію Ф. Ар’єс пояснює тим, “що люди X–XI століть не затримували своєї уваги на дитинстві, яке їх не цікавило та навіть не вважалося частиною реальності. Це наштовхує ще і на ту думку, що в сфері традицій та звичок, а не тільки у естетичному вираженні, дитинство вважалось перехідним періодом, який швидко минає, про який швидко забували” [22, с. 45]. Тільки починаючи з XVII століття дитина позбавляється анонімності, а вчителями і наставниками усвідомлюється самодостатність, унікальність та цінність безсмертної дитячої душі. В зв’язку з чим з’являється потреба виховати здорових, ініціативних та активних індивідів, що мають різнобічні інтереси. Нова освіта починає приділяти велику увагу фізичному і розумовому вихованню дітей: учнів слід навчати активно мислити, самостійно пізнавати оточуючий світ. Педагоги-гуманісти вважали,

що навчання повинно бути засноване на наочності і забезпечувати свідоме засвоєння знань, в силу чого закликали дбайливо і уважно підходити до дитини, поважати її як особистість.

Проте розповсюджені уявлення про науково-педагогічну діяльність гуманістів багато в чому однобічні та ідеалізують тогочасну освітню систему. Справа у тому, що для Відродження характерною є вкрай нестабільна соціально-політична ситуація. Ця епоха супроводжується кризою смислу, пошуком нових способів самоствердження “людини в людині”, і розповсюдженням цієї кризи в усі інші сфери суспільного буття. Якщо Середньовіччя забезпечувало людині відчуття впорядкованості та гармонійності світу, вписувало її у визначене, “одомашнене” місце, то Відродження, а потім і Новий час, навпаки, виривали її із обжитого Космосу та “розчиняли” людину як “мислячий очерет” у чужому, бездушному та безкінечно “пустому” Всесвіті [154, с. 375], як писав Б. Паскаль. Постає проблема смислу людської життєдіяльності [242, с. 135]. Секуляризація раціонально-світського від трансцендентно-теологічного в цей період була нічим іншим, як сакралізацією землі та “життя”, земних справ, радощів “життя” у ситуації втрати Абсолюту (Бога).У ці неспокійні часи і з’явився “новий соціальний міф”: спрямовані на “потойбічний світ” надії раптом отримали значення у цьому, реальному, світі, стали сприйматися як такі, що можуть реалізуватися тут і тепер [211, с. 179].

Людство все ще шукає втрачені шляхи до раю, хоча все більше спрямовує свої зусилля на впорядкування навколишнього світу. Розмірковуючи над цим питанням, М. Ласкі доходить висновку, що у цей час відкриваються інші шляхи для досягнення раю. “Один з них показав Данте – земне царство миру та справедливості; інший відкрили Колумб та Америго Веспуччі – зелені землі екзотичної надії та доброї вдачі; ще один шлях показав Т. Мор – світське суспільство, влаштоване людьми на засадах доброчинності. За ними підуть інші першопрохідники…, що шукають новий

образ життя для людини у її теперішньому земному існуванні" [211, с. 177]. Людство, відчуваючи ностальгію за втраченим раєм, переміщує рай у майбутнє. "Міфи про рай" перероджуються у "віру в прогрес", яка живиться не ірраціональними, вихованими схоластикою трансцендентними моментами людської свідомості, а спирається на раціональний розрахунок. Дуалізм самої природи середньовічної культури перейшов в іншу якість: дихотомія "земне-неземне" вирішується на користь "земного". Тут вона знову ж таки розщеплюється на безліч соціальних суперечностей, проте їх протистояння має не абсолютний, а відносний характер. Протиставлення "граду земного" і "граду небесного" підміняється "емпіричним містом" та "ідеальним містом", де "ідеальне місто" аж ніяк не потойбічне – воно віддалене лише у часі або у просторі та може бути досягнутим за допомогою раціональної діяльності [79].

В силу чого відбувається "прорив" людської активності "назовні", в "світ", в життя. Спочатку він ще супроводжується релігійними мотивами, проте у ньому вже на повну силу звучать земні, соціально-економічні інтонації. Для забезпечення його реалізації потрібні були відповідно підготовлені люди, що поступово переносить освіту у центр уваги новоєвропейського суспільства, яке входить в епоху Нового часу (Модерну). Вчитель в цьому контексті знаходиться у специфічній ситуації: взаємозв'язок причини та наслідку історичного часу він відчуває гостріше, ніж представники інших професій. Показник цивілізованості того чи іншого суспільства тепер не величина багатства, не розмір міст, а рівень культури, освіченість і вихованість нової людини [269]. Її інакшість, новий стиль мислення обумовлені насамперед діяльністю вчителя, його відповідальним відношенням до справи навчання і виховання.

Відповідальність місії вчителя підкреслювали всі видатні мислителі Нового часу. Вони сподівалися шляхом "істинного" навчання і виховання вирішити проблему побудови справедливого соціального устрою. Дж. Локк в

“Думках про виховання” формулює “велику задачу”, покладену на вихователя: “Формувати поведінку і душу свого вихованця, щоб прищепити йому хороші звички, закласти в ньому основи чесноти і мудрості, дати йому поступово знання про людей, вселити любов і прагнення наслідувати усього, що прекрасне і гідне похвали, і озброювати його силою, енергією і запалом у прагненні до цих цілей... привчити робити зусилля і дати йому деяке уявлення про те, в чому він повинен удосконалюватися вже самостійно” [226, с. 491]. У цій настанові в загальному вигляді сконцентрована морально-гуманістична програма виховання, основні риси якої відображені в працях Я. А. Коменського, Ж. Ж. Руссо, І. Г. Песталоцці, у вітчизняній традиції К. Д. Ушинського, В. А. Сухомлинського та інших. Більшість їх ідей лягли в основу сучасної педагогіки.

У освітньо-педагогічних концепціях, породжених ренесансно-гуманістичними ідеями, постає новий образ вчителя, що сформувався під впливом особливостей новоєвропейських трансформацій. В цей період відбувається розповсюдження ідей про загальну освіту народу. Шлях до вдосконалення не тільки суспільства, але й самої людської природи, вбачали у оволодінні науковими знаннями. Ідея прогресу безпосередньо пов’язується в епоху Нового часу з розвитком науки, яка в цей історичний період, особливо дослідне природознавство, набуває все більшого авторитетну.

Важливою рисою Нового часу в контексті становлення нового архетипу вчителя є трансформація “духу християнства”, як писав А. Швейцер [370]. В процесі секуляризації відбувається визнання релігією права індивіда на самостійну діяльність і активне життя. Християнство стає “релігією дії”, виступаючи як “релігія Ісуса” проти “християнських догм”. Християнська етика Нового часу узгоджується з етикою пізнього стоїцизму, яка спирається на культуру нового мислення. “Під кінець античності пізній стоїцизм і християнство... пошматували один одного. В Новий час вони об’єдналися, щоб виробити етичний світогляд”, [370, с. 126] – підкреслював А. Швейцер.

Світогляд Нового часу формується під знаком науки, яка вимагає людини, відповідальної за свої знання і діяльність. Разом з тим, необхідність поглибленого вивчення природи загострювало потребу в нових методах пізнання. Інтелектуальну культуру Нового часу характеризує раціоналізм, що кардинально відрізняє його від всіх попередніх епох. В цьому контексті "поворот до дитини" визначає специфіку педагогічного процесу в новоєвропейський період. Перш за все школа звільняється з-під всеосяжного контролю з боку церкви,оскільки наступає час нової культури мислення, що посилювало увагу до відповідальності вчителя за процес навчання нових людей. "Для цілковитого перетворення чого б то не було, потрібні не одні нові закони, а нові люди" [277, с. 152].Вимога "нових людей" передбачає формування "нової педагогіки". Але для цього потрібні відповідні вчителі-вихователі, яких готують університети. Перша і головна умова прогресу є тверда віра в творчу силу особистості. Але для її підготовки самі університетські викладачі повинні бути людьми творчими, захопленими "духом" прогресу. Мова йде про становлення автономії вчителя, без якої неможливе дійсне навчання та виховання. Нововведення призначені не для того, "щоб змінити мертву букву, а щоб дати великий простір дії особистості наставників" [277, с. 153]. Ця думка є наскрізною для освіти Нового часу, стверджуючи ідею вчителя як активного і відповідального учасника педагогічного процесу.

Зазначимо, що внутрішня мотивованість активності вчителя обумовлює його відповідальність в процесі його вільної діяльності. Свобода – необхідна передумова функціонування вчителя; вона повинна обмежуватися власними можливостями самореалізації в педагогічному процесі і відповідальністю за свою справу, яку він несе через усе своє життя. Згідно до покладеної на вчителя ролі в суспільстві його правове і матеріальне становище повинно бути поставлено на належну висоту. Це положення має бути таким, щоб

зробити педагогічну діяльність соціально значимою, отже, привабливою для всіх здібних, талановитих індивідів, які і повинні стати новими вчителями.

Виразником соціокультурних очікувань новоєвропейського суспільства щодо навчання та виховання стає фундатор педагогіки як окремої науки Ян Амос Коменський [269]. Він першим теоретично обґрунтував весь комплекс основних питань, котрі в сукупності визначають педагогіку як науку, зібравши і переробивши у своїх творах весь досвід попереднього розвитку теорії і практики навчання і виховання підростаючого покоління. Концепція гуманістичного виховання в цей період визначає головні соціальні вимоги щодо освіти та вчительства. В першу чергу, освіта повинна носити світський характер, орієнтуватись на людину і виключно на земне життя, не відкидаючи при цьому релігійну складову існування людини. Освіта цього періоду в основному не готувала спеціалістів, а мала на меті підготувати освічену людину взагалі, прищепивши їй якості бути відповідальною за добро, благочестя, мудрість, моральність тощо. Для італійського гуманіста Леонардо Бруні Аретіно найголовнішою метою навчання є виховання людини: “Адже всі науки мають на меті формування високоморальної людини, нічого кориснішого за це не варто й уявити” [269, с. 27]. Відповідальною, таким чином, може бути лише вихована на принципах високої моралі людина.

Безумовно, пріоритет гуманістичного навчання і виховання формулює і вимоги до особи вчителя, які витікають з головних завдань нової системи освіти. В контексті цих вимог вчитель повинен бути не лише високоосвіченою людиною, котра знає власну справу, але й високоморальною, отже відповідальною, зі спокійним, м’яким, доброзичливим, розуміючим, проникливим характером. Вважалося, що для дітей раннього віку слід знаходити найкращого вчителя, який зможе закласти основи справжньої моральності та доброчинності. “Необхідно більш ретельно обирати вчителів публічних шкіл для навчання дітей, щоб... були

вони серйозними і вільними від усіляких провин, а також високоосвіченими... Чим кращими будуть їх освіченість та моральність, тим більш міцними будуть паростки доброчинності та вченості, які вони залишать своєю викладацькою діяльністю у дітях" [269, с. 211],– писав мислитель-гуманіст М. Веджо.

Для гуманістів-педагогів новоєвропейського періоду освіта не формальна справа, а повинна впливати на розум, почуття і волю учнів. Процес одержання знань має бути добровільний, радісний та усвідомлений, а навчання повинно бути доступним для всіх. На можливість отримання освіти не повинно впливати ні матеріальне, ні соціальне становище учня, а лише здібності до оволодіння науками [269, с. 212-213]. Хоча ввести в життя подібні принципи в тогочасній Європі було практично неможливо: навчання у світських школах, яких було не так вже й багато, було платним, найнижчі верстви населення не мали можливості навчати своїх дітей, але ідея була сформульована і поставлена.

Підкреслимо, що становлення нових соціальних відносин, економічні революції, зародження та формування ринкового суспільства, розвиток промислового виробництва, потреба нових наукових розробок формували нові вимоги щодо розвитку науки й освіти. Теолого-метафізичні основи пояснення світобуття відходять до звичайних вірувань,новітні соціально-філософські теорії ґрунтуються на передових наукових дослідженнях, відрізняються практичністю та індивідуалізмом. По новому постають питання формування та становлення держави нового типу, переосмислюється роль церкви та релігії, приходить нове розуміння формату соціальної ієрархії. Відбувається зміна моральних устоїв, родові привілеї поступово втрачають свою значимість, і замість них приходять привілеї "третього стану" або капіталу. Державотворча ідея спадкової влади переростає в ідею обмеження абсолютизму, а згодом і в ідею його ліквідації. Реформація похитнула догматизм і владу католицької церкви, ослабила її вплив на усі сфери

соціокультурного буття, повернула релігію “обличчям” до людини. Переосмислення нових соціоекономічних реалій буття відображає філософія Нового часу, котра “постає як теорія реалізації “природних прав” людини в різноманітних сферах життя. Оскільки ж на передній план вийшли державотворчі питання, генералізуючий напрям соціально-філософських пошуків перемістився у сферу політики. Їхньою “центральною темою стала тема “суспільного договору” – концепції ефективної реалізації “природних прав” людини в розгалуженій системі людського співтовариства”[8, с. 173].

Однією із головних форм боротьби зі схоластичними догмами в науці і освіті стало Просвітництво. Його ідеологи (Дж. Локк, Дж. Толанд, Д. Юм в Англії, Ш.-Л. Монтеск’є, Вольтер, Ж.-Ж. Руссо, Д. Дідро, П. Гольбах, К.-А. Гельвецій, Ж. О. Ламетрі та інші у Франції), вважали виховання і освіту головною рушійною силою і засобом досягнення людством рівності і свободи. Окрім того, просвітителі критикували існуючий державний лад, переосмислювали існуюче розуміння природи, філософські і релігійні погляди тощо. Абсолютизуючи роль освіти і виховання у суспільстві, вони доводили необхідність логічно переконати весь народ у доцільності ліквідації старих порядків. Виступаючи за свободу наукового та філософського мислення, художньої творчості та політичної думки, вони відстоювали права народу на освіту й культуру. Як відомо, ідеї просвітництва здійснили значний вплив на підготовку і проведення Великої Французької революції. Вона надала можливість вперше на державному рівні започаткувати систему світської народної школи, позбавленої контролю з боку церви. Освітня політика набувала соціального і політичного значення, початкова освіта проголошувалась обов’язковою та безкоштовною.

Французька революція активізувала соціум та надала поштовх до оновлення системи освіти. У більшості проектів її реформування ставилось завдання зробити народну освіту обов’язком держави по відношенню до всіх громадян, навчання проголошувалось позастановим, загальнодоступним як

для юнаків, так і для дівчат, і безкоштовним. Вивчення релігії у школах планувалось замінити курсом моралі. Висувалась ідея єдиної школи, де усі ступені були б взаємопов'язані як адміністративно, так і через єдину послідовну програму навчання [8, с. 174-175]. Тим самим стверджувалися зародки нової організації шкільної справи.

Необхідно враховувати, що розвиток ринково-економічних відносин вимагав освічених працівників. Освіта стає не привілеєм обраних, а потребою сучасності. Зміна суспільного ладу в новій Європі, поява "нової аристократії", втрата безперечного авторитету монархічної влади, зменшення церковного втручання у світське життя стало каталізатором формування нових світоглядних ідеалів. Бурхливий економічний розвиток (особливо таких країн, як Англія, Голландія, Франція) висував свої теоретичні проблеми. Нового переосмислення вимагала проблема людини в контексті ствердження економічних пріоритетів, постає завдання вирішення проблеми методу пізнання. Розроблені принципи методології у філософії Ф. Бекона, Р. Декарта, а згодом Т. Гоббса, Дж. Локка, Б. Спінози торкаються не лише її загальної системи, але й методів у вихованні та навчанні. Методологічні підходи в освіті переростають в різноманітні навчально-виховні системи. Однією з перших була моніторіальна система Белл-Ланкастера. Більш детально педагогіка звертається до методології вже в XIX столітті, коли в освітньому просторі Європи виникла множина систем навчання. Педагогіка Нового часу виокремлює проблему мети виховання, інтерпретуючи соціальні потреби щодо виховання молоді та вимоги до вчительства в контексті власних принципів.

На відміну від середньовічних уявлень про "гріховність" грошей, в Новий час стверджується ідея матеріальної винагороди, яка підтримувала і стимулювала складну і відповідальну вчительську працю. Цю ідею рішуче висловлював свого часу Дж. Локк, який вважав, що на "гідному вчителі" не варто економити [226, с. 435]. Ефективна діяльність шкіл, як тоді вважалося,

безпосередньо залежить від матеріальних витрат на вчителя, на якого не слід шкодувати ніяких витрат заради правильного навчання.

Потреби суспільства формують образ учителя, в якому концентруються всі актуальні вимоги, з точки зору М. А. Бєрдяєва, “моменту історії” [46], прояснюються сутнісні сторони педагогічної діяльності. Перш за все, виявляються особистісні та професійні якості вчителя, які в своїй сукупності створюють “образ наставника” і виступають найважливішою передумовою його відповідальності за виховання. В юному віці дуже важливою є думка більш досвідченої людини. Здатність “почути” її голос є основою для саморегулювання своїх вчинків у старшому віці, а таку здатність може розвинути тільки “гідна людина”. В своїх концепціях мислителі Нового часу змінюють образ шкільного вчителя: з суворого, караючого дітей судді і ката вони перетворили його в гуманного, уважного наставника дітей. Вчителі повинні знати, хотіти і вміти зробити всіх своїх учнів мудрими,навчити їх вміти красиво говорити, діяти практично. При цьому вчителі повинні бути зразками чеснот, які повинні прищепити тим, кого навчають. Згідно Дж. Локку, “доглядати за дітьми повинні тільки розсудливі люди”, так як приклад вихователя повинен спонукати дитину до потрібної поведінки; власна поведінка вихователя ні в якому разі не повинна розходитися з його приписами[226, с. 438].Дані міркування Дж. Локка передбачають орієнтацію учня на приклад вчителя, що особливо важливо в контексті сімейного виховання, в основі якого повинен бути авторитет вихователя. Це ставить високі вимоги до відповідальності вчителя. Для справжнього вихователя однієї репутації розважливої людини з великим запасом знань недостатньо, необхідні також тверезість, мудрість, ніжність, старанність, обережність, вихованість, гарне виховання [226, с. 484].

Видатний представник педагогіки Нового часу І. Г. Песталоцці в образі вчителя фіксує, насамперед, бажаний характер відносин з учнем – відносини “сімейного стану”, відносини “батька і дітей”, щоб “сила вихователя була

уподібнена батьківській та пожвавленою внаслідок наявності сімейних відносин" [274, с. 53]. Будучи прихильником сімейного виховання, як основи морального "добробуту" індивіда, І. Г. Песталоцці намагається відтворити атмосферу ідеальної сім'ї в школі. Згідно з його міркуваннями,екстраполяція на шкільну систему сімейних відносин вважається об'єктивно правочинною у справі вдосконалення відповідальності за виховання. Осмислюючи власний досвід, І. Г. Песталоцці не сумнівався у перевагах сімейного виховання перед шкільним. "Для того, щоб школа створила щось подібне, потрібно, щонайменше, щоб вчитель був прямодушний, веселий, милий, гуманний і бадьорий чоловік, учні якого... зрослися б з його батьківським серцем" [274, с. 516]. В такому контексті вчитель – це "людина, створена для того, щоб відкривати серце і вуста дітей і, так би мовити, виманювати з найпотаємніших куточків їх природний розум і природну дотепність"[274, с. 516]. Сила вихователя повинна бути "чистою батьківською силою, пожвавленою наявністю всього обсягу домашніх відносин" [274, с. 513].

Епоху Просвітництва в її цілісному сприйнятті можна умовно розділити на три напрямки – французьке, німецьке і англійське просвітництво, що об'єднуються загальною ідеєю філософського переосмислення людини, культури і суспільства. Всі три напрямки утворили нові вектори еволюції, які визначили кардинальний перелом аналізу місця та ролі людини в світі, зміну способів пізнання навколишнього світу. Але особливе місце належить французьким філософам-просвітителям. Як зазначає П. П. Гайденко, "в полеміці з християнським догматом про споконвічну гріховність людської природи, згідно з яким саме людина є джерелом зла у світі, французькі матеріалісти стверджували, що людина за своєю природою є доброю" [92, с. 315].

Другим системоутворюючим напрямком епохи Просвітництва була англійська філософія, в якій одне з перших місць належить Дж. Локку. Педагогічні міркування Дж. Локка здійснили не менш великий вплив на

формування системи освіти в часи Просвітництва, а також на духовне і моральне навчання та виховання. В його педагогічних поглядах середньовічна ідея “лицарського виховання” переростає в ідею “виховання джентльмена”. Але виховання джентльмена означає готувати ділову людину, яка уміє розумно і вигідно вести свої справи, фізично розвинена та відрізняється “витонченістю” манер поведінки у товаристві. Для джентльмена, на його думку, найважливіше виробити відповідальність, характер і волю. Морально вихована людина свої вчинки “контролює розумом”, вміє діяти “всупереч своїм почуттям і бажанням” [226, с. 440].

В цьому контексті завдання вчителя – виховати потрібні, корисні звички учнів через позитивний досвід. Не достатньо лише заучувати правила моралі, слід використовувати їх у повсякденності, а найбільш важливим та дієвим методом виховання повинен бути особистий приклад вихователя. Тому вчитель сам повинен бути джентльменом, мати бездоганну репутацію, тверді знання і бути відповідальним за свої слова і дії. “Щоб сформувати молодого джентльмена, яким він повинен бути, його вихователь сам повинен бути добре вихований – він повинен знати правила поведінки і форми ввічливості стосовно всієї різноманітності осіб, часу, місця, примушувати свого вихованця завжди дотримуватись їх в тій мірі, в якій цього вимагає його вік. Цьому мистецтву не можна ні навчити, ні навчитися по книгах. Воно дається лише поєднанням хорошого суспільства і спостережливості” [226, с. 484], – писав Дж. Локк.

Однак, зважаючи на особливості епохи та її вимоги,ні школа, ні вчителі не можуть бути основними провідниками у вихованні джентльмена. Школа є відбитком суспільства, яке виховує людей аморальними. Тому навчати і виховувати дітей необхідно в сім’ї за допомогою вихователя,який, в свою чергу, повинен “...володіти хорошим знанням світу, знанням звичаїв, характерів, вад і недоліків свого часу, особливо країни, в якій живе. Він повинен уміти показати їх своєму вихованцеві, оскільки вважає того здатним

зрозуміти їх; повинен навчити його розбиратися в людях та в їх поведінці" [226, с. 486].

Завдання навчання і виховання, вважає Дж. Локк, полягає не тільки у наданні знань, а у формуванні всебічно розвиненої особистості. "Велике завдання вихователя полягає в тому, щоб формувати поведінку і душу свого вихованця, щоб прищепити йому хороші звички, закласти в ньому основи чеснот і мудрості, навчити його поступово знанню людей, вселити любов і прагнення наслідувати всьому, що чудово і гідно похвали, озброювати його силою, енергією і старанністю в прагненні до цих цілей" [226, с. 491]. Тому вихователь повинен мати не лише ґрунтовні наукові знання та вводити учня у глибини сучасної науки, але й давати йому певне уявлення про те, в чому учень повинен удосконалюватися вже самостійно, формувати себе відповідальним джентельменом. Нагадаємо, що джентльмен – самодостатня особистість, відповідальна за свою правильну і коректну поведінку.

Разом з тим роль вчителя є хоча і важливою, але не визначальною. Тому суспільна вимога до вчителя – допомогти у вихованні джентльмена, сформувати особистість, пристосувати молодь до соціального життя (причому його Дж. Локк вважає аморальним), дати основи загальних знань, які учень у майбутньому може удосконалювати самостійно. В силу чого відповідальність вчителя полягає лише у виконанні цих завдань, а головний тягар відповідальності за формування людини і громадянина Дж. Локк покладає на сім'ю [226, с. 488].

Таким чином, епоха Нового часу, проходячи шлях трансформації соціальних, економічних, політичних відносин та переосмислення ціннісних орієнтацій, по новому ставиться до мети виховання та формування його цілей та завдань розвитку. Виховання ділової людини і джентльмена, фізичне виховання і виховання "душі", вільне виховання у відповідності з природою, виховання "ідеї добра" – все це набуває нового значення і нових пріоритетів. В цю епоху вчительство як соціальний інститут виокремлюється в окрему

професійну діяльність. Це вже не мудреці стародавнього світу і не теологи-інтелектуали Середньовіччя, а окрема професійна категорія людей, яка не лише намагається з'ясувати, що вчити, алей шукає відповіді на питання, як вчити.

Однак сама роль вчителя в епоху Модерну, тобто в епоху Нового часу і Просвітництва, остаточно не визначена. Якщо Дж. Локк головну відповідальність за виховання молоді покладає на сім'ю [226, с. 492], то Ж.-Ж. Руссо вважає основними факторами виховання природу, оточуючих людей та речі [8, с. 186]. Вчитель же виступає як допоміжна і спрямовуюча сила, він підказує шлях вирішення завдань, а учень повинен сам здобути ті знання та навички, які йому стануть потрібними у житті. Відповідно до логіки філософів і педагогів того часу, відповідальність вчителя обмежується лише вмінням правильно вказати шлях, допомогти розібратись в життєвих суперечностях, підготувати учня до реалій буття. Основна ж відповідальність у вихованні все одно буде лежати на суспільстві і найближчому оточенні учня. Але у вимогах до вчителя майже усі мислителі одностайно перераховують наступні якості: любов до дітей, внутрішнє благородство, позитивні моральні якості, глибоке знання предмету. Вчитель в просвітницький період набуває нових рис і характеристик, а вчительство тепер – це професія, авторитет якої залежить від рівня знань, мислення, відповідальності, честі і гідності.

Зазначимо, що в період бурхливого розвитку індустріалізму, освіта набуває масового характеру. Вона постає необхідною передумовою відтворення "робочої сили". В аграрну епоху (епоха Премодерну) домінує фізична праця. Професійні навички набувались індивідом впродовж життя та передавались в сім'ї від старших поколінь до молодших, шляхом наслідування норм та практичних навичок життя, які були поширені серед дорослих. Традиції та звичаї "передавались з покоління у покоління в усній

формі” [104, с. 188]. Спеціальна підготовка була зайвою та сприймалась як привілей вищих прошарків суспільства.

З початком епохи Модерну, зазначає Ф. Бродель, розвиток торгівлі породжує необхідність у спеціальній освіті. “Не було торгового капіталізму без учнівства, без попереднього навчання, без ознайомлення з засобами, які були далекими від примітивізму” [72, с. 216]. У світських школах Флоренції в ренесансний період навчалось від восьми до десяти тисяч хлопчиків та дівчат, які в основному вивчали граматику. Певна частина з них пізніше навчались у спеціально створеній школі для майбутніх купців. До п’ятнадцяти років в цих навчальних закладах вивчали арифметику та рахівництво, які були необхідні для того, щоб вести бухгалтерські книги. Подібні навики потрібні для фіксації операцій з продажу у кредит, комісійних, розрахунків з ринку на ринок, розподілу прибутків між партнерами. В подальшому освіта майбутніх купців завершувалась практичним навчанням у крамниці. Невелика кількість з них іноді відправлялись до Болонського університету вивчати право [72, с. 164].

Поступовий розвиток виробництва приводить до ускладнення та спеціалізації людської праці. Відповідно ускладнюється процес навчання. В ієрархічно побудованих суспільствах рівень та тип освіти залежить від приналежності до вищих або нижчих соціальних прошарків. Але розвиток ринкової економіки обумовлює демократизацію соціально-політичних відносин і так званого “вирівнювання” культурного рівня індивідів [72, с. 168]. Підвищення знаннєвого і технічного рівня роблять науку та освіту одними з важливих чинників розвитку індустріальної епохи. Діяльність вчителя набуває нових рис: він тепер не стільки носій істини або сакрального знання, скільки експерт у тій або іншій галузі знань. Навчання виступає необхідною передумовою отримання професії та кар’єрного росту.

Одночасно індустріальна епоха вимагає від вчителя не тільки формування певних економічно корисних знань, але і специфічного

світогляду. На перший погляд, розвиток ринкової економіки з її прагненням до “вигоди” протистоїть нематеріальним (культурним) чинникам соціального буття. Але насправді вона потребує світоглядного обґрунтування власного існування. Індустріальне виробництво розвивається разом з відповідним ідейним забезпеченням. Як зазначав видатний американський мислитель Т. Веблен, відповідний тому або іншому соціальному порядку “образ мислення” формується під впливом “академічного навчання” [82, с. 331]. Сформований під випливом викладачів та освітніх традицій спосіб мислення в індустріальну епоху має економічний контекст та визначає “корисність” індивіда.

Визначну роль у конституюванні сучасної системи освіти, вважає Т. Веблен, відіграв “бездіяльний клас”, під яким розуміється фінансово забезпечена частина суспільства. “Всі характерні риси загальновизнаних академічних дисциплін і самої системи освіти,які пояснюються нахилами бездіяльного класу або визначальним впливом грошових критеріїв гідності, необхідно записати на рахунок інституту бездіяльного класу, і будь-яке економічне значення цих рис освітньої системи буде приватним вираженням економічної ролі цього інституту” [82, с. 334]. Таким чином, в індустріальну епоху в освіті взагалі і у вищій освіті особливо найбільш яскраво і виявляються ідеали, а точніше вимоги і потреби “бездіяльного класу”.

Дана обставина обумовлена характерним для нього “невиробничим споживанням часу” [82, с. 89]. Необхідно розуміти, що цей клас активно продукує ідеї, що легітимізують той соціальний устрій, при якому можливе його існування в статусі пануючого прошарку суспільства. Саме тому класична освіта традиційно є гуманітарною. Будь-які фундаментальні соціальні трансформації приводять до підвищеної уваги різних соціальних груп до інституту освіти. Останній використовується як засіб апології або руйнівної критики існуючої соціальної системи. В подібних ситуаціях відповідальність вчителя використовується для здійснення необхідного

впливу. Разом з тим формування та розвиток індустріалізму приводили до руйнування традиційних основ суспільства. Перехід від одного типу суспільства до іншого повністю виводив людину із звичного для неї середовища – аксіологічного, географічного. Урбанізація кардинально змінювала спосіб існування індивідів. Саме на інститут вчительства покладалась основна відповідальність за підготовку потрібної для нової соціокультурної і економічної реальності людини.

Соціальний прядок сприймає "дух освіти" [375, с. 31] як простір формування "потрібної" людини. Причому не людини "взагалі", а людини, здатної вміло "влитися" в практику життя. Звідси готовність покласти на освіту відповідальність формувати майбутню професійну еліту. Тим самим освіта сприймається процесом організації, контролю, впорядкування і приведення людини до певної "норми". А якість освіти визначається здатністю результату освітнього процесу відповідати цій нормі. Зрозуміло, що вона обумовлена вимогами суспільства, претендує на статус всезагального інтересу. Саме в контексті цих інтересів відбувається розвиток освіти як засобу "потрібної" соціалізації людини.

Необхідно враховувати, що завдяки "соціалізації", запити індустріального суспільства обумовлюють педагогічну діяльність, орієнтують освіту на вирішення потреб "практичного життя". В такому випадку від вчителя вимагається формувати людину, здатну ефективно адаптуватися до потреб соціуму. Однак, існує протилежний підхід до цієї проблеми, згідно якого освіта повинна формувати "всебічно розвиненого індивіда" [148]. Але таке спрямування приводить до абстрактності та схоластичності педагогічного процесу. Саме така модель вчительства властива для країн, в яких ставиться вимога до вчителя формувати старанних виконавців.

Соціальна динаміка індустріального (ліберально-економічного) суспільства примушує осмислити співвідношення етичної та економічної

сфери буття. Виникають різні моделі їх сполучення, хоча взаємодія вказаних сфер не рівноправна. “Економічна людина” як суб’єкт економічної діяльності в умовах ринку виявляється відірваною від “людини етичної”. Звідси витікають наполегливі пошуки шляхів їх поєднання. Постановка питання про способи формування моральної відповідальності у “економічної людини” свідчить про зміну етичної складової в економічній діяльності. Економіка тут домінує, оскілки “після того, як політичне зникло, розчинилося в соціальному, саме соціальне починає поглинатися економічним…” [64, с. 91], – зазначає Ж. Бодрійяр. Сьогодні розвиток освіти неможливий без врахування зазначених тенденцій.

Розповсюдження товарно-грошових відносин на усі сфери соціального життя породжує так званий “економічний імперіалізм”, який в розумінні Г. Беккера є теоретичним відображенням тих тенденцій, що мають місце у реальності. Він не продукує їх, а слідує за ними, описує їх. Твердження, що “економічний підхід дає продуктивну схему для розуміння усієї людської поведінки” [37, с. 37-38], стає можливим тільки тоді, коли дійсно більшість сфер соціального життя підпадає під вплив “духу капіталізму” М. Вебера [80]. Отже, “капіталістичний дух” підпорядковує собі не тільки різні аспекти суспільного буття, а й людину. Для В. Зомбарта сучасна йому “економічна людина” позбавлена свободи, вона підпорядкована “капіталістичному духу” з його “економічною раціональністю” [142, с. 131]. Остання, будучи породженням людської діяльності, відчужується від неї та постає самостійною силою, що нав’язує та примушує людину до поведінки, відповідної вимогам утилітаризму.

Однак освітньому процесу іманентна творчість, яка є його сутністю. Однобічно-догматичний погляд на взаємозв’язок освіти і суспільства, освіти і ринкової економіки перетворює першу на виконавця “зовнішнього” замовлення. У цьому випадку головним завданням освіти постає виготовлення “потрібного індивіда”. Що цілком закономірно, оскільки освіта

є транслятором знань, в силу чого існує не лише як продукування творчого начала, а скоріше як процес відтворення та фіксування репродуктивних функцій людини. Однак сучасний глобальний світ вимагає творчої людини, хоча освіта в її сучасному вигляді спрямована головним чином на підготовку "людини потрібної". Тобто на формування наперед заданої кількості та конфігурації "корисних" якостей. Якщо творчість орієнтована на самовизначення, то "людина потрібна" орієнтована на ретельне відтворення запрограмованих інструкцій та алгоритмів. Або, іншими словами, якщо творчість співпричетна свободі, то "людина-функція" співпричетна авторитаризму та догматизму [223].

Разом з тим, з точки зору такого підходу, творчість не є чимось таким, що "знаходиться" "поряд" з людиною, "окремо" від неї. Немовби є людина, а є творчі здібності, що використовуються нею час від часу, а до того часу "лежать" у "темних схованках". Творчість є способом буття людини, причому не окремої, обдарованої людини, а людини взагалі. Адже становлення людського має виключно творчий характер. Без творчості неможливе становлення та розвиток людини як соціокультурної істоти. Якщо навіть розуміти творчість як продукування нового, того, що раніше не існувало, то і в цій ситуації становлення людської особистості є творчим процесом. Цілком логічно, що кожна людина – це створення нового, того, що раніше не існувало [223, с. 191].Однак при всій "бездоганній логічності" цих міркувань для них характерною є та ж сама абстрактність, від якої ми так хочемо позбутися.

В такому випадку творчість є не виключенням, а "нормою" людського існування. Однак творчість постає як "норма" людського буття при умові, що його основою ми вважаємо не суто "споживче" існування, а власне людське. Тобто необмежений наперед даними масштабами розвиток вільної особистості. Визначення творчості, як створення нового, містить в собі спробу задати творчості, розвитку людських здібностей наперед визначений

масштаб. Мірилом творчості виступає результат, який обов'язково повинен містити ознаки "нового". Адже "нове" краще продається – не має ніякої таємниці, що мірилом творчості сьогодні виступають гроші. Ось той наперед даний масштаб, який задає міру розвитку людини та критерій творчості. Дійсно, не всі здатні безболісно та успішно адаптуватися до масштабу "все на продаж", і відповідно до цього критерію далеко не всі здатні до творчої діяльності. Але якщо визначати творчість як здатність створювати "нове", яке в свою чергу повинно бути "потрібним", "корисним", тоді всі інші прояви творчості перестають існувати [223, с. 191-194]. В цих міркуваннях ми також спостерігаємо ту ж саму абстрактність і схоластику лінійного філософського мислення епохи "розвиненого соціалізму".

Адже така позиція не враховує трансформацій, які відбуваються в сучасному соціумі, котрі якісно змінюють характер і сутність його феноменів. Сьогодні очевидним є рух освіти у бік "ринку освітніх послуг". В такому випадку якість освіти буде визначати в основному конкурентоспроможність випускників на ринку праці. Безумовно, логіка розвитку і вимоги до освіти задаються ринком. В результаті особистість буде визначатися більшою мірою "не на підставі своєї компетентності і здібностей, а вписуючись у порядки соціальної нормативності, торуючи свій життєвий шлях через причетність до успішної групи впливу і виконання корпоративних вимог" [287, с. 177], – зазначають С. В. Пролеєв і В. В. Шамрай.

Однак навіть вплив економіки, як основного "замовника" якісної освіти майбутнього, не є однозначним у "суспільстві знань". Зворотній взаємозв'язок тут діє так само, як і у випадку взаємозв'язку освіти і соціуму. Майбутнє освіти виявляється тісно взаємопов'язаним із розвитком інноваційних технологій та економіки. На думку П. Друкера, "подальший розвиток вимагає освітньої бази, яку можуть собі дозволити далеко не всі країни, що розвиваються. На даний момент її швидке створення є наріжним

каменем економічного розвитку” [130, с. 24]. Дослідження майбутнього якісної освіти вимагає усвідомлення тенденцій розвитку цивілізацій.

Під впливом сучасної інформаційної революції людство вступило в якісно новий етап розвитку. Саме в цей період широко стали вживатися такі поняття, як “постідустріальне суспільство”, “інформаційне суспільство”, “суспільство знань”. Якщо впродовж століть основними ресурсами народів були сила і багатство, то наш час, стверджує Е. Тоффлер, викликав до життя новий ресурс – інформацію і знання, які стали “визначальними” [331, с. 114]. З’являються нові вимоги по відношенню до освіти. Підвищується попит на спеціалістів, що здатні продукувати, керувати та ефективно використовувати знання та інформацію. Отже, становлення “суспільства знань” приводить до актуалізації проблем освіти. Однак знання та інформація не є самоцінними в “суспільстві знань” – вони є засобом досягнення практичних, отже, економічних цілей.

Необхідно враховувати, що в індустріальній економіці формується жорстка прагматична орієнтація на користування. Об’єктом користування постає все – від людини, культури та історії аж до Всесвіту. Повнота відношень індивідів слугує вираженням іншого, поглинаючого їх відношення “корисності” та “використання”. Шлях до “економічного суспільства” пролягав через редукцію індивіда до його економічної проекції, що в підсумку обертається втратою особистості людини. Але ця втрата приводить до збільшення попиту саме на креативну, оригінально мислячу та інноваційну особистість. Наближаючись до своєї межі, індустріальна економіка сама породжує можливість якісного подолання “самої себе”. Ця можливість міститься у визначенні особистості як необхідного фактору переходу індустріальної економіки до постіндустріальної. Справа у тому, що динамізм сучасного світу ґрунтується на творчому потенціалі особистості. Інноваційна економіка, про яку так багато і по-різному говорять, немислима в умовах, коли людина залишається гвинтиком, функцією певного етапу

виробництва. Інноваційна економіка породжує потребу в “неекономічній людині” [222]. Відповідно змінюються вимоги до освіти.

Якісна освіта майбутнього повинна буде орієнтуватися на розвиток творчих здібностей людини, а це в свою чергу із необхідністю приведе до актуалізації “людського начала”. Причому сама економіка з необхідністю приводить до цього. Формується потреба “перекваліфікації” старанного “виконавця”, ефективної найманої “робочої сили” у творчого індивіда. Важливим прикладом усвідомлення цього є праця П. Друкера “They’re not employees, they’re people” (“Вони – не наймані працівники, вони – люди”) [129, с. 155-156]. Те, про що вже давно говорить філософія освіти, стало реалією сучасного ринку праці.

У книзі Е. Тоффлера “Шок майбутнього” [332] відтворюється загальна логіка, властива сьогоднішнім міркуванням, які стосуються реформи освіти. На думку мислителя, освіта відтворює той чи інший соціально-економічний лад. Так, сучасна освіта відтворює структуру індустріального світу. “Сама ідея зосередити в одному місці масу учнів (сировини) для обробки її вчителями (робітниками) у школі (фабриці), що розташована в центрі міст, належить індустріальному генію. Адміністративна ієрархія такої системи освіти в цілому повторює модель промислової бюрократії” [332, с. 434]. Основною детермінантою освітньої системи виявляється “дисциплінарна влада” М. Фуко [351]. Організація внутрішнього розпорядку школи, вважає Е. Тоффлер, дзеркально відображає індустріальне суспільство. Враховуючи швидкі трансформації, що відбуваються в суспільстві, мислитель висуває ідею стосовно невідповідності “індустріальної освіти” новому постіндустріальному (“суперіндустріальному”) світові. Першочергове завдання “нової” освіти – “підвищити здатність індивіда долати труднощі, тобто здатність швидко та економічно адаптуватися до умов, що безперервно змінюються” [332, с. 435]. Отже, “школа-фабрика” повинна поступитися своїм місцем не тому, що не відповідає своїй суті, а тому, що не може

адаптувати індивіда до нових умов існування. Якщо умови зміняться, або виявиться, що “індустріальний світ” продовжить своє існування на більшій частині планети, то для ефективної та економічної адаптації індивідів ми повернемося до “школи-фабрики”.

“Постіндустріальна освіта” так само орієнтована на підготовку людей до включення у прийдешню соціально-економічну систему. Остання змінюється, примушуючи змінюватися й освіту. Однак підпорядкована роль освітньої системи залишається незмінною. Для того, щоб змінити освіту, не достатньо назвати її “новою”. Так само для того, щоб наповнити освітній процес творчим змістом, не достатньо висунути гасло про важливість творчості та інновації. Відірваність “слова” від “діла”, оповідальність, на думку відомого педагога XX столітті П. Фрейре, властива традиційній освіті, яку він назвав “банківською” системою освіти [343]. Подібна “освіта стає процесом вкладення, у якому учні є “депозитаріями”, а вчитель – “вкладником”. Замість спілкування, діалогу, взаєморозуміння вчитель формує і вкладає “повідомлення” в учнів, які сумлінно його приймають, запам’ятовують і просто відтворюють. Це “банківська” модель освіти, за якою обсяг операцій, дозволених учням, охоплює лише приймання, розкладання по поличках та зберігання вкладеного” [343, с. 54]. Подібна модель є монологічною, в силу чого домінуючими у ній постають суб’єкт-об’єктні відносини. Учитель-викладач виступає активним началом педагогічної діяльності, а учень-студент – пасивним, в результаті чого втрачається етос відповідальності. Причому ситуація навряд змінюється при збільшенні годин на так звану “самостійну роботу”. Адже що і коли повинен вивчати “самостійно” учень-студент, визначають за нього.

Протиставлення учня-студента та вчителя-викладача характерні для освіти індустріальної епохи. За таких обставин “банківська освіта” підтримує і навіть стимулює наявне протиставлення своєю позицією і практикою, які віддзеркалюють суспільство “тиску” в цілому: а) вчитель вчить, а учні

вчаться; б) вчитель знає все, а учень – нічого; в) вчитель думає, а за учнів думають; г) вчитель говорить, а учні слухають – покірно; ґ) вчитель дисциплінує, а учні підкорюються; д) вчитель обирає й нав'язує свій вибір, а учні погоджуються; е) вчитель діє, а учні мають ілюзію, що діють через дії вчителя; є) вчитель визначає зміст програми, а учні (яких ніхто не питав) пристосовуються до неї; ж) вчитель змішує владу знання з власною професійною владою, яку він (вона) встановлює на противагу свободі учнів; з) вчитель – Суб'єкт навчального процесу, учні ж – його прості об'єкти. Не дивно, що "банківська модель" освіти вважає людей керованими індивідами, отже, позбавленими почуття відповідальності. "Чим більше учні працюють над накопиченням внесків, вкладених у них, тим менше вони плекають власну критичну свідомість, що могла б розвинутися в результаті їхнього втручання в навколишній світ у ролі перетворювачів цього світу" [343, с. 54-55]. Отже, можна зробити висновок: організація освітнього процесу за логікою суб'єкт-об'єктних відносин виключає творчість як іманентну сутність цього процесу. Фактично відбувається повернення до архетипу вчителя минулих епох. Освіта в такому випадку перетворюється на "конвеєрне" виробництво "корисної" робочої сили, "виконавців", для яких обов'язок, відповідальність – речі зовсім непотрібні.

Безумовно, індивіда неможливо змусити "бути творчим". Цей процес повинен "проростати" з "низу", а не спускатися у вигляді адміністративних наказів "зверху". Необхідно перш за все створити умови та можливості для нормального міжособистісного спілкування в межах навчального закладу. Адже, як відомо, основний вид діяльності людини шкільного або студентського віку – це спілкування. З точки зору Ф. Т. Михайлова, в освітньому просторі відбувається "зустріч поколінь, що звертаються одне до одного, зустріч, в якій культура оживає, поновлюється й триває від віку до віку" [250, с. 268]. Інша справа, що це спілкування своїм предметом повинно мати той чи інший соціокультурний зміст. Тобто навчальний процес повинен

перетворитися на самоціль. Поки він буде залишатись засобом для досягнення зовнішніх по відношенню до нього цілей, творчість в освітньому просторі буде не нормою, а виключенням. Однак, у більшості випадків, навчання в університеті/школі виступає не “життям”, а лише “підготовкою до життя”. Тому зберігається суб’єкт-об’єктне відношення в межах освітнього процесу. Адже студент сприймається як “матеріал”, що повинен бути підданий обробці та набути наперед заданого шаблону. Зрозуміло, що учень/студент у таких умовах не відчуває себе самостійним, а тому відповідальним суб’єктом освітньої діяльності.

Якщо освітній процес – це процес діяльнісного спілкування, який втягує в себе “будь-який зовнішній матеріал та перетворює його в свою умову та зміст” [225, с. 65], тоді зрозуміло, що він не може здійснюватися без творчості. Адже в процесі навчання інформація тоді постає знанням, коли осмислюється. Інформація повинна бути наповнена розумінням, в силу чого “відоме” і стає “зрозумілим”. Але зрозуміти означає “зустрітися” з предметом, “відкритися” йому і тим самим “відкрити” його. І це також творче відкриття, без якого увійти у світ людини неможливо. Із таких відкриттів і складається освіта як система розвитку людини. Те, що залишилось “невідкритим” є і невпізнаним, і непізнаним, отже, позбавленим смислу. Тому цілком правомірним буде визначення смислу освіти розуміти як створення спільних смислів. Причому осмисленість освітнього процесу повинна бути присутньою як на боці учня, так і викладача, що робить першого і другого відповідальним за свої вчинки і діяльність. А це означає, що при орієнтації освіти на особистість, усі учасники педагогічного процесу повинні бути співпричетні особистісному началу. Іншими словами, орієнтація на особистість в навчальному процесі є орієнтацією на “умови особистісного розвитку взагалі, включаючи сюди особистість не тільки учня-студента та вчителя-викладача, але і адміністратора-організатора” [225, с. 65-66]. В освіті, що структурується командно-адміністративними методами, в

кращому випадку проголошується орієнтація на особистість учня-студента. Із пасивної згоди інших учасників освітнього процесу не обговорюється наявність у них особистісного начала. Без розвитку особистості освіта неминуче вироджується у однобічність, безвідповідальність, в якій безликість буде намагатися формувати особистість.

## Висновки до другого розділу

Відповідальність як специфічна форма моральної самосвідомості починає формуватися в умовах становлення цивілізаційних форм життя. В архаїчному суспільстві головною силою виступає плем'я, рід, а не людина. Індивід не може бути дистанційованим від роду, вимоги якого є умовою відтворення правил співжиття. Тому суб'єктом відповідальності є община, плем'я, рід, а не індивід. Тільки в суспільстві, де існує держава, культура, економіка, релігія тощо, виникає потреба в обов'язку і відповідальності.

Вчительство як особливий вид діяльності виникає при переході від первісної общини до суспільства у формі наставництва. Розподіл праці на фізичну та розумову конституює духовне виробництво, спрямоване на пізнання загальних властивостей світу і вироблення способів взаємодії з ним. Діяльність вчителя постає відповідальною за відтворення і передачу "колективного несвідомого", конституйованого у традиції, ритуалі, досвіді.

Інституалізація педагогічної діяльності припадає на початок "історичного часу", з виникненням управлінської діяльності, в результаті якої перетворюються способи, прийоми, методи передачі досвіду, зафіксовані у навичках праці і спілкуванні. В контексті управлінської діяльності формується теоретичне мислення, котре, " маючи справу" з ідеальним світом, відповідає за збереження цінностей, набутих в процесі реального життя. Завдання на виконання цього обов'язку покладається на

вчителя, який повинен не лише навчити, але і сформувати соціально необхідні погляди і переконання.

В античному світі освіта і діяльність вчителя набувають, поряд з духовно-культурним, також і соціально-політичного значення. В “осьовий час” починає стверджуватися тип людини, яка починає усвідомлювати свою кінечність і проблемність. Способом осмислення і вирішення проблем життя людини стають навчання і виховання, котрі функціонують і як рефлексія розуміння суспільних проблем, і як спосіб формування відповідальності, що постає необхідним морально-правовим інструментом для збереження соціальної гармонії в умовах майнового розшарування. Ідеалом освіти виступає “пайдейя”.

У середньовічній Європі відповідальність вчителя формується під впливом ідей християнства. В ранньому середньовіччі вчитель прагне досягнути повної підпорядкованості учня і вписати його у цілісність земного життя, в його ієрархію цінностей. Мета освіти і виховання полягає у розвитку в людині громадянина Царства Божого, що стверджує не відповідальність, а слухняність та покірність. Це веде до втрати особистого “Я”, індивідуальної волі та власних бажань. Пізнє середньовіччя передбачає появу вільно мислячого інтелектуала, для якого сила догми поступається місцем силі знання. Важливу роль у формуванні відповідальності вчителя відігравали соціально-економічні трансформації: розвиток торгівлі, науки, виникнення університетів, книгодрукування тощо. Внутрішня елітарність поступається місцем зовнішній, відбувається формалізація знання зокрема і освіти в цілому, що створює передумови для їх інституалізації і зміни функцій вчителя.

В новоєвропейській історії освіта перетворюється на одну з найважливіших рушійних сил соціоекономічного поступу. Розвиток суспільства постійно ставить нові вимоги до вчительства. Їх зміст полягає у необхідності формування людини, відповідальної за виконання замовлень і

потреб соціуму. Мислителі і гуманісти-педагоги Нового часу сподівалися шляхом раціонально обґрунтованого навчання і виховання вирішити проблему побудови справедливого соціального устрою. Показником розвитку тієї чи іншої держави в цей період постає не стільки багатство, скільки освіченість і вихованість людини, формування яких обумовлено насамперед відповідальною діяльністю вчителя.

В контексті раціоналістичної традиції мислення в ситуації модерну у більшості випадків навчальний процес відбувається згідно суб'єкт-об'єктній схемі,учасники якого не представлені особистісно в спілкуванні та взаємодії. Залежність навчання переважно від зовнішньої доцільності приводить до відтворення реальних товарно-грошових відносин, які починають домінувати в суспільстві. Разом з тим формується потреба в особистості, від рівня розвитку універсально-всезагальних здібностей якої залежить продуктивність економіки, політики, науки і культури. Відповідальність за її навчання і виховання формує потребу в новій освіті і новому вчителеві. Одночасно потреби нової ринкової економіки формують образ вчителя, в якому зосереджуються всі актуальні вимоги "моменту історії", прояснюються сутнісні аспекти освітньої діяльності. Особистісні та професійні якості вчителя в своїй єдності утворюють новий образ учителя-наставника, відповідального за навчання та виховання освіченого громадянина.

# РОЗДІЛ 3
# КОНСТИТУЮВАННЯ “СВІТУ ЛЮДИНИ” В ОСВІТІ: АНТРОПОСОЦІАЛЬНИЙ ВИМІР

Проблеми знання, науки, освіченості завжди були предметом теоретичного аналізу європейської філософії. Вже давньогрецькі мислителі в своїх численних дискурсах усвідомили необхідність через “освіту-пайдейю” долучати людину до Логосу та Блага. Людське існування розумілось як процес становлення “космічної гармонії” та “закону” в людині, яка постає “мікрокосмом”. У цьому процесі освіта була умовою окультурення і визначення сенсу життя, його осмислення. Вона виступала діяльністю, спрямованою на самореалізацію внутрішніх потенцій людини, продукуючи ефективні методи і способи передачі соціально-культурного досвіду. Реалізація цього завдання обумовлює високий рівень відповідальності всіх учасників освітнього процесу у вирішенні проблеми формування світу нового буття людини.

## *3.1. Освіта як креативна умова становлення особистості*

Самосвідомість як головна ознака відповідальної особистості починає формуватися в освіті античності. Основною проблемою міркувань античних мислителів був світ як “Єдине”, упорядковане ціле – “Космос”. Це дає підстави характеризувати філософію того періоду як “космоцентризм” [205] (С. Б. Кримський). Оскільки поняття “космос” у перекладі з грецької означає “порядок”, то в центрі уваги мислителів була проблема “порядку” – “природного й людського, тобто соціального”, [9, с. 131] – зазначає В. П. Андрущенко. Його досягнення можливе за рахунок знання. З точки зору Платона, знання – це просвітлення, звернення, поворот нашої свідомості

до “світла Ідеї”. Одне з тлумачень терміну “ідея” означає буквально “бачити”, тому побачити сутність речей можна тільки при умові “повороту душі” до “світу Ідей”, в якому можна “просвітитися”. Пізнання у цьому контексті розуміється як процес, спрямований не на зовні, на “світ речей”, а на внутрішнє, на самопізнання як заглиблення у власну “душу”. У цьому і полягає значення платонівської концепції “анамнезису” – “пригадування” душі про ідеї, які вона споглядала до її поєднання з тілом.

Необхідно зауважити, що пізнання-пригадування, на противагу наповненню людини “зовнішніми” знаннями, є реалізацією “внутрішнього” потенціалу душі. У діалогах Платона освіта, тобто навчання, і постає прилученням до “внутрішнього” знання, його відтворенням. Навчити такому знанню неможливо, як і навчитися доброчесності. Оскільки навчити доброчесності неможливо, тому не може бути і вчителів доброчесності. Отже, тут закладалися основи для іншого образу вчителя. Для Платона освіта є умовою розвитку особистості, її універсальних здібностей: набуте істинне знання повинно бути відповідним істинному життю, тобто об’єктивній дійсності [279]. У цьому полягає відмінність позиції Платона і Сократа від точки зору софістів. Останні заперечували існування об’єктивної істини і сприймали знання як знаряддя досягнення індивідуальних, суб’єктивних цілей. В навчально-виховній практиці софістів втілювалась модель освіти як одержання інструментальних знань безвідносно до істини і до цілісного розвитку людини.

Як зазначалося, для “освіти-пайдейї” пізнання є перетворенням “душі”, її виходом за межі реальної ситуації. Тому воно спрямовується не на видимий, предметний світ, а на його всезагальний, умоосяжний зміст. Сократ, учитель Платона, для визначення доброчесності спрямовує свої пошукові зусилля на розуміння того, “що є доброчесність взагалі” [279, с. 578]. Пізнання в такій ситуації постає осягненням всезагальної сутності речей та світу, яка розкривається в Ідеях. “Але також, – на думку Сократа, –

відноситься і до чеснот: якщо навіть їх безліч і вони різні, все ж є у всіх у них одна певна ідея: саме вона і робить їх доброчесностями, і добре б звернути на неї свій погляд того, хто відповідає і хоче пояснити запитувачу, що таке доброчесність" [279, с. 577]. Отже, неможливо навчити ідеям, всезагальним сутностям речей. Людина долучається до них, спираючись на об'єктивне начало в собі, яким є знання. Тому "пізнавати означає відновлювати знання, які раніше тобі належали" [280, с. 39]. Шлях до цього лежить через усвідомлення міри свого незнання. "Я знаю, що я нічого не знаю", – ця теза Сократа позначає фундаментальну передумову трансформації "душі", початок її повернення від "пітьми" незнання до "світла" знання і освіченості. Дане кредо Сократа визначило позицію відповідальності за рівень своїх знань. Сутність так зрозумілої освіти полягає у підготовці "душі" до пізнання істини, а не заповненні сумою знань.

Отже, у філософії Стародавньої Греції сформувалися і були осмислені дві важливі характеристики освіти: по-перше, як процес соціалізації, по-друге, – як розвиток і реалізація потенцій людини. В подальшій історії соціокультурного життя освітній процес буде здійснюватися у взаємозв'язку цих напрямків. Становлення інституту освіти, таким чином, як специфічної людської діяльності, спрямовується на "вироблення", творення людини [10]. Необхідність цільового формування людини "потрібної", вміючої усвідомлюється, як зазначалося, вже в аграрних, традиційних суспільствах. Відповідним чином відбувалася організація навчання і передачі досвіду як процесу репродуктивного відтворення існуючого знання. Учень і вчитель в цю епоху відіграють підпорядковану, другорядну роль, оскільки пасивні у порівнянні з силою і важливістю традиції, яка втілює в собі сталі форми існуючих соціальних зв'язків, їх ролі наперед визначені існуючим соціальним порядком [207]. В силу чого освіта поставала соціальним інструментом передачі професійної і соціокультурної традиції від одного покоління до іншого.

З розвитком господарського і соціально-політичного життя відбувається виділення окремого індивіда з-під його контролю і супроводжується “пробудженням свідомості”. Людина тепер через “відкриття мислення” отримує можливість протиставити свою індивідуальність викликам не лише природного, але і соціального буття. Ідентифікуючи себе в новій якості не тільки відповідно зі своїм становим або племінним середовищем, вона відкриває цілий світ, а себе в якості представника роду людського, “людини взагалі” [324]. “Пробудження свідомості” у своїй змістовній формі в цей період оприявлюється головним чином як практика філософського мислення і споглядального пізнання світу. Але в повсякденності свідомість продовжує залишатися здебільшого відображенням безпосередньої життєдіяльності. Діяльність вчителя стверджується як певна надемпірична, “софійна” мудрість, відповідальність за яку покладається на вищі сили (“деміурга”, “даймоніона”, “софію” тощо).

Як вже зазначалося, теоретичне осмислення сутності освіти історично та логічно постає як філософія освіти. Безумовно, що в основі будь-якої навчально-виховної практики міститься певна філософія. Оскільки освіта має справу із становленням людини, вона з необхідністю відтворює існуючі уявлення про неї. Трансформації в навчальній практиці супроводжуються відповідними змінами у філософських уявленнях про людину. Тим самим в освітню діяльність входить розуміння загальної сутності людини, ставиться проблема мети її життя. Філософські ідеї в багатьох аспектах визначають основні напрямки розвитку і призначення освіти, формуючи тим самим духовно-онтологічні та епістемологічні основи відповідальності вчителя [208, с. 155-156].

Але в більшості випадків філософія представлена в навчально-виховній діяльності у редукованому “життєвою” свідомістю вигляді. Внаслідок чого ігнорується філософське розуміння мислення як процесу, і залишається очікування на готовий для використання результат. Отже, “теоретичною”

основою навчально-освітньої діяльності виступає сума різноманітної, інколи навіть суперечливої, інформації. В даній ситуації “сумарність не дасть розуміння, не спровокує трансформацію логічної ситуації “інформації до роздумів” на “роздуми щодо інформації”, у процесі яких і формується теоретичне мислення. А саме таке мислення є високоосвіченим. І поки система освіти спиратиметься на інформаційні принципи, які, за Гераклітом, дають знання, але не навчають розуму, вища освіта не виконуватиме своїх завдань і не відповідатиме вимогам часу” [377, с. 69].

Безумовно, недостатність теоретичного мислення деформує освітній процес (як і культуру загалом). Констатація цього факту приводить і в наш час до протиставлення освіти і процесу осмислення (мислення). На думку М. Гайдеггера, “у осмислення інша сутність, ніж у усвідомлення та наукового пізнання, і навіть інша сутність, ніж у освіти” [361, с. 252]. Освіта в такому контексті постає як процес організації та створення людини відповідно до наперед встановленого зразка. В іншому значенні вона трактується як формування вже наявних задатків, показуючи, розкриваючи людині зразок, за яким потрібно організовувати свою дію або бездіяльність. Реалізація цього завдання вимагає встановлення ідеалу, який спирається на віру в “могутність незмінного розуму та його основоположень” [361, с. 252]. Критикуючи “просвітницький розум”, М. Гайдеггер приходить до висновку, що освіта, яка спирається на цей розум, незабаром повинна зникнути. “Доба освіти йде до кінця не тому, що неосвічені приходять до панування, а тому, що стають помітні знамення такої світової епохи, коли гідне запитування знову відкриє двері до суті всіх речей і доль” [361, с. 252]. Зрозуміло, що “доба освіти” не завершиться, а трансформується, адже вона нерозривно пов’язана з долею цивілізації, і занепад освіти буде означати самознищення людства. Проте в даній ситуації заслуговує на увагу критика “ідеалу освіти”, заснованого на “просвітницькому розумі”, який претендував бути “розумом

всезагальним", "для всіх". Освіта, зорієнтована подібним чином, підміняє цілісну особистість розвитком одного виміру – раціонально-прагматичного.

В даному контексті концентрується увага на формуванні "потрібної", "корисної" людської здібності, що приводить до занепаду усіх інших, до розвитку "частини" за рахунок "цілого". Подібна спрямованість на культивування однобічності є згубною для освіти, яка повинна орієнтуватися на розвиток гармонійної, цілісної людської "самості". Вона виступає основою, на якій стверджуються знання, уміння, навички або, як говорять сьогодні, "компетенції" [399]. Поза філософським розумінням феномену "освіти" вона перетворюється на механічне поєднання окремих, розрізнених елементів, залишаючи поза увагою смисловий вимір буття людини і знання, сприймаючи останнє в якості "інформації" або "повідомлення".

Історія культури, мислення і знання засвідчує, що глобальні, революційні трансформації освіти, та окремі, але важливі реформи школи починаються з філософії. У ній відбувається осмислення проблем педагогіки, формуються нові ідеали освіченої людини, нові уявлення про школу, навчання, виховання, про характер змісту та мету освіти. Однак постійний філософський аналіз освітньо-педагогічного процесу, можливо, не завжди потрібний. У звичайні, "нормальні" періоди розвитку педагогіка може і не звертатися до філософії. Але сьогодні, в період глобальних тектонічних змін, унеобхіднюється залучення філософії до освіти. Однією з причин виникнення цієї потреби є наростання кризових явищ в усіх сферах соціокультурного життя, що ставить завдання перед існуючим інститутом освіти узагальнити (інноваційний і деструктивний ) педагогічний досвід. Тим самим відкриваються нові параметри світу, який динамічно змінюється. Все це, на думку В. М. Розіна, актуалізує "розвиток філософії освіти" [294, с. 15-16]. Взаємодія філософії та освіти означає не надання філософією ззовні ідеалів освітній діяльності, а дозволяє стати їй "живою душею", енергійним принципом, її ідеальною сутністю. Привносячи у освітню діяльність

можливість розуміння логіки становлення людини, філософія присутня в ній як “спосіб мислення” [294, с. 17].

Однак філософія не повинна сприйматись як постачальник “рятівних ідей” для освіти, котра при умові збереження свого призначення, не має потреби в інструменталізмі. Відповідно до класичної філософської традиції, освіта спрямована на звільнення людини від тиску “матеріального”, “земного”, “тварного” [310], – як говорив Г. С. Сковорода. В силу чого і сьогодні освіта розуміється в першу чергу як процес саморозвитку ідеально-мисленнєвих, творчих потенцій людини, що перетворює її в цілісну і відповідальну особистість.

З точки зору відомого мислителя П. Наторпа, філософія є теоретичним підґрунтям педагогічного процесу. “Теоретичне обґрунтування педагогіки є справою філософії. Якщо вона не в змозі виправдати свої основні поняття перед цим верховним трибуналом, то вона і не може існувати “як наука” [263, с. 374], – писав мислитель. Слідом за І. Кантом він вважає царину освіти як основне призначення та випробовування філософії. “У своїх власних інтересах вона не повинна ухилятися від обов’язків доводити на ділі значення і творчу силу своїх принципів, особливо щодо проблем освіти людства” [263, с. 374]. Отже, якщо філософія хоче бути теоретичною основою розвитку освіти, вона повинна виходити з того, що і людський “дух”, і людський розум постійно перебувають у процесі перманентного становлення, у процесі вічного “формування”, творення, продукування, “перезавантаження”. Стверджуючи, що філософія осягає всезагальні основи становлення і розвитку людського буття, ми повинні прийти до усвідомлення, “що саме філософія повинна складати основу наукової підготовки вчителя та вихователя” [263, с. 375], – зазначав П. Наторп.

В цьому контексті виховання повинно бути “самим життям”. Оскільки процес життя для людини оприявлюється через свідомість, то виховання вимагає найвищого ступеня осмислення. “Виховання є саме введення

теоретично пізнаного у справу людського життя. Виховання, “педагогіка” є піднесенням дитини, саме дитини, до ступеня людини – неповнолітньої до дорослої” [263, с. 304]. Але цього неможливо досягнути, якщо цілком стати залежним від спонтанності реальної життєдіяльності. Свідомість, усвідомлення, осмислення вимагають “зупинитися”, дистанціюватися, осягнути явище відсторонено, абстраговано, споглядально. Це і є справою філософії як форми і способу теоретичного мислення і пізнання. В силу чого вона реально слугує життю, практиці, вона хоче слугувати їм, “керуючи ними, не ззовні, як чужа сила, але живучи в кожному” [263, с. 304]. В тому, хто покликаний співпрацювати в спільній справі відповідального здійснення освітньої діяльності.

Для нас важливим є те, що, спираючись на досягнення попередньої класичної філософської традиції, П. Наторп приходить до висновку: освітній процес повинен спиратись на “загальнообов’язкові закони” духовного зростання. Під “духом” розуміється сукупний зміст свідомості, який закономірно утворюється. “Творення цих світів духовного змісту в людському духові, який формується, спочатку в окремому духові, а через це і у людстві як цілому, – це і є нічим іншим, як людською освітою, створенням людини в людині. Керувати цим творенням (не виконувати його: воно виконується саме собою, але пильнувати за ним, щоб воно без будь-яких відхилень слідувало за своїм власним, внутрішнім, конструкційним планом) – ось завдання виховання як в найвужчому, так і в найширшому смислі” [263, с. 333], – стверджує мислитель.

Однак потрібно зауважити, що “кумулятивний ефект” освітнього проекту модерну і водночас його “телос” полягає у створенні “самоврядної особистості, наріжної основи соціальності взагалі” [287, с. 158]. Самоврядна особистість демонструє, що освіта для неї далеко не зовнішня ситуація. “Розвиток здатності рефлексії як основа (автономії) особистості, – зазначають С. В. Пролеєв і В. В. Шамрай, – є процесом постійних

цілеспрямованих внутрішніх зусиль, постійною працею самовиховання. Тільки невпинна і безкомпромісна “робота над собою” дає цей єдино вагомий результат” [287, с. 158].

В зв’язку з цим, незважаючи на позитивні моменти у розумінні сутності освіти П. Наторпом, необхідно внести ряд корективів. По-перше, мислитель є представником неокантіанства, яке було “філософією культури”, об’єктивного порядку і цінностей. З цих позицій неокантіанство виступало у якості активної філософії освіти, яка претендувала спрямовувати і змінювати людину відповідно до встановленого ідеалу, який є кантівським ідеалом “космополітичної особистості”. Неокантіанська концепція людини як феномену культури передбачає, що справжній її розвиток полягає у наближенні до ідеалу, в узгодженні поведінки зі стандартом, який має універсальне значення. В силу чого людина повинна шляхом активного формування, тобто шляхом виховання культури мислення, навчання, долати природні пристрасті, досягаючи завдяки цьому дійсної свободи. Джерелом об’єктивної істини у філософії неокантіанства вважалася наука. Звідси переконання, що людина тільки тоді може називатись “повнолітньою”, коли набуває “зрілої свідомості”, якою є “наукова свідомість”. “Відповідно, і до повноліття може в кінці кінців вести тільки наука” [263, с. 304], – підкреслював П. Наторп. Згідно з таким підходом, об’єктивним ідеалом розвитку освітньої діяльності стає ідеал науки, в основі якого знаходиться раціональне мислення, яке передбачає високий рівень відповідальності за його результати. Однак “духовне зростання” може відбуватись не лише в системі наукового пізнання.

Такому розумінню сутності освіти протиставляється завдання її осмислення. Адже у філософії неокантіанства проявляються властиві для просвітницької традиції прагнення використовувати освіту для “виправлення” людини. Наука і освіта сприймаються як інструменти цілеспрямованого вдосконалення суспільства та індивідів. Перетворення

дійсності постає основною метою, в контексті якої сприймаються і вирішуються всі інші проблеми, зокрема проблема виховання та навчання. Це перетворення, яке не обов'язково повинно відбуватися у формі соціально-політичної революції, для неокантіанців здійснюється в процесі розвитку культури, є результатом культури. Однак орієнтація на ідеали новоєвропейської (модерної) філософії і науки надає освіті утопічного характеру. Чим більше цей ідеал нав'язується освітньому процесу, тим більш авторитарними постають навчання і виховання. Це означає, що на освітній проект модерну (Просвітництва) помилково дивитись як "на незмінний, змістовно собі тотожний феномен, і тим більше редукувати його до однієї з досить свавільно вихоплених рис (наприклад, стратегічної чи "інструментальної" раціональності") [287, с. 163]. Для адекватного діагнозу сучасної ситуації в контексті питання проблемності освітніх засад суспільства необхідно врахувати як фундаментальні засади модерної освіти, так і її динамічний характер в контексті соціокультурного життя [287, с. 163].

Зазначимо, що видатний іспанський мислитель Х. Ортега-і-Гассет в європейській інтелектуальній культурі вбачав можливість подолання соціально-політичних проблем сучасності. Одним з головних елементів процесу культурного перетворення філософ вважав освіту. Він зазначав, що латинське слово eductio (або educatio) означає отримання "одного з іншого", або покращення "будь-чого". "Під освітою він розуміє сукупність людських дій, спрямованих на наближення реальності до ідеалу. Встановивши значення слова "освіта", Ортега виділяє дві функції педагогіки як науки про освіту: перша – об'єктивне визначення ідеалу, який необхідно досягнути, і друга, головна, – виявлення інтелектуальних, моральних та естетичних засобів, які допоможуть зробити цей ідеал привабливим для тих хто навчається. Оскільки освіта покликана "змінити" реального індивіда через наближення його до ідеалу, то першочергове завдання полягає у визначенні того, яким є ідеал людини, досягнення якого є метою освіти та вимагає

використання визначених методів” [299, с. 18], – писав Х. Е. Санчес. Отже, з точки зору Х. Ортеги-і-Гассета освіта є піднесенням “емпіричного Я” до рівня “духовного Я” особистості, котре і здатне усвідомлювати культуру, її смисли і зміст. Але ідеалом освіти виступає людина, котра, як “самоврядна особистість” [278, с. 158], здатна не тільки усвідомлювати, але й творити культуру спільно з іншими людьми, бути за неї відповідальною. Проте філософ, виходячи із принципів неокантіанства, віддає перевагу культурі над життям. В силу чого освітній процес набуває “ідеального” характеру.

