

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ВИЩОЇ ОСВІТИ

На правах рукопису

ФІАЛКО НАТАЛІЯ АНАТОЛІЇВНА

УДК 37.017.92 : 378.4; 140.8

**ГУМАНІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ:
ЗМІСТОВНО-ФУНКЦІОНАЛЬНІ АСПЕКТИ**

09.00.10 – філософія освіти

Дисертація
на здобуття наукового ступеня
кандидата філософських наук

Науковий керівник:
доктор філософських наук,
старший науковий співробітник
Самчук Зореслав Федорович

КИЇВ – 2015

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФІЛОСОФСЬКОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ЗМІСТОВНО-ФУНКЦІОНАЛЬНИХ АСПЕКТІВ ГУМАНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	13
1.1. Гуманізація вищої освіти у філософському дискурсі	13
1.2. Змістовна демаркація категоріально-методологічного апарату гуманітарної сфери	32
Висновки до розділу 1	52
РОЗДІЛ 2 ЗМІСТОВНІ ОСОБЛИВОСТІ ТА ФУНКЦІОНАЛЬНЕ ПОКЛИКАННЯ ГУМАНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	54
2.1. Мета і засоби гуманітаризації вищої освіти.....	54
2.2 Філософія освіти як інструмент формування гуманітарної парадигми..	75
2.3. Гуманізація вищої освіти як сфера соціокультурних відносин	101
Висновки до розділу 2	124
РОЗДІЛ 3 СУЧАСНІСТЬ У ДЗЕРКАЛІ ПЕРСПЕКТИВ ГУМАНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ	127
3.1. Гуманізація вищої освіти України в контексті викликів сьогодення..	127
3.2. Проблеми і перспективи гуманізації освіти і суспільства.....	152
Висновки до розділу 3	172
ВИСНОВКИ.....	175
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	181

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Гуманізм належить до тих фундаментальних цінностей, які істотно визначають життєдіяльність людей. Однак йому протистоять (дарма, що здебільшого приховано й латентно, проте цілком ефективно) чимало узвичаєних і вкорінених у буттєві глибини соціальної дійсності факторів господарсько-економічного, суспільно-політичного і стереотипного ґатунку.

Не випадково поняття гуманізму нині тлумачиться на рівні ледве не самоочевидності як антитеза технократизму, а проблема людини в контексті сучасних глобалізаційних процесів і пов'язаних з ними цивілізаційних трансформацій постає нагальною потребою нового типу особистості. Так само не викликає сумніву, що дегуманізація і дегуманітаризація є об'єктивним наслідком функціонування техногенної цивілізації. Загалом у сучасному освітньому просторі відбувається інколи відверте, часом латентне й приховане, але завжди принципове протистояння гуманоцентризму та технологоцентризму.

Потреба гуманізації соціальної сфери загалом, а освітньої зокрема й насамперед актуалізується також з огляду на панування спрощеного, редукованого підходу до цих суспільних аспектів. Означений феномен містить чимало смислових лабіринтів, колізій і лакун, предметна навігація в яких можлива лише за високого рівня світоглядної культури, критичного і рефлексійного світосприйняття.

Ще один проблемний теоретико-праксеологічний аспект полягає в тому, що постіндустріальна революція та інформатизація сформували специфічну культуру відірваних від соціокультурного коріння люмпенів, готових некритично засвоїти як керівництво до дії ледве не будь-який міф. Разом з тим жорстка секуляризації призвела до появи такого типу людини, основним мотивом діяльності й ключовим життєвим кредо якої стало задоволення егоїстичних потреб і бажань. Йдеться про інфантильного індивіда, котрий є

продуктом суспільства споживання, а його свідомість і світогляд не спираються на стрижень відповідальності, обов'язку і критичного світосприйняття.

Зазначена онтологічна особливість призводить до того, що такий індивід заперечує все, що хоча б незначною мірою обмежує чи регламентує його права і свободи; він спонтанно повстає проти всього, що утворює фундамент кожного суспільства; він радикально несамокритичний, тому вважає відповідальним за будь-які недоліки помилки й негативні тенденції будь-кого ззовні, але не самого себе; нарешті, він не визнає авторитетів, самообмежень і традицій, позаяк для нього буттєвим взірцем є торжество гедонізму, в межах якого все поставлено на службу задоволенню його егоїстичних потреб і насолод.

Парадоксальність сучасної ситуації полягає в тому, що в результаті науково-технічної та інформаційної революції були створені необхідні передумови для культурного зростання, але для особистісного вдосконалення цей ресурс поки що використовується вкрай неефективно, недостатньо. Відтак, дослідники ледве не в один голос констатують, що ще ніколи людство не мало настільки значних можливостей для збагачення культурного всесвіту особистості, але водночас ніколи світоглядно-аксіологічний рівень людини не знаходився на настільки низькому щаблі.

Нинішня ситуація в соціокультурній, економічній та низці інших сфер суспільної життєдіяльності виявляє однобічність техногенної парадигми розвитку, спонукає до істотного коригування чинного статус-кво. Подолання означеного кризового стану з неминучістю передбачає перехід від обмеженого розуміння інноваційної діяльності в рамках технічного прогресу до її більш широкого соціокультурного контексту, в епіцентрі якого – істотна активізація і чітка орієнтація всієї інноваційної діяльності на соціальні цілі й потреби людини, на її творчий потенціал. У цьому контексті ґрунтовного осмислення потребує покликання гуманітарної складової освіти як важливого чинника суспільних перетворень.

Ступінь наукової розробки проблеми. Важливою основою дисертаційного дослідження є праці класиків філософії, що зробили вагомий внесок у концептуалізацію світоглядних пріоритетів освіти. Гуманізаційне покликання освіти було предметом рефлексії Платона, Аристотеля, Августина, Я. Коменського, Ж. Руссо, Т. Гоббса, Дж. Локка, Ф. Шлейєрмахера, В. Дільтея, М. Гайдеггера, Г. Гадамера, П. Рікера, Ю. Габермаса, Е. Бетті, К. Ушинського, Г. Гегеля, Дж. Дьюї, М. Шелера, Г. Шпета, Г. Плеснера, яким людство завдячує генеруванням філософсько-педагогічних ідей.

Німецька філософія XIX століття в особі Г. Гегеля, І. Канта, І. Фіхте висунула і обґрунтувала ідею гуманістичного творення особистості і її самосвідомості, окреслила шляхи реформування системи шкільної і університетської освіти.

Для дослідження особливостей гуманітарного знання і пізнання доречним є категоріальний апарат і методологічні підходи, розроблені в концепціях Р. Декарта, І. Канта, Г. Гегеля, В. Дільтея, Ф. Шлейєрмахера, В. Гумбольдта, Е. Гуссерля, М. Гайдеггера, Г. Гадамера, Ю. Габермаса, К. Поппера, Т. Куна, Л. Вітгенштейна, М. Бахтіна, Г. Біблера, С. Швирьова, Л. Мікешіної, В. Стьопіна, В. Ільїна, П. Гайдєнка та ін.

Фундатор філософії прагматизму Дж. Дьюї піддав критиці існуючу на той час шкільну систему, яка ґрунтувалася на процедурі слухання, натомість обмалював залишала для самостійної роботи. Він висунув проект ідеальної школи, в межах якої освіта тотожна розвитку.

М. Бубер концептуалізував підхід до освіти як діалогічної зустрічі «Я» та «Ти», як взаємин між людьми, заснованих на взаємопотенціюючому розумінні.

Принципи «складного мислення» розробляються французької школою Е. Морена, що продовжує традицію Л. фон Берталанфі, Г. Бейтсона, Ф. Варели, Е. Ласло, У. Матурани, І. Пригожина, Х. фон Ферстера, К. Шеннона, Р. Ешбі.

Цілком об'єктивно й закономірно, що в контексті гуманітарних наук і перспектив гуманізації освіти проблема розуміння розглядається насамперед,

адже саме цим рівнем гуманітарного пізнання аспект розуміння найбільш розроблений. Феномен розуміння був предметом дослідження К.-О. Апеля, П. Бергера, Е. Гуссерля, М. Полані, М. Шелера, Р. Барта, Ж. Дарріди, В. Дільтея, П. Рікера, Г. Ріккерт, Ю. Габермаса, Ф. Шлейєрмахера. У сфері герменевтичних досліджень здебільшого йдеться про виявлення чи реконструкцію його дійсних та можливих смислів і значень розуміння (Е. Бетті, Г. Гадамер, Ф. Шлейєрмахер). На соціологічних аспектах проблеми акцентував увагу М. Вебер. Трансцендентальними аспектами розуміння займалися Е. Кассіер, Г. Ріккерт. Феномеологію розуміння ґрунтовно розробляв Е. Гуссерль.

На увагу заслуговують праці таких дослідників філософської і педагогічної думки, як М. Бубер, В. Біблер, Л. Виготський, Е. Ільєнков, М. Розов, Б. Гершунський, Г. Щедровицький, які приділили значну увагу проблемі розуміння, віддаючи належне її детермінативній значущості.

На пострадянському просторі значні здобутки в дослідженні проблеми розуміння належать Н. Автономовій, В. Андрущенку, М. Бахтіну, М. Бойченку, П. Гайденку, О. Гомілко, С. Кримському, В. Кременю, М. Култаєвій, В. Малахову, М. Мамардашвілі, М. Михальченку, Л. Мікешиній, М. Поповичу, С. Пролєєву, Г. Рузавіну та іншим.

У середовищі фахівців необхідність гуманізації для потреб ефективного розвитку сучасної освіти і суспільства є предметом консенсусу. Втім, змістовно-функціональні аспекти гуманізації все ще залишаються нез'ясованими, суперечливими і двозначними. Тому нагальних ознак набуває потреба конкретизації цього парадигмального напрямку, надання йому світоглядної виразності, чітких структурних та ієрархічних пріоритетів.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Загальний напрям дисертаційної роботи пов'язаний з темами дослідження відділу соціальних проблем вищої освіти та виховання студентської молоді Інституту вищої освіти НАПН України – 2006–2008 рр. «Вища освіта України як фактор цивілізаційного визначення молоді» (державний реєстраційний

номер 0106U002013); 2009–2011 рр. «Вища школа як соціальний інститут і механізм соціалізації молоді» (державний реєстраційний номер 0109U000290); 2012–2014 рр. «Вища освіта як фактор подолання ціннісного розколу в Україні» (державний реєстраційний номер 0112U02215) та відділу якості вищої освіти 2015–2017 рр. «Світоглядні пріоритети гуманізації вищої освіти» (державний реєстраційний номер 0115U002182).

Мета дослідження полягає в узагальненні засобами філософії освіти змістовно-функціональних аспектів гуманізації вищої освіти.

Окреслена мета потребує вирішення таких взаємопов'язаних дослідницьких **завдань**:

- виявити каузальність кризових тенденцій сучасної освіти;
- окреслити функціональне покликання гуманізації вищої освіти;
- проаналізувати когерентність основної мети освіти та її гуманізації;
- окреслити змістовні та цільові пріоритети гуманізації вищої освіти;
- узагальнити гуманітарні ризики, притаманні соціальній адаптації;
- узагальнити роль філософії в контексті гуманізації вищої освіти;
- з'ясувати, чим зумовлена зміна одного соціокультурного типу освітньої діяльності іншим;
- обґрунтувати місце освіти в контексті сучасної парадигми цивілізаційного прогресу.

Об'єкт дослідження – гуманізація вищої освіти як соціокультурний феномен.

Предметом дослідження є змістовно-функціональні аспекти гуманізації вищої освіти.

Методи дослідження. Методологічну основу дослідження утворює сукупність загальнонаукових, загальнофілософських та спеціальних методів, застосованих з метою забезпечення об'єктивності, цілісності, обґрунтованості та достовірності наукових результатів.

Зокрема, в роботі використано такі методи: структурно-функціонального аналізу – з метою увиразнення структурних елементів освітньої системи і окреслення їхніх функцій у контексті потреби гуманізації вищої освіти; системний – для розгляду сфери освіти як цілісного соціального явища, утвореного взаємопотенціюючими елементами; діалектичний – для дослідження процесів і явищ освітньої сфери в розвитку і взаємозв'язку; єдності історичного та логічного – з метою з'ясування особливостей виникнення та закономірностей становлення уявлень про зміст і покликання освіти; індукції – для узагальнення з високим ступенем достовірності процесів, що визначають особливості генезису і пріоритети гуманізації вищої освіти; дедукції – задля виведення логіки одиничного із загального, а також конкретно-історичного із трансісторичного; компаративістський – з метою виявлення світоглядних, аксіологічних та телеологічних відмінностей різних концептуальних підходів до пріоритетів розвитку вищої освіти і перспектив її гуманізації; проблемний – задля здійснення проблемного структурування генезису світоглядних пріоритетів освіти, типологізації та ієрархізації проблемних факторів, їхніх зв'язків, взаємодії і можливих наслідків; ідеалізації – для окреслення ідеальної моделі освіти та порівняння з нею конкретно-історичного статус-кво; систематизації – з метою структуризації та ієрархії сукупності аспектів, котрі визначають функціонування об'єкта і предмета дослідження; каузального аналізу – для з'ясування причинно-наслідкових зв'язків тенденцій і перспектив освітньої динаміки; екстраполяції – з метою поширення на підставі функціональної спорідненості висновків дослідження одних аспектів освітньої дійсності на інші, а також уявної пролонгації в майбутнє ключових процесів і тенденцій.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що

Уперше:

– обґрунтовано тезу, відповідно до якої завдання гуманізації полягає не в тому, щоб знівелювати чи звести до мінімуму технократизм, руйнування якого призвело б лише до депрофесіоналізації особистості; мета гуманізації

вищої освіти досягається тоді, коли професійне мислення стає певною частиною внутрішнього світу особистості представника технічної інтелігенції, а не поглинає його цілком;

– узагальнено гуманітарні ризики, притаманні соціальній адаптації: ключовий недолік соціальної адаптації полягає в тому, що вона є способом і результатом пристосування до буттєвих автоматизмів, нормативів і стереотипів конкретно-історичного суспільства, а продуктом пристосування є пристосуванці. Соціум і освітню сферу, які складаються не з творчих, інноваційних, розкуто мислячих індивідів і суб'єктів, а з дивідів-об'єктів, чиїм буттєвим кредо є пристосуванство і соціальна мімікрія, важко відрекомендувати перспективним.

Уточнено:

– каузальність кризових тенденцій сучасної освіти можна структурувати за такими тематично-проблемними аспектами: а) цивілізаційний розрив між орієнтацією освіти на передачу учням якомога більшого обсягу знань та фізичною неможливістю його засвоїти; б) традиційна «підтримуюча» освіта та динамічний розвиток соціуму, який вважає парадигму «підтримуючої» освіти перешкодою, гальмом на шляху інноватики, креативності й загалом перспективізму; в) культурно-національна специфіка освітніх систем та вимога єдиних стандартів освіти, яку висуває все більш тотальний глобалізм;

– роль філософії в контексті гуманізації вищої освіти як теорії освіти: оскільки філософське освоєння світу розгортається як осягнення всезагального, то філософія виконує в освіті методологічну функцію, визначення способу здійснення якої складає предметне поле такого напрямку філософствування, як філософія освіти;

– теоретичний підхід, відповідно до якого зміна одного соціокультурного типу освітньої діяльності іншим зумовлена, по-перше, невідповідністю між домінуючим в освітній діяльності алгоритмом відтворення особистості, її соціальних властивостей і якостей, а також

відповідних їм способів здійснення соціальних зв'язків, по-друге, об'єктивною необхідністю вироблення нового способу розв'язання теоретико-праксеологічних проблем.

Поглиблено:

- тезу про значущість освіти в контексті сучасного цивілізаційного прогресу та зумовленого наростанням глобалізаційних процесів і пов'язаного з ними переходу до нових науково-інформаційних технологій, у результаті чого відбувається зміна самої парадигми цивілізаційного прогресу: його сутністю, основним виміром і важелем стає розвиток особистості, який є результатом насамперед освітніх впливів;

- концептуальний акцент, згідно з яким основна мета освітянської діяльності як реалізації людського потенціалу (буття-на-рівні-можливості) і формування всебічно розвиненої особистості цілком когерентна потребам і перспективам гуманізації освіти як створення можливості, з одного боку, для культивування освіченої, всебічно розвиненої особистості, а з іншого, – висококваліфікованого фахівця.

Набуло подальшого розвитку:

- уявлення про змістовні пріоритети гуманізації вищої освіти як процес створення умов для самореалізації, самовизначення особи студента, формування в навчальному закладі такого духовного простору й атмосфери, яка стимулювала б активність особистості, спонукала до творчості й саморозвитку, сприяла морально-психологічній перебудові людини, внутрішній переорієнтації системи духовних цінностей, усвідомленню власної гідності й цінності іншої людини, формувала почуття відповідальності й причетності до минулого, сучасного і майбутнього;

- положення про те, що основним завданням вищої освіти є підготовка фахівців для сучасного світового ринку праці, створеного за допомогою інформаційних технологій, але оскільки інформаційні технології поєднують світ переважно шляхом запровадження стандартів масової культури, яка культивує здебільшого поверхове відношення до світу, то актуалізується друге

завдання вищої освіти – формування в молоді спроможності протистояти примітивізації мислення і розвивати глибоке теоретичне, творче мислення насамперед через залучення до світу науки.

Теоретичне та практичне значення отриманих результатів полягає в поглибленому розумінні сутності, особливостей і закономірностей гуманізації вищої освіти, у розкритті її змістовно-функціональних аспектів. Змістова квінтесенція виконаного дослідження розширює світоглядні горизонти для систематизації уявлень про покликання, місію та ідеальну модель освіти, про цільові та аксіологічні пріоритети її функціонування. Одержані наукові результати мають істотне теоретико-методологічне і праксеологічне значення, оскільки надають сфері знань про змістовно-функціональні аспекти гуманізації вищої освіти ознак критеріальної виразності й переконливості. Висновки дослідження можуть слугувати підґрунтям для підготовки нормативних курсів, підручників і навчальних посібників із філософії освіти, культурології та соціології.

Особистий внесок здобувача. Дисертація є результатом самостійної дослідницької роботи, в якій висвітлено власні ідеї та розробки автора. Автореферат і опубліковані наукові статті, в яких викладено основні положення, виконані автором самостійно.