Безумовно, теоретичне визначення ідеалу для особистості є важливим для освітньої діяльності. Постає питання, яким повинен бути зміст цього ідеалу, якою повинна бути логіка його впровадження в практику навчання? Адже наближення до ідеалу не повинно перетворюватись у насильство над конкретною індивідуальністю, а освіта – на репресивну інстанцію. В подальшій творчості іспанський мислитель суттєво переосмислює співвідношення культури і життя, що приводить до трансформації розуміння сутності освіти та ідеалу. Відходячи від принципів марбурзького неокантіанства, він розглядає освіту як процес спільної діяльності, що здійснюється заради неї та через її посередництво. Таке розуміння освіти обумовлене розумінням культури як діяльності по створенню світу для потреб людини. Залучення освіти у безпосередність практичної діяльності перетворює її в основу соціально-культурної і політичної реконструкції. “Якщо це і “політично”, …то тільки у тому смислі, що “політика стала для нас вихованням суспільства, а “проблема Іспанії” – проблемою освіти” [299, с. 21], – вважав Х. Ортега-і-Гассет.

Таке розуміння освіти в подальшому приводить до “вільної педагогіки”. Відбувається перехід від абстракції “Я” до конкретної людини, буття якої представляє собою реальний процес життя. В такому випадку культура повинна розумітися як повнота життя, а саме життя – як творчість. Метою освіти тепер постає не культура, а життя. Відповідь на питання, що таке

освіта та в чому полягає її мета, залежить від адекватного розуміння смислу життя. В основі культури міститься спонтанне, стихійне життєве начало, породжуюча природа (natura naturans). Отже, на початкових стадіях освіти життя повинно буди головним предметом уваги. В подальшому, в системі вищої освіти можна переходити до вивчення цивілізації та культури, формуючи мислення, розуміння і свідомість. Життєвість усвідомлення (свідомості) полягає, відповідно до такого підходу, у здатності вирішувати будь-які ситуації. Первинна вітальність (життєвість) є джерелом різних форм культури, в силу чого педагогіка повинна винайти прийоми "посилення життя", а освіта використовувати їх. Освіта повинна не передавати культурні норми і правила, а надавати форму самому життю, стимулювати життєві сили дитини. Для здійснення соціально-культурної реконструкції необхідно повернути культурі дійсне буття, необхідно її "оживити" [299, с. 22-23].

Важливим моментом, на який звертає увагу Х. Ортега-і-Гассет, є необхідність виховувати дітей не як дорослих, а саме як дітей, не накладаючи на них "моделі" поведінки дорослих. Прагнення нав'язати дитині не властиві її віку форми поведінки та мислення приводить до відчуження від змісту культури. В свою чергу низький рівень культурних потреб сприяє "входженню" людини у "розважальну", точніше, "масову культуру"; відхід від "справжньої" культури приводить до культури "споживання", отже до безвідповідальності. Це і є вираженням "відчуження" культури. Воно оприявлюється також і в "роз'єднанні" освіти та культури. Освіта, позбавлена культури, втрачає власну сутність, стає "чужою" особистості та суспільству, перетворюється в "ремесло", в систему догматичного навчання, в якій вчитель виконує функції "майстра", а учень, "підмайстер'я": один "вчить" знанню, інший їх "механічно студіює" [169, с. 26-27]. Це веде до кризи духовних принципів, і, в результаті, до втрати людиною і суспільством відчуття потреби в освіті, заснованій на дійсному вкоріненні особистості у духовні основи культури.

Таким чином, абсолютизація вітального (життєвого) начала у бутті людини може обернутися процесом відчуження від неї культури. Очевидно, Х. Ортега-і-Гассет розумів цю небезпеку, вважаючи, що поза інституціональними формами життєва спонтанність вироджується у безпросвітний примітивізм. В свою чергу інститути, позбавлені життєвості, перетворюються на консервативні та інертні організації. Людина завжди вписана у конкретне соціально-культурне середовище, яке обумовлює її життєдіяльність. Культура і світ культури є результатом відповідальної діяльності людини, але, опредмечуючись, вони "деперсоналізуються" й отримують власне життя. Тому загальнодоступні можливості для реалізації потенцій індивідів, що надані соціальними інститутами, постають як "чужі" та репресивно нав'язані людині. Репресивність містить два моменти: з одного боку, вона пригнічує, обмежує, з іншої – дозволяє створювати нових індивідів. "Життю, як і свободі, постійно загрожує те, що робить його можливим: культура" [299, с. 28], – зазначав з цього приводу Х. Е. Санчес.

Подолання відчуження освіти від людини можливе шляхом перетворення освітньої діяльності, "включення" її в життя, тобто в систему обов'язків і відповідальностей. Необхідно "повернути" життя в освітню діяльність, в навчальний і виховний процес, адже краще за все навчає саме реальна життєдіяльність. Невідчужена від соціокультурної реальності освіта і є життям. На безпосередньому зв'язку освіти та життя наполягав М. Шелер. Він запропонував класифікацію знання та сформулював розуміння освіти як "цілісного культурного феномену" [374, с. 5]. Освіту і знання мислитель розглядає як цілісні системні утворення, взаємопов'язані з іншими сферами соціально-культурного буття. Як зазначає В. П. Андрущенко, "освіта у світлі принципу системності постає як цілісне, системне утворення, яке своїми багатогранними зв'язками входить у систему вищого виміру – суспільство загалом, взаємодіє з усіма його структурними підрозділами і водночас – як особливий суб'єкт, що має власні структурні елементи, внутрішні зв'язки

між якими визначають її (освіти) сутність і спрямованість. Освіта як система вища за її складники; вона характеризується як нова якість, що визначає характер, темп, ритм, ідеологію й моторику кожного із складників, які її утворюють. Освіта як система має свій "внутрішній дух", який пронизує кожен із складників, зумовлює його розвиток саме в цьому, а не іншому напрямі" [10, с. 7]. В цьому, зокрема, полягає функціональність освіти в "суспільстві знань".

Запропоновані М. Шелером форми знання – "технократичне знання", "освітнє знання", "метафізичне знання" – дають можливість подолати відчуження культури, життя й освіти. На основі кожної з форм знання будується відповідна форма освіти. Вихідною формою є "технократичне знання", котре постає не метою, а інструментальним засобом. "Технократичне знання", яке М. Шелер називав знанням заради досягнень зовнішньої мети, слугує одержати панування над світом, здійснення його "практичному перетворенню" [374, с. 5-7]. Історично склалося так, що з початком епохи Модерну "технократичне знання" міститься в основі класичного типу раціональності, утворюючи фундамент сучасної системи освіти. Воно є корисним і необхідним, але в освітньому процесі, заснованому на такому знанні, відбувається відчуження самої освіти як "духу культури" від живого процесу культуротворчості. Це приводить до розриву інтелектуальної й етичної складової освіти, які складають основу відповідальності, що обумовлює руйнацію того "внутрішнього духу", котрий надає освіті системності та цілісності. На думку М. Шелера, "становленню та повному розвитку особистості" слугує "освітнє знання", "за посередництвом якого ми розширюємо і розвиваємо в нас буття і так-буття духовної особистості до мікрокосму, намагаючись бути причетними тотальності світу" [374, с. 22-23].

Зазначимо, що за своєю природою "освітнє знання" постає знанням рефлексивним та ціннісним. Воно не формується спонтанно, виходячи лише

з реальних форм повсякденного досвіду. Це знання, яке стало змістом нашої “душі”, неможливо відділити від особистості. Для філософської антропології освіта є “розвитком духу”, відповідно те знання, яке приводить до цього розвитку, є “освітнім знанням”. Воно виступає “оптикою” [287], крізь яку окреслюється процес впорядкування та осмислення будь-якого досвіду і включення його в цілісність світу особистості як “мікрокосм”. “Освітнє знання” перебуває нібито поза чуттєвою багатоманітністю світу, але воно дозволяє потоку чуттєвості бути оформленим, а речам і явищам набути образ та форму. Тому це знання є “ненав’язливим”, протилежним будь-якій абсолютизації освіченості, властивої лише для неосвіченості. Дійсне “освітнє знання” по суті “знає те”, чого воно “не знає”, воно є “розумним незнанням”. Отже, “освітнє знання – це набуте на одному або не багатьох досконалих, точних взірцях і включене в систему знання смислове знання, яке стало формою і правилом схоплення, “категорією” усіх випадкових фактів майбутнього досвіду, які мають ту ж саму сутність” [374, с. 37]. Тому цілком логічно, що М. Шелер “освіченим” називає не ту людину, яка знає “багато” про світ або може відповідно до існуючих законів передбачити процеси і керувати ними, а ту, яка опанувала структурою своєї особистості, сукупністю впорядкованих в єдність одного стилю ідеальних динамічних схем споглядання, мислення, тлумачення, оцінок світу тощо [374, с. 38]. А також правил поведінки, заданих кожному випадковому досвіду, які відповідно до певного образу “переробляють” його та включають у цілісність особистісного “світу” (мікрокосму).

Разом з тим “освітнє знання” – це не кожне і не будь-яке знання. Одержані в процесі практичної діяльності знання можуть цілком належати до “технологічного знання”, яке допомагає впорядковувати навколишній світ з метою його продуктивного використання. Але ці знання не сприяють виконанню головної функції освіти, вони не слугують розвитку духу. “Освітнє знання” може бути одержаним на основі одного “досконалого,

точного взірця". В цій ситуації людина навчається не "знанням про щось", а "сутнісному знанню", яке формує здатність розуміти логіку розвитку буття. Отже, завданням освіти є не одержання конкретних, практичних знань, а формувати здатність мислити, "схоплювати" загальну систему взаємодії зі світом.

В даному контексті, характеризуючи феномен навчання, М. Гайдеггер писав: "Що таке навчання? Людина вчиться остільки, оскільки вона всі свої справи і вчинки приводить у відповідність з тим, що до неї в тому чи іншому випадку звернено по істині. Мисленню ми вчимося, прислухаючись до того, що дане для думки" [365, с. 25]. Тим самим в своїх міркуваннях мислитель стверджує необхідність не просто зміни внутрішньої сутності для продуктивного навчання, а навчання повинно бути процесом "прислуховування" до істини. Навчитись можна тільки в тому випадку, якщо ми будемо налаштовані на істину, яка складає глибинний зміст предмета навчання, завдяки чому зможемо бути належними тому, що звернене до нас по істині буття. Істина в даній ситуації – це результат відповідального відношення до науки і процесу навчання.

Необхідно враховувати, що з точки зору німецького мислителя істина - не абстрактна відповідність наших висловлювань навколишній реальності. Вона є "неприхованим", "невтаємниченим" – "алетейя". Тому налаштованість на предмет, який звернений до нас по істині, є "відкритістю неприхованому" [364]. В силу чого потрібно зважати, що освіта передбачає не тільки наявність опредметнених у форму інформації соціокультурних досягнень, а постає у відношенні до них як людське відношення до світу. Наявність цього виміру показує безпосередню співпричетність до істини. Вона "осягається нами лише остільки, оскільки ми не можемо оволодіти нею, використати її для "історичних" потреб, тобто в межах єдино відомого нам виміру часу, як тільки ми захочемо відкрити таїну або використати істину, тобто зробити таїну явною, а істину всезагальною та необхідною – хоча б

нами керувало найбільш піднесене, найбільш благородне прагнення розділити своє знання з ближніми, обдарувати людський рід і т.п., – ми миттєво забуваємо все, що бачили в “захопленні”, у “нестямі”, починаємо бачити “як всі” і говоримо те, що потрібно “усім”. Тобто та логіка, яка творить “диво” перетворення окремих, “безкорисливих” переживань у загальнокорисний “досвід” і таким чином створює необхідний для нашого існування міцний та незмінний порядок на землі, ця логіка – вона ж і розум – вбиває таїну та істину” [376, с. 79]. Освіта, співпричетна істині, повинна бути по суті своїй самодостатньою. Тобто цінністю самою по собі, а не засобом. Адже в своїй основі вона є справою спільного творення соціокультурного простору існування і співмірна з логікою становлення відповідальної людини, завдяки якій відкривається “людина в людині”.

Таким чином, в освітньому процесі предмет виявляється зверненим до нас “по істині”. Ми дійсно навчаємось тому, як досягнути істину, а не просто оволодіваємо інструментальними навичками “чистої діяльності”. В тому випадку, якщо налаштовуємо себе для “зустрічі” з предметом, то буквально уподібнюємось йому. “Ми намагаємося тут вчитися мисленню. Можливо, мислення – це лише щось подібне до створення певної шафки. За будь-якого випадку, це є ручною роботою (Hand-Werk)” [365, с. 101], – писав М. Гайдеггер. Учень столяра, вважав філософ, наприклад, той, хто вчиться майструвати шафки і подібні речі, під час навчання вправляється не тільки у навичках у застосуванні інструментів. Він також ознайомлюється не лише з прийнятими формами речей, які йому потрібно створювати. Він приводить себе, якщо стає справжнім столяром, насамперед у відповідність з різними породами дерева і з образами, що “сплять” у них, з деревом, як воно в прихованій повноті своєї сутності вступає в помешкання людини. Це ставлення до дерева є опорним для його ремесла (Hand-werk). Без цього ставлення до дерева воно залишається висіти в пустоті беззмістовної, отже, безвідповідальної діяльності. В такому випадку подібна діяльність (діло)

втрачає свою визначеність, свою потрібність. Будь-яке ремесло, будь-яка людська діяльність завжди перебувають під загрозою цієї небезпеки [365, с. 100].

Якщо мислення є найважливішим "ремеслом" (Hand-Werk) людини, тоді в іншому вимірі постає відоме висловлювання "школа повинна вчити мислити" [148, с. 20]. Іншими словами, освіта повинна вчити відповідальному ставленню, налаштованості, відношенню до світу – все це є необхідним для того, щоб "почати вчитися мисленню" [365, с. 101]. Проте здатність мислити досягається не завдяки навчанню, а у навчанні, тобто ця здатність є не результатом, а процесом. Отже, сутність освіти також полягає у процесуальності, якщо її розуміти як становлення не лише "людини в людині", але людини відповідальної. Адже розвиток людини до особистості є нескінченним процесом в соціокультурному бутті. Тому освітній простір повинен за своєю природою бути простором людини, у якому вона може приводити себе у відповідність зі своєю прихованою (внутрішньою) сутністю. "Справжній столяр приводить себе у відповідність з прихованою повнотою істотності дерева, а не з інструментом або споживчою цінністю. Але з прихованою повнотою тією мірою, якою вона "вступає в обжите місце"…, а саме в місце, обжите людиною. Жодної майстерності столяра не було б без цієї відповідності між істотністю дерева та істотністю людини, відповідності як буття, наданого житлу" [123, с. 306-307], – писав Ж. Дерріда. Без цієї відповідності людини "істотності" світу її діяльність є пустою, беззмістовною і безвідповідальною. Вона є справою, однобічно орієнтованою на діло, торгівлю або одержання прибутку (корисна активність, утилітаризм, керовані прагматичним інтересом).

Безперечно, освітній процес визначається реальними умовами соціокультурного життя, його запитами, але вона повинна відповідати культурі "вміння мислення", яке виступає основою будь-яких інших "вмінь". Це "найважливіше", а тому "найпростіше" вміння відкриває можливість

“прислуховуватись” до світу, завдяки якому ми можемо вчитися і навчитися. Вчитися “прислуховуватися” (слухати) є “спільною справою вчителя та учня” [365, с. 101]. Якщо вчитель перестає “прислуховуватись”, він “віддаляється” від мислення і, внаслідок цього, “віддаляється” від відповідальності за освіту як процес мисленнєвої діяльності. І разом з тим від свого образу(архетипу) як відображення в людській “душі” (глибинній сутності) існуючих структур реального життя.

Отже, освіта обумовлює розвиток особистості, вчить вмінню “прислуховування” до таїни світу, до відповідальності за пізнання його істин. Дана ситуація унеобхіднює розгляд суб’єкт-суб’єктного відношення до світу, яке відображується у відносинах “людини до людини”. Зазначимо, що споживче, “корисливе” відношення до природи нерозривно пов’язане з утилітарним відношенням людини до іншої людини, котра постає не як самоціль, а як засіб. Характер міжособистісної взаємодії є важливим фактором освітньої діяльності. Тому перехід від “суб’єкт-об’єктних” відносин до “суб’єкт-суб’єктних” є умовою реформування освіти, її трансформацією від авторитарної моделі то демократичної. Цей перехід не відбувається сам по собі, автоматично, але без нього освіта не може здійснювати своє призначення. В рамках же “суб’єкт-об’єктних” відносин освіта залишається авторитарним, репресивним інструментом або інструментом “соціальної репресії” [287, с. 168], спрямованим на формування лише “потрібних” наявному соціуму якостей індивідів.

Необхідно враховувати, що освіту як соціокультурний феномен потрібно розглядати у взаємозв’язку з релігією, масовою культурою, рекламою, формами масових комунікацій. А об’єктом впливу останніх є людина. В результаті від “форм масових комунікацій залежить характер регулювання відносин між владою, бізнесом, культурою і суспільством, між владою, бізнесом, культурою і людиною, характер вирішення суперечностей між ними… Освіта як форма впливу на людину забезпечує засвоєння знань,

досвіду, накопиченого поколіннями. Саме система освіти в першу чергу формує свідомість людей, насамперед молодих. По суті, початкова, середня, вища школи забезпечують зв'язок молодої людини з духовним життям суспільства на різних його рівнях, працюють на соціалізацію особистості" [169, с. 31]. В цьому контексті головною функцією освіти як форми масової комунікації виступає вплив на людину. Тим самим освіта редукується до "культури впливу на людину", яка є "обробкою людей людьми" [169, с. 35]. З цієї точки зору ("обробки людиною людини") регулюється процес засвоєння індивідом культури, відбувається створення "базової" культури, передача її наступним поколінням.

Важливим аспектом даної проблеми постає взаємозв'язок між ідеологією та соціалізацією. У більшості праць, присвячених розумінню освіти в контексті проблеми "соціалізації", вона трактується як процес формування "цінностей", "моральних принципів" та "світоглядних установок". Зведення освіти до ідеологічної функції із необхідністю перетворює її, з точки зору П. Бурдьє, на простір "символічного насильства" [77]. "Будь-який педагогічний вплив (ПВ) об'єктивно є символічним насильством, оскільки своєю довільною владою нав'язує культурне свавілля" [77, с. 23]. Освітньо-педагогічний вплив в своїй спрямованості з необхідністю породжує "досвіди", які можуть або залишатися неоформленими і виражатися тільки в практиці, або опредметнюватись в ідеологіях. Причому одні й другі сприяють "приховуванню" об'єктивної істини, а не "прислуховування" до неї. "Ідеології ПВ (педагогічного впливу – А. К.) як ненасильницької дії – будь то сократичні або неосократичні міфи про непряме виховання, руссоїстські міфи про природне виховання або псевдофрейдистські концепції про нерепресивне виховання – демонструють у самому явному вигляді родову функцію педагогічних ідеологій, коли за допомогою рішучого заперечення одного з членів відносини обходять суперечність між об'єктивною істиною ПВ і необхідним (неминучим)

поданням про цей довільний вплив як необхідний (“природний”)” [77, с. 29]. В такій ситуації, за винятком якихось особливо обумовлених випадків, педагогічний вплив має на меті відтворення “культурного свавілля” владних або підлеглих прошарків суспільства.

Дана обставина обумовлює постановку питання про міру залежності системи освіти, а через неї про міру її автономії. Не викликає сумніву, що без визнання хоча б відносної автономії системи освіти неможливо адекватно пояснити причини трансформації свідомості і мислення індивідів, які “проходять” через неї. Більшість концепцій, які стверджують залежність освіти і людини від соціально-економічних структур, самі apriori вважають себе здатними піднятися над тією обумовленістю, яку вони описують. Очевидно, соціологічні розвідки авторитарної (репресивної) природи освіти важливі у тому смислі, що розкривають можливості усвідомлення ризиків, які містить в собі освітня діяльність [287]. Результати даних досліджень варто сприймати не як остаточний вирок, а як діагноз наявному стану речей. Разом з тим він є стимулом для подальшої діяльності, спрямованої на вирішення існуючих проблем. Зрозуміло, що усвідомлення ризиків повинно супроводжуватись підвищенням рівня відповідальності вчителя. Подальша проблематизація освітньої діяльності вимагає більше зусиль від суб’єктів, які беруть у ній участь. Адже продуктивна, результативна педагогічна діяльність повинна бути відповідальною. Вчитель не може діяти безвідповідально, керуючись “традицією”, а повинен усвідомлювати свою відповідальність, розуміти смисл існуючих педагогічних практик та зміст навчального процесу.

Вивчаючи дану проблему, В. О. Сухомлинський писав: “Дитинство – найважливіший період людського життя, не підготовка до майбутнього життя, а справжнє, яскраве, самобутнє, неповторне життя. І від того, яке було дитинство, хто вів дитину за руку в дитячі роки, що ввійшло до її розуму і серця з навколишнього світу, – від цього значною мірою залежить якою

людиною стане сьогоднішній малюк” [323, с. 494]. Тому вчитель-викладач відповідає не лише за фахову підготовку учня-студента. Основна відповідальність визначається його професійним призначенням: якщо освіта визначається як “період становлення людини” [323, с. 494], тоді вчитель є відповідальним за міру реалізації “людини в людині”. У такому випадку “суб’єкт-суб’єктні” відносини передбачають міжособистісне спілкування та взаємодію. В іншому випадку, якщо діяльність вчителя спрямована виключно на виробництво фахівця, він спілкується не з особистістю, а з майбутньою “робочою силою”. Якщо вчитель обмежує свою відповідальність “професійними” вимогами щодо підготовки “людського ресурсу”, тоді він обмежує свою педагогічну практику “суб’єкт-об’єктними” відносинами. Тим самим не реалізовує духовно-онтологічний аспект свого покликання.

Безумовно, становлення людини як фахівця залежить від багатства її внутрішнього змісту, її здібностей. Як стверджує В. О. Сухомлинський, “перш ніж давати знання, потрібно навчити думати, сприймати, спостерігати” [323, с. 49]. Якщо визначати “суб’єкт-об’єктну” освіту як “символічне насилля” [76], як процес соціалізації, тоді неможливо уникнути ідеї “формувати” людину. Активність, спрямована на “обробку людини”, уподібнює її світу речей. Тоді й логіка “формуючої” діяльності буде подібною до логіки “обробки речей” [223, с. 174].

Підкреслимо, що вчитель формує не лише людину, а простір, середовище, у якому відбувається становлення людини як особистості. У цьому просторі вона вчиться думати, сприймати, спостерігати, мислити, відчувати. В такому контексті трансформується відношення і до предмету вивчення. Він також повинен перестати бути “мертвим об’єктом”. У процесі освітньої діяльності “предмет вивчення” опредметнюється “сутнісними силами” людини, у ньому втілюються людські відносини, культура, її “душа” [223, с. 175]. Відповідним чином він (предмет) сприймається як “джерело думки” та смислу. Зауважимо, що предмет вивчення не тотожний тій

інформації, за допомогою якої його можна описати. Прагнення до виявлення смислової сутності предмету є “мистецтвом мислення”. Тому “розумове виховання” далеко не те саме, що “одержання знань”. Для “розумового виховання” важливим є не кількість “включеної” в учня інформації, а якість розуміння світу. Світ може “відкритися” людині у одній речі, яка “схоплена” у осмисленому розумінні, в мисленні. В силу чого цілком доречною є порада В. О. Сухомлинського: “Не звалюйте на дитину лавину знань, не прагніть розповісти на уроці про предмет вивчення все, що ви знаєте – під лавиною знань можуть бути поховані допитливість і любов до знань. Уміти відкрити перед дитиною у навколишньому світі щось одне, але відкрити так, щоб шматочок життя заграв усіма кольорами веселки. Залишайте завжди щось недомовлене, щоб дитині захотілося ще й ще раз повернутися до того, що вона дізналась” [323, с. 498]. Зрозуміло, що подібна практика можлива не у соціологічному вимірі освіти як соціального інституту, а у екзистенційно-особистісному персоналістичному вимірі освіти,який передбачає високу міру відповідальності вчителя і учня, як духовно-культурної практики співіснування різних поколінь.

### *3.2.Екзистенційно-персоналістичні основи “самості” вчителя*

Сучасна освіта конституює себе як вільну від традиційних теоретичних і методологічних упереджень сферу діяльності, спрямовану на самореалізацію життєвої стратегії особистості, що актуалізує архетип самості як фундаментальну основу її буття. Але процеси глобалізації, розвиток інформаційних технологій, криза духовності, трансформація цінностей приводять до релятивізації культури, нівелюють персоналістичні виміри людського існування. Якщо в недалекому минулому культура надавала чітку ієрархію норм та цінностей, то сьогодні, в ситуації “мультикультурності”, ми, в кращому випадку, постали в реальності поєднання різних культурно-

соціальних елементів. Відбувається суперечлива диференціація культур цивілізацій у соціальному просторі і часі. Якщо на початку епохи Модерну людина втрачає звичний "дім буття" [73], то сьогодні вона позбавляється середовища культурного існування, що обумовлює звуження духовно-ціннісної сфери особистого існування.

Зазначимо, що дана обставина породжує невпевненість, страх, байдужість. "Страх індивідів за майбутнє та перед прийняттям рішень збільшився внаслідок того, що було втрачено культурний контекст науково-технічної цивілізації… Самість відкриває, що вона позбавлена культурного контексту і повинна приймати рішення, не маючи можливості опертися на взірець, який було раніше вже випробувано" [179, с. 83], – вважає П. Козловскі. Тим самим актуалізується важливість культурного, духовно-мисленнєвого контексту освіти, в якому можлива дійсна самореалізація ціннісно-світоглядних основ взаємовідповідальності учня та вчителя в процесі їх співтворчості.

Проблема ускладнюється зростанням економізації сучасного глобального світу, що обумовлює трансформацію освіти, відповідно до вимог ринкової економіки, в інститут надання освітніх послуг. Це означає, що їх замовники скоріше всього прагнуть у майбутньому "конвертувати" набуті знання і навички у матеріальні чи духовні блага. В силу чого освіта, враховуючи виклики і потреби сьогодення, вимагає в першу чергу "інструментальних знань", які можуть бути практично використані. Така спрямованість утворює умови для ствердження в освітньому процесі "технологічного" типу мислення, яке перетворює "знання на інструментарій та матеріал азартних ігор" [208, с. 229].

Однак техніка, технології, природнича наука не можуть допомогти людині у головному – виборі мети життєвої стратегії. Їх призначення – бути засобами для досягнення смислу життя. Освіта, яка орієнтується на "технологічне мислення", залишає поза увагою "вічні питання", без яких не

вирішити проблеми особистісного самовизначення людської самості як умови персональної відповідальності. Набуваючи різних знань і навичок практичної діяльності, індивід втрачає можливість відкрити для себе смисл цієї діяльності, здійснити акт самопізнання. В результаті починає домінувати раціональність без мети, формується прагматичне мислення, яке випадає з контексту культури. А культура – "це ресурс історично напрацьованої і ствердженої в своїх правах людяності" [287, с. 167].

Мислення, сформоване суто в площині раціональності, нездатне продуктивно діяти у горизонті загальнолюдської культури. Воно постає "інструментальним розумом" [359], – зазначає Ю. Габермас, або, іншими словами, розсудковим мисленням. Його розвиток здійснюється за схемою "суб'єкт-об'єктних" відносин. Тут думка протистоїть світу та сприймає його як щось "вороже", котре необхідно "приборкати" і змусити працювати на свою користь. Світ тоді – це пасивна, підпорядкована річ, яка може бути утилітарно використана в процесі споживання. Домінування подібного типу мислення в освітньому процесі "розщеплює" його на суб'єкт та об'єкт. А перетворення будь-якої реальності у "об'єкт" легко вписує її у абстрактно-загальну схему. Вона для свого вивчення потребує залучення "метафізичного ресурсу" – людської "душі". В противному випаду "зникає сама людина в її окремішності" [287, с. 157], – зазначають С. В. Пролеєв та В. В. Шамрай.

В такій ситуації актуалізується проблема підпорядкування "інструментальному мисленню" особистісних відносин "всередині" освіти. Адже основу сучасної системи освіти все більше визначають прагматичні імперативи, згідно яким людина є ресурсом функціонування соціуму і держави, а тому виступає засобом технічного і соціального прогресу. Абсолютизація ролі технологічного чинника прогресу обумовила кризу освіти, яка проявилася, перш за все, в "розщепленні" навчання і виховання на окремі види діяльності. Вони співіснують одна з одною, але не об'єднуються в певну цілісність. Наслідком такого "розщеплення" постає втрата духовності

професійним знанням, перетворення моральних норм і цінностей на суто формальні принципи, що зрештою, утворює нову картину світу, яка "перестає вже бути власне картиною для трансцендентального суб'єкта, як раніше" [111, с. 46].

В результаті ми спостерігаємо дегуманізацію розвитку інтелектуальної і моральної культури індивідів, професійної діяльності, що деформує культурні засади сучасної цивілізації. Відбувається становлення покоління "фахівців", які існують немов би поза духовно-моральними потребами та відповідальністю. Їх активність спрямована виключно "назовні", що позбавляє особистість прагнення до активної позиції, до відповідальності, бажання "бути проблемою", вирішення якої здійснюється в процесі самореалізації.

В цих обставинах виникає необхідність створення вчителем простору міжособистісного спілкування. В ньому виникає можливість зосередити увагу на проблемі життєдіяльності і світовідчутті учнів в умовах персоналістично-світоглядної кризи, широкого поширення трагічних відчуттів і умонастроїв, які розповсюджені в суспільстві. Завдання філософії освіти полягає не в апології традиційних принципів і норм, а в створені атмосфери, середовища, в яких учень може ствердити аутентичне "Я", принципи відповідальності у ситуації "дегуманізації" соціокультурного буття.

Безперечно, щоб визначати мету і сенс свого існування, людина повинна бути вільною від зовнішніх і внутрішніх детермінацій. Цілепокладання є прерогативою вільної, цілісної особистості. Відповідно вимогам класичної філософії "ніяка історія, ніякий авторитет не можуть ставити розуму його вищу мету" [98, с. 199]. Однак людина здатна втрачати свою персоналістичність, отже, відповідальність, і тоді "зовнішні сили" починають нав'язувати чужі для неї цілі і смисл її життєдіяльності.

На нашу думку, визначення та “нав’язування” мети розвитку освітньому процесу “ззовні” обумовлене відсутністю в ньому свободи. При цьому зберігається уявлення, що навчально-педагогічні засоби, або соціокультурний зміст, можуть бути використані “формально-присвоюючим” способом для задоволення зовнішніх цілей. Але розвиток людини та культури є творчим за своєю суттю. Засвоєння культури в освітньому процесі також має творчий характер, що вимагає особливого рівня відповідальності. Одночасно цей процес є саморозвитком особистості і розвитком культури, перетворенням “зовнішнього”, опредметненого “тіла культури” у розпредметнені, “внутрішні” виміри власної “душі” [223, с. 175]. В такому випадку освіта є способом персоналізації загальнолюдських культурних способів буття. В цьому контексті повинні визначатись цілі освітньої діяльності. Їх реалізація не повинна відбуватися за логікою “інструментального розуму” [359], а продуктивно відтворювати смисли на кожному етапі історичного розвитку соціуму.

Зазначимо, що в навчальному процесі вчитель розпредметнює зовнішню, опредметнену культуру людства, перетворює її у “внутрішні” причини життєдіяльності особистості учня. Освітня діяльність в такій ситуації повинна розгортатись як місце “зустрічі” [240, с. 10] різних поколінь, особистостей, культур та епох. Незважаючи на те, що у світі глобальної “фінансової економіки” система освіти орієнтована на спеціалізацію і прагматизм, її основою виступають фундаментальні персоналістичні якості, або, іншими словами, “сили душі”. Вони не дають можливості “прорости” і остаточно стверджуватися “інструментальному розуму” та утилітарній моралі, на основі яких формується безвідповідальність.

Відповідним чином необхідно розуміти і знання як “зустріч”. Перш за все, це “зустріч” людини зі світом. “Знання є формою репрезентації, представництва буття для свідомості або у свідомості” [275, с. 10], –

стверджує В. Л. Петрушенко. В контексті такого розуміння актуалізується значення онтологічної проблематики у вивченні знання. Екзистенційно-антропологічний, персоналістично-особистісний аспекти функціонування знання виходять на перший план при дослідженні реальних умов і реального носія знань. Адже знання співпричетні людській самості, її розвитку в напрямку самореалізації. Навіть існуючи у якомусь особливому "світі ідей", знання актуалізується лише через індивіда та його відповідальну діяльність. У зв'язку з чим дослідження знання вимагає вивчення і врахування фундаментальних особливостей особистісно-екзистенційного буття, а також особливостей положення особистості у світі, її соціального статусу, життєдіяльності, внутрішнього самовідчуття та самоідентифікації. В метаособистісному плані знання постає перш за все як органічний елемент людського трансцендування, тобто "виходу за всі та всілякі межі реальності" [275, с. 45].

Безумовно, знання здатне виводити людину за локальні межі її ситуативного існування. Проникнення в сутність знання, його розуміння обумовлює змістовні трансформації людської самості. Оскільки розвиток є одним з головних умов формування особистості, тому вона є тим, що вона створила, "зробила з собою (self-made)" [287, с. 159]. Причому не як даний результат, не статичний стан, а як процес, як становлення. Людина не може бути чимось раз і назавжди сталим, закінченим, "даним". Її існування, екзистенція постає як рух, розвиток до буття. "Людина у своїй буттєво-історичній сутності є суще, чиє буття, будучи ек-зистенцією, полягає у перебуванні поблизу буття. Людина – сусід буття" [362, с. 208], – писав М. Гайдеггер. Отже, знання виводить особистість із сфери "сущого" до "буття". Тому знання може розумітись як репрезентація буття. Зрозуміло, що цей вихід за межі наявного сущого був би просто неможливим поза свідомою фіксацією тих самих меж, які долаються особистістю. В силу чого знання

повинно і може розкриватися в контексті розуміння особистості як її відповідальності у відношеннях реального життя.

В навчально-освітньому процесі пізнання, як і мислення, невід'ємне від ситуації персоналістично-екзистенційної "зустрічі". "Зустріти будь-кого – писав Г. Марсель, – це не тільки перетнутися з ним на його шляхах, це побути хоча б хвилину поруч з ним і разом з ним. Мова тут йде (використаю слово, яке ще буду використовувати не раз) про співприсутність. Існує безліч думок, які з нами тільки стикаються, не зустрічаючись з нами реально, не розкриваючись нам, не будучи присутніми в нас, таких думок, яким ми не віддаємося цілком. Справжня зустріч з однією з цих думок – це подія, яка, без сумніву, для тих, хто прагне проникнути в суть речей, не відбувається випадково і підготовлена так само, як і видима зустріч, але яка супроводжується одним з тих потрясінь, які подібно віхам відзначають людське життя" [240, с. 10]. Отже, якщо навчально-освітній процес повинен "захоплювати" всю цілісність людської самості. Однак це стає можливим при умові входження в нього всіх учасників навчального процесу – вчителя і учнів.

Разом з тим знання та мислення включають у освітній процес не тільки вчителя та учнів. У ньому з необхідністю існує ще й третій учасник – світ. "Мисляча думка здійснюється тільки через свого роду підживлення, що забезпечується її постійним спілкуванням із самим Буттям, причому їй не дано переривати цю комунікацію, але тільки подумки від неї відмовитися, проте в тій мірі, в якій вона стає жертвою такої омани, вона ризикує не тільки умертвити себе, але і занепасти до найгірших форм самозахоплення" [240, с. 10], – писав Г. Марсель.

В цьому контексті знання не повинно редукуватися до інформації. Тоді індивід має справу з "інструментальним знанням", яке сприймається як знаряддя, "засіб" досягнення зовнішніх цілей. Освіта в такій ситуації перетворюється на процес формування вміння користуватись знанням,

ефективно споживати його. Зникає потреба розпредметнення культурного смислу знання, оскільки достатньо того мінімуму, який дозволить використати набуту в результаті історичного розвитку силу (можливості) опредметненого знання. При умові редукції знання до інформації з освітнього процесу витісняється продуктивна динаміка творчого дослідження і "запитування", тобто відповідального відношення до світу і, як наслідок, світ перестає бути олюдненим, домом "буття людини" [73], – як писав М. Бубер.

Необхідно враховувати, що реальне життя особистості, як правило, завжди проблемне. Відношення людини до світу співвідноситься з мірою її відповідального відношенням до себе та інших людей, що робить його більш проблемним. Основою цього відношення є "таїна", яка, на думку Л. Шестова, "невід'ємна від істини" [376]. Проблематизація світу, котра є одночасно його персоналізацією, олюдненням, "вкорінена" в "таїну". Сама по собі проблема існування може вичерпуватись потребами людини, оскільки "є чимось, що я зустрічаю, що повністю стоїть переді мною і що я відповідно можу визначити і обмежити, – у той час як таїнство є чимось, у що залучений я сам…." [239, с. 86]. Тому "проблема" може визначатися сферою "володіння" і в результаті бути відчуженою від людини.

Вчитель, який у своїй діяльності прагне вирішити "проблему" існування через навчання (пізнання "таїни") учня, приходить в кінцевому випадку до її вирішення. Прикладом цього виступає "дисциплінарна влада" [77], яка організовує та підпорядковує індивіда формальним, абстрактно-загальним імперативам. Тоді "обробка" "організованого" таким чином учня (навчального процесу) відбувається більш ефективно і прогнозовано. В контексті такого уявлення особистість постає як щось завершене, котре залишає процес навчання "позаду себе". Завдання усвідомити себе, віднайти власну ідентичність підміняється завданням адаптуватися до заданих ідеалів, взірців, масштабів. Самовдосконалення як підготовка до життя відповідно до

визначених соціальних ролей позбавляє особистість бути “відкритою можливістю”, і, зрештою, самоактуалізації. В цій ситуації освіта, надаючи учню можливості використання й організації “речей” у світі, не відкриває можливість “зустрічі” з самим світом; формуючи вміння та навички для використання їх у подальшому житті, вона не створює ситуацію “зустрічі” людини з собою, позбавляючи можливості “особистісного саморозкриття” [205], – вважав С. Б. Кримський, і, тим самим, відповідальності як способу самоідентифікації.

Безперечно, цінність і цілісність людського буття характеризується можливістю виходу за власні межі, звільнення від фізичної та соціальної даності. Згідно М. Гайдеггеру, “те, що є людина, – тобто на традиційній мові метафізики, “сутність людини”, – міститься в її екзистенції” [362, с. 199]. Екзистенція – це те, що “тут” і “зараз” людина повинна здійснити. Зобов’язання бути відповідальним в даному випадку є тільки перед собою, оскільки в кожний момент часу людина змушена сама, на свій страх та ризик обирати, як діяти, поводитись і що робити. При будь-яких обставинах неможливо перекласти відповідальність за свій вибір на іншого. У цьому виборі людина здійснюється як людина, як особистість, тому у певному смислі вона постійно перебуває на межі, на грані. Людина, таким чином, є те, що вона обирає, стає такою, якою вона себе вибрала.

В контексті особистісного (персоналістичного) вибору основними характеристиками існування особистості постають відсутність попередньої заданості (визначеності) та відкритість. Людина спочатку існує, зустрічається, з’являється в світі, і лише потім вона визначається. Людина не підлягає визначенню тому, що з початком життя нічого з себе не становить; людиною вона стає у подальшому існуванні, причому такою, якою вона зробить себе сама. Тому “людина – це проект… Але якщо існування дійсно передує сутності, тоді людина відповідальна за те, чим вона є” [301, с. 323], – писав Ж.-П. Сартр. Більше того, людина відповідальна не лише за свою

власну індивідуальність. “Вона відповідальна за всіх людей… Я відповідальний, таким чином, за самого себе та за всіх, створюю певний образ людини, який обираю; обираючи себе, я обираю людину взагалі” [301, с. 324]. Цей імператив Ж.-П. Сартра особливо важливий для діяльності вчителя, оскільки підкреслює актуальність особистісних основ відповідальності за здійснення освітнього процесу. Вчитель не просто ретранслятор наявної інформації: він “транслює” не стільки “інструментальні знання”, скільки певний спосіб буття, спосіб відношення до світу, відповідальність за інших людей та самого себе. Тому “архетип самості” (К. Юнг) особистості вчителя визначає процес становлення особистості учня, навіть якщо він не ставить свідомо перед собою таку мету.

Потрібно врахувати, що важливою умовою діяльності вчителя є свобода та витікаюча з неї творчість, що посилює його відповідальність. Зауважимо, що людина як універсальна особистість свої потенції актуалізує через свободу. Безумовно, тільки вільна, мисляча особистість здатна протистояти зовнішнім детермінантам життєдіяльності. Соціальні характеристики не закладені в людині при народженні, вони формуються в процесі взаємодії зі світом, оприявлюються у відкритості різним можливостям. Реальна взаємодія зі світом первинна по відношенню до будь-яких характеристик людини. “Буття саме є відношення” [362, с. 202], – зазначав М. Гайдеггер. Але це “екзистенційне відношення” виступає основою, на якій реалізується можливість свободи людини.

Зазначимо, що свобода не тотожна ізольованості, відірваності від світу, котрий як ціле, як універсум є її передумовою. Це безпосередньо стосується вирішення проблеми відповідальності у взаємодії “суб’єкт-суб’єктних” і “суб’єкт-об’єктних” відносин в процесі освітній діяльності. Незважаючи на поширеність “суб’єкт-об’єктних” відносин, вони онтологічно є вторинними, тобто такими, що виникають на основі “суб’єкт-суб’єктного” відношення. Або, іншими словами, якщо “ціле” присутнє в площині “суб’єкт-суб’єктного”

відношення, то “суб’єкт-об’єктне” відношення є частиною, котра “відпала” від “цілого”, тим самим утворивши його новий формат. Те ж саме можна простежити на прикладі співвідношення “свідомості” та “самосвідомості”. Суб’єкт, як і об’єкт, оприявлюється через свідомість [223]. Усвідомлення власного “Я” дане нам не у формі “об’єктивності”, а в форматі суб’єктивності – самосвідомості людини. “Але самосвідомість суб’єкта і є самосвідомість свободи” [216, с. 104]. Отже, основа ідеї свободи – у самосвідомості “Я”, в усвідомленні ним своєї відмінності від предметного світу та відповідальності за нього. Як відомо, історії філософської думки існує традиція називати “Я” “полоненим” чуттєвого світу. Але у “полон” може потрапити той, хто спочатку був вільний, і лише потім з різних причин став полоненим. В іншому випадку “полон” у “світі об’єктів” не усвідомлювався б в якості такого. В свою чергу “суб’єкт-об’єктне” відношення у освітньому процесі є “полоном”, тобто включенням у логіку реального предметного світу, підпорядкованого “філософсько-юридичному розуму” [350], – писав М. Фуко.

Зауважимо, що свобода є умовою відсторонення від звичного руху за “логікою твердих тіл” в освітній діяльності. Нездатність здійснити дане “трансцендування” свідчить про несвободу суб’єктів навчального процесу і приводить до “уречевлення” відносин між людьми. Ствердження екзистенціалу “свободи” в процесі особистісного вибору є умовою становлення особистісного “Я”. “Свобода складає внутрішню природу “Я”, його сутність” [216, с. 104]. В контексті ототожнення “Я” і “свободи” стає зрозумілим, що усвідомлення свободи невід’ємне від природи самосвідомості відповідальності. Водночас складно “довести” існування свободи, раціоналізувати її. Адже ми хочемо усвідомити свободу як об’єкт, але вона не об’єктивується, в силу чого не може бути визначена раціонально, підведена під логіку відповідальності. Адже поняття і категорії розуму (ratio)

належать “світу об’єктів” та описують логіку “твердих тіл” – логіку предметного (матеріального) світу.

Дана ситуація обумовлена тим, що екзистенція або, скоріше, екзистенційність – “це причетність в тій мірі, в якій її не можна об’єктивувати. Але не дамо словами ввести нас в оману. Цілком зрозуміло, що ми маємо нездоланну схильність об’єктивувати цю участь, або причетність, і вбачати в ній лише відношення; заважає нам в цьому виключно сам акт нашої свободи. Тільки в ній і через неї розкривається наша фундаментальна безпосередність…” [240, с. 20], – говорив Г. Марсель. Отже, опосередковане відношення до світу та інших людей витісняє фундаментальну співпричетність людського існування універсуму. Свобода є самовизначення, самоусвідомлення особистості, ствердження її автономії та відповідальності по відношенню до безособово-стихійних сил індивідуального та соціального несвідомого. Проте автономія людського “духу” не досягається поза співучастю з “Іншим”. В одній ситуації особистість, усвідомлюючи свою свободу й унікальність власного існування, залишається відповідальною за своє “Я” і протистоїть нівелюючому впливу соціальних обставин. В іншій – свобода протилежна індивідуалізму. “Свобода – не є індивідуалізм. Це стереотип. Свобода совісті поза темою про індивідуалізм. Свобода не є самозамикання та ізоляція, свобода є розмикання і творчість, шлях розкриття у мені універсуму” [46, с. 63], – стверджував М. Бердяєв.

Сьогодні, в період “ціннісного релятивізму”, “процесу дегуманізації” [283, с. 83] виникає потреба у створенні авторитету, який міг би подолати “анархію” безвідповідальності. Але повернутись до утворення чіткої ціннісної ієрархії, в епоху демократичного плюралізму, множинності парадигм, політкоректності, контамінації різних позицій, неможливо. Тому освіта повинна створювати умови для формування в учнів здатності критично і творчо конституювати критерії відповідального вибору,

спираючись на “живий досвід” загальнолюдської культури, досягнення сучасного знання, мислення, а не на штучні конструкти, ідеологеми чи міфи. Звичайно, що запит на ті чи інші авторитети завжди існує в соціокультурному житті. Проблема не у тому, щоб знищити всі авторитети. Наслідком такої “боротьби” проти авторитетів була б не свобода, а сваволя, яка в кінцевому рахунку “розчиняє” індивіда в стихії несвідомого, безвідповідальності. приводить до нової несвободи.

В навчально-освітній діяльності прийняття дійсних “авторитетів” в культурі, науці, політиці тощо повинно бути критично осмисленим. Авторитет не повинен бути відчуженою силою, яка ззовні визначає орієнтири життєдіяльності, перетворюючись в авторитарність. В культурі мислення авторитет розпредметнюється як втілення очікувань і сподівань людини, постаючи “можливістю” її відповідальності в процесі самореалізації. Останнє передбачає збільшення свободи та відповідальності як для індивіда, так і для суспільства. Історичний поступ в цьому контексті є процесом збільшення можливостей свободи [216]. Однак поза освітою ця можливість може залишатись і не реалізованою. Зазначимо, що виокремлення людини з природи, сім’ї і соціуму супроводжується процесом індивідуалізації та розвитком особистості. На початку свого формування дитина ще не здатна самостійно діяти, і тому вона цілком залежна від середовища інших людей. Тільки з розвитком відчуття свободи з’являється можливість бути відповідальним, діяти та вирішувати самостійно, тому в цей період зростає необхідність у навчанні, вихованні, знаннях.

Фундаментальною основою взаємовідносин в навчальному процесі виступає відповідальність в контексті свободи не лише вчителя, але й учня. Але тут ще не досягається вищий ступінь свободи, оскільки у навчанні передбачається перевага вчителя, який керує учнем. В цьому випадку вчитель бере на себе турботу і відповідальність за учня. Він сприймається тим, хто тільки повинен стати “дорослим”, тобто рівним вчителю.

Сприйняття людини як особистості уможливлює звертання до неї. Свобода, таким чином, передбачає необхідність звернення до людської самості, глибинна сутність якої проявляє себе як "об'єднуючий" символ. Тільки у відповідь на цей заклик-звернення особистість вступає у співприсутність та співтворчість з Іншим, і тоді можна говорити про розвиток, який для особистості повинен бути розвитком, окрім всього іншого, розвитком відповідальності. В площині "заклику-звернення" індивіди перебувають в умовах повної рівності та відкритості один одному.

В контексті персоналізації учня необхідною умовою освітньої діяльності є турбота за "Іншого". Вчитель у своїй турботі за учня бере відповідальність за нього, яка невід'ємна від його (вчителя) відповідальності перед самим собою. Адже трансцендентно-творчий зміст навчального процесу передбачає конституювання як учня, так і вчителя. Зазначимо, що "трансцендування" властиве культурі мислення взагалі. Навчання і виховання, щоб не бути лише вербальним процесом, включають в себе не тільки інформування (в такому випадку повчання редукується до вербалізму), але і особистісний приклад, який повинен розумітися як трансцендентне співбуття. Щоправда, воно може виступати у "різних модусах" [360, с. 146], – підкреслював М. Гайдеггер.

Необхідно пам'ятати, що авторитет вчителя може трансформуватися, як вже зазначалося, у авторитарність. Тут наявна "турбота" [360], яка бере всю відповідальність на себе, і цим позбавляє відповідальності Іншого. Особистість вчителя підміняє собою особистість учня і заступає його "місце". Учню залишається виконувати накази та діяти у відповідності до вимог вчителя. Тим самим "знімається" відчуття свободи і вона зникає як необхідна умова становлення особистості. Той, хто позбавлений відповідальності, приймає своє "місце" в суспільстві та його структурах готовому вигляді. Це соціальне, етичне, світоглядне "місце" визначене турботою вчителя. Навіть якщо учень не відчуває тиску і приймає цю турботу добровільно, він підпадає під владу вчителя. Небезпека цієї ситуації

для особистості учня полягає у тому, що чим сильніше він спочатку був захоплений вирішенням проблем світу і власного буття, чим сильнішим у нього було бажання пошуку, дослідження, тим швидше він може відмовитися від власної самості та свободи. Виникає описаний Е. Фроммом феномен "втечі від свободи" [345].

Необхідно зауважити, що прагнення повернути комфортний спокій, безпроблемність раннього дитинства штовхають людину під владу будь-якого авторитету. "Спроби такого повернення неминуче отримують характер підпорядкування, при якому, проте, ніколи не зникають суперечності між владою та дитиною, яка підкорюється цій владі. Свідомо дитина може вважати себе задоволеною, але підсвідомо вона відчуває, що розплачується за відчуття безпеки повноцінністю та силою своєї особистості. В кінцевому випадку підкорення приводить до зворотного результату: невпевненість дитини збільшується, і одночасно у ній розвивається ворожість та неспокій, які тим більше є небезпечними, тому що спрямовані проти людей, від яких вона продовжує бути залежною (або стала залежною)" [345, с. 33], – писав Е. Фромм.

Без сумніву, система навчання та виховання, яка позбавляє учнів ініціативи та свободи, "виготовляючи" дисциплінованого виконавця, ігнорує персональні засади індивідуального буття. Вчитель взаємодіє з учнем так, ніби "душу" можна формувати, як і будь-який інший предмет, речовий субстрат. Але процес розвитку відбувається не лінійно та послідовно, а з постійними відхиленнями, змінами, спонтанно. Персональний розвиток людської самості не може бути спричинений ззовні. "Каузальна логіка" не відповідає вимогам і запитам світу культури. Тому розвиток людини завжди є відповідальністю за самореалізацію, саморозвиток, оскільки з необхідністю включає в себе трансценденцію свободи і творчості. Цілеспрямований, планомірний та організований вплив на учня, який позбавляє відповідальної ініціативи, уподібнює його речі (предмету) [225].

Як правило, момент “розуміючого” відкриття світу в процесі навчання, “зустрічі” з невідомим не може бути спланованим та прогнозованим. Організація освітньо-педагогічної діяльності за вимогами відповідальності повинна бути спрямована на конституювання умов навчання і виховання, на організацію освітнього процесу. Але це не означає розповсюдження раціональності на відносини вчителя з учнями. В межах “уречевленої” активності відносини будуються за типом “Я-Воно”. Дійсно людські відносини, які виникають на основі співтворчості, є відносинами “Я-Ти”. Учень завжди повинен бути “Ти” і ніколи “Воно”. Вплив на учня як на “річ” з метою отримання “педагогічного” результату неминуче вироджується до авторитаризму і примусу. Необхідні терпіння та мудрість, щоб рухатись не попереду учня, а разом з ним, дотримування співпричетності особистості учителя особистості учня. “Масове навчання” в системі “класно-урочної” системи не дає можливості вчителю індивідуально працювати з учнями [225]. Тому ігнорується відмінність між учнями у якості та глибині розуміння запропонованого їм навчального матеріалу. Нерівномірність розвитку відповідальності особистості робить проблемним можливість планування навчально-педагогічного процесу.

Як показує соціокультурний досвід, авторитарному типу “турботи за іншого” протистоїть можливість “турботи”, яка не “заступає” місце “Іншого”, а є “заступництвом” (М. Гайдеггер) за нього у його екзистенційно-персоналістичному способі бути, але бути відповідальним. Подібна позиція полягає в поверненні “Іншому” турботи “про себе”. “Ця турботливість, яка сутнісно стосується власної турботи – тобто екзистенції іншого, а не чого, яке його стурбувало, допомагає іншому стати у своїй турботі уважним та для неї вільним” [360, с. 146]. В контексті такої “турботи” учень сприймається як рівноправна особистість, а освітній процес як співтворчість, як “трансцендування” до нових можливостей відповідальності особистості за самореалізації.

Особистість, як відомо, не є об’єктом; особистісне – те у кожній людині, що не може бути остаточно “об’єктивоване”. Задовольняючи вимоги “техногенної цивілізації” [318], вчитель все більше віддаляється від учня та протистоїть його особистості, його персоналістчній сутності”. В так організованому освітньому процесі все “впорядковано”, ніщо не створюється нового і не спонукає до пошуку й дослідження, як це має місце там, де є свобода і відповідальність. Тим самим навчання, освіта перетворюється на ефективно організований “інкубатор”, “фабрику” потрібних людей. Але не можна “людину ставити в один ряд з камінням, деревами, тваринами, розуміючи її як дерево, здатне переміщатися в просторі, або як підступного хижака. Особистість – це не об’єкт, нехай навіть найдосконаліший, який, як і будь-якій інший, ми пізнавали б ззовні. Особистість – єдина реальність, яку ми пізнаємо і водночас створюємо зсередини. Будучи всюди, вона ніде не дана заздалегідь” [256, с. 309],– писав французький персоналіст Е. Муньє.

Безумовно, багатий досвід особистості знаходить постійний вираз у творчості ситуацій, норм і цінностей. На нашу думку, внутрішні ресурси особистості не визначені заздалегідь: те, що вона виражає, не вичерпує її, те, що обумовлює, не поневолює. Ці міркування є важливими для розуміння призначення вчителя, адже часто можна спостерігати, як пошуки та сумніви об’єктивуються у впорядковані схеми, правила, звички навчально-педагогічної діяльності, а первинність міжособистісного спілкування, “зустрічі”, захопленість поступається місцем формальним вимогам навчального процесу. При цьому абстрактна раціональність починає домінувати над цілісністю мудрості, що приводить до механічної суми корисних “компетенцій”, а не багатогранної особистості. Все це супроводжується “розщепленням” особистості та завершується її об’єктивацією, що в кінцевому рахунку приводить до безвідповідальності.

Насправді особистість є “жива” активність самотворчості, комунікації та поєднання з Іншими, вона реалізується і пізнається у відповідальній

діяльності. “Людиноцентризм” [203] як світоглядна домінанта освітньої діяльності перетворюється на реальний принцип її розвитку за умови, що вчителю буде відомий “досвід персоналізації” [257], – писав Е. Муньє. Перелічені вище екзистенційно-персоналістичні аспекти відповідального вчителя (розум, трансцендування, зустріч, свобода, творчість, співпричетність іншому тощо), відкривають продуктивні можливості для створення умов розвитку людини як людини відповідальної.

Підкреслимо, що діючи у просторі співіснування вільних і творчих особистостей, вчитель повинен позбутися “раціоналістичного утопізму” [299]. Тобто уявлень про можливість всебічно, конструктивно “пізнати” і “спланувати” особистість. Він повинен привчити себе діяти у ситуації невизначеності та непередбачуваності, що захищає від жорсткої систематизації і змушує творити кожну свою зустріч з учнем. Умовою творчості є внутрішній світ особистості, що привносить невикорінений мотив таїни, відкриття, благоговіння в педагогічну діяльність і освітній процес в цілому.

Як відомо, в науковому пізнанні абстрактно-раціоналістична позиція переконує, що одержане раціональне знання про предмет дослідження дозволяє проникати в його сутність. В контексті відносини “вчитель-учень” подібні раціоналістичні уявлення претендують розкрити таїну, глибину особистості. Проте, “раціональне знання не дає і в принципі не здатне дати знання сутності предмета в цілому, воно “ковзає” на поверхні і слугує виключно для цілей орієнтації людини в оточуючому середовищі. Так, компас у руках мандрівника необхідна річ, але мандрівник йде невідомою місцевістю в певну сторону, а не марно блукає у вихідний день по алеях парку. Але невже компас може надати нам опис і характеристику місцевості? Так і абстрактне рефлексивне знання – провідник у світі, знайомому йому виключно в самих приблизних рисах. Таким чином, раціональне знання можливе лише відносно світу явищ, річ сама по собі для нього недосяжна”

[149, с. 24]. Звідси стає зрозуміло, що тип мислення, діяльності, знання, відносин є взаємообумовленими моментами цілісного освітнього процесу, співмірного іманентній залученності його суб'єктів (вчителя та учня). Якщо здійснюється редукція освіти до функції відтворення наявного стану соціальної системи, то вона приводить до "розщеплення" існування учня на "навчання" та "життя", а діяльності вчителя – на "роботу" та "життя", і, в кінцевому рахунку, на формальне виконання обов'язків.

Зазначимо, що догматизм, формалізм навчального процесу є наслідком відсутності у ньому можливостей самореалізації особистості – як особистості вчителя, так і особистості учня. Однакова відчуженість від освітнього процесу позбавляє їх відповідальності та співучасті у долі один одного. Так само відчуженим, тобто байдужим та відстороненим, постає і знання. Воно перестає бути "репрезентацією буття", адже у ньому втрачені точки дотику з реальним світом.

Вказана ситуація характерна для "інструментального знання" взагалі. В навчанні, що протистоїть реальному життю, знання є ситуативним, тобто таким, що втратило свій соціокультурний та історичний контекст. Ця "антиісторичність" обумовлює усі виміри взаємодії вчителя й учня. Історія – це час – одна з фундаментальних засад людського існування та освітньо-педагогічної діяльності зокрема. Людина є історична істота, вона єдина здатна усвідомлювати свою смертність (кінечність). Окреслюючи межі свого існування, вона "ек-зистує" за ці межі [360], – писав М. Гайдеггер. Звідси відкривається можливість виміряти, оцінити індивідуальне життя мірою, яка перевищує його, здійснити "блаженний стрибок у вічність" [210] (С. К'єркегор), "розгорнути" власне існування sub specie aeternitatos ("під знаком вічності"). Яким чином освіта може ввести людину в історію, зробити її дійсно історичною істотою, отже, і людиною як "родовою істотою"? Шлях в історії, якщо розуміти її як розвиток людської сутності, не може бути формалізований. При такому підході засвоєння історії є самопізнанням, і

одночасно процесом творення особистістю власної автентичності на засадах відповідальності.

Безумовно, духовний пошук особистості “включений” в загальний потік історії, в конкретно-культурну спадщину. Історія не є “мумією культури”(О. Шпенглер), оскільки однією з форм її оприявлення є освітній процес. Неможливо засвоїти зміст історії, якщо не творити його “зсередини” знову. Таким чином, поняття “творчості” відіграє провідну роль в персоналістично-гуманістичному розумінні історії. Ми переконані, що освіта повинна відтворити людиновимірність історичної обумовленості, що знову розширить її до свободи вибору і вирішення непередбачених можливостей відповідальності людини в процесі самореалізації. Навпаки, обезособленість історичного змісту в освіті перетворює її на процес відтворення жорсткої системи пануючих над конкретним індивідом норм, правил, що робить його життя і поведінку безвідповідальним.

Необхідно пам’ятати, що освіта розвивається в часі, який характеризується по-різному. М. Бердяєв говорить про існування двох можливих відношень до часу: переживання теперішнього без будь-якого його осмислення, і рефлексії про вічність та переживання теперішнього як вічного. Перше відношення до часу супроводжується забуттям та послабленням історичної пам’яті, з якою пов’язана сутність особистості. “Забуття у миті – так визначається інколи це відношення до часу. При цьому мить, у якій забуваються, може зовсім не бути особливою цінністю, вона може, наприклад, означати, що людина напилась, п’яна, або сп’яніла від пристрасті, яка менш за все здатна ввести у вічність” [47, с. 293]. Тобто відношення до часу безпосередньо пов’язане, в залежності від вибору, із відповідальним або безвідповідальним способом існування людини.

Другий тип відношення до часу означає подолання “хвороби часу”. Воно співпричетне “вічності”, тобто відповідально сприймає час на “фоні вічності”. “Це не є мить, у якій людина забувається, – навпаки, це мить, у

якій переживається особлива повнота, у якій не забуття ізолює частину цілого життя, а пам'ять освітлює ціле життя, яке є самоцінним" [47, с. 293], – писав філософ. Сьогодення наповнюється змістом в контексті загальнолюдської історії. "Історична пам'ять" не тотожна "інвентаризації" традиції, вона є відтворенням життя, осучаснення традиції.

Підкреслимо, що "історична пам'ять" підтримує автентичність не тільки традиції, а, що більш важливо для нас, відповідальність особистості. Людина є темпоральною істотою, тому її становлення відбувається шляхом осягнення історичного часу. В силу цього освіта постає концептуалізованим процесом не передачі, а відтворення історичного часу. На нашу думку, в цьому контексті діяльність вчителя повинна бути спрямована на відповідальне формування умов персоналістичної самоідентифікації людини. Учень в такому випадку не "об'єкт виховання та навчання", а цілісна, відкрита різним можливостям, особистість. Освітній процес може переживатися нею як обов'язковий, але відчужений час, а може як час самореалізації себе як відповідальної особистості. В першому випадку учень (як і вчитель) тільки існують у цьому часі, в другому – вони присутні (буквально – перебувають при суті). Становлення людської самості не тотожне формуванню індивідуального змісту. В такій ситуації цей процес цілком вичерпується психологічним контекстом. Історичний час, без сумніву, дозволяє людині долати психічні, біологічні і навіть соціальні обумовленості свого існування, оскільки є свідомою трансформацією дійсності. Завдяки цьому він "дозволяє" особистості бути відповідальною, що означає продуктивно, творчо реалізуватися в контексті загальнолюдських гуманістичних цінностей.

Зазначимо, що розпредметнення потенцій особистості може продуктивно відбуватися завдяки осягненню національної культури. Адже культура функціонує у формах, які припускають особистісне розкриття. Специфіка української культури та властивого їй світогляду безпосередньо

причетна персоналістичним засадам діяльності вчителя. Наприклад, у філософській спадщині Г. С. Сковороди та П. Д. Юркевича провідним мотивом філософування є акцентування уваги на “внутрішньому світі” людини. Ірраціональне та раціональне в житті конкретної людини не розпадається на абстрактні частини мислення і буття, а поєднуються у цілісності її життєдіяльності [149]. Філософська позиція Г. С. Сковороди не зводиться до виключно кордоцентрично-гносеологічних інтерпретацій існування людини. Заклик до самопізнання – це не тільки споглядання, самоаналіз, але й діяльність. Відповідно до такого підходу, щастя не можливо здобути, “забуваючи себе”. Проте “занурення” у “мікрокосм” власної “душі” з необхідністю відкриває шлях до “макрокосму” “духу”. Причетність до нього дозволяє віднайти істину у власному “серці”. Через “серце” людині повертається повнота буття. “Зверни увагу на море серця твого, твоїх помислів” [310, с. 235], – писав Г. С. Сковорода.

У філософській концепції П. Д. Юркевича “серце” та “розум” не протистоять одне одному, а гармонійно співіснують. В такому контексті виховання і навчання поєднуються у спільній відповідальній діяльності учня та вчителя. Істинне знання не може здобуватися абстрактною, відірваною від життя людиною, адже “правда падає нам у серце” [387, с. 66-67]. Людина співпричетна світові та іншим людям не окремими своїми здібностями (“компетенціями”, як говорять сьогодні), а всім своїм “серцем”. “Ідея не є абстрактна, або теоретична думка; в ідеї міститься основа не тільки істини, а також добра і краси, завдяки чому світ є цінністю не тільки для розуму, але також для волі і серця; він не чужий жодному з тих високих мотивів, які є такими дорогими для людського духу”, [387, с. 68] – зазначав П. Д. Юркевич.

Підкреслимо, що “філософія серця” є невід’ємним смисловим виміром не лише українського світогляду, але й “народної педагогіки” [336], – вважав К. Д. Ушинський. Тому звернення до персоналістично-екзистенційних засад становлення “внутрішнього світу” людини органічно витікає з сутності

національної свідомості, яка вкорінена у магістральні гуманістичні тенденції загальнолюдської культури і освіти зокрема. В такому контексті діяльність вчителя долає вузькі, виключно професійні межі і постає відповідальною за творчий саморозвиток особистості учня у діяльнісному спілкуванні з ним. Тим самим розкриваються особливості українського менталітету. Взагалі архетип "філософії серця", "софійності" (мудрості) дають досить чітку характеристику своєрідності української культури. Зрозуміло, що подібний підхід не може бути редукований до формальних сцієнтиських уявлень "онауковленої" педагогіки. Діяльність вчителя є не тільки, і не стільки наука, скільки "мистецтво життя", обґрунтоване відповідальністю "персоналістичного вибору" [257, с. 168], – як зазначав Е. Муньє, існуючих структур буття.

### *3.3.Видозміни функцій вчителя в парадигмі інформаційного світу як нової соціальної реальності*

Фундаментальні трансформації глобального світу, соціального і культурного життя обумовлюють відповідні зміни освітнього простору. Нова соціально-економічна, політична і культурна реальність формує нові виклики перед суб'єктами освітнього процесу. Одночасно змінюються засади і функції вчителя в навчальній діяльності, який повинен шукати "нових шляхів відтворення фундаментальних цінностей європейської культури" [107, с. 218], – зазначає О. Є. Гомілко.

Традиційно виокремлюють два способи життєдіяльності в ситуації динамічних трансформацій соціального буття, які виробила культура, – адаптація і творчість. Як правило, вони не існують у "чистому" вигляді. У житті конкретної людини адаптативні і творчі способи поведінки тісно переплетені, проте у кожного індивіда домінує "своя" стратегія самореалізації. В одній ситуації людина буде пасивно пристосовуватись до

вимог середовища і проявляти творчість відповідно до виконання завдання. В іншій ситуації, навпаки, важливим завданням буде адаптація до існуючих вимог. Провідну роль тоді відіграє критичне осмислення і перетворення існуючої реальності. Саме така, критична і творча, позиція відповідає сутності відповідальної людини. Адже становлення "людського" відбувається у горизонті творчості, тобто в процесі самоаналізу, креативного осмислення самості індивіда [225, с. 41-52].

Врахуємо, що наш час, в якому здійснюється діяльність вчителя, характеризується як діалог різних культурних практик. Бінарна опозиція "високого" і "низького", "сакрального" і "профанного", "старого" і "нового", "традиції" та "інновації", "зовнішнього" і "внутрішнього", "порядку" і "хаосу" поступається місцем ситуації їх одночасної присутності. "Це відображається, – вказує Л. С. Горбунова, – в конвергенції наявних систем у системі нового, вищого рівня, у посиленні їх динаміки, зумовленої потужними сучасними технологіями, в розгортанні дедалі складніших форм комунікації між різними частинами системи на основі нових інформаційних і комунікаційних технологій" [111, с. 40]. В цих умовах виникають нові можливості для творчої самореалізації індивіда. Разом з тим в ситуації, коли "все можливо", "все дозволено" (Ф. М. Достоєвський) зникають сталі орієнтири, ідеали, які могли б спрямовувати людську активність. Принципи духовно-онтологічної реальності змінюються на методи психологічного самоаналізу.

До цього потрібно додати, що сьогодення характеризується повною емансипацією людини. Однак це приводить до поширення апатії та конформізму, які стають домінуючою соціальною позицією. Досліджуючи суспільство, постмодерніст Ж. Бодрійяр описує його як тотальне звільнення, "вибух" свободи у "всіх сферах" [67, с. 7]. Він стверджує, що "проект модерну" формально реалізувався: відбулося звільнення політичного та сексуального, звільнення сил продуктивних і руйнівних, звільнення жінки та

дитини, звільнення несвідомих потягів, звільнення мистецтва. У процесі реалізації “проекту модерну” відбулося змішання матеріального, раціонального, сексуального, критичного та некритичного (антикритичного). Цивілізація пройшла усіма шляхами, виробляючи різноманітні предмети, символи, ідеології та насолоди, проте сьогодні “гра завершена”, “все звільнено” [67, с. 7-8], – вважає Ж. Бодрійяр. “І всі ми задаємо собі головне питання: що робити тепер, після оргії? Нам залишається лише зображати оргію і звільнення, прикидатися, що прискоривши крок, ми йдемо в тому ж напрямку. Насправді ж ми поспішаємо у порожнечу, тому що всі кінцеві цілі звільнення залишилися позаду, нас невідступно переслідує і мучить передбачення всіх результатів, апріорне знання всіх знаків, форм і бажань” [67, с. 8-9]. Таким чином, в сучасній цивілізації стверджується “суспільство спектаклю” [118], як говорив Г. Дебор, або, з точки зору Ж. Бодрійяра, “царство симулякрів” [68], де людство, розгубивши творчий потенціал, постає позбавленим мети свого існування.