Апробація результатів дослідження. Апробація роботи здійснювалася на методологічних семінарах та круглих столах Національної академії педагогічних наук України та на засіданнях відділу соціальних проблем вищої освіти та виховання студентської молоді. Основні теоретичні положення та практичні результати дисертаційного дослідження відображені у доповідях на низці конференцій: міжнародного рівня – «Європейська інтеграція вищої освіти України в контексті Болонського процесу» (м. Київ, 2013–2014 рр.), «Освіта і доля нації» (м. Харків, 2011, 2014–2015 рр.), «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології» (м. Переяслав-Хмельницький, 2011 р.; м. Черкаси, 2012 р.; м. Кам'янець-Подільський, 2015 р.); всеукраїнського рівня – «Актуальні проблеми соціально-гуманітарних наук» (м. Дніпропетровськ,

2013 р.); «Філософські проблеми сучасності» (м. Херсон, 2014 р.); «Сучасні проблеми гуманітаристики: світоглядні пошуки, комунікативні та педагогічні стратегії» (м. Рівне, 2014 р.).

Публікації. Основні результати дисертаційного дослідження відображено у 8 публікаціях у наукових фахових виданнях України в галузі філософських наук, одна з яких у виданні, що входить до міжнародної наукометричної бази даних РІНЦ.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків та списку використаних джерел, що містить 355 найменувань. Загальний обсяг роботи становить 210 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ

ФІЛОСОФСЬКОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ЗМІСТОВНО- ФУНКЦІОНАЛЬНИХ АСПЕКТІВ ГУМАНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

1.1. Гуманізація вищої освіти у філософському дискурсі

Поняття освіти доцільно розглядати як триєдину цілісність: процес (особлива діяльність людини, в ході якої відбувається засвоєння різних змістів), система (соціальна форма організації людської діяльності з передачі та засвоєння знань) та результат (індивідуальний та суспільний набуток).

Освіта – це сукупність загальних і специфічних, академічних і вузькопрофесійних знань. Здобути освіту – означає оволодіти відповідними знаннями, мати навички логічного мислення, дослідження і аналізу різних явищ. Освіта як результат накопичення знань, результат навчального процесу має кількісний та якісний аспекти. Перший знаходить свій прояв у кількісному обсязі набутих і засвоєних людиною знань, формалізованим показником його може бути рівень освіти (середня, вища). Крім того, освіта виступає джерелом високої моральної цінності, формування здібностей та устремлінь, які визначають історичну долю людини і народу. Модернізація освіти – соціально детермінований, керований процес. Його зміст та спрямованість визначається завдяки існуючим в суспільстві політичні механізми взаємодії різноманітних інтересів (класових, корпоративних, професійних тощо), характер їх вияву в освітній політиці, в діяльності її основних суб'єктів, передусім держави.

Як аргументовано доводять Л. Губерський, М. Михальченко та В. Андрущенко, освіта належить до таких інституцій, від якості й рівня розвитку яких залежить прогрес як людства загалом, так і окремої людини зокрема [143]. Класичні визначення освіти здебільшого пов'язані з його виникненням, генеалогією, причинно-наслідковою зумовленістю; натомість некласичні – з її розвитком, особливостями і закономірностями становлення.

У сучасних умовах поширення глобалізаційних процесів загалом і Болонського процесу зокрема в галузі освіти гостро постає проблема збереження унікальності традиційних локальних культур – зокрема, вітчизняної освітянської культури. Особлива роль при цьому відводиться гуманітарному знанню, яке єдине здатне сформувати гуманістично орієнтовану особистість.

Своїм змістом гуманітарна освіта має бути спрямована на людину в усій повноті її природничого і суспільно-індивідуального буття. Інтереси людини, її добробут, здоров'я, благополуччя – понад усе, незалежно від того, яка проблема – економічна, природнича, соціально-політична чи соціокультурна – розглядається в конкретному навчальному предметі.

Освіта, що вибудовується на гуманістичних засадах, потребує нового розуміння навчання, яке повинно стати трансляцією культури культурними засобами. У центрі освіти повинна бути не просто людина, а особистість, спроможна до самотворчості, самонавчання, самокритики. Якщо система освіти буде орієнтована на таку людину, то матиме внутрішнє джерело свого власного розвитку, стане системою, що самоорганізується [50, с. 10].

Вагомий внесок у концептуалізацію гуманітарних пріоритетів освіти зробили Платон, Аристотель, Августин, Я. Коменський, Ж.-Ж Руссо, Т. Гоббс, Дж. Локк, Ф. Шлейєрмахер, В. Дільтей, Г. Гадамер, П. Рікер, Ю. Габермас, Е. Бетті, К. Ушинський, Дж. Дьюї, М. Шелер, Г. Шпет, Р. Плеснер.

Німецька філософія XIX століття в особі Г. Гегеля, І. Канта, І. Фіхте висунула і обґрунтувала ідею гуманістичного творення особистості і її самосвідомості, запропонувала шляхи реформування системи шкільної і університетської освіти.

Фундатор філософії прагматизму Дж. Дьюї піддав критиці існуючу на той час шкільну систему, яка ґрунтувалася на процедурі слухання, натомість обмалював час залишалося для самостійної роботи. Він висунув проект ідеальної школи, в межах якої освіта тотожна розвитку.

Творець «діалогічної філософії» М. Бубер застосував принципи своєї концепції до процесу освіти. На противагу колишнім концепціям освіти, котрі наполягали на ізольованому існуванні «Я» і його самосвідомості, Бубер концептуалізував підхід до освіти як зустрічі «Я» та «Ти», як взаємин між людьми, заснованих на взаємопотенціюючому розумінні.

Емпірико-аналітичний напрям як спадкоємець світоглядних традицій позитивізму, спрямовував свої зусилля на виявлення структурних компонентів педагогічного знання, статус педагогічної теорії, взаємовідношення ціннісних вердиктів щодо фактів, дискриптивної та нормативної педагогіки (А. Фішер, Р. Лохнер, В. Брезінка). Цьому напрямку протистояла гуманітарна педагогіка, що продовжувала лінію історизму В. Дільтея. У ній підкреслювалася специфічність методів педагогіки як науки про дух та виразно гуманітарна спрямованість педагогіки (Г. Ноль, Т. Літт, В. Флітнер, Е. Венігер).

У контексті здійснюваного дослідження на увагу заслуговують праці таких дослідників філософської і педагогічної думки, як В. Андрущенко, М. Бубер, В. Біблер, Л. Виготський, Е. Ільєнков, М. Михальченко, М. Култаєва, М. Розов, Б. Гершунський, Р. Шпет, Г. Щедровицький, які приділили значну увагу проблемам гуманістичної спрямованості навчання, віддаючи належне детермінативній значущості цього аспекту.

Чимало повчального містить напрям розвиваючого навчання Д. Эльконіна-В. Давидова, який перегукується зі світоглядними акцентами психологічної теорії Л. Виготського, заснованої на ідеях нового розуміння особливостей співвідношення навчання і розвитку. Ці аспекти знайшли відгук і продовження в діяльності О. Леонтьєва, Л. Занкова, В. Краєвського, І. Лернера та інших дослідників.

Для дослідження гуманітарних пріоритетів якісної освіти найбільш ефективними є методи філософської рефлексії, логічного і феноменологічного аналізу, герменевтики, принципи аргументації. Цілком слушним виявиться категоріальний апарат і методологічні підходи, напрацьовані в концепціях Р. Декарта, І. Канта, Г. Гегеля, В. Дільтея, Ф. Шлейєрмахера, В. Гумбольдта,

Э. Гуссерля, М. Гайдеггера, Х. Гадамера, Ю. Хабермаса, К. Поппера, Т. Куна, Л. Вітгенштейна, М. Бахтіна, Г. Біблера, С. Швирьова, Л. Мікешиної, В. Стюпіна, В. Ільїна, П. Гайдєнка і інших.

З одного боку, в дослідженнях багатьох учених (зокрема, Т. Гоббса та О. Конта) універсалізовані критерії природних наук, яким був надано статус взірцевих для гуманітарних наук, тоді як науковий статус гуманітаристики заперечувався. З іншого боку, деякі дослідники (Ф. Шлейєрмахер, Г. Ріккерт, В. Віндельбанд) гіпертрофували особливості гуманітарного знання, протиставляючи їх усім іншим і наполягаючи на особливому ідеалі науковості. Завдяки формуванню нової, постнекласичної наукової картини світу, гуманітарне і природничонаукове знання може рівноправно взаємодоповнювати один одного, використовуючи вже вироблену методологію отримання нового знання.

Освіта завжди була спрямована на розвиток особистості, на формування її духовності, творчих здібностей, естетичного світосприйняття та етичного відношення до дійсності. На переконання Платона, надавати всім однакову освіту не слід: учнів треба навчати відповідно до їхніх здібностей. Платонівську концепцію освіти часто відрекомендовують аристократичною.

Натомість Аристотель вважав, що всі люди мають бути якомога більш підготовленими до життя: кожному індивіду потрібно допомагати розвивати здібності, необхідні для вирішення відповідних завдань.

М. Монтень обстоював тезу неможливості ефективного засвоєння готових істин, про достаменність яких учні не можуть судити апіорі. Навчання покликане допомогти сприймати світ рефлексійно і критично, аби на підставі таких спостережень робити самостійні судження, які адекватно віддзеркалюватимуть дійсність і слугуватимуть підвищенню якості життєдіяльності.

На думку Ж. Ж. Руссо, основне покликання вчителя полягає у виявленні й розвитку обдарованості учнів, у спонуканні їх до набуття важливого соціального досвіду.

Г. Спенсер доводив, що акцент на запам'ятовуванні текстів україншкідливий, оскільки він пригнічує творчу активність і шкодить самостійності мислення.

В світоглядній системі І. Канта ключовою функцією освіти є вдосконалення людської природи. Основними завданнями при цьому визнавалася потреба дисциплінувати думку; культивувати знання, необхідні в людському суспільстві; моралізувати, тобто сприяти утвердженню етично прийнятної, оптимальної мети.

Значення, в якому поняття «освіта» вживається нині, утвердилося наприкінці XVIII століття під впливом діяльності І. Гете, І. Пестолоцці та неогуманістів, які на відміну від просвітників розуміли освіту як духовний процес формування особистості. Освіта в цьому розумінні покликана створювати умови для розвитку людини як освіченої і духовної істоти. Вона виконує цивілізаційну (економічну, соціальну, гуманітарну і культуротворчу) функцію в суспільстві, є процесом засвоєння накопиченого людством знань, навичок і вмінь для виконання соціально значущих функцій.

Постулюючи наявність у кожної людини «відчуття неповноцінності» та «механізмів компенсації», А. Адлер та Е. Фромм вважали, що індивід під впливом зазначених факторів отримує можливість максимально актуалізувати свою сутність. Він змушений постійно переглядати і коригувати шляхи розвитку, керуючись ідеальним образом-проектом належного буттєвого формату. У результаті особистість набуває ознак самодетермінуючого суб'єкта.

З часів італійського Відродження термін «гуманізм» вживається у двох основних значеннях: по-перше, як визначення літературно-художнього напрямку, що переслідує мету утвердження нового образу людини, високоморальної й освіченої особистості; по-друге, як філософсько-гуманітарне вчення, що в теоретично-світоглядний і етичний спосіб об'єднує всі теорії і вчення, які ґрунтуються на розумінні людини як визначальної мети і

найвищої цінності. У другому аспекті гуманізмом оперують гуманітарні науки як науки про людину.

Гуманізм у всіх своїх феноменологічних виявах належить до основних, базисних цінностей, які програмують діяльність людей. Але це соціокультурне програмування відбувається у складній, суперечливій боротьбі з негативними чинниками соціально-біологічної сутності людини, під тиском економічних, суспільно-політичних і духовних детермінант. Не випадково поняття гуманізму нині тлумачиться як антитеза технократичному раціоналізму, а проблема людини в контексті сучасних глобалізаційних процесів і пов'язаних з ними цивілізаційних трансформацій постає як проблема формування нового типу особистості.

Прерогатива філософської гуманістики – визнання людини ключовою цінністю, дослідження шляхів та засобів «олюднення людини», тобто її виховання і формування на принципах людяності. Видатні мислителі доби Відродження сформулювали чимало засадничих для філософської гуманістики ідей, провідними з яких є світоглядні акценти на онтологічному суверенітеті людини, її залежності від самої себе, свободі у «виборі себе», самоутвердженні й самореалізації.

Гуманітарна картина світу суверенізувалася як думка про чужі думки і світоглядні репрезентації. Саме спрямованість на чужі думки, смисли і значення складає основну специфіку гуманітарної думки. Як зазначає М. Бахтін, «гуманітарні науки – це науки про людину в її специфіці, а не про мовчазну річ і природне явище. Людина, згідно з її людською специфікою, завжди виражає себе (говорить), створює текст (хоча б потенційний). Там, де людина досліджується поза текстом і незалежно від нього, це вже не гуманітарні науки (анатомія і фізіологія людини тощо)» [25, с. 281-282].

Гуманізм як ідейна течія виник в епоху інтенсивного розвитку новоєвропейської науки. Тривалий час він був явищем, котре асоціювалося виключно з європейською культурою і ментальністю. Це комплекс ідей, що утверджують ставлення до людини як до найвищої цінності. Гуманізм

передбачає рефлексійне осмислення цінності людини як першооснови і переосмислення решти цінностей у цій системі відліку.

XX століття внесло істотні корективи в класичні концепції гуманізму, в уявлення представників раціоналістичного і прогресистського спрямування. Як зазначає Е. Фромм, «Маркс не міг передбачити масштабів масового відчуження, яке охопило більшу частину людства, не міг передбачити, наскільки ми перетворюємось на рабів речей і обставин, створених власними руками» [282, с. 402].

На думку багатьох принципових опонентів гуманізму як філософської теорії і практики освіти й виховання людини, основний тягар відповідальності за «кризу людини» лежить на переконаності розуму в тому, що засобами науки, техніки і технології можна «олюднити» суспільство.

Філософи постмодерністського напрямку наполягають, що гуманістичний «проект Просвітництва» зазнав повного фіаско. Зокрема, на думку Ю. Бохеньського, основні погляди «старого» Просвітництва – крайній антропоцентризм, віра у прогрес і необмежені можливості людини – вже не відповідають сучасній духовній ситуації, оскільки людина не є центром Всесвіту і не має жодних переваг перед усім живим. Людина знову перетворилася на найактуальнішу проблему: вона не знає, що собою являє, «але знає, що вона цього не знає» (М. Шелер). Під впливом кібернетичної революції виникла нова версія людини – постлюдина. «В концепції трансгуманізму – руху, який швидко набирає силу і послідовників у всьому світі – ми питаємо: «Постлюдина (posthuman) – це нащадок людини, модифікованої в такій мірі, що вже не є людиною? Багато хто з трансгуманістів бажають бути постлюдьми» [225, с. 98].

Сучасні концепції гуманізму здебільшого класифікують за трьома критеріальними маркерами: моралізаторський, соціально-детермінований та культурологічний. Нині превалюють об'єктоцентричні, суб'єктоцентричні, біологізаторські, соціологізаторські та космоцентричні версії людини. Попри концептуальні суперечності, ми маємо справу з незаперечними спробами

«чергової реанімації гуманізму. Проекти «відродження гуманізму» не лише віддзеркалюють наміри приборкати кризові процеси – вони спираються на величезний науковий, матеріально-технічний і культурний потенціал, створений людською цивілізацією, а також на багатий світовий досвід розв’язувати проблеми найвищого ґатунку.

У- цьому контексті «криза гуманізму» констатує не фатальну приреченість, а означає лише вичерпаність наявних форм вирішення проблем людини. Попри всі несприятливі обставини тенденціям гуманізації всіх сфер індивідуального і суспільного життя можна надати нового дихання. Можливості науково-технічного розвитку, пов’язані з широким використанням нетрадиційних, «м’яких технологій», інноваційні засоби інформатики та комунікацій, посилення діалогу культур, нові форми інтеграційних процесів, конструктивний досвід гуманітарної діяльності міжнародних організацій, рухів і об’єднань створюють сприятливі передумови для практичного розв’язання надзвичайно складної проблеми – надання соціуму «людського виміру», наповнення його гуманістичним сенсом.

Характерною ознакою гуманітарних наук є та обставина, що вони істотно залежні від ідеології та політики. Виразною ознакою гуманітарних наук є також широке використання моделі розуміння (розуміння як схоплення смислу), яка передбачає з’ясування сенсожиттєвих характеристик людського буття у ціннісний (аксіологічний) спосіб. Проблема розуміння розглядається насамперед у контексті гуманітарних наук цілком об’єктивно й закономірно, оскільки саме на рівні гуманітарного пізнання проблема розуміння найбільш розроблена і запитана. До того ж останнім часом відбувається інтенсивний процес всезагальної гуманітаризації наук, що дає підстави розглядати розуміння в якості загальнометодологічної і онтологічно-гносеологічної проблеми.

Аспекти розуміння перебувають у тісному взаємозв’язку тих філософських проблем, розв’язання яких є складним теоретичним і методологічним завданням. Праці, присвячені проблемі розуміння, доволі

багатоманітні за своїми смисловими та проблемними акцентами. Вони є не лише аспектами розгляду, а й категоріальним апаратом та методами дослідження. Однак за багатоманітністю точок зору на проблему не проглядається її цілісного і всебічного розв'язання. Міждисциплінарний характер проблематики породжує труднощі аналізу. Орієнтованість дослідницьких зусиль зумовлена характером пріоритетних завдань і застосованим категоріальним апаратом. Ти не менше, накопичений матеріал дозволяє вийти на нові дослідницькі рубежі.

У сфері герменевтичних досліджень розуміння визначають здебільшого як інтерпретацію або тлумачення якогось тексту, виявлення або реконструкцію його дійсних та можливих смислів і значень (Е. Бетті, Г. Гадамер, Ф. Шлейєрмахер). На соціологічних аспектах проблеми звертав увагу М. Вебер. Трансцендентальними аспектами розуміння займалися Е. Кассіер, Г. Рікерт, М. Шрейдер. Феноменологію розуміння ґрунтовно розробляв Е. Гуссерль. Важливе і впливове значення має екзистенційний аспект, в межах якого пізнання постає екзистенцією, специфічним способом буття людини. Таке тлумачення було притаманне Ф. Ніцше, П. Рікєру, З. Фрейду, М. Хайдегеру.

Розуміння припускає певну методологію пізнання. З розумінням пов'язана методологія текстуалізації пізнання, інтерпретації світу як тексту. Текст – це факт об'єктивування свідомості. Він існує лише в сприйнятті того, хто прийняв, прочитав, зрозумів його. Діалог завжди спрямований на розуміння себе через текст, а ті сенси, які ми уловлюємо в діалозі, завжди мотивовані нашим конкретно-історичним інтересом.

Розуміння – особлива форма пізнання і кінцева мета пізнавальної діяльності. Це спосіб пізнання й буття людини в світі; універсальний комунікативно-смисловий багаторівневий процес освоєння дійсності, осягнення і реконструкції смислового змісту явищ з іманентно притаманною формою діалогу; пізнавальний процес, що має місце в усіх галузях науки. Під багаторівневим процесом слід розуміти узгодження «розуміючих» та

«пояснюючих» схем знання і пізнання. Цей процес відбувається на основі відповідних методологічних правил і визнання визначальної ролі мови.

Інструментарій, яким володіє сучасне гуманітарне знання, дозволяє виявити таку якість феномену розуміння, яке перетворює його на особливий спосіб поєднання різних типів знання засобом неявного знання. У гносеологічній основі розуміння лежить визначення компонентів герменевтичного відношення, спільність категоріальних сенсів, визначена спільністю зафіксованих ними об'єктивних зв'язків.

Можливості розуміння базуються на таких умовах: розумність людини, підлеглість її поведінки об'єктивним законам і залежностям, які можуть бути освоєні раціонально; раціональне пізнання як ідентифікація, забезпечена наявністю стабільних структур, що обумовлює наявність спільності елементів суб'єктивної реальності, які можуть бути виділені як об'єктивні інваріанти, дозволяючи пов'язувати минуле із сьогоденням, загальнолюдське з особистим (це детерміноване раціонально ідентифікованим пізнанням гуманітарного матеріалу).

В основі можливості розуміння лежить інваріантність структур матеріально-практичного і духовного освоєння світу, яка задає своєрідну наочно-культурну інтерсуб'єктивність, універсальність онтологічної основи, базис безсумнівності людського спілкування. Розуміння світу людини раціональне, загальнозначуще. Воно пов'язане з таким прилученням до сенсів людської діяльності, коли свідомість проектується на предмети, а вони можуть розкрити свій смисловий потенціал, верифікований соціальним (культурно-історичним) досвідом.

Розуміння – це спосіб пізнання і буття людини в світі, універсальний багаторівневий процес освоєння дійсності, осягнення і реконструкції смислового змісту. Воно реалізується засобом входження в знакову ситуацію герменевтичного відношення, завдяки конструктивному освоєнню об'єкта, внаслідок його емоційного переживання. У найширшому визначенні розуміння за своєю суттю є освоєнням того, що незрозуміло. У філософському сенсі

розуміння – це знання, що має справу з цілим, яке важко піддається баченню за низкою його складових частин. Розуміння, тобто введення об'єктів розуміння в систему індивідуальних і суспільних сенсів, апіорі й апостеріорі раціональне. Воно ґрунтується на реконструкції інваріантних структур людської діяльності, закріплених соціокультурно і конкретно-історично. У межах гуманітарного знання світ постає перед людиною не речовим і натуралістичним, а духовно-смісловим, що підлягає розумінню і осмисленню. Проблема розуміння в гуманітарному пізнанні пов'язана зі специфікою предмета гуманітаристики. Питання про природу гуманітарного пізнання є дискусійним, але його найбільш значущі субстанціальні особливості не викликають сумнівів. Зокрема, гуманітарне знання може бути визначене: а) як світське, доступне розуму й створене людиною; б) на підставі протиставлення природознавству (наукам про природу), в) у зв'язку з формуванням ідеалу науковості в другій половині ХХ століття, а також у контексті гуманізації і обґрунтування гуманітарних аспектів природничих наук.

Розуміння базується на інструментальному каркасі мови. Гуманітарний аналіз має в своєму розпорядженні мовний фонд – поняття і терміни, котрі дозволяють здійснювати пізнавальні функції щодо освоюваного предмету. Що стосується внеску у розвиток цієї інструменталістики, то М. Бахтін збагатив гуманітарний словник біологічністю і поліфонічністю, С. Аверінцев – символічністю, структуралісти – типологічністю і структурністю, а еволюціоністи – становленням і генетичним зв'язком.

Зародившись ще в античності, феномен розуміння тривалий час пов'язувався лише з текстом. До кінця ХХ століття він перетворився з вузькоспеціальної на ключову філософську проблему. Аспектний діапазон розуміння розширювався, універсувалізувався. Нині проблемою розуміння оперують практично всі філософські напрями: неопозитивізм, філософія життя, екзистенціалізм, феноменологія, структуралізм, постструктуралізм, лінгвістична філософія.

Інтерес філософії до проблематики розуміння пов'язаний, зокрема, з тим, що дослідження природи і функціонального покликання мови, різних аспектів історичного і соціального буття людини, глибинної взаємодії дисциплін набуває все виразнішого філософського значення. Герменевтика як наука про розуміння має чітко виражений філософський зміст. Вона є самосвідомістю розуміння, а оскільки розуміння – спосіб буття людини в культурі, то герменевтика виявляється ще й самосвідомістю культури.

Розуміння є особливою апіорною формою нашої свідомості, котра дає можливість переводити нове знання в загальну структуру свідомості. Актуальність феномену розуміння обумовлена як розвитком гуманітарного пізнання, так і змінами, що останніми десятиліттями відбуваються в самій філософії. Бурхливий розвиток гуманітарних дисциплін стимулює поглиблення їх самосвідомості, дослідження їхньої природи і методологічної специфіки. Критерієм цього знання є не точність пізнання, а глибина проникнення.

Переважаання позитивістських моделей природничо-наукового пізнання в першій половині XX століття підштовхувало дослідників до категоричного протиставлення соціально-гуманітарного та природничо-наукового типів знання. Як одна з передумов подальшого прогресу науки ця дихотомія була певною мірою виправданою. Але зараз за умов глибокої міждисциплінарної взаємодії таке протиставлення робить людське знання сегментативним, парадигмально неузгодженим, позбавленим єдності. Лінії дослідження проблематики розуміння, що йдуть від власне філософії і філософії науки, методології гуманітарного знання, соціології та історії філософії, перетинаються нечасто.

Відтак, з'являється потреба в комплексному дослідженні проблеми розуміння і гуманітарного знання. Крім того, з розумінням нерозривно пов'язаний такий феномен філософії і культури сучасності, як оперування мовою – специфічним предметом, без якого неможливий жоден ефективний метод дослідження. У своїй багатоманітності теорія мови визначає розвиток

багатьох сфер сучасної філософії. Її ключові ідеї здійснюють значний вплив як на проблематику, так і на сам стиль сучасного філософствування.

Значення і місце розуміння в структурі гуманітарного знання мають визначальний характер: розуміння є особливою формою пізнання і кінцевою метою пізнавальної діяльності. Це спосіб пізнання й буття людини в світі; універсальний комунікативно-смісловий багаторівневий процес освоєння дійсності, осягнення і реконструкції смислового змісту явищ з іманентно притаманною формою діалогу; пізнавальний процес, що має місце в усіх галузях науки. Під багаторівневим процесом слід розуміти узгодження «розуміючих» та «пояснюючих» схем знання і пізнання. Цей процес відбувається на основі відповідних методологічних правил і визнання визначальної ролі мови.

Інструментарій, яким володіє сучасне гуманітарне знання, дозволяє виявити таку якість феномену розуміння, яке перетворює його на особливий спосіб поєднання різних типів знання засобом неявного знання. У гносеологічній основі розуміння лежить визначення компонентів герменевтичного відношення, спільність категоріальних сенсів, визначена спільністю зафіксованих ними об'єктивних зв'язків.

Можливості розуміння базуються на таких умовах: розумність людини, підлеглість її поведінки об'єктивним законам і залежностям, які можуть бути освоєні раціонально; раціональне пізнання як ідентифікація, забезпечена наявністю стабільних структур, що обумовлює наявність спільності елементів суб'єктивної реальності, які можуть бути виділені як об'єктивні інваріанти, дозволяючи пов'язувати минуле із сьогоденням, загальнолюдське з особистим (це детерміноване раціонально ідентифікованим пізнанням гуманітарного матеріалу).

В основі можливостей розуміння лежить інваріантність структур матеріально-практичного і духовного освоєння світу, яка задає своєрідну наочно-культурну інтерсуб'єктивність, універсальність онтологічної основи, базис безсумнівності людського спілкування. Розуміння світу людини

раціональне, загальнозначуще. Воно пов'язане з таким прилученням до сенсів людської діяльності, коли свідомість проектується на предмети, а вони можуть розкрити свій смисловий потенціал, верифікований соціальним (культурно-історичним) досвідом.

Глибина розуміння є основним критерієм науковості гуманітарного пошуку, завдання якого бінарні: розуміння сенсу і водночас включення осягнутого (освоєного, прийнятого, легітимізованого на рівні стереотипів свідомості) сенсу в контекст сучасності. Сфера реалізації гуманітарного знання в широкому визначенні – це культура. Пізнавальні якості гуманітарного знання вимірюються в термінах не техніко-утилітарних, а гуманітарно-перетворювальних. Можливість впливати на людину, сприяти її загальному гуманітарному зростанню – ось найвища оцінка пізнавальних якостей гуманітарного знання.

Оскільки наявність цих якостей – результат адекватного освоєння світу засобами розуміння, то глибина, ґрунтовність і вичерпність розуміння виявляється ключовим критерієм науковості гуманітарного знання. Індикаторами глибини розуміння є, по-перше, реалістичність оцінки гуманітарного матеріалу, по-друге, можливість цих оцінок забезпечувати загальне гуманітарне зростання, сприяти всебічному розвитку потенціалу і здібностей людини.

Розуміння посідає особливе місце в освіті зокрема й пізнанні загалом. Воно слугує універсальним способом освоєння людиною навколишньої природної і соціальної дійсності, методом самопізнання і проникнення в світ іншої індивідуальності. Сучасна герменевтика розглядає проблему розуміння під двома кутами зору. По-перше, як «онтологію розуміння» (П. Рікер), тобто розуміння виступає не як спосіб пізнання, а як спосіб буття: людина – це істота, буття якої полягає в розумінні. По-друге, як розуміння мовного оформлення тексту, адже саме з аналізу мови ми розпочинаємо пізнавальні процедури.

Система реалізації розуміння багаторівнева: вона простягається від дорефлексійного до теоретико-рефлексійного щабля. У контексті комунікативної взаємодії може бути досягнуте взаємне розуміння, консенсус і пізнання життєвого світу внаслідок встановлення істинності предмета дослідження, правильності комунікації і коректності конституюваних відносин. Взаємодію, котра внутрішньо пов'язана, по-перше, з мовою, по-друге, з розумінням, що таку взаємодію забезпечує, розвиває герменевтика і всі види гуманітарного знання, для яких вона слугує інструментальною основою.

Розрізняють такі типи розуміння: герменевтика (розуміння як інтерпретація, виявлення і реконструкція всіх можливих сенсів і значень тексту), індивідуально-психологічний (розуміння – особливий емоційно-психічний акт збагнення), екзистенційний (розуміння як спосіб існування людини як свідомої істоти).

Крізь призму антропологічної критеріальності потребує вимірювання широкий спектр феноменів, котрий позначаються поняттям «гуманітарне» – той континуум реальності, що оперує не лише буттям людини в світі, а й внутрішнім світом індивіда. Інтерпретація в гуманітарному знанні – це фундаментальний метод роботи з текстами як знаковими системами. Текст як цілісна система відкритий для безлічі сенсів, народжених в середовищі соціальних комунікацій. Він складається з явних і неявних, вербальних і невербальних, буквальних і прихованих значень.

Відповідно, гуманітарні тексти мають яскраво виражену знаково-символічну сутність і з необхідністю припускають інтерпретацію, яка може варіюватися залежно від формальної або змістовної сторони текстів. Для розуміння природи інтерпретації необхідно враховувати всі когнітивні практики – екзистенційно-онтологічну (М. Гайдеггер, Г. Гадамер, П. Рікер), методологічну (Е. Бетті, К. Хірш), лінгвістичну (Ж. Дерріда) тощо.

Гуманітарне знання акцентує увагу на індивідуальності, унікальності й неповторності людини. Міжособистісна комунікація, діалог не є чимось

зовнішнім щодо індивіда, а відноситься до глибинної структури його індивідуальності, його свідомості, його Я. Згідно з М. Бахтіним, кожен з нас існує не просто тому, що мислить, усвідомлює, а тому, що відповідає на запитання іншої людини. Діалог – це не зовнішня мережа, в яку потрапляє індивід, а єдина можливість самого існування індивідуальності, те, висвічує внутрішню сутність людини епохи інформаційного суспільства.

Комунікація не зумовлена і не запрограмована. Разом з тим лише через відносини з іншими індивідуальність формується і самореалізується. Свобода мислиться вже не як оволодіння і контроль, а як встановлення рівноправних партнерських відносин з тим, що знаходиться поза людиною: з природними процесами, з іншою людиною, із цінностями іншої культури, із соціальними процесами. При цьому свобода розуміється не як вираження проектно-конструктивного відношення до світу, не як створення такого наочного світу, який управляється і контролюється, а як відношення, за якого я розумію іншого, а інший розуміє мене.

Йдеться не про детермінацію, а про вільне ухвалення, засноване на розумінні як результатів комунікації. Це особливий вид діяльності: не для створення предмету, в якому людина намагається відобразити і виразити самого себе, тобто предмету, який належить суб'єктові. Це взаємодія рівноправних партнерів, кожен з яких зважає на іншого і в результаті якої обидва зазнають неухильних змін. Такий підхід припускає нескінченну багатоманітність, плюралізм різних позицій, точок зору, ціннісних і культурних систем, що вступають один з одним у відносини діалогу і мінливих у результаті цієї взаємодії.

Розуміння реалізується засобом входження в знакову ситуацію герменевтичного відношення, завдяки конструктивному освоєнню об'єкта, внаслідок його емоційного переживання. У найширшому визначенні розуміння за своєю суттю є освоєнням того, що незрозуміло. У філософському сенсі розуміння – це знання, що має справу з цілим, яке важко піддається баченню за низкою його складових частин. Розуміння, тобто введення об'єктів розуміння

в систему індивідуальних і суспільних сенсів, апріорі й апостеріорі раціональне. Воно ґрунтується на реконструкції інваріантних структур людської діяльності, закріплених соціально-історично.

Вживанню в ситуацію неминуче передує діалогічний рівень, котрий забезпечує інтерпретацію і переінтерпретацію, що супроводжуються типологічним рівнем розуміння. Будь-яка типологічна інтерпретація припускає систему інших типів, які в сукупності складають практичну версію соціальної структури. Якщо взаємне типологічне розуміння успішне, якщо типологічні версії соціальних структур, що містяться в свідомості учасників, співпали, то утворюється взаємоприйнятна основа подальшої спільної діяльності у формі діалогу. Тобто спрацьовує теза про взаємність світоглядно-аксіологічних горизонтів і партнери по взаємодії приходять до загального бачення світу.

Типізація відбувається за рахунок категорій природної мови, що втілюють досвід попередніх поколінь. Розуміння базується на каркасі мови. Гуманітарний аналіз має в своєму розпорядженні мовний фонд – поняття і терміни, котрі дозволяють здійснювати пізнавальні функції щодо освоюваного предмету. Що стосується внеску у розвиток цієї інструменталістики, то М. Бахтін збагатив гуманітарний словник біологічністю і поліфонічністю, С. Аверінцев – символічністю, структуралісти – типологічністю і структурністю, а еволюціоністи – становленням і генетичним зв'язком.

У філософському аспекті феномен розуміння є категорією гносеологічною і онтологічною. Розуміння – це спосіб пізнання і буття людини в світі, універсальний багаторівневий процес освоєння дійсності, досягнення і реконструкції смислового змісту явищ з іманентно притаманною йому методологічною формою діалогу. Під багаторівневим процесом слід розуміти узгодження розуміючих і пояснюючих схем знання і пізнання.

Тлумачення є неусувним моментом, формою і способом функціонування філософських знань. Нове філософське знання завжди результатом інтерпретації. Плюралізм філософського знання забезпечується його інтерпретаційною природою. Інтерпретація ж передбачає діалогічне

відношення пізнаючого суб'єкта з особливим предметом, що виокремлюється на підставі специфіки історичного, культурного, буттєвого та спів-буттєвого контекстів.

Інтеракційний підхід припускає, що сенси, цінності та знання виникають в результаті взаємозв'язку і взаємодії, з одного боку, історично і культурно обумовлених діячів, суб'єктів, а з іншого, – об'єктивної дійсності, яка, будучи сама історичною і опосередкованою, все ж не вичерпується цими сенсами. Суспільство існує, використовуючи спілкування не тільки як інструмент передачі та обміну інформацією. Кожен член суспільства бере участь в колективній і координованій діяльності, яка, власне, й конститує соціум конкретно-історичного формату.

Інтерпретативна теорія культури К. Гірца дає підстави стверджувати, що сучасна культура відкрита людині як деяка багатоманітність конкуруючих інтерпретацій, а сама інтерпретація є формою пізнання світу, особливим способом кореляції свідомості та дійсності. Кожну спробу створення інтерпретативної конструкції можна сприймати як смислотворчий акт, орієнтований на пошук ідеальних планів вираження.

Глобальні трансформації в системі наукового знання впродовж XIX – XX століть (зокрема, формування нового типу наукової раціональності й наукової картини світу, нові підходи до критеріальності істини і т. ін.) дають підстави стверджувати про формування нового інтегративного типу наукового мислення. Наше знання про навколишній світ має не лише фактичний, а й змалювальний, точніше – інтерпретативний характер. Взаємозв'язок гносеологічних та аксіологічних аспектів пізнання виявляється можливим завдяки розумінню, яке забезпечує не лише істиннісну, а й ціннісну основу людського знання.

Традиційно інтерпретацію витлумачують загальнонауковим методом із фіксованими правилами «перекладу» формальних знаків на змістовний рівень. У гуманітарному знанні інтерпретація розуміється як тлумачення текстів, як «смыслозчитувальна операція» (Л. Мікешина); у лінгвістиці – як когнітивний

процес встановлення сенсу мовних дій; у семантиці – як знак, символ, значення; у герменевтиці – як інтерпретація способу буття суб'єкта, який існує настільки, наскільки наділений здатністю розуміти.

Інтерес філософії до проблематики розуміння пов'язаний, зокрема, з тим, що дослідження природи і функціонального покликання мови, різних аспектів історичного і соціального буття людини, глибинної взаємодії дисциплін набуває все виразнішого філософського значення. Герменевтика – наука про розуміння – має чітко виражений філософський зміст. Вона є самосвідомістю розуміння, а оскільки розуміння – спосіб буття людини в культурі, то герменевтика виявляється ще й самосвідомістю культури в принциповому сенсі цього словосполучення.

Герменевтика оперує багатьма традиційно філософськими проблемами: свідомості та самосвідомості, а також їх принципових меж, наскільки суверенна людська свідомість в своїй пізнавальній діяльності, чи прозорий людський розум для самого себе, чи створює людське самопізнання принципово нову пізнавальну ситуацію в порівнянні з пізнанням навколишнього світу. Аналіз розуміння і дослідження особливостей гуманітарного знання виявляє зв'язок з найважливішими філософськими питаннями.