Втрата чітких ціннісних орієнтирів життєдіяльності людини для сфери освіти означає зникнення “зразків”, “моделей”, відповідно до яких раніше організовувалась освітньо-педагогічна діяльність. Відбувається нівелювання світоглядних, релігійних та культурних орієнтирів освітнього процесу. З точки зору принципу емансипації потрібно дивитись на наявну дійсність не з “позицій сталості, а постійного самоспростування будь-якого культурно об’єктивованого змісту” [287, с. 163]. В силу чого вчитель тепер повинен діяти в нових, часто невизначених умовах. Внаслідок цього зростає його відповідальність за ті методи, форми, способи, в яких здійснюється сучасний освітній процес.

Безумовно, традиційні гуманістичні ідеали та цілі не зникають, але тепер вони набувають більш символічного значення, стають “знаками”, позбавленими реального змісту. Істина, добро, краса в такому випадку перестають бути ідеальними, але реальними мотивами розвитку людини.

Вони репрезентуються як ще один “спектакль” в множині симулякрів. Проте симуляція в навчально-педагогічній практиці неминуче приводить до пасивності принципів традиційного гуманізму, які остаточно перетворюються на абстракції і беззмістовні міфологеми. Втрата гуманізмом життєвості його ідеалів стверджує у освітньому процесі авторитарну практику “символічного впливу”, яка приховується видимістю “спектаклю”. Останній обумовлений абстрактністю і відірваністю від життя сучасного навчального процесу загалом. Освіта, слідом за суспільством, перетворюється на своєрідний спектакль. “Образи, – писав Г. Дебор, – відірвані від різних аспектів життя, тепер злилися в єдиному віруючому потоці, в якому колишню єдність життя вже не відновити. Реальність, розглянута по частинах, постає перед нами вже в якості власної цілісності, у вигляді особливого, самостійного псевдосвіту, який можна лише споглядати. Всі образи навколишнього світу зібралися у самостійний всесвіт образів, який наскрізь проникнений чванливою брехнею. Вистава взагалі, як конкретна інверсія життя, є самостійний рух неживого” [118, с. 9]. В силу сказаного діяльність вчителя інституалізується, набуває закріплених в інструкціях та програмах форм за рахунок живого, діяльнісного спілкування з учнем в навчальному процесі. Це залишає його поза впливом відповідального відношення до його знань і моральних позицій.

Суть справи в тому, що “суспільство спектаклю”, вважає Г. Дебор, втратило “безпосередню суб’єктність”. Адже все те, що раніше переживалося безпосередньо, віднині витіснено у видимість “спектаклю”. Термін “спектакль” означає “суспільні відносини, опосередковані образами” [118, с. 9]. Важливу роль у становленні “суспільства спектаклю” відіграють засоби масової інформації. Сьогодні їх вплив, на думку М. Кастельса, обумовлює якісну зміну співвідношення між природою та суспільством, природою і культурою. Якщо на першому етапі взаємодії природа “панувала” над культурою, а людина тільки боролася за виживання, то на другому етапі

взаємодії природи і культури, пов'язаних з промисловою революцією, культура стала панувати над природою. На сучасному етапі відбувається підпорядкування природи культурою настільки, що "її доводиться штучно відновлювати в якості однієї з культурних форм" [173, с. 505]. Ми стали жити не в природному, а особливому соціально-культурному світі – інформаційному, світі знання. Ця нова якість сучасної цивілізації експлікована М. Кастельсом у концепті "інформаціональність", під яким він розуміє "атрибут соціальної організації, в якій завдяки новим технологічним умовам… генерування та передавання інформації стали фундаментальними джерелами продуктивності та влади" [172, с. 42].

Отже, однією із головних особливостей сучасного світу є домінуюча роль знання та інформації. Знання передбачає наявність ініціативного та вільного індивіда. Знання можуть виступати не тільки предметом творчого пізнання та самопізнання, але також бути предметом споживання, якщо потреба у знаннях диктується наявним попитом і потребами. Сучасна організація суспільства ставить завдання швидко та ефективно виробляти і використовувати знання. В "інформаціональну" [172, с. 42] епоху людина постійно опиняється в ситуаціях, діяти в яких її "не навчили". Однак таке "розумне незнання" виявляється її конкурентною перевагою. Здатність діяти відповідно до вимог нової ситуації, тобто швидко змінювати напрями і схеми діяльності, дозволяють ефективно використовувати динаміку змін оточуючого середовища. Жорстка "прив'язаність" до "механічного" відтворення завчених схем й алгоритмів діяльності роблять індивіда не конкурентноздатним у боротьбі, котра активізується в "інформаційному світі" [287, с. 159]. В силу чого посилюється відповідальність вчителя, діяльність якого повинна бути не передачею суми готових знань, а спрямовуватися на виявлення потенцій і розвиток універсальних здібностей особистості учня.

Для того, щоб “виживати”, сучасний соціум і окрема людина повинні вміти позбуватися “вчорашніх завдань” і традицій, спрямовувати звільнену в результаті цього енергію на нові, більш продуктивні, відповідні вимогам сьогодення завдання. “Якщо організація збирається максимально використовувати свої можливості, вона повинна своєчасно відмовлятися від непродуктивних та позбавлятися застарілих напрямків діяльності” [132, с. 169], – зазначає П. Друкер. Для того, щоб продовжувати не існувати, а творчо, продуктивно діяти, людина та організації повинні постійно трансформуватися, змінюватись. Модернізація, тобто цілеспрямована зміна, постає нормою сучасного життя. У ситуації відсутності “метанаративів” та тотальності “плюралізму цінностей” критерій трансформацій визначається ситуативними потребами практичної діяльності. Що цілком закономірно, оскільки культура інформаційного суспільства “сама провокує споживацькі настрої і стереотипи поведінки соціальних акторів” [208, с. 229]. Таким чином, головним орієнтиром існування та розвитку сучасної соціальної організації постає прагматична ефективність.

Із вступом цивілізації в соціотехнічну, “техногенну” [317] стадію розвитку, людське буття перетворюється, з точки зору В. А. Кутирьова, у “людсько-машинне” [209]. В результаті виникає так звана “нова духовність”, яка “формується на основі інформаційно-технологічної реальності, роз’єднаної по всіх параметрах, має зовсім інші виміри, яким не відповідають критерії альтруїзму, “всезагального” добра, блага, добробуту, щастя тощо. Нове штучне середовище як нова духовність “сканує” людину, приймає тільки її “інформаційний аспект”, вводячи як “цілісну істоту в стан кризи” [339, с. 176].

Зазначимо, що в інформаційному світі його функції і процеси все більше виявляються організованими за принципом мереж. Вони становлять нову “соціальну морфологію” нашої цивілізації, а поширення “мережевої логіки” значною мірою позначається на логіці діяльності сучасного вчителя [173,

с. 494]. Відкритість, висока динамічність соціальних структур з мережевою основою поширюється на сферу освітніх інновацій. Їх введення обумовлене здатністю суб'єктів освітнього процесу до самоорганізації, самовідтворення, самоаналізу. Прагнення діяти самостійно стає характерною ознакою сучасного суспільства, в якому інформація набуває статусу товару, процес комунікації стає атрибутом соціокультурного буття, оскільки найважливішим для нього "стає питання про доступ до мережі" [283, с. 71], а найбільш поширеним і рейтинговим видом діяльності стає інтелектуальна. В цих умовах інформаційні технології і комунікативні системи виступають специфічним посередником між суб'єктами соціокультурної діяльності.

Нову реальність із властивим їй "духом інформаціоналізму" [172, с. 43] характеризують ділові мережі, технологічні інструменти, глобальна конкуренція і держава. Поєднання цих елементів породжує нову організацію – мережеве підприємство (підприємництво). Виникнення та консолідація "мережевого підприємства" у всіх його різноманітних проявах розкриває причини продуктивності "інформаційної економіки" [172, с. 196-197]. Але всі зазначені елементи залишаються розрізненими, якщо не "включаються" у специфічні культурні форми організації "духу інформаціоналізму", який виступає своєрідним етичним фундаментом мережевого підприємства, основою мережевого суспільства, котре як "самопрограмоване, самоорганізоване формує культуру "реальної віртуальності" шляхом інтеграції електронних засобів комунікації і диверсифікації масової аудиторії" [283, с. 71].

Підкреслимо, що визначальним фактором соціальної диференціації в інформаційному світі стає рівень освіти і доступ до інформаційно-знаннєвих ресурсів. Здатність до розпредметнення культурної спадщини, поряд із власністю, визначають соціальний статус окремих індивідів та цілих країн. Знання поряд з силою і багатством постає джерелом влади і відповідальності в сучасному світі. Причому, як зазначає Е. Тоффлер, головна відмінність між

насиллям, багатством та знанням полягає у тому, що сила і багатство належать сильним та заможним. Проте дійсно революційною характеристикою знання є те, що ним можуть володіти також слабкі та бідні [330, с. 42]. Таким чином, привілейована спільнота буде визначатися рівнем освіти, і цей факт накладає на діяльність вчителя додаткові зобов'язання і підвищує рівень його відповідальності.

Важливе значення має те, що освіта і знання в "інформаційному світі" виступають як чинники демократизації та поліфонії плюрального суспільства. Разом з тим вони постають причиною соціального розшарування. Дистанція між неосвіченістю та освіченістю набагато більша, ніж між багатством і бідністю. Знання неможливо визначити, класифікувати, відібрати без відповідно підготовленої особистості. Багатство може бути "байдужим" до якості особистості, а знання – ні. Соціокультурна взаємодія в інформаційному світі буде визначатися не тільки доступом до знання та інформації, їх збереженням, а здатністю створювати нові знання. Цей світ наповнений "двома різними популяціями: тією, що взаємодіє, та включеною у взаємодію, тобто тими, хто здатний вибирати свої мультиспрямовані ланцюги комунікацій, і тими, кому будуть надавати обмежену кількість наперед "запакованих" варіантів вибору" [172, с. 197-198]. Відповідно, причини соціальних конфліктів переміщуються з економіки в культуру. Це означає, що принципи розвитку економічної сфери розповсюджуються на сферу культури. Відбувається комерціалізація культури, в якій основним критерієм діяльності постає ефективність, успіх, доцільність, що знижує відповідальність до творення культури за "законами краси і гармонії". Як зазначає М. Д. Култаєва, це пояснюється тим, що в "суспільстві знань" значно "посилюється розрив між об'єктивною і суб'єктивною культурою. Остання, відокремлюючись від освіти, знижує свій рівень, стає споживацькою і розважальною" [208, с. 229].

Дана ситуація обумовлена тим, що важливою особливістю нового суспільного устрою є його “технологізація”. “Машинна”, індустріальна техніка поступається місцем “інтелектуальній” діяльності, інформаційно-технологічній творчості. Повсякденне життя людини тепер вписане у інформаційний контекст. Перехід від “галактики Гутенберга” до “галактики Маклюена” [172] обумовлює відповідні зміни у способах діяльності, поведінки і мислення. Строгість, систематичність та лінійність “типографного мислення” виявляється непридатною в умовах “віртуальної реальності” [95]. “Галактика Гутенберга” культивувала здатність відсторонено, критично осмислювати надрукований текст. Для цього необхідно мислити послідовно, концептуально. Швидкість такого об’єктивного мислення є набагато меншою, ніж темпи сприйняття повідомлень “інформаційної мережі”. В просторі останньої людина вже не здатна дистанціюватися від потоку повідомлень та символічної комунікації. Вона розчиняється в “екстазі комунікацій” [66, с. 78], – як говорив Ж. Бодрійяр, і тим самим втрачає безпосередність причетності до соціокультурного життя, тобто до життя людини. Тому формується несерйозне, іронічне ставлення до оточуючого людину “інформаційного світу”, який постає перебігом “даних”, “інформації”, “повідомлень”.

Безумовно, нова для психіки людини і культури ситуація здійснює колосальний трансформаційний вплив на освітній процес. Сьогодні одночасно співіснують тимчасове і вічне, мінливе та незмінне, хаос і порядок. Освіта як усталений соціальний інститут апробовується невизначеністю. Діяльність вчителя також апробовується разом з тими спільнотами, з тим середовищем, до яких він належить. Як правило, соціокультурні трансформації не можуть відбуватися без відповідних змін “внутрішнього” світу індивіда. Поза сумнівом, дійсна модернізація освіти неможлива поза трансформацією її суб’єкта – вчителя, оскільки зовнішні

зміни освіти впливають на внутрішній світ особистості вчителя, його мислення.

Виокремлені проблеми актуалізують питання культури й етичних засад "інформаційного світу" та відповідальності людини у ньому. Підкреслимо, що "етичний фундамент" не є "новою культурою", якщо розуміти її в традиційному значенні як сукупність певних цінностей. "Мережева організація" соціуму передбачає поєднання різних суб'єктів у спільній мережі, оскільки "лише це уможливлює комунікацію, інтерактивне спілкування з ким завгодно і коли завгодно" [283, с. 71], що унеможливлює існування у ній єдиної системи цінностей. Так само "дух інформаціоналізму" не постає сукупністю інститутів, оскільки розвиток "мережевих підприємств" формується у різних інституціональних середовищах. Хоча, з точки зору М. Кастельса, "інформаційна епоха" має загальний "культурний код" [172]. Він складається з багатьох культур, багатьох цінностей, багатьох проектів, які виникають у свідомості та утворюють можливості для формування стратегій діяльності різних учасників мереж. "Це дійсно культура, але культура ефемерного, культура кожного стратегічного рішення, швидше ковдра з клаптиків, яка зшита з досвіду та інтересів, ніж хартія прав та обов'язків. Це багатолика віртуальна культура... Але це і не фантазія, це дієва сила, оскільки вона надає інформацію для владних економічних рішень у кожен момент життя мережі та здійснює їх" [172, с. 197-198], – зазначає мислитель.

Не викликає сумніву, що нова соціокультурна ситуація вимагає нового погляду на проблему духовності з точки зору відповідальності, зокрема в освіті. Адже завдяки духовності людина здатна протистояти "емпіричному контексту свого повсякденного існування" [205, с. 55]. Це стає можливо завдяки актуалізації ціннісного змісту культури у життєдіяльності людини і суспільства. Духовність є умовою самототожності та самодостатності людської самості. Однак "інформаційний світ" породжує "віртуальну

культуру” та новий тип духовності. Способом її існування постає перманентна, непередбачувана трансформація. Спроби концептуалізації параметрів нової культури приводять до її швидкого застарівання. Мінливість постає характерною особливістю “віртуального простору”. Цією рисою нова культурна і духовна ситуації кардинально відрізняються від своїх традиційних, класичних і некласичних аналогів. Для класичної культури було властиве прагнення через творчість “піднятися” над своїм часом до рівня вищих смислів історичного буття, бути відповідальним за їх здійснення. Вона здійснювалась у “вічності”, була причетна смисловим вимірам людського буття, поза яким воно беззмістовне. Тепер сучасна “інформаційна культура” створює можливості гнучкого пристосування до умов, що динамічно змінюються. Отже, і відповідальність постає гнучкою, адаптивною. “Дух інформаціоналізму” є культурою “творчого руйнування”, прискореною до “швидкості оптичних електронних ланцюгів, через які проходять її сигнали” [205, с. 198].

Важлива особливість, яка обумовлює трансформацію функцій вчителя в сучасному суспільстві, полягає в охопленні інформаційним впливом більшості видів соціокультурної життєдіяльності. Тобто знання та інформація стають загальнодоступними. Внаслідок цього долається відмінність між аудіовізуальними і друкованими засобами масової інформації, загальнодоступною (“масовою”) і високою (“елітарною”) культурою, розвагами та інформацією, освітою і пропагандою. Різні прояви культури, від елітарних до масових, з’єднуються в цьому “цифровому всесвіті” й утворюють нове “символічне середовище”. В цьому система освіти є одним з найдієвіших інструментів ведення символічної боротьби для нав’язування домінуючої культури [283, с. 77].Таким чином, в “інформаційному світі” віртуальність постає новою реальністю, у якій вчитель отримує новий досвід відповідальності.

Подібні інформаційні, “віртуальні” соціокультурні умови кардинальним чином трансформують сприйняття і мислення людини. Разом з тим постійна зміна, мінливість унеможливлює утворення відповідальної людської самості. Класична культура передбачала існування граничного досвіду, по суті, будучи практикою такого досвіду. Трансцендування за визначені наявні межі реального існування із необхідністю надавало людині “граничний досвід”. Завдання “пізнати самого себе” означало розуміння людської сутності як можливості креативного виходу за межі реального існування. Людина тут сприймається не як даність, а як завдання – “проект” [300]. Причому цей проект реалізується тільки при засвоєнні певної цивілізаційної субстанції, якою могла виступати історія, культура, “світ ідей” (Платон), або “Абсолютна Ідея” (Г. Гегель) тощо. Людина завжди була залучена до субстанційних начал, які значно перевищували реальні можливості її існування.

Але інформаційний світ, як зазначалося, “розчиняє” індивіда у плинності існування “тут і тепер”. Тому в цю епоху і постає можливість проголошення “кінця історії” [355], здійснене Ф. Фукуямою. Організація людської спільноти відповідно до вимог “мережі” передбачає звільнення від “тиску” історії та пов’язаної з нею людської ідентичності. Адже “віртуальна реальність” не є цілісною, вона виступає процесом постійної комбінації існуючих можливостей. Зокрема, миттєвого доступу до інформації всієї планети. Це обумовлює появу відповідної “мозаїчної культури”. Відсутність центру, який би впорядковував периферію соціокультурного простору, неминуче приводить до появи невизначеності, спорідненої з безвідповідальністю.

Зазначимо, що “віртуальна культура” влаштована “мозаїчно”, а не ієрархічно. Знання та інформація у ній ієрархічно не впорядковані. Повідомлення про розваги можуть бути розташовані поряд з науковими знаннями або інформацією про природні катаклізми. Поширення

інформаційних мереж посилює мозаїчність наданої інформації, що визначає характер спілкування та зумовлює сам спосіб сприйняття й орієнтації у світі. Тим самим цілісність світосприйняття у сучасної людини порушується, що позначилося на способах формування людської самоідентичності, "багатоманітності можливих інтерпретацій об'єкта пізнання та самоцінності суб'єктів освітнього процесу" [283, с. 79]. В результаті пізнання світу та самопізнання індивід отримує знання, яке "мозаїчно організоване" [134], тобто представляє собою еклектичну сукупність розпорошених та децентрованих конфігурацій в горизонті множинного, плюрального, а тому неминуче фрагментарного дискурсу.

Важливим є те, що утворена нова реальність змінює освітню ситуацію, увесь навчальний процес. Так, внаслідок впливу інформаційних технологій вчитель повинен враховувати зміну способів активізації мислення учнів. Відповідно до концепції "мовного існування", запропонованої Б. Гаспаровим, інформаційний дискурс складається з комунікативних фрагментів. Вони зберігаються в пам'яті як "зразки", які потім поєднуються в актах комунікації. А інформаційне середовище трактується подібно до людської свідомості, що зберігає і оперує величезним масивом рухливих і пластичних комунікативних фрагментів. Уявлення про комунікативний процес як про лінійний взаємозв'язок "між адресантом та адресатом повідомлення, – лінії, можливості якої визначені централізованими правилами мовного коду, – було вироблено… в епоху, коли телефонний зв'язок став неодмінним атрибутом повсякденного спілкування. Відповідно, пропонована тут модель спілкування на основі відкритої безлічі комунікативних фрагментів, які виступають у вигляді сукупного поля, не зведеного в централізовано побудовану систему, видається в деяких відносинах подібною до принципу, за яким побудований електронний зв'язок" [96, с. 164]. Цей спосіб спілкування, характерний для сучасності, все більше поширюється в

щоденній практиці, активізуючи нові форми і способи мисленнєвої діяльності.

Необхідно зважати, що “інформаційна реальність” принципово множинна і вимагає від індивідів постійного переходу в різні параметри світосприйняття. В умовах невизначеності та асиметричності подібної комунікації нескінченний набір інформаційних структур щоразу конституюється за новим принципом відповідно до нової ситуації. Побудова світоглядного контексту у такому виді соціального спілкування неминуче починає здійснюватися в парадигмі мозаїчності. Завдяки такому новому мисленню сучасна людина намагається впоратися з “екстазом комунікації” [66]в інформаційному світі, перетворюючись, в свою чергу, на “віртуальну людину” [146].

Вчитель повинен враховувати, що “віртуальна людина” – це “людина-імітатор” [146, с. 35], далеко від обов’язку відповідальності. Ознаки трансформації становища людини фіксуються ідеєю “смерті суб’єкта”[350] М. Фуко, яка властива сучасній філософії. Зазначимо, що характеристика сучасного суспільства як виключно “постіндустріального” або “інформаційного”, тобто без врахування світоглядних та культурних трансформацій, є “однобічною” [134, с. 8]. Йдеться насамперед про філософію постмодернізму, яка, демонструючи, що реальність складніша, ніж ми собі її уявляємо, описує культурологічно-світоглядні метаморфози сучасної людини. Зокрема в центрі дискурсу постає “постлюдина” [355], для якої неможливе ототожнення себе тільки зі своєю свідомістю або зі своїм “Я”. Цілісність та неподільність індивіда розпадається на множинність ролей “дивіда” [120]. З точки зору постмодернізму цілісна особистість є “умовною конструкцією”, певною “ширмою”, за якою далеко не завжди може перебувати справжня ідентичність. У даному контексті класична інтерпретація суб’єкта розглядається як породження “дискурсивної влади”, яка перетворює індивідів у “підвладні тіла” [283, с. 76]. В

постмодерністських текстах людина заміщується конфігурацією концептів. Їх доповнюють міркування прихильників теорії “інформаційного суспільства” [173]. Вони розкривають в основному соціально-технологічні трансформації, а представники сучасної філософії констатують трансформацію смислових засад людського буття, аж до їх втрати [69]. Це має безпосереднє відношення до формування нового способу мислення як вчителя, так і учня.

Важливим є те, що мінливість та мозаїчність сучасного світу вступає у суперечність з класичним розумінням людської самості. У філософії постмодернізму на зміну “ілюзії” цілісності “Я” приходить “децентрованість”, що дозволяє відобразити ситуацію властивої для сучасності множинності і мінливості. В контексті цього напрямку людина розглядається в її плюралістичності, процесуальності, відкритості трансформаціям. Зрозуміло, що таке розуміння заперечує духовність як “метанаратив”. Духовність як “вся повнота буття людини, яка орієнтована та націлена духом” [205, с. 55], поступається місцем прагматичному “духу інформаціоналізму”. Як смислоутворююча цілісність, духовність заміщується процесуальністю різноманітних комбінацій “мозаїчних” елементів. Класична, модерна духовність і культура, яка живилася нею, були сферою буття “онтологічної людини”, а сучасний світ культивує “онтичну людину”. Якщо перша модель спрямована на трансформацію власного “Я”, то друга конституює навколишній світ, приймаючи власне “Я” як даність. В результаті відмова від будь-яких “центризмів” має певний вплив на розуміння освітнього процесу, зокрема наполягає на відсутності центральної традиції навчання (наприклад, євроцентристської щодо афроамериканської, ісламської тощо), оскільки “кожний індивід повинен розглядатися як центр навчання” [283, с. 73].

В даній ситуації освіта перестає бути середовищем культивування духовності. Адже вчитель тепер має справу не з одним мета наративом

духовності, а з множиною індивідуальних “внутрішніх” світів, кожен з яких має право на самовираження та самореалізацію. Спосіб діяльності вчителя в цих умовах передбачає конструювання індивідуального підходу до диференційованої самості учня. Але це приводить до небезпеки втрати спільного культурного контексту, який є умовою продуктивного осмислення і відповідального відношення до людських вчинків. “Мережеве суспільство” заміняє культурний контекст технологічною системою або “мережею”. В результаті смисл заміняється ефективністю і значенням, а відповідальність – толерантністю, яка на практиці “призводить до посилення відчуження між людьми” [283, с. 74].

Необхідно зважати на ускладнення спілкування та взаєморозуміння між людьми, що характеризується як консенсус. Він означає не відповідальність і співучасть в долі “Іншого”, а контракт, угоду, ситуативну домовленість. Подібним чином вибудовується і взаємодія учня та вчителя в сучасному освітньому процесі. Оскільки діяльність вчителя здійснюється в контексті “інформаціоналізму”, він втрачає онтологічні засади свого традиційного архетипу. Тим більше, що основною ознакою кожного “віртуального” (інформаційного) явища є його незавершеність. Віртуальне явище є копією, тобто чимось таким, що пов’язане з оригіналом, який на відміну від копії володіє дійсним буттям. В суспільстві інформаційного світу з’являються технологічні можливості відірвати “знак” від того, що він означає (означуваного), копію від оригіналу, зображення від речі. Внаслідок цього “знаки” отримують самостійне існування. Символічний світ “відривається” від повсякденного практичного досвіду людини. Тому “віртуалізована” освіта постає “відірваною” від “життєвого світу” особистості, вона позиціонує себе як процес надання послуг по одержанню інструментального, спеціалізованого знання. Це дозволяє П. Бурдьє стверджувати, що система освіти є одним з найдієвіших інструментів ведення “символічної боротьби”

для нав’язування домінуючої культури, і цей процес здійснюється під час набуття знання і “його легітимізації” [77, с. 81-94].

Важливо врахувати, що в епоху Модерну прагнення одержати освіту означало з натхненням і енергією відповідальності брати участь у всьому, бути залученим до всього, що є в природі, історії і суспільства, а не прагнути до випадкового і тимчасового в житті. Освіта була процесом формування, становлення, розвитку людини як “мікрокосму”. Її призначення розумілось як самодостатнє становлення “макрокосму” в одному персоналістично-екзистенційному духовному центрі, “мікрокосмі”, або як ствердження людської особистості в пізнанні істини. Освіта означала процес продуктивного формування людської самості на основі відповідального відношення до світу. Якщо “світ перетворився реально в людину, то завдяки освіті людина повинна була ідеально перетворитися у світ” [373, с. 21-22], – писав М. Шелер.

Однак “інформаціоналізм”, віртуалізація процесів в економічному, політичному, соціальному житті закономірно веде до відриву людини від духовно-онтологічних основ свого існування. Тепер природа перетворюється на картинки на екранах моніторів, у символічні образи, у місце для “прогулянок і відпочинку”. На цьому етапі людина остаточно втрачає живий, безпосередній зв’язок із довкіллям і одночасно зі своєю “внутрішньою” природою. Цей стан людини характеризується як “постжиття”. Не викликає заперечення, що “інформаційна епоха” – це час глобального й всеосяжного феномену “пост”: постіндустріального суспільства, постструктуралізму, постмодернізму, постцивілізації, постекономічного суспільства, посткласичної та постнекласичної науки, постраціонального пізнання, постхристиянської культури [146, с. 35]. “Дух інформаціоналізму” [172] породжує зрештою феномен “постлюдини” [355].

Зрозуміло, що аморфність, розмитість цінностей, амбівалентність оцінок, плинність смислів, невиразність позицій і переваг як характеристики

нової реальності – усе це не могло не вплинути на освіту і процес навчання. “Віртуалізація освіти” невід’ємна від процесу деперсоналізації та деонтологізації знання, його формалізації. Згадуваний критерій “ефективності” обумовлює перетворення знання в інструмент практичної діяльності. “Загальну тенденцію трансформації змісту та ролі знання можна виразити через зміну визначальної настанови, яка підпорядковується його існуванню: настанова істини змінюється настановою успіху” [287, с. 175], – вказують С. В. Пролеєв і В. В. Шамрай. Прагматизація знання змінює його статус. Так само змінюється статус вчителя. Він втрачає своє покликання наставника, перестає бути уособленням цілого світу і культури. У прагматичних вимірах “інформаційного світу” вчитель – функціонер, який надає чітко визначені освітні послуги. Що, власне, і очікує від нього сучасне суспільство.

Дана ситуація обумовлює домінування концепції “конвенціональності знання”, яке визначається перш за все як один з видів дискурсу. Тому, як зазначає Ж.-Ф. Ліотар, з кінця 40-х років XX століття відбувається так званий “лінгвістичний поворот” [221, с. 15], який привів до появи “фонології” та “лінгвістичної теорії”, до дослідження проблем “комунікації” та “кібернетики”, сучасної алгебри та інформатики, обчислювальних машин і “машинних мов”, розробки “мислячих терміналів” та способів збереження “даних”. Технологічні зміни в галузі знання будуть виконувати дві функції: дослідження і передача інформації. Тому до знання та нових напрямів досліджень висувається вимога здатності перекладатися на “мову машин”, у “певну кількість інформації, щоб бути операційним і транспортуватися по каналах. Все, що не перекладається на мову машин, буде відкинуте” [221, с. 123]. Власне, так і відбувається сьогодні, оскільки ситуація “суспільства знань” позначає не так ключову роль знання, скільки роль інформації для досягнення “соціальної успішності” [287, с. 175].

Подібні трансформації знання унеобхіднюють зміну способів діяльності суб'єктів "розумової праці", до яких, безумовно, належить вчитель. Формалізація та релятивізація знання передбачає відповідний тип мислення для продукування, зберігання та передачі цього знання. Вчитель в цих умовах повинен "перекласти на мову машин" знання, яке циркулює в інформаційному та освітньому просторі. Головною дієвою силою освітньої діяльності постає інтелект, але відокремлений від духовно-моральної складової, отже відповідальності. Тобто технологізація знання приводить до "відкидання" непотрібного для ефективної, конструктивної діяльності спеціаліста "духовного" елементу. Вчитель перетворюється на спеціаліста, який повинен готувати фахівців у певній галузі професійної діяльності. Це спеціалізоване знання є суто прагматичним, і тому воно "байдуже" по відношенню до особистості свого носія. Внаслідок цього відбувається занепад "педагогічного принципу, відповідно до якого одержання знання було невід'ємним від формування цілісної людської особистості" [221, с. 18], – писав Ж.-Ф. Ліотар.

Не викликає сумніву, що в контексті окреслених процесів креативність і відповідальність вчителя поступається місцем "професійним компетенціям". В цій ситуації прагматична освіта не покладає на вчителя відповідальності за "формування особистості" учня. Головним критерієм його діяльності є вміння формувати конкурентоспроможного фахівця. Студент (учень) у цій ситуації постає не у духовно-культурному вимірі, модусі відповідальності, а більше в образі "робочої сили", "людського ресурсу".

Важливо враховувати вплив "духу інформаціоналізму" на формування соціальної та культурної ідентичності учня та ідентичності вчителя. Вчитель-спеціаліст в інформаційному світі діє в реальності сучасної "масової", "віртуальної культури", децентрованість, плюралістичність, динамізм розвитку якої унеможливлює відповідальне відношення до цінностей. Інтерсуб'єктивна комунікація носить поверховий, функціональний або

розважальний характер. Тепер людина “зустрічається” не з “Іншим”, а з персоніфікацією соціальних надіндивідуальних сил. Іншими словами, “принципово змінюється сама освітня диспозиція – зникає людина в її окремішності” [287, с. 157]. Тому вчитель перетворюється на знеособленого функціонера, завданням якого є фактично безвідповідальна передача інструментального, спеціалізованого знання. Особистісно-персоналістичний момент його діяльності не переводиться на “мову машин”, тобто він не формалізується, а тому є зайвим і “не ефективним”.

Отже, для “віртуальної”, символічної реальності особистісний момент втрачає значення. Адже індивід в даній ситуації може ідентифікувати себе з декількома, інколи суперечливими, ідентичностями. Спосіб життєдіяльності вчителя “на роботі” зовсім не обов’язково співпадає з його життєдіяльністю поза навчальним закладом. Вчитель-функціонер не “живе” тим “абстрактно-нічийним” знанням, яке він передає учням. Внаслідок цього він може тільки симулювати відповідальність за “повноту буття”, тобто духовно-культурний модус людського існування. В результаті відповідальність стає “симулякром”, оскільки “дух інформаціоналізму” нівелює відмінність між індивідуальним і соціальним, зовнішнім і внутрішнім. Він відкриває можливість “іншого існування”, або симуляції власного існування (симулякр). Це вже не копія власної ідентичності, яка містить в основі оригінал, свою подібність. Тому симулякр є “копією копії” [68], в його основі немає ніякого оригіналу. Він принципово антисубстанціональний. “Якщо ми визначимо симулякр як копію копії, нескінченно деградуючі зображення, нескінченну втрату подоби, то, в такому випадку, ми втратимо найсуттєвіше – саму відмінність між природою копії і природою симулякра, яка визначає той основний аспект, за рахунок якого вони утворюють дві половини однієї єдиної області. Копія є образом, який забезпечений подобою. Симулякр – образ, позбавлений подоби” [122, с. 230], – зазначав Ж. Дельоз.

Симулякр “дозволяє” індивіду бути “ким завгодно”, безвідносно до власної самості, тому питання про самобутність втрачає свою актуальність в світі “віртуальних мереж”. Інформаційні технології дозволяють зробити симуляцію чуттєво даною, немовби реальною. Звільнення від справжньої реальної самототожності позбавляє людину відповідальності за власні дії. Якщо особистість як самодостатній індивід існує в контексті імперативу відповідальності за власні вчинки, то “індивід-функція” перекладає відповідальність на абстрактно-всезагальну, над індивідуальну, позбавлену “людського духу”, систему. В результаті людина опиняється в новій, “штучній” реальності, в дегуманізованому середовищі. “Живе”, міжособистісне спілкування витісняється функціональним процесом обміну повідомленнями, товарами і послугами. “Спілкування здійснюється тепер, спираючись не на символічне, – писав Ж. Бодрійяр, – воно відбувається, спираючись на техніку…” [66, с. 137]. Смисли реального життя втрачають значення, заперечуються множинністю інформації з властивою для неї релятивізацією знання. Людська життєдіяльність визначається символічними посередниками: світ заміщається “знаками”, а основною формою діяльності у “знаковому середовищі” виступає споживання – інформації, розваг, товарів, послуг тощо.

В такій ситуації відношення вчителя та учня до знання виступає у формі відносин виробника і споживача товарів, тобто знання набуває “вартісної форми” [221, с. 18].Знання як головна “продуктивна сила” в інформаційному світі перестає бути метою і починає “вироблятися”. Воно прагне одержати вартісну оцінку для вигідного продажу. Освіта в цій ситуації перестає бути фактором творення відповідальної людини. “Починаючи з того моменту, коли знання перестає бути самоціллю, здійсненням ідеї або емансипацією людини, його передача виходить з-під виключної відповідальності вчених та студентів” [221, с. 123]. У цьому контексті “випускник” прагне не до цінностей, а до оцінки, оцінювання себе, щоб подорожче “продатися” на

ринку праці. Відношення у цьому “вартісному” просторі є безособовими і договірними, консенсусними, що змінює принциповий зміст відповідальності. “Зустріч” вчителя та учня вичерпується технологічними вимогами передачі інструментального, спеціалізованого знання.

В даних обставинах дискурс класичної філософії з акцентом на взаємодії “суб’єкта” і “об’єкта” у відношеннях між суб’єктами освітньої діяльності в “інформаційному світі” вичерпується. В ситуації “смерті суб’єкта” [350] М. Фуко вимога “суб’єкт-суб’єктних” відносин набуває додаткового значення. Вони можуть бути охарактеризовані як “відносини без відносин”, що означає принципову дистанційованість людини від іншої людини. Вона тепер знаходиться “поза мною”, а я перебуваю “поза нею”, і немає можливості виміряти дистанцію між нами. Оскільки “Я” відокремлене від іншого “Я”, перехід від мене до “іншого”, і навпаки, не обмежений, отже, беззмістовний. Тільки одна річ, на думку М. Бланшо, здатна подолати відстань між людьми – мова. Саме у мовному зверненні однієї людини до іншої відбувається презентація мене “Іншому” та “Іншого” мені. “Саме звичайна мова поєднує і розділяє нас. Ми не дві самоідентичності особистості, більш-менш цілісні, коли включаємося в спілкування один з одним. Зовсім ні: ми – розмова, ми існуємо тільки в розмові один з одним, усній або письмовій” [366, с. 125].

З точки зору М. Бланшо діалог не призначений для переконання “Іншого” у істинності певної точки зору, або для самопрезентації та звернення уваги “до себе” [62, с. 7-9]. Діалог, розмова – це засіб надання індивіду відмінності від “Іншого”. Діалог, розмова нескінчені в тому значенні, що в них розкривається ілюзорність і втаємниченість людського існування, адже у плинному “тілі” діалогу одна людина представлена іншій як співмірний “одухотворений феномен”. Однак прагнення людини до “співмірності” може бути не реалізованим. Людська спільнота сьогодні – це нейтральне співіснування безвідповідальних індивідів, її можна назвати

“спільнотою тих, хто позбавлений спільноти” [62, с. 7]. Дійсна особистісна “зустріч” в цих умовах не може відбутися, незважаючи на те, що ця спільнота є “вибірковою спільнотою” [62, с. 31].

Можна констатувати, що сучасна освіта є спробою конституювання “вибіркової спільноти”. Але в динаміці соціально-економічних реалій сьогодення вона унеможливлюється та підміняється “традиційною спільнотою”, яка є “нав’язаною” існуючим соціальним порядком без нашої на то згоди. Тому “вибіркова спільнота” не могла б існувати без волі тих, хто “вільно здійснив свій вибір” [62, с. 65]. Вчитель і учень взаємодіють у освітній спільноті як вільні, незалежні індивіди. Але їх взаємодія позбавлена субстанційних основ, оскільки здійснюється в площині локальних “мовних ігор”. Причому останні визначаються більше як конфлікт, ніж як консенсус. Тому, на думку Ж.-Ф. Ліотара, “розмовляти” означає “боротися”, а боротьба трактується як “мовна гра”. В контексті цих міркувань “розмова” – це суцільне “протистояння” та “гра”. Консенсус, на який сподівався Ю. Габермас, в “ситуації постмодерну” “виявляється застарілою цінністю, він підозрілий” [221, с. 175]. Соціальна взаємодія еволюціонує у напрямку, де тимчасовий контракт витісняє постійні взаємозв’язки у політичних, професійних, сімейних та культурних справах [221, с. 175]. Вчитель, змушений діяти в умовах мінливої, плинної, невизначеної реальності, якою постає сучасність, віддає швидкості перевагу над глибиною і смислом. Його відповідальність перебуває тепер під впливом психології “мовної гри”, чим об’єктивних структур буття, яке стало “віртуальним”.

Діяльність вчителя в цій ситуації визначається не гуманістичними ідеалами, не ціннісними мотиваціями, а технологічними вимогами виробництва та споживання знання. Як зазначав Ж.-Ф. Ліотар, “інститути вищої освіти підкоряються відтепер вимогам формування компетенції, а не ідеалів: стільки-то лікарів, стільки-то викладачів тієї чи іншої дисципліни, стільки-то інженерів, стільки-то адміністраторів і т.д. Передача знань не

виглядає більш як те, що покликане формувати еліту, здатну вести націю до звільнення, але постачає системі гравців, здатних забезпечити належне виконання ролі на практичних посадах, які потрібні інститутам” [221, с. 119].

Таким чином, сучасність відкриває для вчителя множину різних можливостей. Технологічні та соціально-культурні чинники дозволяють реалізувати педагогічні практики різних культур. Проте зникає зовнішній стимул його діяльності, зникає ідея, місія відповідальності вчителя. Він перетворюється на інженера “розумової праці”. Якщо для педагогічної діяльності індустріального суспільства основна суперечність визначалась між підпорядкуванням існуючим нормам та відхиленням від них, то в інформаційному світі, в умовах динамічних змін та децентрованості, це “суперечність між здатністю прийняти на себе відповідальність та прагненням знайти притулок, де не потрібно відповідати за власні вчинки” [31, с. 228]. – підкреслював З. Бауман. Тим самим формуються риси іншого характеру відповідальності вчителя, адекватні вимогам інформаційного світу, концепту “інформаціональності”.

## Висновки до третього розділу

Історія суспільства, культури і людини нерозривно пов’язані з освітою та навчанням, уособлених в особистості вчителя. Становлення інституту освіти як специфічної діяльності завжди було спрямоване на виховання і формування не просто людини, а людини відповідальної. В ситуації доіндустріальної епохи (Премодерну) учень у відношенні до вчителя відіграє підпорядковану, другорядну роль. Відповідальність вчителя в даних умовах полягає у формуванні таких знань і навичок, які будуть визначати слухняність учня, його адекватність вимогам суспільних практик.

З розвитком цивілізації, в епоху Модерну відбувається виокремлення індивіда з-під тотального контролю суспільства. Теоретичне осмислення сутності освіти історично і логічно постає як філософія освіти. Взаємодія з філософією дозволяє освіті набути “живої душі”, сформувати творчий спосіб мислення як основу відповідальності. Освіта постає основною сферою випробування життєвості філософії. Виховання в цьому контексті повинно бути адекватним життю, яке вимагає відповідального відношення до вирішення поставлених ним проблем.

Освіта завжди поєднана з культурою; поза нею освітня діяльність втрачає власну сутність, стає “чужою” для особистості та суспільства, перетворюється в “ремесло”. Подолання “відчуження” освіти від людини можливе шляхом включення її в життя. Освіта обумовлює розвиток особистості, вчить вмінню бути відповідальним за буття суспільства та інших людей. Що вимагає формування інтелекту як головної умови розуміння світу, його пізнання і перетворення.

Завдання освіти полягає в зміні реального індивіда через наближення його до ідеалу. Це означає піднесення емпіричного “Я” до духовного “Я” особистості, котре і здатне усвідомлювати культуру її цілісності. Ідеалом

освіти виступає людина, здатна не лише усвідомлювати, але й бути відповідальною за творення культури спільно з іншими людьми. Наближення до ідеалу не повинно перетворюватися у насилля над конкретною індивідуальністю.

Сучасна освітня діяльність конституює себе як вільну від традиційних догм сферу діяльності, спрямовану на самореалізацію особистості. Вона можлива при умові співтворчості учня та вчителя, що передбачає взаємну відповідальність за навчальний процес. Вчитель розпредметнює культуру людства і перетворює її у внутрішні принципи життєдіяльності особистості учня. Навчання в такому контексті повинне розгортатися як “зустріч” різних поколінь, особистостей, культур, епох.

В системі освіти сьогодення “знання” не повинно редукуватися до “інформації”. Вчитель є не ретранслятор інформації, а в першу чергу відповідальний за передачу знання як способу відношення до світу, до інших людей і до самого себе. Система навчання та виховання повинна враховувати персоналістичні, індивідуальні основи життя. Діяльність вчителя полягає в подоланні вузьких, виключно професійних межі виступати як відповідальність за творчу самореалізацію особистості в продуктивному спілкуванні з учнем.

Важливе значення має проблема автономії освіти, без визнання та існування якої неможливо адекватно пояснити причини трансформації свідомості і мислення індивідів, які “проходять” через неї. Дана ситуація обумовлює збільшення ризиків в освітній діяльності, що підвищує рівень відповідальності учителя. Продуктивна педагогічна діяльність повинна бути відповідальною, оскільки обов’язок вчителя усвідомлювати свою відповідальність за зміст навчального процесу і його результати.

Діяльність вчителя здійснюється в умовах розвитку інформаційно-комунікативних технологій. Соціальні процеси все більше виявляються організованими за принципом “мереж”, які складають нову “соціальну

морфологію” і в значній мірі визначають нові параметри відповідальності сучасного вчителя. Головною дієвою силою освітньої діяльності сьогодення постає інтелект, який потрібно включити у взаємодію з духовно-моральною складовою. Дана обставина, разом з виникненням віртуально-символічної реальності підвищує відповідальність учителя за результати навчального процесу і його головного суб’єкта – учня.

Фундаментальною основою взаємовідносин у навчальному процесі виступає відповідальність в контексті свободи не лише вчителя, але й учня. Свобода передбачає необхідність звернення до людської самості, архетип якої проявляє себе як об’єднуючий символ. Суспільство сьогодні – це нейтральне співіснування безвідповідальних індивідів, що утворює специфічну освітню спільноту. Вчитель і учень взаємодіють в ній як вільні індивіди, для яких відкрита гамма різних можливостей. Проте зникає зовнішній стимул для діяльності вчителя, зникає ідея, місія його відповідальності. Тим самим формуються риси характеру відповідальності вчителя, адекватні вимогам “інформаційного світу”. Нова соціокультурна ситуація, обумовлена впливом “інформаціоналізму”, постає новою реальністю, в якій учитель отримує новий досвід відповідальності.

# РОЗДІЛ 4
# КОГНІТИВНИЙ ВИМІР ЗМІСТУ ФЕНОМЕНУ “СОЦІАЛЬНА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ”

Реальність інформаційного світу, глобалізація, “масова культура”, поширення деонтологізації знання, ствердження “віртуальної реальності” та інші процеси кардинально змінюють ціннісні пріоритети буття суспільства і людини, що посилює інтерес до феномену “відповідальності”. Плинність сучасності трансформує традиційні основи соціальних зв’язків між індивідами. У ситуації демократизації, коли “все дозволено, що не заборонено”, загострюється проблема відповідальності за наслідки людської діяльності в умовах свободи. Адже збільшення технологічних можливостей “техногенної цивілізації” спричинило якісно інший характер впливу її результатів на природу, соціокультурний процес, індивіда. Сьогодні відповідальність окремої людини співмірна відповідальності усього соціуму. Які основні параметри відповідальності в суспільстві та її проекції в навчально-виховній діяльності вчителя?

## *4.1. Соціальність “відповідальності” в контекстуальності освітнього процесу*

Заміна “вічної” проблеми істини пріоритетом пошуку “ефективності” обумовлює релятивізацію принципів кожного виду людської діяльності. Одночасно “розмиваються” міра та критерії відповідальності людини перед світом, суспільством і собою, що приводить до непередбачуваності, невизначеності, “плинності” норм міжіндивідуального життя і діяльності. Відбувається розпад цілісного “тіла” культури на окремі та відчужені сфери, у кожній з яких формуються свої цінності і критерії відповідальності, часто

не стільки альтернативні, як суперечливі. За даних умов фундаментальною основою розвитку інтерсуб'єктивних відносин постає етос соціальної відповідальності. Мова йде не про збереження у звичній формі тих чи інших сфер соціокультурної реальності, а про можливості виживання людства. Як зазначає Г. Йонас, на зміну "людині розумній – homo sapiens" має прийти "людина відповідальна" [155]. Адже сьогодні як ніколи усвідомлюється нестабільність і віджилість тих цінностей і норм соціальної організації, які в попередні епохи вважалися споконвічно іманентними історичному розвитку людства. "Але саме переживання цієї конститутивної випадковості парадоксальним чином веде до глибшого розуміння свободи і людської гідності, тобто до визнання того, що тільки ми – єдині творці нашого світу, і несемо радикальну і обов'язкову відповідальність перед ним" [406, с. 172-173] (світом – А. К.).

Іншою причиною звернення до етосу соціальної відповідальності є поширення в нашій цивілізації мультикультурних тенденцій, які, попри оптимістичні очікування, радикалізують проблему співіснування з "Іншим". Реальна можливість різних національно-етнічних конфліктів вимагає її передбачення і пошуку шляхів вирішення. Пошук ведеться у двох альтернативних напрямах: по-перше, як намагання віднайти єдині, універсальні основи різних культур; по-друге, як стратегія мультикультуралізму, що визнає автономність і суверенність "Іншого". Адже "чуже" не зводиться до "свого" не тільки з епістемологічних, але й з моральних міркувань, тому серед основних прав людини слід визнати "право бути іншим" [237, с. 6-7].

Безумовно, соціально-культурний контекст життєдіяльності людини накладає на неї певні зобов'язання, які визначають межі її самодостатності. Автономність, або самоврядність індивіда є необхідним чинником становлення "відповідальності". Так, народження громадянина полісу в античності та відповідальної за свої вчинки моральної людини збігається у

часі. Відповідальність постає необхідним моментом становлення людини як самоцінного суб'єкта історії. "Моментом "біфуркації" європейської етичної свідомості, який відділив її від загальносвітової архаїчної моделі, можна вважати те, що Ясперс визначив (про що вже говорилося – А. К.), поняттям "осьовий час" [128, с. 71-72]. Головною відмінністю нового світоглядного принципу, що з'являється в цей ("осьовий") час, було визнання окремої людини відповідальною особистістю (громадянином, воїном, політиком, вчителем тощо). Виникає нова етика – "етика індивідуальної відповідальності на відміну від стародавньої етики родової традиції, або етики закону, яка була породжена першими цивілізаціями" [128, с. 72]. Людська життєдіяльність з цього моменту здійснюється у безпосередній співмірності з самосвідомістю, тобто з "Я" вільного індивіда. У силу чого традиція перестає бути домінуючою умовою існування індивіда в спільноті.

Зазначимо, що проблема "відповідальності" в давньогрецькій філософії, яка була зосередженням інтелекту і мислення, пов'язується із визначенням смислових вимірів людського життя. Так, софісти, здійснюючи перехід від вивчення "натури людини" до людини як "міри всіх речей" (Протагор), одразу унеобхіднюють завдання визначення міри відповідальності і провини людини. Очевидно, нагальна потреба "знати, у чому може полягати вина людини і за що вона несе відповідальність, змусила філософів безпосередньо замислитись над тим, що таке людина та як їй стати досконалою, доброчесною" [115, с. 86]. Отже, визначення змісту соціальної відповідальності вимагає осмислення питання сутності людини, способів її соціального існування та можливостей самореалізації.

Антична цивілізація, як відомо, співвідносить себе з навколишнім світом через його переосмислення і перетворення, на відміну від Стародавніх цивілізацій Індії та Китаю, які відносились до світу або через його подолання, або примирення з ним. Для стародавніх греків було очевидно, що перетворювати світ можна, лише спираючись на властивий йому Закон (але

Закон розумний) – Логос. Залучення до космічного Логосу (фактично космічному Розуму) дозволяє віднайти міру організації світу, полісу та людини-мікрокосму (себе). Закон (Логос) дозволяє людині бути причетною до подій, що відбуваються у світі.

З точки зору софістів (Горгій, Протагор) за те, що здійснюється, відповідальна певна причина. Провина за наслідки лежить на причині події. Таким чином, питання щодо "відповідальності" та "провини" в контексті філософської рефлексії виявляється питанням про заподіяння причини. Будь-яка причина в свою чергу також має причину, що її породжує. Відповідальність та провина можуть належати тільки першопричині (у Демокріта – ананке). На відміну від софістів, під першопричиною натурфілософи (Фалес, Анаксімен, Анаксімандр) розуміли ту чи іншу породжуючу стихію. Але космічне першоначало унеможливлює людську свободу, адже воно є необхідністю, долею. Визнання жорсткої детермінованості людського існування світовою, надіндивідуальною долею (ананке) позбавляє смислу питання про відповідальність і провину. Тому першопричиною людського вчинку є не безособова стихія, а людина. Отже, відповідальність і провина можуть існувати тільки у сфері людського самовизначення. Софісти враховували соціальну природу людського існування, тому відповідальність у них лягає "не просто на людину, яка безпосередньо здійснила той чи інший вчинок, а на людину, яка впорядковує та організовує певну сферу діяльності" [115, с. 87]. Таким чином, у процес взаємодії "відповідальності" та "провини" включаються держава, поліс, спільнота, тобто вся сфера громадського (публічного) існування людини, яка, на відміну від природного існування, організована свідомо, на основі законів, сформованих людиною, але людиною розумною (у Платона – філософом).

Домінування в духовно-культурному житті полісу Закону (Логосу) уможливлює самодостатнє та відповідальне існування вільного індивіда. Іншими словами, "відношення відповідальної залежності між людьми стають

можливими тільки у просторі, де кінцевою та вирішальною причиною є свідома воля людини" [115, с. 87]. Відповідальне співіснування людей (вільних, а не рабів) в полісі виступає критерієм розумності інституціональної організації соціокультурного буття. Таким чином, "простір відповідальних, осудних дій та публічний простір свободи – це один і той самий простір" [115, с. 87-88], – вважає А. Гусейнов. Тим самим античність формулює основні засади соціокультурного життя, які уможливлювали відповідальне існування людини: раціональна поведінка, автономність та публічність. В подальшому, аж до сьогодення, осмислення феномену "соціальна відповідальність" в багатьох концепціях і дискурсах буде засновуватись на теоретичних досягненнях давньогрецької філософії.

Важливо підкреслити, що у сучасному світі відмінність між індивідуальною та соціальною відповідальністю поступається місцем їх взаємодії. "Чим більший наголос здійснюється на особистій свободі, тим частіше постає питання про соціальні цінності та відповідальність перед суспільством" [224, с. 328], – зазначає Ж. Ліповецькі. Людина "включає" в себе соціальне не як результат процесу інтеріоризації "зовнішніх" норм та цінностей. В такому разі її "входження" в суспільство було б нічим іншим, як адаптацією до наявних соціально-культурних умов існування. Необхідно враховувати, акцентує В. П. Бех, що "соціальний світ… складається немовби з двох частин: суб'єктивованої і об'єктивованої, які зароджуються на мікрорівні, розташовуються на макрорівні і переходять на мегарівень" [51, с. 121].

Зауважимо, що соціальне та індивідуальне поєднуються в особистості, котра виступає персоналізацією історичного розвитку людства, відтворенням його морфології. "Суб'єктивована частина" цієї суперечливої єдності є потенцією розвитку структури людської особистості. У силу чого її соціокультурний зміст може визначатися як сукупність соціальних ролей, які повинні виконувати індивіди у суспільно-економічному житті. "Але ми

розглядаємо не голі соціальні ролі, оскільки вони скоріше тільки зовнішні ознаки соціальної якості, а в єдності з їх духовним складником, який на зовні виходить у вигляді ефіру. Інша складова "соціального світу" є "об'єктивованою" у вигляді "соціуму"" [51, с. 121], – зазначає В. П. Бех.

Вказана суперечність "об'єктивованого" та "суб'єктивованого" виміру соціокультурного буття не вичерпує усього змісту соціального світу. "Крайнощі, як відомо, можуть співпадати між собою. Інакше кажучи, родові продукти суб'єктивованого і об'єктивованого порядку здатні утворити цілісність, яку слід називати родовим соціальним організмом" [51, с. 151]. В процесі його генези здійснюється процес перетворення самоврядної особистості "на соціальну модель людини взагалі" [287, с. 159], яка "імпліцитно містить" модель дієвого суб'єкта.

Разом з тим, підкреслимо, що відповідальність завжди передбачає інтерсуб'єктивний або інтрасуб'єктивні зв'язки, тобто наявність "Іншого". Причому цей "Інший" є певним чином співпричетний "Я". Завданням освіти є пошук та реалізація балансу між ними, який є "животворним духом освітніх практик" [287, с. 167]. Тому звернення до проблеми "відповідальності" є спробою віднайти засади такої співпричетності, співмірності однієї людини іншій. Актуалізація проблеми "соціальної відповідальності" в наш час свідчить про зростаючу потребу суспільства віднайти норми впорядкування людського співжиття в ситуації нестабільності, яка все більше і більше оприявлює себе на фоні невизначеності "плинної сучасності" [31].

Зауважимо, що невизначеність, нестабільність – це "розгортання" соціокультурного буття у вертикальній та горизонтальній площинах. Для того, щоб детальніше уявити координати розвитку "соціального організму", необхідно якомога повніше охарактеризувати визначені людським відношенням його параметри. "Якщо виходити з морфології людської особистості, то він (вихід – А. К.) повинен розгортатися… в двох площинах: теоретичній і практичній. Перша з них характеризується координатами

“цінність-смисл”, а друга “потреба-дія” [51, с. 160]. У горизонтальній площині відбувається задоволення фізичних потреб людини, яке забезпечується процесом соціоекономічного виробництва та обміну матеріально-практичних благ та послуг. У цьому вимірі соціального світу має місце тип людської взаємодії, при якому відбувається домінування матеріального (прагматичного) чинника існування. У вертикальній же площині “внутрішній зміст” людини розгортається по лінії “цінність-смисл” [51, с. 170]. Цілком логічно, що ціннісно-смисловий характер розвитку зберігається і у вертикальному сходженні соціального світу в його розмаїтості.

Таким чином, важливою складовою ціннісно-смислової координати в розвитку суспільства є феномен “соціальної відповідальності”. Він виступає формою “практичного смислу” [76], – писав П. Бурдьє, оскільки тут відбувається перехрещення лінії “цінність-смисл” з лінією “потреба-дія”. Іншими словами, соціальна відповідальність актуалізує перетворення морального змісту особистості у принцип практичної діяльності, спрямованої на задоволення її потреб, які все більше урізноманітнюються.

Не викликає сумніву, що з відповідальністю безпосередньо пов’язані моральні цінності. “Першою ознакою, що кидається у вічі та відрізняє їх від усіх інших цінностей, – вважав Д. Гільдербранд, – є те, що людина несе за них відповідальність” [105, с. 216]. Як правило, людину звинувачують у тому, що вона “жадібна” або “несправедлива”, але їй не ставлять в провину те, що вона “бездарна” чи “неосвічена”. Людина несе набагато більшу відповідальність за підлість, ніж за глупоту або невігластво. “Якщо комусь при всьому бажанні не вдається досягнути запланованого внаслідок відсутності для цього інтелектуального рівня, то ми не вважаємо відповідальним його за невдачу. Якщо ж хтось діє з поганих мотивів, то він несе відповідальність за свої дії. Вина і заслуга мають місце тільки в сфері моральних цінностей. Морально негідне завжди включає в себе провину;

морально позитивна цінність – заслугу" [105, с. 216]. Отже, взаємозв'язок моральних цінностей з відповідальністю є основною рисою, яка відрізняє їх від усіх інших цінностей.

Як правило, моральне оцінювання продуктивне в ситуаціях, котрі не підлягають класифікації у форматі соціокультурної традиції або звичаю. Моральна сфера в своїй внутрішній суті принципово не регламентується. Вона відноситься не стільки до "загального", скільки до "особливого". Саме тому її "простіше описати негативно – як те, що не є звичаєм, ритуалом, правом і т.д. Місце моралі і є місцем зустрічі людини з людиною, заповнене вчинками. Мораль є там, де я приймаю рішення. Тут істотно і те, що це – я, і те, що я приймаю рішення, тобто я не обмежуюсь тим, що залишаюсь вірним собі, усвідомленням тотожності самому собі, але плюс до того я ще втілююсь у частковість рішення, яке приймаю, через те, що беру на себе відповідальність за нього у повному обсязі і перш за все у тій частині, в якій воно супроводжується ризиком невизначеності" [116, с. 12]. В силу вказаного зрозуміло, що відповідальний вчинок є сферою унікального, а тому непередбачуваного і невизначеного. Звідси походить неспокій совісті та невизначеність (ірраціональність) людського вибору, який в кінцевому рахунку завжди є творчою дією (діяльністю).

У сучасних філософських дискурсах, які зосереджують аналіз на поточній ситуації нашого часу, виокремлюються різнопланові аспекти поняття "відповідальності". Зокрема, відповідальність розуміється як "філософсько-соціологічне поняття, яке характеризує міру відповідності поведінки особи, групи, прошарку, держави наявним вимогам, діючим суспільним нормам, правилам співжиття, правовим законам; співвідношення обов'язку і міри його виконання суб'єктом (особою, групою, класом)" [340, с. 87]. Окрім того, відповідальність визначається як категорія етики і права, що відображає особливе соціальне і морально-правове ставлення особистості

до інших людей, до суспільства (людства в цілому), що характеризується виконанням свого морального обов'язку і правових норм [340, с. 87-88].

Розробляючи дану проблему, можна виділити декілька підходів щодо визначення змісту поняття "відповідальність" у сучасній філософії, виокремити класифікацію тлумачень щодо осмислення цього терміну: здатність особистості підпорядковувати власні інтереси вимогам соціокультурного і економічного розвитку; форма зв'язку і взаємодії суспільства та особистості, що виражає певну систему відносин між ними; вибір оптимальної можливості із їх багатоманітності, що передбачає діяльність відповідно до неї; гармонійне поєднання об'єктивної необхідності виконання суспільних вимог та усвідомлення загальнолюдських цінностей як єдність раціонального та емоційного (ірраціонального); такий спосіб регуляції людської поведінки, при якому діяльність суб'єкта супроводжується моральною самооцінкою та готовністю давати звіт за свої дії в тій чи іншій ситуації [89].

Отже, у загальноприйнятих філософських тлумаченнях відповідальність розглядають в контексті співвідношень: свобода-необхідність-відповідальність. Чим більшою є свобода особистості, тим більшою повинна бути її відповідальність, оскільки неможливо розмірковувати про мораль та право, не торкаючись питання свободи волі, залежності людини, питання відношення між свободою та необхідністю. Свобода і відповідальність – дві сторони єдиного цілого – свідомої людської діяльності [49]. Приймаючи рішення, людина здатна одночасно формувати у собі почуття відповідальності за свої дії перед суспільством і перед собою. Вона може поставити перед собою задачу змінити соціальну дійсність, цілі своєї діяльності та способи діяльності. Свобода може бути ефективною лише тоді, коли стає активною, перетворюється у дію. Хоча з точки зору стоїцизму і раб може бути вільною людиною: якщо він вільний у думках, то він має "внутрішню" свободу. Однак ця "внутрішня" свобода, якщо не має реального

вираження і не може дієво вплинути на зміну соціальної дійсності, постає уявою, химерою. Реальна свобода може якісно перетворити соціокультурну дійсність, якщо дії людини відповідні у темпоральному вимірі природним і соціальним законам. Тоді свобода в контексті цивілізаційного прогресу, під впливом соціально-економічних умов починає здійснюватися як необхідність. Сама історична необхідність складається із вільних вчинків і дій людей як їх інтегральний, спільний результат. У контексті історичного розвитку відповідальність (або безвідповідальність) окремої людини за свої вчинки набуває соціального смислу і починає трактуватися як соціальна відповідальність [85].

Зазначимо, що в якості окремого поняття "соціальна відповідальність" має декілька тлумачень, відображаючи позиції різних соціогуманітарних сфер щодо його призначення. Найбільш часто її розглядають у соціальному аспекті [50, с. 85]. Сьогодні, в епоху домінування економічної сфери, актуальності набуло питання соціальної відповідальності бізнесу. Воно інтерпретується як вкладення коштів від прибутку у розвиток соціальної сфери, освіту, охорону здоров'я, екологічні програми тощо [339].

В свою чергу, з позиції соціально-психологічного підходу соціальну відповідальність визначають як виконання особистістю вимог суспільства. Соціальна відповідальність – це схильність особистості дотримуватись у своїй поведінці загальноприйнятих в даному суспільстві соціальних норм, виконувати рольові обов'язки та її готовність "дати звіт за свої дії" [255, с. 42]. Виділяються наступні ознаки відповідальності: точність, пунктуальність, наполегливість у виконанні обов'язків, принциповість, здатність до емпатії, справедливість, наполегливість, старанність, готовність відповідати за вчинки або за бездіяльність. Рівень відповідальності залежить в значній мірі від усвідомлення особистістю смислу свого буття. Чим краще людина усвідомлює зміст, цінність та призначення свого існування, чим вищі завдання вона ставить перед собою, тим більший рівень її відповідальності.

Відчуження від соціальних норм та відсутність здатності визначати мету власного життя послаблює соціальну відповідальність та активність особистості. У цьому контексті потрібно підкреслити три напрямки розвитку відповідальності: від колективної до індивідуальної, від зовнішньої до внутрішньої, перехід від "відповідальності за минуле" до "відповідальності за майбутнє" [255, с. 128].

Важливим для розуміння відповідальності є її розподіл на "зовнішню" і "внутрішню". У науковій літературі саме "зовнішня" форма відповідальності виступає як соціальна відповідальність, а "внутрішня" – як відповідальність особистісна. У контексті такого підходу під "соціальною відповідальністю" розуміється її обумовленість підпорядкованістю та підкоренням зовнішній інстанції (суспільству, владі, корпорації), або авторитету чи примусу. Звідси очікуваними рисами соціального суб'єкта будуть слухняність, залежність, байдужість, пасивність, консервативність, конформізм. "Особистісна відповідальність" трактується як здатність вчиняти у відповідності до власної совісті та переконань. Однак не потрібно абсолютизовувати різницю між внутрішньою та зовнішньою відповідальностями. Соціокультурне буття особистості передбачає їх єдність. Адже, "якщо є збіг зовнішніх вимог про відповідальну поведінку з внутрішнім ставленням до цих вимог, то в такому випадку відповідальність стає властивістю особистості, відбувається перехід зі сфери необхідного в сферу сущого. Таке наднормативне ставлення до обов'язків та реалізація їх в соціально значущій поведінці та діяльності і є внутрішньою відповідальністю особистості…" [249, с. 88]. Отже, внутрішня і зовнішня форми відповідальності є проявами єдиного соціального процесу. Його змістом виступає перехід від зовнішніх регуляторів поведінки соціального суб'єкта до внутрішніх, від закону до вчинку.

Разом з тим соціальна відповідальність розуміється як "регулятор поведінки людей" [13, с. 158]. З одного боку, це реакція суспільства на "поведінку індивіда", з іншого – реакція індивіда на "вимоги суспільства"

[369, с. 77-79]. Бути відповідальним означає насамперед визнавати і захищати цінності свого середовища і сприяти реалізації його програм, завдань і цілей. Тобто міркування про відповідальність можуть бути продуктивними здебільшого у контексті інтерсуб'єктивної взаємодії "Я" з "Іншим". Звичайно, людина відповідальна не тільки по відношенню до інших людей, але й в значній мірі по відношенню до самої себе. Хоча відповідальність перед собою також можлива при звертанні "до себе" як до "Іншого". Ця здатність є самосвідомістю, "Я" індивіда.

В силу своєї соціальної визначеності відповідальність може розглядатись також як форма взаємозв'язку і взаємодії суспільства і особи. Соціальна відповідальність в такому випадку "визначається як підзвітність, як відношення особи до соціальних вимог, що виражається у конкретних діях, як свідомо-вольове відношення людини до пред'явлених суспільством вимог і обов'язок неухильного їх дотримання, як відповідна позитивна чи негативна оцінка діяльності людини з боку суспільства. Соціальна відповідальність є, таким чином, одним з проявів зв'язку і взаємозалежності особи і суспільства" [368]– вважає Т. О. Чепульченко.

Однак, на нашу думку, подібне визначення сутності феномену "соціальної відповідальності" є однобічним. Адже "суспільство" тут трактується як певна сутність, яка існує окремо від індивідів, що дозволяє констатувати "взаємодію" людини та суспільства. Якщо для юридичних наук, де, наприклад, поняття "держава" досліджується, подібно до окремої людини, як "юридична особа", такі уявлення можуть бути виправдані, то із соціально-філософської точки зору суспільство є в першу чергу взаємодією окремих індивідів. В контексті філософії освіти – взаємодією суб'єктів навчального процесу, вчителя і учня. Такі поняття як "суспільство", "держава", "спільнота" – це "категорії певних видів спільної діяльності людей" [80, с. 507]. В кінцевому рахунку ми повинні мати справу не з абстракціями, а з конкретними людьми. Дана позиція знаходить

концептуальне обґрунтування у соціально-філософській спадщині М. Вебера, П. Бурдьє та філософських розвідках вітчизняного вченого В. П. Беха.

З точки зору М. Вебера, відповідальність взагалі та соціальна відповідальність зокрема виникають у процесі "соціальної дії". "Соціальною" є така дія, яка за своїм змістом "співвідноситься з дією інших людей та орієнтується на неї" [80, с. 602]. Таким чином, першоджерелом "соціальної дії" постають безпосередні відношення між людьми. В такому розумінні суспільство є система соціальної взаємодії та соціальних відносин між людьми. Зазначимо, що в загальній системі соціальної дії Т. Парсонса виокремлюється особистість, але як одна з чотирьох головних підсистем (поряд з культурою, соціумом та організмом). Однак це все складові єдиної системи соціальної дії, яка "має за умову власної можливості саме дієвого суб'єкта, соціального актора" [287, с. 159].

В даному контексті потрібно звернути увагу на те, що відповідно до позиції П. Бурдьє соціальний світ можна репрезентувати як багатовимірний простір, побудований за принципами диференціації та розподілу. Вони сформовані сукупністю діючих властивостей, які здатні надавати їх власнику силу і владу у даному соціокультурному, економічному, політичному універсумі. Суб'єкти і групи суб'єктів визначаються, таким чином, виходячи з їх відносних позицій в цьому просторі. Кожен з них розташований в певному "соціальному топосі" та займає відповідно до свого "місця" певну позицію [76, с. 51-53]. У тій мірі, в якій властивості, вибрані для побудови і творення простору, є його активними, енергійними властивостями, можна описати цей простір як "поле сил", точніше як "сукупність об'єктивних відносин сил", що нав'язуються всім, хто входить в це "поле" та не зводяться до намірів індивідуальних (агентів) або ж до їх "безпосередніх взаємодій" [76, с. 53]. Звідси логічний висновок, що "соціальний простір є абстрактний простір, конституйований ансамблем підпросторів або полів (економічне поле, інтелектуальне поле тощо), які зобов'язані своєю структурою

нерівному розподілу окремих видів капіталу; він може сприйматися у формі структури розподілу різних видів капіталу, що функціонує одночасно як засоби і цілі боротьби в різних полях" [76, с. 53-54], – писав П. Бурдьє.

З нашої точки зору "соціальне поле" можна описати як багатовимірний простір позицій, в якому будь-яка існуюча позиція може бути визначена, виходячи з багатовимірної системи координат, значення яких корелюють з відповідними різними змінними. В силу цих обставин індивіди (агенти) в процесі взаємодії в них розподіляються в одному випадку – за загальним обсягом "капіталу", яким вони володіють, а в іншому – виходячи з комбінацій своїх "капіталів". Тобто за відносною "вагою" (важливістю) різних видів "капіталу" в загальній сукупності власності. Таким чином, соціальні вимоги та способи поведінки індивідів визначаються відповідно до їх соціальних позицій та наявності того чи іншого виду "капіталу" (можливостей). Основними видами "капіталу" є "економічний капітал в його різних видах, культурний капітал і соціальний капітал, а також символічний капітал, який зазвичай називається престижем, репутацією, ім'ям" [76, с. 16]. "Капітал" дає можливість досягати в межах "соціального простору" певних результатів, оволодівати результатами минулих практик та активно конституювати сам простір, у якому відбувається взаємодія індивідів. Чим більше міра того або іншого "капіталу" людини у соціальному просторі, тим більше у неї влади та можливостей впливати на розповсюдження ресурсів і благ. Проте чим більша залежність людини від покладених на неї обов'язків і вимог, тим більша міра локалізації її відповідальності. Остання визначається домінуючими нормами і принципами соціальної сфери, у якій сформувався "капітал" (сутність і зміст) індивіда, здатного до власної рефлексії [287, с. 158].