Предмет гуманітарних наук – не просто буття, а буття проінтерпретоване. Завдання гуманітарного знання можна визначити так: ціннісно проартикулювати та ієрархізувати світ, наповнити його причинно-наслідковим сенсом, зробити когерентним людині. Специфіку концептуального базису гуманітарного знання допомагає з'ясувати роль оціночних актів – процедур, що здійснюють оцінку, віднесення до цінностей в рамках пізнання. Вони дозволяють не просто зрозуміти (завдання інтерпретації), а й «вписати» гуманітарний матеріал у сучасність. Привносячи додатковий контекст, ускладнюючи явище контекстом, в якому воно розуміється і оцінюється, даючи простір нормативно-оцінним думкам, ці процедури оновлюють явище, надаючи йому статус сучасного [130, с. 38].

Ю. Габермас поклав в основу теоретичного розуміння соціального буття не матеріальні та виробничі сили, котрі забезпечують перетворення людиною природи, а «виробничу силу комунікації», котра «формує соціальну тканину і забезпечує її поступальну раціоналізацію». Саме комунікативна дія, в якій координація планів учасників здійснюється через механізми взаєморозуміння в середовищі мови, забезпечує відтворення суспільства як «життєвого світу». Окрім мови, ключову роль в концепції Ю. Габермаса відіграють також символічні медіуми інтеракцій – на кшталт влади і грошей: вони опосередковують соціальні практики у підсистемах стратегічних дій і забезпечують відтворення суспільства як системи.

В сучасних умовах феномен розуміння постає граничною підставою знання і діяльності. З позицій дисциплінарних пріоритетів філософії феномен розуміння є категорією насамперед гносеологічною і онтологічною. Розуміння – це спосіб пізнання і буття людини в світі, універсальний багаторівневий процес освоєння дійсності, осягнення і реконструкції смислового змісту явищ з іманентно притаманною йому методологічною формою діалогу. Під багаторівневим процесом слід розуміти узгодження розуміючих і пояснюючих схем знання і пізнання [259, с. 110-111].

1.2. Змістовна демаркація категоріально-методологічного апарату гуманітарної сфери

Дещо парадоксально, проте цілком відповідає дійсності: прогрес сучасної цивілізації багато в чому обмежив можливості всебічного розвитку людини. На перший план виступила підготовка «вузького» спеціаліста, який ефективно виконує призначені йому функції, що деформує загальнокультурну підготовку людини, призводить до стандартизації особистості. Саме такі радикальні спрямування призводять до того, що в життя не втілюються нові підходи до освіти і культури, не враховується соціальна і моральна ситуація і, як наслідок, немає відчутних економічних зрушень в суспільстві. Гуманізація і гуманітаризація освіти покликані відновити єдність культури та освіти.

Освіта, перш за все гуманітарна, як складова духовного життя суспільства є не лише вирішальним фактором економічного процвітання, але й одним із важливих чинників духовної безпеки як суспільства, так і особи. Унікальні можливості освіти у формуванні духовно цілісної особи, у відтворенні культури народу (через людину, її систему цінностей і життєвих сенсів) дозволяють розглядати гуманітарну освіту як важливу передумову державотворення

Останніми роками на представницьких форумах української інтелігенції все частіше мовиться про те, що Україна переживає духовну кризу, яка стає реальною загрозою для духовного здоров'я нації. Незважаючи на те, що проблемі гуманітарного розвитку суспільства, зокрема й гуманітарної освіти, приділена значна увага українських науковців, громадсько-політичних діячів, вагомих зрушень на рівні державної політики у сфері духовного життя суспільства поки що не відбулось.

Тенденції наростання духовної кризи в суспільстві вкрай небезпечні. Існує комплекс фундаментальних інтересів і чинників, що рівною мірою зачіпають усі регіони України і поєднують їх в єдине ціле. Порівняно з ними всі розбіжності, суперечності і конфлікти мають другорядний характер. Спільні духовні досягнення українського народу стають загальнонаціональними досягненнями. Батьківщина є тією вершиною, з якої людині відкривається загальнонаціональне багатство. Позбавлена національної своєрідності країна може втратити чільне місце у світовій культурі. Для України національне – це українське (культура, традиції освіти, побуту і мистецтва, мова). Загальноукраїнська культура має стати для всіх народів країни і засобом, і воротами, і інфраструктурою як для саморозвитку, так і для входження, інтеграції у світову цивілізацію, світову культуру.

Освіта – це сфера, в якій і завдяки якій людина знаходить себе як буттєва істота. Бути людиною, відбутися як людина – означає знайти себе в бутті, привласнити людський зміст засобом буття. Людська суб'єктивність не може розглядатися як частина світу – подібно до інших об'єктів, оскільки світ існує

для нас виключно у формах свідомості. Зсув акценту на життєву реальність як справжнє виявлення буття свідчить про формування онтології нового типу.

Освіта – це поліаспектний процес (сфера діяльності, соціальний інститут) розвитку й саморозвитку особистості, пов'язаний із засвоєнням соціально значущого досвіду, репрезентованого знаннями, вміннями, навичками і формами духовно-практичного освоєння світу. Ефективність освіти визначається мірою підготовленості людини до змін, до ефективних дій з розв'язання суперечностей суспільного розвитку. Кожна система освіти покликана створювати умови для успішної адаптації індивіда до соціокультурних реалій конкретно-історичного суспільства.

Для того, щоб концептуалізація уявлень про покликання освіти загалом і вищої освіти зокрема позбулася вад волюнтаризму і суб'єктивізму, необхідно їй задати деякі об'єктивні критерії, які водночас матимуть ознаки і статус детермінант, світоглядних орієнтирів і взірців функціонування освітньої сфери. В принципі, таких об'єктивістських точок відліку може бути лише три: по-перше, освіта сама по собі, як самодостатнє історично-цивілізаційне явище, по-друге, потреби соціальної системи, невід'ємною складовою якої є освітня підсистема; по-третє, певний орієнтир (як правило – у форматі ідеальної моделі), який володіє високим ступенем буттєвої автономії щодо освіти і реалізацію саме його потенціалу освіта покликана забезпечувати. Одразу зауважимо, що в третьому випадку здебільшого йдеться про певний образ людини і людства.

Завданням вищої освіти є підготовка фахівців для сучасного глобального ринку праці, створеного за допомогою інформаційних технологій. Втім, слід враховувати, що інформаційні технології поєднують світ переважно шляхом запровадження стандартів масової культури. Остання ж, орієнтуючись на розваги, культивує здебільшого поверхове відношення до світу. У зв'язку з цим актуалізується завдання вищої освіти – формування у молоді спроможності протистояти примітивізації мислення і розвивати глибоке теоретичне, творче мислення через залучення до світу науки.

Особливу роль у реалізації цих завдань відіграє гуманітарне знання. Не випадково просування Болонського процесу поступово витиснуло гуманізацію як основний напрямок розвитку вітчизняної освіти. В освітньому просторі, що готує уніфіковану кваліфіковану робочу силу для загальноєвропейської економіки немає місця гуманітарним знанням. Однак такий підхід до освіти суперечить основам європейської моделі демократії, у якій вищою цінністю є особистість. Саме гуманізація освіти задає таку орієнтацію при формуванні професійної культури фахівця [318, с. 33-34].

Домінуючі в наш час підходи до легітимації смислових універсумів в освіті — механістичний та маніпулятивно-адміністративний — мають генералізуючий характер. В механістичному підході дискурсивні, рефлексивні, інтерактивні та консенсусні засоби досягнення мети підміняються директивним приписом. Управлінські структури наказують суб'єктам освіти готові смислові універсуми. Натомість в умовах маніпулятивно-адміністративного підходу здійснюється видимість обговорення проблемних аспектів, яка на фінішній прямій сходить нанівець, а адміністративні важелі забезпечують канонізацію бажаних для бюрократії і/або політичної вертикалі смислових конструктів як універсальних і безальтернативних. Втім, самим фактом наявності безлічі смислових універсумів соціокультурна ситуація в освіті заперечує генералізаційні підходи.

На сучасному етапі розвитку освіти превалюють цінності професійного навчання, натомість недостатня увага приділяється гуманістичним цінностям. Сучасній педагогічній практиці притаманна настанова на реалізацію розвиваючої функції освіти і недостатнє розуміння важливості його онтологічно-гносеологічного аспекту. Припадає пилом світоглядний акцент щодо універсальності й цілісності як складових онтологічних основ освіченої людини за умов паралельного нарощування кількісних параметрів (технократизм). Педагогічна діяльність такого гатунку формує часткову людину, відчужуючи її і саму себе від глибинних основ світобудови.

Адекватне осмислення змісту і мети сучасної освіти неможливе без врахування її гуманітарної складової. На таку думку наштовхує колізія: з одного боку, на рівні законів, концепцій і програм розвитку безальтернативним пріоритетом є людини і актуалізація її особистісного потенціалу; з іншого боку, на рівні освітньої і загалом суспільної практики найбільш запитаним є позбавлений особистісних якостей індивід, основною рисою якого є вміння оперативно адаптуватися до кон'юнктури зовнішнього середовища, бути конкурентоспроможним елементом системи суспільства масового споживання.

Зміст сучасної вищої освіти значною мірою обумовлений таким факторами, як глобалізація суспільного життя, перехід від традиційного до динамічного, від індустріального до постіндустріального (інформаційного) суспільства, обставини становлення державної незалежності України тощо. Нові суспільні реалії вимагають філософського осмислення і створення цілісної системи освіти і виховання, яка спрямовувала б молоде покоління на освоєння гуманістичної культури, заснованої на фундаменті демократії і свободи, що має призвести до модернізації менталітету засобами освітнього впливу.

Відповідність новим формам організації наукового знання – важливий шлях реформування системи освіти. Нині формується новий образ освіти, який істотно заперечує догматизований нормативізм та унітаризм просвітницької концепції. Водночас істотних змін зазнають і концептуальні підходи до розуміння освіченості. Поряд з традиційними, нині в педагогіці формуються нові уявлення про людину і освіченість, відбувається зміна антропологічних основ педагогіки.

Потреба генерування адекватної стратегії «освіти для майбутнього» не викликає сумнівів і заперечень. Її відрекомендовують по-різному: рефлексійна, дослідницька, активістська, проблемоцентрична, критично-мисленнєва і т. ін. Попри істотні номінативні відмінності, її сутність у цілому конвенційно погоджена і полягає в зміщенні основного акценту із засвоєння обсягу

інформації на активізацію мислиннєвої діяльності й розвиток самостійного, критичного, рефлексійного мислення, в навчанні вирішення завдань, в удосконаленні навичок роботи з будь-якою інформацією, з різними завданнями, з «новим» (інноваціями). Іншими словами, нова парадигма орієнтує на вміння володіти знаннями. В цьому – головна спрямованість філософії освіти, орієнтованої на людину.

Потребує змін сам зміст навчання [343, с. 205]. Слід чіткіше й одноманітніше визначити фундаментальні знання у сферах вивчення людини і світу, відмежувати їх від надмірної інформаційної складової, що має відігравати роль ілюстративного супроводу пізнавального процесу.

Також вочевидь необхідна корекція спрямованості навчального процесу. Сучасний динамізм зміни знань, інформації, технологій, означає, що навчити в школі чи навіть у найкращому університеті людину на решту життя неможливо, оскільки з часом вона втратить конкурентоспроможність і стане функціонально недієздатною. Тому виникає потреба формування в учнів розуміння необхідності та вміння навчатися впродовж життя. Напрацювання такого вміння стає найважливішою (поряд із засвоєнням сукупності базових знань) функцією навчального процесу.

Необхідний перехід від кваліфікації до компетенції, яка дає змогу знаходити рішення в будь-яких професійних і життєвих ситуаціях, що уможливорює діяльність освіченої особистості незалежно від локального чи глобального контексту ринку праці. Оволодівши технологією прийняття ефективних рішень, такий індивід виявиться спроможним адаптуватися до перманентних змін.

Як аргументовано зазначає Ю. Рубан, «метою гуманітарного розвитку, який є стратегічним орієнтиром розбудови сучасної української держави, має стати не зростання видобутку вугілля чи заліза, а формування людини, спроможної до інноваційного мислення, творення нової якості життя, нової якості держави і суспільства. Адже гуманітарний розвиток – це досягнення найвищого ступеня свободи особистості й, водночас, її готовність взяти

відповідальність за себе, свою родину, громаду і країну; це постійне зростання інтелектуальної складової у національному продукті, утвердження інноваційності як домінуючої моделі економічної поведінки; це створення для людини, як головного національного ресурсу, умов реалізації всіх її можливостей» [228, с. 7].

Поняття «гуманітарне» – це той континуум реальності, що оперує не лише буттям людини в світі, а й внутрішнім світом індивіда. Гуманітарний розвиток – це досягнення найвищого ступеня свободи особистості й, водночас, її готовність взяти відповідальність за себе, свою родину, громаду і країну; це постійне зростання інтелектуальної складової у національному продукті, утвердження інноваційності як домінуючої моделі економічної поведінки; це створення для людини, як головного національного ресурсу, умов реалізації всіх її можливостей.

Гуманітарна сфера є системною сукупністю багатьох елементів, які перебувають між собою в складній взаємодії. Однак принцип розвитку не вносить принципових змін в імперативну ієрархію: основними чинниками завжди залишаються фактори розуміння і цінностей. Розуміння є виявленням смислу, з'ясуванням сутнісних ознак людського буття. Цінності акумулюють потреби, інтереси і емоційний стан індивіда.

Гуманізм у всіх своїх феноменологічних виявах належить до основних, базисних цінностей, які програмують діяльність людей. Але це соціокультурне програмування відбувається у складній, суперечливій боротьбі з негативними проявами соціально-біологічної сутності людини, під тиском жорстких економічних, суспільно-політичних і духовних детермінант. Не випадково поняття гуманізму нині тлумачиться як антитеза технократичному раціоналізму, а проблема людини в контексті сучасних глобалізаційних процесів і пов'язаних з ними цивілізаційних трансформацій постає як проблема формування нового типу особистості.

Гуманістична, особистісна орієнтація професійної підготовки передбачає акцентування уваги на ціннісно-мотиваційній домінанті особистості, котра

визначає професійну спрямованість. Випускник ВУЗу має бути всебічно освіченим, оскільки нестача знань з інших сфер, крім фахової, стане на заваді прагненню стати сучасним професіоналом, досягти успіху в певному виді діяльності.

Цілепокладання – ключовий елемент і критеріальна ознака світоглядної виразності, особистісного суверенітету та інтелектуальної зрілості індивіда. Воно зумовлене необхідністю трансформувати неусвідомлені бажання в чітко окреслену мету, вибудувати в свідомості план необхідних дій і ресурсів для їх досягнення. Цілепокладання – відправна точка людської діяльності будь-якого типу. Воно віддзеркалює людську здатність ставити перед собою свідомі цілі й реалізовувати їх. Як спонукальний мотив ціль визначає спосіб і характер дії людини, залежить від її волі і водночас підпорядковує її волю собі. Свідомим формуванням ідеального образу нових речей і відносин, розробкою програми дій шляхом вибору можливостей і мотивів, створенням засобів праці і т. ін. людська діяльність принципово відрізняється від інстинктивної поведінки тварин [84, с. 95].

Мета ілюструє предмет прагнення. Її пов'язують з ідеальним мисленнєвим передбаченням результатів діяльності й шляхами досягнення цільових орієнтирів за допомогою тих чи інших засобів. Вона є способом інтеграції в єдину систему різноманітних дій і зусиль. Людина не може повноцінно жити за відсутності цільових орієнтирів, а цілі залежать від культури, у сфері якої людина функціонує. Процес цілепокладання і подальшого досягнення мети є важливою потребою особистості, атрибутом її волевиявлення. Усвідомлене цілепокладання – це генерування векторності вірогіднісного простору життя. Сама постановка мети здійснює вплив як на вірогідність її досягнення, так і на вірогідність інших подій. Цілепокладання є творчістю, теоретичним генеруванням і втіленням на практиці образу нової реальності [122, с. 114].

Телеологічний принцип як критеріальна основа специфіки гуманітарного знання був детально розроблений Марбурзькою школою неокантіанства, котра

диференціювала, типологізувала знання на підставі розмежування «світу природи» з його каузальними закономірностями та «світу свободи», якому притаманний телеологічний тип закономірностей.

Людина – тварина з двома системами спадковості – генетичною та культурною. Для виживання будь-якого іншого виду тварин достатньо генетичної інформації, отриманої при народженні. У геномі тварини запрограмовано все, що вона може робити протягом свого життя – зокрема, необхідні способи виховання потомства і можливі методики засвоєння індивідуального досвіду. Натомість геном людини не містить інформації, достатньої для виживання. Інстинктивні послідовності поведінки, що автоматично виконуються іншими тваринами, у людини розчленовані на шматки, котрі сполучаються свідомістю. У багатьох випадках така поведінка може бути генерована лише на підставі культурної традиції.

Цілком закономірно, що *cultura* концептуально протистоїть «природному» стану, котрий позначається словом *natura* (природа). За великим рахунком, усі способи поведінки, без яких людина не може вижити, вона отримує у вигляді програм, вироблених саме культурою. Людина не може жити без цілей, а цілі залежать від культури, у сфері якої ця людина функціонує [38, с. 89-90]. Навіть висока оцінка наукової істини є продуктом культури: наука генерує консенсусні норми щодо істини, а оцінює істину культура.

В основі будь-якого цілепокладання лежить ідеал (ієрархія ідеалів) – уявлення про взірець досконалості, духовне вираження потреби людини в упорядкуванні, вдосконаленні, гармонізації відносин людини та природи, людини та людини, людини та суспільства. Ідеал виконує передовсім регулятивну функцію, слугуючи вектором, який дозволяє визначити стратегічні цілі, реалізації яких людина готова присвятити своє життя. Доволі показово, що ніхто не вихваляється володінням ідеалу, однак усі сподіваються його знайти або скаржаться на його втрату [76, с. 214-215].

Е. Дюркгейм обґрунтував уявлення про цикли соціального розвитку і пов'язаним з ними значення ідеалів. Аксіологічні ідеї К. Мангейма та Е. Дюркгейма частково нівелюють принциповість світоглядного протистояння соціального детермінізму та апріоризму неокантіанців. При цьому К. Мангейм попереджав, що при ускладненні організації суспільства ціннісні настанови можуть використовуватись системою експлуатації та нав'язування соціальної волі. Істотний внесок у розвиток цієї проблеми зроблено марксистською і неомарксистською (М. Хоркхаймер, Т. Адорно, Д. Лукач) думкою.