Підкреслимо, що у соціальній реальності існують не абстракції соціологічних або філософських конструкцій, а "простір відносин" [76, с. 18], – вважає П. Бурдьє. Позицію, яка наділяє суспільство здатністю існувати

окремо від індивідів, він характеризує як “об’єктивізм” або “реалізм структури” [75, с. 101-102]. В силу цих міркувань соціальна відповідальність не обмежується пасивним пристосуванням індивідів до вимог суспільства, яке протистоїть їм. Індивід не тільки репродуктивно відтворює існуючі норми та цінності, але у взаємодії з іншими індивідами створює нові орієнтири спільної (сумісності) діяльності.

Розуміння “соціальної відповідальності” як “обов’язку”, котрий ззовні (з боку суспільства, влади, сім’ї, держави тощо) накладається на індивідів, охарактеризована А. Бергсоном як “мораль тиску” [44]. Народжувана цією “мораллю” відповідальність буде “відповідальністю тиску”, або дисциплінарною відповідальністю. Подібна “мораль тиску” та властива їй форма відповідальності формується звичкою відтворення існуючого стану речей. Те, що “половина нашої моралі включає в себе обов’язки, наказовий характер яких в кінцевому рахунку пояснюється тиском суспільства на індивіда, з цим погодяться без особливих коливань, тому що ці обов’язки виконуються повсякденно, тому що вони мають чітке та точне формулювання, і нам легко в цьому випадку, вловлюючи цілком їх видиму частину і просуваючись до їх коріння, виявити соціальну необхідність, з якої вони походять” [4, с. 51], – писав А. Бергсон.

Очевидно, що редукція “соціальної відповідальності” до “соціальної дисципліни” суттєво збіднює її зміст. При цьому перед нами постає однобічний, абстрактний, спрощений образ соціальної відповідальності. Етичні та соціальні приписи, цінності, властиві “моралі тиску”, виникають у змістах якісно іншої моралі, “моралі прагнення” [44, с. 53]. Дисциплінарний обов’язок “моралі тиску”, який здається нам внутрішнім, оскільки він перетворився на “звичку”, це “попіл”, котрий залишився від творчого “вогню” первинного морального прагнення. У цілісній, “живій” моралі, на відміну від “природного обов’язку”, який постає як “примус та тиск”, міститься “заклик” [44, с. 35]. Якщо “дисциплінарний обов’язок”

безособовий, то обов'язок "прагнення" завжди є особистісним. Відповідальність, яка породжується цим обов'язком, є перш за все відповідальністю не перед безликим соціальним інститутом, а перед "Іншою" особистістю. "Дисциплінарна відповідальність" набуває більшого значення в залежності від міри її розщепленості на безособові, формальні обов'язки [44, с. 55]. Тому відповідальність, народжена "закликом", стає тим сильнішою, чим більш універсальні (загальнолюдські) моральні імперативи представлені у цілісній особистості.

Однак потрібно звернути увагу на те, що в етиці А. Бергсона "мораль прагнення" виявляється так само "зовнішньою", як і "мораль тиску". Як перша, так і друга підлеглі, залежні, підкорені певній силі. У першому випадку – це сила життєвого потягу, життєвої енергії, в другому – сила соціального примусу. "Ми не самостійні: тиск та прагнення – ось природні сили, які діють в нас, але походять не від нас самих. Соціальний тиск, пов'язаний з обов'язком, якому Бергсон, схоже, надає лише, так би мовити, фізичний смисл; прагнення, яке звільнює від обов'язкових емоцій, котрі подібні до природної або надприродної благодаті, що мислиться як всеперемагаючий потяг, як нездоланне тяжіння" [236, с. 47], – вказує Ж. Марітен.

Потрібно зауважити, що у різних галузях гуманітарних наук феномен "відповідальності" визначається по-різному. Соціологічні науки звертають увагу перш за все на об'єктивні моменти цього феномену. В такому випадку соціальна відповідальність визначається перш за все як соціологічна, в значенні соціально-філософська категорія, сутність якої полягає у зобов'язанні особистості обрати таку лінію поведінки, яка б у максимальній мірі відповідала потребам соціокультурного поступу. Це продиктована об'єктивними умовами та суб'єктивно поставленою метою необхідність індивідом обрати такі способи дій, які б сприяли досягненню поставленої мети [50, с. 8-29].

Подібне розуміння відповідальності, поширюючись на інші гуманітарні сфери, має методологічне значення. “У філософії проблема відповідальності розглядається у співвідношенні волі суб’єкта діяльності та необхідності його підкорення суспільним нормам і принципам поведінки та моралі. Міра відповідальності регулюється чинним законодавством конкретного суспільства. У своїй сукупності вони виступають у ролі стримуючих або стимулюючих факторів розвитку відповідальності” [390, с. 107]. У цьому міркуванні фіксується примусовий, репресивний характер відповідальності, а основним способом взаємодії особистості з “суспільними нормами і принципами поведінки та моралі” є підкорення. Тому логічно, що мірою відповідальності виступає “чинне законодавство”. Якщо “законодавство” регулює відповідальність, то необхідність “включення совісті до процесу прийняття рішень та реалізації відповідальності” [390, с. 108] постає зайвою. Адже принципи совісті не збігаються з “чинним законодавством”, хоча у вимірах соціального тиску, де людині залишається тільки “підкорюватись”, закон може заміняти совість.

Важливе значення для розуміння соціальної відповідальності має те, що вона, як правило, завжди спрямована на “Іншого”. Якщо вона розуміється як така характеристика дії соціальних суб’єктів, що відображає виконання ними соціальних вимог, “відповідність їх поведінки соціальним нормам та інтересам, усвідомлення наслідків своїх дій для найближчого оточення та суспільства в цілому” [85, с. 47], то постає питання розкриття сутності цього “Іншого”, котрий може бути визначений як інстанція відповідальності. Іншими словами, якщо відповідальність – це “зобов’язання когось перед кимось за щось” [292, с. 146], то виконання цього обов’язку підлягає оцінюванню з боку того, хто накладає зобов’язання (Іншого). Відповідальне діяння “підконтрольне”, “підзвітне”, “осудне”, воно передбачає відповідальність за виконання обов’язку. Інстанція, що “висуває вимоги,

оцінки та санкції по відношенню до зобов'язаного у відповідності з якістю виконання зобов'язання" [292, с. 146], у свою чергу зобов'язує.

В контексті даного розгляду зазначимо, що в якості основних зобов'язуючих інстанцій виділяють у першу чергу особистість, яка покладає на себе вимоги різного характеру, включаючи моральні. Моральний обов'язок у такому контексті – це зобов'язання "Я" особистості перед вищою інстанцією. Наприклад, у психології виділяють "Я-ідеальне", або "Я-концепцію". У зобов'язаннях особистості перед собою домінує моральний аспект соціальної відповідальності. "Максимально потенціал свободи реалізується у полі моральної відповідальності, тут зобов'язаний та той, хто зобов'язує – одна і та ж особа, котра виконує обов'язок перед собою" [292, с. 147]. Однак варто пам'ятати, що свобода не тотожна свавіллю, вона має надіндивідуальну (трансцендентну) природу. Відповідальність, яка ґрунтується виключно на суб'єктивних вимірах інтенцій соціального світу, тобто на індивідуальності, може "розчинитися" у релятивізмі, який переростає у безвідповідальність.

Наступною, другою "зобов'язуючою інстанцією" виступає інша людина (Інший), з якою вступають у неформальні зв'язки та відносини. Така відповідальність може бути охарактеризована як "міжособистісна відповідальність". Не менш важливою формою відповідальності виступає "традиційно-звичаєва". У цьому випадку інстанцією, що накладає зобов'язання, виступає "неформальна спільнота". Окрім цього, виділяють також "організаційну відповідальність", яка регулює діяльність індивідів, що входять до певної організації, за допомогою спеціальних органів. Тут зобов'язуючою інстанцією виступає "будь-яка організація" [292, с. 147].

Важливим аспектом даної проблеми є те, що у ролі інстанції, яка накладає обов'язок, може виступати правовий інститут, котрий має привілейоване право вимагати виконання своїх приписів (законів) від усіх людей, котрі знаходяться під його юрисдикцією всередині держави та на

міжнародній арені. По відношенню до інституту права індивід несе перш за все “юридичну відповідальність”. Джерелом “сакральної відповідальності” є надприродне, трансцендентне начало, “божественна інстанція, яка виступає для віруючого джерелом найбільш значимих обов’язків, вищою санкціонуючою силою” [292, с. 147].

Поняття “соціальна відповідальність” можна трактувати як у широкому, так і у вузькому значенні. У широкому значенні “соціальна відповідальність” розуміється як взаємозв’язок між особою і суспільством крізь призму вимог, що висуває суспільство до індивіда (або групи індивідів), та усвідомлення людиною власної відповідальності перед соціумом. В такому випадку соціальна відповідальність вбирає в себе усі види відповідальності, в яких відображений взаємозв’язок соціуму та індивіда в різних його проявах та аспектах. У вузькому смислі соціальна відповідальність виокремлюється як окремий вид відповідальності. У контексті такого розуміння “соціальне” визначається як існування опредметнених індивідом “продуктів” у зовнішньому світі. Це “засіб, яким універсум (людство є лише його узагальнений суб’єктивний образ) являє себе в умовах Землі. Його сутність полягає у тому, що універсум спочатку виступає як пульсуюче квантово-корпускулярне енергетичне поле, що виникло на основі інтеграції інтелектуальної енергії індивідуумів, проявилося як тотальний процес обміну діяльності між людьми і затвердило себе на практиці через колективізм” [52, с. 87-88], – зазначає з цього приводу В. П. Бех.

Таким чином, соціальна відповідальність – це відповідальність за результат реалізації особистістю потенцій власного змісту в зовнішнє середовище. Вона (реалізація) може проявлятись у формі думок та ідей, наукових концепцій, аналітичних припущень, ставлення до подій, переживань, оціночних критеріїв, відчуттів, світоглядних переконань, загального рівня знань, ментальності тощо. Найголовнішим способом

актуалізації соціальної відповідальності є вчинок. Його можна трактувати як актуалізацію “екзистенцій них потенцій” [287, с. 167] особистості.

Зазначимо, що об’єднуючою характеристикою різних видів відповідальності є форми контролю за соціальною діяльністю суб’єкта на різних етапах. В даній ситуації відповідальність здійснюється як з боку соціуму (зовнішній контроль), так і з боку індивіда (внутрішній контроль). Для відповідальності в широкому значенні характерним є і зовнішній, і внутрішній контроль. Причому зовнішній контроль відіграє більш важливу роль як чинник продуктивного взаємозв’язку індивіда та суспільства, як оціночний (ціннісний) критерій дій суб’єкта.

Підкреслимо, що ефективним механізмом формування соціальної відповідальності виступає процес соціалізації, який є інтеріоризацією індивідом “об’єктивних суспільних відношень у специфічні внутрішні продукти людини, які в подальшому, при зворотному русі, забезпечують його включення у статусі особистості в суспільне середовище” [52, с. 51]. Таким чином, “сутнісні сили” людини постають результатом механізму соціалізації. Вони існують у формі індивідуальних “силових полів” та є потенційним “соціальним світом”. А сутнісні сили людини постають “окультуреними здібностями людини” [52, с. 57]. В даному аспекті культура “пропонує не лише всезагальні зразки, вона також є найважливішим засобом встановлення екзистенцій них зв’язків між людьми” [287, с. 167].

У ситуації, коли ми розглядаємо відповідальність як реалізацію особистістю своїх потенцій у зовнішнє середовище (актуалізацію потенційного у вузькому значенні), на перше місце виходить внутрішній контроль. Особистість співвідносить свої дії, ідеї, світогляд, наукові досягнення з власними моральними, етичними, науковими переконаннями та нормами поведінки, оцінюючи реалізацію власного “Я”. Відповідальність за реалізацію “Я” є відповідальністю за майбутнє суспільства, оскільки в даній ситуації “людина існує переважно не для себе, а для суспільства” [287,

с. 166]. Хоча не слід недооцінювати і зовнішній контроль, адже соціум дає результатам діяльності особистості свою оцінку через критерії “добра”, “зла”, “справедливості”, “честі”, “інноваційності” тощо. Оцінки індивідів та соціуму можуть не співпадати, як не завжди є одностайними й оцінки різних страт соціального середовища, його груп і окремих індивідів. Вимірювати рівень відповідальності досить складно, оскільки в першу чергу слід визначити критерії оцінки. Всебічно оцінити рівень відповідальності скоріш за все неможливо, оскільки надзвичайно складно виявити відповідні критерії в повному спектрі відповідальності особистості.

Необхідно підкреслити, що соціальна відповідальність реалізується, як правило, в особистісних проявах. В зв’язку з чим виділяють п’ять рівнів соціальної відповідальності, згідно до принципів життєвої позиції особистості. На найнижчому рівні життєвої позиції відповідальність особистості оприявлюється як санкція, а основним мотивом реалізації дій є прагнення уникнути відповідальності. На другому рівні спонукальним мотивом є дотримання норм і правил, толерантна прихильність до оточуючих. Наявність цього мотиву свідчить про сформованість відповідальності. На даному етапі відбувається перехід об’єктивної відповідальності до суб’єктивної. Особистість починає брати до уваги мотиви “неправильного вчинку” та умови, які спонукали здійснити його. Відповідальність у даній ситуації постає як усвідомлений вчинок. На третьому рівні відбувається перехід почуття відповідальності у соціальну відповідальність. Четвертий рівень характеризується насамперед високорозвиненою “професійною відповідальністю”, яка реалізується у трудовій діяльності. П’ятий рівень дозволяє соціально зрілій особистості усвідомлювати свою позицію у трудовій та громадській діяльності “в контексті суспільного цілого” [327, с. 47-48].

Зауважимо, що перебільшення ролі індивідуальної відповідальності приводить до так званого “морального абсолютизму”. У ньому норми та

цінності “вириваються” з соціального контексту і перетворюються на абстрактні імперативи людської життєдіяльності. В такій ситуації можна спостерігати домінування “абстрактної етики” над життям. Інший, більш помірний варіант етики був запропонований М. Вебером. Будь-яка етична система прагне бути універсальною, її норми та цінності повинні в такому разі мати всезагальне значення. Однак, без врахування специфіки різних сфер соціокультурного буття, ця система перетворюється на однобічний та авторитарний (репресивний) “закон”. Етика повинна враховувати конкретні соціальні, культурні та економічні особливості ситуації, яку вона намагається регулювати. З точки зору М. Вебера, мораль необхідно розділити на “етику переконання” та “етику відповідальності” [80, с. 7]. У межах першої людина чинить, виходячи з моральних принципів незалежно від того, до яких результатів це приведе. У даній ситуації мета не виправдовує засоби, вона байдужа до втрат, які виникнуть в процесі досягнення результату. На противагу цьому “етика відповідальності” передбачає врахування усіх обставин та наслідків, вона спрямована на вирішення проблем теперішнього в контексті майбутнього – “буття-у-можливості” [287, с. 166].

Отже, “соціальна відповідальність” постає складним та багатогранним феноменом. Вона є ідеєю, втіленою у вчинок, де ідея є “відчуженою”, опредметненою сутнісною силою людини, яка має всезагальну природу, а вчинок – актуалізацією продуктів загальнолюдської культури у процесі соціокультурної діяльності в конкретних ситуаціях.

## *4.2. Відповідальність вчителя в епістемології соціального простору і часу*

Трансформація змісту та форм етосу відповідальності залежить від структури соціальних зв’язків, властивих для певного часу або епохи. У свою чергу соціокультурні практики породжують відповідні типи суспільних

відносин та регулятиви людської поведінки. Людина формується та діє у певній історичній ситуації, яку вона отримує вже в "готовому" вигляді. Проте кожна історична ситуація багатоваріантна, містить у собі різні можливості свого розвитку. Сумнівними є спроби визначення історії як фатуму, що визначає долю людини. Історія не даність, а завдання, яке змушена вирішувати кожна людина. Відкритість, невизначеність цього завдання ставить індивіда перед нескінченним вибором та ризиком у процесі його реалізації. В цьому аспекті реалізується потенційна самобутність особистості, оскільки "потенційне буття не менш реальне, ніж актуальне… Те, що існує в потенції, як укорінена в людині екзистенційна можливість, безумовно, існує і має всю вагомість реального буття, хоча часто не усвідомленого чи витісненого на периферію самосвідомості та життєвої практики" [287, с. 166]. Історія як соціокультурний поступ актуалізує проблему соціальної відповідальності людини за свій вибір.

Не викликає сумніву, що соціальний зміст кожної історичної епохи в її економічному і культурному оприявленнях визначає конкретну міру відповідальності особистості. Так, наприклад, властиве XX століттю посилення уваги до проблеми відповідальності обумовлене відчуттям загрози, небезпеки, яку породжує розвиток влади і технологічної могутності людства. "В її майбутній загрозі, в ймовірності її планетарних масштабів і наслідків для людей, мають бути відкриті насамперед етичні принципи, виходячи з яких можна вивести нові обов'язки нової могутності людини" [155, с. 7], – зазначає Г. Йонас. Не менше викликів і загроз демонструє і наше XXI століття, що посилює відповідальність за долю людства в цілому.

У концепції "соціального організму" В.П. Беха стверджується, що особистість "стикається" з наперед заданою лінією "потреба-дія", котра здійснюється як соціоекономічна, культурна практика. В силу чого момент самовизначення людини, отже, і момент, який містить можливість відповідальності, міститься у вимірах лінії "цінність-смисл" [51, с. 64-72].

Саме тут зовнішня обумовленість трансформується у само визначеність особистості. З точки зору П. Козловскі, планомірна та пов'язана з відчуттям відповідальності "зустріч" зі світом та іншими людьми відбувається в площині "соціогосподарської практики" [179, с. 130-134]. Соціальна відповідальність постає важливою передумовою не лише господарських (економічних) людських відносин, але всіх різноманітних форм спільної (колективної) діяльності.

Зазначимо, що від первісного суспільства до сучасного інформаційного світу людина вступає у різноманітні взаємозв'язки для спільної діяльності, спрямованої на задоволення індивідуальних і соціальних потреб. Щоправда, характер соціальних об'єднань суттєво відрізняється у часі. Відповідним чином спостерігається відмінність у тому "ідеальному геномі", який поєднує унікальних, одиничних індивідів у новоутворення, яким є "колективне тіло". Дане "тіло" не утворюється в результаті "механічного" поєднання частин, "ціле" колективу не дорівнює "сумі" його частин. Воно не механічний конгломерат, а постає "соціальним організмом" [54], представленого у вигляді набутого соціокультурного досвіду.

Тривалий час носіями відповідальності у людських спільнотах була в основному елітна частина суспільства – монархи, жерці, клір, військові начальники тощо. Але по мірі збільшення населення відповідальність виступає основною умовою соціальної взаємодії між індивідами. Динаміка взаємодії від початку є односпрямованою – від соціуму до індивіда, від "цілого" до "частини". Соціум монологізує вимоги до людини, і цим задає можливість її індивідуалізації. Остання в такому випадку повинна мислитися як результат засвоєння соціальних норм, обов'язків та вимог. Цей процес і є соціалізацією, або, іншими словами, окультуренням "індивідуального тіла", що постає ресурсом "історично напрацьованої і ствердженої в своїх правах людяності" [287, с. 167].

Історія, як відомо, є процесом соціокультурної емансипації людини. Як зазначав М. Горкгаймер, “у процесі емансипації людина поділяє долю всього світу. Підкорення природи означає також підкорення людини. Кожний суб’єкт не тільки повинен брати участь у приборканні зовнішньої природи, людської та нелюдської, а й, аби це здійснити, мусить приборкати природу в собі” [112, с. 91]. Збільшення міри свободи невід’ємне від зростання міри відповідальності. Належність до тієї чи іншої спільноти вже з перших етапів розвитку людства не обумовлює вільний вибір. У традиційному суспільстві людина народжується у визначених соціальних “нішах”. Її соціальний статус та роль були не результатом цілеспрямованих зусиль, а успадковувалися. Навіть шлюбні зв’язки визначаються процедурою традиції і звичаю. Відповідальність тут не індивідуальна, а колективна. За провину однієї людини відповідальним може бути увесь її рід.

Проте в цілому ряді випадків обов’язки можуть бути загальними, спільними, колективно-єдиними, хоча відповідальність за їх виконання все-таки кожен несе окремо. “Саме кожного окремо мають на увазі погрози, що забезпечують виконання заборон, і зовсім неймовірно, щоб навіть найпримітивніша община карала себе повселюдною смертю за смертний гріх одного з своїх членів” [314, с. 48]. В будь-кому випадку обов’язок, який накладається на індивіда в традиційних суспільствах, виникає набагато раніше, ніж індивідуальне право.

Очевидно, що в своєму зародковому стані соціальна відповідальність у стародавньому суспільстві передбачає наявність окремого індивіда, і тому звернена до нього. Хоча спрацьовує вона завдяки тому, що людина виступає персоніфікацією сили роду, що формує відповідні архетипи. Доброчесність людини – це доброчесність колективу, спільноти, племені. Тому мораль у даній ситуації – “не стільки ознака індивіда, яка обумовлена його особистісними якостями та виявляється у його вчинках, скільки якість, притаманна його сім’ї, роду, соціальному прошарку, – так само як і права та

обов’язки” [114, с. 136], – підкреслює П. С. Гуревич. Внаслідок чого вищим станам суспільства від “природи” властиві вищі доброчинності (чесноти). Аристократія благородна, чесна, мужня та смілива. Характеристики людей “нижчого походження” протилежні. Моральні ознаки у традиційних суспільствах “успадковуються” подібно до фізіологічних якостей. Зрозуміло, що в цих умовах соціальна відповідальність є нерозвиненою, вона ще не передбачає особистісного вибору, який супроводжується ризиком невизначеності. Соціальна відповідальність тут не вільний вибір, а постає приписом (зобов’язанням).

Важливе значення має те, що характер відповідальності обумовлений змістом діяльності, на основі якої формуються різні соціальні зв’язки. В свій час М. Вебер у своїх соціологічних дискурсах зазначав, що стійкі зв’язки соціальних дій фіксуються у соціальних відносинах. Мислитель виділяє чотири типи соціальної дії: цілераціональну, ціннісно-раціональну, аффективну та традиційну [80, с. 628]. Відповідним чином дослідження соціальних відносин відбувається крізь призму концепту “ідеальний тип”. Останній дозволяє виявити нормативні принципи, властиві різним культурам, оскільки кожному “ідеальному типу” взаємодії соціального суб’єкта зі світом реального буття відповідає особливий спосіб соціальних відносин. Характер “включення” у світ впливає на соціальні відносини, і навпаки. З точки зору М. Вебера, особливості соціальних відносин, які виникають в протестантизмі на основі переосмислення ідеалів християнства, обумовлюють перехід від традиційного суспільства до ринкового (капіталістичного) [80, с. 61-274]. Зрозуміло, що цей перехід супроводжується зміною способів діяльності людей, спрямованою на задоволення їх потреб. Необхідно зазначити, що і самі потреби трансформуються при зміні історичних типів суспільства.

Підкреслимо, що при переході від природно обумовленого існування до власне соціального людство змушене виробляти відповідні культурні

(ідеально-ціннісні), а не “тварні” (Г. Сковорода) регулятиви колективного життя. Нові регулятиви формуються в процесі життєдіяльності людини і є “позаінстинктивним управлінням людською діяльністю” [156, с. 205]. В даній ситуації діяльність трактується як “активність суб’єкта, спрямована на світ об’єктів у взаємодії з іншими суб’єктами” [156, с. 205]. У результаті виникла “друга природа” – культура.

Підкреслимо, що соціальне буття культури є одночасно і світом взаємодії соціальних суб’єктів, отже, світом практичного спілкування людей. Властива соціальній дії спрямованість на “Іншого” зумовлює становлення етосу “соціальна відповідальність” як необхідного регулятиву спільної життєдіяльності індивідів. Тобто “соціальна відповідальність” є співмірністю ідеального образу майбутньої діяльності з соціальним контекстом, в якому вона буде актуалізуватися (діяти). Людина як соціальний феномен здатна виживати та пристосовувати оточуючий світ відповідно до своїх потреб в першу чергу за допомогою “колективного тіла”. В силу чого вона “проектує” свою діяльність як на зовнішній світ об’єктів, так і на “світ суб’єктів”, беручи до уваги їх можливу відповідь за свої дії. У цьому смислі соціальна дія завжди є, безумовно, певною мірою відповідальна дія, яка, маючи за умову власної актуалізації діяльного суб’єкта, у випадку зняття напруження (конфліктності) ситуацій, зводиться до “механізмів” навчання.“Цим демонструється вирішальне конститутивне значення для особистості саме феномену освіти (навчання)” [287, с. 159].

Необхідно враховувати, що соціальна взаємодія і соціальні відносини здійснюються в горизонті смислу, котрий також ґрунтується на принципах соціальної відповідальності. Адже смисл завжди є відповідь. “Те, що ні на яке питання не відповідає, позбавлене смислу” [32, с. 443], – зазначав М. М. Бахтін. Таким чином, чим більше людська діяльність є осмисленою, тим більше вона відповідальна. Осмисленість характерна для “цілераціонального” (М. Вебер) типу діяльності, який домінує у структурі

економічного суспільства, заснованого на ринкових відноссинах. Отже, етос соціальної відповідальності виступає дійсною цінністю в епоху становлення ринкового, економічно-ліберального суспільства, яке відкриває можливість множинності свободи вибору.

Як відомо, доіндустріальний (аграрний) тип суспільства (епоха Премодерну) є сукупністю невеликих локальних спільнот. Відповідальність тут обмежена рамками окремої спільноти. Наприклад, у рабовласницькому суспільстві міра відповідальності залежить від того положення, яке індивід займає в соціальній ієрархії. Говорити про відповідальність вільної людини перед рабом (рабами) безглуздо. Не може бути відповідальним громадянин полісу перед рабом, котрий, з точки зору вільних громадян античності, є "розмовляючим предметом". Так само має значення, хто виступає "інстанцією відповідальності" та є "відповідальним": "еллін" або "варвар". Безумовно, раб чи варвар не можуть бути відповідальними. Отже, для традиційного суспільства, якому властивий відтворюючий спосіб виробництва, соціальна відповідальність обмежується рамками безпосередніх (особистих) зв'язків.

Подібний "органічний" тип соціальних зв'язків, з точки зору Ф. Тьоніса, може бути охарактеризований як "спільнота". "Всяке довірливе, сокровенне, виключно спільне життя (як ми вважаємо) розуміється як життя в спільноті" [328, с. 10]. В спільноті домінуючою є рутинна, традиційна діяльність. Зв'язок між членами спільноти в своїй безпосередності сприймається як природний. Тому вона постає органічним, нерефлексивним об'єднанням. Представники спільноти не мислять себе відокремлено від неї, вони "природно" підпорядковуються її цілям, виконуючи накази подібно до того, як частини тіла виконують певні дії, щоб задовольнити потреби організму. Порядок життєдіяльності спільноти в цей архаїчний період обумовлюється "колективним несвідомим", яке визначає спосіб поведінки і діяльності.

Обумовлені таким способом практичної діяльності, соціальні зв'язки можна визначити як "домогосподарство" (ойкономіка) [328, с. 54]. Спільнота – це сім'я, характер відносин в якій заснований не на раціональних розрахунках (контракті), а на взаєморозумінні. Спільнота як "метафізична зв'язаність тіл або крові" унеможливлює появу суб'єкта соціальної відповідальності. Адже індивіди, які складають спільноту, "наскільки вони є такими, можуть виступати тільки у вигляді модифікацій та еманацій вищезгаданої органічної субстанції" [328, с. 272]. Тут воля окремого індивіда "розчиняється" в діяльності "органічної субстанції". Тому відносини в спільноті ієрархічно структуровані, а діяльність, підпорядкована традиції та канону, конституюється як ритуал, культ.

Зазначимо, що у традиційних суспільствах ритуал – це перш за все дія, проте це дія, яка виражає дещо більше, ніж "чисту" утилітарність. "Ритуал, – стверджує К. Вульф, – можна розуміти як форму соціальної практики, як стратегію соціальної дії…" [90, с. 51]. Ритуальні практики постають інститутами соціалізації. У процесі ритуальної дії індивід відтворює та конституює у тілесних рухах свою соціальну позицію. Ритуал конституює не просто соціальне та символічне "тіло" окремого індивіда, а відтворює та конституює у символічно "навантажених" тілесних рухах колективну соціальну реальність. "Приймаючи участь в ритуалах та ритуалізації в сім'ї, школі, комунікаціях і політиці, сприймаючи їх та виконуючи, людина переводить їх сценічну постановку з її елементами цінностей, установок та дій у свій світ уявлень, в якому вони потім розгортають свій вплив", [90, с. 47] – підкреслює К. Вульф.

Особливість ритуалу в тому, що він як архетип "колективно несвідомого" є колективною формою дії та нормативно заданий. Він одночасно постає і практичною дією, і символічною сферою, приписом і вчинком. Сам припис виступає тут не абстрактним імперативом, а тілесною практикою. Тому відповідальність є не рефлексивна здатність прорахувати

наслідки своєї діяльності, а тілесна співмірність з “колективним тілом” роду, сім’ї, племені, “спосіб самовідтворення людських практик та самої життєдіяльності” [287, с. 154]. Отже, можна говорити про відповідальність як своєрідний архетип, закладений в традиціях домодерного (аграрного) суспільства.

Безумовно, ритуальні дії властиві не тільки традиційним суспільствам, але характерні також і для сучасності. Ритуали сьогодення від “традиційних” відрізняє те, що останні не могли бути предметом вільного вибору індивіда. Він був змушений виконувати певний ряд ритуальних дій впродовж всього життя. Для сучасності ж ритуал є предметом вільного вибору та рішення. Хоча навіть сьогодні людині уникнути ритуалу або ритуальної дії вдається тільки завдяки “активним індивідуальним старанням” [90, с. 47]. Зрозуміло, що форми соціальної відповідальності у системі соціокультурних зв’язків, заснованих на ритуальних практиках, спираються не на індивідуальну волю, а на колективну волю “соціального тіла” (“колективне несвідоме”).

З нашої точки зору, “включеність” індивідів у ритуал, ритуальні дії сприяє їх груповій самоідентифікації, що приводить до виокремлення колективних (групових) уявлень та цінностей. Тим самим ритуальна дія породжує локальну соціальну відповідальність. Вона розповсюджується тільки на учасників ритуальної практики. У той же час відповідальність в цих умовах не є чимось таким, що індивід бере на себе “добровільно”. Специфіка соціальної відповідальності полягає у тому, що вона вимагає універсалізації своїх положень. У зв’язку з чим її “локалізація” межами спільноти суперечить смислу відповідальності. Суть проблеми в тому, що обмежені соціальні зв’язки породжують граничні, локальні ціннісно-нормативні уявлення.

В даному контексті важливо зазначити факт розгортання суспільних та міжіндивідуальних відносин в системі координат соціального часу та простору. В свій час І. Кант писав, що час та простір є необхідною

передумовою “можливості людського досвіду” [163, с. 64-71]. Локальні світи традиційних спільнот оперують такими ж “локальними” часом та простором. Отже, час у доіндустріальну епоху (Премодерну) завжди залишався локальним. Не існувало єдиної міри часу, яка б охоплювала собою великі території або держави в цілому. “Партикуляризм суспільного життя проявлявся і у системах відліку часу” [114, с. 131]. Зрозуміло, що “локальний час” роз’єднував “колективне тіло”. Соціальний контроль в цих умовах мав безпосередній та емоційний характер. Уніфікація часу вимагає уніфікації норм соціального контролю. Це стає можливим з виникненням великих держав, адже “загальнодержавний, а потім зональний час став засобом об’єднання, посилення зв’язків” [114, с. 131], що обумовлювало необхідність формування соціальної та індивідуальної відповідальності.

Принципове значення має те, що процес “уніфікації” часу супроводжується переходом від якісного до кількісного його вимірювання. Перехід до кількісно вимірюваного часу і простору можливий в умовах трансформації типу соціальних відносин. Для цього вони повинні подолати особистісну залежність та емоційність зв’язків. Новий тип відносин ближче до механістичної причинно-наслідкової активності, ніж до органічної цілісності. На думку Ф. Тьоніса, “суспільство” як нова соціальна організація життя людей, котра приходить на місце “спільноти”, характеризується саме механічною, контрактною формами взаємодії між своїми членами. “Суспільство”, з точки зору вченого, повинно мислитись “як механічний агрегат та артефакт” [328, с. 12]. Адже дещо (щось) є “органічним” у тій мірі, в якій воно взаємопов’язано з цілим, котре визначає його якості. Разом з тим, “механічне” утворення може відокремлюватись від “цілого”, нічого при цьому не втрачаючи. Саме таке утворення може бути дійсно автономним. В такому контексті суспільство постає як взаємодія незалежних один від одного індивідів.

Трансформація уявлень про “час” постає необхідною умовою становлення соціальних відносин, що утворюють “колективне тіло” суспільства. Безособові контакти вимагають існування певної абстрактної та універсальної міри, на основі якої можна організовувати та регулювати відносини між незалежними (вільними) індивідами. Перехід до цієї абстрактної міри можна спостерігати у всіх сферах соціокультурного буття. Формується цивільне право, розвивається торгівля і товарно-грошовий обмін, стверджується наукова форма пізнання, а разом з нею – етики взаємовідносин. Загальним результатом стає свобода людини, що втілюється в автономії особистості, яка, звільнившись “від світу зовнішніх обумовленостей…, отримує нову точку опертя – знання” [287, с. 159].

Нагадаємо, що процес руйнування архаїчної спільноти безпосередньо пов’язаний з тривалим в часі переходом від натурального господарства до промислового виробництва. Розвиток економічних зв’язків і на їх основі товарно-грошового обміну обумовлює домінування соціальних відносин, які “розривають” “кровні”, або родоплемінні зв’язки. На даному етапі соціальна відповідальність поступово перестає бути локальною. “Адже якщо хазяїн дому, селянин або житель міста зазвичай звернений до сокровенного центру того місця, тієї спільноти, до якої він належить, то торговий клас, навпаки, спрямований назовні…” [328, с. 86], – писав Ф. Тьоніс. Отже, трансформація способів економічної діяльності та заснованих на них соціокультурних відносин обумовлює розвиток змісту та форми соціальної відповідальності.

Новий тип соціокультурних відносин виходить за межі невеликих територій. Товарно-грошовий обмін завжди прагне “охопити” найбільший простір; тому чим більшою є держава, тим швидше в ній починають домінувати відносини “суспільства”, “тим більш всезагальним та вільним стає обмін і тим вірогідніше, що у ній отримають силу чисті закони обмінного зв’язку, а ті якості, якими люди та речі володіють по відношенню

один до одного поза ним, навпаки, відмирають" [328, с. 86-87], – зазначає Ф. Тьоніс. "Обмінний зв'язок" не може здійснюватися безвідповідально.

Важливою умовою формування соціальної відповідальності постає цілераціональне мислення. Воно, як відомо, набуває ствердження і розвитку в ринковому суспільстві [80]. Подібний тип мислення розвивається завдяки появі атомізованого, вільного індивіда. Та соціальна організація, де панує ритуальна дія, навпаки, вписує людину в органічну єдність спільноти. Якщо виходити з того, що саме "торговець" є "першим капіталістом", то цілком логічно приходимо до висновку, що він є "першою мислячою та вільною людиною" [328, с. 89]. Цій людині не властива діяльність, спрямована на виявлення та перетворення "сутності речей". Активність такого "атомізованого суб'єкта" спрямована не стільки на творення (створення), скільки на привласнення. "Відносини привласнення" розповсюджуються на інших людей та на світ в цілому. Заснована на них людська спільнота керується прагненням оволодіти природою та соціальним оточенням. У цьому контексті торгівля не є працею, котра перетворює в благо те, що було наявне тільки у вигляді певної "матерії". Як привласнення, вона трактується "як загарбницька і (оскільки вона чинить шкоду іншим), грабіжницька діяльність, як лише маніпулювання, що не захоплює природу речей" [328, с. 89], – стверджує Ф. Тьоніс.

Важливо те, що у ситуації прагнення кожного задовольнити свій індивідуальний (приватний) інтерес виникає необхідність узгоджувати дії з "Іншим", який також керується в першу чергу своїми інтересами. Обмеження свавілля індивідів є необхідною передумовою досягнення кожним своєї цілі. Для цього необхідно оволодіти здатністю "підніматися" над "інтересом", спрямовувати увагу на перетворення способів своєї діяльності в найбільш ефективні методи для досягнення поставленої мети. Це і є здатність раціонально мислити, отже, бути відповідальним за його (мислення) результати. Причому не лише теоретичного, але й практичного характеру.

З початком епохи Модерну зруйнована, як вже говорилося, впорядкованість середньовічного космосу (“дому буття”) [73] поступається місцем спонтанності боротьби нових сил. Завдання узгодити їх розвиток у гармонійному співіснуванні покладається на розум. Новоєвропейська людина, користуючись власним розумом, поступово узгоджує і впорядковує суспільне життя. Свідоме самообмеження сваволі уможливлюється завдяки формуванню феномену “соціальної відповідальності”. У такому контексті вона постає основним регулятором соціальних відносин в умовах індивідуалізованого суспільства, що формується на засадах “суспільного договору” [106]. “Договірне суспільство” передає “монарху-державі” не тільки частину свободи та повноважень, а й відповідальність. “Віддаючи свої політичні права державі, – писала з цього приводу Х. Арендт, – індивід вручає йому і свою соціальну відповідальність: він просить у держави, щоб вона звільнила його від тягаря турботи про бідних так само, як він просить захисту від злочинців. Різниця між бідняком та злочинцем зникає – вони обидва залишаються поза суспільством. Тих, хто не досягнув успіху, позбавляють навіть того привілею, який визнавала за ними класична цивілізація: нещасні більше не можуть звертатися до християнського милосердя” [15, с. 208]. Таким чином, згідно імперативів “протестантської етики” на ранньому етапі формування індустріального (модерного) суспільства соціальна відповідальність розповсюджується на тих, хто зміг ефективно адаптуватися до нових, економічно-ринкових, товарно-грошових відносин “відповідно до чинника раціональності” [287, с. 156].

Проте в існуючих на той час соціально-політичних умовах доля людини часто залежала від випадку. Звідси прагнення задовольнити своє індивідуальне (приватне) бажання, незважаючи на інтереси “інших” – суспільства. У цьому випадку воно (бажання) постає сумою різноманітних воль та інтересів, які перебувають у постійній боротьбі. Солідарність і відповідальність в цих умовах визначаються як щось протилежне природним

прагненням людини. Вони стверджуються завдяки “соціальній механіці”, тобто встановленню рівноваги різноманітних сил. Відповідно до концепції “суспільного договору” Т. Гоббса спільне існування людей можливе тільки в державі, яка в свою чергу уявляється у вигляді “тіла”. Останнє є тим фундаментом, де громадянський порядок (status civilis) співмірний з природним порядком (status naturalis) [106]. На думку Е. Кассірера, основний принцип теорії Т. Гоббса – положення про державу як “тіло”, “означає для нього переконання у тому, що спосіб мислення, який приводить нас до точного знання природи фізичного тіла, безперечно може бути застосований також по відношенню до держави” [171, с. 33]. Такий спосіб мислення відтворював домінуючий тип діяльності та відносин у соціокультурному бутті Нового часу з характерною для нього апеляцією до примату розуму і раціональності. Ціле дане тут завдяки процедурі розподілу на частини (аналіз), та подальшого штучного відтворення минулої сукупності (синтез).

В контексті зазначеної моделі формуються соціальні відносини епохи “модерніті”. Соціальне “тіло” починає функціонувати як сукупність взаємодіючих індивідуальних воль, кожна з яких переслідує власний, приватний інтерес. Як зазначає Х. Арендт, заслуговує на увагу спроба Т. Гоббса, котрий є “першим великим філософом”, якого можна дійсно рахувати “цілком буржуазним”, побудувати політичну теорію, “спираючись виключно на приватний інтерес” [16, с. 205]. Показово, що для автора “Левіафана” “загальні інтереси … більше всього виграють там, де вони більш тісно співпадають з приватними інтересами” [106, с. 146]. В контексті такого розуміння людина, описана у цьому творі, постає не “людиною взагалі”, а є портретом “буржуазної людини”[15, с. 205], тобто “нової” людини, яка виступає в модерних культурних ролях – підприємця, вченого, політика тощо, цілком універсальних за своїм характером. Підприємець створює не “свою власність” чи “своє підприємство”. Парадокс приватного підприємця полягає в тому, що “стверджувати себе як приватного власника (“працювати

на себе") він може, лише задовольняючи всезагальні інтерес і потреби" [287, с. 157].

В цій ситуації тривалий час, до перетворення на правлячий "клас" суспільства, "третій стан" (буржуазія) відтворював соціальну відповідальність як зовнішню дисциплінарну практику. Для того, щоб "соціальна відповідальність" набула конкретного змісту, вона повинна була перетворитись із виключно зовнішнього чинника на внутрішній імператив, який одночасно поставав би як індивідуальним, так і універсальним регулятивом життєдіяльності людини. Для цього необхідно було усвідомити загальні засади соціальної солідарності і перетворити людину на представника роду людського – соціуму. Тут вперше відбувається перетворення людства на суб'єкта відповідальності. Соціальна відповідальність формується у своїй конкретності як усвідомлення не тільки свого власного, приватного інтересу, а й інтересу суспільства. Причому суспільний інтерес не тотожній інтересу наявного соціуму, оскільки досить часто домінуючий у суспільстві інтерес насправді є інтересом еліти, а не всього народу [171, с. 178]. Взаємозв'язок між проблемою відповідальності та універсальними засадами людського існування в епоху Просвітництва конституюється "у вигляді освітнього проекту радикального перетворення людської свідомості" [287, с. 157].

Опозиція зовнішньої та внутрішньої відповідальності відтворюється філософами того періоду на основі дійсної протилежності соціально-економічних відносин. Тобто повсякденна життєдіяльність індивідів була жорстко детермінована існуючими соціально-економічними структурами. В цих умовах людина змушена була "грати" відповідні соціальні ролі, виконуючи певне соціальне замовлення. У той же час існувала відносно вільна від виробничих проблем сфера, яку Г. Гегель назвав "ефіром чистої свідомості" [99, с. 250]. Таким чином, світ Просвітництва "розпадається на два виміри; перший є світ дійсності або світ самого відчуження духу, а

другий світ, є світ, який дух, піднімаючись над першим, конституює собі в ефірі чистої свідомості" [99, с. 250]. Тогочасному індивіду уявлялося, що світ "відчуження" є царством необхідності, а світ "чистої свідомості" царством свободи. Однак цей "другий світ, протилежний вказаному відчуженню, саме тому від нього не вільний, а скоріш є інша форма відчуження, яке у тому і полягає, що володіє свідомістю у двоякого роду світах, і яке охоплює обидва" [99, с. 250], – писав Г. Гегель.

Разом з тим для мислителів епохи Просвітництва було очевидним, що в повсякденному житті індивідів свобода досить часто перетворюється на сваволю. Панування останньої приводить до "війни всіх проти всіх" [106] Т. Гоббса. Ця ідея відображає, у розумінні І. Канта, природу соціальної взаємодії індивідів. Він продовжує ідею Т. Гоббса, відповідно до якої первісний стан "війни всіх проти всіх" долається завдяки зовнішньому примусу. "Засіб, яким природа користується для того, щоб здійснити розвиток усіх задатків людей, – стверджував І. Кант, – це їх антагонізм у суспільстві, оскільки він врешті решт стає причиною їх закономірного порядку. Під антагонізмом я розумію тут недоброзичливу комунікабельність людей, тобто їх схильність вступати в спілкування, пов'язану, однак, з загальним опором, який постійно загрожує суспільству роз'єднанням" [164, с. 16].

З точки зору філософа, джерелом цієї "недоброзичливості" є "людська природа". Людина схильна спілкуватися з собі подібними, завдяки чому вона розвиває свої природні задатки. Але їй також властиве прагнення усамітнюватися (ізолюватися), бо вона у той же час знаходить в собі некомунікативну властивість – бажання все узгодити тільки зі своїм розумінням, – і тому очікує звідусіль опір, оскільки по собі знає, що схильна опиратися іншим. Саме цей опір, вважає мислитель, активізує всі сили людини, змушує її долати природну пасивність. Честолюбство, владолюбство і користолюбство змушують її виборювати собі положення серед своїх

ближніх, яких терпіти не може, але без яких вона не може й обійтися [164, с. 17-18]. У цьому антагонізмі беруть свій початок перші справжні кроки від варварства до культури, зміст якої полягає в соціальній цінності людини, котра повинна позбутися невігластва, неосвіченості, забобонів тощо.

Тим самим поступово стверджується спосіб мислення, який з часом перетворює природні задатки моральності в певні практичні принципи, і таким чином "патологічно вимушену згоду" жити серед інших людей втілити в моральний закон. Без цих "властивостей некомунікабельності", що породжують опір, на який кожен неминуче повинен натрапити в своїх корисливих домаганнях, "задатки" назавжди залишилися б прихованими в зародку. "Людина бажає злагоди, але природа краще знає, що для її роду добре, і вона бажає розбрату" [164, с. 17], – впевнює І. Кант. Таким чином, "некомунікабельність" та "загальний опір" є рушійними силами розвитку людства. Однак, природна схильність до свавілля повинна бути обмеженою. Адже свавільна дія відбувається під тиском її природних схильностей, тому існує подібно до речі, а не як вільна істота. Саме тому поняття Просвітництва в його власному, модерному сенсі позначає ситуацію, коли "суспільство стає наслідком освітньої по суті практики – діяльності з перетворення свідомості людей" [287, с. 157].

В свою чергу, у пошуках обмеження сваволі "індивідуалізованого суб'єкта", яке б могло перетворити його на вільну істоту, І. Кант приходить до висновку, що таким обмежуючим, регулятивним принципом є тільки розум. В антропології мислителя суб'єкт діяльності демонструє свої задатки у трьох аспектах. По-перше, це "задатки тваринності людини" як живої істоти. По-друге, це "задатки людяності", які належать людині як живій істоті, та разом з тим як істоті розумній. По-третє, це "задатки її особистості" як розумної істоти та разом з тим істоти, здатної відповідати за свої вчинки [164, с. 18-19]. Таким чином, індивід стверджується як особистість при наявності здатності відповідати за свої вчинки. Ця здатність і характеризує

людину як вільну істоту. Адже сваволя залежна від різноманітних реально-практичних “об’єктів прагнення”, а свобода, у свою чергу, керується імперативами розуму як “безумовним пануючим законом”. Цей “безумовний закон” неможливо вивести із практичного досвіду. Тому, якщо б цей закон “не був би даний в нас, ми не могли б його як такий вигадати ніяким розумом чи нав’язати діючий волі; і все ж таки цей закон є єдиним, що дає нам усвідомлення незалежності нашої волі від детермінації всіма іншими мотивами (усвідомлення нашої свободи), а тим самим і усвідомлення того, що за всі вчинки ми здатні нести відповідальність” [164, с. 26].

Таким чином, свобода можлива тільки при умові співіснування людини з іншими людьми, тобто як соціального суб’єкта. В ситуації “природної некомунікабельності” це передбачає визнання універсальних основ соціальної відповідальності. Проект Просвітництва полягав у емансипації людини, її звільненні від різних “ідолів” догматизму, невігластва тощо. Він стверджував не тільки авторитет науки, моралі та мистецтва, але й необхідність самовизначення людини, котра відповідає за себе і цим себе створює (конституює). Саме тому у Просвітництві освіта досягає статусу універсальної соціальності. Але для того, щоб свідомо себе творити, потрібна свобода. Звертаючись до самої себе, індивід вирівається з кола буденного існування і стає “метафізичною людиною” [162].

Концепт освіти розробляється у філософії епохи Просвітництва, яка діалогічна, і тому у її дискурсах виникає можливість свободи, яка є ноуменальним “корінням”, онтологічною основою, субстанцією “метафізичних предметів”. Свобода – це “місце” можливого абстрагування від безпосередньої даності та заданості існування, іншими словами, основа можливості мислення взагалі, так само як і основа можливості моральної відповідальності за власне буття [223]. Ця фундаментальна основа можливості розуму відкривається, коли з логічною та етичною необхідністю, прагнучи онтологічно обґрунтувати свій теоретичний та моральний світ,

розум знаходить себе “закинутим” у радикальну метафізичну проблему. Антиномічність “метафізичних предметів”, антиномічність і трансцендентність людини, перш за все, виводить її за межі механічно впорядкованого і детермінованого світу, робить її принципово відстороненою. Тобто свобода людини міститься у здатності бути від “світу” в стороні, абстрагованим від його проблем.

Проте “відсторонений” погляд не властивий людині аграрного (традиційного) суспільства. “Нова людина” вільна від зв’язків, які об’єднували життя традиційної спільноти, і чим більше вона від них відсторонена, тим ефективніші її дії. Товарно-грошові відносини передбачають необхідність виконання взятого на себе зобов’язання як передумови нормального функціонування “соціального механізму”. Саме тут виникає потреба у виникненні різних соціальних інститутів для забезпечення виконання зобов’язань. “Головною функцією соціальних інститутів є забезпечення безпеки (стійкості) соціальної системи за рахунок соціалізації відносин між її суб’єктами шляхом обмеження цих відносин певними рамками на користь соціуму. У разі низького рівня соціальної відповідальності окремих суб’єктів або груп їхня поведінка здатна спричинити руйнівні наслідки для соціальної системи” [338, с. 210]. Отже, остаточне становлення соціальної відповідальності відбувається в процесі інституалізації освіти, яка набуває рис загальносуспільного всеосяжного процесу.

Збереження соціальної системи в умовах “індивідуалізованого” (економічного) суспільства спирається не стільки на фізичне насильство, скільки на “дисциплінарні практики” [253]. Вони об’єднують суспільство не ззовні, завдяки авторитарному насильству та примусу, а через внутрішню регламентацію. Новоєвропейська практика і властиві їй соціальні відносини формують новий механізм регламентації та організації життєдіяльності людини. Принцип соціальної відповідальності постає одним з основних

засобів формування та закріплення “дисциплінарних практик”. Досліджуючи цей процес, М. Фуко писав: “В класичне століття відбувається відкриття тіла як об’єкта та мішені влади Не важко буде знайти ознаки пильної уваги до тіла – тіла, яке піддається маніпуляціям, формуванню, муштрі, яке підкоряється, реагує, стає спритним і набирає силу” [352, с. 198].

Зауважимо, що “тіло” не вперше постає об’єктом владного впорядкування. У кожному суспільстві людські “тіла” підлягають нормуванню, яке накладає на них “примус, заборони або зобов’язання”[352, с. 199]. Епоха Модерну привносить в цей процес нові моменти. По-перше, суттєво змінюється масштаб контролю. Тепер людина розглядається не в масі, ніби вона є цілісною, окремо існуючою одиницею, а фіксується в деталях, підлягає тонкому примусу, що забезпечує захоплення її “тіла” на “рівні самої механіки – рухів, жестів, положень, швидкості: нескінченно мала влада над активним тілом” [352, с. 200]. По-друге, змінюється об’єкт контролю – це вже не важливі елементи поведінки або мови “тіла”, а економія, ефективність рухів, їх внутрішня організація. Нарешті, трансформується модальність контролю: вона має на увазі безперервний, постійний примус, що переймається швидше процесами діяльності, ніж її результатом, і здійснюється відповідно до класифікації, практично розбиває на клітинки час, простір і рух. “Методи, які роблять можливим детальний контроль над діями тіла, забезпечують постійне підпорядкування його сил і нав’язують їм відносини послуху-корисності, можна назвати “дисциплінами” [352, с. 200], – констатує М. Фуко. А дисципліна невід’ємна від обов’язку і відповідальності.

Безумовно, численні дисциплінарні методи (в монастирях, арміях, ремісничих цехах) існували здавна. Але в епоху Модерну “дисципліни” стали загальним змістом соціальних зв’язків, що обумовило виникнення освіти по їх закріпленню. Вони відрізняються від рабства тим, що не засновуються на відношенні привласнення тіл, і навіть характеризуються деякою

витонченістю, оскільки можуть досягти результативності, не обтяжуючи себе відношенням насильства та примусу. Також вони відрізняються від “служіння” – постійного, глобального, масового, догматичного, необмеженого відношення панування, що встановлюється у формі одноосібної волі господаря, його бажань. “Вони (“слугуючі” – А. К.) відрізняються від васалітету – найвищою мірою кодифікованого, але далекого відношення підпорядкування, яке ґрунтується не стільки на діях тіла, скільки на продуктах праці та ритуальному вираженні вірнопідданих почуттів. Вони відрізняються і від аскетизму та “дисципліни” монастирського типу, функція яких – швидше досягнення відсторонення, ніж збільшення корисності, та які, хоча і мають на увазі покору, націлені, головним чином на більш повне оволодіння кожним індивідом власним тілом” [352, с. 200-201], – писав М. Фуко.

У процесі ствердження товарно-грошових, економічних відносин “дисциплінарні практики” встановлюють такий спосіб роботи механізму відповідальності, при якому збільшується не тільки спритність та вправність, посилюється не лише підпорядкування індивідів, а й формується відношення, яке робить “тіло” тим більш слухняним, чим більш корисним воно стає, і навпаки. Народжується “механіка влади”, яка визначає можливості підпорядкувати собі “тіла” інших з тим, щоб змусити їх не тільки робити щось конкретне, але діяти певним чином, із застосуванням певних технік, з необхідною швидкістю і ефективністю. “Дисципліна збільшує сили тіла (з точки зору економічної корисності) і зменшує ті ж сили (з точки зору політичного слухняності). Коротко кажучи, вона відділяє сили від тіла: з одного боку, перетворює його в “здатність”, “придатність”, які прагне збільшити, а з іншого – змінює напрямок енергії, могутності, яке може бути її результатом, і перетворює його у відношення неухильного підпорядкування. Якщо економічна експлуатація поділяє силу і продукт праці, то

дисциплінарний примус, можна сказати, встановлює в тілі примусовий зв'язок між зростанням придатності та зростанням панування" [352, с. 201].

Отже, перетворення людини у корисне та ефективне "тіло" вимагає формування повсюдної системи відповідальності. Якщо традиційне, "символічне" суспільство знає тільки обмежену, родову відповідальність, то суспільство епохи Модерну "відкриває" соціальну відповідальність як універсальний феномен цивілізації. Середньовіччя розірвало родові зв'язки та окреслило надродовий та надсімейний горизонт відповідальності, який переважно знаходився у сфері трансцендентного. Процес секуляризації зміщує місцезнаходження інстанції, перед якою відповідальна людина, у профанний та повсякденний простір соціального [76].

Для формування соціальної відповідальності необхідне відповідне соціальне середовище, яке ґрунтується на відносинах ринкової економіки і принципах громадянського суспільства. Тепер соціальна відповідальність передбачає об'єднання індивідів, яке відрізняється від сім'ї та держави. "Добровільні організації", на думку Ф. Фукуями, здатні "стихійно утворювати міцні об'єднання "середньої ланки" – тобто десь у проміжку між сім'єю та державою" [354, с. 103]. Ці стихійні об'єднання є основою формування громадянського суспільства. І сім'я, і держава можливі без вільного вибору людини. Громадянське суспільство передбачає саме вільний вибір, внаслідок чого воно характеризується як договірне (контрактне) утворення. Зауважимо, що цей вибір є раціональним. Життєдіяльність у громадянському суспільстві є прогнозованою, раціонально організованою та взаємокорисною. Відповідальність постає тією основою, на якій можливе формування і ствердження "нормальних" відносин в громадянському суспільстві, що обумовлює його продуктивний розвиток.

Підкреслимо, що держава і громадянське суспільство передбачають різну структуру соціальних зв'язків між індивідами. Сильна держава можлива при наявності слабких соціальних зв'язків між її громадянами.

Прикладом можуть бути тоталітарні держави минулих століть, в яких могутність державної організації досягалась завдяки знищенню громадянського суспільства. Так звані “маси” виникають на основі руйнування традиційних та громадянських засад соціальної організації. На думку Ж. Бодрійяра, “маса” взагалі “приводить” у результаті свого розвитку до “кінця соціального” [64, с. 63]. Таким масовим утворенням властивий “атомізований індивідуалізм”, що свідчить про її “слабкі” соціальні зв’язки. У даних обставинах соціальні відносини мають відчужений(відсторонений) і безособовий (безособистісний) характер. Як наслідок, подібні суспільства відчувають брак (відсутність) довіри та відповідальності, що приводить до їх аморфності і нестабільності.

У процесі вільного співіснування, на думку Дж. Роулза, плани індивідів повинні бути узгоджені так, щоб їх дії були сумісні, і вони могли здійснюватися без розчарування тих, хто очікує. Більш того, виконання цих планів має привести до реалізації соціальних цілей такими способами, які ефективні та співмірні зі справедливістю. Важливе значення має і те, що схема соціальної взаємодії повинна бути стійкою: вона має підпорядковуватися основним правилам і діяти відповідно з ними. Якщо ж виникають конфлікти, в дію повинні вступати стабілізуючі сили, щоб запобігти насильству і відновити порядок. За відсутності загального критерію згоди відносно того, “що справедливо” і “що несправедливо”, стає зрозумілим: індивідам важче ефективно координувати свої плани, які стосуються вирішення проблеми досягнення взаємної вигоди. Недовіра і образи “вбивають” повагу один до одного, підозри і ворожість обумовлюють людей діяти несумісно з моральними імперативами. Незважаючи на те, що кожна людина повинна приймати власні рішення, вона змушена узгоджувати свої дії з інтересами і правами інших членів суспільства. Це з необхідністю передбачає формування різних інститутів соціальної відповідальності в

громадянському суспільстві. “Громадянин є автономним, але є відповідальним за свої вчинки” [295, с. 341], – писав Дж. Роулз.

Таким чином, основна роль соціальної відповідальності в процесі її формування полягає у специфікації основних норм і обов’язків; вона пов’язана з проблемами ефективності, організації і стабільності соціальної системи. Завдяки дієвості інститутів соціальної відповідальності встановлюється відповідний порядок соціальної поведінки, яка закріплюється системою навчання і виховання.

### *4.3. Типологія соціальної відповідальності: досвід структуризації*

Процес розвитку суспільства обумовлює структуризацію соціальних зв’язків між людьми, що знаходить вираз у вигляді різних інститутів, норм, цінностей, прав та обов’язків. Конкретні форми соціальної відповідальності обумовлені характером соціокультурних відносин та особливостями місця і ролі в них людини. Виокремлюються суб’єктивні та об’єктивні чинники, які впливають на способи оприявлення даного феномену. Кожна людина формується в середовищі діючих соціальних регулятивів, які обумовлюють способи її існування та попереджають наростання тенденції “до максималістських оцінок і радикальних дій” [283, с. 72]. Наявні соціальні норми та цінності визначають конфігурації відносин між людьми, що виникають на основі діяльності, спрямованої на задоволення їх потреб.

Як вже зазначалося, соціальна система є утворенням, якому властива здатність до самоорганізації. Внаслідок цього соціальне буття керується власною, іманентною логікою розвитку. З позицій об’єктивного підходу соціальна відповідальність регулює розвиток діяльності у певній сфері соціокультурного буття. Отже, вимоги суспільства, що висуваються до суб’єктів діяльності, визначаються смислом останньої та можуть бути зафіксовані письмово або усно. Вчинок, що суперечить цим нормам, обумовлює відповідальність порушника. Її виникнення можливе за умови

попереднього висунення зафіксованих у відповідних нормах та обов'язках вимог щодо поведінки людей. Їх дотримання стає причиною підпорядкованості волі учасників соціальних відносин загальним правилам поведінки. Об'єктивний характер відповідальності не означає її фатальної обумовленості бути однаковою для всіх суб'єктів соціальної діяльності. Тут особливе значення відіграє вольовий фактор, який виступає також умовою самоосвіти і самотворення.

Ствердження свободи волі індивіда утворює суб'єктивні передумови соціальної відповідальності, які виступають відношенням індивідів до суспільного інтересу в контексті "правильного" усвідомлення і виконання ними своїх обов'язків. Вони "випливають" із пануючих у соціумі норм та цінностей. Суб'єкт соціальних відносин повинен бути вільний у виборі способів діяльності, інакше його не можна буде засуджувати за відхилення від існуючих вимог [112, с. 35-46]. Винятки стосуються лише осіб, позбавлених можливості й здатності давати звіт своїм діям.

У громадянському суспільстві, заснованого на принципах свободи, підпорядкованість індивідуальної волі соціальним вимогам досягається при відсутності єдиної авторитетної чи авторитарної інстанції. Логіка соціокультурних відносин між людьми в умовах демократії диктує їм відповідні способи поведінки, яка буде ефективною для досягнення їх цілей та інтересів. В процесі взаємодії індивіди змушені накладати на себе та приймати взаємні права і обов'язки. Основою цього процесу в сучасному суспільстві, домінантною якого виступають ринкові відносини, є економічна діяльність. Мова йде не про "економічний детермінізм", а про роль етосу "економічного" в сучасній цивілізації [339].

В даному контексті доцільно виокремити моральну, політичну, юридичну, суспільну, громадянську, професійну та інші види відповідальності, які в сукупності складають родове поняття – "соціальна відповідальність". В різних сферах соціокультурного буття особистість дотримується об'єктивно визначених засад спільного життя. Завдяки цьому

уможливлюється функціонування “колективного організму”. В залежності від розгалуженості виробничої діяльності відбувається диференціація видів соціальної відповідальності. Отже, класифікація соціальної відповідальності обумовлена видом соціальної діяльності. Сутність різних видів соціальної відповідальності полягає у покладанні соціумом політичних, економічних, суспільних або моральних вимог та обов’язків. Не менш важливого значення набуває психологічний фактор [259].

Як вже зазначалося, відповідальна поведінка індивідуумів має соціальну природу, внаслідок чого важливою є не тільки існуюча структура суспільних відносин, але і особливості, специфіка особистості. Суб’єкт “відповідального вчинку” зорієнтований не лише на існуючі об’єктивні соціальні вимоги. Він повинен актуалізувати свій особистісний потенціал, тобто свій практичний досвід і теоретичні знання. Іншого ґатунку відповідальність виникає тоді, коли людина залучається “до дисциплінарної матриці освіти” [283, с. 166].

Вказані особливості наповнюють відповідальність множинністю змістів, що дає підставу для її диференціації і аналізу. Зокрема, відповідальність поділяється на індивідуальну, колективну та інституційну. Індивідуальна відповідальність представлена, по-перше, через внутрішні смисложиттєві орієнтири та переконання особистості (суб’єктивна відповідальність), і, по-друге, її рольовою позицією (громадянська відповідальність). Послаблення індивідуальної відповідальності приводить до ілюзії всевладності та реальної безвідповідальності. Колективна відповідальність виникає внаслідок спільної діяльності соціальної групи. При наявності спільної мети, зацікавленості у результаті організованої діяльності, існує необхідність визначити особистісну міру відповідальності діяльності кожного індивіда. Однак це завдання значно ускладнюється, якщо групою виступає маса: навіть за наявності фактів порушень часто неможливо визначити конкретних осіб, адже в масі людина втрачає самоконтроль і самодостатність, підкорюючись так званій “стихії натовпу”. Інституційна відповідальність, або відповідальність за інституційні та корпоративні дії, розглядається як

результат колективної діяльності організацій, інститутів і корпорацій. Її прикладом може бути, зокрема, “лідерська відповідальність” відповідно до адресатів та “інших” суб’єктів [281, с. 10-11].

З точки зору джерела соціальна відповідальність поділяється на зовнішню та внутрішню. Зовнішня соціальна відповідальність постає як регламентуюча діяльність індивідів соціальна сила, яка формується в процесі історичного розвитку тієї чи іншої спільноти. У переважній більшості випадків цей вид відповідальності має заперечувальний характер і виражає міру несвободи людини. Внутрішня соціальна відповідальність стосується соціально-психологічних якостей особистості, які формуються в результаті соціалізації і дозволяють їй співвідносити свої потреби та інтереси з інтересами усього суспільства. Як правило, в ідеалі ці два види соціальної відповідальності співпадають, і тоді інтереси індивіда не суперечать інтересам соціуму, і навпаки. Проте на практиці ми спостерігаємо домінування або інтересу соціуму, і тоді реальні авторитарні і тоталітарні тенденції, або домінування індивідуальних потреб, і тоді панує суб’єктивізм та релятивізм. У першому випадку стверджується толерантність, відсутність стандартів, автономія у визначенні приватних чеснот, колективізм у визнанні суспільних чеснот, у другому – скептицизм, релятивізм, байдужість тощо [283, с. 74].

Для виявлення критеріїв, рівнів та інших параметрів вивчення відповідальності необхідно виділити два види відповідальності: загальну і конкретну. До загальної відноситься саме існування цієї якості та її інтенсивність в процесі застосування в соціокультурній практиці. Конкретна відповідальність пропонує актуалізацію в об’єктах та змісті відповідальності; наприклад, відповідальність перед керівництвом за виконання або проведення зборів. Тут задаються міра й об’єм відповідальності. Загальна констатує лише здатність бути відповідальним, але без її реалізації. Без конкретного застосування загальна відповідальність існує лише як потенція. Тільки при наявності конкретної відповідальності актуалізується загальна,

вона знаходить свій об’єкт застосування та відношення до суб’єктів діяльності. Загальна і конкретна відповідальності обумовлюються різними факторами й ознаками. Загальна відповідальність визначається рівнем соціалізації, а конкретна – рівнем підготовки, професійної освіченості, вміннями, знаннями, навичками. Якщо людина не вміє, немає смислу очікувати та вимагати від неї відповідального відношення. Якщо ж людина вміє, то не виконане нею оцінюється як прояв безвідповідальності. Таким чином, якщо людина не вміє, то оцінювати її дії у термінах відповідальності некоректно [34, с. 31].

Необхідно врахувати, що в залежності від спрямованості на минуле або майбутнє соціальна відповідальність характеризується як позитивна відповідальність, і негативна (ретроспективна) відповідальність. Перша є “перспективна” соціальна відповідальність за майбутні дії. В її основі міститься здатність індивіда або соціальної групи прогнозувати наслідки своїх вчинків та їх вплив на оточуючих. Даний вид відповідальності передбачає активну, свідому позицію суб’єкта діяльності. Подібні характеристики властиві саме творчій активності людини. Цілеспрямована діяльність, що спрямована на перетворення оточуючого світу, передбачає ідеальне відтворення майбутнього бажаного результату. Зрозуміло, що “перспективна” соціальна відповідальність забезпечує вихід за межі утилітарної “інструментальної” раціональності. Наслідки діяльності тут вимірюються не тільки критерієм ефективності, вони включені у контекст норм, цінностей та обов’язків особистості. В такому випадку результат діяльності постає як соціальний, тобто у конкретності усієї сукупності соціокультурних відносин [34, с. 32]. Як зазначалося, подібний спосіб осмислення предмету в контексті усіх його суттєвих взаємозв’язків характеризується як конкретний. Тому погляд на предмет виключно крізь призму утилітарного інтересу є безвідповідальним, абстрактним і безперспективним.

У темпоральному вимірі відповідальність, спрямована у минуле визначається як “ретроспективна” або негативна. Вона виникає як реакція соціуму на здійснені в минулому дії, які порушують певні соціальні норми та обв’язки. Цей вид соціальної відповідальності є найбільш поширеним та має юридично значимий характер. Негативна соціальна відповідальність має примусовий та репресивний характер, що споріднює її з репресивного світу “епохи модерніті” [287, с. 168]. Разом з тим, “ретроспективна” соціальна відповідальність має відношення до юридичної відповідальності. У такому значенні негативна відповідальність являє собою специфічні правові відносини між державою і правопорушником внаслідок державно-правового примусу, що характеризуються засудженням протиправного діяння і суб’єкта правопорушення, покладанням на останнього обов’язку зазнати несприятливих наслідків особистого, майнового характеру. Так, з точки зору В. В. Копейчикова, ретроспективна юридична відповідальність являє собою специфічні правовідносини між державою та правопорушником внаслідок державно-правового примусу, що характеризуються засудженням протиправного діяння і суб’єкта правопорушення, покладанням на останнього обов’язку зазнати позбавлення та несприятливі наслідки за скоєні правопорушення. Звідси можна зробити висновок, що відповідальність, яка виникає у відносинах між державою та правопорушником, характеризується як юридична відповідальність [183, с. 132-133].

Вказана відповідальність визначається як один з видів соціальної відповідальності, метою якої є збереження і охорона існуючого суспільного порядку та попередження порушень порядку і правопорушень в майбутньому. У більш вузькому значенні метою юридичної відповідальності є покарання порушника. “Юридична відповідальність побудована на певних принципах та засадах, сформульованих у теорії права як-то: законність, сполученість правопоновлюючої та каральної функції, справедливість, невідворотність, покарання, пріоритет захисту інтересів держави,

суспільства, колективу, фізичної особи, доцільність, своєчасність та гуманність” [5, с. 54].

Нагадаємо, що держава, виходячи з класичного визначення даного поняття, є тією інстанцією, яка може легітимно застосовувати насильство (репресії). “Єдиним джерелом “права” на насильство вважається держава” [80, с. 645], – писав М. Вебер. Метою насильства є виконання зберігаючої, охоронної функції. В такому контексті уявляється, що суб’єкти соціальної діяльності можуть виконувати покладені на них вимоги та обов’язки тільки під дією репресивних санкцій. Основою соціокультурного буття тоді виступають егоїстичний інтерес і страх, який його обмежує. У цьому випадку юридична відповідальність трактується у вузькому значенні як ретроспективна відповідальність, яка має, зазначає Н. А. Берлач, наступні ознаки: “Державно-правовий примус; негативна реакція держави на правопорушення і суб’єкта, що винний у його скоєнні; обов’язок правопорушника перетерпіти несприятливі наслідки за свою протиправну поведінку” [48].

У контексті даних міркувань відповідальність тлумачиться як належна міра стягнення з порушника боргу, обов’язку. Таким чином, виконання функцій правового врегулювання має на меті перетворення правових норм у реальну поведінку людей. Реалізація права може бути розглянута через систему впливу на соціокультурні відносини. У зв’язку із цим визначають дві форми реалізації права: за допомогою правовідносин і поза ними. При цьому є можливість існування позитивної (перспективної) юридичної відповідальності, суть якої полягає в правильному розумінні й виконанні суб’єктом установлених для нього соціальних обов’язків, зумовлених необхідністю дотримання суспільних (державних) інтересів [48].