Ідеал вважається найважливішою категорією в системі ціннісних орієнтацій. С. Рубінштейн звернув увагу на те, що в ідеалі здійснюється «передбачене втілення» того, чим може стати людина. Це вимагає високого рівня духовного розвитку індивіда, інтеграції і відповідних висот інтелекту, волі та почуттів. В ідеалі увиразнюється значущість різних форм духовного буття, синтезуються ключові цінності життєдіяльності, досвід минулих поколінь, оцінка теперішнього часу і уявлення про майбутнє.

Сприяючи цілісному становленню світоглядної системи, ідеали надають виразності гуманістичним переконанням і соціально-психологічним орієнтаціям, спрямованим на культивування фахівців із гуманістичними поглядами на зміст своєї діяльності [280, с. 34]. Формування системи ідеалів особистості є невід'ємною ознакою всіх форм виховання. Ідеали підсилюють загальнолюдські, гуманітарні, морально-ціннісні компоненти світогляду, сприяють зростанню орієнтації на високу кваліфікацію й ставленню у студентів моральної культури. Підвищення соціального статусу ідеалів чесності, порядності, чуйності сприяють становленню гуманістичного демократичного суспільства.

Формування гармонічної, цілісної сукупності ідеалів у системі світогляду є фундаментальною морально-методологічною передумовою розвитку професійної культури майбутнього фахівця. Ідеали сприяють утвердженню системи життєвих і професійних, матеріальних і духовних пріоритетів, зорієнтованих на об'єднання особистих, корпоративних і

громадянських потреб і цінностей, зміцнюючи світоглядну структуру особистості. Формування гуманістичного світогляду випускників набуває ознак функціональної, духовно-практичної основи професійної культури.

Вища освіта може успішно виконувати свою соціальну функцію лише за умови постійної модернізації навчально-виховного процесу на основі зростаючого впливу її морально-духовних аспектів, що сприяють становленню й закріпленню системи ідеалів, визначають напрямок професійної та громадянської діяльності, спонукають до зміцнення морально-методологічних норм, слугують необхідною передумовою формування високої духовно-моральної культури студентів, визначають цільові настанови, життєві плани, акумуляцію потреби в знаннях, мотивують самовдосконалення й підвищення творчого потенціалу особистості.

Сприяючи цілісному становленню світоглядної системи, ідеали формують гуманістичні переконання і соціально-психологічні орієнтації фахівців, спрямованих на формування фахівців із гуманістичними поглядами на зміст своєї діяльності. Формування системи ідеалів особистості є невід'ємною рисою всіх форм виховання. Ідеали підсилюють загальнолюдські, гуманітарні, морально-ціннісні компоненти світогляду, сприяють зростанню орієнтації на високу кваліфікацію й ставленню у студентів моральної культури. Підвищення соціального статусу ідеалів чесності, порядності, чуйності сприяють становленню гуманістичного демократичного суспільства, заснованого на соціальній справедливості.

Чи не найбільш дошкульна проблема сьогодення полягає в тому, що перегляд шкали ціннісних пріоритетів об'єктивно призводить до духовно-етичної дезорієнтації [46, с. 42]. В молодіжному середовищі такі наслідки є найбільш виразними, драматичними і небезпечними за своїми наслідками, оскільки спонтанно формується розпорошений, атомізований, нігілістичний світогляд, який не знає і не хоче знати жодних ідеалів, критеріїв і авторитетів [22, с. 118-119]. Вища освіта може успішно виконувати свою соціальну функцію лише за умови постійної модернізації навчально-виховного процесу

на основі зростаючого впливу її морально-духовних аспектів, що сприяють становленню й закріпленню системи ідеалів, визначають напрямок професійної та громадянської діяльності, спонукають до зміцнення морально-методологічних норм, слугують необхідною передумовою формування високої духовно-моральної культури студентів, визначають цільові настанови, життєві плани, акумуляцію потреби в знаннях, мотивують самовдосконалення й підвищення творчого потенціалу особистості [94, с. 14].

Формування гармонійної, цілісної сукупності ідеалів у системі світогляду є фундаментальною морально-методологічною передумовою розвитку професійної культури майбутнього фахівця. Ідеали сприяють утвердженню системи життєвих і професійних, матеріальних і духовних пріоритетів, зорієнтованих на об'єднання особистих, корпоративних і громадянських цінностей, зміцнюючи світоглядну структуру особистості. Формування гуманістичного світогляду набуває ознак функціональної, духовно-практичної основи професійної культури [102, с. 35].

Мета (*causa efficiencie*) та причина (*causa finalis*) можуть збігатись, часто мета не є причиною, а ще частіше причина не є метою. Якщо культура ставить перед людиною певну мету, то наука займається причинами явищ. Ми не знаходимо цільових пріоритетів і преференцій у природі; ми самі їх створюємо, слідуючи цінностям, уявленням про те, що повинно бути. Наука ж досліджує те, що є. Цінності, як і інші поняття культури, не створюються наукою, проте цілком можуть бути предметом наукового дослідження. Гуманітарні науки є необхідною сполучною ланкою, котра поєднує економічні, політичні та соціальні цілі суспільства. Вони неухильно взаємодіють з аксіологічним імперативом суспільства, який має характер загальноозначущого морального, ціннісного, світоглядного та ідеологічного нормативу [162, с. 94].

У XIX столітті Баденська школа неокантіанства (В. Віндельбанд, Г. Ріккерт та ін.) розглядала всю філософію як «критичну науку про загальнообов'язкові цінності». В такому розумінні цінності набули статусу

абсолютних оцінок, критерій яких лежить за межами людської діяльності. Значний вплив на формування власне філософської проблематики молодіжних цінностей зробили мислителі на межі XIX-XX століть – Р. Лотце, Ф. Brentano, А. Мейнонг, М. Шелер, Н. Гартман та ін. Істотний внесок у науку і практику дослідження молодіжних проблем також зробили З. Фрейд, Л. Фойєр, Л. Шелефф, які розробили методи соціально психології і психоаналізу; К. Мангейм, який розглянув проблему молодіжної культури в рамках концепції соціалізації; М. Мід, яка дослідила соціокультурну динаміку міжпоколінного зв'язку; Л. Розенмайєр, Ф. Малер, М. Карват, В. Міляновський, що репрезентували інтеграціоністський підхід, в рамках якого молодь витлумачується особливим об'єктом і замкненим у собі предметом вивчення.

Основним критерієм розмежування природничих та гуманітарних наук є не стільки методологічні особливості, скільки аксіологічна функція. Актуальність аксіологічної методології в гуманітарних науках пов'язана з тим, що функціонування і соціальні можливості ідейно-світоглядного впливу детерміновані змістом соціальних цінностей. Аксіологічна й гносеологічна функції гуманітарних наук нерозривно пов'язані з презентацією певного типу онтології, з вибором і актуалізацією об'єктів дослідження, з їхньою ідейно-світоглядною інтерпретацією.

Такі форми гуманітарного знання, як історія, естетика та філософія репрезентують не просто знання, а знання про ціннісний рівень того чи іншого об'єкта для людини. Історично визначальними можуть стати лише ті об'єкти, які мають значення в контексті суспільних інтересів. Для гуманітарія апріорі пріоритетне значення має аксіологічне ставлення до фактів і подій, а не ідеї, котрі нейтральні з погляду цінностей конкретно-історичного суспільства.

Розглядаючи проблему цінностей, Сократ зробив її центральним пунктом філософії. Платон інтерпретував Благо найвищою і універсальною цінністю – щоправда, ідеалом для нього були цінності Любові (Ерос) та

Дружби. Аристотель першим відокремив цінності (благо) від сутності (єдине), а в сутність структурував на якісне та кількісне.

Термін «цінність» увійшов до наукового обігу лише на початку XX століття. Ним позначали сегмент дійсності, який доти був репрезентований поняттям «ідеал». Баденська школа неокантіанства концептуалізувала тезу про філософію як «критичну науку про загальнообов'язкові цінності». В такому розумінні цінності набули статусу абсолютних оцінок, критерій яких лежить за межами людської діяльності.

У наш час категорія «цінність» є предметом досліджень багатьох сфер знання: філософії, соціології, етики, естетики, історії, релігії, педагогіки, політології, економіки, психології тощо. Представники кожного дисциплінарного напрямку мають власні дослідницькі пріоритети, однак абсолютна більшість досліджень присвячена соціальним, консолідуючим, функціонально-ефективним цінностям, що впливають не лише на онтологічний статус-кво і перспективи індивіда, а й на консолідацію суспільства [152, с. 20-21].

Про це, зокрема, свідчить інтерпретаційний діапазон цінності: цінність слугує проміжною ланкою між інтересами та потребами (А. Маслоу); фундаментом цінності є ідеал-ідея, зміст якої виражає дещо значуще для людини (І. Надольний); цінністю відрекомендовують усі об'єкти навколишнього світу, котрі спроможні задовольнити потреби людини і суспільства (В. Тугаринов); цінність володіє консенсусним смислом і спонукально-навіювальним значенням (Б. Братусь).

Цінності не лише здійснюють розмежування істотного та неістотного, а й впливають на утворення понять, формують понятійний і категоріальний каркаси теорій гуманітарних наук [108, с. 105]. Історично істотними можуть стати лише ті об'єкти, явища і перспективи, які мають значення для індивідуальних і суспільних інтересів. Ціннісні орієнтації визначають спрямованість свідомості й поведінки людини, стають програмою життєдіяльності людини [101, с. 92].

Загальнолюдські цінності, які є регулятором поведінки людства, виступаючи найважливішим критерієм, стимулом і знаряддям пошуку шляхів взаєморозуміння, злагоди і збереження життя людей. Загальнолюдська ціннісна орієнтація – природний процес життя людини в складному й інтегрованому світі, без якого неможливо уявити процес формування особистості як суб'єкта діяльності та суспільних відносин [65, с. 114].

Орієнтація на загальнолюдські цінності – основний пріоритет гуманітарної підготовки, сутність реформування сучасного навчально-виховного процесу. Саме на цій основі відбувається усвідомлення пріоритетних цінностей у духовній, економічній, інформаційній та екологічній сферах. Для функціональних перспектив освітнього середовища важливий не лише фактор впровадження в зміст освіти сумісних національно-культурних та історичних цінностей, а й спосіб, ефективність реалізації цього принципу.

Будучи структурними складовими ментальності особистості, ціннісні орієнтації є найважливішим компонентом індивідуальної організації людини, його етично-психологічної та інтелектуальної діяльності. В них резюмується життєвий досвід як основна домінанта духовності. І. Ільїн влучно зауважив, що освіта без виховання вигодовує безапеляційного сперечальника, який навіть припустити не може, що його досвід нікчемний в порівнянні із сукупним досвідом людської історії. А оскільки він не може це припустити, то зневажає традиції, історію і культуру.

На формування цінностей, які покликані консолідувати суспільство, крім інституту освіти впливає низка інших факторів, серед яких чільне місце посідають засоби масової інформації. Це не випадково, адже саме ЗМІ справляють якщо не вирішальний, то, принаймні, надзвичайно істотний вплив на формування ціннісних орієнтацій сучасної студентської молоді. Численні емпіричні дослідження, проведені в Україні та за її межами, підтверджують, що в переліку з десяти найбільш впливових джерел інформації телевізійні програми й матеріали преси посідають перше та друге місця, натомість як лекції та доповіді – лише сьоме-восьме. Настільки безпрецедентна перевага

ЗМІ пояснюється оперативністю поширення суспільно значущої інформації, аргументаційною динамікою і гнучкістю, охопленням великої аудиторії, здатністю зібрати в ефірі й на газетних шпальтах найбільш компетентних фахівців [121, с. 20-21].

Ціннісне відношення неможливе без співвіднесення предмета дослідження з існуючою (усвідомленою чи неусвідомленою) шкалою цінностей. Людині, соціальній групі й суспільству так чи інакше притаманна деяка ціннісна структура. Вона існує навіть тоді, коли не усвідомлюється, не рефлексується і не стає частиною самосвідомості. Однак ціннісна структура не завжди складається довільно, тим більше в інформаційному суспільстві, яке цілеспрямовано виховує ціннісну свідомість. Суспільство формує у своїх членів ієрархію цінностей через прищеплювання їм певних інтересів і уявлень про істину, норму, мету, смисл, користь, ідеал, потреби тощо.

Одна з основних проблем сучасності полягає в тому, що в інформаційному суспільстві під впливом пропаганди цінності грошей, кар'єри, комфорту і споживання в суб'єктів культури формуються відповідні цінності. Відтак, об'єктивно виникають передумови для служінням учених-гуманітаріїв ідеалам, цілям і цінностям інформаційного суспільства (воно ж – суспільство споживання).

Найважливішими засобами розв'язання цих проблем є культура, освіта, філософія, мистецтво, наука. Проте, для цього вони самі повинні зазнати зміни, зблизивши предметний зміст науково-освітньої діяльності з аксіологічною спрямованістю, ввівши антропологічні та гуманістичні критерії й оцінки результатів своєї діяльності.

Свій ціннісний світ людина вибудовує в процесі предметно-практичної діяльності. В процесі суспільної практики цінності акумулювали в собі потреби, інтереси, емоційне переживання суб'єкта тощо. Науковий аналіз цінностей має не тільки науково-пізнавальне значення: він дозволяє виробляти політику і моделі державного управління, які адекватні сучасній ціннісній ситуації та глобальним викликам цивілізації [139, с. 4-5].

На адресу цінностей часто роблять закид, що вони певною мірою спотворюють сприйняття природи, суспільства і людини. Під «спотворенням» у даному разі слід розуміти накладання особистісного сприйняття на аспекти реальності, що пізнаються людиною. Вивчення потреб, упереджень, інтересів і стереотипів має передувати будь-якому науковому дослідженню. Щоб не вводити себе в оману, людина повинна усвідомлювати факт безальтернативної контекстуальності цінностей. Вона має розуміти, який вплив ціннісні орієнтири-маркери справляють на її сприйняття, і, озброївшись цим розумінням, вносити необхідні й своєчасні корективи в бачення дійсного та належного, в їх розмежування і корелятивний зв'язок [183, с. 98].

Попри стереотипізоване протиставлення наукової та ціннісної сфер, наука базується на цінностях і де-факто є ціннісною системою. Вона породжена потребами людини – емоційними, когнітивними, експресивними і естетичними, задоволення яких постає кінцевим орієнтиром, метою науки. Задоволення потреби – це класична цінність. І таке твердження однаково коректне щодо будь-якої потреби.

Часто вчений щиро вважає, що спирається у своїх міркуваннях лише на об'єктивні факти, хоча насправді знаходиться в полоні особистих інтересів, потреб, бажань і фобій. Систематизоване і рубрифіковане сприйняття може допомогти вченому, але може й зашкодити, оскільки додає особливої виразності одним аспектам реальності, водночас ігноруючи або заперечуючи значущість інших.

Вчений має усвідомлювати, що хоча природа і посилає нам деякі натяки, хоча вона й містить об'єктивні підстави для класифікації, ті здебільшого є неістотними, невиразними, ледь помітними. Йдеться про невикорінювану людську пристрасть до штучних класифікацій і хворобливе бажання нав'язати свою точку зору природі, керуючись суб'єктивними спонуками і слідуючи своїм здебільшого неусвідомленим цінностям, упередженням і стереотипам. Якщо ідеальна мета науки полягає в тому, щоб звести до мінімуму вплив людського фактора, то до цієї мети наближає аж ніяк не заперечення

людського чинника в науці, а перманентне й щоразу глибше його пізнання і врахування.

Наука – лише один із способів досягнути реальність природи, суспільства чи людини. Дістатися до істини може будь-яка творча особистість, а творча діяльність володіє не меншою цінністю та інструментальною ефективністю, ніж наукова праця. Ідеальний вчений повинен уміти продукувати ідеї, висувати гіпотези, піддавати їх ретельній перевірці, будувати філософську систему, акумулювати науковий досвід своїх попередників, займатися впровадженням наукових розробок в життя і оцінкою їх практичної значущості. Він має бути організатором, популяризатором і педагогом водночас.

Закони гуманітарних наук структуруються по двох напрямках: суб'єктивізм та об'єктивізм. Представники першого заперечують наявність законів гуманітарних наук, тотожних законам природничо-науковим, відстоюючи аргумент неповторності й унікальності гуманітарних явищ. Адепти другого напрямку визнають наявність законів більш фундаментальних, які задають адекватність гуманітарних процедур.

У цілому аспект природи гуманітарного пізнання залишається дискусійним, однак його найбільш значущі субстанціали-особливості не викликають сумнівів. Зокрема, гуманітарне знання може бути визначене: 1) як світське, доступне розуму й створене людиною; 2) у зв'язку з ідеалом наукового пізнання в Новий час на підставі протиставлення природознавству (наукам про природу), 3) у зв'язку з формуванням нового ідеалу науковості в другій половині XX століття, а також у контексті гуманізації і обґрунтування гуманітарних аспектів природничих наук.

З одного боку, в дослідженнях багатьох учених (зокрема, Т. Гоббса та О. Конта) універсалізовані критерії природних наук, яким був надано статус взірцевих для гуманітарних наук, тоді як науковий статус гуманітаристики заперечувався. З іншого боку, деякі дослідники (Ф. Шлейєрмахер, Г. Ріккерт, В. Віндельбанд) гіпертрофували особливості гуманітарного знання, протиставляючи їх усім іншим і наполягаючи на особливому ідеалі науковості.

Завдяки формуванню нової, постнекласичної наукової картини світу, гуманітарне і природничонаукове знання може рівноправно взаємодоповнювати один одного, використовуючи вже вироблену методологію отримання нового знання.

Реконструкція ідей гуманітарного знання дозволяє виокремити такі специфічні його характеристики. Гуманітарна форма знання істотно залежить від соціокультурних чинників (аксіологічне пізнання). Вона є пізнанням, у якому основними є інтерпретаційні методи дослідження, що забезпечують приріст знання (описове пізнання). Вона використовує семіотичні методи, тобто пізнання, де основну роль відіграє знаково-символічний характер матеріалу (взаємозв'язок контексту, тексту, інтертексту). Нарешті, гуманітарна форма знання є суб'єкт-суб'єктним (діалогічним) пізнанням, у рамках якого відбувається процес теоретичного осмислення місця автора тексту в житті суспільства.

Розгорнутої і консенсусно узгодженої теорії гуманітарного знання і пізнання поки що не існує. На даний момент склалися три методологічні моделі гуманітарного знання (герменевтика, феноменологічна, семіотична), аналіз яких дозволяє виокремити наступні положення:

1. Предмет гуманітарних наук – світ людини; завдання – формування і розвиток людської особистості. Для цього необхідне пізнання складного світу людської суб'єктивності. Тому гуманітарному знанню притаманний розуміючий і діалогічний характер (суб'єкт-суб'єктні відносини). Саме завдяки розумінню здійснюються наші взаємини зі світом.

2. Об'єктом гуманітарного пізнання є сенс, який утворюється в результаті декодування, інтерпретації тексту.

3. Гуманітарне пізнання апіорі й апостеріорі ціннісне, аксіологічне. Одиичне і конкретне є кінцевою метою дослідження в гуманітарних науках так само, як загальне – в природознавстві.

4. Цілісність гуманітарних наук стає реальністю завдяки тому, що індивід робить внесок у деяке творіння, котре перевершує його, а історія, створена всіма, має сенс, іманентний цілісності.

Перший виразний імпульс зародженню руху «за оновлений гуманізм» відбувся на рубежі 50–60-х років XX століття, коли у філософській думці виокремилися два основні типи гуманістичної орієнтації: один із них пов'язаний з осмисленням людської долі в контексті можливостей і перспектив суспільного поступу, натомість другий акцентував увагу на проблемах внутрішнього буття людини. Саме в цей період виникають і активно розвиваються різні проекти гуманізації людських стосунків у сфері виробництва, бізнесу, повсякденного спілкування.

Істотне значення для сучасного відродження гуманістичних настроїв має моральний фактор. Гуманізм не випадково інтерпретують «етичною антропологією». Значущість моральних засад людського буття значно посилюється на фоні того занепаду суспільної моралі, знецінення етичних засад, девальвації традиційних норм поведінки, принципових вад егоїстичного індивідуалізму, «необмеженої свободи» конкуренції як головного правила життєорієнтації, що спостерігаються в сучасному суспільстві.

Рух «за оновлений гуманізм» базується передовсім на новому розумінні людини, її суб'єктивності й духовності. В соціально-гуманітарному пізнанні спостерігається розширення змісту категорії «суб'єкт», змінюється його розуміння. Нова концепція людини, з одного боку, повертається до її тлумачення як цілісної особистості. З іншого боку, згідно з нею, суб'єкт розуміється як певне об'єднання всіх рівнів уявлень про людину – від емпіричного, індивідуального «Я» до «свідомості», «духу», відчуттів, «життєвого світу», діяльності, культури.

Іншими словами, сучасне «людинознавство» розробляє нову онтологію людини, людської особистості, яка органічно поєднувала б потреби свого розвитку і вдосконалення з усвідомленням власної відповідальності за загальний стан справ. Особливість сучасного філософського підходу до

людини полягає в тому, щоб спробувати «вирвати її з натовпу», прищепити їй усвідомлення гідності, самоповаги, самоцінності й самодостатності. Такий тип людини постає розвинутою, зрілою індивідуальністю, повноцінною особистістю. Він є концептуальним антиподом як людини «часткової», функціонально обмеженої і «ситуаційно-контекстної», так і «масової», конформістської людини, буттєві перспективи якої залежать лише від адаптаційно-соціалізаційних можливостей.

Висновки до розділу 1

Реконструкція ідей гуманітарного знання дозволяє виокремити такі специфічні його характеристики. Гуманітарна форма знання істотно залежить від соціокультурних чинників (аксіологічне пізнання). Вона є пізнанням, у якому основними є інтерпретаційні методи дослідження, що забезпечують приріст знання (описове пізнання). Вона використовує семіотичні методи, тобто пізнання, де основну роль відіграє знаково-символічний характер матеріалу (взаємозв'язок контексту, тексту, інтертексту). Нарешті, гуманітарна форма знання є суб'єкт-суб'єктним (діалогічним) пізнанням, у рамках якого відбувається процес теоретичного осмислення місця автора тексту в житті суспільства.

Розгорнутої і консенсусно узгодженої теорії гуманітарного знання й пізнання досі не існує. Втім, сформувалися три методологічні моделі гуманітарного знання (герменевтика, феноменологічна, семіотична), аналіз яких дає підстави для деяких змістовних вердиктів, а саме: предметом гуманітарних наук є світ людини; завданням – формування і розвиток людської особистості.

Гуманітарне пізнання апіорі й апостеріорі ціннісне, аксіологічне. Одиничне і конкретне є кінцевою метою дослідження в гуманітарних науках так само, як загальне – в науках природничих. Цінності не лише здійснюють розмежування істотного та неістотного, а й впливають на утворення понять, формують понятійний і категоріальний каркаси теорій гуманітарних наук.

Одна з ключових проблем полягає в тому, що в інформаційному суспільстві під впливом пропаганди цінності грошей, кар'єри, комфорту і споживання в суб'єктів культури формуються відповідні цінності. Відтак, об'єктивно виникають передумови для служіння учених-гуманітаріїв ідеалам, цілям і цінностям інформаційного суспільства (воно ж – суспільство споживання).

Основним критерієм розмежування природничих та гуманітарних наук є не методологічні особливості, а саме аксіологічна функція. Аксіологічна й гносеологічна функції гуманітарних наук нерозривно пов'язані з вибором і актуалізацією об'єктів дослідження, з їхньою інтерпретацією. Не випадково нині в гуманітарних науках домінують напрями, які забезпечують реалізацію конкретних, чітко визначених цінностей інформаційного суспільства, без яких неможливе досягнення економічних, політичних та соціальних цілей.

Такі форми гуманітарного знання, як історія, естетика, філософія являють собою не просто знання, а знання цінності того чи іншого об'єкта для людини. Цінності не лише визначають вибір суттєвого та несуттєвого, а й формують понятійний і категоріальний каркаси. Для гуманітарія аксіологічне ставлення до факту чи події має більше значення, ніж ціннісно нейтральне знання.

РОЗДІЛ 2

ЗМІСТОВНІ ОСОБЛИВОСТІ ТА ФУНКЦІОНАЛЬНЕ ПОКЛИКАННЯ ГУМАНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

2.1. Мета і засоби гуманітаризації вищої освіти

Під терміном «гуманізація» розуміється залучення до вироблених суспільством цінностей – насамперед до загальнолюдських цінностей, які мають вирішальне значення для людини, виживання і розвитку суспільства. Наше майбутнє залежить від визнання цінності людини як особистості, утвердження права на вільний розвиток та прояв здібностей як критерію оцінки рівня розвитку суспільних відносин і ступеня соціального прогресу.

Гуманізація передбачає організацію навчання з максимальним урахуванням індивідуальності студента, створення сприятливих умов для розкриття його здібностей і самовизначення. Під терміном «гуманізація» розуміється залучення до вироблених суспільством цінностей – насамперед до загальнолюдських цінностей, які мають вирішальне значення для людини, виживання і розвитку суспільства. Наше майбутнє залежить від визнання цінності людини як особистості, утвердження права на вільний розвиток та прояв здібностей як критерію оцінки рівня розвитку суспільних відносин і ступеня соціального прогресу. В умовах гуманістичної парадигми студент разом з викладачем бере участь у формуванні цілей, завдань, форм і методів педагогічного процесу. Важливим гуманістичним аспектом освіти постає створення творчої атмосфери в навчанні, забезпечення можливостей культурного розвитку студентів, організація їхнього дозвілля.

Гуманізація означає організацію навчання з максимальним урахуванням індивідуальності студента, створення сприятливих умов для розкриття його здібностей, самовизначення, орієнтація освіти не лише на підготовку студента до майбутнього життя, а й на забезпечення повноцінності життя на кожному з етапів. Тому гуманізація постає не просто опозиційною тенденцією щодо

Болонського процесу, а й необхідною умовою збереження унікальності вітчизняної системи освіти в загальному процесі глобалізації.

Під гуманізацією освіти слід розуміти створення світоглядно-аксіологічної та цілепокладаючої основи для стосунків між суб'єктами педагогічного процесу, здатної забезпечити оптимальне становлення особистості учня. У межах гуманістичної стратегії освітні цілі повинні формулюватися «від імені людини», яка розглядається не як засіб, а як основна мета освіти. Гуманізація освіти сприяє утвердженню людини як найвищої соціальної цінності, найповнішому розкриттю її здібностей і задоволенню її різноманітних освітніх потреб, забезпеченню пріоритетності гармонійних стосунків людини і довкілля, суспільства і природи. Гуманізація освіти створює можливість, з одного боку, для культивування освіченої, всебічно розвиненої особистості, а з іншого, – висококваліфікованого фахівця, адже професіоналізм є одним із аспектів цілісного буття особистості [31, с. 208].

У праці «Ідеали і реальність гуманізму» (1994) В. Лекторський проаналізував генезис переосмислення гуманістичного ідеалу. На його переконання, визнання самоцінності людської індивідуальності не применшує онтологічної ролі комунікації для людини, а пов'язане з визнанням самоцінності свободи і відповідальності. Декартове виокремлення індивідуальної свідомості як незаперечного і безсумнівного людського надбання не робить міжособистісну комунікацію чимось зовнішнім. Як і діалог, вона відноситься до глибинної структури індивідуальності, свідомості, «Я», які формуються і самореалізуються засобом цих відносин.

Іншою істотною зміною в традиційному гуманістичному ідеалі В. Лекторський вважає формування нового ставлення до природи. Замість антропоцентризму та техноцентризму, осмислених як гуманізація та раціоналізм технологічної цивілізації, сучасна філософія приходить до необхідності коеволюції людини і природи, що розуміється як взаємини рівноправних партнерів, співрозмовників у спонтанному діалозі, який

поширюється на все, що знаходиться поза людиною: природні процеси, цінності, культуру.

Під гуманітаризацією освіти слід розуміти індивідуальне самовизначення особистості, розвиток її самосвідомості й самоосвіти задля самореалізації в особистісному і професійному планах. Гуманітаризація освіти є водночас наслідком і причиною, чинником і завданням гуманізації суспільного буття [50, с. 5]. Головним завданням, яке постає в контексті потреб гуманітаризації освіти, є взаємозбагачення і взаємодоповнення знань з окремих предметів, що має посприяти створенню системного образу світу. Така освіта має бути спрямована на розвиток евристичних і креативних знань, досвіду творчої діяльності. Гуманітаризація освіти передбачає насамперед індивідуальне самовизначення особистості, розвиток її самосвідомості й самоосвіти задля самореалізації на особистісному та професійному рівнях [343, с. 148].

Г. Тульчинський концептуалізував «п'ять рівнів змісту гуманітарності: 1) Ядро гуманітарності утворює проблема свободи. 2) Носієм свободи й духовного досвіду свідомості є особистість, межі якої (часові та просторові) визначаються й задаються саме межами свободи як відповідальності. 3) Психосоматичною основою особистості є людина як представник певного біологічного виду. 4) Формування і розвиток людської особистості забезпечує культура. Освоєння конкретних культур зумовлює соціалізацію та індивідуалізацію особистості. 5) Соціальна, політична, економічна, природна інфраструктура, з якими пов'язане збереження й розвиток конкретних культур» [264, с. 10].

Відповідна система цінностей зумовлює певні особливості гуманітарної парадигми та підходи до її осмислення. Такими підходами є «інфраструктурність культур (середовище, умови, гарантії існування, розвитку: від ландшафту й економіки до політичного менеджменту й права), антропологічний (проблеми людини та її існування), культурологічний (конкретні культури, субкультури, нормативно-ціннісна система,

фундаментальне значення культурної ідентичності), персонологічний (форми, умови, гарантії співіснування особистостей, у тому числі носіїв різних ідентичностей, їхня самореалізація, творчість) і, нарешті, найголовніший, стрижневий, на який нашаровуються всі інші – метафізика моральності, виявлення свободи волі» [264, с. 10].

Гуманізація освіти – це осмислення проблем освіти в цій же шкалі цінностей. Вона здійснюється на основі інтелектуальної традиції – трансляції інтелектуальних цінностей від покоління до покоління. Проблема гуманізації постає гостро в суспільстві, інтереси якого домінують, превалюють над інтересами розвитку індивіда, особистості. У такому випадку гуманізація освіти покликана гармонізувати, врівноважити інтереси особи та інтересами суспільства, оскільки це – категорична умова взаємного розвитку.

Гуманізація освіти постає теоретичним осмисленням і освоєнням на практиці ідей гуманізму, а гуманізм – рефлексійним людиноцентризмом. Як переконливо доводить В. Андрущенко, «без гуманізму і його носіїв – інтелігенції університетської освіченості – суспільство існувати не може. Принаймні, не може бути цивілізованим. Фахівець технічного профілю, який не здобув гуманітарної освіти, ніколи не зможе керувати виробничим колективом, не зрозуміє людини як такої. Його вузько-технічний світогляд працюватиме лише у сфері технічної творчості. Людина з її багатогранними потребами, зв'язками, а тим більше – емоціями, симпатіями та експектаціями залишиться для нього «закритою книгою». Своєрідну передмову до її прочитання якраз і формує гуманітарна освіта, що шанується й розгортається в європейських університетах не менш потужно, ніж профільна» [5, с. 10].

Під гуманітаризацією освіти слід розуміти насамперед індивідуальне самовизначення особистості, розвиток її самосвідомості й самоосвіти задля самореалізації в особистісному і професійному форматах. Гуманітаризація освіти є водночас наслідком і причиною, чинником і метою гуманізації суспільного буття. Головним завданням, яке постає в контексті потреб гуманітаризації освіти, є взаємозбагачення і взаємодоповнення знань з

окремих предметів, що сприяє створенню системного образу світу. Така освіта має бути спрямована на розвиток евристичних і креативних знань, досвіду творчої діяльності.

Гуманітаризація освіти передбачає насамперед індивідуальне самовизначення особистості, розвиток її самосвідомості й самоосвіти задля самореалізації на особистісному та професійному рівнях. Гуманітаризація освіти є водночас наслідком і причиною, чинником і завданням гуманізації суспільного буття. Гуманізація сучасної освіти не вичерпується прагненням досягнути індивідуальне начало в людині, а ще й націлює на створення умов для нерепресивного способу передачі знань і залучення до культурної традиції, передбачає перехід від деперсоналізованої освіти до особистісного.

На практиці гуманізація здійснюватися як гуманітаризація. Це, відповідно, обумовлює акцентованість дискурсів – зокрема, 1) в бік необхідності формування цілісної особистісної культури; 2) націленості на формування гуманістичних мотивів і пріоритетів; 3) пропозицій щодо посилення гуманітарного циклу у викладанні.

Теза Ст. Тулміна про те, що перевідкриття гуманізму – це ключова ознака сучасної інтелектуалістики, виразно підтверджує актуалітет гуманістичної тематики. Не випадково XX Всесвітній філософський конгрес (США, Бостон, 1998) обрав основною темою своєї дискусії старогрецьку систему виховання – «Paideia». Втім, імплементація на рівні освітнього і загальносуспільного праксису принципу «пайдеї» – не єдина спроба використати античну мудрість для розв’язання актуальних проблем сьогодення. До сучасного філософського теоретичного тезаурусу повертаються поняття «агони» як мирної змагальності, «синергії» як взаємодії і взаємозумовленості, платонівське розуміння «іншого» як не просто «гіршого» чи «кращого», а якісно відмінного, сократівська «маєвтика» та «діалогіка» як плідний спосіб пошуку істини, «дискурс» як наділений значенням фрагмент усної або писемної мови, що віддзеркалює соціальну, пізнавальну та риторичну практику певної групи і т. ін. Також відбувається

евристичне повернення старим поняттям первісного автентичного смислу. Приміром, поняття техніка («техне») в розумінні стародавніх греків означало не сукупність знарядь праці, а мистецтво, майстерність людини.

Реалізація функціонального покликання філософії освіти дозволяє протистояти в системі освіти процесам примітивізації, міфологізації і дераціоналізації мислення як учнів, так і педагогів та управлінців як суб'єктивних факторів, від яких залежать шляхи трансформації системи освіти. Філософія освіти органічно містить у собі принцип гуманізму. Не випадково поняття «гуманізм» виникло в античні часи водночас із поняттями «пайдейя», «калакагатія», себто категоріями, які відображали спрямованість навчання і освіти на потреби людини, на досягнення її ідеальної моделі.

«Пайдея» означала таке гармонійне тілесне і духовне формування молодої людини, яке утворює можливість повноцінного розвитку всіх її здібностей. Зміст такої гармонійності забезпечує «калакагатія» – сукупність заходів виховного спрямування, які сприяють формуванню в особистості естетичних та етичних гідностей, зумовлюючи досконалість тілесного і духовного єства людини.

Акумулюючи в собі принципи пайдеї та калакагатії, сутність яких розкривали Сократ і Аристотель, культура римської античності використала їх як підґрунтя освітнього ідеалу, якому випала доля стати формулою людської цивілізації – гуманізмом. Одним із перших це поняття застосував Марк Туллій Цицерон. Перебуваючи під глибоким враженням від грецької філософії, він вважав, що педагогічний сенс грецької філософії полягає саме в людиноорієнтованому, гуманістичному спрямуванні. Після смерті Цицерона завдяки зусиллям Квінтіліана «цицеронізм» як сукупність світоглядного надбання Цицерона почав ототожнюватися саме з гуманізмом, причому у значенні «вища освіта», «духовна культура», «належний спосіб життя».

За часів розквіту стоїцизму розуміння гуманізму набуло рис вчення про розумну людську поведінку щодо інших людей незалежно від рівня власної освіти чи освіченості інших. Для фундаторів класичної філософії, яка була і

залишається еталоном культури мислення, нерозривність освіти (пайдеї) та гуманізму є незаперечною насамперед щодо змісту й спрямованості світської освіти (humanoria). Це розуміння гуманізму має принциповий характер також для визначення специфіки гуманітарних наук і гуманітаристики взагалі в їх сучасному тлумаченні.

Філософська ідея гуманізації освіти бере свій початок в античних витоках філософської думки. Утверджені античною філософією гуманістичні ідеї і цінності лягли в основу моделі практично всіх наступних гуманістичних ідей і перетворень. Сучасна гуманістична філософія ґрунтується на ідеях онтологічної єдності і взаємної зумовленості духовного, інтелектуального і морального розвитку особистості. Ці ідеї становлять філософську основу теорії і практики гуманізації освіти.

Філософський аспект гуманізації освіти потребує комплексного підходу, котрий включає праксеологічний аспект як філософську рефлексію практики освіти, гносеологічний аспект при аналізі змісту понять гуманізації знання та гуманізації пізнання, аксіологічний аспект освіти в його співвідношенні з життям суспільства, а також онтологічний аспект при аналізі змісту категорії «гуманізація».

Гуманізацію і її зміст тлумачать у широкому діапазоні. Розбіжність стосується насамперед ролі, яку відіграє інтелект в гуманізації освіти. Обійти цей аспект гуманізації неможливо хоча б тому, що середовище життєдіяльності сучасної людини водночас є продуктом діяльності її інтелекту. Сучасне суспільство організоване так, що інтелект стає стратегічним ресурсом, визначаючи межі інтелектуальних можливостей суспільства. Чимало фахівців аргументовано доводять, що причиною сучасної екологічної кризи є передовсім неякісне мислення і що вирішення цієї проблеми полягає в інтелектуалізації суспільства, у розвитку його інтелекту.