В даному випадку мова йде про соціальний різновид відповідальної поведінки. На цей аспект соціальної дії звертає увагу О. В. Сурілов, підкреслюючи, що проблема позитивної відповідальності характеризується політичним навантаженням, має не тільки правове, юридичне, але й

морально-етичне значення [320]. Можна зазначити, що “юридична відповідальність з часу свого виникнення завжди була відповідальністю за минуле, за скоєне протиправне або асоціальне діяння. Інакше можна дійти неприйнятного висновку, що особа, яка не скоїла злочину, вже несе правову відповідальність” [372, с. 53-54].

Зауважимо, що деякі автори заперечують значення поняття “позитивної” відповідальності, оскільки до юридичних зараховуються явища, яким не властиві правові ознаки. Так, на думку Г. В. Задорожної, сам термін “позитивна відповідальність” містить в собі суперечність, якщо визначати відповідальність як результат негативних наслідків, як певну втрату, “а тому немає логічного зв’язку між лексичними одиницями “відповідальність” та “позитивна відповідальність”” [140, с. 108]. Але подібні уявлення виникають при умові такого розуміння феномену “відповідальність”, зміст якого редукується до авторитарної (репресивної) функції. Ще глибше ці уявлення вкоріненні у певному розумінні принципів людського співіснування, коли основою соціальних зв’язків виступає конкуренція та антагонізм, а не солідарність. В такій ситуації дійсною є тільки авторитарна (репресивна) соціальна сила, яка примушує індивідів відповідати за свої вчинки, тримає “соціальне тіло” в єдності. “Попри це, – вважає Н. А. Берлач, – використання лише ретроспективної відповідальності передбачає акцентування уваги на каральній функції як основному засобу впливу на свідомість та поведінку суб’єктів правовідносин. При цьому нівелюється виховний вплив на особу та зменшуються можливості щодо запобігання вчинення нею подібних правопорушень в подальшому” [48, с. 77]. Особливо важливою постає спрямованість позитивної відповідальності на формування такої якості громадянина, як сумлінне виконання обов’язків перед групою людей, окремою особистістю, державою. Якщо негативна відповідальність має попереджальний, каральний характер, то позитивна передбачає заохочення потрібної, корисної для суспільства діяльності. Отже, виховна природа

позитивної відповідальності вписується в архетип соціальної відповідальності вчителя.

Без сумніву, соціально значимою і відповідальною є поведінка індивіда, яка свідомо керується моральними, громадянськими та юридичними обов'язками. Така відповідальність характеризується як "активна" [71, с. 17-18], враховуючи, що основою правової норми виступає "диспозиція", а не "санкція", то діяти юридично відповідально означає діяти правомірно. Позитивна відповідальність в такій ситуації буде здійснюватись у вчинках, які відповідають потребам часу, вимогам суспільства та смислу ситуації. Її змістовним вираженням є самостійна та ініціативна діяльність у рамках правових норм і тих ідеалів, для досягнення яких вони створені. Позитивна відповідальність виникає вже тоді, коли суб'єкт діяльності "приступає до виконання своїх обов'язків, а не тоді, коли він їх не виконує або стане діяти всупереч їм" [311, с. 28-34]. Право – це не просто засіб, який лише попереджує порушення правових норм, але й стимул активної поведінки особистості. У цьому контексті позитивна відповідальність "первинне", а негативна – "вторинне" відношення юридичної відповідальності [71, с. 19], – стверджує Л. Р. Наливайко.

Доцільно зазначити, що досліджуючи зміст і характеристики "відповідальності", подані у філософії права і філософії техніки, Х. Ленк визначає її види. Він виокремлює причинну відповідальність за дії (включаючи "негативну причину"); відповідальність внаслідок обов'язку (liability-responsibility), згідно якого "хтось" є відповідальним за небажаний або такий, що завдає збитків, розвиток подій. Цей вид відповідальності передбачає існування інстанції соціального контролю, яка накладає штрафні санкції на порушника. Наступним видом є відповідальність за виконання завдання і рольова відповідальність, пов'язана з професійною діяльністю. Тут характеризується відповідальність за здатність виконувати соціальне "завдання" або соціальну "роль". Вказана здатність є правовим аспектом

проблеми визначення можливостей суб'єкта діяльності розуміти, планувати, здійснювати події, визначати рівень володіння відповідними управлінськими якостями і необхідним рівнем кваліфікації. Окрім цього, вводиться так звана "організаційна відповідальність", тобто "підзвітна відповідальність перед тією або іншою особою в певній організації" [218, с. 373-375].

Важливим моментом у дослідженнях Х. Ленка є акцент на "обмеженості" юридичної відповідальності, оскільки вона постає "формалізованим" видом відповідальності. Його межі жорстко визначені, і тому стосується тієї або іншою людини лише певною мірою. Внаслідок цього "специфічна" відповідальність часто слугує способом уникнення більш широкої "моральної відповідальності", яка властива для самоврядної особистості. Головною відмінністю "специфічної" відповідальності від "моральної" є те, що перша може бути колективною (безособовою), але друга ("моральна") завжди особистісно спрямована. "Моральна відповідальність" індивідуальна, її не можна "зняти" з себе. Вона не може бути також "абстрактним імперативом", який зорієнтований загальними нормами і цінностями, є залежним від конкретної ситуації. Колектив може нести "моральну відповідальність", проте він не зможе позбавити від неї окрему особистість. Ця відповідальність не може бути розділеною з "Іншими". Разом з тим, декілька індивідів можуть нести одну й ту ж саму відповідальність. В даному випадку вона буде колективною або груповою, при цьому не зменшуючи індивідуальну відповідальність. Це "колективна відповідальність" або "сумісна відповідальність" окремих людей, об'єднаних у спільноту. "Таким чином, – моральна відповідальність є індивідуальною, вона не може осмислено приписуватись об'єднанням або формальним організаціям, вона завжди відноситься до осіб, є "зорієнтованою" по відношенню до чогось такого, що певні особи повинні робити або чому вони повинні завадити" [218, с. 374], – писав Х. Ленк.

Суттєве значення має те, що у своїй єдності юридична і моральна відповідальності реалізуються у діяльності правової держави. Здійснення складних державних і соціально-економічних завдань неможливе без формування правового життя як виявлення буття, існування, права. Адже правове життя характеризується в якості сукупності "видів і форм конструктивної спільної діяльності людей у сфері права, котра спрямована на забезпечення умов і засобів існування, реалізацію індивідуальних і суспільних потреб, інтересів та цінностей" [25, с. 21]. Дане соціальне явище визначає рівень розвитку громадянського (демократичного) суспільства і його правової культури, що особливо важливо в ситуації Постмодерну.

Підкреслимо, що розвиток громадянського суспільства взаємопов'язаний з розвитком правової держави. Специфіка цього процесу передбачає існування високого рівня громадянської та політичної відповідальності, оскільки "життя права" постає в контексті боротьби індивідів, груп, держави. "Загалом життя права виявляє безупинну боротьбу і працю цілого народу, яке представляє діяльність самого народу в сфері економічного і розумового виробництва" [147, с. 3], – зазначає Р. Ієрінг. При такому розумінні передумов "правового життя" актуалізується відповідальність громадян за рівень його розвитку. Без активності суб'єкта соціальної діяльності громадянська та політична відповідальності "делегуються" анонімним (безособовим) інстанціям, що дозволяє зняти відповідальність за соціально-політичні події у суспільстві (державі). Але в громадянському суспільстві його індивіди разом з владою несуть політичну відповідальність за діючу соціальну модель в країні. Таким чином, становлення громадянського суспільства передбачає збільшення міри політичної, юридичної та економічної відповідальності.

Безумовно, формування інститутів громадянського суспільства невід'ємне як від розвитку свободи, так і відповідальності індивідів, оскільки "справжня відповідальність є лише там, де є дійсна можливість відповіді"

[73, с. 106], – зазначає М. Бубер. Суб'єкт діяльності може відповідати за свої вчинки тільки за умови свободи, яка створює наявність вільного вибору. Там, де відсутня можливість вільного волевиявлення, немає і відповідальності особистості.

Модель соціального устрою, яка передбачає існування "відкритого суспільства" [282], неможлива без участі громадян. Зміст цього аспекту проблеми продуктивно розкривається у контексті синергетичного підходу. Відповідно до нього відкриті "системи", на відміну від "лінійних систем", утворюють структуру "нелінійного", синергетичного світу. "У синергетичній картині світу відбувається нова зустріч фізичних, соціальних і психічних аспектів буття, як індивідууму, так і соціуму, проблеми "двох культур", освіти, міжкультурної й міждисциплінарної комунікації. Сучасне розуміння таких "синергетичних" систем з необхідністю припускають їхній розгляд як "людиновимірних" (В. Стьопін). У цьому полягає одна зі специфічних характеристик синергетичного підходу" [111, с. 46], – вважає Л. С. Горбунова. Цей світ знаходиться у процесі розвитку, взаємопереходу "хаосу" в "порядок" і навпаки. Парадигма синергетичного аналізу, на нашу думку, більше відповідає сучасним соціально-економічним, культурним процесам у світі, ніж класичні "лінійні" соціально-філософські погляди на розвиток цивілізації, соціуму людини. У даному контексті "відкрите суспільство" визначається К. Поппером як таке, в якому індивіди здатні до самоорганізації і відмовляються "сидіти склавши руки, переклавши всю відповідальність за управління світом на долю людських та надлюдських авторитетів" [282, с. 26]. Термін "відкрите суспільство" К. Поппер запозичив у А. Бергсона, який головною відмінністю "відкритого суспільства" від "закритого суспільства" вважав здатність до "творчої еволюції" [21, с. 133]. Норми і цінності у такій соціальній моделі не можуть бути статичними, раз і назавжди даними. З точки зору А. Бергсона "відкритому суспільству" властива "динамічна мораль", тобто особистісне переживання і творення

норм вчинку [44, с. 50-54]. Отже, у "відкритому суспільстві" важливе значення отримує відповідальна і креативна діяльність людини.

Незважаючи на те, що зміст обов'язків та норм визначають соціальні інститути, вони відтворюються в практичній діяльності окремих індивідів. Отже, останні приймають участь у розвитку та функціонуванні соціального організму. Дана ситуація стає можливою при умові існування бажання, хотіння, здатності індивідів брати на себе відповідальність за власне життя і долю суспільства, при одержанні владних повноважень. У свою чергу це означає існування особистості, котра здатна сприймати владу не лише як засіб власного добробуту, а як персональний обов'язок. Описуючи цей процес, Дж. Ролз розглядає "політичну дію – боротьбу за посадове місце при конституційному ладі" [295, с. 107]. Ця дія веде до "виникнення зобов'язання виконувати обов'язки в установі, і ці обов'язки визначають зміст зобов'язань" [295, с. 107]. Обов'язок розуміється тут не як "пуста" моральна абстракція, а постає завданням та відповідальністю за виконання певних інституційних положень.

Проблема взаємозв'язку влади і відповідальності актуалізує завдання більш детального розкриття змісту поняття "політична відповідальність". Остання може бути визначена у вигляді "соціально-емоційної реакції суб'єктів політичного процесу з приводу зобов'язань у теперішньому, а також по відношенню до минулого та майбутнього, котра регулюється політичними механізмами" [259, с. 223]. Політична відповідальність є реалізацією суб'єктивного покликання до служіння суспільству, що є процесом його об'єктивації. Важливу роль у ньому відіграють "політичні механізми", які є структурою взаємодії "інструментів влади та елементів суспільної системи в ході комунікаційних та трансформаційних процесів" [259, с. 223-224]. В свою чергу, з точки зору А. В. Русанова, політична відповідальність трактується як "специфічний функціональний соціально-політичний інститут, який розкриває нормативно-регулятивну спрямованість

політичної діяльності соціальних суб'єктів" [297]. Однією з важливих особливостей політичної відповідальності є "відповідальність не лише за правопорушення, але й без них" [281, с. 19]. Цією властивістю "політична відповідальність" відрізняється від "юридичної відповідальності", набуваючи самостійного статусу.

В зв'язку з цим політична відповідальність, в залежності від типу соціальної організації, може бути "монологічною" або "діалогічною", тобто "двосторонньою відповідальністю". Формування громадянського суспільства стає можливим при умові існування, головним чином, "двосторонньої" політичної відповідальності, яка є дійсною взаємною відповідальністю між державною владою та громадянами. "Монологічна" політична відповідальність властива, як правило, тоталітарним суспільствам (режимам). Внаслідок відсутності у влади реальної необхідності звітуватися перед громадянами, вона постає швидше пропагандою, ніж реальною відповідальністю. "Відповідно політична відповідальність постає як оформлена згідно з чинним законодавства інституція, яка дає змогу здійснювати контроль за діями влади як самим суб'єктам політичної діяльності, так і їх виборцям. Політична відповідальність, таким чином, забезпечує інституціалізацію відносин між органами державної влади та громадянами, організаційно оформлюючи їх у систему комунікативних зв'язків, що ґрунтуються на встановлених та загальноприйнятих нормах і процедурах політичної діяльності" [281, с. 11].

Отже, визнання комунікативної природи політичної відповідальності актуалізує питання про світоглядні орієнтири особистості. Важливу роль у цьому процесі відіграє політична свідомість і політична культура індивіда, участь якого у політичному житті демократичного суспільства не обмежується виключно виборами. У "відкритих" політичних системах представники влади звітують перед суспільством в цілому. Інституційні та суб'єктивні можливості впливати на функціонування виконавчої влади та

відстоювати у встановленому законодавством порядку свої інтереси є необхідними передумовами формування політичної відповідальності [297]. Рівень обмеженості діяльності влади "принципом відповідальності" виступає критерієм демократичності тієї чи іншої соціально-політичної системи.

Необхідно зазначити, що політична відповідальність за своєю природою є проявом інституту конституційно-правового та громадянського контролю, функціонування якого здійснюється на основі "прозорої" і "відкритої" комунікації між державою та громадянами. Інституціоналізація цих відносин здійснюється на засадах не тільки встановлених і формалізованих норм та процедур державно-управлінської діяльності як такої, але й передбачає забезпечення політичної освіченості, поінформованості громадян, тобто формування зрілої громадянської позиції. "Остання з'являється тоді, коли людина відчуває себе відповідальною не тільки за власну долю, але й усвідомлює безпосередній зв'язок, більше того – залежність долі держави від самої себе, власної щоденної діяльності. Осягнувши, що "Я дорівнює Держава", людина відкриває для себе кардинально новий рівень сенсожиттєвих мотивацій, який ґрунтується на свободі та відповідальності" [281, с. 11-12]. Останні, в свою чергу, забезпечуються освітою і знанням.

Звичайно, творення, конструювання соціального устрою, яке здійснюється завдяки політичному управлінню, обумовлене не тільки моделлю управління, але і практикою відповідальності влади. Як писав у свій час М. Вебер, наявність влади не перетворює вас (індивіда) на політика, "якщо, будучи відданим "справі", ви не вважатимете відповідальність перед цією справою провідною зіркою вашої діяльності. А для цього (і то головна психологічна якість політика) потрібен окомір – здатність із внутрішньою зібраністю та спокоєм віддатися впливу реальностей" [81, с. 174]. Таким чином, без "окоміру", тобто без здатності "внутрішньо" адекватно відтворювати логіку розвитку соціальної реальності, не може бути і політичної відповідальності. Отже, для функціонування цього виду

соціальної відповідальності недостатньо суб'єктивного бажання. Важливим моментом структури відповідальної політичної діяльності є її відповідність об'єктивним закономірностям процесу розвитку соціальної реальності як політичної цілісності [297]. Звідси постає проблема визначення міри об'єктивності політичної діяльності.

Підкреслимо, що попри "романтичні" сподівання на "свідомість" та "моральність" політичних еліт, представники влади несуть відповідальність не завдяки своїм суб'єктивним якостям, а внаслідок існування громадянського контролю та інститутів його здійснення. Даний контроль інституціалізується у вигляді формальних норм та правил, які для масової свідомості встановлюють правила та інструкції, і одночасно являє собою динамічний процес самоорганізації. "Справедливий" соціальний лад не встановлюється завдяки авторитетному рішенню "згори". Відсутність "офіційного" авторитету, який би приймав рішення, не веде до анархії та плутанини, а є умовою розвитку демократичного суспільства. "Рівні особистості, які приймають та застосовують розумні принципи, не мають потреби у назначеному керівникові. На питання: хто повинен вирішувати, – дається відповідь: вирішувати повинні усі, кожен радячись з самим собою, та при наявності розумності, взаємного визнання і вдачі часто все виходить доволі непогано. Таким чином, в демократичному суспільстві визнається, що кожен громадянин відповідальний за свою інтерпретацію принципів справедливості та за свою поведінку в контексті цих принципів" [295, с. 341], – писав Дж. Ролз.

Необхідно враховувати, що політична і громадянська відповідальність глибоко вкорінені у моральну відповідальність, яка за своєю природою є одним з видів відповідального соціального відношення. В першу чергу моральна відповідальність конституює людське буття. Бути людиною в такому контексті означає бути "відповідальною істотою" [214, с. 44], – зазначає Е. Левінас. Отже, відповідати за свої дії та вчинки. Саме

становлення людського способу буття відбувається у вчинку. Останній є творчим актом, фактично творенням нового буття. Справжній вчинок завжди є творенням норми, а не автоматичним наслідуванням існуючих норм та законів. Громадянське та політичне існування людини не відміняє її морально відповідального життя. У результаті здійснення вчинку людина реалізується як особливий індивід, котрий перебуває в ситуації "не-алібі у бутті" (М. М. Бахтін). "Індивід відповідальний за вчинок саме і тільки внаслідок того, що останній принципово не підлягає наперед визначеному обчисленню, розрахунку. Відповідальність в даному випадку означає, що індивід здійснює вчинки, які ніхто інший у світі здійснити не може, що він живе життям, котре ніхто, окрім нього, прожити не може, що у тій точці буття, в якій він перебуває, саме буття залежить від нього. Оскільки вчинок відповідає закону, нормі, оскільки він є необхідним, породжуюча його основа знаходиться поза діючим індивідом, остільки відповідальність за нього несуть закон, норма, необхідність, хто завгодно, але тільки не сам індивід, і настільки останній перестає бути моральною величиною" [116, с. 14-15], – підкреслює А. А. Гусейнов.

Не менш важливою сферою соціальної реальності, яка формує властивий саме їй специфічний вид соціальної відповідальності, виступає економічна діяльність. В її сфері формується "економічна відповідальність". Незважаючи на актуальність та взаємодію усіх видів соціальної відповідальності, економічна відповідальність, попри критику "економізму" займає серед них провідне місце. Це пов'язано із тим, що сучасна соціокультурна реальність характеризується, "з одного боку, стрімким ускладненням економічним процесів, а з іншого – все більш явною фрагментованістю людського існування. Суперечність між цими процесами утворює основну проблему сучасного суспільства; сьогодні неважко помітити, що при всій "індивідуалізованості" соціуму у ньому перемагають саме тенденції до самодостатності господарської діяльності, у той час як

соціальне начало стає все менш значиме” [151, с. 13-14], – зазначає В. Л. Іноземцев.

Подібної точки зору в своїх постмодерністських дискурсах дотримується і Ж. Бодрійяр, стверджуючи, що “соціального, судячи з усього, не буде і в наших “суспільствах” – вони ховають його тим, що воно в них симулюється. І оскільки видів смерті у нього стільки ж, скільки визначень, вмирати йому судилося по-різному. Соціальне, судячи з усього, може існувати дуже короткий час: у вузький проміжок часу між епохою символічних формацій та виникненням нашого “суспільства”, де воно вже не живе, а тільки згасає. Раніше – його немає ще, пізніше – його вже немає”[64, с. 74-75]. Відповідно до логіки цих міркувань, “соціальне” “згасає” внаслідок зростання “мас”, які самі породжені “соціальним”. Активну участь у цьому процесі відіграє “капітал, який виступає, мабуть, найефективнішим провідником соціалізації” [64, с. 73]. Згідно з думкою Ж. Бодрійяра, “капітал є викликом суспільству. Іншими словами, ця машина всеохоплюючої перспективи, ця машина істини, раціональності та продуктивності, якою є капітал, чужа і об’єктивній цілеспрямованості, і розуму: вона є перш за все насилля, насилля, яке полягає у тому, що соціальне спрямовується проти соціального” [64, с. 77].

Варто нагадати, що у сучасному глобальному світі відповідно формується глобальна економіка, яка, на думку Д. Белла, відрізняється від системи “взаємопов’язаних національних економік”[41, с. 17]. Внаслідок цього втрачає значення традиційна концепція капіталізму як суспільства з “антагоністичними класами”. Оскільки можливості для інвестицій стали незрівнянно більшими, а демократизм капіталу підвищив ефективність його застосування, увага в більшій мірі концентрується на інвестуванні та накопиченні капіталу. “Таким чином, – писав Д. Белл, – акценти змістилися з капіталу як суспільного відношення на капітал як засіб збільшення багатства” [41, с. 17-18]. Глобальний процес збільшення світового багатства

супроводжується одночасно всеохоплюючим процесом збільшення споживання. Самоорганізовуючись, вони (багатство і споживання) відокремлюються від соціального організму і формують незалежного від моральної відповідальності індивіда. “В силу вступає логіка відмови від цінності та смислу” [64, с. 78], – робить висновок Ж. Бодрійяр.

Зауважимо, що масштабність економічної діяльності утворила економічну сферу як відносно самостійну організовану структуру, котра формує суб’єктивно-цілеспрямований контекст свого функціонування. Мова йде про специфічну “спеціалізацію” людини, формування “людини-ділка”, адаптованої до функціональних вимог існуючої економічної системи. Внаслідок цього функціональна поведінка індивідів, детермінована логікою економічної системи та властивою їй цілераціональністю, постає безвідповідальною з позицій традиційної моралі. У даній ситуації має місце “спеціалізація” відповідальності, коли один з видів соціальної відповідальності як універсального відношення підміняється одним зі своїх специфічних видів. Діяльність людей постає як морально безвідповідальна не в тому значенні, що вона не вимагає знань або свідомих вольових зусиль, а в тому, що в цій ситуації від людини “не вимагається самостійних вчинків, моральних рішень, якщо, звичайно, не вважати таким рішенням саме рішення відмовитись від своєї моральної суб’єктності та цілком підпорядкувати себе об’єктивованій логіці предметної діяльності. Але це значить, що соціальні системи байдужі по відношенню до людей… Соціальні системи діють за участю людського матеріалу, але цілком незалежно від їх свавілля, доброї волі, здатності до морально відповідальної поведінки” [116, с. 20-21], – стверджує А. А. Гусейнов.

Необхідно враховувати, що у контексті “тотальності економічного” [339] актуалізується проблема соціальної відповідальності бізнесу, що особливе значення має для нашої країни. Інтерес до цього питання свідчить про його важливість для сучасного економізованого

суспільства. Так, на думку С. Мельника, соціальна відповідальність бізнесу є сферою діяльності корпорації, компанії, фірми, підприємства, організації, що діє у співпраці з іншими інститутами, вирішуючи соціально важливі проблеми як економічної діяльності, так і інших сфер соціокультурного життя. Тобто це добросовісна ділова практика, розвиток персоналу підприємства, охорона здоров'я працівників та безпечні умови праці, охорона навколишнього середовища, використання ресурсозберігаючих технологій, а також розвиток суспільства на макрорівні, що має на меті як досягнення високого рівня конкурентоспроможності, так і "забезпечення соціального добробуту і суспільного розвитку загалом" [246, с. 32].

Визначаючи зміст соціальної відповідальності бізнесу як процес вирішення соціальних проблем, які повністю або частково обумовлені економічною діяльністю підприємств, феномен "економічна відповідальність" потрібно розглядати у контексті моральної відповідальності підприємця, його "служіння суспільству", сприяння і допомоги членам певної соціальної спільноти, соціалізації молоді та людей з обмеженими фізичними можливостями тощо. Виходячи з цих положень, констатується необхідність формування "економічної відповідальності", котра повинна бути якістю підприємця, але на основі моральної відповідальності, яка виступає якістю "людини взагалі" [89]. З точки зору Д. Баюри, "економічна відповідальність" розкривається в такій її специфічній формі, як "корпоративна соціальна відповідальність" [33, с. 22]. Остання виступає інструментом мінімізації ризиків та удосконалення взаємодії трьох головних контрагентів: бізнесу, суспільства і держави. Автор зосереджує увагу на важливій складовій соціальної відповідальності бізнесу – відповідальності перед споживачами, і наголошує, що вона полягає не лише у наданні товарів і послуг та збільшенні прибутку, а й у позитивному та конструктивному підході до прав споживачів, тим самим підвищуючи рівень "соціально-діяльних відносин" [94, с. 141]. На думку Н. В. Водницької,

відповідальність суб'єктів економічної діяльності можна визначити як "добровільні соціальні зобов'язання, які визнаються таким суспільством, і які бере на себе власник або уповноважений ним орган підприємства з метою задоволення соціальних інтересів персоналу та всіх зацікавлених сторін в межах економічної доцільності" [86, с. 7]. Заслуговує на увагу визначення І. Ворончаком соціальної відповідальності бізнесу як сучасної філософії "поведінки бізнесу", зорієнтованої на свідоме та системне врахування в діяльності підприємства "інтересів зацікавлених сторін" [89, с. 97].

Безумовно, економічна діяльність здійснюється не у вакуумі, вона "включена" у всезагальну систему соціальних взаємозв'язків. Уявлення, згідно яких суб'єкт економічної діяльності постає у вигляді "економічної людини", якій властиві автономність, індивідуалізм, раціональність, поінформованість, перетворюють моральні, політичні або соціальні умови існування людини в зовнішні, формальні чинники обмеження бажання власної наживи. Таку людину можна охарактеризувати, з точки зору В. В. Радаєва, як "компетентного егоїста" [288, с. 20]. Але подібна позиція ігнорує той факт, що "стратегії виживання" окремого індивіда з необхідністю взаємопов'язуються з подібними ж стратегіями інших індивідів. Тобто кожний окремий індивід, особливо у доіндустріальних суспільствах, не здатний вижити самостійно, і тому повинен враховувати "інтереси виживання" ближніх. Зрозуміло, що подібна спільна господарська діяльність соціально вкорінена, здійснюється у мережі соціальних відносини. У такому випадку потрібно визнати той факт, що в економіці суб'єкт господарської діяльності діє у просторі різноманітних соціально-культурних інститутів, які обумовлюють специфіку його діяльності. Важливого значення в даному контексті набуває інститут моральних норм та цінностей, який накладає на економічну діяльність людини додаткові зобов'язання та ставить перед нею не економічні (позаекономічні) вимоги [89]. Тобто примушує її діяти в

інтересах не тільки окремих власників, а й усього суспільства, спільнот і окремих індивідів.

Разом з тим потрібно враховувати, що подібні вимоги до власників економічних і фінансових ресурсів не обов'язково зафіксовані письмово та формалізовані. Тому економічна відповідальність виходить за межі юридичної оформленої відповідальності. Проте, у "традиційних спільнотах" цей принцип як моральна настанова відповідальності багатих перед бідними діє достатньо чітко. Причому при необхідності допомоги, вимога може здійснюватися навіть у насильницький формі. "Історія містить багато прикладів того, як люди здатні довгий час відносно покірно терпіти різного роду нещастя. Але у той момент, коли вони наближаються до небезпечної межі – виникає небезпека голоду або соціальної маргіналізації – вони стають здатними вчинити найрадикальніші та найруйнівніші дії. У цьому смислі субстантивна економіка постає як моральна економіка, де господарські розрахунки підкріпляються нормативними очікуваннями та неформальними уявленнями про соціальну відповідальність. Порушення цих стійких очікувань здатне породжувати гострі соціальні конфлікти" [289, с. 171], – писав В. В. Радаєв.

Зрозуміло, мова тут йде про критичні, надзвичайні ситуації. Хоча відповідальність багатих перед бідними як моральний, соціальний і навіть політичний обов'язок існувала завжди, постаючи способом підтримання стабільного існування соціальної системи. Здійснення цієї відповідальності можна описати у термінах обміну. Багатий віддає деякі матеріальні цінності, але отримує дещо набагато важливіше: у християнстві він отримує можливість спасіння.

Існування "економічної відповідальності" в контексті підприємницької діяльності закономірне і, як правило,не викликає заперечень. Проблемними є межі її застосування і змістовне наповнення. Так, з точки зору нобелівського лауреата М. Фрідмена, справою бізнесу є тільки бізнес ("the business of

business is business") [89]. Але значно розширює межі відповідальності бізнесу П. Друкер, який вважає, що "професійна етика – це етика відповідальності" [393, с. 368]. Нова концепція відповідальності менеджерів вимагає, "щоб бізнес взяв відповідальність за соціальні проблеми" [131, с. 315], зазначає вчений.

Важливе значення для розгляду даної проблеми є думка відомого німецького вченого-економіста В. Ойкена, згідно якої розуміння економічної відповідальності обумовлене модусом соціальної справедливості. Досягнення останньої можливе шляхом утворення такої суспільної організації, де процес утворення доходів підпорядковується "суворим правилам конкуренції, ризику та відповідальності" [271, с. 406]. "Відповідальна економіка" не передбачає руйнування приватної власності, адже державна власність та централізоване регулювання зменшують стимули до продуктивної праці, погіршують розрахунки витрат та приводять до бюрократизації господарського управління. В результаті ми отримуємо зниження продуктивності праці, погіршення постачання та обмеження свободи. Перелічені наслідки породжуються спробами відійти від конкурентної економіки. "Необхідно зрозуміти, що приватна власність може приводити до невдач, колективна власність повинна призводити до них" [271, с. 406], – підкреслював В. Ойкен.

Перелічені основні види соціальної відповідальності корелюють з провідними соціальними функціями освіти. Останні розглядаються, як "категорія, що відбиває зміст діяльності окремих елементів соціальної системи в цілому і взаємодію їх з освітою" [220, с. 19]. Види соціальної відповідальності вчителя визначаються специфікою практичної реалізації соціальних функцій освіти, які у формі обв'язку і норми визначають навчально-педагогічну діяльність. У цьому контексті важливо виділити такі основні соціальні функції освіти, як соціально-економічні, соціально-політичні та соціокультурні. Відповідно до цього наше дослідження

виокремлює ті види соціальної відповідальності, котрі впливають на становлення архетипу соціальної відповідальності вчителя, а саме політичної, юридичної, економічної та моральної.

## Висновки до четвертого розділу

Формування, розвиток, диференціація, “розпад” цілісного соціокультурного буття обумовлює релятивізацію принципів кожного виду людської діяльності, що приводить до актуалізації проблеми міри та критеріїв відповідальності. Кожна сфера соціального життя формує свої цінності і принципи відповідальності, здебільшого суперечливі. В такій ситуації фундаментальною основою розвитку міжособистісних відносин постає соціальна відповідальність, на основі якої, в кінцевому випадку, стверджується відповідальність вчителя.

Основні принципи соціокультурного життя, які уможливили відповідальне існування людини, були сформульовані вже в античному світі. Відповідальне відношення до соціуму і власної самореалізації здійснює перетворення морального змісту особистості у принципи практичної діяльності, спрямованої на задоволення її потреб, зокрема в духовних цінностях і знанні. Домінування в духовно-культурному і політичному житті давньогрецьких полісів Закону (Логосу) уможливлює самодостатнє і відповідальне існування вільного індивіда. У філософських характеристиках відповідальність розглядається в контексті співвідношень: свобода-необхідність-відповідальність. Визначення відповідальності може йти у контексті інстерсуб’єктивної взаємодії “Я” з “Іншим”. Відповідальність є дією “підконтрольною”, оскільки передбачає відповідальність за виконання обов’язку. Соціальна відповідальність є відповідальністю за результат реалізації особистістю потенцій власного змісту у зовнішнє середовище

(світ). Вона є ідеєю, втіленою у вчинках. Особистістю стає той, хто здатен на вчинок.

Характер відповідальності визначається змістом діяльності, на основі якої формуються соціальні зв'язки. Властива соціальній діяльності спрямованість на "Іншого" зумовлює становлення феномену "соціальна відповідальність" як необхідного регулятиву спільної життєдіяльності індивідів. Форми соціальної відповідальності в системі соціокультурних зв'язків, в тому числі в освітньому процесі, заснованих на певних практиках, спираються на волю колективу.

Специфіка соціальної відповідальності полягає в універсалізації її принципів. Становлення феномену "соціальна відповідальність" передбачає відповідне соціальне середовище. Головне значення соціальної відповідальності полягає у специфікації основних норм і обов'язків; вона пов'язана з проблемами ефективності, організації і стабільності соціальної системи, атрибутом якої є освіта. Наявні соціальні норми, цінності і обов'язки визначають характер і спрямованість відповідальності. Конкретизація форм соціальної відповідальності обумовлена характером соціокультурних відносин та місцем і роллю людини в них. Свобода волі індивіда утворює суб'єктивні передумови соціальної відповідальності, які виступають відношенням індивідів до загального інтересу в контексті правильного усвідомлення і виконання ними своїх обов'язків. Таке усвідомлення є необхідною умовою відповідальної діяльності вчителя.

Моральна, політична, суспільна, громадянська, професійна та інші види відповідальності в сукупності складають родове поняття – "соціальна відповідальність", на основі якої формується потреба в самоорганізації. Соціальна відповідальність диференціюється на індивідуальну, колективну та інституційну. З точки зору джерела, соціальна відповідальність поділяється на зовнішню та внутрішню. У залежності від спрямованості на

минуле або майбутнє, соціальна відповідальність характеризується як позитивна і ретроспективна (негативна).

Економізація всіх сфер соціального буття підвищує інтерес до проблеми соціальної відповідальності бізнесу. Глобальний процес збільшення матеріального багатства супроводжується одночасно всеохоплюючим процесом збільшення споживання. Стверджуючись, багатство і споживання відокремлюються від соціального організму і формують незалежного від моральної відповідальності індивіда. Дана ситуація актуалізує проблему пошуку нових видів і форм соціальної відповідальності. Вирішення цієї проблеми покладається на освіту.

Враховуючи "тотальність економічного", стверджується необхідність "економічної відповідальності". Вона постає характеристикою підприємця, але на основі моральної відповідальності, яка виступає основним виміром людини в цілому. Відповідальність суб'єктів економічної діяльності визначається як добровільні соціальні зобов'язання, які бере на себе власник з метою задоволення інтересу всіх зацікавлених сторін в межах економічної доцільності.

Формування і ствердження етосу соціальної відповідальності в суспільному житті має безпосереднє відношення до навчання і виховання. Глобальне суспільство характеризується як "суспільство знань", в якому інформації, знанню, творчості, інтелекту належить визначальне місце. В силу цих обставин діяльність вчителя, відповідального за підготовку особистості учня, здатного вирішити проблеми і запити сучасності, набуває вирішального значення.

# РОЗДІЛ 5
# “СОЦІАЛЬНА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ” ВЧИТЕЛЯ В ОЧІКУВАНЯХ “СУСПІЛЬСТВА ЗНАНЬ”: ПРАКСЕОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ

Діяльність вчителя в “суспільстві знань” постає множиною активних навчально-виховних форм, конкретизуючись у вчинках. Це обумовлено інтерсуб’єктивним характером взаємодії вчителя та учня, комунікацією їх персонально-екзистенційних світів. Вчитель має справу з “живими” індивідами, “душу” і “дух” яких потрібно відкрити для продуктивного навчання. Він відповідальний за учнів, з якими він зустрічається в аудиторії або класі, яких він повинен навчити “знати”, “вміти”, “бути”, “творити”. Його відповідальність – це подія, вчинок, це вміння поступати в кращих традиціях своєї професії як покликання, це співмірність професійного обов’язку і сенсу життя. В навчально-виховному процесі енергії своєї діяльності вчитель спрямовує на розвиток творчих сил учня, його вмінь і здібностей. Цей розвиток обумовлений внутрішньою самодостатністю, а не зовнішніми впливами. Персональність, особистісність, самість актуалізує відповідальність кожного учасника освітнього процесу за його продуктивну результативність. Проте основну відповідальність несе вчитель, покликаний не лише навчити, ознайомити з основами наук, але й створювати ціннісно-світоглядні умови формування в учня потреби розвитку себе як особистості.

## *5.1. “Смисл” та “інструментальність” знання в сучасній системі цінностей*

Трансформації соціальної відповідальності відбуваються в процесі всього історичного розвитку, включаючи і наш час. Особливо актуальною дана проблема є для українського суспільства, яке перебуває у ситуації

перманентних соціально-економічних змін. Потрібно також враховувати належність сучасного соціокультурного життя до цивілізаційного процесу глобалізації з його впливом на економічні, політичні, культурні аспекти розвитку. Їх характеризують як перехід від епохи Модерну до Постмодерну з врахуванням амбівалентного сенсу модерну та його "концептуальну критику в постмодерному дискурсі" [287, с. 160].

Зазначені особливості суттєво відбилися на змінах соціальної відповідальності. Що обумовлено параметрами змін сучасної соціально-культурної, економічної та політичної ситуації. Як виміри соціального буття, вони не знаходяться в ізоляції один від одного, а є взаємопов'язаними таким чином, що зміни в одному з них із необхідністю приводять до відповідних трансформацій інших. В контексті такої методологічної перспективи економічна діяльність не може виступати "базисом" усіх інших сфер суспільної життєдіяльності. В даній ситуації недоречно нав'язувати складним процесам соціальної самоорганізації "лінійну" спрямованість – економічну, політичну тощо. Адже процеси, які відбуваються в культурі або політиці, також визначають траєкторію розвитку економіки і навпаки, що передбачає "діагноз" реального стану речей.

Необхідно враховувати, що соціальна цілісність має декілька типів взаємозв'язку між її елементами: просторова або механічна сукупність, асоціація під дією зовнішнього фактору, причинна або функціональна інтеграція, внутрішня або логіко-смислова єдність [315, с. 35-39]. Механічна сукупність не містить в собі об'єднуючого начала, оскільки єдність забезпечується спільним простором існування. Але по відношенню один до одного елементи цієї системи є індиферентними ("байдужими"). Об'єднання під дією зовнішнього фактору має місце в тому випадку, якщо елементи системи, котрі існують в єдиному просторі, не містять в собі можливості і для функціонального або логічного зв'язку. Їх єдність забезпечується через належність до певного третього, "зовнішнього" по відношенню до обох,

фактору. Причинна, або функціональна інтеграція утворює єдине функціональне ціле. “Зазвичай, якщо це “матеріальні” елементи, їх функціональна єдність додається до просторового співіснування і зовнішньої єдності, але не будь-яка просторово-спільна або зовнішньо зв’язана комбінація предметів виявиться і функціонально цілісним простором” [315, с. 37], – вказує П. А. Сорокін.

Якщо каузальна (причинна) єдність властива для неорганічного і органічного світів, то логіко-смислова інтеграція зустрічається тільки у сфері, “яка включає в себе людське мислення та уяву, тобто в сфері людської культури” [315, с. 47]. Вона являє простір, в якому оприявлює себе людина, і через інформаційні засоби долучає до соціального, економічного, політичного життя [333, с. 54]. Важливе значення має те, що у сфері культури принципом, на основі якого відбувається єднання, є смисл та розум. Смислова єдність постає таким цілим, в якому “частина”, інтегруючись, втрачає свою частковість. Тому “смислову єдність” можна охарактеризувати як “метаінтеграцію” [315, с. 40].Одночасно кожний елемент “смислового цілого” містить в собі зміст усієї єдності. Тому, виходячи лише з частини, ми можемо відтворити усю багатоманітність цілого. В контексті відтворення характеру сучасного суспільства це означає, що кожна сфера соціокультурного буття, як наприклад, освіта, містить в собі відбиток процесів, які відбуваються в інших процесах життя та у суспільстві в цілому. Цим відбитком цілого в окремій частині буде виступати ідея або смисл, завдяки яким відбувається “очищення людської свідомості від “ідолів”, влада яких підпорядковує людину спотвореному світу” [287, с. 158].

В силу цього можна стверджувати, що окремі елементи суспільства “пов’язує”, поєднує смисл. “Те, що ми називаємо соціально-культурним світом, складається з безмежної кількості окремих об’єктів, подій, процесів, фрагментів, які мають безмежну кількість форм, властивостей та зв’язків. Він також сприймається нами як складний та невичерпний хаос нескінченних,

різноманітних та на вигляд непов’язаних фрагментів. Таким чином, якщо єдність (однаковість) взаємозв’язків є спільним знаменником причинно-зв’язаних явищ, то при логіко-смисловій єдності таким спільним знаменником слугує головний смисл або ідея” [315, с. 43], – вважає П. Сорокін.

Безумовно, “смисл епохи” задає смисл або ідею існування також окремому індивіду. У “дзеркалі” свого часу людина “впізнає” себе і, навпаки, в історичних персоналіях ми знаходимо ознаки і характеристики певної соціально-культурної ситуації. Вона стає “джерелом буття” для особистості, “перетворюючи самовизначення людини на осереддя дійсності як такої” [287, с. 160]. Отже, пізнання ідеї нашого часу невід’ємне від процесу самопізнання. “Відповідальне існування можливе лише остільки, оскільки людина відзивається на цей виклик епохи, який звучить у багатьох голосах у вимозі “Пізнай себе!”” [329, с. 32]. Міра відповідності на вимогу епохи віднайти свою конкретно-історичну сутність визначає міру соціальної відповідальності людини.

В контексті пошуку власної ідентичності і можна вести мову про відповідальність, а не про елементарне пристосування індивіда до вимог наявного буття. Адже вимога епохи та вимога реально-практичного кола існування далеко не тотожні речі. Перша вписана у загальноісторичний розвиток людства, і тому розкривається як “свобода”, а друга є адаптацією до жорстких імперативів навколишнього середовища. В одному випадку ідентичність є передумовою та кінцевою метою, в іншому – ідентичність редукується до соціальної ролі, з якою “зживається”, до якої “пристосовується” індивід. Так, для вчителя це роль інтелектуала, який реалізує свої знання у висококваліфікованій відповідальній праці.

Стосовно проблеми “ідентичності”, то вона є однією з основних в сучасній філософії, що обумовлено впливом цивілізаційних трансформацій на цей аспект людського буття. Сьогодні невпевненість, “розмитість”,

спрощеність, аморфність впливають на формування основ життя сучасної людини. Тому цілком закономірним є усвідомлення її ідентичності як дійсної проблеми. Адже, наприклад, з точки зору Ж. Батая, “ця безкінечна недостовірність, з якої я виникаю, розгортається піді мною ніби пустота” [326, с. 225]. Людина постає чимось невизначеним, і через це загрозливою для самої себе.

Разом з тим, в контексті проблематизації ідентичності збільшується сьогодні міра свободи, що приводить до плинності та невизначеності соціальної відповідальності у всіх сферах життя. Тим більше, що сучасність розгортається на фоні динаміки змін загальноприйнятих цінностей, або, як висловлюється Ю. Крістєва, на фоні втрати довіри до “Центрального Означаючого” [206, с. 245], – тобто індивіда. Тому він змушений конституювати власну ідентичність в умовах перманентної невизначеності. Щоправда, ми не можемо стверджувати сьогодні відсутність зовнішніх соціальних інстанцій, які обумовлюють людський вибір. Скоріше можна говорити про множинність центрів впливу на людину. Зовнішній вплив зберігається, проте він розподіляється по різних інстанціях, котрі спрямовані у різні напрямки. “Таким чином, свобода сучасного індивіда виникає з невизначеності; з певної “недетермінованості” зовнішньою реальністю, з сутнісної суперечливості соціальних тисків” [30, с. 58], – підкреслює З. Бауман.

На нашу думку, відображаючи, відбиваючи в собі образ епохи, сучасна людина постає своєрідним Протеєм. З одного боку, вона не має чітких та загальновизнаних орієнтирів, з іншого – у неї відсутнє “ядро”, котре могло б протистояти усім зовнішнім впливам. Тому “ідентичність потрібно постійно обговорювати (negotiate), пристосовувати, конструювати безперервно та без будь-якої надії на закінчення” [30, с. 58]. Зрозуміло, що ця ситуація обумовлює необхідність відповідальності для ствердження ідентичності. У той же час з’являється спокуса “розчинити” власну відповідальність на “всіх”

у процесі загального (публічного) “обговорення”. Внаслідок цього соціальна відповідальність знаходить вираз у адаптації до вимог спільноти (загального). Як зазначає Ж. Бодрійяр, “ми вже не маємо часу шукати в архівах пам’яті або проектах майбутнього ідентичність. В якості інстанції ідентичності виступає публічність, яка миттєво верифікується” [65, с. 33]. Публічність – це загальність, в якій втрачається ідентичність.

Кардинальні трансформації ціннісного “світу” обумовлені переходом соціального буття від “лінійних” та відносно простих схем організації до надскладних та самоорганізаційних структур. Новоєвропейський “суб’єкт” виникає на фоні втрати ознак суб’єктності навколишнього світу. “Радикальне звільнення суб’єкта від своєї суб’єктивності завдяки власній здатності рефлексії дає змогу підпорядковувати самовизначення людини об’єктивним всезагальним вимогам на противагу її партикулярним прагненням” [287, с. 158]. Концентрація активності на боці людини супроводжувалась зростаючим розумінням пасивності природи. В кінцевому випадку людина взаємодіє вже не з “живим”, гармонійним космосом, а з “мовчазним світом”. Відношення до світу, опосередковане наукою, передбачало таке сприйняття світу, в якому він поставав простим та підпорядкованим зворотнім у часі фундаментальним законам природи. Проте, як виявляється, такий “науковий” світ є “мертвою”, пасивною природою, “поведінку якої цілком правомірно можна порівняти з поведінкою автомата: будучи запрограмованим, автомат неухильно слідує приписам, закладеним у програмі” [284, с. 45-46]. Подібна картина світу відповідала уявленням людей про “соціальний космос”, який будувався на основі розуму.

Властиве класичній науці світовідношення руйнується разом з тим “простим” та “зрозумілим” соціальним світом в зв’язку з переходом до некласичного періоду розвитку. Подібно до того, як у математичну впорядкованість класичної науки “входить” невизначеність, так само і соціальне буття відкриває в своїй основі невизначеність. Стабільність і

традиційність поступаються місцем мінливості та перманентним змінам. Ці процеси характеризують як економічну, так і соціально-політичну, культурну сфери. Трансформація фундаментальних засад європейської культури, що розпочалася разом з виникненням неокласики, продовжується і сьогодні. Тому, на нашу думку, одним з оптимальних визначень сьогодення є "плинна сучасність" [31, с. 232-238]. В якості реальності вона є "культурозалежною, оскільки змінюється у часі, просторі – від однієї спільноти до іншої" [283, с. 73].

Динаміка, хаотичність, невизначеність та складність світу, розглянуті в контексті людського буття, розкривається як основа для страху і тривоги. Проблема ідентичності в такому разі постає як одна з найсуттєвіших ознак сучасності. "Незавершеність ідентичності та індивідуальна відповідальність за усунення цієї незавершеності нерозривно пов'язані з усіма іншими аспектами модерніті" [29, с. 181], – писав З. Бауман. Сьогодні ситуація характеризується також тим, що можливість вибирати власну ідентичність ускладнюється із-за постійної трансформації соціальних ролей, в межах яких вона могла б конституюватися. Відбувається швидка зміна "соціальних ніш", які могла б зайняти людина. Тому ідентичність перестає бути чимось раз і назавжди визначеним. Індивід може декілька разів змінювати свою ідентичність відповідно до змін в оточуючому його соціальному просторі. Звідси, зокрема, випливає важливий висновок для філософії освіти: знання, також постає як "контекстуальне, ситуаційне, ціннісно залежне" [283, с. 73].

Важливим для нас є те, що у свій час Г. Арендт вказувала на важливість відповідальності та провини для людської ідентичності. Вона вважає, що здатність "обіцяти" та "вибачати" є конституюючими моментами тотожності людини самій собі. Якщо б люди не могли б пробачати один одного, вони не могли б взаємно позбавляти себе від наслідків дій. В такому випадку людина була б приречена відчувати на собі наслідки одного єдиного вчинку до кінця життя. Тобто, вона вічно була б заручницею минулого. Якщо "прощення"

звільняє людину, то “обіцянка” та “відповідальність” “зв’язують” людину, роблять її тотожною самій собі впродовж усього життя. “Не зв’язуючи себе обіцянкою на час невідомого майбутнього і не налаштовуючись на нього, ми були б не в стані триматись собі тотожними; ми були б немічними полоненими темряви людського серця, його двозначностей та суперечностей, блукаючи в лабіринті одиноких настроїв, вивести звідки нас може тільки заклик сучасників, які, прив’язавши нас до обіцянки, яку дали ми та яка змушує нас дотримуватись її, стверджують нас у нашій ідентичності, а то і взагалі уперше запроваджують цю ідентичність” [18, с. 314], – зазначає Г. Арендт.

Отже, відповідальність перед іншими людьми, які співіснують та співпрацюють разом з індивідом, є важливим чинником ідентифікації. Ідентичність не є суто індивідуальною, приватною справою, вона вимагає визнання. Наприклад, визнання професійності вчителя. Так само і пробачити нас може тільки інша людина; реально зв’язує обіцянка, дана іншим. “Обіцянка, дана мною самому собі, та прощення, забезпечене мною собі ж, так само необов’язкові, як жести перед дзеркалом” [18, с. 314], – вважає Г. Арендт.

Дійсно відповідальним може бути тільки самототожній суб’єкт. В іншому випадку він визнається таким, що не може нести відповідальність. Проте в сучасному житті людина змушена виконувати декілька соціальних ролей одночасно – при тому, що вони також змінюються. Те, за що вона відповідальна в одному випадку, в іншому залишається поза її відповідальністю. Так само і суспільство вимагає від різних соціальних ролей різні способи поведінки, які також не задані раз і назавжди. Людська ідентичність вимальовується як еклектична сукупність, калейдоскоп або випадкова колекція. “Ідентичність – не важливо, культурна або особистісна – передбачає акти колекціювання, тобто побудови із зібраного довільних систем цінностей та смислів” [177, с. 60]. Таким чином, ідентичність людини

постає пов’язаною з проблемою “власності”, що означає також володіння цінностями і знаннями, крім того – з проблемою оволодіння самою собою.

В сучасній системі цінностей процес “самоідентифікації” може підмінятися процесом “колекціювання” речей. В такому контексті відбувається ототожнення “колекціювання” і “споживання”. Так, наприклад, досліджуючи співвідношення господарства та культури, П. Дімаджио зазначає, що у середині минулого століття споживання стало “основним засобом”, за допомогою якого, зокрема американці, “долали екзистенційне занепокоєння, визначали свою ідентичність та конкурували за соціальний статус” [126, с. 57]. Отже, в сучасному ціннісно-персоналістичному “космосі” людина в першу чергу – споживач. Причому не лише матеріальних речей, продуктів, але й знання, яке втрачає свою сакральність, свою значимість для формування духовної особистості, оскільки виробляється для продажу і споживання [409, с. 23-24].

Не викликає сумніву, що в результаті соціально-економічних трансформацій “споживання” виступає одним з найважливіших способів конституювання власної ідентичності. Людина реалізує себе тепер не стільки у вчинках, скільки у придбаних речах. “Сучасна модель споживання спрямована не на те, щоб допомогти людині придбати корисну річ. Головним її завданням є примусити людину виявляти себе за допомогою речей. За допомогою останніх індивіди виділяються серед натовпу” [232, с. 297]. Таким чином, проблема визнання власної ідентичності вирішується через річ, яка перетворюється на “символ”, “знак”.

В результаті фактом сучасності стає те, що “трудова етика” поступається місцем “етиці споживання”. Виникає ситуація, коли людина змушена все більше працювати для того, щоб задовольняти зростаючі потреби споживання. Проте “голод” споживання ніколи не може бути остаточно задоволеним. “Суспільство споживання” виявляється суспільством “постійної потреби”. “Але зростаюче споживання – це ознака не багатства, а

бідності, воно поєднується з турботою, злиднями і виснажливою працею. Як раз методичні, дисципліновані зусилля, що ведуть до досягнення досконалості в сфері технічної праці, втрачають всі надії, які пов'язують в певних колах з цим процесом" [386, с. 38], – зазначає Ф. Г. Юнгер.

Нагадаємо, що "трудова етика" зароджується в період домінування проблем "вічності" і "трансцендентного". Вона позв'язувала людину з чимось таким, що виходило за межі теперішнього. На противагу цьому "етика споживання" орієнтована виключно на сьогодення. Річ створюється не для того, щоб довго слугувати людині. Навпаки, вона повинна поступитися місцем новим речам. Динамічність та плинність сучасності знаходить своє відображення у нетривалості часу існування речей. Основну роль відіграє не їх реальне існування, а "знаковий" характер. Внаслідок того, що ідентичність в "суспільстві споживання" вимагає підтвердження "кожного дня" [232, с. 297], збільшується темп життя. Час перестає бути людським часом, оскільки, стаючи засобом досягнення зовнішнього результату, він перетворюється на час, який людина споживає як дещо відсторонене від неї. По суті, це процес перетворення людини та часу її життя на ресурс. Мова йде про те, що "суспільство споживання" робить предметом споживання все,включаючи саму людину. "В результаті не освіченість визначає людину, створюючи дійсність для неї; особа стає прагматичним споживачем освітніх послуг і сама, як особистість, відбувається в просторі інших життєвих форм, серед яких освіта посідає цілком другорядне місце" [287, с. 175].

Отже, насправді споживання не заповнює внутрішню "пустоту" людської ідентичності. В свій час М. Гайдеггер зазначав: "Споживання усіх матеріалів, включаючи сировину "людина", для технічного виробництва необмеженої можливості виготовлення усього таємно обумовлено повною пустотою, у якій підвішене суще, у якій зважене суще, матеріал для "дійсного"" [363, с. 196]. Вказана "пустота" особливо гостро проявляється у так званих "пограничних ситуаціях", коли стає очевидним, що цінності

“споживання” не здатні задовольнити екзистенційну “тугу” особистості за дійсним, справжнім буттям.

“Суспільство споживання” не передбачає смислової єдності індивідів, які його складають. Відносини між людьми тут опосередковані “речами”, в яких міститься фундамент творення тих чи інших спільнот. Такий спосіб існування індивідів не передбачає “вчинку” як реалізації смислу. Смисл підміняється симуляцією сутності. Ідентичність споживача не виражає його сутності, оскільки не передбачається існування сутності, як чогось “внутрішнього” і такого, що потребує виявлення. “Зовнішнє” не відображає глибини особистості або світу. Тому “ідентичність-симулякр” характеризується “зовнішньою” завершеністю, поверхневим конструюванням непрозорого, самоочевидного артефакту, який позбавлений відображувальної функції; кількісними критеріями оцінки; антиієрархічністю” [235, с. 100]. Освіта в такій ситуації набуває цілковитої функціональності. Це “опанування вміння та компетентності без універсального смислового горизонту” [287, с. 175], і, в результаті, знання втрачає смислове навантаження.

Таким чином, сучасна людина існує у просторі плюралізму цінностей. Це, з одного боку, надає можливості для самостійного визначення стратегії життєдіяльності, а з іншого утворює ситуацію “втечі від свободи” (Е. Фромм). Нагадаємо, що однією з найважливіших передумов існування феномену “відповідальності” виступає свобода. Трансформації свободи в сучасному аксіологічному просторі з необхідністю приводять до смислових змін відповідальності. Остання є прерогативою не стільки ідентичності, скільки самості людського “Я”. Ціннісна ієрархія, властива для класичної епохи, передбачала існування авторитету. Він був інстанцією, спираючись та відштовхуючись від якої індивід формував власне “Я”. Авторитет обмежував можливості свободи індивіда. Навіть опираючись йому, людина знаходилась

в контексті ієрархічно сконструйованого порядку, універсальним засобом дотримання якого стає об'єктивне знання.

В свій час Е. Фромм, досліджуючи співвідношення "авторитету" та людської "самості", стверджував, що можливість виступити проти наявного авторитету є визначальною для формування самосвідомості особистості. "Вступаючи у суперечність з вимогами власної совісті, опираючись владі ірраціонального авторитету, особистість розвивалася, особливо (розвивалося – А. К.) відчуття самості. Я відчуваю себе у якості Я, тому що я сумніваюся, я протестую, я опираюся авторитету" [346, с. 179]. Архетип "самості" проявляє себе, як правило, в якості "об'єднуючого символу" (К. Юнг). Але у ситуації, коли влада стає анонімною і неявною, можливості опору втрачаються. Інстанція влади "розчиняється" у "тілі" соціальних відносин. Тим самим влада авторитету підпорядковує людину зовнішності, поза її свідомістю. "Але якщо я не усвідомлюю, що підпорядковуюсь або чиню опір, якщо мною керує анонімний авторитет, я позбавляюсь відчуття самості, я перетворююсь у "Хтось", стаю частиною безликого "Дещо"" [346, с. 179].

Можна стверджувати, що одним з таких "анонімних авторитетів" сьогодні виступає ринкова економіка. Її розвиток обумовлює масове розповсюдження "бездіяльного споживання" [82], про що писав Т. Веблен. Важливою ознакою останнього є марнотратство часу і матеріальних благ. В такому випадку престиж і положення у соціальній ієрархії визначаються рівнем споживання. Тому головним критерієм доброчинності людини виступають гроші. "Основа, на якій в кінцевому рахунку ґрунтується добра репутація у будь-якому високоорганізованому суспільстві, – грошова сила. І засобами демонстрації грошової сили , а тим самим і засобами придбання або збереження доброго імені є бездіяльність і демонстративне матеріальне споживання" [82, с. 120], – зазначав Т. Веблен. Якщо спочатку "бездіяльне споживання" і "бездіяльне марнотратство" були властиві виключно вищим верствам суспільства, то поступово вони охоплюють всю його структуру.

Тепер споживання на належному рівні стає потребою навіть бідних прошарків населення, які імітують поведінку “бездіяльного класу”. Надмірна трата матеріальних ресурсів і часу розраховані на публічну самодемонстрацію. Результатом є зменшення ролі міжособистісних стосунків та зростання ролі публічної, або “громадської думки”, в результаті чого людина розуміється як об’єкт “для маніпуляції з боку мікросоціальних законів” [283, с. 72].

У вимірі “публічності” відбувається формування “самості” як вторинної якості. З точки зору Е. Фромма, втрата свого “Я” рівноцінна втраті самототожності, а тому індивід “рятує себе, отримуючи вторинне відчуття самості” [346, с. 168]. Вимір “публічності” безпосередньо обумовлює формування такої “самості”. Людина отримує її шляхом “схвалення оточуючих, відчуваючи власну цінність, успішність, корисність, одним словом відчуваючи себе придатним для продажу товаром, яким є вона сама, оскільки інші сприймають її як істоту нехай і пересічну, однак таку, що відповідає одному з стандартних взірців” [346, с. 168], – писав Е. Фромм.

Отже, стає очевидною одна з перспектив необмеженого споживання – симуляція дійсної, справжньої індивідуальності, її особистісного самовизначення. Людина як “споживач” здатна довести свою активність до такого рівня, де втрачається продуктивно-раціональна основа її поведінки. Відповідним чином це позначається на її можливості бути відповідальною. Адже відповідальність є здатністю утримувати себе у тотожності та цілісності. Тому вона і спирається на людське “Я”. Якщо зникає єдність “Я”, то немає кому бути відповідальним. Процес перетворення влади і авторитету на анонімну силу сприяє несвідомому перенесенню відповідальності на дану деперсоналізовану (безособову) інстанцію. Ця тенденція властива сучасній освітній ситуації, в якій панує перенасичення інформацією, товарами і “знаками”, а “власницька”, “споживча” концепція знання потенційно руйнує” відносини “викладач-студент” [283, с. 71]. Як наслідок, виникає “екстаз

повноти”, що породжує байдужість й апатію. Під впливом “демонстративного споживання” індивід (суб’єкт навчання) втрачає зв’язок з реальністю. “Симулякр перетворюється на алібі, що виправдовує нестачу реального, пустоту знаку” [235, с. 101], – зазначає Н. Б. Маньковська.

Засобом компенсації “пустоти самості” може стати (і стає!) споживання як симуляція ідентичності. Що цілком закономірно, оскільки комерціалізація знання приводить до того, що воно в освіті “втрачає свою навчально-мотиваційну привабливість” [283, с. 71]. Внаслідок того, що відповідальність завжди співвідноситься з “Я”, що діє у світі, його втрата рівноцінна безвідповідальному існуванню. Ціннісна ієрархія задається “імперативами моди”, і людина потрапляє у вимір симулякрів, де “споживає споживання” [235, с. 101]. В такому випадку людина вже не стільки відповідальна істота, скільки відповідна, тобто така, що відповідає зовнішньому взірцю, в якому основою виступає меркантилізація і споживання.

Важливим є і те, що динаміка сучасних соціально-культурних та економічних трансформацій породжує сумнів і страх у людини. Внаслідок того, що вона не встигає адаптуватися до змін оточуючого її світу, соціально-філософська думка проникнена тематикою невпевненості, страху та тривоги. Втрачаючи зв’язок зі світом, людина втрачає “дім”. Бездомність є основою, на якій проростає невпевненість і тривожність людського існування. Однак, людина, зокрема у філософії екзистенціалізму, була ще здатна на бунт проти дегуманізованого, а тому “страшного”, “лякаючого” світу [160]. Нехай цей бунт був абсурдним, але саме він слугував тією основою, на якій людина могла віднайти хоча б залишки смислу.

Зазначимо, що в сучасній системі ціннісних координат тривоги, страх, невпевненість пояснюють поняття “плинності” і “становлення”. Так, у філософських дискурсах постмодернізму світ та людина розглядається не як впорядковане, стале існування, а як невизначеність, що перебуває у постійному становленні. У цьому вимірі класична метафізика світу з її

розумінням “форми” та “змісту”, “поверхні” та “глибини”, “сутності” та “існування” тощо поступається місцем новій світоглядній перспективі. В контексті останньої, зокрема “поверхня” та “глибина” зливаються в єдиному процесі безперервного становлення, де одне виражає інше. Наприклад “поверхня” в філософії Ж. Дельоза – “це не світ явищ в їх протиставленні сутності, вона включає в себе глибину, зростається з нею. Глибина, витоки, начала присутні усюди у вигляді ефектів, подій, що перебувають на межі буття” [238, с. 314]. В силу вказаного зникає межа між “поверхнею” та “глибиною” людського існування. Значення має не те, ким людина стала, не її здатність бути “тотожною самій собі”, а процес перманентної зміни. Тому нова форма тотожності передбачає одночасне співіснування декількох смислів. “Парадокс чистого становлення з його здатністю уникати теперішнього – це парадокс безмежної тотожності: безмежної тотожності обох смислів одразу – майбутнього й минулого, дня до і дня після, більшого та меншого, надлишку і нестачі, активного та пасивного, причини та ефекту” [120, с. 17], – писав Ж. Дельоз.

В контексті цих міркувань людина не може бути самобутньою індивідуальністю. Вчитель повинен враховувати, що вона – тільки можливість, яка намагається утриматись на межі буття та небуття. Перехід з одного стану в інший обумовлює спосіб існування, який можна визначити поняттям “мерехтіння”. Конституювання власної ідентичності в даній ситуації також відбувається на “поверхні”, але вже не як вираження сутнісної глибини, а як спроба утриматись хоча б на деякий час, на фоні буття. Наведені теоретичні розвідки представників постмодернізму знаходять своє відображення у “циклічній природі” споживання. Останнє визначається “хвилями моди”, яка нав’язує споживачу періодичність виникнення нових потреб і бажань, які потребують для свого задоволення нових товарів. Нова річ, предмет або їх комбінація утворюють нову тимчасову та нестабільну ідентичність, яка приречена через певний час застаріти. Тому, з точки зору

Ж. Дельоза, “особиста невизначеність є не сумнівом, зовнішнім по відношенню до того, що відбувається, а об’єктивною структурою самої події, оскільки остання постійно рухається у двох смислах-напрямках одночасно і розриває на частини суб’єкта, який слідує за ними” [120, с. 180].

Амбівалентність людського буття в сучасних умовах породжує нестійке (нестабільне) відношення до світу. Останній швидко змінюється, і тим самим змушує індивіда адаптуватися до нових ситуацій. Так само загрозливу амбівалентність містить й освіта. З одного боку, вона “пропонує людській особі доступ до культурних надбань людства та відкриває можливості продуктивного розвитку особистості, побудови творчого й успішного життєвого сценарію” [287, с. 164]. З іншого боку, сучасний освітній процес “розкладає і нищить самобутню особистість, “виготовляє” людей для певної соціальної системи, переоформлює їх у типові для цього суспільства соціальні персонажі” [287, с. 164]. В результаті втрачається набута вкоріненість у стійких формах соціально-культурного існування, що приводить до ускладнення здійснення процесу соціальної відповідальності. Відбувається процес її формалізації, оскільки людина відповідає на тимчасові вимоги свого емпіричного життя, яке постійно трансформується. Зміна місця та способів існування обумовлюють зміну тих орієнтирів, на які зорієнтована відповідальність. Тому вона в кращому випадку все більшою мірою отримує соціально-юридичний характер.

Перманентні зміни усталеного соціокультурного буття в глобальному світі девальвують цінність істини. Вона постає функціонально неефективною. Властиві для епохи Модерну уявлення про необхідність та можливість досягнення істини сьогодні скомпрометували себе як такі, що містять в собі “тоталітарні тенденції” [313, с. 48-49]. В результаті недовіри до “гранд-наративів”, плюральності “істина стає релятивістською і довільною: кожен може мати власну думку, твердження” [283, с. 75]. Байдужість до істини породжує “цинічний розум”, тобто такий тип раціональності, який

зберігає можливість “мислити” в умовах тотального обману, симуляції та ідеологізації. Віра мислителів новоєвропейського періоду у перетворювальну роль культивованого за допомогою освіти розуму не витримує конкуренції з байдужістю “цинічного розуму”. Будь-яка критика в цих умовах втрачає смисл. Разом з цінністю істини недійсними стають і всі інші цінності класичної епохи. “Сучасний цинізм подає себе як той стан свідомості, що наступає після наївних ідеологій та їх Просвітництва. У ньому і полягає дійсна причина того сенсаційного факту, що критика ідеологій вичерпала себе. Вона залишилась більш наївною, ніж та свідомість яку вона хотіла викрити; зберігаючи свою добропорядну раціональність, вона не пішла слідом за сучасною свідомістю і не здійснила повороту до хитромудрого реалістичного плюралізму. Ряд форм хибної свідомості, що формувалися до нашого часу – брехня, заблудження, ідеологія – виявився незавершеним; сучасний менталітет змушує додати четвертий член ряду – феномен цинізму” [313, с. 29-30], – писав П. Слотердайк.

В ситуації дуалізму також існував і етос “розуму” в епоху Модерну. Але йому була властива віра, що осягнення істини здатне відділити “сутність” від “явища”, “глибинне” від “поверхневого”. На основі чого виникає “освітній проект Модерну”, програмою якого було “розчаклування світу” [287, с. 158]. Сучасна ж “цинічна свідомість” живе одночасно у двох вимірах, що має історичне обґрунтування. Починаючи з метафізики християнства, людина трактується як дуалістична істота. Цінності “Земного Граду” визнавались як щось нижче і не варте гідності у порівнянні з цінностями “Граду Небесного”. Вибудувана на цій основі ієрархія цінностей знаходить подальший розвиток у поглядах на людину в “економічному суспільстві”. На думку К. Поланьї, його основи були закладені у XIX столітті у вигляді ринкової економіки яка була “не більше ніж епізодом” [83, с. 23]. Цей період був настільки болісним, що породив своєрідні уявлення про людину. Ці погляди, які були наслідком “моральної травми”, в основному зводились до того, що людині властиві як

“ідеальні”, так і “матеріальні” цінності та мотиви діяльності, але у повсякденній життєдіяльності індивід визначається прагненням до “економічного”. Подібні уявлення були справедливими по відношенню для ринкової економіки, але “тільки по відношенню до такої економіки” [83, с. 23], – стверджує К. Поланьї.

Вважається, що головним мотивом діяльності у “ринковій економіці” є страх голоду та перспектива отримання прибутку. Причому перший був властивий тим, хто продавав себе як робочу силу, а другий підприємцям. Економічна діяльність пов’язувалась з цими мотивами і внаслідок того, що повсякденне життя і найманих робітників, і підприємців було пов’язане не тільки з виробничою діяльністю, яка виступала основним фактором їх існування, але й освітою (навчанням), яке одержує ключове значення і в контексті модерної реальності, і в просторі людського суспільства. До нашого часу ми зустрічаємось з наслідками цього розподілу у вигляді так званих “матеріальних” та “ідеальних” цінностей та інтересів. Даний дуалізм виражав ситуацію, що склалась в суспільстві. “При ринковій економіці людське суспільство саме виявилось організоване за дуалістичним принципом, повсякденне життя було віддане матеріальному, а воскресіння – ідеальному” [83, с. 27]. Те, що визначає смисл людського існування, перетворюється на основу її щоденної діяльності. Цінності “воскресіння” компенсують “неідеальність” (“поцейбічність”) повсякденного існування. Хоча вони не виражаються у повсякденній діяльності, оскільки так само, як і “воскресіння”, відкладаються (переносяться) на майбутнє.

Сьогодні, як відомо, “ідеальні” цінності не сприймаються як раніше. Вони виступають як “декоративна” прикраса,позбавлена минулого змісту та функціонального призначення. У цьому відстороненні та безпечному дистанціюванні основну роль відіграє цинізм. Якщо сучасність “цинічна”, то класична епоха в такому випадку є “наївною”. Новий час (епоха Модерну) визначав дві причини спотворення істини: це “зла воля” і заблудження.

Існування дійсного “Я” визнавалось тільки в тому випадку, якщо істина спотворювалась в силу наявності злої волі. Тому дана ситуація включала в себе необхідність відповідальності. Але хибна точка зору визначена не “самістю” індивіда, а зовнішнім, “природним механізмом” [313, с. 48-49]. Відповідальність передбачає існування “Я”, і за умови його відсутності в процесі практичної або інтелектуальної активності зникає можливість відповідальності.

Для епохи Просвітництва лейтмотивом було прагнення залучити людину до “ідеальних” цінностей за допомогою освіти і знання. “У Просвітництві освіта перетворюється на непереборний та невпинний дух емансипації… Емансипація в її негативному вимірі вимагає тотального спростування, перегляду і відкидання наявних значущостей як таких, що втратили виправданість і легітимність” [287, с. 158]. В силу чого вважалося, що аморальність пов’язана з незнанням, а для того, щоб змінити “хибну свідомість”, достатньо надати їй знання про дійсне положення речей, що відкриває шлях до набуття ними достеменного сенсу. Сьогодні ситуація змінюється: індивід поінформований про все, що відбувається в світі, він має доступ до величезного об’єму знань, проте це не приводить до руйнування ідеологічних та міфологічних форм свідомості. Не зважаючи на те, що сучасній людині відомо про дистанцію між соціальною дійсністю і наявними міфологемами, вона не збирається відмовлятися від останніх. “Цинічний розум не є наївним, він парадоксальним чином виявляється освіченим хибною свідомістю: чудово усвідомлюючи брехню, повністю віддаючи собі звіт у тому, що за ідеологічними універсаліями приховуються приватні інтереси, він зовсім не збирається відмовлятися від цих універсалій” [139, с. 36], – вважає С. Жижек.

Безумовно, свідомість сучасного індивіда не заперечує етичних цінностей, соціальної відповідальності та обов’язку. Навпаки, в наш час як ніколи багато говорять про цінності та їх відродження. Однак досить

типовою є ситуація, коли підвищений “попит” на цінності свідчить про їх катастрофічну нестачу. Якщо економіка займає “місце Бога”, будь-які не економічні, тобто духовно-ідеальні мотиви та смисли приречені бути недійсними. Пошук “ідеальних” цінностей обертається більш тотальним утвердженням “матеріальних” цінностей, стимулюючи “власницьку” концепцію знання, яка “порушує правові та етичні проблеми у відносинах між індивідами” [283, с. 72]. Наприклад, розмови про “соціальну відповідальність” бізнесу перед суспільством обертаються ще більш безвідповідальними діями. Відповідальність із дійсної сили, що обумовлює життєдіяльність суспільства, перетворюється на “знак”, котрий, як зазначалось, є симулякром. “Такий цинізм не є відверто аморальною позицією, швидше тут сама мораль поставлена на службу аморалізму; типовий взірець цинічної мудрості – тлумачити чесність та непідкупність як вищий прояв безчесності, мораль – як витончену розбещеність, правду – як найефективнішу форму брехні” [313, с. 37]. В такій ситуації важко говорити про відповідальність як спосіб ствердження особистості.

Виходячи з цих міркувань, зрозуміло, що “цинічний розум” приходить до необхідності здійснення відповідальності майже виключно під дією “зовнішньої” необхідності. Нагадаємо, що людство впродовж останнього століття невпинно нарощувало науково-технологічну могутність. Але розрив між технологічним розвитком і розвитком сутнісних сил людини привів до обернення цієї могутності проти свого творця. Сучасний світ став загрозою для людини, оскільки те, що було приховано в глибинах людської екзистенції, сьогодні стало фактором повсякденного соціокультурного буття. Розвиток сучасності як “суспільства ризику” збільшує міру соціальної відповідальності кожної особистості. Але це утворює і протилежну можливість – “втечі від свободи” [345] та відповідальності. Тим більше, що “цинічний розум” надає можливість зберігати видимість орієнтації на цінності “гуманізму”, “людиноцентризму”, “істини”, “добра”, “краси”. Такий

стан свідомості постає “розривом” між розумом і волею з одного боку, та свободою і відповідальністю з другого. В іншому аспекті цей “розрив” можна описати як протиставлення практики і теорії та її відображення в свідомості.

Нагадаємо, що процес соціокультурного поступу людства є процесом емансипації. Тобто історію можна визначати як звільнення людини від “ідолів” (Ф. Бекон). Хоча збільшення міри свободи обертається можливістю її добровільної втрати, про що яскраво свідчать численні факти соціальної історії. З точки зору Т. Адорно, чим більше свободи приписує собі суб’єкт або спільнота, тим більшою є їх відповідальність, “і перед лицем цієї відповідальності суб’єкт відмовляється від свободи в буржуазному житті, практика якого ніколи не забезпечує йому свободи, яка дарована теоретично… Межа власної свободи іманентна індивідам як у їх приналежності природі, так і у цілковитому безсиллі відносно відособленого суспільства, яке стало самостійним та протистоїть людині” [4, с. 200]. В такому випадку відповідальність сублімується до змісту абстрактної ідеї, в силу чого вона втрачає своє призначення.

Безперечно, абстрактні цінності не стільки визначають напрямок руху сучасної цивілізації, скільки “прикрашають” його. Саме тому перехід до некласичного типу раціональності характеризується турботою стосовно кардинальної зміни ціннісної та відповідальної позиції людини. Ціннісний релятивізм виявляється нездатний подолати нігілізм і відчуження, у якому перебуває особистість. Вона втрачає контроль над подіями, оскільки релятивізація зумовлює плюралізацію. Відчуття загрози вимагає сформувати такі принципи відповідальності, на основі яких можна було б вивести нові обов’язки людини. На думку Г. Йонаса, саме страх перед майбутнім людства вимагає звернення до поняття “відповідальності”. Він визначає цю вимогу як “евристику страху” [155, с. 7]: лише передбачуване спотворення або знищення людини та світу допомагає нам зрозуміти людину і світ, які необхідно зберегти.

В контексті “евристики страху” завданням освіти є не створення утопічних ідеалів щодо майбутнього: завдання полягає у формуванні умов для запобігання злу. Це означає свідоме конструювання суб’єктами навчального процесу соціальної реальності відповідно до їх ціннісних переваг з “метою переосмислення наявного інтелектуального досвіду, подолання соціальних негараздів та формування нових знань” [283, с. 72]. Мова йде про те, що ми не можемо дійти згоди відносно того, якими повинні бути універсальні ціннісні засади людського буття. Але наш соціальний досвід показує, як не повинно бути. “Можливо, людство дійсно ніколи не прийде до згоди щодо майбутнього проекту загального співіснування, і суперечності релятивізму і толерантності не будуть вирішені. Проте це не заважає нам спрямовувати свої зусилля на запобігання здійсненню того, що ми вважаємо неприпустимим. Тому конститутивним принципом людської спільноти виступає не стільки “принцип надії”, скільки “принцип страху”” [155, с. 219], або невпевненості. Подолання його можливе за рахунок відповідальної дії на основі знання.

Однак сьогодні технологічний рівень розвитку людства досягнув такої межі, де відповідальність не може залишатись справою виключно науково-технологічної сфери. Вона розповсюджується на соціальний та екологічний рівні. Проблема полягає у “сумісності” технологічного розвитку з суспільством та природою [155, с. 381]. Безперечно, не менш важливим у даному контексті для сучасності є співвідношення розвитку економічної діяльності з соціумом і довкіллям. “Принцип страху” є “зовнішнім” по відношенню до економічного буття. “Ризик”, що сьогодні став ознакою повсякденності, був властивий підприємницькій діяльності від її зародження. Сьогодні саме він є основою для отримання прибутку, оскільки “економічний капітал” легітимізується через соціальний капітал, який оприявлюється в культурній та освітній діяльності [283, с. 77]. Проте ризик змушує підприємця зменшувати витрати на виробництво того чи іншого продукту, і

таким чином врівноважувати те надлишкове марнотратство, що спостерігається на боці споживання. Таким чином, економічний розвиток, основу якого складає індивідуалізм, перестає бути справою виключно окремих індивідів.

Суттєво, що невпевненість(“страх”) виступає тим значимим елементом сучасності, який визначає економіку як із ззовні, так і з середини. Адже “страх”, породжуваний різноманітними ризиками, в свою чергу породжує нові потреби. Економіка виявилась здатною використати навіть розповсюдження “страху” як засобу збагачення. У цій ситуації тотальні ризики “являють собою те, що шукають економісти, – потреби, які неможливо задовольнити. – писав У. Бек, – Задовольнити можна голод, інші потреби. Цивілізаційні ризики – це бездонна діжка потреб, які постійно безперервно самовідновлюються” [35, с. 26]. Завдання освіти і вчителя полягає у створенні для них системи контролю.

Адже виникає економіка, що прагне задовольнити зростаючу потребу людини у захисті від ризиків. Хоча вона сама постає “джерелом нових ризиків” [322, с. 36-37]. Наприклад, вживання деяких медичних препаратів, які покликані лікувати одні хвороби, приводить до появи нових. Індустріальне виробництво створює високий рівень достатку, але в той самий час приводить до забруднення навколишнього середовища і цим породжує нові, більш небезпечні ризики. Нові ризики стосуються усіх верств населення, незважаючи на майнові, географічні або державні кордони. Вони стосуються як багатих, так і бідних, як освічених так і неосвічених. У цьому смислі “суспільство ризику” є принципово неієрархічним. “Багатство ієрархічне… Демократичність допускає внутрішню диференційованість хоча б на ізольовані індивідуальності. Ризик згуртовує людей у недиференційовані маси” [329, с. 37]. В силу чого, з точки зору теорії “символічного насилля” [77], система освіти постає одним з “найдієвіших інструментів ведення символічної боротьби для нав’язування домінуючої культури” [283, с. 77].

Отже, система освіти повинна легітимізувати ті знання і значення, що приховують “силові відносини” [77, с. 43-45], а не усвідомлення необхідності відповідальності.

Тим самим можна констатувати, що сучасність вибудовує нові контури соціокультурного, ціннісного “космосу”, і проблема соціальної відповідальності займає й ньому провідне місце. Наш час утворює різні стратегії подальшого розвитку соціуму, проте кожна з них ще до кінця не визначена. Тому ми перебуваємо в ситуації “можливості можливостей”, де здійснення соціальної відповідальності не є обов’язковим, автоматичним, а залежить від солідарної волі спільноти та освіти, яка містить потенціал, необхідний для перетворення людини на суб’єкта відповідальної діяльності.

Розповсюдження зазначених тенденцій обумовлює радикальну трансформацію інституту вчительства. З точки зору Ж.-Ф. Ліотара, раніше вчитель “відтворював” та “розповсюджував” всезагальну модель життя, яка була пов’язана з наративом “звільнення”. Сьогодні критерієм освіти виступає “результативність” [221, с. 118-120]. У цьому контексті “університети та інститути вищої освіти підпорядковуються відтепер вимозі формування компетенцій, а не ідеалів… Передача знань не виглядає більше як те, що покликано формувати еліту, здатну вести націю до звільнення, але постачає системі гравців, здатних забезпечити відповідне виконання ролі на практичних посадах, які потрібні інститутам” [221, с. 119]. Потрібно зважати, що подібна ситуація робить виховання суто формальною справою. Вчительство, позбавлене смислового наповнення, може бути не лише функцією. А це означає, що вчитель відповідальний не за становлення особистості, а за навчання індивіда досягати ефективних результатів у вибраній професії. Однак вчитель, який має справу не з цілісною людиною, а виключно з майбутнім вузькоспеціалізованим фахівцем, сам постає “уособленням” предмету, який він викладає. Таким чином, відповідальність

вчителя починає залежати від того, наскільки ефективно він надає відповідні освітні послуги.

Безумовно, що “витіснення” виховної функції вчителя безпосередньо пов’язане з комерціалізацією знання в сучасній освіті. Критика постмодернізмом педагогіки та філософії освіти стосовно недопустимості “репресивного насилля” в освіті виявилась економічно обґрунтованою. У концепті “суспільства знань” в зв’язку з цим актуалізується антипедагогічний дискурс. Так, наприклад, з точки зору Е. Браунмюля “немає педагогіки, яка б не була більш або менш явним терором” [270, с. 409]. Виховання трактується як “дресирування” та “придушення” індивідуальності дитини. “Виховання у будь-якій формі є жорстоким поводженням з дитиною” [270, с. 409]. Але якщо дисципліна характеризується як “воля до влади”, тоді унеможливлюється самодисципліна, без якої не може бути і мови про соціальну відповідальність усіх учасників педагогічного процесу.

Проте влада, насилля та дисципліна є невід’ємними атрибутами “соціальної відповідальності”, так само як й “ідентичності”. Інша справа, що в першу чергу вони повинні бути спрямовані не назовні, а на самого себе. Але якщо вони нівелюються в культурі сьогодення, тоді єдиним способом уникнення розчарування та повернення хоча б “ілюзії статусу вчителя” залишається “симуляція” [68, с. 222]. Позиція вчителя тримається на цілеспрямованій діяльності щодо впорядкування, культивування, або, іншими словами, окультурення свавільної спонтанності внутрішнього світу учня. Тому дисципліна, так само як і примус, відіграють тут величезну роль. “Дисципліна є організованим примусом, організованим не тільки у тому сенсі, що він сам є дещо впорядковане, але і таке, що впорядковує, має своєю метою організацію. Це є, можна сказати, узгодження зусиль для отримання за допомогою наявних засобів максимального ефекту” [103, с. 64], – писав С. І. Гессен. Так зрозуміла дисципліна тісно пов’язана з владою.

“Дисциплінована людина володіє сама собою” [103, с. 64]. Але в контексті дисципліни влада є тільки засобом і ніколи не самоціллю (метою).

Разом з тим дисципліна може набувати деформованих рис, і тоді ми маємо справу з “дресируванням”. Останнє є таким відношенням, яке не передбачає в “Іншому” особистості. Те, на що спрямоване дресирування, не має волі та розуму, тобто не здатне до індивідуальної активності. Можна сказати, що воно є уречевлюючим, механістичним відношенням і породжує тільки елементарні реакції, викликані обмеженим набором стимулів. Дресирування не передбачає самостійного та ініціативного існування у свого об’єкта. “У цьому сенсі об’єктом її виступають речі (хоча б і одушевлені), а не особа. Навпаки, дисципліна звернена до людей, за якими визнається свої воля та розум, тобто до осіб” [103, с. 64-65]. Потрібно зважати, що дисципліна вимагає дій, які не передбачені автоматично. Тому вона залишає місце для ініціативи людини. Вона вказує мету, до якої необхідно прагнути, проте не визначає шляху та засобів її досягнення. Звідси витікає важлива властивість дисципліни: “Вона припускає відповідальність виконавців, чого немає в дресируванні, що вимагає від свого об’єкта завжди однакової і заздалегідь визначеної відповіді на отриманий наказ” [103, с. 65]. В контексті відносин учень-вчитель різниця полягає не стільки у наявності влади, скільки у мірі відповідальності. Відповідальний вчитель ніколи не позбавить учня можливості бути відповідальним суб’єктом. Відмова у цьому рівнозначна відмові у володінні учнем гідності. Звідси витікає, що вчитель відповідає не тільки перед суспільством за учня, але і перед учнем. А це означає, що вони разом підпорядковані тій вищій меті, заради якої і встановлюється дисципліна. Тому між позицією вчителя та позицією учня немає нездоланої дистанції, як це має місце у випадку дресирування. Зрозуміло, що в основі дисципліни, на відміну від дресирування, міститься етична свідомість.

## *5.2. Соціальна відповідальність вчителя в континуумі дискурсивної комунікації*

Динаміка розвитку освіти породжує необхідність зміни способів організації інституту вчительства. “Традиційна” освіта, як зазначалось, є “монологічною”, що в контексті взаємодії вчитель-учень знаходить вираз в суб’єкт-об’єктних відносинах. Специфіка подібної навчально-педагогічної практики відповідала темпоральному виміру епохи Модерну (індустріалізму). Дисциплінарні практики, як “дисциплінарні матриці освіти” [287, с. 166] домінуючі у “традиційній” освіті, відтворюють логіку “машинного” виробництва і властивий їм “технократичний” тип мислення.

Зрозуміло, що формування постіндустріальної епохи здійснило вплив на способи формування норм і цінностей діяльності вчителя. Важливою рисою постіндустріалізму (“техногенної цивілізації”) [317] є відмова від уявлень про “лінійний” розвиток історії. Наявність різних, інколи альтернативних стратегій цивілізаційного поступу пропонує сучасній людині неоднозначні системи цінностей. В силу чого вона отримує правила і моделі обов’язків та вимог, які накладають неоднорідні за характером культурно-цивілізаційні утворення. Проблема ускладнюється тим, що в реальності нашого соціокультурного життя духовні парадигми сучасності і минулого взаємодіють у суперечностях етнічних, релігійних, расових феноменів. “Сьогодні мережа соціальних зв’язків сплетена так тісно, що наслідки сучасних подій миттєво розповсюджуються по всьому світу” [332, с. 28], – зазначає Е. Тоффлер.

Тепер не тільки соціальний простір, але й час здатні концентруватися в одній “точці”, в одному проміжку. Характеризуючи дану обставину, Е. Тоффлер писав: “Дійсно, не тільки сучасні події миттєво розповсюджуються, тепер ми відчуваємо вплив усіх минулих подій по-новому, адже минуле повертається до нас з новою силою. Ми опинились у ситуації, яку можна назвати “стрибком часу”” [332, с. 28-29]. Одночасна

присутність і взаємодія різнорідних норм та цінностей унеможливлюють автоматичне, нерефлексивне наслідування лише однієї, традиційної чи інноваційної лінії життя і поведінки.

Важливою у даній ситуації постає проблема "взаєморозуміння" та "взаємодії" представників різних культурно-духовних світів. Життєдіяльність індивідів, які можуть бути суб'єктами одного і того ж соціуму, не визначається єдиною універсальною ієрархією обов'язків. Тому спільність (єдність) у сучасній соціальності досягається не за рахунок сили авторитету або традиції, на який спирався вчитель в умовах "репресивної", або авторитарної освіти", а за допомогою публічної (загальної) комунікації. Різні дискурси "зустрічаються" у комунікативному просторі, завдяки чому "виробляють" спільні шляхи та напрямки розвитку соціокультурного життя. Тим самим, сучасне суспільство можна охарактеризувати як комунікативне, а сучасну людину як "homoconnectus" [176, с. 276], що буквально означає "приреченість" індивіда на спілкування.

Безумовно, сучасне, розгалужене на безліч страт, спільнот, ланок, ліній, мереж суспільство вимагає певних універсальних основ, які б могли забезпечити комунікативну узгодженість для злагодженої роботи соціальних інститутів і систем. Ефективна робота сучасної соціальної організації залежить від того, наскільки у ній можливе взаєморозуміння. Останнє безпосередньо пов'язане з феноменом соціальної відповідальності. Характеризуючи основу взаєморозуміння як "відповідальність перед іншим", Е. Гідденс визначає її як "довіру" [261, с. 161-162].

Трансформація процесу легітимізації норм соціокультурного життя та його інститутів, зокрема освіти, приводить не лише до підвищення ролі відповідальності. Відбувається трансформація самого феномену "відповідальність". На думку А. М. Єрмоленка, сучасні цивілізаційні трансформації "потребують іншого типу відповідальності, яка …має спиратися на фундамент дискурсивно трансформованої універсалістської

етики” [137, с. 20-21]. Дискурсивна трансформація відповідальності означає перехід від монологічної до дискурсивно-етичної відповідальності.

Необхідно враховувати, що освіта постає одним зі складних соціальних інститутів, в діяльності якого актуалізується проблема узгодженості поліфонії диференційованих дій. Успішність навчально-виховного процесу залежить від злагодженості співпраці вчителів та учнів, батьків та адміністрації, в узгодженості та гармонійності того культурного матеріалу, що пропонується учням на різних заняттях. Разом з тим вчитель разом з учнем не є окремо існуючими, незалежними культурними або психічними системами. Взаєморозуміння, або, з точки зору Н. Лумана, “подвійна контингентність”, є необхідною “передумовою соціальності” [410, с. 10-13]. Тобто поведінка “Я” обумовлена поведінкою та очікуваними діями “Іншого”. У той же час “Інший” так само визначає свою поведінку у відповідності до очікуваних дій “Я”. Виникає двостороння залежність одного соціального суб’єкта від іншого. Щоб визначити свою поведінку, ми повинні хоча б в загальних рисах зрозуміти поведінку інших людей. “Подвійна контингентність виникає не як наслідок взаємозалежності, а проявляється завжди, коли дії орієнтуються одна на одну, – тоді, коли внаслідок цього залежність тільки утворюється, і тоді, коли від залежності прагнуть звільнитися” [410, с. 13], – підкреслював Н. Луман.

У вимірах системно-функціонального підходу проблема “соціального порядку” і взаємодії “Я” та “Іншого” вирішується на основі специфічно зрозумілої комунікації. Цей підхід, представлений працями К.-О. Апеля [14] і Ю. Габермаса [358], протистоїть спробі вивести взаєморозуміння і спілкування з особливостей соціального устрою. Якщо представники системно-функціонального підходу починають з комунікації, розробляють “у своїх побудовах механізм безальтернативної реалізації комунікації” і цим забезпечують “гарантованість її успіху” [262, с. 161], то відповідь представників комунікативної філософії полягає в обґрунтуванні нового комунікативно-етичного виміру, що отримав назву “дискурсивної етики”.

“Гарантіями взаєморозуміння та взаємоузгодження тут виступають не деперсоналізовані соціальні механізми, а “відповідальність комунікативної свободи”, яка притаманна людині” [262, с. 162], – зазначає А. В. Назарчук.

Потрібно зауважити, що соціальна відповідальність вчителя можлива як солідарна відповідальність кожного суб’єкта навчально-виховної діяльності за весь процес в цілому, що обумовлено як архетипом діяльності вчителя, так і його покликанням . Отже, за кожного учасника цього процесу. Це і є тим, що вище згадувалось як відповідальність перед “Іншим”. В такій ситуації освітня спільнота є комунікативною за своїм визначенням, адже слово, так само як і мова, є одним з найбільш фундаментальних способів її існування. Узгодження різних позицій в процесі освітньої діяльності можливе за допомогою дискурсивних практик.

В даному контексті постає необхідність уточнити визначення поняття “дискурс”, яке має множину конотацій.Термін “дискурс” походить від латинського “discurrere” – “обговорення”, “переговори” або “сварка”, і найчастіше ототожнюється з “мовою у використанні” та описує текст у безпосередньому комунікативному контексті. Дискурс є предметом вивчення різних за предметом дисциплін. Так, наприклад, у лінгвістиці тексту його використовують для опису способів поєднання речень у єдине зв’язане смислом лінгвістичне ціле, яке більше, ніж граматичне речення. У системній лінгвістиці – для зв’язку лінгвістичної організації дискурсу з певними системними компонентами ситуаційних типів. У психолінгвістиці – для визначення когнітивних стратегій, до яких користувачі мови звертаються в процесі інтерсуб’єктивної комунікації. Оскільки дискурс швидше має відношення до слів (висловлювань), ніж до речення, він тяжіє до прагматики. Однак лінгвістична прагматика не може виступати універсальним засобом для пояснення всіх аспектів дискурсу. Концепції дискурсу різняться від найбільш вузького текстуально-лінгвістичного опису, відповідно до якого визначення дискурсу зводиться до зв’язаного мовного висловлювання, письмового або вербального, яке належить одному індивіду або групі. В

макроконцепціях здійснюються спроби теоретичного визначення ідеологічних кластерів – дискурсивних формацій, які систематизують знання та досвід і в силу свого панівного положення, “придушують альтернативні дискурси” [231, с. 24], – писав У. Майнхоф.

Важливим є те, що поняття “дискурс” безпосередньо пов’язане з поняттям “текст”. Якщо “дискурс” є комунікативним утворенням, то “текст” може мати матеріальне вираження. В такому контексті дискурс – це “мовлення, що привласнюється мовцем” [43, с. 276]. Його не можна досліджувати поза комунікативною ситуацією. Тобто необхідно враховувати наявність того, хто говорить, того, хто сприймає інформацію, і того, хто слухає їх наміри стосовно один одного. Тому одним з “класичних” є визначення дискурсу як “мови, зануреної у життя” [20, с. 137]. Дискурс здійснюється у певному “життєвому світі” і несе на собі його вплив. Зрозуміло, що дискурс є нічим іншим, як соціальною дією, він завжди передбачає спрямованість на “Іншого”. Інтерсуб’єктивна природа дискурсу передбачає існування певних “інстанцій порядку”, завдяки яким стає можливим взаєморозуміння та спільна діяльність.

Зазначимо, що дискурс як тип комунікативної діяльності безпосередньо пов’язаний з проблемою соціальної відповідальності. Адже соціальні суб’єкти в сучасному світі змушені самостійно визначати основи спільної діяльності. В такому випадку для освіти важливим є те, що дискурс постає способом діалогічно-аргументованого випробування будь-яких нормативних висловлювань та дій, які претендують на соціальне значення з метою досягнення всезагального консенсусу. У процесі повсякденного існування утворюється сфера “життєвого світу”, в якому цінності та норми встановлюються на основі практичного існування. Смисл комунікативної дії задається автоматизмом звички. У дискурсі за допомогою раціональної аргументації вони стають темою публічного обговорення. Таким чином, “дискурсом позначається кожний інтерсуб’єктивний процес аргументованого взаєморозуміння, коли не визнається іншого інтересу, окрім критики і

обґрунтування: інтересу розумного консенсусу" [136, с. 47], – зазначає А. М. Єрмоленко.

Стосовно контексту "дискурсивної етики", то вона вимагає залучення у дослідження концептів "мова" та "мовленнєвий акт". Останній визначається як "явище, котре перетворює мовне висловлювання в носія комунікативного смислу і є елементарною складовою спілкування" [110, с. 157]. Ефективність діяльності вчителя безпосередньо залежить від рівня володіння ним мовою. Саме на нього покладається відповідальність за виховання в учнів любові до рідної мови, заглиблення у її культурний зміст. Мова виступає тим спільним фундаментом, на якому зростає можливість взаєморозуміння. З точки зору О. Розенштока-Хюссі, мова є "наділндивідуальною цілісністю", у якій розгортається людське життя і стають можливими людські стосунки. "Мова включає в себе слухання і мовлення, артикуляцію і повторення. Обидва акти, слухання та мовлення, постійно розширюють просторові межі мови: в просторовому відношенні ми можемо говорити з усіма і слухати усіх. Обидва акти, повторення та артикуляція, постійно розширюють часові межі мови: ми прагнемо бути спроможними стверджувати зв'язок з усіма минулими та прийдешніми поколіннями" [293, с. 103]. Звідси стає зрозуміло, що мова пов'язує в єдине культурне ціле минуле, теперішнє та майбутнє. Втрата мови приводить до втрати взаєморозуміння між поколіннями, і, як наслідок, втрачається можливість їх спільної діяльності.

Зауважимо, що у мові представлений сукупний досвід людства. Дану ситуацію О. Розеншток-Хюссі пояснює тим, що мова утворює "силове поле між тими, хто колись жив, і тими, хто колись помре" [293, с. 107]. Необхідно враховувати, що світ дається і пізнається через мову. Крім "світу речей" і "світу людей" важливим фактором життєдіяльності виступає та мова, що є засобом спілкування у суспільстві. Ми не можемо повністю усвідомити дійсність без допомоги мови. З точки зору Е. Сепір, "реальний світ" значною мірою "несвідомо" вибудовується на основі мовних норм. "Ми бачимо, чуємо і взагалі сприймаємо оточуючий світ саме так, а не інакше, головним

чином завдяки тому, що наш вибір при його інтерпретації визначається мовними звичками нашого суспільства" [306, с. 131]. Таким чином, способи сприйняття і пізнання світу визначаються, головним чином, мовними нормами існуючого соціуму.

Необхідно враховувати, що дискурсивна етика розрахована на людину, яка повинна жити серед інших людей і домовлятися з ними для спільної діяльності. Норми, якими вони будуть користуватися, встановлюються не ззовні, а внаслідок здатності індивідів домовлятися і аргументувати, відстоюючи власну точку зору. Тобто норми сучасного соціального простору є спільно виробленими і добровільно прийнятими його учасниками. Нагадаємо, що вчитель – це не просто професія, а покликання. Для того, щоб бути реальною, діяльність вчителя передбачає особистісну присутність у навчальному процесі. Отже, обов'язки вчителя не можуть бути покладені на нього певною зовнішньою силою, він може їх прийняти тільки добровільно.

Важливим для контенту відповідальності вчителя є те, що концепція "комунікативної спільноти" "розташовує" людину серед інших людей і тим самим намагається подолати "граничний індивідуалізм", властивий для епохи Модерну (індустріалізму). Позбавлена зовнішніх авторитетів людина змушена самостійно шукати орієнтири життєдіяльності. Хоча "самостійно" не означає відокремлено від інших людей, оскільки сучасна людина є суб'єктом інтерсуб'єктивної діяльності. Тобто буття людини завжди взаємопов'язане з буттям інших людей, оскільки є результатом "набутого соціокультурного досвіду та усталених форм життя" [287, с. 167].

Відкритість людського "Я" іншим індивідам постає продуктивною можливістю для кожного бути людиною, необхідною умовою "дискурсивної практики". Ця відкритість забезпечується існуванням розумних (раціональних) начал, на основі яких виникає можливість аргументації. Відкрита спільнота людей публічно вирішує важливі для неї питання. У ній панує "дискурсивний принцип", тобто ситуація, в якій "здійснюється не імпліцитне, а експліцитне визнання взаємних інтересів індивідів, які

взаємодіють один з одним. Публічне проголошення індивідуальних інтересів робить можливим їх врахування в процесі досягнення соціального консенсусу" [262, с. 147].

Разом з тим, у вимірах "дискурсивної етики" домовленість індивідуальних воль не визнається за достатню підставу соціальних норм. З точки зору К.-О. Апеля, "невідворотності солідарної відповідальності повинна відповідати інтерсуб'єктивна значимість норм, або, щонайменше, основного принципу етики відповідальності" [15, с. 266]. Бажання та можливість домовлятися, і через це знаходити підстави для взаєморозуміння, утворює дану "інтерсуб'єктивну значимість норм". Тим самим конституюється універсальність норм етики відповідальності. Норми суспільного існування в даній ситуації легітимуються не якоюсь безособовою інстанцією, а людьми, які вступають в інтерсуб'єктивний (публічний) простір дискурсивних практик. Якщо основа норм соціальної системи міститься у анонімній абстракції "всезагального закону", тоді наслідком "такого підходу є повна відсутність відповідальності людей за прийняті рішення" [262, с. 148]. Тому відкрита, демократична соціальна система передбачає участь громадян у обговоренні важливих питань. Участь у обговоренні та прийнятті рішень передбачає готовність людини нести відповідальність. Таким чином, участь у дискурсі вже є відповідальним вчинком. Важливо, що участь у дискурсі є вільним вибором індивіда. "Дискурс передбачає спільне рішення та спільну відповідальність за його наслідки. Так само дискурсивний принцип передбачає не ірраціональний "моральний закон у мені", а відкритий аргументований консенсус, який не тільки може бути артикульований у відкритій формі, але й підпорядковується прагматичним правилам мовної комунікації" [262, с. 148-149].

З нашої точки зору принципи "дискурсивної етики" мають практичний смисл для сфери освіти. В ситуації динамічних трансформацій оточуючого світу і освітнього простору постає проблема відповідальності за результати змін, що відбулися в сучасному навчально-педагогічному процесі. Напрямок

і стратегії реформування освіти є тим питанням, що вимагає безпосередньої участі усіх зацікавлених осіб. Від того, чи з'явиться бажання громадян взяти участь в аргументованому діалозі, отже, і у відповідальності за винесене рішення, залежить майбутнє не тільки освіти, а й усього суспільства. Подібні рішення не можуть прийматися одноосібно або групою осіб. Тобто відповідальність за прийняття і втілення подібних рішень не може бути індивідуальною. Вона є солідарною відповідальністю. У цьому виражається сутність сучасного значення соціальної відповідальності. Сьогодні вона є не лише відповідальністю індивіда перед суспільством, оскільки більш важливим постає здатність та необхідність усього суспільства брати на себе відповідальність.

Підкреслимо, що відмова від участі в дискурсі не звільняє від відповідальності. Проблеми освіти так чи інакше відбиваються на усьому соціальному організмі. У попередні століття ("ситуації модерну") [287, с. 160] освіта не мала такого масового характеру, як в сучасну епоху, починаючи з другої половини XX століття. Тому і проблеми освіти не мали відношення до бідних ("нижчих") соціальних страт і прошарків суспільства. Сьогодні ситуація кардинально змінилася, достатньо згадати концепцію "безперервної освіти" впродовж усього життя. Тобто сучасність створює соціально-економічні умови, в яких людина змушена постійно вчитися. Якщо раніше навчання та виховання могли розглядатись як "підготовка" до дорослого життя, то тепер навчання – це стиль життя. Отже, проблеми освіти торкаються кожного індивіда, і тому кожен в тій чи іншій мірі несе відповідальність в суспільстві за їх вирішення.

Потрібно враховувати, що вчитель своєю діяльністю представляє смисли культури. Передача культури наступним поколінням одночасно є відтворенням та продукуванням нової культурної традиції. Вчительство – це одна з небагатьох сфер у системі розподілу праці, яка втілює в собі не окремі професійні здібності та компетенції, а людську цілісність. Тут спілкування і діяльність не розірвані, а представлені одночасно і в єдності. Адже культура

не є виключно комунікативним або діяльнісним утворенням [136]. Спроби редукувати різноманітність комунікативних практик виключно до трудової діяльності були проявом сцієнтизму в гуманітарній науці.

Сьогодні спосіб буття людини доцільно розглядати як складну, здатну до самоорганізації систему. Тому продуктивними є ті філософські традиції, що досліджують людину крізь призму культури. “Завдання культурологічної рефлексії стосовно діяльності полягає не у повній переорієнтації на міжіндивідуальне спілкування, але у такому визначенні людської діяльності, в якому комунікативний зв’язок постає іманентним предметному перетворенню людиною самої себе та свого відношення до світу” [307, с. 385]. Таким чином, культура постає сферою універсальних форм діяльнісного спілкування. Освіта, зрозуміла як конституювання суб’єктності людини, тобто конституювання змістовно культурної людини, є цим діяльнісним спілкуванням. На думку В. В. Сильвестрова, єдність спілкування та діяльності “можлива тільки у тому випадку, якщо усвідомленим предметом комунікативного зв’язку є формування цілі діяльності, точніше, здібності цілепокладання” [307, с. 385-386]. Таким чином, участь у дискурсивній практиці з приводу обговорення напрямків розвитку спільноти або організації є формуванням імперативів відповідальності.

Безумовно, продуктивне навчання є формуванням здатності ставити необхідні цілі для задоволення своїх актуальних потреб. Створення “людини в людині” відбувається тільки при умові, що цей процес є саморозвитком самої людини. Прогресивне зростання людини можливе як розв’язання іманентних їй суперечностей. Завдання освіти полягає у навчанні вмінь ставити й вирішувати проблемні завдання. Для цього вчитель повинен розкрити перед учнем суперечності світу і проблемність його власного життя. Ця внутрішня проблематичність робить учня співучасником процесу розвитку цивілізації, перетворює його на зацікавлену особистість. Проте, виховання вчителем в учня почуття причетності до світового цілого стає можливе як діяльнісне спілкування. У ньому здійснюється не життя для себе,

а “життя із себе”. Що, з точки зору М. М. Бахтіна, означає брати “відповідальну участь” [32, с. 46] у творенні свого життя.

В даному контексті дискурс виступає тим процесом, де авторитет вчителя постає так само проблематичним. Він перестає бути чимось “природним”, даним людині як представнику певної професії. Сам по собі соціальний статус сьогодні не дає вчителю влади авторитету. Останній напрацьовується в процесі безпосередньої взаємодії вчителя з учнями. Вчитель повинен обґрунтувати за допомогою розумних (мудрих) аргументів своє право та здатність представляти ту або іншу освоєну сферу культури. Актуальні проблеми, які вирішуються під час навчання, об’єднують в собі індивідуальний та соціальний виміри життя людини. Адже формування “людини в людині”, тобто розвиток людської суб’єктності, є втіленням універсального загальнокультурного змісту у одиничній індивідуальній долі [223]. Таким чином, вчитель конституює процес саморозвитку не лише окремого індивіда, а людської спільноти в цілому. Тому він відповідає не тільки перед окремим учнем, а перед всім суспільством.

Отже, в дискурсі як рефлексивній формі комунікативної дії відбувається раціонально обґрунтований пошук стратегій саморозвитку суб’єктів навчального процесу і людини загалом. Відповідальність вчителя перед учнем не означає того, що на нього покладається обов’язок передати останньому наявні способи входження в соціум. Передача готового досвіду не спонукає до діяльнісного спілкування і є далекою від дійсної соціальної відповідальності. Вчитель насправді не може надати готові інструментальні знання, які б поза особистісною активністю учня сприяли розвитку його універсальних здібностей. Розірваність між “належним” та “сущим” не може бути подоланою зусиллям одного вчителя. В ситуації, коли роль учня у процесі освіти зводиться до пасивного сприйняття готових “істин”, ми маємо справу не з діалогом, а вербалізмом. “Вербалізм – це, як не дивно, недооцінка ролі, значення і місця слова – справжньої ролі й місця. Вербалізм – це псування, спотворення дійсного слова, дійсної природи слова” [88, с. 262].

Справа у тому, що вербалізм тільки видається процесом надмірного використання слів. Насправді реальне, “живе” слово, яке завжди є виразом спільної справи, тут відсутнє. Воно є способом звернення до “Іншого” та до себе. Тому “слово” не повинно протистояти “ділу”, так само як воно не повинно протистояти думці (мисленню). В людському житті слово, діло і думка є виразом цілісності “самості”, способами її самореперзентації та самотворення.

Підкреслимо, що “живе” слово переживається і не вміщується у формальні вимоги інформаційного виміру. В силу чого слово у вчителя є способом ввести учня у активний процес способів співіснування людей, тобто в культуру. В результаті конструктивного обговорення вчителя з учнями тут відбувається входження в зміст і смисли культури. Тому діяльність вчителя створює, перш за все, простір “живого” спілкування.

Необхідно враховувати, що взаємодія учасників освітнього процесу як простору дискурсивної комунікації не повинна бути детермінованою владним або майновим статусом. Адже з позиції філософії освіти цінність людини, її соціальний престиж не повинен “вимірюватися розміром заробітної плати, а освітні традиції – підпорядковуватися ринковій моделі” [283, с. 83]. Формуючи здатність індивіда брати участь у спільному, а тому комунікативному існуванні з іншими людьми, вчитель має справу не тільки з теперішнім станом учня, він проектує його здатність вступати у взаємодію з “Іншим”: з іншими людьми, іншим соціумом, іншою культурою та іншим світом. Причому культурною, тобто дійсно гуманною, ця взаємодія буде при умові, що “Інше” не редукується до пасивної абстракції “загального”, яке втілюється у масі одного й того ж самого. Ця фундаментальна основа людського буття – потреба в “Іншому”, є однією з найбільш задіяних у розвитку суспільства. Якщо вона не формується з дитинства в процесі навчання, то марно сподіватися, що людина зможе адекватно себе репрезентувати як активний громадянин.

Досягнення раціонального консенсусу можливе, в першу чергу, за умови наявності добровільного бажання. Для його реалізації індивіду необхідно володіти певними здібностями і вміннями. Відсутність останніх фактично закриває доступ індивіда до соціокультурного простору, отже, і до самореалізації. Здатність віднаходити шляхи для взаєморозуміння не властива людині від народження. Так само вона не може бути сформованою у процесі педагогічного вербалізму. Взаєморозуміння досягається в процесі продуктивного, діяльнісного спілкування, коли учень (студент), і вчитель стають "трасгресорами", що означає "їх сумісну участь у створенні знання, яке зосереджується, перебуває в процесі становлення" [283, с. 87]. Таким чином, помилково вважати спілкування прерогативою виключно "теоретичного розуму". Більшою мірою проблема розуміння між "Я" і "Ти" досягається в площині "практичного розуму".

Однією з важливих основ соціальної відповідальності вчителя в контексті обговорення актуальних проблем в освітньому процесі є готовність змінювати свою думку у дискурсі. Досягнення консенсусу можливе тільки при умові, що всі учасники діалогу готові жертвувати частиною своїх інтересів на користь інтересу колективу (спільноти). Дана ситуація обумовлена сучасним розумінням людини, яка постає як "безперервний процес змін та ідентифікаційних перевизначень, зумовлених її комунікативністю, діалогічністю і пластичністю в актах комунікації" [283, с. 87]. В силу чого досягнення взаєморозуміння між учасниками дискурсу передбачає наявність сумніву як апріорної настанови. По-перше, сумнів надає можливість критично дослідити запропоновані варіанти вирішення поставленої проблеми. Таким чином, мінімізується пасивне, некритичне прийняття іншої точки зору. По-друге, сумнів, спрямований на власну позицію, дозволяє вдосконалювати її на підставі інших думок, враховуючи їх досвід.

Дискурсивний процес не тотожний сумі індивідуальних точок зору, а є певним інтерсуб'єктивним новоутворенням, яке існує тільки в режимі

діалогу. Як і більшість сфер соціального буття, освіта сьогодні більше не визначається традиційними способами регуляції. Зокрема, традиційні авторитети не визначають автоматично стратегію розвитку освіти. Діяльність вчителя здійснюється у аксіологічному "вакуумі", адже тільки в процесі обговорення можливе формування розуму, волі, і "душі". Саме тут містяться причини переходу до "комунікативного розуму", який зобов'язує "вчителів (педагогів)" "поєднувати поняття культури, думки і відмінності разом для того, щоб створити пограничну зону, де різні суб'єктивності та ідентичності існують як частина педагогічної практики, яка сприяє поширенню політики демократичного суспільства" [402, с. 63], – вважає представник "граничної педагогіки" Г. Жиру.

Передумовою участі викладача у дискурсивній спільноті є мовленнєва компетентність. Остання визначається як вміння використовувати мовні засоби, "адекватні меті спілкування" [110, с. 157]. Міра розвитку цієї компетентності безпосередньо взаємопов'язана з мірою культурного розвитку особистості і є проявом підготовленості вчителя до професійної діяльності. Йдеться про те, що "живе" мовлення вчителя є основним "інструментом" його професійної самореалізації. Цей інструмент, виявляючи рівень загальної мовної освіченості, забезпечує вирішення професійних завдань вчителя з різних навчальних предметів. Крім здійснення суто навчальної діяльності, мовлення (міркування) вчителя у взаємодії з мовленням (міркуванням) школярів є визначальним засобом їхнього спілкування, забезпечує рівень його культури. В пошуках ефективних засобів навчання іноді залишають поза увагою те, що основним з них було і залишається "живе" слово вчителя, якими б сучасними технічними засобами ми не користувалися. А однією із основних причин недостатнього усвідомлення учнями навчального матеріалу виступає "невідповідність рівня їхнього мовлення і мовлення вчителів та мови шкільних підручників" [78, с. 45]. У слові прихована і виховна функція. Краса слова відображає красу мислення і вчинку.

Через те, що мова є універсальним засобом інтерсуб'єктивної комунікації, в контексті якої відбувається навчання і виховання, вона неможлива без відповідної культури мовлення. Вона означає "рівень володіння нормами усної та писемної літературної мови, а також свідоме, цілеспрямоване, майстерне використання мовно-виражальних засобів залежно від мети й обставин спілкування… Культура мовлення оприявлюється у таких комунікативних аспектах: правильність, точність, логічність і послідовність, виразність та образність, багатство, доречність, доступність, достатність, змістовність, емоційність, естетичність, дієвість" [110, с. 157], – зазначає О. Гончарук.

Як правило, комунікація між вчителем та учнем може мати монологічний або діалогічний характер. Як правило, характер спілкування між вчителем та учнем відтворює домінуючий тип організації освітнього закладу. Якщо у ньому провідним способом організації та управління є командно-адміністративний, відповідно діалогічний тип комунікації є швидше виключенням, ніж нормою. В даному випадку домінуючим типом соціальної відповідальності буде монологічна відповідальність, тобто відповідальність "за". Така відповідальність продукується при відношеннях, які є швидше "суб'єкт-об'єктними", ніж "суб'єкт-суб'єктними". Зрозуміло, що дискурс можливий тільки за умови визнання суб'єктності за кожним з членів дискурсивної спільноти. Нагадаємо, що суб'єктність передбачає здатність до самореалізації, тобто до самостійної діяльності. А це означає, що за всіма учасниками інтерсуб'єктивної взаємодії передбачається право на вільне самовизначення [137]. Таким чином, ніхто не має права визначати характер розвитку "Іншому" внаслідок його соціального статусу або авторитету традиції. Напрямки розвитку, цілі та способи їх досягнення легітимізуються лише авторитетом "комунікативного розуму". Тільки спираючись на раціональне, аргументоване обговорення, вони отримують статус належного. Хоча це вже конституює ситуацію відповідальності "перед", тобто соціальної відповідальності, але у контексті діалогу.

В свою чергу відповідальність “за” встановлюється тоді, коли вчитель перестає бути рівноправним учню. В такому випадку ми маємо справу не з комунікативним, а з “дисциплінарним дискурсом”. Це обумовлено, як ми вже зазначали, неоднозначністю розуміння дискурсу у сучасній філософії. Для прикладу достатньо згадати його тлумачення у філософських позиціях М. Фуко та Ю. Габермаса [357, с. 120-152]. З точки зору М. Фуко, історія є нічим іншим, як сукупністю різноманітних дискурсів. Причому вони не утворюють єдності, а перехрещуються та суперечать одне одному. “Я вважаю, – писав М. Фуко, – що у будь-кому суспільстві виробництво дискурсу одночасно контролюється, піддається селекції, організується та перерозподіляється за допомогою деякої кількості процедур, функція яких – нейтралізувати його владні повноваження та пов’язані з ним небезпеки, приборкати непередбачуваність його події, уникнути його такої вагомої, та такої загрозливої матеріальності” [353, с. 51]. Контроль над дискурсом у суспільстві досягається за посередництвом процедури виключення. До них відносяться заборона, розрізнення та відкидання, опозиція істинного та хибного.

В освітньому процесі, як показує досвід, процедура “виключення” представлена у вигляді контролюючої функції вчителя. У педагогічному дискурсі вона виступає як спрямованість на отримання “об’єктивної інформації про засвоєння знання, сформованості вмінь та навиків, усвідомлення і сприйняття системи цінностей… Контролювати – означає підтримувати контакт з адресатом, стимулюючи увагу, вести опитування, екзаменувати, проводити тестування” [241, с. 93]. Відповідальні контроль та оцінювання дозволяють здійснити зворотній зв’язок і перевірку підготовленості учня до сприйняття нового та міри засвоєння вже пройденого матеріалу.

Перевірка рівня засвоєння знань відбувається у формі відтворення інформації. Контролюється здатність учня (студента) відтворювати визначення. Останнє вимагає однозначного, вираженого у словах предмету

вивчення. В результаті відбувається підміна мислення словом. Причому форма слова домінує над процесом мислення. Учень повинен “правильно” відтворити визначення предмету, раніше отримане на лекціях, в підручниках або словниках. Слово тут виступає “межею” смислу та змісту. Таким чином, предмет даний тут не проблемно, він постає як даність, а не задача (завдання). Єдина проблема в даній ситуації – формулювання лексичного визначення терміну, який підміняє собою складність та принципову невизначеність світу. Хоча дискурс вимагає обов’язкового визначення і конкретизації. “Основна біда нашої формальної освіти полягає у тому, що вона налаштована не на включення учня у триєдність канонів творення та перетворення вічно живої мовної культури, а на запам’ятовування мовної структури, особливої у кожного предмету” [251, с. 55], – писав Ф. Т. Михайлов.

У функції контролю яскраво представлені “заборона”, “розрізнення”, “виключення”, опозиція “істинного” та “хибного”. Контроль визначає, що можна говорити, а що ні; в якому місці та за яких обставин що говорити; кому і що можна говорити. Таким чином, дисциплінарні практики, які присутні у тому або іншому дискурсі, визначають міру відповідальності задіяного в них індивіда. Контролююча стратегія “включає дії вчителя щодо формування відповідальності та дисциплінованості як необхідних якостей життя у колективі” [241, с. 93]. В такому випадку відповідальність і дисциплінованість виявляються майже тотожними.

Зауважимо, що в дискурсі “воля до істини” виявляється своєрідною системою “виключення”. Тобто визначення того, що є істинним, а що хибним, що є розумним та раціональним, а що нерозумним та ірраціональним відбувається не без примусу і певної долі насилля. На думку М. Фуко, “воля до істини, як і інші системи виключення, спирається на інституційну підтримку: її зміцнює та одночасно підтримує цілий прошарок практик, таких як педагогіка… ” [353, с. 57]. В процесі діяльності вчителя дискурс розкриває дві можливості: вільний обмін дискурсів та дискурсивний

примус. Для Ю. Габермаса дискурс розкриває можливість вільного обміну думками та знаннями [170, с. 7-9]. Для М. Фуко така позиція є однобічною. На його думку, будь-яка інтерсуб'єктивна взаємодія містить в собі елементи як відкритості, так і обмеження. Вільна циркуляція та обмін інформації – "це позитивні фігури, які відіграють свою роль всередині складних систем обмеження, але не могли б функціонувати незалежно від останніх" [353, с. 70]. З цієї точки зору "ідеальної комунікації" без примусу та обмежень не існує.

Однією з найпоширеніших форм обмежень є вже згадуваний нами "ритуал", в якому здійснюється процедура дискурсивного підпорядкування. Інститут освіти є однією з таких ритуальних інстанцій, де відбувається "ритуалізація мови", визначення та фіксація ролей для суб'єктів, які говорять, розподілення та "привласнення дискурсу з його силами і знаннями" [353, с. 75]. Дискурс "привласнюється" в залежності від соціального статусу індивіда. В освіті має місце те, що можна назвати соціальним привласненням дискурсів. "Скільки б не стверджували, що освіта за невідчуженим правом є засобом, який відкриває для будь-кого індивіда в суспільстві, подібного до нашого, доступ до дискурсу будь-якого типу. Добре відомо, що у своєму розповсюдженні, у тому, що вона дозволяє і чого не допускає, освіта слідує курсом, який характеризується дистанціями, опозиціями та соціальними битвами. Будь-яка система освіти є політичним способом підтримання або зміни форм привласнення дискурсів – з усіма знаннями та силами, які вони за собою тягнуть" [353, с. 74], – зазначав М. Фуко.

Отже, знеособлений, тобто втративший персональну визначеність дискурс здатний перетворюватись з можливості встановлення відповідальних солідарних відносин у можливість домінування формалізованих структур. Авторитаризм освіти виражається авторитаризмом педагогічного дискурсу. В такому способі організації дискурсивного простору зникає потреба у самодостатній особистості. З точки зору К. А. Свасьяна, "якщо дискурс, як такий, означає те, що може бути прорахованим та передбаченим, то

особистісне упізнається якраз за своєю непередбачуваністю та спонтанністю. Особистісне і є завжди тільки деякий неприємний осколок у німій як труп розтягнутості мовного континууму. Вилучення цього осколку найбільш вдало зображене у проголошеній Фуко смерті людини: людина вмирає, усвідомивши, що коли вона говорить і, отже, існує, вона говорить та існує не сама по собі, а милістю фундаментальних парадигм, у потужному дезінфекційному просторі яких її воля та доля тривають не довше слідів, які залишає вона на береговому піску" [303, с. 141].

Отже, діяльність вчителя у контексті дискурсивної етики здійснюється як соціально відповідальна практика. Відповідальність в освітньому просторі виокремлюється в ряд провідних напрямків. По-перше, комунікативна діяльність є сферою формування фундаментальних людських здібностей і вмінь. Свідомість людини, як і її буття взагалі, по суті своїй є діалогічним утворенням. По-друге, на вчителя покладається обов'язок введення учня в простір рідної мови, крізь який тільки і можливий шлях у світ. По-третє, саме освіта конституюється як процес демократичного спілкування. В залежності від типу спілкування під час навчання та виховання відбувається формування громадянських якостей людини. Отже, відповідальне ставлення вчителя до власної діяльності наполегливо вимагає переходу від схеми спілкування "питання-відповідь" до "заклик-вчинок", що передбачає розвиток соціальної відповідальності – від слів (мовлення) до реалізації у практиці.

### *5.3. Світогляд як медіум духовно-морального потенціалу відповідальності вчителя в практиках "суспільства знань"*

Як зазначалося, динаміка розвитку інформаційного світу проблематизує соціокультурний простір життя людини, що актуалізує завдання вивчення духовно-світоглядних, моральних орієнтирів діяльності вчителя. Адже педагогічна, навчально-виховна діяльність вимагає вміння свідомого цілепокладання. Якщо основним завданням освіти виступає формування

“людини в людині”, то вчитель зобов’язаний розуміти шляхи його досягнення. В досягненні цієї мети важливу роль відіграють світоглядні орієнтири, які визначають напрямок і способи реалізації сучасного освітнього проекту. Він здійснюється в реальності “суспільства знань”, що означає “примат саме знання та інформації як символічного й соціального капіталу – до цього додамо інтенсивний розвиток науки та технологій, передусім інформаційних і телекомунікаційних, унаслідок чого сучасне суспільство занурене у глобальну інфосферу, поза якою вже не може ефективно існувати” [287, с. 163]. В силу чого такого значення набувають ціннісно-світоглядні орієнтири та визначення, які містять ірраціональні засади і виступають основою “педагогічної віри” вчителя. В ситуації релятивізації духовно-культурних цінностей “педагогічна віра” постає орієнтиром, який здатен протистояти загальному нігілізму, так само, як “філософська віра” К. Ясперса [388]. “Педагогічна віра” вчителя наповнює діяльність смислом, визначає засоби по досягненню мети і цілей, які він поставив перед собою та учнями [180].

Як зазначалося, людина є “відкритою” системою, котра змушена постійно здійснювати вибір напрямків життєдіяльності. Необхідність перманентного вибору утворює ситуацію невизначеності та непрогнозованості теперішнього і майбутнього. В навчально-педагогічній діяльності вибір, який здійснює вчитель, обумовлений не тільки виконанням професійного обов’язку, але й екзистенційно-метафізичними засадами, що конституюють його світогляд. Він визначає цінності освітньо-педагогічного процесу, котрі є первинними по відношенню до діючих у ньому теоретичних конструкцій і методологічних рекомендацій. Цінності не підлягають формалізації, і тому існують смислами реальної діяльності учасників освітнього процесу.

Потрібно пам’ятати, що світогляд як специфічне людське явище розкривається у взаємодії та ціннісному відношенні людини до світу. Здатність абстрагуватися від світу та процесу життєдіяльності обумовлює

самовизначення (автономність) людини в структурі соціуму. Тим самим "світогляд виступає засобом визначення власної "позиції" суб'єкта у відношенні до всіх життєво важливих явищ і подій у світі. Причому "позиції" не тільки теоретичної, але й практичної – як такої, що визначає спосіб участі в подіях" [180, с. 157]. Зокрема, через відповідальність.

Підкреслимо, що відповідальність, як соціальна якість людини, постає системоутворюючим фактором, завдяки якому окремі індивіди поєднуються в цілісний соціокультурний організм. Вона утворює смислову ідентичність спільноти людей. Створення та існування смислу є соціокультурною функцією відповідальності, особливо в освітній сфері. Факт відповідального відношення між мною та "Іншим" можливий тільки у спільному смисловому існуванні. З точки зору А. Швейцера, культуротворчим змістом соціальності є світогляд, що постає сукупністю "хвилюючих суспільство та людину думок про сутність оточуючого світу, про положення та значення людства та людини у ньому" [371, с. 71]. Світогляд, таким чином, є мірою представленості в конкретній людині цілісного світу (Універсуму).

Особливістю світогляду є те, що він в першу чергу впливає на розвиток духовно-моральної культури. Її смисловий рівень визначається змістом світогляду тих, хто творить, розвиває, бореться за неї. Світогляд, який сприяє розвитку культури, повинен бути думаючим, оптимістичним та етичним. Духовні задатки людини активізуються головним чином через звернення до світогляду інтелектуального, свідомого, креативного. Він формує творчо-духовні сили індивіда, котрі активізують мислення (розуміння, усвідомлення). Як вказувалося, мислення – не лише умова реалізації інтересів і прагнень суспільства, а в повній мірі "самостійний соціальний чинник" [287, с. 177], запорука раціональних, моральних, ціннісних імперативів, зокрема відповідальності.

Без сумніву, для життєдіяльності більш продуктивним є оптимістичний світогляд, який обумовлює прагнення до активного буття. Його смисл полягає у турботі за все існуюче. Культура як смислова цілісність не може

протистояти природі, включає її в себе, а звідси цілком логічно випливає розумність та осмисленість світового процесу. Оптимістичний світогляд переконаний, що “послідовність подій у світі так або інакше має розумну мету, а покращення умов існування у світі взагалі та у суспільстві зокрема сприяє духовно-моральному вдосконаленню індивіда” [371, с. 88]. Етичний аспект світогляду виражається у внутрішній спрямованості на самовдосконалення особистості. У морально-етичному аспекті світогляду формуються відношення до тих чи інших засобів впливу на світ і людину заради їх розвитку.

Для навчально-педагогічної діяльності особливо важливим є свідоме, осмислене використання тих або інших дидактичних і виховних прийомів. Безперечно, що в такому випадку розвиток мислення є необхідною складовою світогляду вчителя. Наявність в освітній практиці “оптимістичного світогляду” сприяє утриманню “віри” в учня серед звичності виконання повсякденних обов’язків, вирішення проблем тощо. Вчитель повинен вбачати смисл своєї діяльності навіть у найпростіших ситуаціях, інакше його діяльність втратить смисл. Окрім того, світогляд вчителя є морально-етичним, оскільки він спрямований на вдосконалення як учня, так і себе. Це свідчить про складність освітнього процесу, його багатомірність. Що цілком закономірно, оскільки “суспільство, що ґрунтується на знаннях й усвідомлює себе в такій якості, продукує нову складність й усвідомлює її” [111, с. 37]. В ньому всі суб’єкти навчально-освітньої діяльності трансформуються в процесі її здійснення.

Безумовно, саме наповнення світогляду вчителя духовно-культурним змістом робить його відповідальним. Що означає орієнтацію у навчальній діяльності не тільки на окрему, одиничну мету, але і на смислове ціле. Лише тоді духовно-моральне вдосконалення людини, її “окультурення” можна утримати в межах, де людина виступає “останньою метою культури” [371, с. 88], – зазначає А. Швейцер.

В своєму оприявленні освіта постає, згідно І. Канту єдністю “практичного” і “теоретичного” (“чистого”) розуму. Якщо останній відповідає за ефективне досягнення поставлених цілей, то перший – за розумність самих цілей [162]. Таким чином, світогляд, як сфера “практичного” розуму, є необхідною умовою діяльності. Без світоглядної складової освітній процес постає рухом без цілі, тобто активністю без смислу. Смисл кожній діяльності, а тим більше вчительству, надає її зв’язок з цілим. На думку А. Швейцера, розумним є “тільки те, що підпорядковано смислу, який ми можемо надати нашому життю” [371, с. 93]. Нагадаємо, що взаємозв’язок часткової (одиничної) діяльності з цілим (цілісністю) смислу відбувається не тільки в діяльності окремої індивідуальності, але й у співмірності зі смислом інших людей та смислом світу – соціального і природного.

Підкреслимо, що відповідальність співвідносить індивідуальне “Я” з чимось значно більшим, ніж воно саме. Причому те, що перевищує “Я”, не є зовнішнім по відношенню до нього. Адже “космос” не є зовнішнім по відношенню до “мікрокосму”, вічність не протистоїть кінечності людського життя, світ (загальне) не протистоїть індивіду (одиничному). Відповідальність людини перед світом і за світ не є відповідальністю частини перед цілим. В сучасній науці природа є “мережа відносин, та в кінцевому рахунку у цій взаємозв’язаній мережі взагалі немає ніяких частин” [166, с. 339]. В такій ситуації в дійсності первинним є ціле, а частина тільки видимість існування. Необхідно вміти знаходити вихід до цілого крізь сукупність одиничних (часткових) речей. Важливу роль у цьому процесі відіграє світогляд як досвід цілого світу.

Методологія даного підходу розкриває в освітньому процесі конструктивні засади функціонування світогляду. Якщо освіта має відношення перш за все до людини, то її практична діяльність повинна бути цілісною, а не являти собою сукупність розрізнених дисциплін та методів їх вивчення. Цілісність освіти, як і цілісність людини, відтворюють цілісність

світу і його “alteregо” – культури. Усвідомлення як самовідтворення культури в живому досвіді її “нових учасників”, освіта дорівнює наявності і постійній зміні людського буття в цілому. Освітня діяльність повинна бути не “механізмом” передачі та засвоєння формалізованої інформації, а процесом формування здатності людини мислити в контексті цілого. “Ціле є первинним, і якщо ви розумієте динаміку цілого, то можете вивести з неї якості та паттерни взаємодії всіх частин” [166, с. 339]. Отже, людина мислить “цілим”, тому шлях до самосвідомості, до осмислення мети власного існування та місця у світі, також починається через усвідомлення “цілого”.

Світогляд за своєю структурою відтворює цілісність світу: як світ не є сукупністю речей, так і світогляд не є сумою ідей. Діяльність вчителя передбачає наявність цілісного світогляду, інакше він не зможе формувати в учнів цілісного, орієнтованого на людину духовно-морального світовідношення та відповідального розуміння себе і світу. Освіта за своєю сутністю і призначенням є творенням світу в процесі “зустрічі” “Я” та “Іншого”. Це творення мікрокосму особистості, це відкриття світу, в якому беруть участь усі суб’єкти освітнього процесу. Відкриття людської індивідуальності “назустріч” світові відбувається як відповідальне відношення. Згідно позиції Е. Левінаса, “самовіднаходження” людиною себе у світі є не “гра дзеркальних відображень”, мова йде перш за все “про мою відповідальність, тобто про існування, вже обумовлене зобов’язаннями” [215, с. 193]. Людина перебуває в “напруженні” в процесі виходу за межі реального існування, в силу чого вона постає перманентно самооновлюваною системою. “Відповідальність переносить центр тяжіння окремого буття назовні. Подолання феноменального, або внутрішнього, існування полягає не у тому, щоб отримати визнання з боку Іншого, а у тому, щоб запропонувати йому власне буття. Бути в собі означає виражати себе: це вже означає слугувати іншому” [215, с. 193], – зазначав Е. Левінас. Дані міркування розкривають метафізичне значення відповідальності у діяльності вчителя. В навчальному процесі вчитель “дарує” власне буття “Іншому”. Для цього він

повинен володіти здатністю виходити за можливості власного “Я”, оскільки центром його діяльності постає учень. У цьому, очевидно, і полягає смисл гуманітаризації освіти і гуманізації навчального процесу.

Однак відповідальність вчителя не зводиться лише до відповідальності за учнів. Як ми зазначали, існує два види відповідальності: відповідальність “за” і відповідальність “перед” [155, с. 144-146]. Виокремлення цих видів відповідальності має важливе значення для розуміння форм її реалізації в навчально-педагогічній практиці. Адже відповідальність “за”, або “вертикальна” відповідальність, є принципово монологічним відношенням. Це асиметрична взаємодія “сильного” зі “слабким”, залежним. В свою чергу відповідальність “перед”, або “горизонтальна” відповідальність, ґрунтується на рівноцінній участі у взаємообумовленій діяльності. Тому по відношенню до спільноти (групи, класу тощо), об’єднаної “горизонтальною” відповідальністю, використовується поняття “братерство” [155, с. 146].

Домінування у світогляді вчителя відповідальності “за” постає однією з причин існування в освітньому процесі авторитаризму. Адже чим більш “щирим” буде прагнення вчителя “формувати особистість” учня, тим більш деспотичною буде реальна освітня діяльність. “Це – монологічна відповідальність, підґрунтям якої є суб’єкт-об’єктне відношення” [137, с. 383]. Тим самим відповідальність може здійснюватися як процес “уречевлення”, “опредметнення” індивідуальності учня. В даному випадку “формування особистості” учня відбувається відповідно до наперед заданого масштабу, постає адаптацією особистості до зовнішніх, по відношенню до неї, стандартів і шаблонів. Тим самим освіта не інтегрує індивіда в культуру, а задає параметри “роблення себе” як універсальний спосіб життя і діяльності.

Соціально відповідальний вчитель повинен володіти вмінням утримуватись між спокусами пристосування до вимог сьогодення і привабливістю ідеалу “всебічно розвиненої особистості”. Звичайно, завдання вчителя полягає у сприйнятті учня як реальної особистості, котра існує в

конкретно-історичних умовах. Адже метою освіти є не людина, відповідна ідеалам, а сама людина. Що вимагає створення необхідних умов для реалізації "Я" в людині. Однак даний процес не може бути обумовлений зовнішніми впливами, адже розвиток людини в першу чергу залежить від її внутрішніх енергій.

Безумовно, відповідальність вчителя повинна бути орієнтована в першу чергу на гуманізацію навчального процесу. Вона полягає у перетворенні людини на найвищу соціальну цінність, що передбачає розвиток її індивідуальних особливостей. В такій ситуації діяльність вчителя спрямована не просто на підготовку учня до вибору майбутньої професії, а повинна розкривати смисли повноцінного життя на кожному етапі навчально-виховного процесу [11, с. 21-22]. Іншими словами, гуманізація освіти – це перетворення вчителем теоретичних принципів освіти в практику життя.

Необхідно зазначити, що процес гуманізації освіти відображає загальносвітові тенденції по збереженню загальнолюдських цінностей сучасної цивілізації. В силу чого відповідальність постає основою нової освітньо-виховної парадигми як адекватна відповідь на виклики сучасного інформаційного світу. Адже можливості його впливу збільшуються не тільки по відношенню до зовнішнього життя, але й стосовно зміни внутрішнього світу людини. Формалізм і технократизм традиційної освіти, виражений у множинності маніпуляцій "людським матеріалом", представлений у її прагненні "формувати" особистість. Проте сьогодні, в період переосмислення "кодів культури" людина не є об'єктом, і тому збереження її образу, тобто "людського в людині", висуває на перший план відповідального вчителя. В силу чого підкреслимо, що відповідальне вчительство (вчителювання) ставить завдання переходу від практики "формування" до "засвоєння", що кардинально змінює роль вчителя в навчально-виховному процесі. Значно зростає роль його творчої та управлінської діяльності. Адже вчитель (викладач), виступаючи посередником у системі "знання – учні (студенти)", не формує (передає,

транслює, інформує), а “організовує, скеровує навчальний процес” [127, с. 128].

Зауважимо, що практика “формування” виступає на перший план в тому випадку, коли освітній процес та діяльність вчителя зокрема розуміються у “вузькому” значенні – як виконання вимог існуючого соціокультурного середовища. Однак їх ефективне виконання можливе тільки за умови, що “формування фахівця” відбувається на основі виконання освітою своєї ролі соціального інституту. В такій ситуації розвиток людини визначений логікою забезпечення соціуму необхідними фахівцями. Однак умовою дійсної гуманізації освіти повинна бути відповідальність, покладена в основу світоглядних принципів. Важливо враховувати, що відповідальність є суттєвим моментом кожної соціальної взаємодії. Вона відкриває “шлях” людського “Я” у відкритий простір розвитку культури. В цьому і полягає взаємозв’язок феномену “відповідальності” зі світоглядом. Відповідальність як провідна моральна властивість “безпосередньо пов’язана із світоглядом особистості” [302, с. 148], – підкреслює В. Ф. Сафін. В такому випадку вона також взаємодіє з імперативами гуманізму, патріотизму, творчості, ініціативності, дисциплінованості, чесності, працелюбності, здатності до раціонального самообмеження.

Для сучасної освіти особливо важливим є те, що вчитель відповідає не лише перед суспільством, а перш за все перед учнем, котрий постає соціальним суб’єктом. Тим самим вчитель відповідає за ствердження розуміння в учня смислів соціокультурного життя. Але проблема полягає у тому, що “людське в людині” формується також індивідуально. Останнє слово залишається здебільшого не за вчителем, а за учнем (студентом). Тому вчитель відповідно до свого архетипу винен. Для нього актуальним звучить застереження А. Швейцера: “чиста совість є винахід диявола” [371, с. 315]. Прагнучи спокутувати цю вину, він спільно з учнем творить (продукує) нове буття. Воно не предметне, а персоналізоване, адже твориться, формується

особистість. Вчитель є відповідальним за спільне творення людської "самості": "Я" вчителя і "Я" учня.

Разом з тим потрібно враховувати, що у "почутті вини" оприявлюється відчуття певної "неправильності та недосконалості" [41, с. 35], писав Д. Белл. З точки зору мислителя, це почуття є характерним елементом головним чином західноєвропейського світогляду. Почуття "вини" не зустрічається у східних суспільствах, там розповсюдженим є "сором". Якщо сором – "це відчуття, яке породжується відношенням до вас з боку інших людей", то вина – "це те, за посередництвом чого людина карає сама себе, що вона переживає сама наодинці з собою, у цьому смислі почуття вини та сором – зовсім різні почуття" [41, с. 35-36].

Формування відповідальності як одного з найважливіших елементів світогляду вчителя відбувається в контексті професійної відповідальності, заснованої на його виборі. Конститутивну роль у цьому процесі відіграють зовнішні обставини та принципи організації професійної діяльності. Проте відповідальність перш за все є особистісною характеристикою. Тому рівень професійної відповідальності вчителя безпосередньо залежить від рівня його культурного і духовного розвитку. Адже сама по собі, без визначеності духовних та інтелектуальних можливостей, що розкривають завдання і цілі навчання, його "значущість для розвитку особистості та перспективи її реалізації, в тому числі соціального успіху" [287, с. 169], діяльність вчителя втрачає сенс. Духовність завжди є умовою здатності індивіда до самоконтролю, тобто виражає його можливість визначати свої вчинки не зовнішньою доцільністю, а через внутрішню потребу. В силу цього важливим є визначення імперативів діяльності вчителя. "Щодо завдань праці вихователя, то вони мають два предмети: програма знання, найкраще приладнована до учня, і сам учень: його психологія, розуміння його характеру, його здібностей. Учитель не сміє перешкоджати процесові розвитку дитини, а мусить підносити цей процес, мусить створити в школі таку атмосферу здорової діяльності, такий гарний приємний осередок, щоб

школа була приємна, щоб її учні любили, щоб самі постійно її прикрашали. Вчителеві потрібно пам’ятати, що світоч цивілізації завжди в руках тих, котрі мають найбільше творчої ініціативи; кожна дитина народжується з такою ініціативою, нам потрібно дбати, щоб не приголомшити цю могутню здатність, поки доля дитини, доля народу в наших руках” [298, с. 21], – вважає С. Русова.

В даному контексті зазначимо, що формування вчителя відбувається як “виховання вихователя”, тому обов’язково включає в себе рефлексивний момент. Він, в свою чергу, обумовлений самим архетипом вчителя. Самосвідомість є необхідною складовою професійності педагога. Він як ніхто інший повинен вміти осмислити свою діяльність. Становлення духовно-морального потенціалу вчителя неможливе поза мисленням. Адже духовна реальність дана нам таким чином, що ми самі є тим, що нам дане, тобто духовність – це “реальність, котра відкривається сама собі” [341, с. 34]. Важливо, що саме у точці звернення на себе відбувається одночасно і творення себе, і самопізнання. Таким чином, духовний світ формується зусиллям самої людини. В даному контексті доцільною є позиція, згідно якої “принцип cogito стверджує, що можливість може реалізуватися тільки мною за умови моєї власної праці та духовного зусилля, спрямованого до свого звільнення та розвитку (це, звичайно, тяжче за все на світі)” [234, с. 110]. Відповідно до цього особистість може прийняти та ствердити в собі прагнення до трансцендентного, тобто піднятися над собою та оточуючими реальними обставинами. Тим самим у світ жорстких детермінацій може увійти свобода як автономія людського духу. А це означає, що тільки в атмосфері духовної реальності можливе здійснення відповідального відношення до світу, оскільки причиною подій та вчинків виступає людина, але людина духовно збагачена.