Розвиток здатності до самопізнання залежить від наявності серед інших інтелектуальних здібностей рефлексійних механізмів мислення. Дотримання особистістю етичних канонів також залежить від рівня й ефективності

рефлексії. У зв'язку з цим актуалізується аспект інтелекту, глибинний зміст якого виражають уявлення про інтелектуальні й духовні властивості особистості. В загальних рисах інтелект можна визначити як здатність до гнучкого реагування на мінливу ситуацію, прийняття нестандартних рішень, утворення нових знань і їх зберігання або як розумові здібності, за допомогою яких будуються судження, гіпотези, вирішуються завдання.

Становлення розуму, інтелекту та духу поєднуються в людині, виводяться один з одного, живлять один одного і впливають один з іншого. Розвиваючись, людина виявляє свою основну природну цінність – духовність, невід'ємна складова якої – розум – покликаний узгоджувати діяльність людини з природою. Для виконання такої функції потрібен досконалий мисленнєвий інструмент. Індивід з нерозвиненим інтелектом неспроможний гармонійно узгоджувати свої потреби з природою. Якщо він стає матрицею для формування суспільства, то у великих масштабах постає як екологічна катастрофа неузгодженості діяльності соціуму із законами природи.

Парадоксально, однак факт: просування Болонського процесу поступово знівелювало гуманізацію як пріоритетний напрям розвитку вітчизняної освіти. Зрештою, дивуватись не варто: в освітньому просторі, який готує уніфіковану робочу силу належного рівня кваліфікації для загальноєвропейської економіки гуманітарні знання об'єктивно опиняються на далекій периферії освітньої уваги. Втім, такий підхід до освіти суперечить основам європейської моделі демократії, у якій вищою цінністю є особистість. Саме гуманізація освіти задає таку орієнтацію при формуванні професійної культури фахівця.

Навчити студента розуміти проблеми людини, замислюватися над ними і шукати шляхи їх розв'язання – одне з головних завдань гуманізації. Гуманізація створює передумови виникнення у студентів такого культурного потенціалу, який може забезпечити становлення чіткої громадянської позиції і творчої професійної діяльності після закінчення вузу, визначення принципів соціальної поведінки і правильної соціальної орієнтації, прагнення до моральної зрілості.

Потреба гуманізації та гуманітаризації освіти нині є предметом консенсусу в освітньому середовищі. Дегуманізація вбачається передусім у перетворенні освіти на інструментальну категорію індустріальних і ринкових відносин, у втраті гуманістичного смислу освіти, внаслідок чого вона перетворюється на утилітарне засвоєння вузького спектру професійних знань і навичок. Безперечно, дегуманізація освіти є результатом і ілюстрацією дегуманізації суспільства в соціальних інститутах. Цей процес підриває перспективи соціального прогресу, звужує горизонти демократії і нівелює духовно-етичні цінності. Небезпека дегуманізованої освіти полягає у тому, що вона є чинником соціальної нестабільності, риси якої простежуються в сучасній Україні.

Гуманізація та гуманітаризація освіти на сучасному етапі утворюють основний напрям змістовного реформування системи освіти. Вирішального значення набувають два аспекти. Перший передбачає не тільки формування певної системи знань, а й розвиток духовності в контексті гармонійної взаємодії всіх індивідуальних процесів світосприйняття. Особливого значення тут набуває формування етично обумовленої мотивації навчання, орієнтованої на самоактуалізацію системи індивідуальних цінностей та гуманістичних характеристик системи взаємовідносин між викладачем і студентом. Другий аспект передбачає орієнтацію на подолання самої технократичної природи сучасного навчання.

Гуманні відносини в різних сферах суспільного життя і праці вимагають створення адекватних відносин і в освіті. На місце старих підходів мають прийти нові, що ґрунтуються на принципах демократії, гуманізації, гуманітаризації, безперервності навчального процесу і гармонійного поєднання здобутків національної науки та світових досягнень. Нові підходи до освіти утверджують нові методи викладання дисциплін: модульно-рейтингові системи, інтегративні курси, поліваріантність навчальних програм, альтернативність навчальних курсів і дисциплін, розробку і впровадження авторських спеціальних курсів.

Інтеріоризація студентом суспільних і освітніх норм за відсутності гуманістичного супроводу, гуманізації освіти не може бути ефективною. Причина такого стану речей полягає в тому, що саме гуманізація освіти створює можливість, з одного боку, для культивування освіченої, всебічно розвиненої особистості, а з іншого, – висококваліфікованого фахівця, адже професіоналізм є одним із аспектів цілісного буття особистості. Навчити студента розуміти проблеми людини, замислюватися над ними та шукати шляхи їх розв'язання – одне з головних завдань гуманізації.

Гуманізація створює передумови виникнення у студентів такого культурного потенціалу, який може забезпечити становлення чіткої громадянської позиції і творчої професійної діяльності після закінчення вузу, визначення принципів соціальної поведінки і правильної соціальної орієнтації, прагнення до моральної зрілості. Гуманізація освіти сприятиме утвердженню людини як найвищої соціальної цінності, найповнішому розкриттю її здібностей і задоволенню її різноманітних освітніх потреб, забезпеченню пріоритетності загальнолюдських цінностей, гармонійних стосунків людини і довкілля, суспільства і природи.

Нові суспільні реалії зумовлюють необхідність якісно нового підходу до освітнього процесу, вибудованого на принципах гуманізації і гуманітаризації. Процес навчання і виховання має бути спрямований безпосередньо на особистість студента. При цьому слід враховувати психологію сприйняття сучасної молоді, яка, як правило, позбавлена консерватизму, наївної віри в авторитети і готові істини. Сучасному студентству на загал притаманне критичне ставлення до навчання, чутливе реагування на новації і резонансну інформацію. Тому в процесі викладання слід використовувати всю палітру методів і форм навчання, роблячи наголос на активних формах.

Стаючи повноправними суб'єктами навчального процесу, студенти набувають не лише теоретичних, а й прикладних знань, практичних навичок, умінь аналізувати і самостійно розв'язувати проблеми. Знання, отримані в процесі навчання й творчо використані в практичній діяльності, поповнюють

культурний капітал людини і суспільства, нарощують сукупний потенціал гуманізму. Так освіта набуває статусу і функції найважливішого стабілізуючого і водночас динимізуючого чинника суспільного життя, умови саморозвитку й самореалізації людини.

Актуальних ознак набула проблема пошуку нових підходів до гуманізації управління в освітній системі. Одним з напрямів розв'язання проблеми є розвиток креативної освіти в системі підготовки фахівців. Креативний (від англ. «creative») – буквально «творчий». При цьому творчість розглядається як пошук неординарних, нестандартних підходів, розкріпачення інтелектуальної фантазії, намагання уявити майбутній результат, бажання і можливість якомога повнішої реалізації індивідуальності.

Принципи, що мають реалізуються в соціальній системі інформаційного суспільства в майбутньому, повинні бути закладені в освітніх стратегемах і реалізовуватись уже нині. Це наголошує на важливій складовій парадигми освіти – випереджаючій функції розвитку системи освіти в сучасному суспільстві. Пояснюється це в першу чергу якісно новим масштабом детермінуючого впливу системи освіти на формування реалій інформаційного суспільства, яке вперше визначається не стільки станом матеріального, скільки характером духовного виробництва і може стати реальністю лише внаслідок розвитку відповідних освітніх тенденцій в суспільстві.

Зазначена особливість передбачає пріоритетність гуманітарних цінностей системи освіти. Саме їх розвитком зумовлюється процес гуманізації та гуманітаризації освіти на сучасному етапі як головний напрям змістовного реформування системи освіти. Визначальною цінністю постає особистість, оскільки розвиток саме її потенціалу, процес творчої самоактуалізації є абсолютною метою і суспільного розвитку, і функціонування системи освіти. Більше того, це положення набуло нормативного характеру, оскільки вимога спрямованості освіти на всезагальний розвиток людини міститься в Загальній декларації прав людини.

Вирішального значення набувають два аспекти. Перший передбачає не тільки формування певної системи знань, а й розвиток духовності в контексті гармонійної взаємодії всіх індивідуальних процесів світосприйняття. Пріоритетом постає формування етично обумовленої мотивації навчання, орієнтованої на самоактуалізацію системи індивідуальних цінностей та гуманістичних характеристик системи взаємовідносин між викладачем і студентом. Другий аспект передбачає орієнтацію на подолання технократичної природи сучасного навчання [17, с. 120].

На місце старих підходів мають прийти нові, що ґрунтуються на принципах демократії, гуманізації, гуманітаризації, безпервності навчального процесу і гармонійного поєднання здобутків національної науки та світових досягнень. Нові підходи до освіти утверджують нові методи викладання дисциплін: модульно-рейтингові системи, інтегративні курси, поліваріантність навчальних програм, альтернативність навчальних курсів і дисциплін, розробку і впровадження авторських спеціальних курсів.

Гуманістична спрямованість навчання досягається в результаті впровадженні такої педагогічної технології навчання, в якій головним ціннісним орієнтиром у навчальному процесі ВНЗ є особистість студента, її позитивні зміни в процесі індивідуальної діяльності з розвитку і формування власного потенціалу – креативного, інтелектуально-творчого, соціально-морального, духовно-естетичного і фізичного. Відтак, гуманізація процесу навчання є такою організацією навчальної діяльності, за якої формування особистості й усебічне культивування індивідуальних здібностей студентів є основною метою педагогічних зусиль викладачів і самих студентів.

Головним завданням, яке постає в контексті потреб гуманітаризації освіти, є взаємозбагачення і взаємодоповнення знань з окремих предметів, покликане сприяти створенню системного образу світу. Такий тип освіти спрямований на розвиток евристичних і креативних знань, досвіду творчої діяльності.

Сфера освіти – це сфера формування творчих здібностей людини, це перенесення центру діяльності на людину – її творчість, розум, уяву, волю. В нашому світі, який динамічно розвивається і трансформується, в якому стан хаотичності та нестабільності стає умовою порядку, особливо необхідно формувати здатність до нестандартних, якісно нових рішень і дій. Одне з ключових завдань освіти полягає у генеруванні адекватних і ефективних світоглядних підходів, які забезпечать необхідний поступ національного розвитку в умовах посилення тенденцій глобалізму, економічної свободи і ринкової економіки.

Система освіти в Україні досі зорієнтована на передачу знань, а освітні технології ґрунтуються переважно на запам'ятовуванні інформації, є пасивними, а не розвиваючими [135, с. 76]. Кінцевим результатом роботи освітніх закладів має стати людина з почуттям власної і національної гідності, з потребою пізнавати світ, себе, сенс життя, індивід з високим інтелектом і широким світоглядом, з умінням реалізувати себе в динамічному бутті. Духовність та інтелект – основні складові формування особистості, яка претендує за звання національної еліти.

Сповідування гуманістичних цінностей перестає бути соціальною нормою, моральною вимогою, а є необхідністю і головною умовою розвитку людини. Дедалі більш відчутною стає важливість не лише нових знань та ідей, а й необхідності мати принципово нові змістовні, інформаційно-комунікативні, дидактичні, психологічні, соціальні технології. Замість авторитарної, маніпуляційної парадигми слід утвердити гуманістичну парадигму освіти [135, с. 219-220].

Грунтовного осмислення потребує покликання гуманітарної складової освіти. Ефективність викладання гуманітарних дисциплін перебуває в безпосередній залежності від рівнем їх концептуальної єдності. Місію гуманітарного блоку освіти у формуванні світогляду, ціннісних орієнтацій, загальної культури особистості і її громадянської позиції важко переоцінити – вона вочевидь унікальна. В умовах СРСР вся гуманітарна освіта базувалася на

марксистській ідеології. Сучасність потребує переосмислення цієї ідейно-світоглядної парадигми, трансформації всієї системи гуманітарної освіти.

Можна погодитись із тезою Т. Парсонса, згідно з якою освіта як соціальна система визначається чотирма функціями: відтворенням зразків суспільної поведінки, адаптація до нових соціальних умов, досягнення цілей, інтеграція системи. Як один із соціальних інститутів у системі суспільного розподілу праці освіта зорієнтована на виконання двох специфічних завдань: 1) перетворення соціально-культурного досвіду в надбання всіх його членів у тій мірі, в якій вони його потребують для повноцінної життєдіяльності; 2) формування в індивіда здатності до збагачення сукупного досвіду власним внеском.

За своєю сутністю освіта принципово соціальна, а перехідний характер сучасної соціальності специфічно впливає на світоглядні пріоритети самого сенсу освіти. В даному разі генерування смислових пріоритетів обумовлюється особливостями конкретно-історичного зв'язку соціальності та культури, що позначається на інтерактивному обміні між учителем та учнем. У сучасному світі сенс не є застиглою даністю; він викристалізовується і реалізує свій потенціал у спосіб становлення на рівні комунікативно взаємопов'язаних суб'єктів. Смислові орієнтири (пріоритети) освіти – це особлива культурно-історична реальність, котру слід сприймати як соціокультурний феномен, що відтворює наявну освітню реальність у багатоманітній повноті.

Освіта є комплексним, системним інструментом соціалізації індивіда, орієнтованим на історично обумовлені й консенсусно прийнятні для суспільної свідомості соціальні габітуси, норми. Це соціальний інститут, феномен культури і фактор розвитку особистості. Важко переоцінити роль освіти як визначальної детермінанти розвитку мислення, пізнавальних здібностей і творчих сил, універсального способу передачі культурного досвіду поколінь у формі знання, процесу передачі соціально значущого досвіду, результату засвоєння певної системи знань, умінь і навичок.

Т. Парсонс та його послідовники розглядали освіту насамперед як інститут, інструмент соціалізації, аналізували навчальні заклади як системи соціальних ролей і норм. Процес соціалізації, адаптації молоді до соціальних реалій має свої особливості й відмінності від аналогічних процесів на рівні інших демографічних груп. Зокрема, на відміну від старших вікових категорій, молодь не має значних труднощів, пов'язаних з особистим досвідом і стереотипами поведінки, оскільки цей досвід і стереотипи, на рівні яких він закріплений, є незначним, не надто принциповим і здебільшого некатегоричним на рівні своїх вердиктів. Тому студентська молодь зокрема і молоде покоління загалом має соціально-психологічні об'єктивні переваги перед старшими віковими групами, а саме: кращу адаптованість до змін, вищу соціальну мобільність і на загальне прагматичну ментальність.

Процес соціалізації – засвоєння індивідом знань, норм і цінностей суспільства, котрі є значущими як для особистості, так і для соціуму. Допмагаючи індивіду стати ефективним членом громади таке засвоєння, набуває особливого значення, в перехідному суспільстві набуває драматичних ознак. Особистість втрачає стабільні соціальні пріоритети, знаходиться в перманентному стані пошуку і вибору. Часто постає питання про пріоритетні ціннісні орієнтації та життєві стратегії, що допомагають відповісти на запитання „хто я”.

Лише ефективний механізм соціалізації, яким вища гуманітарна освіта, забезпечить студентів можливість адаптуватися до існуючого соціального середовища шляхом засвоєння суспільно-політичної, правової, етичної, естетичної, наукової, філософської та релігійної культури. Внаслідок взаємодії з цим середовищем студентська молодь отримує можливість сформувати уявлення про своє місце у світі, вибудувати світ своєї суб'єктивної реальності, де вона знайде відчуття внутрішньої впевненості й соціальної необхідності.

Тип суспільства обумовлює специфіку моделі соціалізації. Наприклад, соціалізація особистості у первісному суспільстві відрізнялася простотою механізмів і відносною сталістю, тому що домінувало відтворення попередніх

форм соціальної поведінки, а девіації та новації були зведені до мінімуму. Соціалізація здійснювала на підставі навіювання.

В епоху Античності соціалізація особистості ґрунтувалася на імітації, в Середні віки – на ідентифікації з певним соціальним станом. В індустріальному суспільстві Нового часу переважала цілісно-раціональна діяльність. Зумовленість соціального стану поступилася місцем необхідності усвідомленого самовизначення. Саме в цей час соціалізація особистості набула проблемного характеру і почала ґрунтуватися на моделюванні можливих життєвих ситуацій.

Соціалізація молоді в період трансформацій має важливу специфіку. Внаслідок змін у ціннісно-мотиваційній сфері особистість постає перед необхідністю перегляду своїх життєвих позицій. Це може призвести до негативних процесів, коли нові цінності не приймаються, а ідентифікація з ними відбувається на формальному рівні. У такій ситуації молодь переживає кризу ідентичності.

Попри в цілому виправдану орієнтованість України на європейські освітні стандарти, європейські моделі соціалізації молоді (зрештою, як і будь-які зовнішні) не варто автоматично застосовувати в Україні. Сучасні соціокультурні реалії нашої країни мають низку істотних відмінностей від реалій європейських, тому, визнаючи значущість і повчальність західного досвіду, становлення свідомості сучасної української молоді, її світоглядних, аксіологічних і цілепокладаючих пріоритетів слід здійснювати на основі якомога ретельнішого врахування ієрархії факторів (подразників, резонансних аспектів) вітчизняної дійсності.

Сучасне дослідницьке середовище оперує здебільшого чотирма концептуально-парадигмальними підходами до змістовної ідентифікації освіти: як цінності, як системи, як процесу, як результату. Однак і тут доводиться констатувати наявність проблеми: кожен з цих підходів виокремлює істотно відмінну одна від одної (інколи несумісну) систему критеріальних маркерів змісту, місії, покликання, цілепокладаючих орієнтирів

освіти. Відтак, виникає запитання: з яким змістовно-функціональним напрямом (аспектом) слід пов'язувати основні надії на гуманізацію вищої освіти?

Функціональний формат сучасної вищої освіти можна структурувати на три рівні: філософсько-парадигмальний (проектно-стратегічний), змістовно-логічний (структурно-інформаційний) та ресурсно-технологічний (процесуальний).

Як аргументовано доводять С. Пролєєв та В. Шамрай, «про кризу освітнього проекту модерну в суспільстві сьогодення може йтися у трьох взаємопов'язаних аспектах: криза універсальної культурної ролі освіченості як такої, криза (об'єктивного) знання, криза самоврядної особистості» [216, с. 162]. Нинішня криза у сфері освіти – це насамперед криза успадкованих недієвих інститутів і контрпродуктивних концептуальних акцентів. На порядку денному – докорінний перегляд усталених концептуальних наголосів, модернізація освітньої парадигми у спосіб передовсім реформування мислення, а це, як слушно зауважив Т. Кун, є найбільш важким і небезпечним з усіх викликів, що поставали перед людством.