Разом з тим потрібно враховувати, що важливим фактором розвитку духовно-морального потенціалу вчителя є умови для його творчої самореалізації. Що вимагає здійснення демократизації освітнього процесу.

Принципи становлення креативного мислення і “директивного розсудку” якісно відрізняються. Духовність властива, головним чином, мисленню, але не розсудку. Хоча розмов про “відродження духовності” набагато більше при домінуванні у навчально-педагогічній діяльності директивного розсудку. Дійсно духовна реальність формується у міжособистісних стосунках, оскільки творчість є особистісною якістю. Зрозуміло, що і духовність є способом буття особистості. В свою чергу відповідальність немислима поза творчістю, духовністю та свободою. “Відповідальність, – вважає В. Франкл, – належить до таких людських феноменів, які не можуть бути ні до чого зведені та не можуть бути ні з чого виведені. Подібно духовності та свободі, вона є первинним феноменом, і ніяк не епіфеноменом” [342, с. 124-125]. Людина несе відповідальність не просто за ретрансляцію ціннісної традиції, вона відповідальна за “здійснення смислу та реалізацію цінностей” [342, с. 115].

Отже, процес формування духовно-морального потенціалу вчителя включає в себе такі якості, як свобода, творчість та відповідальність. Вони не є чимось таким, що додається ззовні до вже сформованої особистості. “Духовність, свобода та відповідальність – це три екзистенціали людського існування. Вони не просто характеризують людське буття як буття саме людини, швидше навіть вони конституюють його у цій якості” [342, с. 93]. В свій час подібної точки зору дотримувався і персоналіст Е. Муньє, який писав: “Наша духовність – це присутність та відповідальність” [257, с. 359]. Як соціальне утворення, особистість завжди існує у взаємодії з “Іншим”. Цей аспект є домінантним у процесі становлення духовного світу людини і суспільства.

В зв’язку з чим можна виділити три вектори у діяльності вчителя: вектор знання, вектор стосунків та вектор духовності [181, с. 54-58].Освіта зорієнтована переважно на знання. Рівень їх засвоєння учнями виступає основним показником ефективності діяльності педагогічного колективу. “На превеликий жаль, наш навчальний процес здебільшого скерований на те, щоб

дитина здобула ту чи іншу суму знань і, в кращому випадку, могла її переказати на уроці або під час іспитів. А йдеться про переорієнтування навчання з простого засвоєння предметів на отримання навичок, уміння на їх основі самостійно аналізувати процеси, що відбуваються навколо і самостійно приймати рішення" [201, с. 3], – зазначає В. Г. Кремень.

Важливою умовою зосередження уваги вчителів на знаннях є можливість перевірки та контролю міри їх засвоєння. Тут відкривається можливість формалізованої, а тому нібито і об'єктивної, оцінки діяльності вчителів та учнів. Такі умови сприяють розвитку інтелектуальних здібностей, але залишають поза увагою не менш важливий момент інтерсуб'єктивної взаємодії. В подібній ситуації людиновимірність (гуманність) відношення "Я-Ти" перетворюється на щось другорядне і несуттєве у порівнянні з рівнем інтелектуального розвитку суб'єктів навчально-педагогічного процесу. Як вчитель, так і учень можуть вдосконалювати свій інтелект, залишаючись при цьому "замкненими" на свою індивідуальність. Самозамкненість прирікає людину на однобічність. Адже ізолюючись, "замикаючись" від "Іншого", наше "Я" диференціює, "розщеплює" своє "неорганічне тіло". Цим індивід позбавляє себе можливості бути "іншим", позбавляє себе взаємодії ("зустрічі") з іншим досвідом, закриваючи тим самим для себе і совісний (моральний) досвід. "Відмова від власної душі приводить людину до автономії від совісті, автономія від совісті перетворює людину на автомат, автоматизована людина виконує закладену у неї програму, а закладена у неї програма завжди злочинна" [152, с. 130], – писав Ф. Іскандер.

Діяльність вчителя неможлива без совісного, тобто морального досвіду. Відкритість цьому досвіду і є мірою духовного розвитку. Освітній процес не обмежується розвитком інтелекту, він доповнюється процесом формування моральних якостей, на основі яких формується "практичний розум". Останній виступає предметом виховної діяльності. Вона виступає другим вектором, який визначає пріоритети освіти. Як правило, виховання здійснюється паралельно навчанню. Рівень моральних стосунків у школі

можна трактувати як критерій виховання. Якщо воно не здійснюється в навчальному закладі, то його результативність мінімальна. Продуктивне, справжнє виховання відбувається лише в системі реальних відносин між людьми, які виникають стосовно тієї або іншої справи. Тому важливою умовою формування духовно-морального потенціалу вчителя є домінуючий спосіб відношення до спільної справи у педагогічному колективі. Поза цим відношенням та способом організації навчальної діяльності виховання перетворюється на вербалізовану пропаганду і моралізаторство, реальний вплив яких на оточуючих веде швидше до бездуховності, а не навпаки.

Наступним вектором освітньої діяльності є духовність, в ньому відбувається синтез двох попередніх. Всі якості тут (розсудок, розум, чуттєвість) об'єднуються особистісним началом і відкриті для "зустрічі", взаємодії з "іншими" людьми. Через духовно-моральний спосіб взаємодії з "іншими" розкривається можливість самореалізації людської цілісності. Серед основних принципів конституювання духовного вектору розвитку вчителя можна виділити наступні: відмова від "прямого" формування цінностей, визнання досвіду, переживання та рефлексії; створення середовища та організаційної культури; орієнтація на суб'єктність та активність усіх учасників освітньої діяльності; відмова від покладання на школу основної відповідальності за формування духовно-морального потенціалу особистості [348, с. 30-32].

Необхідно враховувати, що сучасна освіта здійснюється в площині змін ціннісного світу, які породжують певні форми нігілізму. Зрозуміло, що проблема формування духовно-моральних засад діяльності вчителя є проблемою збереження смислу його існування. Зміст освіти, тобто навчання та виховання в такому випадку можна визначити як "процес самоспіввіднесення людського існування" [27, с. 405]. Ця рефлексивність є необхідним елементом інституту вчительства та передумовою розвитку духовно-морального потенціалу вчителя. Однак у духовному вакуумі вчительство перетворюється на одну з численних інших професій, в силу

чого повнота особистісної присутності є зайвим та несуттєвим для неї моментом. В дійсності покликання вчителя полягає у тому, щоб, окрім знань, сформувати в учнів потребу сприйняття та осмислення досягнень загальнолюдської культури, навчити не просто споживати і використовувати національні духовні надбання, а й знаходити для них гідне місце в контексті цивілізаційних цінностей. Пріоритетом духовного розвитку особистості педагога є цілісність і єдність усіх засобів самовдосконалення, а специфічною рисою духовного виховання майбутніх педагогів, яких він готує до професійного життя, має стати його авторитет духовного наставника. Таким чином, духовність вчителя реалізується у цілеспрямованому характері та способі його діяльності. “Духовний потенціал педагога розкриває його здатність до подальшого духовного саморозвитку, забезпечуючи вдосконалення особистих можливостей для налагодження духовної взаємодії зі студентами, а також надання своїм учням допомоги у визначенні тих чи інших напрямів самостійної або колективної діяльності, котрі вони обирають. Під впливом духовних цінностей викладача формується орієнтована програма виховного впливу, визначається система пріоритетних цінностей, які він прагне передати…” [158, с. 260-261], – зазначає М. П. Калашник.

Необхідно враховувати, що діяльність вчителя є не лише суто професією. Вона постає яскравим взірцем того, що Г. С. Сковорода визначав як “сродна праця” [309]. Тобто покликанням, що перетворюється на внутрішню потребу. Остання властива людині за умови наявності в неї досвіду духовності, коли людина діє, виходячи з усвідомлення об’єктивної необхідності – свободи. Завдяки цьому, в освітньому процесі індивідуальна “душа” людини здійснює сходження до загальнолюдського “духу”. Тут потенціал “душі” учня (студента), усвідомлюючи необхідність “духовного”, оформлюється в статус особистості [149]. Відсутність же знання про способи реалізації множини властивих “душі” можливостей, в умовах впливу

зовнішніх пристрастей і обставин, приводить до “розщеплення” особистості і втрати нею самості.

Суб’єкт відповідальної діяльності повинен враховувати, що бездуховна активність утворює ілюзії існування “сильної волі” (“сили волі”), тобто емоційної сфери. Проте підпорядкованість емоціям швидше свідчить про відсутність волі. Дану ситуацію І. О. Ільїн пояснює тим, що “духовно дефективна” людина не має характеру та дійсних “переконань”. “Насправді ж вона, безпринципна та безхарактерна, залишається завжди рабом власних дурних пристрастей, полоненою звичних душевних механізмів, які пронизують її і є всесильними у її житті, не мають духовного виміру й складають криву її огидної поведінки. Вона не опирається їм, але спритно насолоджується їхньою грою, примушує наївних людей приймати її злу пройнятість за “волю”, її інстинктивну хитрість за “розум”, позитиви злих пристрастей за “почуття” [150, с. 11].

Підкреслимо, що відповідальність в освіті не може існувати поза духовністю, засновуватися на бездуховності. В свій час С. К’єркегор сформулював наступні ознаки бездуховності: беззмістовність, безсилля, відсутність ідеалів [210]. Бездуховність формально схожа з духовністю, до певної міри їй може бути властивий спільний із духом зміст. Але вони кардинально відмінні між собою. Позбавлена духовного змісту людина “стає машиною, що розмовляє” [210, с. 190]. Необхідно враховувати, що бездуховність є недійсним станом “духу” (анти alter ego “духу”), тобто таким станом людини, коли сутність не співпадає з реальним існуванням. Звідси походить її безсилля, неміч пасивність. Це стан “душі”, який пов’язаний з принциповою байдужістю до будь-якої сфери буття. Тому бездуховна людина всюди відчуває себе “бездомною” та “чужою”. Рівною мірою весь світ для неї є “чужий” (відчужений). “Її згубність, але також і її надійність, полягають якраз у тому, що вона нічого не осягає духовно, нічого не розглядає як своє завдання, навіть якщо вона і в змозі доторкнутися до всього у своїй слизькій млявості” [210, с. 191], – писав С. К’єркегор.

Окрім того, бездуховність заперечує будь-які ідеали та авторитети, оскільки заснована на ній “соціальна тотальність” [287, с. 168] заступає місце екзистенційного самовизначення. Людина, не маючи духовної опори, схильна непомітно для себе підпадати під зовнішній вплив. “Для бездуховності немає ніякого авторитету, оскільки їй відомо, що для духу немає ніяких авторитетів; але внаслідок того, що …вона сама не є духом, то незважаючи на те, що їй відомо, вона виявляється закінченою ідолопоклонницею” [210, с. 191]. Така удавана свобода від авторитету, без володіння досвідом “духовної необхідності” обертається рівним (однаковим) поклонінням як “героям”, так і “нікчемам”.

Бездуховність в освіті небезпечна прямою загрозою поширення безвідповідальності. Відсутність у світогляді вчителя духовних орієнтирів і принципів обов’язково приводить до саморуйнування особистості. Адже духовність утворює простір універсальних смислів, у якому індивідуальна “душа” здатна наповнитись об’єктивним змістом відповідальності. Вчитель може втілити ідею освіти тільки у цьому просторі відповідальності. Інакше він, реалізуючи свою мету, “випадає” за межі цілісного сприйняття освітнього процесу. Часткова (індивідуальна) мета тоді розширюється до рівня цілого процесу, засоби перетворюються на цілі, і за всім цим втрачається смисл освіти, котра перш за все є “зустріччю” особистостей. Вчитель перетворюється на втілення анонімних, деперсоналізованих сил, в силу чого “демонструється” [283, с. 79] його професійність.

Важливою умовою перетворення відповідальності в основний фактор освітнього процесу є здійснення її формування під час навчання майбутніх педагогів. Важливо, щоб вони розуміли: статус вчителя зобов’язує брати відповідальність як за учня, так і за себе. Причому дійсна відповідальність за “Іншого” (учня) можлива тільки за умови здатності відповідати за себе. В результаті сказаного зазначимо, що процес формування професійної відповідальності вчителя завжди є проблемним. Від усвідомлення даної обставини залежить якість цього процесу та розробка системи принципів і

підходів по їх вирішенню. До вказаних проблем належить, по-перше, зростання значущості професійної відповідальності вчителів та відсутність чіткого визначення самого поняття; по-друге, відсутність психолого-педагогічного аналізу структури, сутності та змісту поняття "відповідальності" у студентів (учнів); по-третє, невиразність (аморфність) процесу формування відповідальності – тривалість, дискретність, порушення зв'язку "дитсадок-школа-вуз", відсутність чітких методичних рекомендацій щодо формування відповідальності, непідготовленість викладачів і т.п., а також обмеженість часу (період навчання) [39].

Потрібно усвідомлювати, що соціальна відповідальність майбутнього вчителя, заснована на його архетипі, формується у колективі, в якому одночасно відбувається його становлення як фахівця. Входження у колектив саме по собі є складним процесом, але від його реалізації залежить подальший розвиток студента (учня), що потенційно є компетентним спеціалістом та людиною взагалі. Основна проблема, яку повинен подолати вчорашній школяр – це звикнути до відсутності зовнішнього контролю. Необхідність діяти самостійно вимагає від індивіда здійснити аналіз своїх ціннісних та світоглядних орієнтирів. Як зазначає Бекірова Е. Ш., психологічно такий перехід ускладнюється низкою труднощів, які можна об'єднати в декілька груп. В першій групі унеобхіднюється перехід від зовнішньої детермінації до самодетермінації. Це труднощі саморегулювання поведінки і діяльності, які обумовлені слабкістю вольового начала. Дійсно відповідальною може бути тільки така особа, яка здатна самостійно влаштовувати своє повсякденне життя, тобто здатна підпорядковувати власне "ego" об'єктивній (реальній) необхідності. Друга група труднощів пов'язана з організацією інтелектуальної праці, оскільки відповідальність безпосередньо пов'язана з самосвідомістю. Відповідальна людина не вагається покладатися на свій розум. Однак більшість першокурсників відчувають моральну недостатність, психологічну невпевненість у своїх силах. Зустрічаючись з труднощами в опрацюванні матеріалу лекцій, в роботі

з книгою, студент саме завдяки відповідальності не полишає розпочатої справи. Третя група труднощів викликана тим, що індивід виходить з-під опіки сім'ї та школи [39]. Вихід за межі звичної "зони комфорту" викликає описане Е. Фромом бажання "позбутися свободи" [345]. Важливо враховувати певну психологічну некомпетентність студентів до освоєння обраної професії. Внаслідок цього вони також не готові брати на себе відповідальність, покладену на вчителя суспільством.

Необхідно враховувати, що формування соціальної відповідальності у майбутніх вчителів відбувається не лише через їх ознайомлення та інформування про важливість даного феномену у професійній діяльності, але й через організацію освітнього процесу. Тому важливо вже з періоду навчання створювати умови, які сприятимуть становленню відповідальної особистості. Серед головних передумов необхідно підкреслити свободу, творчість, спілкування, людиноцентричність освітнього процесу. "При такому підході головна увага зосереджується не на виробленні навичок певних дій, а на формуванні потреби в діях. Це досягається тоді, коли студент стає активним учасником навчального процесу" [38], – впевнена Е. Бекірова.

Якщо студент (учень) відчуває себе активним учасником процесу, від якого щось залежить, він за власним бажанням буде брати на себе відповідальність. Рівень цієї відповідальності визначає міру присутності у процесі. Для студента (учня) важливо, щоб навчання відкривало перспективи по вирішенню його внутрішніх проблем і суперечностей. Це означає, що освіта повинна стати простором життя людини, фактором саморозкриття її внутрішніх потенцій. Адже навчання не вичерпується пізнанням зовнішнього світу, освіта – це також і самопізнання. Стосовно цього у свій час М. Гайдеггер писав: "Розкриття потаємного; тобто істина – подія, з якою свобода найближче та найінтимніше споріднена" [361, с. 232].

Безперечно, взаємозв'язок і взаємодія реального життя та навчання не може відбуватись окремо від колективу. Адже відповідальність як феномен,

що виражає соціальну сутність людської взаємодії, неможлива поза нею. Байдужість колективу до освіти перетворюється на байдужість конкретного індивіда. Характеризуючи дану ситуацію, В. О. Сухомлинський писав: “Турбота про виховну силу колективу – це турбота про духовне збагачення та ріст кожного члена колективу, про багатство стосунків… Взаємний обмін духовними багатствами стає однією з рис життя колективу. Кожен щось віддає товаришам…” [322, с. 216-217]. Важливим тут є “багатство стосунків”, які і є тим “формуючим” началом, завдяки якому відбувається становлення будь-якої особистості. Не можна залишати поза увагою і той факт, що колектив складається не лише з учнів (студентів). У нього на рівних правах з іншими входить і учитель (викладач). Формування відповідальності вчителя відбувається співвідносно з формуванням відповідальності учня.

Як зазначалося вище, основою, на якій здійснюється професійна відповідальність, є духовно-моральні якості суб’єкта колективної діяльності, котрим виступає вчитель. Колектив сам по собі не сукупність байдужих по відношенню один до одного індивідів. Він складається з унікальних (кожною по своєму) особистостей, які здатні вступити у “складні відносини” [323]. Впродовж навчання в школі та вищому учбовому закладі, або під час педагогічної праці майбутній вчитель осягає тонкощі свого фаху. Зокрема відповідальності, яка є наріжним каменем навчально-педагогічної діяльності. Смисл останнього полягає у даруванні (дарі) власного буття “Іншому”. Що означає кредо української педагогіки: “серце віддаю дітям” [323]. Покликання вчителя, таким чином, полягає в перенесенні смислу і цінностей свого життя у світ учня.

З точки зору Е. Левінаса, відповідальність “переносить центр тяжіння окремого буття поза ним” [215, с. 243] на зовні. Відкритість “на зустріч” світу виступає конституюючою умовою для відповідального відношення до нього. Так само відкритим є відношення до світу відповідального вчителя. Перш за все вчитель відкритий “на зустріч” учню. Проте адекватне відношення з боку останнього він повинен заслужити якістю своєї діяльності.

Відповідальний вчитель залучає учнів до навчального процесу через розкриття смислу буття, і через нього – до розкриття "внутрішнього" світу кожного з учасників цього "таїнства" – учня. Вчитель повинен навчити учня бути співпричетним чомусь більшому, ніж буденне, звичайне існування.

Отже, смисл діяльності вчителя – підготувати учня бути відповідальним громадянином і особистістю. Цьому навчає не тільки знання та інформація, але й особистість вчителя прикладом власної життєдіяльності. Тому предмет, який вивчають, не самоціль, а лише засіб. Так само вчитель повинен прагнути, "щоб знання учня були не кінцевою метою, а засобом, щоб вони не перетворювались у мертвий багаж, а жили у розумовій праці учня, в духовному житті колективу, у стосунках між учнями, у живому і безперервному процесі обміну духовними багатствами" [322, с. 10]. Адже тільки при відповідальному відношенні можливий дійсно духовний обмін. Вчитель повинен поставити в центр своєї життєдіяльності людину, а не предмет, дисципліну або інформацію. Вчитель не може "закривати" учня (студента) засобами його навчання і розвитку.

Важливо підкреслити, що навчити "бути відповідальним" може відповідальна людина, тому відповідальність породжується відповідальністю. Небайдужість до світу – це та основа, на якій формується відповідальне відношення. "Вільною є та людина, до якої закликає світ і яка відповідає на цей заклик; це – відповідальна людина" [257, с. 497]. Небайдужість одночасно є основою становлення вільної людини. Відповідальний вчитель – це вільна і небайдужа особистість.

"Небайдужість" як моральна позиція оприявлюється у здатності "Я" сприймати світ "очима" інших людей. В свій час А. Адлер назвав таку здатність "соціальним відчуттям" [3, с. 68-77]. Ця здатність безпосередньо пов'язана з буттям людини і є первинною по відношенню до індивідуального прагнення "переважати" інших. Також дотичне до "соціального відчуття" виховання. "Виховання – це необхідність, зумовлена фізичною неспроможністю дитини; і метою виховання є подолання дитячої

неспроможності, що можна досягти лише за допомогою групи. Виховання повинно бути соціальним за своєю націленістю" [3, с. 69], – писав А. Адлер.

Таким чином, формування усіх людських здібностей відбувається у контексті "соціального відчуття". Так, наприклад, мова породжується необхідністю індивіда в процесі життєдіяльності вступати у взаємодію з колективом. Відсутність "Інших" (колективу, суспільства) такої необхідності не породжує. Так само і розвиток інших людських здібностей – світовідношення, розуміння, логічного мислення тощо, неможливо уявити без "соціального відчуття".

Не викликає сумніву, що дотичність "соціального відчуття" до "розуміння" обумовлює його співпричетність до відчуття світу як цілого. "Розуміння – вважає В. В. Бібіхін, – це цілісне знання, або наука, яка перш за все має справу з цілим" [58, с. 360]. Прообразом цілісності є людська спільнота. В ситуації повної самотності людина має потребу в логіці не більше, ніж будь-яка інша істота. Але, вступаючи у взаємодію з іншими людьми та використовуючи мову, здоровий глузд, логіку у своїх стосунках з оточуючими, ми повинні "розвивати в собі соціальне відчуття" [3, с. 71]. З точки зору А. Адлера, саме у цьому полягає "кінцева мета логічного мислення" [3, с. 72].

Безумовно, світоглядні норми та орієнтири мають соціальну природу. Це означає, що не лише гіпотетично, але й практично самотня людина не здатна стати моральною, осягнути етику, котра є породженням соціальних відносин. Без життя в суспільстві та відношенні до інших людей мораль не виникає. Те ж саме стосується і естетики. "Краса", "прекрасне" невід'ємні від існуючих у тому чи іншому суспільстві соціальних норм. Ці норми не передаються людині як зовнішні, абстрактні імперативи, оскільки, не знаходячи виразу у вчинках і помислах особистості, є недійсними. Але формування реальних соціальних норм іманентне людським відносинам. Характер відносин між людьми є джерелом виховання, тим середовищем, в якому розкривається зміст моральних вимог. "Тут ще раз потрібно підкреслити слово "відносини",

тому що у всьому, що оточує дитину (не тільки люди, але і речі, явища), вона бачить матеріалізовані людські погляди, судження, звички, наміри" [322, с. 19-20], – писав В. О. Сухомлинський.

Отже, "соціальне відчуття" дає можливість не лише "бачити", але й "проникнути" в "світ людей", стати важливим елементом світогляду вчителя. Адже на нього покладається відповідальність за вміння свідомо та обережно створювати умови для продуктивного функціонування педагогічного колективу. Останній виступає тим мікрокосмом, у якому відображається "єдність багатоманітності" єдиного світу, що розкривається у стосунках між "Іншими" (людьми). Небайдужість до "Іншого" вимагає відповідальності як морального та громадянського самовизначення вчителя в його діяльності. Співпереживання "Іншому" ставить людину у таку ситуацію, де вона з необхідністю бере на себе певні зобов'язання. Причому вони є цілком добровільними, адже переживання "Іншого" як самого себе породжує потребу у здійснені певного вчинку. Справжній саморозвиток, самореалізація беруть свій початок у відповідальності. Тому ніхто не відчуває такої потреби у самовдосконаленні, як вчитель. Дана потреба не обумовлена зовнішніми причинами, прагненням до "вищості" (елітарності), а є бажанням здійснити дар буття "Іншому". "Справжнє виховання починається там, – зазначає В. Сухомлинський, – де людина відчуває себе вже не тільки вихованцем, але і відповідальною за долю інших людей. Відповідальність людини за людину для життя колективу – це подібно до цементного розчину для будівництва приміщення з цегли: немає розчину – не побудуєш приміщення, немає відповідальності людини за людину – немає і колективу. Тому що відповідальність людини за людину – це вершина високоідейної, творчої праці" [323, с. 146].

Зауважимо, що соціальна відповідальність характеризує міру розвитку особистості як суб'єкта соціальної діяльності. В силу цього вона усвідомлює свою співпричетність тій історично обумовленій спільноті, в якій здійснюється її життєдіяльність. Важливо, щоб світоглядні орієнтири не були

обмежені егоїстичним (приватним) індивідуалізмом. Також суттєве значення має реалізація цінностей, представлених у світогляді людини. З точки зору В. В. Радула, “формування соціальної відповідальності доцільно визначити як відповідальну діяльність, яка спрямована на реалізацію соціально значущої мети і виникає на основі послідовної реалізації системного підходу” [290, с. 28-29]. Відповідальність обумовлює світогляд, якщо людина у своїй діяльності реалізує соціально значимі проекти.

Підкреслимо, що відповідальна позиція принципово не індивідуалістична. У той же час вона не підпорядкована повністю колективу або соціуму. Відповідальна ціннісна та світоглядна позиції можливі за наявності свободи як принципової умови повсякденної діяльності. Вчитель не транслятор готових культурних результатів, а виступає “персоніфікацією” реальної культури. Тобто він не лише відтворює та зберігає культуру – через нього культура “живе”, а він, в свою чергу, сам живе культурою. Таким чином, бути відповідальним вчителем не означає ствердження його індивідуальності. В цій ситуації навчальний процес перетворюється на суб’єкт-об’єктні відносини, де учні (студенти) і культура постають засобами становлення авторитаризму вчителя (викладача). Хоча в історії філософії існує традиція, відповідно до якої надмірне самоствердження, відсутність відчуття реальності “Іншого”, обертається втратою гуманістичних ідеалів і приводить до втрати “конкретної людини” [46, с. 373], – писав М. Бердяєв.

З нашої точки зору відповідальне відношення вчителя до своєї професійної діяльності не передбачає заперечення цінності й унікальності особистості кожного учня. Навпаки, тільки у відповідальному навчальному процесі з’являється можливість акцентування учня на самого себе. Адже вчитель орієнтує не тільки на пізнання окремих частин зовнішнього по відношенню до нього світу, але і на самопізнання. Розкриття ціннісно-смислових сил і потенцій особистості можливе не у відокремленості замкненого на самому собі індивіда, а у соціокультурному контексті, який представлений комунікативною спільнотою. Справжній гуманізм

здійснюється як людяність відносин, спілкування та діяльності. Все це стає можливим в результаті відповідального відношення вчителя до навчального процесу, в якому формуються зазначені якості.

Підкреслимо, що самопізнання, як і "любов до себе", є конституюючим моментом людської суб'єктивності (самості). Якщо порівняти навчально-педагогічний процес з процесом "дарування", то, безумовно, вчитель "дарує" учню його суб'єктність (самість, самобутність). Але не варто забувати, що через це і сам вчитель існує як суб'єкт. Усвідомлення цієї тенденції починається ще з античних часів, залишаючись актуальним і сьогодні. "Проявляючи незацікавлену любов до юнака, – писав М. Фуко, – наставник дає принцип та зразок тієї турботи, що її юнак повинен здійснювати по відношенню до самого себе як суб'єкта" [350, с. 75]. Таким чином, на вчителя покладається відповідальність за розвиток учня як людини (особистості), що є надзвичайно складним завданням.

Ми вважаємо, що його вирішення можливо, окрім всього, через відношення поваги, або "любові до учня". У вітчизняній педагогічній думці "любов до учня" в процесі діяльності вчителя виступає найважливішою вимогою. Так, наприклад, С. Ф. Русова зазначає, що вчительство – це "велика відповідальна робота, а допомогти в ній може не тільки широка фахова підготовка, а те, що Песталоцці ставив найвище од усіх принципів: щира глибока любов до дітей" [298, с. 160].

Отже, у діяльності вчителя вагому роль відіграють його світоглядні орієнтири, які визначають його духовно-моральний потенціал і способи організації навчально-педагогічної і виховної діяльності, напрямки та характер професійної самореалізації. Цілісність світогляду вчителя знаходить відображення у гармонійному поєднанні фахових компетенцій. Для соціальної результативності діяльність вчителя повинна бути центрована на учні, що обумовлює підвищення ролі його (вчителя) соціальної відповідальності. Завдяки цьому вчитель може поєднати формування гідності

учня і збереження власної гідності, а через це і повагу до відповідальної діяльності загалом.

## Висновки до п’ятого розділу

Динаміка всіх сфер соціального буття в сучасному світі кардинально змінює ціннісні виміри життя людини, параметри її існування. Трансформації духовно-ціннісного світу обумовлені переходом соціальності від простих схем організації до надскладних структур. Дана ситуація проблематизує розвиток ідентичності, підвищує відповідальність за її формування і розвиток. Дійсно відповідальним може бути тільки самототожний суб’єкт, якого готує вчитель.

Результатом соціально-економічних трансформацій постає “суспільство споживання”. Воно не передбачає смислової єдності індивідів, які його складають, оскільки абсолютизація споживання перетворює реальну індивідуальність на “симулякр”, а істина постає функціонально неефективною. Все більшого значення набуває перехід до системи абстрактних цінностей, які деформують основи сучасної культури. Завдання освіти – максимально зменшити негативні наслідки трансформацій цінностей життя сучасної людини у викликах епохи. Її основним фактором є “суспільство знань”, в якому розвиток освіти відбувається в параметрах знання та інформації. Подолання результатів деконструкцій усталених традиційних принципів культури і освіти актуалізує роль відповідального знання і відповідальної освіти.

В навчально-виховному процесі енергії своєї діяльності вчитель спрямовує на розвиток творчих сил учня, вміння самостійно мислити і діяти. Даний процес здійснюється поза межами “лінійної”, причинно-наслідкової логіки, оскільки формування творчих здібностей обумовлене внутрішньою самодостатністю, а не зовнішніми впливами. Персональність, самість актуалізує відповідальність кожного учасника освітнього процесу за

результати його діяльності. Проте основну відповідальність несе вчитель, зобов'язаний не лише навчити, ознайомити з основами наук, але й створювати практичні умови формування в учня потреби розвитку себе як "особистості".

Сучасне, розгалужене на безліч страт, спільнот, ланок, мереж суспільство, засноване на знаннях потребує іншого типу відповідальності, яка має спиратися на фундамент дискурсивно трансформованої універсалістської етики. Це означає перехід від монологічної до дискурсивно-етичної відповідальності. Дискурсивна етика розрахована на людину, яка повинна жити серед інших людей і вступати з ними в комунікативний дискурс. Відкритість людського "Я" іншим індивідам постає продуктивною можливістю для кожного "бути людиною" і тим самим необхідною умовою "дискурсивної практики". У вимірах дискурсивної етики відповідальності повинна відповідати інтерсуб'єктивна значимість норм і правил.

В дискурсі як рефлексивній формі комунікативної дії відбувається раціонально обґрунтований пошук стратегій саморозвитку суб'єктів навчального процесу і людини взагалі в "суспільстві знань". Формуючи здатність індивіда брати участь у спільному, а тому комунікативному існуванні з іншими людьми, вчитель має справу не тільки з теперішнім станом учня, він проектує його здатність вступати у взаємодію з "Іншим": людьми, культурою, соціумом, світом.

Вчитель в силу свого покликання повинен бути "присутнім", "зануреним" у практичний процес своєї діяльності. Виконання його професійних обов'язків залежить як від кількості знань та умінь, так і від особистісних якостей. Внутрішньо-особистісна сфера виступає не елементом, не епіфеноменом, а передумовою існування усіх інших фахових компетенцій. За відсутності особистісного начала вони перетворюються в конструкції, що імітують "живий" розвиток освіти. Механічне поєднання цих ізольованих

одна від одної компетенцій та професійних знань за своїм змістом бездуховне, а тому не ефективне.

Розвиток духовності та моралі вчителя можливий в контексті ціннісно-смислової орієнтації освіти. В такому випадку свобода, творчість, духовність і відповідальність повинні виступати нормою творчої життєдіяльності вчителя. Реалізація його духовно-морального потенціалу можлива завдяки співпраці і взаємодії з учнем, в силу чого освіта стає не лише креативною, але й праксеологічною системою.

Сучасність актуалізує завдання включити у контекст “раціонального”, яке займає ведуче положення в освіті, модус ірраціонального. Воно є тим “внутрішнім” у людині, яке не пізнається розумом, але тим не менш впливає на соціальне життя. Вимір ірраціонального відкриває нові можливості освіти, навчально-педагогічної діяльності вчителя. Ірраціональне в діяльності вчителя безпосередньо пов’язане з природою його архетипу, реалізація якого в соціальність стимулює розвиток соціуму.

Професійна діяльність вчителя здійснюється на основі його духовно-моральних якостей, оскільки він повинен навчати не тільки знанню та інформації, але й бути прикладом власної життєдіяльності. Дійсно духовний обмін можливий в першу чергу при відповідальному відношенні до своєї справи. Духовність утворює простір універсальних смислів, у якому індивідуальна “душа” здатна наповнюватися об’єктивним змістом відповідальності. Цілісність світогляду вчителя в “суспільстві знань” знаходить практичну реалізацію у поєднанні фахових компетенцій і світоглядно-духовних, орієнтирів.

# ВИСНОВКИ

1. Концептуалізація поняття, “соціальна відповідальність вчителя” в суспільстві і освітньо-виховному процесі зумовлена змістом діяльність вчителя що не обмежується виключно індивідуальною відповідальністю, оскільки він (вчитель) у навчально-виховному процесі персоніфікує загальнолюдську культуру. В силу чого його діяльність визначається потребами та інтересами соціально-загального, а не частково-одиничного. Вирішення даної проблеми уособлюється розглядом освітнього проекту сьогодення у зв’язку з конститутивним чинником соціальності.

Соціальна відповідальність вчителя – розуміння, сприйняття та оцінка суспільством і педагогом значення позитивних або негативних наслідків професійної діяльності і змісту відчудженого вчителем власного потенційного світу у зовнішнє середовище, що проявляється на трьох організаційних рівнях: підсвідомому - у формі відчуттів, переживань; свідомому – у формі думок та ідей, ставлення до подій, наукових концепцій, аналітичних припущень, оціночних критерій, ідеологічних переконань, загального рівня знань, етичних норм; на зверхсвідомому або поведінковому - у формі відчужених результатів педагогічної діяльності, що цілеспрямовано створюють педагогічні ситуації навчання і виховання та у кінцевому результаті опосередковано формують майбутнє соціальне середовище.

Проблема “відповідальності” вчителя обумовлена амбівалентністю смислів, репрезентованих в новій соціокультурній реальності, якою постає “суспільство знань”. Динаміка трансляції знань у глобальних комунікаційних мережах, їх відносне автономне існування створює ситуацію соціальної і культурної спонтанності й дезорієнтації, що посилює одвічну суперечність “хаосу” і “космосу” (“безладу” і “порядку”). Гармонія між ними встановлюється через прагнення визначити певні норми і правила, що

актуалізує етос відповідальності, через яку стверджується пріоритет соціального і морального порядку в суспільстві.

Відповідальність вчителя в якості форми здійснення освітньо-культурної діяльності розуміється як діяльність по виконанню обов'язку, напрямок, які не дані, але повинні постійно самоактуалізуватися. Основою свідомого життя є логічна послідовність, "зв'язність", які в природі не задані, а тому потрібна форма – навчання, виховання, знання, відповідальність, завдяки чому людина може творити, аналізувати, продукувати свої ідеї та плани. Освіта в даній ситуації постає особливою формою, через яку відтворюється людина.

2. Механізм формування соціальної відповідальності здійснюється в процесі соціалізації індивіда. Він включає в себе інтеріоризацію індивідом об'єктивних соціальних відносин у специфічні внутрішні переконання; в подальшому вони забезпечують включення індивіда у статусі особистості в соціальне середовище; в даному аспекті освіта постає найважливішим засобом встановлення знаннєво-смислових зв'язків між людьми.

Трансформація й ускладнення всіх форм соціальної реальності в умовах динаміки глобального світу, розширення просторужиттєвої реальності за рахунок інформаційно-комп'ютерних технологій, ствердження "суспільства знань" обумовлює видозміни відношення людини з буттям крізь призму нових способів і типів мислення, пізнання, мотивацій. Це означає активізацію здібностей, таланту, професійних вмінь, що з необхідністю підвищує відповідальність особистості, формування і ствердження якої покладається на освіту.

Сформоване у процесі соціалізації почуття відповідальності перетворює людину в самоврядну та автономну особистість, звільнену від зовнішніх обумовленостей, котра в якості точки опори свого продуктивного поступу використовує знання. Його носіємвиступає вчитель, який, підпорядковуючись вимогам соціальності, перетворює людину з пасивного свідка незалежних від її волі та свідомості подій в їх активного учасника і

творця. В результаті постійних цілеспрямованих зусиль освітніх практик формується відповідальний індивід.

3. Нова реальність – “інформаційний світ” як результат розвитку “техногенної цивілізації” інституалізується у феномен “суспільства знань”. Його визначальною рисою є стимулювання на основі високої освіти інновацій, підприємництва і динамізму всіх сфер соціального життя. “Суспільство знань” постає простором, в якому відбувається процес постійного реформування і вдосконалення процесу навчання, діяльності вчителя, системи відповідальності за якість знань та їх творче застосування. Концепт “суспільства знань”, корелюючи з теоріями “інформаційного” та “постіндустріального” суспільства, нерозривно пов’язаний з процесом застосування новітніх технологій.

Навчально-педагогічний процес в “суспільстві знань” виходить з важливості гуманітарного пізнання, яке постає діяльністю соціально сформованого індивіда. Вона органічно пов’язана з його позицією в суспільстві, світоглядом, актуальними вченнями, з національною і груповою ідентичностями, з універсальними кодами культури. В ситуації постмодерну “суспільство знань” може по-різному реалізувати свій амбівалентний евристичний потенціал, що в свою чергу посилює відповідальність за досягнення позитивних результатів цієї реалізації.

“Суспільство знань” актуалізує значущість творчого підходу до процесу навчання. На макрорівні воно охоплює всю освітню діяльність, котра як самореферативна система постійно оновлюється, проблематизуючи можливості свого розвитку. Реформування освітніх закладів, децентрація системи освіти, кадрові зміни постійно спонукають суперечності, які неможливо розв’язати за допомогою суто організаційних заходів. Тому такої важливості набуває творчість, на основі якої стверджується можливість оволодіння стратегіями інноваційного, креативного мислення.

Образ кожного духовного явища, концепції, теорії, філософської системи набуває концептуальної визначеності через застосування нових

методологічних підходів і принципів. Освіта як процес одержання адекватних соціальній реальності концептуалізацій здійснюється при умові застосування різних теоретичних і методологічних дискурсів та відповідної їм культури методологічного мислення, обумовленої багатством смислів “суспільства знань”. В підсумку сукупність функціонуючих у філософії освіти методів наповнюється якісно новими методологічними рефлексіями, підходами і принципами.

Розвиток “техногенної цивілізації” створює нову соціокультурну реальність з властивим їй “духом інформаціоналізму”. Її характеризують “ділові” мережі, технологічні “інструменти”, глобальна конкуренція. Виокремлені особливості актуалізують питання культури й моральних засад “інформаційного світу” та відповідальності людини за його долю і свою перспективу в ньому. Охоплення інформаційним впливом (“інформаціоналізмом”) більшості видів соціокультурної життєдіяльності обумовлює трансформацію функцій вчителя, який повинен враховувати зміну способів активізації мислення і пізнання учнів.

“Інформаційний світ” як нову реальність характеризує амбівалентність оцінок, плинність смислів, аморфність цінностей, що обумовлює деперсоналізацію освітнього процесу і деонтологізацію знання, його формалізацію. Прагматизація знання змінює його статус і призначення вчителя, який постає функціонером по наданню “освітніх послуг”. Тим самим вчитель отримує новий досвід відповідальності, поза якою не може здійснюватися розвиток суспільства, людини, мислення, як процес “розпредметнення” культури і перетворення її у внутрішні принципи життєдіяльності особистості.

4. Відповідальність як специфічний вид самосвідомості людини і спосіб творення соціального порядку починає формуватися в період становлення господарських і культурних відносин в архаїчному суспільстві. В ньому головною силою виступає не людина, а “рід”, котрий і є суб’єктом відповідальності. Виникнення держави, економіки, політичного життя

обумовлює потребу в обов'язку і відповідальності індивіда за його виконання. В силу чого починає формуватися інститут вчительства, завдання якого полягає в навчанні і передачі способів, прийомів, методів досвіду, зафіксованого в праці та управлінській діяльності. В античності освіта і діяльність вчителя набувають, поряд з духовно-культурним, також і соціально-політичного значення. Ідеалом освіти, який повинен реалізувати вчитель, виступає "пайдейя". Термін "пайдейя" можна розуміти як спосіб формування самостійної, всебічно розвиненої особистості.

В епоху середніх віків навчання і діяльність вчителя формується під впливом християнства. Мета освіти полягає в долученні людини до цінностей християнської релігії, вихованні, але не відповідальності, а покірності. З часом сила догми поступається місцем знанню, відбувається формалізація освіти, що створює передумови для її інституалізації та зміни функцій вчителя. Важливу роль в цьому процесі відіграло виникнення університетів, які представляли собою корпорації вільних людей, зайнятих інтелектуальною діяльністю.

В період Нового часу освіта перетворюється на одну з найважливіших енергій соціального та економічного розвитку. Виникає потреба у формуванні людини, відповідальної за виконання вимог і завдань нової економіки, нової держави, нового соціуму в цілому. Імперативом діяльності постає раціональність (розум), важливість якого підкреслює об'єктивне знання. Раціональність і об'єктивність стверджують пріоритет економічного, на основі якого відбувається становлення індустріального суспільства, котре керується принципом "економічного детермінізму". Дана ситуація обумовлює модель освіти, в якій навчально-виховний процес відбувається згідно суб'єктно-об'єктній схемі. Одночасно формується потреба в індивіді, від рівня розвитку універсальних здібностей і вмінь якого залежить продуктивність економіки, політики, науки. Його підготовка і виховання формує потребу в новій освіті і новому вчителі.

В “традиційному” суспільстві організація навчання і передачі досвіду здійснюється як процес репродуктивного відтворення знання. З розвитком соціально-економічного, політичного і культурного життя відбувається “пробудження свідомості”, в результаті чого людина отримує можливість протиставити свою індивідуальність викликам соціальності. Стверджується переконання у всесильності людського розуму та його основоположень. Освіта, зорієнтована подібним чином, підмінює цілісність особистості розвитком одного виміру – раціонально-прагматичного.

Освітній процес “проекту Модерну” полягає у створенні самоврядної особистості як фундаментальної основи соціальності в цілому. Для вказаного типу особистості освіта є далеко не “зовнішня” ситуація. Розвиток здатності рефлексії як основи автономної особистості є процесом постійних цілеспрямованих внутрішніх зусиль, працею самовиховання. Лише в результаті невпинної роботи над собою формується культура мислення, здатність до самоаналізу, почуття обов’язку і відповідальність за його виконання. Тим самим долається відчуження освіти від людини, освітня діяльність “включається” в життя, тобто в систему соціокультурних принципів та відповідальності за їх дотримання.

5. Конституювання особистості вчителя в парадигмі екзистенційно-персональних основ буття особистості не обмежується виключно його індивідуальною відповідальністю.Відповідальність завжди передбачає інтерсуб’єктивну взаємодію, тобто наявність “Іншого”. Актуалізація проблеми “соціальної відповідальності” свідчить про зростаючий запит суспільства віднайти оптимальні регулятиви людського життя в ситуації соціокультурної невизначеності. Разом з тим диференціація соціокультурного життя обумовлює множинність видів соціальної відповідальності. Для навчально-виховного процесу важливо визначити специфічні особливості кожного з типів соціальної відповідальності та їх вплив на процес життя, мислення, поведінку індивіда в різних сферах діяльності.

Освіта, обумовлюючи розвиток особистості, її вміння “прислуховуватися” до таїни світу, формуючи відповідальність за пізнання його законів та істин, унеобхіднює перехід від “суб’єкт-об’єктної” до “суб’єкт-суб’єктної” системи навчання. Дана обставинає умовою трансформації освіти від авторитарної (репресивної) моделі до персонально-екзистенційної (демократичної). Вчитель в даній моделі в значно більшій мірі усвідомлює свою відповідальність за продуктивний результат педагогічної діяльності, як духовно-культурної взаємодії всіх суб’єктів освітнього процесу.

Ефективність відповідальності вчителя досягається у екзистенційно-персоналістичному, аксіологічному вимірі навчання як духовної практики взаємодії різних культур. Освіченість обов’язкова з точки зору ствердження особистості, її залучення до базових цінностей тієї чи іншої культури. Тому так важливо узгоджувати в процесі навчання різні позиції і критерії, що можливо при визнанні трансцендентного критерію – свободи та її реалізації. Соціальна відповідальність постає важливим морально-духовним, етико-раціональним імперативом, який вносить суттєві корективи в суспільство, яке сьогодні постає насамперед “суспільством знань”.

Важливою умовою діяльності вчителя є свобода і обумовлена нею творчість, що посилює його відповідальність за результатами навчального процесу. В контексті сучасної освіти особистість в одній ситуації, усвідомлюючи свою унікальність і свободу власного існування, залишається відповідальною за своє “Я” і протистоїть нівелюючому впливу прагматизмусоціальних обставин. В іншій – свобода протилежна індивідуалізму. В умовах “ціннісного релятивізму”, процесів деперсоналізації і дегуманізації вчитель повинен формувати в учнів здатність критично і творчо конституювати критерії відповідального вибору, спираючись на досвід культури, досягнення сучасного знання та інноваційне мислення.

Особистість як “жива” активність самотворчості, комунікації, поєднання з “Іншим”, реалізується і пізнається у відповідальній діяльності. Людиноцентризм в якості світоглядної домінанти освітньої діяльності перетворюється на реальний принцип її розвитку за умови, що вчитель залучає до навчального процесу власний особистісний досвід. Екзистенційно-персоналістичні аспекти відповідального вчителя – розум, трансцендування, зустріч, свобода, творчість, співпричетність “Іншому” тощо відкривають перспективні можливості формування умов розвитку людини як відповідальної особистості.

6. Соціальні та міжіндивідуальні відносини розгортаються в системі соціального часу та простору. Результатом трансформації уявлень про “час” і “простір” стає свобода людини, яка, звільнившись від зовнішніх обумовленостей, отримує в якості точки опори знання. На його основі формується раціональне мислення - умова становлення відповідальності як цілераціонального вибору. Раціональне мислення перетворює моральність в певні практичні принципи, які унеможливлюють сваволю і спрямовують до свободи, котра керується імперативами розуму. Тим самим виникає соціальне середовище, яке потребує наявності в індивідів почуття відповідальності. Вона стає умовою узгодженості планів діяльності людей в процесі їх вільного співіснування. Ствердження свободи особистості утворює суб’єктивні передумови соціальної відповідальності, які виступають відношенням людини до суспільного інтересу в контексті “правильного” усвідомлення і виконання ними своїх обов’язків.

Диференціація соціокультурних відносин конкретизує форми соціальної відповідальності, які в своїй сукупності формують потребу в самоорганізації. Сучасна класифікація соціальної відповідальності обумовлена видом соціальної діяльності та виокремлює моральну, політичну, юридичну, суспільну, громадянську, етичну, релігійну, професійну та інші види відповідальності, які в сукупності складають родове поняття – “соціальна відповідальність”.

Сучасна економізація всіх сфер соціального буття актуалізує проблему соціальної відповідальності бізнесу в контексті “економічної відповідальності”. Вона постає характеристикою підприємця, але на основі моральної відповідальності, яка виступає основним виміром людини в соціально-економічному, культурному і політичному житті. Принципи і позиції відповідальності реалізуються в практиках навчання, виховання і передачі професійного досвіду.

Індивідуалізація суспільного буття посилює відповідальність за власні дії та вибір і употужнює значення індивідуальної відповідальності у порівнянні з колективною та інституційною.

Властива соціальній дії спрямованість на “Іншого” обумовлює розуміння етосу “соціальної відповідальності” як необхідного регулятиву спільної життєдіяльності індивідів. Людина проектує свою діяльність на зовнішній світ (“об’єктів”), так і на “світ суб’єктів”, беручи до уваги їх можливу відповідь за свої дії. У цьому смислі соціальна діє завжди є певною мірою відповідальна дія, яка, маючи за умову власної актуалізації діяльного суб’єкта, у випадку вирішення конфліктних ситуацій зводиться до механізмів навчання. Дана обставина демонструє конститутивне значення для відповідальної особистості в першу чергу феномену освіти.

7. Проблема співставлення “смислу” та “інструментальності знання” ообумовлена сучасним станом економічного розвитку, який вимагає від освіти постійнго оновлення знаневого простору, збільшення “кількісних” показників знання, масовості освіти. Як наслідок, знання стають лише інструментом для досягнення практичної мети, поступаючись власним елітарним “смисловим” навантаженням. Хоча в світі глобальної фінансової економіки освіта орієнтована на спеціалізацію і прагматизм, її основою виступають фундаментальні екзистенційно-персоналістичні якості (“сили душі”). Вони не дають остаточно ствердитися “інструментальному розуму” та утилітарній моралі, на основі яких формується безпринципність та безвідповідальність. В навчальному процесі вчитель “розпредметнює”

зовнішню, “опредметнену” культуру людства, перетворює її у внутрішні принципи життєдіяльності особистості учня. Освітня діяльність в такій ситуації розгортається як “зустріч” поколінь, особистостей, культур.

Все більшого значення набуває перехід до системи абстрактних цінностей, які деформують основи сучасної культури. Завдання освіти – максимально зменшити негативні наслідки трансформацій цінностей життя сучасної людини у викликах епохи. Її основним фактором є “суспільство знань”, в якому розвиток освіти відбувається в параметрах знання та інформації. Подолання результатів деконструкцій усталених традиційних принципів культури і освіти актуалізує роль відповідального знання і відповідальної освіти.

В контексті пошуку власної ідентичності і можна вести мову про відповідальність, а не про елементарне пристосування індивіда до вимог наявного буття.

Вихід за їх межі обумовлює знання, яке розкривається в контексті розуміння особистості, відповідальної за перехід від репродуктивного до творчого життя.

8. У сучасних філософсько-освітніх і соціально-філософських дискурсах виокремлюються різнопланові аспекти поняття соціальної відповідальності що обумовлює її специфіку. Відповідальність розуміється як філософсько-соціологічне поняття, як категорія етики і права, розглядається у контексті співвідношень: свобода-необхідність-відповідальність. В контексті структуризації відповідальність поділяється на “зовнішню” і “внутрішню”, трактується як у “широкому”, так і “вузькому” значенні. Родове поняття – “соціальна відповідальність”, включаючи моральну, політичну, юридичну, суспільну, громадянську, професійну та інші види відповідальності, корелюється ходом самовизначення індивідуума в соціумі. Ефективним механізмом формування “соціальної відповідальності” виступає процес соціалізації, який є інтеріоризацією індивідом об’єктивних соціальних відносин у специфічний суб’єктивний стан людини, на основі яких

здійснюється “внутрішній контроль”, що позбавляє можливості “морального абсолютизму”.

Фундаментальною основою розвитку інтерсуб’єктивних відносин постає етос соціальної відповідальності. Адже сьогодні радикалізується нестабільність і віджилість тих цінностей і норм соціальної організації, які в попередні епохи вважалися споконвічно іманентними історичному розвитку людства. Усвідомлення цієї обставини веде до глибшого розуміння свободи і людської гідності, до визнання радикальної відповідальності за світ в цілому. Чим більший наголос здійснюється на особистісній свободі, тим більш актуальним постає питання про соціальні цінності та відповідальність перед суспільством. Таким чином, важливою складовою ціннісно-смислової координати в розвитку суспільства є феномен “соціальної відповідальності”, яка виступає формою практичного смислу, оскільки перетворює моральний зміст особистості у принципи практичної діяльності.

Сучасність здійснила радикальний вплив на способи, норми і принципи діяльності вчителя. Важливого значення в даній ситуації набуває проблема “взаєморозуміння” представників різних культурно-духовних світів. Тим самим суспільство сьогодення характеризується як комунікативне, в якому людина “приречена” на спілкування. В силу чого соціальна відповідальність вчителя можлива як солідарна відповідальність за увесь процес навчально-виховної діяльності в цілому. В такій ситуації освітня спільнота є комунікативною за своїм визначенням, оскільки узгодження різних позицій в процесі освітньої діяльності можливе за допомогою дискурсивних практик, однією з яких є постає “дискурсивна етика” і “дискурсивна комунікація”.

У вимірах “дискурсивної етики” домовленість індивідуальних воль є недостатньою підставою соціальних норм. Інтерсуб’єктивну значимість норм утворює бажання та можливість домовлятися, завдяки чому знаходити підстави для взаєморозуміння. Тим самим конституюється універсальність норм етики відповідальності. Принципи “дискурсивної етики” мають практичний смисл для сфери освіти, реформування якої вимагає

безпосередньої участі учасників навчально-педагогічного процесу. У цьому виражається сутність сучасного значення соціальної відповідальності. Формуючи здатність учня брати участь у спільному, а тому комунікативному існуванні з іншими людьми, вчитель проектує здатність учня вступати у взаємодію з іншими людьми, іншим соціумом, іншою культурою та іншим світом.

Передумовою участі вчителя у дискурсивній спільноті є мовленнєва компетентність, яка визначається в якості вміння використовувати мовні засоби, адекватні рівню спілкування. Комунікація між вчителем та учнем може мати монологічний або діалогічний характер. Монологічний тип соціальної відповідальності продукується при "суб'єкт-об'єктних" відносинах. Більш продуктивною є діалогічна відповідальність, яка передбачає "суб'єкт-суб'єктні" відносини. В залежності від типу спілкування під час навчально-виховного процесу відбувається формування громадянських якостей людини.

9. Головні напрями підвищення відповідальності в системі духовності і ціннісних вимірів детерміновані змінами сучасного соціокультурного життя включеного в цивілізаційний процес глобалізації. Актуалізація проблеми ідентичності збільшує міру свободи, що приводить до плинності та невизначеності всіх сфер життя, оскільки виникла множинність центрів впливів на людину. Деонтологізація знання і цінностей приводить до втрати "Я", поза яким не може існувати відповідальність. Вона із дійсної сили, яка обумовлює життєдіяльність суспільства, перетворюється на "знак", "симулякр". Трансформації ціннісних аспектів буття людини обумовлені його переходом від "лінійних" та відносно простих схем організації до надскладних та організаційних структур. В такій ситуації проблема ідентичності, яку визначає відповідальність, є однією з найсуттєвіших ознак сучасності. Ідентичність постає як умова володіння і збереження цінностей та знання, що стає перепоною на шляху тотальності впливу спокус "суспільства

споживання” і стверджує самототожності суб’єкта. Відповідальність є здатністю утримувати суб’єктом себе у тотожності та цілісності.

Динаміка трансляції знань у глобальних комунікаційних мережах, їх відносне автономне існування створює ситуацію соціальної і культурної спонтанності й дезорієнтації, що посилює одвічну суперечність “хаосу” і “космосу” (“безладу” і “порядку”). Гармонія між ними встановлюється через прагнення визначити певні норми і правила, що актуалізує етос відповідальності, через яку стверджується пріоритет соціального і морального порядку в суспільстві. Сучасність вибудовує нові контури соціокультурного, ціннісного “космосу”, утворює різні стратегії подальшого розвитку суспільства, кожна з яких ще до кінця не визначена. Людство перебуває в ситуації “можливості можливостей”, де розвиток здійснюється не автоматично, а залежить від солідарної волі спільноти та освіти, яка містить смисловий потенціал, необхідний для перетворення індивіда на суб’єкта відповідальної діяльності.

10. Праксеологічні параметри реалізації соціальної відповідальності вчителя в “суспільстві знань” проявляються в реалізації мети освітньої діяльності де важлива роль належить світоглядним орієнтирам, які постають основою “педагогічної віри” вчителя. Вона наповнює навчальний процес смислом, визначає засоби по досягненню цілей, які вчитель поставив перед собою та учнями. В результаті світоглядного наповнення відповідальність постає системоутворюючим фактором, завдяки якому окремі індивіди поєднуються в цілісний соціокультурний організм, смислову ідентичність спільноти людей. Створення та існування смислу є соціокультурною функцією відповідальності в освіті. Світогляд є мірою представленості в конкретній людині цілісного світу. В результаті світогляд повинен бути мислячим, оптимістичним та етичним. Духовні задатки людини активізуються головним чином через звернення до світогляду інтелектуального, свідомого, креативного.

Умовою дійсної гуманізації освіти є відповідальність як суттєвий момент кожної соціальної взаємодії. Відкриваючи шлях людському “Я” у простір розвитку культури, відповідальність безпосередньо пов’язана зі світоглядом особистості, рівнем духовного і морального розвитку. Духовність постає умовою здатності вчителя до самоконтролю, виражаючи його можливість визначити свої вчинки не зовнішньою доцільністю, а через внутрішню потребу. Відповідальність вчителя не може існувати поза досвідом духовності, який визначає смисл його діяльності.

Соціальна відповідальність характеризує рівень розвитку вчителя як суб’єкта навчальної діяльності. В силу чого він усвідомлює свою співпричетність тій історично обумовленій спільноті (“суспільству знань”), в якій здійснюється його професійна діяльність. Формування соціальної відповідальності доцільно визначити як відповідальну діяльність, спрямовану на реалізацію соціально значущої мети і на основі послідовної реалізації системного підходу. Відповідальне відношення вчителя до своєї професійної діяльності передбачає цінність та унікальність кожного учня. Для суспільної результативності і підвищення соціальної ролі діяльність вчителя повинна бути зосереджена на учнях.

# ЛІТЕРАТУРА


1. *Аббаньяно Н.* Экзистенция как свобода / Н. Аббаньяно // Вопросы философии. – 1992. – № 8. – С. 145-157.
2. *Агацци Э.* Идея общества, основанного на знаниях / Э. Агацци // Вопросы философии. – 2012. – № 10. – С. 3-19.
3. *Адлер А.* Воспитание детей. Взаимодействие полов / А. Адлер ; пер. с англ. А. А. Валеева и Р. А. Валеевой. – Ростов н/Д : Феникс, 1998. – 448 с.
4. *Адорно Т. В.* Негативная диалектика / Т. В. Адорно ; перевод с немецкого Е. Л. Петренко. – М. : Научный мир, 2003. – 372 с.
5. *Аземша І. Б.* Юридична відповідальність: сучасні погляди, дискусії та концепції / І. Б. Аземша // Часопис Київського університету права. – 2010. – № 2. – С. 54-57.
6. *Алексеев В. А.* История первобытного общества / В. А. Алексеев, А. И. Першиц. – М. : Высшая школа, 1990. – 351 с.
7. *Андерсон П.* Истоки постмодерна / П. Андерсон : пер. с англ. А. Аполлонова под ред. М. Маяцкого. – М. : Издательский дом “Территория будущего”, 2011. (Серия “Университетская библиотека Александра Погорельского”). – 208 с.
8. *Андрущенко В. П.* Вступ до філософії. Великі філософи / В. П. Андрущенко. – Харків : СПДФЛ Чиженко С. Ю., Тов. “РИФ”, 2005. – 512 с.
9. *Андрущенко В. П.* Організоване суспільство. Проблема організації та суспільної самоорганізації в період радикальних трансформацій в Україні на рубежі століть: Досвід соціально-філософського аналізу / В. П. Андрущенко. – К. : ТОВ “Атлант ЮЕмСі”, 2005. – 498 с.
10. *Андрущенко В. П.* Основні методологічні принципи філософської рефлексії освіти / В. П. Андрущенко // Вища освіта України. – № 3. – 2007. – С. 5-8.

11. *Андрущенко В. П.* Світанок Європи: Проблема формування нового учителя для об'єднаної Європи XXI століття / В. П. Андрущенко. – К. : Знання України, 2011. – 1099 с. – Бібліогр. : с. 799-993.
12. *Андрущенко В. П.* Роздуми про освіти: філософія та методологія / В. П. Андрущенко. – К. : "МП Леся", 2012. – 784 с. – (Філософія освіти: пошук пріоритетів : у 7 кн.; кн. 1).
13. *Анисимов С. Ф.* Мораль и поведение / С. Ф. Анисимов. – М. : Мысль, 1985. – 158 с.
14. *Апель К.-О.* Трансформация философии / пер. с англ. В. Куренного, Б. Скуратова / К. О. Апель. – М. : Логос, 2001. – 339 с.
15. *Апель К.-О.* Трансформация философии / К.-О. Апель ; пер. с нем. В. Куренной, Б. Скуратов. – М. : Логос, 2001. – 344 с.
16. *Арендт Х.* Истоки тоталитаризма / Х. Арендт; пер. сангл. И. В. Борисовой, Ю. А. Кимелева, А. Д. Ковалева, Ю. Б. Мишкенене, Л. А. Седова; Послесл. Ю. Н. Давыдова. Под ред. М. С. Ковалевой, Д. М. Носова. – М. : ЦентрКом, 1996. – 672 с.
17. *Арендт Х.* Скрытая традиция: Эссе / Х. Арендт ; пер. с нем. и англ. Т. Набатниковой, А. Шибаровой, Н. Мовниной. – М. : Текст, 2008. – 221 с.
18. *Арендт Х.* Vita activa, или О деятельной жизни / Х. Арендт ; пер. с нем. и англ. В. В. Бибихина ; под ред. Д. М. Носова. – СПб. : Алетейя, 2000. – 437 с.
19. *Арон Р.* Демократия и тоталитаризм / Р. Арон. – М. : Текст: Лит.-изд. студия "РИФ", 1993. – 303 с.
20. *Арутюнова Н. Д.* Дискурс / Н. Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь. – М. : Советсткая энциклопедия, 1990. – С. 136-137.
21. *Аршинов В. І.* Гражданское общество в контексте синергетического подхода / В. І. Аршинов, Савичева Н. Г. // Общественные науки и современность. – 1999. – № 3 – С. 131-138.

22. *Аршинов В. И.* Становление субъекта постнеклассической науки и образования / В. И. Аршинов, В. А. Буров, П. М. Гордин // Синергетическая парадигма. – М. : Прогресс-Традиция, 2003. – С. 114-136.

23. *Арьес Ф.* Ребенок и семейная жизнь при Старом порядке / Ф. Арьес ; пер. с франц. Я. Ю. Старцева при участии В. А. Бабинцева. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 1999. – 416 с.

24. Аутоноезис соціальних систем : монографія / за науковою ред. В. П. Беха / В. П. Бех ; Мін-во освіти і науки, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – 748 с.

25. *Бабаев В. К.* Теория права и государства в схемах и определениях / В. К. Бабаев, В. М. Баранов, В. А. Толстик. – Н. Новгород : Юристъ. – 1998. – 573 с.

26. *Байдалюк О.* Позитивно-правова проблематика договірного права / О. Байдалюк // Антропологія права: філософський та юридичний виміри (стан, проблеми, перспективи): статті учасників Другого всеукраїнського “круглого столу” (м. Львів, 1-2 грудня 2006 року). – Львів : Край, 2007. – С. 7-18.

27. *Барбарич Д.* Воспитание и образование в тени нигилизма / Д. Барбарич // Докса. – 2009. – Вип. 14. – С. 404-416.

28. *Батищев Г. С.* Творчество и рациональность / Г. С. Батищев // Человек, наука, творчество. – М. : Политиздат, 1967. – С. 89-102.

29. *Бауман З.* Индивидуализированноеобщество / З. Бауман; пер. с англ. подред. В. Л. Иноземцева. – М. : Логос, 2005. – 390 с.

30. *Бауман З.* Свобода / З. Бауман ; пер. с англ. Г. М. Дашевского ; предисл. Ю. А. Левады. – М. : Новое издательство, 2006. – 132 с. (Библиотека фонда “Либеральная миссия”).

31. *Бауман З.* Текучая современность / З. Бауман ; пер. с англ. С. А. Комарова ; под ред. Ю. В. Асочакова. – СПб. [и др.] : Питер, 2008. – 240 с.

32. *Бахтин М. М.* К философии поступка / М. М. Бахтин / Собр. соч. : В 7 т. – Т. 1. – М. : “Русские словари”, “Языки славянских культур”, 2003. – С. 7-68.

33. *Баюра Д.* Корпоративна соціальна відповідальність у системі корпоративного управління / Д. Баюра // Україна: аспекти праці. Науково-економічний та суспільно-політичний журнал. – № 1. – 2009. – С. 21-26.

34. *Безрукова О. А.* Теоретическая операционализация понятия “ответственность” для целей социологического исследования / О. А. Безрукова // Вісник ОНУ. – Том 15. – Вип. 7. – 2010. – С. 30-36.

35. *Бек У.* Общество риска. На пути к другому модерну / У. Бек ; пер. с нем. В. Сидельникова и Н. Федоровой. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – 384 с.

36. *Бек У.* Что такое глобализация? / У. Бек ; пер. с нем. А. Григорьева и В. Седельника; Общая ред. и послесл. А. Филиппова. – М. : Прогресс-Традиция, 2001. – 304 с.

37. *Беккер Г.* Выбор партнера на брачных рынках / Г. Беккер // THESIS. – 1994. – Вып. 6. – С. 30-45.

38. *Бекирова Э. Ш.* Формирование профессиональной ответственности у будущего учителя в процессе учебно-познавательной деятельности / Э. Ш. Бекирова // Проблеми сучасної педагогічної освіти: педагогіка і психологія. Збірник наукових праць. – 2000. – Вип. № 2. – Ч. 1. [Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2000_2_1/doc_pdf/bekirova.pdf].

39. *Бекирова Э. Ш.* Формирование профессиональной ответственности у будущих учителей начальных классов / Э. Ш. Бекирова // Проблеми сучасної педагогічної освіти: педагогіка і психологія. Збірник наукових праць. – 2001. – Вип. №3. – Ч. 2. [Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2001_3_2/doc_pdf/bekirova.pdf].

40. *Белл Д.* Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования / Д. Белл. – М. : Academia, 1999. – 956 с.
41. *Белл Д.* Эпоха разобщенности: Размышления о мире XXI века / Д. Белл, В. Л. Иноземцев. – М. : Центр исследований постиндустриального общества, 2007. – 435 с.
42. *Бєланова Р. А.* Гуманізація та гуманітаризація освіти в класичних університетах (Україна – США) : монографія / Р. А. Бєланова. – К. : Центр практичної філософії, 2001. – 216 с.
43. *Бенвенист Е.* Общая лингвистика / Е. Бенвенист. – М. : Прогресс, 1974. – 446 с.
44. *Бергсон А.* Два источника морали и религии / А. Бергсон. – М. : Канон, 1994. – 384 с.
45. *Бердяев Н. А.* Воля к жизни и воля к культуре / Н. А. Бердяев // На переломе. Философские дискуссии 20-х годов : Философия и мировоззрение / сост. П. В. Алексеев. – М. : Политиздат, 1990. – 528 с.
46. *Бердяев Н. А.* Самопознание. (Опыт философской автобиографии) / Н. А. Бердяев. – М. : Книга, 1991. – 449 с.
47. *Бердяев Н.* Философия свободного духа / Н. А. Бердяев. – М. : Республика, 1994. – 480 с.
48. *Берлач Н. А.* Перспективи розвитку позитивної юридичної відповідальності в демократичному суспільстві / Н. А. Берлач // Форум права. – 2012. – № 1. – С. 77 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/FP/2012-1/12bnavdc.pd
49. *Берлин И.* Философия свободы. Европа / И. Берлин ; Предисловие А. Эткинда. – М. : Новое литературное обозрение, 2001. – 448 с.
50. *Бернштейн Д. И.* Правовая ответственность как вид социальной ответственности и пути ее обеспечения / Д. И. Бернштейн. – Ташкент : Фан, 1989. – 245 с.
51. *Бех В. П.* Морфологія соціального світу : монографія / В. П. Бех. – Київ-Мюнхен : Вид-во НПУ імені Н. П. Драгоманова, 2011. – 759 с.

52. *Бех В. П.* Человек и Вселенная: когнитивный анализ : монография / В. П. Бех. – 2-е изд. доп. – Запорожье : Просвіта, 2007. – С. 87-94.

53. *Бех В. П.* Технократизм у дискурсі проблем вищої школи : монографія / В. П. Бех, І. В. Малик ; за ред. В. П. Беха. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 263 с.

54. *Бех В. П.* Соціальний організм навчального закладу: самоорганізація, саморегуляція та управління : монографія / В. П. Бех, Л. М. Семененко. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 330 с.

55. *Бех В. П.* Функціональна модель особистості: пошуки політикокультурних детермінант поведінки : монографія / В. П. Бех, Є. О. Шалімова. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 255 с.

56. *Бибихин В. В.* Ранний Хайдеггер : материалы к семинару / В. В. Бибихин. – М. : Институт философии, теологии и истории св. Фомы, 2009. – 536 с.

57. *Бибихин В. В.* Узнай себя / В. В. Бибихин. – СПб. : Наука, 1998. – 577 с. (Сер. “Слово о сущем”).

58. *Бибихин В. В.* Язык философии / В. В. Бибихин : 3-е изд., стер. – СПб. : Наука, 2007. – 389 с. (Сер. “Слово о сущем”).

59. *Библер В. С.* На гранях логики культуры. Книга избранных очерков / В. С. Библер. – М. : Русское феноменологическое общество, 1997. – 440 с.

60. *Бичко І. В.* Вибрані твори / І. В. Бичко // Філософський факультет Київського національного університету імені Тараса Шевченка ; відп. ред. Ярошовець В. І., Бичко А. К., Аляєв Г. Є. – Тернопіль : Джура, 2011. – 516 с.

61. *Бичко І. В.* Пізнання як навчання: спроба історико-філософської розвідки // Філософія освіти. – 2005. – № 1. – С. 201-209.

62. *Бланшо М.* Неописуемое сообщество / М. Бланшо ; пер. с фр. Ю. Стефанова. – М. : Московский философский фонд, 1998. – 78 с.

63. *Блок М.* Феодальное общество / М. Блок ; пер. с фр. М. Ю. Кожевниковой. – М. : Издательство им. Сабашниковых, 2003. – 504 с.

64. *Бодрийар Ж.* В тени молчаливого большинства, или конец социального / Ж. Бодрийар ; перевод с фр. Н. В. Суслова ; Издательство Уральского университета, Екатеринбург, 2000 – 96 с.

65. *Бодрийар Ж.* Забыть Фуко / Ж. Бодрийар. – М. : "Владимир Даль", 2000. – 91 с.

66. *Бодрийяр Ж.* Общество потребления. Его мифы и структуры / Ж. Бодрийяр. – М. : Культурная революция; Республика, 2006. – 269 с.

67. *Бодрийяр Ж.* Прозрачность зла / Ж. Бодрийар ; пер. Л. Любарской, Е. Марковской. – М. : Добросвет, 2000. – 258 с.

68. *Бодріяр Ж.* Симулякри і симуляція / Ж. Бодріяр ; пер. з фр. В. Ховхун. – К. : Вид-во Соломії Павличко "Основи", 2004. – 230 с.

69. *Бодрийяр Ж.* Система вещей / Ж. Бодрийяр. – М. : Рудомино, 1995.– 172 с.

70. *Бойченко М.* Цінності як категорія філософської освіти (соціально-філософський та філософсько-освітній ракурси) / М. Бойченко // Філософія освіти. – 2009. – № 1-2. – С. 99-108.

71. *Братусь С. Н.* Юридическая ответственность и законность / С. Н. Братусь. – М. : Изд-во "Юридическая литература", 1976. – 215 с.

72. *Бродель Ф.* Материальная цивилизация, экономика и капитализм, XV-XVIII вв. : в 3-х т. / Ф. Бродель. – Т. 2: Игры обмена / 2-е изд. ; пер. с фр. Л. Е. Куббеля. – М. : Издательство "Весь Мир", 2007. – 672 с.

73. *Бубер М.* Два образа веры : пер. с нем. / М. Бубер ; под ред. П. С. Гуревича, С. Я. Левит, С. В. Лезова. – М. : Республика, 1995. – 464 с.

74. *Булгаков С. Н.* Философия хозяйства / С. Булгаков – М. : Наука, 1990. –412 с.

75. *Бурдье П.* Практический смысл / П. Бурдье ; пер. с фр. : А. Т. Бикбов, К. Д. Вознесенская, С. Н. Зенкин, Н. А. Шматко ; отв. ред. пер. и послесл. Н. А. Шматко. – СПб. : Алетейя, 2001 г. – 562 с.

76. *Бурдье П.* Социология социального пространства / П. Бурдье ; пер. с франц. ; отв. ред. перевода Н. А. Шматко. – М. : Институт экспериментальной социологии; СПб. : Алетейя, 2007. – 288 с. (Серия “Gallicinium”).

77. *Бурдье П.* Воспроизводство: элементы теории системы образования / П. Бурдье, Ж.-К. Пассрон. – М. : Просвещение, 2007. – 267 с.

78. *Вашуленко М. С.* Мовленнєва підготовка вчителя початкових класів / М. С. Вашуленко // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : науковий збірник. – Випуск І. – 2002. – С. 41-46.

79. *Вебер М.* Город / М. Вебер // История хозяйства. Город ; пер. с нем. ; под ред. И. Гревса ; Коммент. Н. Саркитова, Г. Кучкова. – М. : “КАНОН-пресс-Ц”, “Кучково поле”, 2001. – 576 с.

80. *Вебер М.* Избранные произведения / М. Вебер ; пер. с нем. / сост., общ. ред. и послесл. Ю. Н. Давыдова ; предисл. П. П. Гайденко. – М. : Прогресс, 1990. – 808 с.

81. *Вебер М.* Соціологія. Загальноісторичні аналізи. Політика / М. Вебер. – К. : Основи, 1998. – 534 с.

82. *Веблен Т.* Теория праздного класса / Т. Веблен ; пер. с английского / Вступительная статья кандидата экономических наук С. Г. Сорокиной; Общая редакция доктора экономических наук В. В. Мотылева. – М. : Прогресс, 1984. – 367 с.

83. “Великая трансформация” Карла Поланьи: прошлое, настоящее, будущее / под общей ред. Р. М. Нуреева. – М. : ГУ-ВШЭ, 2007. – 406 с. (Серия “Конференции Департамента экономической теории ГУ-ВШЭ”)

84. *Виндельбанд В.* История философии / В. Виндельбанд ; пер. с нем. – К. : Ника-Центр, 1997. – 560 с. – (Серия “Познание”; Вып. 5).

85. *Вітковська І. М.* Соціальна відповідальність: теоретичний аспект аналізу / І. М. Вітковська // Вісник харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. – 2011 р. – № 948 – С. 46-49.

86. *Водницька Н. В.* Управління трудовою сферою промислового підприємства з урахуванням соціальної відповідальності бізнесу : автореф. дис. ... канд. екон. наук / Н. В. Водницька. – Харків : ХНЕУ, 2008. – 324 с.

87. *Возняк В. С.* Метафізика розсудку і розуму: спроба несистематичної самокритики / В. С. Возняк. – К. : Самватас, 1994. – 340 с.

88. *Возняк В. С.* Співвідношення розсудку та розуму як філософсько-педагогічна проблема : монографія / В. С. Возняк. – Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2008. – 346 с.

89. *Ворончак І.* Соціальна відповідальність бізнесу як соціально-економічний феномен / І. Ворончак // Відповідальна економіка: Науково-популярний альманах. – Вип. 1. – Луганськ : СПД Рєзніков, 2009. – С. 91-103.

90. *Вульф К.* К генезису социального. Мимезис, перформативность, ритуал / К. Вульф ; пер. с нем. Г. Хайдаровой. – СПб. : Интерсоцис, 2009. – 164 с.

91. *Гадамер Г.-Г.* Истина и метод: Основы филос. герменевтики / Г.-Г. Гадамер : пер. с англ. / общ. ред. и вступит. ст. Б. Н. Бессонова. – М. : Прогресс, 1988. – С. 704 с.

92. *Гайденко П. П.* История новоевропейской философии в ее связи с наукой : учеб. пособие для вузов / П. П. Гайденко. – М. : ПЕР СЭ; СПб. : Университетская книга, 2000. – 456 с.

93. *Гайденко П. П.* Прорыв к трансцендентному: Новая онтология XX века / П. П. Гайденко. – М. : Республика, 1997. – 495 с.

94. *Гальчак Х. Р.* Соціальна відповідальність бізнесу в ринкових умовах господарювання / Х. Р. Гальчак // Вісник Національного університету

“Львівська політехніка”. Проблеми економіки та управління. – 2011. – № 698. – С. 140-146.

95. *Гальчинський А. С.* Економічна методологія, Логіка оновлення: курс лекцій / А. С. Гальчинський. – К. : “АДЕФ-Україна”, 2010. – 392 с.

96. *Гаспаров Б.* Язык. Память. Образ. Лингвистика языкового существования / Б. Гаспаров. – М. : Новое литературное обозрение, 1996. – 352 с.

97. *Гвардини Р.* Конец нового времени / Р. Гвардини // Вопросы философии. – 1990. – № 4. – С. 127–163.

98. *Гегель Г. В. Ф.* Работы разных лет : в 2-х т. / Г. В. Ф. Гегель. – Т. 2.– М. : Мысль, 1970. – 630 с.

99. *Гегель Г. В. Ф.* Феноменология духа / Г. В. Ф. Гегель. – М. : Наука, 2000. – 495 с. (Серия “Памятники философской мысли”).

100. *Гегель Г. В. Ф.* Философия права / Г. В. Ф. Гегель ; пер. с нем. ; ред. и сост. Д. А. Керимов и В. С. Нерсесянц. – М. : Мысль, 1990. – 524 [2] с., 1 л. портр. – (Филос. наследие).

101. *Гейтс Б.* Бизнес со скоростью мысли / Б. Гейтс ; Изд. 2-е, исправленное. – М. : Эксмо, 2007. – 480 с.

102. *Гелбрейт Дж. К.* Новое индустриальное общество / Дж. К. Гелбрейт – М. : ООО “Издательство АСТ”: ООО “Транзиткнига”; СПб. : Terra Fantastica, 2004.– 602 с.

103. *Гессен С. И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен / отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. – М. : “Школа-Пресс”, 1995. – 448 с.

104. *Гидденс Э.* Социология / При участии К. Бердсолл / Э. Гидденс ; пер. с англ. 2-е изд., полн. перераб. и доп. – М. : Едиториал УРСС, 2005. – 632 с.

105. *Гильдебранд, Д. фон.* Этика / Д. фон Гильдебранд ; пер. с нем. А. И. Смирнова. – СПб. : Алетейя: Ступени, 2001. – 628 с.

106. *Гоббс Т.* Сочинения : в 2 т. – Т. 2. / Т. Гоббс : сост., ред., авт. примеч. В. С. Соколов ; пер. с лат. и англ. – М. : Мысль, 1991. – 731 с.

107. *Гомілко О.* Болонська реформа: сучасні виклики університету / О. Гомілко // Філософія і методологія розвитку вищої освіти України в контексті євроінтеграційних процесів / [авт. кол. : В. Андрущенко (керівник), М. Бойченко, Л. Горбунова, В. Лутай та ін.]. – К. : Педагогічна думка, 2011. – С. 210-225.

108. *Гомілко О. Є.* "Любов до істини" чи "правда життя": контраверза ego tasoma / О. Є. Гомілко // Філософсько-антропологічні студії'2000. Європейський вектор та основні цінності української гуманістики. – Істина. Правда. Життя. (до 70 річчя Мирослава Поповича). – К. : Стилос, 2000. – С. 235-234.

109. *Гомілко О. Є.* Метафізика тілесності: концепт тіла у філософському дискурсі / О. Є. Гомілко. – К. : Наукова думка, 2001. – 340 с.

110. *Гончарук О.* Мовленнєва компетентність – невід'ємна складова формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи / О. Гончарук // Проблеми підготовки сучасного вчителя : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол. : Побірченко Н. С. (гол. ред.) та ін.]. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2012. – Випуск 5. – Частина 2. – С. 156-161.

111. *Горбунова Л. С.* Складнісне мислення як відповідь на виклик епох и / Л. С. Горбунова // Філософія і методологія розвитку вищої освіти України в контексті євро інтеграційних процесів / [авт. кол. : В. Андрущенко (керівник), М. Бойченко, Л. Горбунова, В. Лутай та ін.]. – К. : Педагогічна думка, 2011. – С. 35-49.

112. *Горкгаймер М.* Критика інструментального розуму / М. Горкгаймер. – К. : ППС-2002, 2006. – 282 с.

113. *Губерський Л.* Філософія як теорія та методологія розвитку освіти / Л. Губерський, В. Андрущенко. – К. : "МП Леся", 2008. – 516 с.

114. *Гуревич П. С.* Категории средневековой культуры / П. С. Гуревич // Избранные труды. Средневековый мир. – СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2007. – 560 с.

115. *Гусейнов А. А.* Античная этика / А. А. Гусейнов. – М. : Гардарики, 2003. – 270 с.

116. *Гусейнов А. А.* Закон и поступок (Аристотель, Кант, М. М. Бахтин) / А. А. Гусейнов // Этическая мысль. – Вып. 2. – М. 2001. – С. 3-25.

117. *Гусейнов А. А.* Мораль как предел рациональности / А. А. Гусейнов // Вопросы философии. – 2012. – № 5. – С. 4-17.

118. *Дебор Г.* Общество спектакля / Г. Дебор ; пер. с фр. / перевод С. Офертаса и М. Якубович. – М. : Логос 1999. – 224 с.

119. *Декарт Р.* Рассуждения о методе / Р. Декарт // Соч. : в 2 т. – Т. 1. – М. : Мысль, 1989.– 654 с.

120. *Делёз Ж.* Логика смысла / Ж. Делез ; пер. с фр. Я. И. Свирский. – М. : Раритет; Екатеринбург : Деловая кн., 1998. – 296 с.

121. *Делёз Ж.* Мишель Турнье и мир без Другого / Ж. Делез // Комментарии. – 1996. – № 10 – С. 80-97.

122. *Делёз Ж.* Платон и симулякр / Ж. Делез // Интенциональность и текстуальность. Философская мысль Франции XX века. – Томск : Водолей, 1998. – С. 225-240.

123. *Деррида Ж.* Geschlecht II: Рука Хайдеггера / Ж. Деррида // Хайдеггер М. Что зовётся мышлением? – М. : Академический Проект, 2007. – 357 с.

124. *Дзюба І. М.* Між культурою і політикою / І. М. Дзюба. – К. : Сфера, 1998. – 373 с.

125. *Дільтей В.* Виникнення герменевтики: Додатки з рукописів / В. Дільтей // Сучасна зарубіжна філософія. Течії і напрями: Хрестоматія. – К. : Ваклер, 1996. – С. 33-50.

126. *Димаджио П.* Культура и хозяйство / П. Димаджио // Экономическая социология – Том 5. – № 3. Май. – 2004 – С. 57. – [Режим доступу : www.ecsoc.msses.ru.].

127. *Добровольська Л. П.* Принципи антропологізації в навчально-виховному процесі як тенденція відтворення духовно-морального образу особистості майбутнього педагога / Л. П. Добровольська

// Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПНУ. Проблеми загальної та педагогічної психології. – Т. XIII. – Ч. 4. – С. 127.

128. *Доброхотов А. Л.* Эпохи европейского нравственного самосознания / А. Л. Доброхотов // Этическая мысль. – Вып. 1. – 2000. – С. 70-86.
129. *Дракер П.* Они – не наемные рабочие, они – люди / П. Дракер // Российский журнал менеджмента, 2004. – Т. 2. – № 2 – С. 155-156.
130. *Друкер П.* Менеджмент и работа мира / П. Друкер // Мысль. – 2008 – № 1. – С. 20-25.
131. *Друкер П.* Энциклопедия менеджмента / П. Друкер. – М. : ООО “И. Д. Вильямс”, 2004. – 432 с.
132. *Друкер П.* Эпоха разрыва: ориентиры для нашего меняющегося общества / П. Друкер ; пер. с. англ. – М. : ООО “И. Д. Вильямс”, 2007. – 336 с.
133. *Д’юї Дж.* Досвід і освіта / Дж. Д’юї ; пер. з англ. М. Василечко. – Львів : Кальварія, 2003. – 84 с.
134. *Емелин В. А.* Информационные технологии в контексте постмодернистской философии : автореферат дис. … канд. философ. наук / В. А. Емелин. – М. : МГУ, 1999. – 164 с.
135. *Єрмоленко А.* Категоричний імператив відповідальності Ганса Йонаса / А. Єрмоленко // Йонас Г.Принцип відповідальності – С. 357-395.
136. *Єрмоленко А. М.* Комунікативна практична філософія : підручник / А. Єрмоленко. – К. : Лібра, 1999. – 488 с.
137. *Єрмоленко А.* Монологічна та дискурс-етична моделі відповідальності у суспільстві за доби реконструкції / А. Єрмоленко // Цінності громадянського суспільства і моральний вибір: український досвід. – К. : Етна-1, 2006. – С. 7-21.
138. *Ефременко Д. В.* Концепция общества знания как теория социальных трансформаций: достижения и проблемы / Д. В. Ефременко // Вопросы философии. – 2010. – № 1. – С. 49-61.

139. *Жижек С.* Возвышенный объект идеологии / С. Жижек ; пер. с англ. В. Сафронов. – М. : Художественный журнал, 1999. – 114 с.

140. *Задорожня В. Г.* Щодо конституційно-правової відповідальності / В. Г. Задорожня // Право України. – 2007. – № 9. – С. 107-109.

141. *Зинченко В. П.* Аффект и интеллект в образовании / В. П. Зинченко. – М. : Тривола, 1995. – 64 с.

142. *Зомбарт В.* Буржуа. Евреи и хозяйственная жизнь / В. Зомбарт; перевод с нем. – М. : Айрис-пресс, 2004. – 624 с. – (Человек и мир).

143. *Зорин А. Л.* Экзистенциализм и позитивный экзистенциализм Н. Аббаньяно / А. Л. Зорин // Аббаньяно Н. Введение в экзистенциализм : перевод с итал., коментар., иименной указатель А. Л. Зорина. – СПб. : Алетейя, 1998. – С. 5-30.

144. *Зязюн І. А.* Філософія педагогічної дії : монографія / І. А. Зязюн. – К. : Черкаси : Вид. від ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. – 608 с.

145. *Иванов Д. В.* Виртуализация общества / Д. В. Иванов. – СПб. : Петербургское Востоковедение, 2000. – 96 с.

146. *Іванова К. А.* Проблема людини на зламі століть: культурологічний вимір / К. А. Іванова, А. П. Лантух, М. С. Мірошниченко // Гуманітарний часопис. – 2010. – № 4. – С. 31-37.

147. *Иеринг Р. фон.* Борьба за право / Р. фон Иеринг ; пер. с нем. Р. А. Верта ; под ред. М. И. Свешникова. – СПб., 1895. – 71 с.

148. *Ильенков Э. В.* Школа должна учить мыслить / Э. В. Ильенков. – М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж : Издательство НПО “МОДЭК”, 2002. – 112 с. (Серия “Библиотека школьного психолога”).

149. *Ільїн В. В.* Апологія ірраціонального. Філософія для тебе / В. В. Ільїн. – К. : Вид-во Європ. ун-ту, 2005. – 380 с.

150. *Ильин И. А.* О сопротивлении злу силою / И. А. Ильин // Путь к очевидности. – М. : Республика, 1993. – С. 6-132.

151. *Иноземцев. В. Л.* Судьбы индивидуализированного общества / В. Л. Иноземцев. // Бауман З. Индивидуализированное общество;

пер. с англ. под ред. В. Л. Иноземцева. – М. : Логос, 2005. – С. IX-XXXIV.

152. *Искандер Ф.* Моцарт и Сальери / Ф. Искандер // Знамя. – 1987. –№ 1. – С. 125-135.
153. История первобытного общества. Эпоха первобытной родовой общины / ответственный редактор академик Ю. В. Бромлей. – М. : Наука, 1986. – 578 с.
154. История философии в кратком изложении / пер. с чеш. Богута И. И. – М. : Мысль, 1995. – 591 с.
155. *Йонас Г.* Принцип відповідальності. У пошуках етики для технологічної цивілізації / Г. Йонас ; пер. з нім. – К. : Лібра, 2001. – 400 с.
156. *Каган М. С.* Философская теория ценности / М. С. Каган. – СПб. : ТОО ТК “Петрополис”, 1997. – 205 с.
157. *Кайуа Р.* Игры и люди; Статьи и эссе по социологии культуры / Роже Кайуа ; сост., пер. с фр. и вступ. ст. С. Н. Зенкина. – М. : ОГИ, 2007. – 304 с.
158. *Калашник М. П.* Роль педагога у формуванні духовності майбутнього вчителя / М. П. Калашник // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальній школі. – 2009. – Випуск 3. – С. 259-264.
159. *Камінська О. В.* Раціональне та ірраціональне в управлінні навчальним закладом : монографія / за науковою ред. В. П. Беха / О. В. Камінська : Мін-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – 192 с.
160. *Камю А.* Бунтующий человек. Философия. Политика. Искусство / А. Камю ; пер. с фр. – М. : Политиздат, 1990. – 415 с. – (Мыслители XX века).
161. *Канетти Э.* Превращение / Э. Канетти // Проблема человека в западной философии. – М. : Политиздат, 1988. – С. 178-191.

162. *Кант И.* Критика чистого разума / И. Кант. – М. : Мысль, 1994. – 592 с.

163. *Кант И.* Сочинения : в 8 т. / И. Кант. – Т. 3. – М. : ЧОРО, 1994. – 741 с.

164. *Кант И.* Сочинения : в 8 т. / И. Кант. – Т. 6. – М. : ЧОРО, 1994. – 613 с.

165. *Кант И* Сочинения : в 8 т. / И. Кант. – Т. 8. – М. : ЧОРО, 1994. – 718 с.

166. *Капра Ф.* Даофизики / Ф. Капра; Пер.сангл. – Киев : София; М. : Гелиос, 2002. – 351 с.

167. *Карпов А. О.* Общество знаний: механизмы деконструкции / А. О. Карпов // Вестник Российской академии наук. – М. : Наука, 2007. – Т. 77. – № 2. – С. 123-131.

168. *Карпов А. О.* Современная теория научного образования: проблемы становления / А. О. Карпов // Вопросы философии. – 2010. – № 5. – С. 15-24.

169. *Карпухин О. И.* Культура и отчуждение / О. И. Карпухин, В. Н. Орлов // Социологические исследования. – 1990. – № 8. – С. 22-29.

170. *Касавин И. Т.* Дискурс-анализ как междисциплинарный метод гуманитарных наук / И. Т. Касавин // Эпистемология & философия науки. Научно-теоретический журнал по общей методологии науки, теории познания когнитивным наукам. – 2006.– Т. X. – № IV. – М. : Канон +. – С. 7-9.

171. *Кассирер Э.* Философия Просвещения / Э. Кассирер ; пер. с нем. – М. : Российская политическая энциклопедия, 2004. – 400 с.

172. *Кастельс М.* Информационная эпоха: экономика, общество и культура / М. Кастельс ; пер. с англ. под науч. ред. О. И. Шкаратана. – М. : ГУ ВШЭ, 2000. – 608 с.

173. *Кастельс М.* Становление общества сетевых структур / М. Кастельс // Новая постиндустриальная волна на Западе. Антология / под ред. В. Л. Иноземцева. – М. : Academia, 1999. – 640 с.

174. *Кларк К.* Архитектоника ответственности / К. Кларк, М. Холквист // Бахтин М. М. : proetcontra. Антология: творчество и наследие М. М. Бахтина в контексте мировой культуры. – Том 2. / сост., вступ. ст. и коммент. К. Г. Исупова. – СПб : Издательство Русского Христианского Гуманитарного Института, 2002. – С. 37-71.

175. *Клее П.* Педагогические эскизы // П. Клее. – М. : Аронов, 2005. – 72 с.

176. *Клепко С. Ф.* Конспекти з філософії освіти / С. Ф. Клепко. – Полтава : ПОІППО, 2007. – 424 с.

177. *Клиффорд Д.* О коллекционировании искусства и культуры / Д. Клиффорд // Контексты современности. – II : Хрестоматия. – 2-е изд., перераб. и доп. / сост. и ред. С. А. Ерофеев. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 2001.– 188 с.

178. *Козин Н. Г.* Идентификация. История. Человек / Н. Г. Козин // Вопросы философии. – 2011. – № 1. – С. 37-48.

179. *Козловски П.* Культура постмодерна: Общественно-культурные последствия техн. Развития / П. Козловски ; пер. с нем. – М. : Республика, 1997. – 240 с.

180. *Колотило В. В.* Сучасна картина світу та світогляд людини / В. В. Колотило // Альманах. Філософські проблеми гуманітарних наук. – № 19. – 2010. – С. 156-160.

181. *Кондрашов В.* Трехмерная педагогика: знания, отношения, духовность / В. Кондрашов // Директор школы. – 1999. – № 4. – С. 54-58.

182. *Кононенко В. І.* Концепти українського дискурсу / В. І. Кононенко. – К. – Івано-Франківськ : Плай, 2004. – 247 с.

183. *Копєйчиков В. В.* Правознавство : підручник / В. В. Копєйчиков : авт. кол. : Демський С. Е., Ковальський В. С., Колодій А. М. (керівник авт. кол.) та ін., за ред. В. В. Копєйчикова. – 5-е вид., перероб. та доп. – К. : Юрінком Інтер, 2002. – 736 с.

184. *Корецкая М. А.* Интеллектуалы и власть. Эпизод 1: кризис античной пайдеи / М. А. Корецкая // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия “Философия. Филология”. – 2007. – № 2. – С. 32-41.

185. *Кравченко А. А.* Архетип учителя: ідея, образ, відповідальність : монографія / А. А. Кравченко ; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова, Мін-во освіти і науки України. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – 416 с.

186. *Кравченко А. А.* Відповідальність учителя в детермінаціях світогляду. [Текст] / А. А. Кравченко // Політологічний вісник. Зб-к наук. праць. – К. : "ІНТАС", 2012. – Вип. 67. – С. 155-163.

187. *Кравченко А. А.* Дихотомії відповідальності в ситуації віртуальної реальності. [Текст] / А. А. Кравченко // Нова парадигма : [журнал наукових праць] / голов. ред. В. П. Бех; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова; творче об'єднання "Нова парадигма". – Вип. 109. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – С. 11-18.

188. *Кравченко А. А.* Інтенції духовно-морального потенціалу вчителя. [Текст] / А. А. Кравченко // Гілея: науковий вісник. Збірник наукових праць / гол. ред. В. М. Вашкевич. – К. : ВІР УАН, 2013. – Випуск 70 (№ 3). – С. 648-652.

189. *Кравченко А. А.* Креативи освітньої діяльності у взаємодії раціонального та ірраціонального. [Текст] / А. А. Кравченко // Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії : збірник наукових праць / гол. ред. В. Г. Воронкова. – Вип. 53. – Запоріжжя : Вид-во ЗДІА, 2012. – С. 69-76.

190. *Кравченко А. А.* Навчання істини і нових форм життя в Елладі : контекст пайдейї [Текст] / А. А. Кравченко // "Перспективи". Соціально-політичний журнал. Вип. 4 (50). – Одеса: Інформаційно-видавничий центр Державного закладу "Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського", 2011. – С. 73-77.

191. *Кравченко А. А.* "Освіта – пайдейя" в контексті модусу теоретичного мислення [Текст] / А. А. Кравченко // Гілея : науковий вісник. Збірник наукових праць / гол. ред. В. М. Вашкевич. – К. : ВІР УАН, 2012. – Випуск 62 (№ 7). – С. 491-495.

192. *Кравченко А. А.* Соціальна відповідальність в модусах інстанцій: зобов'язання і норми [Текст] / А. А. Кравченко // Гілея: науковий вісник. Збірник наукових праць / гол. ред. В. М. Вашкевич. – К. : ВІР УАН, 2012. –Випуск 65 (№ 10). – С. 241-245.

193. *Кравченко А. А.* Соціально-економічні детермінанти зародження інституту "вчительства" у Стародавньому світі [Текст] / А. А. Кравченко // Філософські обрії. Науково-теоретичний журнал Інституту філософії імені Г. С. Сковороди НАН України та Полтавського національного педагогічного університетуімені В. Г. Короленка. – Випуск 27. – Київ-Полтава, 2012. – С. 192-200.

194. *Кравченко А. А.* Становлення системи освіти в контексті філософських ідей епохи просвітництва. [Текст] / А. А. Кравченко // Вісник Національного Авіаційного університету. Серія Філософія. Культурологія : збірник наукових праць. – Вип. 2 (16). – К. : НАУ, 2012. – С. 25-27.

195. *Кравченко А. А.* Суперечності освітнього процесу в інноваціях інфосвіту: контекст творчості [Текст] / А. А. Кравченко // Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії : збірник наукових праць / гол. ред. В. Г. Воронкова. – Вип. 49. – Запоріжжя : Вид-во ЗДІА, 2012. – С. 250-256.

196. *Кравченко А. А.* Творчість як іманентна складова освітнього процесу [Текст] / А. А. Кравченко // "Перспективи". Соціально-політичний журнал. Вип. 1 (51). – Одеса : Інформаційно-видавничий центр Державного закладу "Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського", 2012. – С. 169-173.

197. *Кравченко А. А.* Феномен "соціальної відповідальності" в еволюції суспільних трансформацій [Текст] / А. А. Кравченко // Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії : збірник наукових праць / гол. ред. В. Г. Воронкова. – Вип. 51. – Запоріжжя : Вид-во ЗДІА, 2012. – С. 217-224.

198. *Кравченко А. А.* Формування інституту вчительства у соціокультурних детермінаціях епохи Нового часу [Текст] / А. А. Кравченко // Вісник Національного технічного університету України “Київський політехнічний інститут”. Філософія. Психологія. Педагогіка : зб. наук. праць. – К. : ІВЦ “Політехніка”, 2012. – № 1 (34). – С. 47-50.

199. *Крамер С. Н.* История начинается в Шумере / С. Н. Крамер. – М. : Наука, 1965. – 257 с.

200. *Кремень В. Г.* Освіта і наука в Україні – Інноваційні аспекти: Стратегія, реалізація, результати / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 205. – 446 с.

201. *Кремень В. Г.* Підготовка творчої індивідуальності як основне завдання освітньої системи XXI століття / В. Г. Кремень // Творча особистість у системі неперервної професійної освіти : матеріали Міжнародної наукової конференції 16-17 травня 2000 р. / за ред. С. О. Сисоєвої і О. Г. Романовського. – Харків : ХДПУ, 2000. – С. 3-7.

202. *Кремень В. Г.* Синергетика в освіті: контекст людино центризму : монографія / В. Г. Кремень, В. В. Ільїн; [Національна академія педагогічних наук України]. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 368 с.

203. *Кремень В. Г.* Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору / В. Г. Кремень. – К. : Педагогічна думка, 2009. – 520 с.

204. *Кримський С. Б.* Методологія розуміння чи розуміння методології? (Парадигмальні виміри змін філософського мислення) / С. Б. Кримський // Цивілізація на роздоріжжі: Пошуки філософсько-світоглядних орієнтирів. – К. : Заповіт, 1998. – С. 3-6.

205. *Кримський С. Б.* Принципи духовності XIX століття / С. Б. Кримський // Ранкові роздуми / зб. ст. – Худож. оформ. О. Білецького. – К. : Майстерня Білецьких, 2009. – 120 с.

206. *Кристева Ю.* Силы ужаса: эссе об отвращении / Ю. Кристева. – СПб. : Алетейя, 2003. – 256 с.

207. *Кукина Е. А.* “Пайдейя”: сущность и значение в историческом и современном понимании / Е. А. Кукина // Гуманитарные и социальные науки. – 2005. – № 9. – С. 33-40.

208. *Култаєва М.* Амбівалентність евристичного потенціалу конструкту “суспільство знань”: резерви і перспективи оновлення змісту сучасної освіти / М. Култаєва // Філософія і методологія розвитку вищої освіти України в контексті євроінтеграційних процесів: / [авт. кол. : В. Андрущенко (керівник), М. Бойченко, Л. Горбунова, В. Лутай, та ін.]. – К. : Педагогічна думка, 2011. – С. 226-248.

209. *Кутырёв В. А.* Человеческое и иное: борьба миров / В. А. Кутырев. – СПб. : Алетейя, 2009. – 264 с.

210. *Кьеркегор С.* Болезнь к смерти / С. Кьеркегор // Страх и трепет / пер. с дат. – М. : Республика, 1993. – С. 190-197.

211. *Ласки М.* Утопия и революция / М. Ласки // Утопия и утопическое мышление : антология зарубежн. лит. : пер. с разн. яз. / сост., общ. ред. и предисл. В. А. Чаликовой. – М. : Прогресс, 1991. – С. 170-210.

212. *Ле Гофф Ж.* Интеллектуалы в средние века / Ж. Ле Гофф ; пер. А. Руткевича. – Долгопрудный : Аллегро-Прес, 1997. – 209 с.

213. *Ле Гофф Ж.* Цивилизация средневекового Запада / Ж. Ле Гофф ; пер. с фр. / общ. ред. Ю. Л. Бессмертного ; послесл. А. Я. Гуревича. – М. : Издательская группа Прогресс, Прогресс-Академия, 1992. – 376 с.

214. *Левинас Э.* Время и другой. Гуманизм другого человека / Э. Левинас ; пер. с франц. А. В. Парибка. – СПб. : Высшая религиозно-философская школа, 1998. – 272 с.

215. *Левинас Э.* Избранное. Тотальность и Бесконечное / Э. Левинас. – СПб. : Университетская книга, 2000. – 416 с.

216. *Левицкий С. А.* Трагедия свободы / С. А. Левицкий: Составление, послесловие, комментарии В. В. Сапова. – М. : Канон, 1995. – 512 с.

217. *Лекторский В. А.* Философия, общество знания и перспективы человека / В. А. Лекторский // Вопросы философии. – 2010. – № 8. – С. 30-34.

218. *Ленк Х.* Ответственность в технике, за технику, с помощью техники / Х. Ленк // Философия техники в ФРГ. – М. : Прогресс, 1989. – С. 372-392.

219. *Леонтьев В.* Византизм и славянство / В. Леонтьев [Режим доступу : http://www.gumer.info/bibliotele_Buks/History/Leon/07.php.]

220. *Линовицька О.* Соціокультурна відповідальність освіти : монографія / О. Линовицька ; Мін-во освіти і науки, молоді та спорту, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – С. 19.

221. *Лиотар Ж.-Ф.* Состояние постмодерна / Ж.-Ф. Лиотар ; пер. с. фр. Н. А. Шматко. – М. : Институт экспериментальной социологии, СПб. : Алетейя, 1998. – 160 с.

222. *Ліпін М. В.* Освіта та еліта в суспільстві знань / М. В. Ліпін // Збірник матеріалів Міжнародної наукової конференції "Еліта, обдарованість, людиноцентризм". – К. : ІОД, 2010. – С. 28-35.

223. *Ліпін М. В.* Творчість в навчальному процесі / М. В. Ліпін // Формування та розвиток інтелектуально-творчого потенціалу студентів. – К. : КНТЕУ, 2012. – С. 172-198.

224. *Липовецки Ж.* Эра пустоты: эссе о современном индивидуализме / Ж. Липовецки. – СПб. : Владимир Даль, 2001. – 336 с.

225. *Лобастов Г.* Педагогические этюды / Г. Лобастов. – М. : Принт, 2003. – 328 с.

226. *Локк Дж.* Сочинения : в 3 т. / Дж. Локк // Т. 3. ; под ред. И. С. Нарского. – М. : Мысль, 1985. – 522 с.

227. *Лосев А. Ф.* Античная философия и общественно-исторические формации: два очерка / А. Ф. Лосев // Античность как тип культуры. Отв. редактор А. Ф. Лосев. – М. : Наука, 1988. – 333 с.

228. *Лосев А. Ф.* Философия. Мифология. Культура / А. Ф. Лосев.– М. : Политиздат, 1991. – 525 с.

229. *Лукашевич В. К.* Философия и методология науки : учеб. пособие / В. К. Лукашевич. – Минск : Соврем. шк., 2006. – 320 с.

230. *Лук'янець В.* Фундаментальна наука і науковий світогляд у перспективі XXI століття / В. Лук'янець // Філософська думка. – 2006. – № 3. – С. 16-24.

231. *Майнхоф У.* Дискурс / У. Майнхоф // Контексты современности – II : Хрестоматия. – 2-е изд., перераб. и доп. / сост. и ред. С. А. Ерофеев. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 2001. – С. 24-25.

232. *Максакова Р. В.* Общество кредита или Кредит приобщенности (общности) / Р. В. Максакова // Герменевтика сообщества : материалы конференции / С. И. Голенков (отв. ред.) [и др.]. – Самара : Изд-во "Самарский университет", 2011. – С. 289-300.

233. *Макаревич Э. Ф.* Культура массовых коммуникаций / Э. Ф. Макаревич, О. И. Карпухин // Знание. Понимание. Умение. – 2008 – № 3. – С. 29-41.

234. *Мамардашвили М.* Как я понимаю философию / М. Мамардашвили. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.

235. *Маньковская Н. Б.* Париж со змеями (Введеиие в эстетику постмодернизма) / Н. Б. Маньковская. – М. : ИФРАН, 1995. – 220 с.

236. *Маритен Ж.* От Бергсона к Фоме Аквинскому. Очерки метафизики и этики / Ж. Маритен ; пер. с франц. – М. : Институт философии, теологии и истории св. Фомы, 2006. – 216 с.

237. *Марков Б. В.* В поисках другого / Б. В. Марков // Хабермас Ю. Вовлечение другого; Очерки политической теории. – 2-е изд. – СПб. : Наука, 2008. – С. 5-46.

238. *Маркова Л. А.* Философия из хаоса. Ж. Дельоз и постмодернизм в философии, науке, религии / Л. А. Маркова. – М. : Канон +, 2004. – 384 с.

239. *Марсель Г.* Быть и иметь / Г. Марсель ; перевод И. Н. Полонской. – Новочеркасск : Сагуна, 1994.– 195 с.

240. *Марсель Г.* Опыт конкретной философии / Г. Марсель ; пер. с фр. В. П. Большакова и В. П. Визгина ; общ. ред., послесл. и примеч. В. П. Визгина. – М. : Республика, 2004. – 224 с.

241. *Масленников И. С.* Обратная связь в педагогическом дискурсе и речевая компетентность педагога: точки соприкосновения / И. С. Масленников // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – № 2 (189), 2010 – С. 92-98.

242. *Матц У.* Идеологии как детерминанты политики в эпоху модерна / У. Матц // Полис. – 1992. – № 1-2. – С. 130-142.

243. *Машталер А. А.* Культура інноваційного мислення в освіті: інформація, творчість, знання : монографія / А. А. Машталер. – К. : ТОВ "Інформаційні системи", 2012. – 286 с.

244. *Маяк И. Л.* Значение воинской службы для воспитания идеального гражданина (эпоха ранней Республики) / И. Л. Маяк // Античность и средневековье Европы / под ред. И. Л. Маяк, А. З. Нюркаевой. – Пермь : ПГУ 1996. – С. 122-127.

245. *Медведев В. А.* О тенденциях развития методологической культуры мышления / В. А. Медведев // Вопросы философии. – 2010. – № 2. – С. 161-164.

246. *Мельник С.* Становлення соціально орієнтованого бізнесу в Україні як складова державної соціальної політики / С. Мельник // Україна: аспекти праці. Науково-економічний та суспільно-політичний журнал. – № 5. – 2008. – С. 32-37.

247. *Мизес Л.* Социализм. Экономический и социологический анализ / Л. Мизес. – М. : Catallaxy, 1994. – 416 с.

248. *Микешина Л. А.* Трансцендентальные измерения гуманитарного знания / Л. А. Микешина // Вопросы философии. – 2006. – № 1. – С. 55-56.

249. *Минкина Н. А.* Воспитание ответственностью / Н. А. Минкина. – М. : Высшая школа, 1990. – 144 с.

250. *Михайлов Ф. Т.* Культурология как основание общего человековедения / Ф. Т. Михайлов // Избранное. – М. : Индрик, 2001. – С. 257-390.

251. *Михайлов Ф. Т.* Немота мысли / Ф. Т. Михайлов // Вопросы философии. – 2005. – № 2. – С. 39-55.

252. *Михайлов Ф. Т.* Общественное сознание и самосознание индивидов / Ф. Т. Михайлов. – М. : Наука, 1990. – 222 с.

253. *Михайлов Ф. Т.* Перспективы гуманитаризации образования / Ф. Т. Михайлов // Избранное. – М. : Индрик, 2001. – С. 403–451.

254. *Морен Э.* Образование в будущем: семь неотложных задач / Э. Морен // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М. : Прогресс-Традиция, 2007. – С. 24-96.

255. *Муздыбаев К.* Психология ответственности / К. Муздыбаев ; под ред. В. Е. Семенова. – Ленинград : Наука, 1983. – 240 с.

256. *Мунье Э.* Краткое введение. К вопросу о личностном универсуме / Э. Мунье // Путь в философию. Антология. – М. : ПЕР СЭ; СПб. : Университетская книга, 2001. – 445 с.

257. *Мунье Э.* Манифест персонализма / Э. Мунье ; пер. с франц. – М. : Республика, 1999. – 559 с.

258. *Муравьев В. Б.* Дороги вагантов / В. Б. Муравьев // Колесо Фортуны: Ваганты. – М. : ТОО Летопись, 1998. – С. 5-25.

259. *Мусиенко С. Г.* Концептуализация понятия политической ответственности / С. Г. Мусиенко // Проблемы управления. – № 4 (25). – 2007. – С. 221-224.

260. *Назаретян А. П.* В многомерном мире раскрывается ограниченность гуманизма / А. П. Назаретян // Общественные науки и современность. – 1991. – № 6. – С. 74-80.

261. *Назарчук А. В.* Идея коммуникации и новые философские понятия XX века / А. В. Назарчук // Вопросы философии. – 2011. – № 5. – С. 157-165.

262. *Назарчук А.* В Этика глобализирующегося общества. – М. : Directmedia Publishing, 2002. – 381 с.

263. *Наторп Пауль.* Философия как основа педагогики / Пауль Наторп // Избранные работы. – М. : Изд. дом “Территория будущего”, 2006. –

384 с. (Серия “Университетская библиотека Александра Погорельского”).

264. *Нічик В. М.* Петро Могила в духовній історії України / В. М. Нічик. – К. : Український центр духовної культури товариства “Знання” України, 1997. – 328 с.

265. *Ницше Ф.* Воля к власти. Опыт переоценки всех ценностей / Ф. Ницше ; пер. с нем. Е. Герцык и др. – М. : Культурная революция, 2005. – 880 с.

266. *Ницше Ф.* По ту сторону добра и зла / Ф. Ницше // М. : Эксмо-Пресс, Харьков : Изд-во “Фолио”, 1998. – 1056 с. (Серия “Антология мысли”).

267. Новая этика: солидарность “потрясенных” (интервью с А. Глюксманом) // Вопросы философии. – 1991. – № 3. – С. 84-90.

268. *Нуреев Р. М.* Феодальное общество как высшая и последняя стадия традиционной экономики. Христианский тип культуры / Р. М. Нуреев // TERRA ECONOMICUS. – 2011. – Том 9. – № 3. – С. 95-140.

269. Образ человека в зеркале гуманизма: Мыслители и педагоги эпохи Возрождения о формировании личности, (XIV-XVII вв.) : учеб. пособие по педагогической антропологии / авт.-сост. Н. В. Ревякина, О. Ф. Кудрявцев. – М. : Изд-во УРАО, 1999. – 399 с. – (Б-ка антропологии).

270. *Огурцов А. П.* Образы образования. Западнаяфилософияобразования. XX век / А. П. Огурцов, В. В. Платонов. – СПб. : РХГИ, 2004. – 520 с.

271. *Ойкен В.* Основные принципы экономической политики / В. Ойкен. – М. : Прогресс: Универс, 1995. – 496 с.

272. *Пайпс Р.* Собственность и свобода / Р. Пайпс. – М. : Московская школа политических исследований, 2001. – 416 с.

273. Педагогическая энциклопедия : в 4-х т. – Т. 3 / ред. : И. А. Каиров, Ф. Н. Петров. – М. : Советская энциклопедия, 1968. – 831 с.

274. *Песталоцци И. Г.* Избр. пед. соч. : в 2 т. / И. Г. Песталоцци // Т. 2. – М. : Педагогика, 1981. – 532 с.

275. *Петрушенко В. Л.* Епістемологія як філософська теорія знання : монографія / В. Л. Петрушенко. – Львів : Видавництво державного університету “Львівська політехніка”, 2000. – 296 с.

276. *Петрушенко В. Л.* Ностальгия по абсолютному / В. Л. Петрушенко. – К. : Самватас, 1995. – 188 с.

277. *Пирогов Н. И.* Избранные педагог. соч. / Н. И. Пирогов ; вступ. ст. В. З. Смирнова. – М. : Педагогика, 1953. – 460 с.

278. Платон Государство // Платон. Собрание соч. : в 4-х. – Т. 3. / пер. с. древнегреч. ; общ. ред. А. Ф. Лосева, В. Ф. Асмуса, А. А. Тахо-Годи. Авт. вступ. ст. и ст. в примеч. А. Ф. Лосев. Примеч. А. А. Тахо-Годи. – М. : Мысль, 1994. – 654 с. – (Филос. насл.)

279. Платон. Собрание сочинений в 4 т. : Т. I / общ. ред. А. Ф. Лосева и др. ; авт. вступит. статьи А. Ф. Лосев ; примеч. А. А. Тахо-Годи ; пер. с древнегреч. – М. : Мысль, 1990. – 860 с.

280. Платон. Сочинения в четырех томах. – Т. 2 / под общ. ред. А. Ф. Лосева и В. Ф. Асмуса ; пер. с древнегреч. – СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та: “Изд-во Олега Абышко”, 2007. – 626 с.

281. Політична відповідальність державно-управлінської еліти як чинник підвищення ефективності державного управління : наук.-метод. розробка / авт. кол. : Е. А. Афонін, О. Л. Валевський, В. В. Голубь та ін. ; за заг. ред. В. А. Ребкала, В. А. Шахова. – К. : НАДУ, 2011. – 300 с.

282. *Поппер К.* Открытое общество и его враги. – Т. 1 / К. Поппер. – Чары Платона. Пер. с англ. под ред. В. Н. Садовского. – М. : Феникс, Международный фонд “Культурная инициатива”, 1992. – 448 с.

283. *Предборська І.* Радикальна педагогіка в проблемному полізахідної філософії освіти: пошуки, контексти, інтерпретації / І. Предборська // Філософія і методологія розвитку вищої освіти України в контексті євроінтеграційних процесів / [авт. кол. : В. Андрущенко (керівник), М. Бойченко, Л. Горбунова, В. Лутай, та ін.]. – К. : Педагогічна думка, 2011. – С. 68-93.

284. *Пригожин И.* Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М. : Прогресс, 1986. – 432 с.

285. *Пролеев С. В.* Духовность и бытие человека / С. В. Пролеев. – К. : Наукова думка, 1991. – 112 с.

286. *Пролеєв С. В.* Еліта як чинник самоорганізації соціуму / С. В. Пролеєв // Еліта: витоки, сутність, перспективи. – К. : Т-во "Знання України", 2011. – С. 127-164.

287. *Пролеєв С. В.* Освітній проект модерну та сучасний університет / С. В. Пролеєв, В. В. Шамрай // Філософія і методологія розвитку вищої освіти України в контексті євроінтеграційних процесів / [авт. кол. : В. Андрущенко (керівник), М. Бойченко, Л. Горбунова, В. Лутай та ін.]. – К. : Педагогічна думка, 2011. – С. 154-178.

288. *Радаев В. В.* Экономическая социология / В. В. Радаев ; Гос. ун-т. – Высшая школа экономики. – М. : Изд дом ГУ ВШЭ, 2005. – 603 с.

289. *Радаев В. В.* Экономико-социологическая альтернатива Карла Поланьи / В. В. Радаев // "Великая трансформация" Карла Поланьи: прошлое, настоящее, будущее. Под общей ред. Р. М. Нуреева. – М. : ГУ-ВШЭ, 2007. – С. 164-173.

290. *Радул В. В.* Соціальна зрілість молодого вчителя : монографія / В. В. Радул. – К. : Вища школа, 1997. – 240 с.

291. *Райда К. Ю.* Метанаукові та екзистенціальні погляди на предмет історії філософії / К. Ю. Райда // Історія філософії: Досвід теоретичної саморефлексії. – К. : Заповіт, 1998. – С. 14-17.

292. *Рахманкулова Н. Ф.* Свобода, риск, ответственность в контексте глобализации / Н. Ф. Рахманкулова // Информационная эпоха: вызовы человеку / под ред. И. Ю. Алексеевой и А. Ю. Сидорова. – М. : Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2010. – С. 144-174.

293. *Розеншток-Хюсси О.* Язык рода человеческого / О. Розеншток-Хюсси. – М. ; СПб. : Университетская книга, 2000. – 608 с. (Книги света)

294. *Розин В. М.* Философия образования: Этюды-исследования / В. М. Розин. – М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж : издательство НПО “МОДЭК”, 2007. – 576 с.

295. *Ролз Дж.* Теория справедливості / Дж. Ролз. – Новосибирск : Изд-во НГУ, 1995 – 513 с.

296. *Ростова Н. Н.* Хаос и форма в структуре субьективности / Н. Н. Ростова // Философия хозяйства. – 2013. – № 2 (86). – С. 161-182.

297. *Русанов А. В.* К вопросу о соотношении политической и конституционно-правовой ответственности / А. В. Русанов // Вестник Тамбовского университета: Серия “Гуманитарные науки. Право”. – Вып. 1 (57). – 2008. – Режим доступа : http://elibrary.ru/download /85865762.pdf6

298. *Русова С. Ф.* Вибрані педагогічні твори : у 2 кн. / С. Ф. Русова ; за ред. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук. – Кн. 1 – К. : Либідь, 1997. – 272 с.

299. *Санчес Х. Э.* Хосе Ортега-и-Гассет как педагог / Х. Э. Санчес // Ортега-и-Гассет, Х. Миссия университета / пер. с исп. М. Н. Голубевой, А. М. Корбута. – М. : Изд. дом Гос. ун-та – Высшей школы экономики, 2010. – С. 7-39.

300. *Сартр Ж.-П.* Бытие и ничто: Опыт феноменологической онтологии / Ж.-П. Сартр ; пер с фр., предисл., примеч., В. И. Колядко. – М. : Республика, 2000. – 639 с.

301. *Сартр Ж.-П.* Экзистенциализм – это гуманизм / Ж.-П. Сартр // Сумерки богов – М. : Политиздат, 1989. – С. 323.

302. *Сафин В. Ф.* Проблема самоопределения личности педагога // Формирование социальной активности личности учителя: Межвуз. сб. научных трудов / под редакцией В. А. Сластенина / В. Ф. Сафин. – Московский государственный пединстиут им. В. И. Ленина. – М. : МГПИ им. Ленина, 1982. – С. 148-152.

303. *Свасьян К. А.* Дискурс, террор и еврейство / К. А. Свасьян // Вопросы философии. – 2005. – № 2. – С. 56-71.

304. *Свасьян К. А.* Становление европейской науки / К. А. Свасьян. – М. : “Evidentis”, 2002. – 433 с.

305. *Семенов В. С.* О перспективах человека в XXI столетии / В. С. Семенов // Вопросы философии. – 2005. – № 9. – С. 26-37.

306. *Сепир Э.* Статус лингвистики как науки / Э. Сепир // Язык как образ мира. – М. : ООО “Издательство АСТ”; СПб. : Terra Fantastica, 2003. – С. 127-138.

307. *Сильвестров В. В.* Образовательный смысл современной культуры / В. В. Сильвестров // Культура. Деятельность. Общение. – М. : “Российская политическая энциклопедия” (РОССПЭН), 1998. – 474 с.

308. *Сисоєва С. О.* Освіта як об’єкт дослідження / С. О. Сисоєва // Шлях освіти. – 2011. – № 2 (60). – С. 5-10.

309. *Сковорода Г.* Повна академічна збірка творів / За редакцією проф. Леоніда Ушкалова. – Харків-Едмонтон-Торонто : Майдан; Видавництво Канадського Інституту Українських Студій, 2011. – 1400 с.

310. *Сковорода Г. С.* Сочинения : в 2 т. / Г. С. Сковорода. – Т. 2. – М. : Мысль, 1973.– 486 с. (Сер. “Философское наследие”).

311. *Слободчиков Н. А.* О позитивном содержании юридической ответственности / Н. А. Слободчиков // Юридическая ответственность: проблемы теории и практики. Сборник научных трудов. – Минск : Изд-во МВД РБ, 1996. – С. 28-34.

312. Словарь средневековой культуры / Под ред. А. Я. Гуревича. – М. : “Российская политическая энциклопедия” (РОССПЭН), 2003. – 632 с. (Серия “Summaculturologiae”).

313. *Слотердайк П.* Критика цинического разума / П. Слотердайк. – Екатеринбург : У-Фактория, М. : АСТ, 2009. – 268 с.

314. *Соловьев Э. Ю.* От обязанности к призванию, от призвания к праву / Э. Ю. Соловьев // Одиссей. Человек в истории.. – М. : Наука, 1990. – 222 с.

315. *Сорокин П. А.* Социальная и культурная динамика / Питирим Александрович Сорокин ; пер. с англ., вступ. статья и комментарии В. В. Сапова. – М. : Астрель, 2006. – С. 35-42.

316. *Спиноза Б.* Этика / Б. Спиноза // Избранные произведения : в 2-х т. – Т. 1 – М. ; Госполитиздат, 1957. – С. 359-618.

317. *Степин В. С.* Теоретическое знание / В. С. Степин. – М. : Прогресс-Традиция, 2003. – 744 с.

318. *Степин В. С.* Философия и епоха цивилизационных перемен / В. С. Степин // Вопросы философии. – 2006. – № 2. – С. 16-26.

319. *Столяров А. А.* Свобода воли как проблема европейского морального сознания. Очерки истории: от Гомера до Лютера / А. А. Столяров. – М. : “Греколатинский кабинет” Ю. А. Шичалина, 1999. – 206 с.

320. *Сурилов А. В.* Теория государства и права / А. В. Сурилов. – Одесса : Вища школа, 1989. – 439 с.

321. *Сухомлинский В. А.* О воспитании. – 3-е изд. / В. А. Сухомлинский. – М. : Политиздат, 1979. –270 с.

322. *Сухомлинский В. А.* Рождение гражданина / В. А. Сухомлинский. – М. : Молодая гвардия, 1971. – 336 с.

323. *Сухомлинский В. А.* Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – К. : Радянська школа, 1974 г. – 288 с.

324. *Табачковський В. Г.* Людина – Екзистенція – Історія / В. Г. Табачковський. – К. : Наук. думка, 1996. –184 с.

325. *Табачковський В. Г.* Погляд на предмет філософії як на мета антропологію / В. Г. Табачковський // Історія філософії: Досвід теоретичної рефлексії. – С. 7-10.

326. Танатография Эроса : Жорж Батай и французская мысль середины XX века. – СПб. : Мифрил, 1994. – 346 с.

327. *Тернопільська В. І.* Відповідальність особистості: гуманітарний аспект / В. І. Тернопільська // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2004. – № 14. – С. 47-50.

328. *Теннис Ф.* Общность и общество. Основные понятия чистой социологии / Ф. Теннис ; пер. с нем. Д. В. Скляднева. – СПб. : Владимир Даль, 2002. – 452 с.

329. *Тищенко П.* Ответственность и риск в эпоху "другого модерна" / П. Тищенко // Логос. – 2006. – 4 (55). – С. 31-43.

330. *Тоффлер Э.* Метаморфозы власти : пер. с англ. / Э. Тоффлер. – М. : ООО "Издательство АСТ", 2002. – 669 с.

331. *Тоффлер Э.* Проблемы власти на пороге XXI века / Э. Тоффлер // Свободная мысль. – 1992. – № 2. – С. 113-120.

332. *Тоффлер Э.* Шок будущего : пер. с англ. / Э. Тоффлер. – М. : ООО "Издательство АСТ", 2002. – 557 с.

333. *Тульчинский Г. Л.* Новая антропология: личность в перспективе постчеловечности / Г. Л. Тульчинский // Вопросы философии. – 2009. – № 4. – С. 41-56.

334. *Тульчинский Г.* Постчеловеческая персонология. Новые перспективы свободы и рациональности / Г. Тульчинский. – СПб : Алетейя, 2002. – 677 с.

335. *Уваров П. Ю.* История интеллектуалов и интеллектуального труда в Средневековой Европе / П. Ю. Уваров. – М. : Институт всеобщей истории РАН, 2000. – 98 с.

336. *Ушинский К. Д.* Пед. соч. : В 6 т. / К. Д. Ушинский. – Т. 2. – М. : Педагогика, 1988. – 387 с.

337. Феномен інновації: освіта, суспільство, культура : монографія / авт. кол. : В. Г. Кремень, В. В. Ільїн, С. В. Пролєєв ; за ред. В. Г. Кременя; Ін-т обдар. дитини АПН України. – К. : Пед. Думка, 2008. – 470 с.

338. *Філіппова І. Г.* Праця в системі соціальних взаємодій / І. Г. Філіппова, В. Г. Сумцов // Вісник Східноукраїнського національного

університету імені Володимира Даля. – 2011. – № 14 (168). – С. 208-212.

339. Філософія грошей в епоху фінансової цивілізації : монографія / кол. авторів ; за ред. Т. С. Смовженко, З. Е. Скринник. – К. : УБС НБУ, 2010. – 463 с.

340. Філософський енциклопедичний словник / голова редколегії В. І. Шинкарук. – К. : Абрис, 2002. – 742 с.

341. *Франк С. Л.* Реальность и человек: Метафизика человеческого бытия / С. Л. Франк. – М. : Республика, 1997. – 351 с.

342. *Франкл В.* Человек в поисках смысла : сборник / С. Л. Франк ; пер. с англ. и нем. Д. А. Леонтьева, М. П. Папуша, Е. В. Эйдмана. – М. : Прогресс, 1990. –368 с.

343. *Фрейре П.* Педагогіка пригноблених : пер. з англ. / П. Фрейре. – К. : Юніверс, 2003. – 168 с.

344. *Фридман Т.* Плоский мир: краткая история XXI века / Т. Фридман. – М. : Хранитель, 2006. – 601 с.

345. *Фромм Э.* Бегство от свободы / Эрих Фромм ; пер. с англ. А. Лактионова. – М. : АСТ: АСТ МОСКВА, 2009. – 284 с.

346. *Фромм Э.* Здоровое общество. Догмат о Христе / Эрих Фромм ; пер. с нем. – М. : АСТ : Транзиткнига, 2005. – 571 с.(Philosophy).

347. *Фромм Э.* Иметь или быть? / Эрих Фромм ; пер. с англ. / общ. ред. и посл. В. И. Добреньков. – 2-е изд. доп. – М. : Прогресс, 1990. – 336 с.

348. *Фрумин И. Д.* Интеллектуальная нищета высоких устремлений / И. Д. Фрумин // Вопросы образования. – 2011. – № 4. – С. 27-52.

349. *Фуко М.* Безумие, отсутствие творения / Фуко М., Юнг К. Матрица безумия. – М. : ООО Издательство АСТ, 2007. – С. 121-154.

350. *Фуко М.* Герменевтика субъекта : курс лекций прочитанных в Коллеж де Франс в 1981–1982 учебном году / М. Фуко ; пер. с. фр. А. Г. Погоняйло. – СПб. : Наука, 2007 – 677 с.

351. *Фуко М.* История безумия в классическую епоху / М. Фуко. – СПб. : Университет книга, 1997. – 576 с.

352. *Фуко М.* Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы / М. Фуко ; перевод с французского Владимира Наумова под редакцией Ирины Борисовой. – М. : “Ad Marginem”, 1999. – 479 с.

353. *Фуко М.* Порядок дискурса / М. Фуко // Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет. Пер. с франц. – М., Касталь, 1996. – 448 с.

354. *Фукуяма Ф.* Доверие: социальные добродетели и путь к процветанию: пер. с англ. / Ф. Фукуяма. – М. : ООО “Издательство АСТ” : ЗАО НПП “Ермак”, 2004. – 588 с.

355. *Фукуяма Ф.* Конец истории и последний человек / Ф. Фукуяма ; пер. с англ. М. Б. Левина. – М. : АСТ: Ермак, 2005. – 588 с. – (Philosophy).

356. *Фукуяма Ф.* Наше постчеловеческое будущее: Последствия биотехнологической революции / Ф. Фукуяма ; пер. с англ. М. Б. Левина. – М. : ООО “Издательство АСТ”: ОАО “ЛЮКС”, 2004. – 349 с.

357. *Фурс В.* Полемика Хабермаса и Фуко и идея критической социальной теории / В. Фурс // Логос. – 2002. – № 2. – С. 120-152.

358. *Хабермас Ю.* Моральное сознание и коммуникативное действие / Юрген Хабермас ; [пер. с нем. под ред. Д. В. Скляднева]. – СПб. : Наука, 2000. – 739 с.

359. *Хабермас Ю.* Философский дискурс о модерне / Ю. Хабермас ; пер. с нем. – М. : Издательство “Весь Мир”, 2003. – 416 с.

360. *Хайдеггер М.* Бытие и время / М. Хайдеггер ; пер. с нем. В. В. Бибихина. – Харьков : Фолио, 2003. – 503, [9] с. – (Philosophy).

361. Хайдеггер Время и бытие: Статьи и выступления : пер с нем. / М. Хайдеггер. – М. : Республика, 1993. – 447 с.

362. *Хайдеггер М.* Письмо о гуманизме / М. Хайдеггер // Время и бытие: Статьи и выступления : пер. с нем. – М. : Республика, 1993. – С. 192-221.

363. *Хайдеггер М.* Преодоление метафизики / М. Хайдеггер // Хайдеггер М. Время и бытие. – М. : Республика, 1993. – С. 177-192.

364. *Хайдеггер М.* Учение Платона об истине / М. Хайдеггер // М. Хайдеггер. Время и бытие: Статьи и выступления. – М. : Республика, 1993. – С. 345-361.

365. *Хайдеггер М.* Что зовется мышлением? / М. Хайдеггер; пер. Э. Сагетдинова. – М. : Издательский дом “Территория будущего”, 2006. – (Серия “Университетская библиотека Александра Погорельского”) – 320 с.

366. *Харт К.* Постмодернизм / Кевин Харт ; пер. с англ. К. Ткаченко. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 2006. – 272 с. – (Наука & Жизнь).

367. *Хоружий С. С.* Очерки синергийной антропологии / С. С. Хоружий. – М. : Институт философии, теологии и истории св. Фомы, 2005. – 408 с.

368. *Чепульченко Т. О.* Соціальна відповідальність: поняття та сутність [Електронний ресурс] / Т. О. Чепульченко. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/natural/vkpi/Soc/2010_1/Chepylchenko.pdf

369. *Черменина А. П.* Проблема ответственности в современной буржуазной этике / А. П. Черменина // Вопросы философии. – 1965. – № 2. – С. 76-87.

370. *Швейцер А.* Благоговение перед жизнью / А. Швейцер ; пер. с нем. – М. : Прогресс, 1992. – 573 с.

371. *Швейцер А.* Культура и этика / А. Швейцер ; пер. с нем. Н. А. Захарченко и Г. В. Колшанского. Общая ред. и пред. В. А. Карпушина. – М. : Прогресс, 1973. – 343 с.

372. *Швець О.* Інстанції соціальної відповідальності особи в демократичній науковій думці / О. Швець // Вибори та демократія. Науково-просвітницький правничий журнал. – № 4. (30). – 2011. – С. 53-54.

373. *Шелер М.* Сутність моральної особистості / М. Шелер // Сучасна зарубіжна філософія. Течії і напрям. Хрестоматія. – К. : Ваклер, 1996. – С. 10-30.

374. *Шелер М.* Философское мировоззрение / М. Шелер // Избранные произведения. – М. : “Гнозис”, 1994. – 490 с.

375. *Шестаков В.* Философия и культура эпохи Возрождения. Рассвет Европы / В. Шестаков. – СПб. : Нестор-История, 2007. – 272 с.

376. *Шестов Л.* На весах Иова (Странствование по душам) / Л. Шестов. – Париж : YMCA-PRESS, 1975. – С. 79.

377. *Шкепу М.* Методологічні колізії визначення суспільного часу / М. Шкепу // Вісник КНТЕУ. – 2010. – № 4. – С. 69.

378. Экономика знаний : коллективная монография. – М. : ИНФРА-М, 2008. –432 с.

379. *Эмерсон Р.* Эссе / Р. Эмерсон. // Уолден, или Жизнь в лесу : пер. с англ. / Г. Д. Торо ; вступ. ст. Н. Покровского; Н. Покровский. – М. : Художественная литература, 1986. – 638, [1] с. – (Библиотека литературы США).

380. *Эпштейн М.* Постмодерн в России. Литература и теория / М. Эпштейн. – М. : Издание Р. Элинина, 2000. – 288 с.

381. *Эпштейн М. Н.* Философия тела / М. Н. Эпштейн // Г. Л. Тульчинский. – Тело свободы. – СПб. : Алетейя, 2006. – 432 с.

382. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М. : Прогресс, 1996. – 344 с.

383. *Юдин Б. Г.* Наука в обществе знаний / Б. Г. Юдин // Вопросы философии. – 2010. – № 8. – С. 45-57.

384. *Юзвак Ж.* Духовність як психологічний феномен: структура та чинники розвитку / Ж. Юзвак // Філософська думка. – 1999. – № 5. – С. 139-150.

385. *Юнгер Ф. Г.* Совершенство техники; Машина и собственность / Ф. Г. Юнгер ; пер с нем. И. П. Стребловой. – СПб. : Владимир Даль : Фонд университета, 2002. – 560 с.

386. *Юркевич П. Д.* Философские произведения / П. Д. Юркевич. – М. : Правда, 1990. – 420 с.

387. *Ясперс К.* Смысл и назначение истории / К. Ясперс ; пер. с нем.– М. : Республика, 1991. – 527 с.

388. *Ясперс К.* Философия. Книга вторая. Просветление экзистенции / К. Ясперс ; перевод с нем. А. К. Судакова. – М. : “Канон+” РООИ “Реабилитация”, 2012. – 384 с.

389. *Яцеленко А. А.* Аналіз поняття “відповідальність” у гуманітарних науках / А. А. Яцеленко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. – Вип. 15, книга 1. – Кам’янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д. Г., 2011. – С. 107-115.

390. *Botkin J. W.* No Limits to Leaming. Bilding the Human Cap. A Report to the Qlub of Rome / J. W.Botkin, M. Elmandjra, M. Malitza – Oxford: Pergamon Press, 1979.

391. Buckminster Fuller R. Synergetics: Explorations In The Geometry Of Thinking. – New York : Macmillan Co., 1975 – P. XXV-XXVI.

392. *Drucker P. F.* Management: Tasks, Responsibilities, Practices. – NY. : Harper&Row, 1974.

393. *Elias J. L.* Conscientization and Deschooling. Friere’s and Illich’s Proposals for Reshaping Society / John L. Elias. – Philadelphia : The Westminster Press, 1976.

394. Fink E. Zur Krisenlage des modernen Menschen. – Würzburg, 1989.

395. *Foucault M.* Power/Knowledge / M. Foucault. – Brighton : Harvester, 1980. – P. 131.

396. *Giroux H. A.* Border Pedagogy and the Politics of Postmodernism / Henry A.Giroux // Social Text. – 1991. – № 28. – P. 51-67.

397. *Habermas J.* Technik und Wissenschaft als “Ideologie”. – Frankfurt am Mein : Suhrkampt, 1969.

398. *Hancock C. L.* Postmodern Idols of the Education Tribe : the Abolition of Education / Curtis L. Hancock [Електронний ресурс]. – Режим доступу : classicalhomeschooling. com/?page_id.

399. *Horkhaimer M.* Zur Kritik der instrumentellen Vernunft; aus dem Vortagen und Aufzeichmungen seit Rriegsende. – Frankfurt am Mein : S. Fischer Verbag, 1967.

400. *Jaschik S.* The University in Chains. Interview with Henry A. Giroux / Scott Jaschik. – August 9th, 2007 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : dissidentvoice.org/2007/08/the-university-in-chains/.

401. *Giroux N. A.* Border Pedagogy and the Politics of Postmodernism / Henry A. Guroux // Social Text. – 1991. – № 28. – P. 51-67.

402. *Gur-Ze'ev I.* Beyond Postmodern Feminist Critical Pedagogy Toward a Diasporic Philosophy of Counter-Education / I. Gur-Ze'ev [Електронний ресурс]. – Режим доступу : construct.haifa.ac.il/~ilangz/feministpeda911.pdf

403. *Illich I.* Deschooling Society / I. Illich. – New York ; San Francisco ; London, 1971.

404. *Illich I.* Tools for Conviviality / I. Illich. – New York ; London : Harper and Row, Publishers, 1973.

405. *Laclau E.* New Reflections on The Revolution of Our Time. – London : Verso, 1990. – P. 172-173.

406. *Liessmann K. P.* Philosophie des verbotenen Wissens / Konrad Paul Liessmann. – Wien : Paul Zsolnay Verlag, 2010.

407. *Liessmann K. P.* Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft / Konrad Paul Liessmann. – Wien : Paul Zsolnay Verlag, 2006.

408. *Liotard J.* Das Postmoderne Wissen / J. F. Liotard. – Wien : Paul Zsoluary Verlag, 1986.

409. *Luhmann N.* Aufsätze und Reden. – Stuttgart : Reclam, 2001. – P. 10-13.

410. *Lyotard J. F.* Das Postmoderne Wissen / J. F. Lyotard. – Wien : Paul Zsolnay Verlag, 1986.

411. *McLaren P.* Capitalists and Conquerors : A Critical Pedagogy against Empire / P. McLaren. – New York ; Toronto : Rowman & Littlefi eld Publishers, 2005.

412. *McLaren P.* The Pedagogy of Oppression: A Brief Look at 'No Child Left Behind' / P. McLaren, R. Farahmandpur // Monthly Review. – 2006. – July – August. – Vol. 58. – № 3 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://monthlyreview.org/0706mclaren.htm.

413. *McLaren P.* Teaching against Globalization and the New Imperialism : Toward a Revolutionary Pedagogy / P. McLaren, R. Farahmandpur // Journal of Teacher Education. – 2001. – March/April. – Vol. 52. – № 2.

414. *Sandkühler H. J.* Kritik der Repräsentation. Einführung in die Theorie der Überzeugungen, der Wissenskulturen und des Wissens / Hans Jörg Sandkühler. – Frankfurt am Main, 2009. – 280 s.

415. *Simons M.* Education. Through Reserch "at European Universities / M. Simons // Journal of Philosophy of Education. – 2006. – Vol. 40. – № 1.

416. *Sloterdijk P.* Du musst dein Leben ändern / P. Sloterdijk. – Frankfurt am Main : Suhrkamp, 2009. – 723 s.

417. *Stichweh R.* Die Weltgesellschaft / Rudolf Stichweh. – Frankfurt am Main : Suhrkamp, 2000. – 275 s.

418. *Stichweh R.* Der Fremde / Rudolf Stichweh. – Frankfurt am Main : Suhrkamp, 2010. – 213 s.

419. *Treml A. K.* Allgemeine Pädagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung / Alfred K. Treml. – Stuttgart ; Berlin ; Köln : Kohlhammer, 2000. – 304 s.

420. *Treml A. K.* Das alte und das Neue. Erziehung zur Kreativität aus evolutionstheoretischer Sicht / Alfred K. Treml // Treml Alfred K. (Hrsg.) Das Alte und das Neue. Erziehung zur Kreativität aus evolutionstheoretischer Sicht. – Münster, 2004. – S. 67-79.

421. *Welsch W.* Unsere postmoderne Moderne / Wolfgang Welsch. – Berlin : Akad. Verlag, 1993. – 344 s.

422. *Willke H.* Atopia. Studien zu atopischen Gesellschaft / H. Willke. – Frankfurt am Main : Suhrkamp, 2001. – 263 s.

423. *Winch C.* Developing Critical Rationality as a Pedagogical Aim // Journal of Philosopy Education. – 2004. – Vol. 38. – № 38. – № 3. – S. 467-480.

424. *Rostow W.* Stages Origins of Economic Crowth : A Non-Communist Manifesto. – Cambridge, 1960. – 230 p.