На переконання С. Пролєєва, «традиційно гуманітарна освіта визначається за предметним принципом «наук про людину». У своїй діяльності людина, спрямовується на певний предмет, але одночасно і невід'ємно від цього має справу з самою собою. Сама людина складає найважливіший елемент та чинник власної дії, і будь-якої дії у світі людини взагалі. Це тягне за собою неусувну присутність гуманітарного компонента в будь-якому фахові, а відтак – в університетській освіті взагалі. Вища освіта не тотожна опануванню майстерності, вона за природою відмінна від ремісництва у широкому сенсі слова. Здобуваючи вміння певної діяльності (фаху), особа не може здобути її повноцінно як «голу техніку». Бо, по-перше, діяльність ця здійснюється у людському світі і лише у ньому має свій достеменний ефект. А це означає, що не можна повноцінно, вагомо і ефективно оволодіти дією поза контекстом (простором) її реалізації. Цим простором і універсальною умовою

можливості будь-якої дії є людина як дійсність наявного культурно-історичного світу. По-друге, будь-яка діяльність витворює не лише певні результати (умовно назовемо їх «речами»), а й саму людину. Відтак лише той, хто свідомий цього завжди існуючого гуманітарного ефекту своєї справи і вміє його розраховувати й брати до уваги, може вважатися правдивим фахівцем» [215, с. 90].

Важко не погодитись із тезою, що «смісл гуманітарної парадигми освіти – в органічному поєднанні професійного навчання та освіти, оскільки освіта є розвитком особистості, а навчання – засобом досягнення цієї мети» [310, с. 137]. Діалектична єдність професійного та загальнокультурного означає, що «нова парадигма освіти передбачає перехід від утилітарно-прагматичних цілей освіти як сукупності знань умінь і навичок для успішного здійснення виробничої діяльності до гуманістичної мети – до суб'єкта, його особистісного розвитку» [310, с. 125].

У використанні терміну «гуманітарна парадигма» можна виявити три основні смислові акценти. По-перше, цей термін часто застосовується до парадигм діяльності у сфері культури. Перебуваючи в природному середовищі, людина переробляє його з позицій своїх потреб. Одним з механізмів культурної діяльності є парадигми як зразки культурної творчості. Вони вивчаються гуманітарними дисциплінами і – цілком природно – вважаються гуманітарними парадигмами. Подібною культурною парадигмою в принципі є також природничонаукова парадигма. З огляду на цю обставину називати всі культурні парадигми гуманітарними вірно по суті, але недоречно з термінологічних міркувань, оскільки нівелюється актуальна проблема співвідношення гуманітарних і природничонаукових парадигм [15, с. 35-36].

По-друге, щодо природничо-наукового дослідження, технічної, практичної і наукової діяльності висувається вимога людиномірності, врахування гіпотетичних ризиків і небезпек для людства. Такі підходи часто відрекомендовують гуманітарними парадигмами, хоча – за великим рахунком – вони не є парадигмами гуманітарних наук.

По-третє, парадигми дослідницької діяльності у сфері духу, на відміну від досліджень природних об'єктів, до яких належить і людина як природний об'єкт, є парадигмами гуманітарних наук і в цьому контексті гуманітарними парадигмами. Сказане відноситься і до дослідження природничонаукових текстів і самого природничонаукового мислення. Тому якщо учений-природничник рефлектує з приводу своєї розумової діяльності й своєї науки, то він вступає в сферу гуманітарного пізнання і змушений застосовувати існуючі гуманітарні парадигми або створювати нові. Не випадково методологія науки є гуманітарною дисципліною, хоча створювалася здебільшого не гуманітаріями. Це відноситься і до історії науки та інших дисциплін, що вивчають генезис, логіку і становлення наукової сфери.

Втілення нової гуманітарної парадигми освіти здійснюється в процесі подолання негативних наслідків авторитаризму: по-перше, «гвинтикової» моделі навчального процесу, в межах якої студент розглядається лише як об'єкт, по-друге, монополізму держави в освітній політиці, по-третє, тотальної заідеологізованості навчання і виховання, яка має на меті насамперед уніфікацію і нівелювання особистості [226, с. 172-173].

У 80-х роках була актуальною парадигма «техніцизму», згідно з яким фахівець повинен розв'язувати професійні проблеми, учений – генерувати знання про світ, інженер – розробляти надійні технологічні пристрої. За це вони несуть фахову відповідальність перед суспільством і отримують заробітну плату. Насправді ж проблема підготовки сучасних інженерних кадрів лежить не лише й можливо не стільки в технічній, скільки в психологічно-педагогічній площині, а саме: система вищої професійної освіти повинна забезпечувати насамперед розвиток особистості, яка згодом стає носієм інженерних знань.

Гуманітаризація – це обов'язково діалогізація освіти [343, с. 96]. Потрібно зосередити пріоритетні зусилля на переході до парадигми проблемності, діалогічності та дискусійності. Такий підхід сприятиме подоланню монологізму, проповідницьких моделей передавання знань,

нескінченних посилань на авторитети тощо. У підсумку це дасть можливість не просто володіти інформацією, а бачити в навколишньому житті проблемні ситуації, чітко формулювати завдання, самостійно вирішувати їх, рефлексійно ставитись до вибраних посилань і критеріїв.

Процеси гуманізації і гуманітаризації освіти є нерозривними, тож повинні розглядатися у взаємозв'язку. Гуманізація і гуманітаризація освіти найбільш послідовно забезпечують нарощування людського капіталу. Вдосконалення системи вищої освіти шляхом її гуманізації та гуманітаризації сприятиме підвищенню рівня людського і соціального капіталу індивіда за рахунок зростання якості отриманої освіти і формування гуманістичного світогляду майбутнього працівника; зростанню ефективності інвестицій в людський капітал, тобто підвищенню рівня віддачі від створених умов для самореалізації і самоствердження особи; піднесенню інтелектуального рівня особи і її статусу, який забезпечує соціальний захист і адаптацію людини в умовах ринкової економіки; деонтологізації етичних цінностей тощо.

Втім, нині домінує тенденція тлумачення гуманітаризації виключно або здебільшого, в основному як процесу додаткового введення гуманітарних дисциплін і збільшення годин їх викладання, за рахунок спеціальних, часто профільних, без зміни підходів і методики викладання, які часто є технократичними. Це завдає шкоди рівню отриманих спеціальних знань і знижує рівень «людського капіталу». Насправді ж гуманізація вищої освіти передбачає не лише збільшення в навчальному плані кількості й тривалості викладання гуманітарних дисциплін, а й проникнення гуманістичних ідей в природничі й технічні науки. Основне завдання гуманізації полягає в тому, щоб не протиставляти гуманітарну і технічну освіту, а шукати шляхи їх оптимізації у взаємодоповненні.

Ситуація, в якій сьогодні опинилась освіта, є наслідком протистояння природничо-наукового та гуманітарного знання, започаткованого ще у XVIII столітті. Основою такого протистояння була віра у спроможність науки дати остаточну відповідь на всі доленосні запитання, розв'язати всю проблеми

людства. Гуманітарним же наукам відводився статус «суб'єктивного знання», яке нібито нездатне створити об'єктивної картини світу. Подолання такої однобічності залишається незавершеним навіть на початку XXI століття.

Існує дві альтернативи розв'язання проблеми гуманізації та гуманітаризації освіти.

Перша – суто механічна й екстенсивна. Вона зводиться винятково до включення у навчальні плани і програми більшої кількості гуманітарних предметів. Цей шлях обрали більшість вищих навчальних закладів України і пострадянських країн.

Інший шлях, який є більш плідним, передбачає істотні зміни в самому процесі викладання. Він акцентує увагу на тому, що важливе значення має не лише донесення до суб'єкта навчального процесу основних результатів науки й освіти, значення науки в житті людини, а й розкриття значення людини в контексті освіти й суспільства. Принципи гуманізму, демократії і толерантності, спрямовані на позитивну мотивацію соціальної діяльності особистості слугують спонукою для того, що випускник вищої школи набуває виразних ознак повноправного, відповідального і активного учасника розв'язання соціально-економічних, морально-етичних, культурно-освітніх, екологічних та інших проблем.

Дотепер організація навчання і виховання в вищій школі виходила з необхідності сформувати фахівця, який найкращим чином відповідає вимогам виробництва, яке було причиною для отримання освіти, а освіта його працівників – наслідком. Проте, з позицій гуманізації суспільства сама особа фахівця має висувати нові вимоги до виробництва, у тому числі й до кваліфікації праці, її інтелектуального і творчого змісту. Відтак, резонансної актуальності набуває проблема гуманізації і гуманітаризації вищої освіти.

2.2. Філософія освіти як інструмент формування гуманітарної парадигми

На сучасному етапі розвитку суспільства нову освітню парадигму покликана сформувати філософія освіти. Її головне завдання – створити нову модель освіти як системи, що самоорганізується, джерелом розвитку якої є людина. Освіту слід розглядати як процес трансляції культури через особистісно орієнтоване наукове знання, котре формує цілісне уявлення про світ.

Найбільш актуальними в контексті трансформації сучасної вітчизняної освіти є наступні аспекти філософії освіти: дослідження та розробка евристично значущих світоглядних моделей, які за допомогою їх трансляції в сферу освіти вирішують завдання збереження (самоідентичності) українського соціуму і водночас ефективного входження його у світове співтовариство; подолання фрагментарності репрезентації сучасного наукового та позанаукового знання в сфері освіти; досягнення переконливості, затребуваності й практичності філософського знання щодо системи освіти; пошук і формулювання метафункції філософії стосовно системи освіти у вигляді аналізу та виявлення актуалізованих соціальних імперативів, а також побудови світоглядних моделей.

Філософія освіти аналізує діалогічні зв'язки, виявляє системну взаємодію зі світоглядом, наукою, культурою, мистецтвом, цінностями та їхніми трансформаціями у різних суспільствах. Розвиток філософії освіти як метатеорії освітньої діяльності, яка має прогностично-проективну складову, аналітично-пояснювальну та методологічну функцію і відповідає вимогам осмислення змісту трансформації сучасної соціокультурної ситуації та системи освіти. Теоретико-пізнавальний аналіз системи категорій філософії освіти дозволяє сформувати методологію філософії освіти, оформити її як метатеорію наукової діяльності у сфері вітчизняної освіти, спрямовану на розв'язання суперечностей та подолання негативних кризових тенденцій сучасної освітньої

сфери. Разом з тим філософська теоретико-пізнавальна рефлексія над сферою освіти накопичує, систематизує і узагальнює емпіричний матеріал для самої теорії пізнання. Це дозволяє по-новому поглянути на процес пізнання в соціально-історичному контексті як на один з найважливіших аспектів соціального життя.

Проблемна ситуація полягає, по-перше, в суперечливості вимог до філософії освіти з боку сучасної вітчизняної соціокультурної ситуації. Виникають філософсько-теоретичні та епістемологічні питання і сумніви щодо самої можливості такої кореляції. Йдеться про системну взаємодію соціальних систем, котрі істотно розрізняються за своїм світоглядом, ціннісними системами, неявним знанням тощо. Необхідно проаналізувати епістемологічну систему теоретизування стосовно аналізу системного поєднання в сфері освіти вітчизняних та «західних» культурних і світоглядних універсалій. По-друге, на сучасну пору відсутні комплексні дослідження в межах епістемологічної системи теоретизування сфери освіти та філософії освіти.

Філософія освіти оперує гранично загальними закономірностями й тенденціями розвитку освіти в історично мінливому соціокультурному контексті. Вона покликана сприяти світоглядному становленню не лише учнів, а й педагогів і управлінців як суб'єктивних факторів, від яких залежать шляхи трансформації системи освіти. «Людина шукає в кишені монету тому, що у неї нема монети в руці, і припиняє пошуки, коли виявляє її або ж коли приходить до висновку, що весь проект безпідставний (оскільки монети в кишені нема) або занадто неекономічний (позаяк вкладені в пошук зусилля «не варті понесених витрат»))» [335]. Звідси можна зробити висновок, що «функція рефлексійного мислення полягає в перетворенні ситуації, в якій наявна неясність того чи іншого гатунку, в ситуацію, яка зрозуміла, визначена, гармонійна» [336, с. 851].

Серед тенденцій розвитку сучасної філософії освіти варто виокремити такі:

- а) прагнення опертися не на одну, а на декілька філософських і філософсько-педагогічних традицій;
- б) наявність трьох ключових напрямів філософії освіти: культуроцентричних, соціоцентричних та особистісних;
- в) корелятивність освіти до актуальних проблем сучасного світу;
- г) усвідомлення значимості ціннісного підходу в обґрунтуванні та постановці завдань освіти.

Попри те, що роль концептуального лідера в гуманізації освіти покликана відіграти філософія, однак вона сама потребує переосмислення свого предмету і методів, а її викладання також потребує гуманізації, оскільки, якщо воно здійснюватиметься на застарілих світоглядно-методологічних орієнтирах, то здійснюватиме дегуманізуючий вплив на особистість студента.

Виникає запитання: в системі яких цінностей має формуватися особистість і яким має бути розуміння творчої особистості? Все це вимагає спеціального аналізу, доступного рефлексіям саме філософії освіти. Лише їй до снаги дослідити базові цінності соціального життя, його генетичний код, відповідно до якого відтворюються основні соціальні структури, спосіб життя, типи мислення і типи особливостей. Якщо змінити розуміння діяльності та її стратегій, то потрібно ставити питання про те, яких нових смислів набувають розуміння творчості й ідеал особистості. В цьому сенсі аналіз аксіологічних проблем, які визначають стратегію сучасної освіти, пов'язаних з аналізом перспектив сучасної цивілізації та змін ціннісних пріоритетів. Дослідження цих процесів дасть можливість одержати по-справжньому перспективну модель освіти.

Для усвідомлення цієї принципової ролі гуманізації та гуманітаризації сучасної системи освіти необхідно звернутися до перегляду ролі філософського знання в програмі вищої школи. Філософія є центральною світоглядною дисципліною, саме їй належить відповідальність за формування методологічних та ціннісних установок майбутніх фахівців. Це особливо відчувається у сучасній загальноєвропейській ситуації, яка є наслідком

тривалого домінування технократичного способу мислення: в умовах тотальної світової глобалізації відбувається дегуманізація суспільства в цілому і поступове виродження етичного імперативу особистості зокрема. За таких умов філософія як репрезентант загальнолюдської цінності гуманізму стає ключовою галуззю для вивчення молодими фахівцями.

Однак постає слушне запитання: якою має бути вузівська філософія, і як вона має викладатися? Якщо в другій частині питання подекуди можна зустріти цікаві думки фахівців, то щодо змісту філософського курсу проблема залишається відкритою. Філософське знання перебуває у кризовому стані. Воно значною мірою втратило наукову самокритичність. Відбувалася підміна предмета філософської рефлексії – від осмислення основи суспільного розвитку і пошуку критеріїв конкретності та істинності людської сутності філософія обмежила предметне поле свого дослідження окремими сферами людської діяльності.

Критикуючи універсалізм класичної філософії як нібито такий, що маскує догматизм, представники сучасного постмодернізму відкидають принципи причинності, істинності, ідею прогресу в науці та в історичній реальності. Заперечується необхідність, закономірність, всезагальність. Якщо в сучасній філософії спробувати відшукати обґрунтування необхідності цілісного самоусвідомлення і самореалізації особистості, то ми зіткнемося з тим, що філософія здебільшого лише канонізує амбівавлентність людського буття, а не шукає способів відновлення істинного і цілісного. Така філософія вочевидь неспроможна стати запорукою гуманістичного світогляду. Тому мова має йти про навернення до гуманістичних цінностей не лише системи освіти, а й самої філософії.

Незавершеність процесу соціальної діяльності і дійсності в цілому залишає можливість як для різноманітних шляхів і напрямків розвитку, так і для багатьох типів (способів) інтерпретацій. Ця теза екстраполяційно коректна і для оперування суспільною системою та її підсистемами, на рівні яких вирішального значення набуває вибір, потреби, інтереси, цілі людей.

Соціальна дійсність не завжди піддається аналізу з позицій закономірностей причинно-наслідкової детермінації. Тут природничо-наукова свідомість має визнати свою обмеженість, враховуючи, що пізнання духовного, ідейного і соціально-політичного буття неможливо ефективно здійснити у спосіб застосування індуктивних методів природничих наук. Такі категорії, як свобода, справедливість, гідність і їм подібні неможливо викласти у кількісних термінах – вони потребують інтерпретаційного інструментарію, який віддзеркалюватиме їхню якісну сутність і закономірності генезису.

Для філософії освіти принципове значення має проблема реалізації ідеалу творчої особистості в процесі навчання і виховання. Самоочевидним є прийняття нерозривної з цим ідеалом пріоритетної цінності креативної діяльності, активності суб'єкта, спрямованої на перетворення світу. Ця цінність – системоутворююча в культурі техногенної цивілізації, існування якої визначене інтенцією на створення і застосування нових технологій, на розвиток засобів і цілей діяльності, на формування все нових її видів [272, с. 30].

Саме по собі професійне, фахове мислення завжди технократичне, оскільки покликане виконувати службову роль у життєдіяльності індивідів. Завдання гуманізації полягає не в тому, щоб перебороти такий технократизм: його руйнування призвело б лише до депрофесіоналізації особистості. Мета гуманізації освіти досягається тоді, коли професійне мислення стає певною частиною внутрішнього світу особистості представника технічної інтелігенції, а не поглинає його цілком. Структура ментальності такого індивіда має уподібнитися конусу: його верхівкою є професійна спеціалізація, серединою – широкий цикл загальноосвітніх дисциплін, а підґрунтям – коло гуманітарних знань, центром яких, як і віссю всього конуса, є гуманістичні переконання, генеровані гуманістичною філософією.

Гуманізація викладання філософії передбачає постійну творчу переробку навчального курсу в напрямку посилення внутрішньої єдності його змісту, а саме: зосередження всіх проблем курсу філософії навколо проблеми людини,

проблеми особистості як осьової, центральної – тобто спрямованістю до фундаментальних аспектів існування людини має бути просякнуте викладання всіх тем філософії.

Викладання філософії покликане розвивати здібності студентів до творчого логічного мислення, культивувати послідовність, системність, доказовість, гнучкість мислення, що складає логічну культуру особистості. Ефективність цих зусиль зростає за умов цілеспрямованого застосування єдиної стратегії і відповідних методичних засобів у стимулюванні творчого мислення студентів. Універсальним і воістину незамінним дидактичним засобом активізації інтелектуальних творчих потенцій студентів є проблемне навчання.

Найбільш виразно гуманістичний вектор філософії виявляє себе у вченнях про суспільство, людину, культуру і цивілізацію. У цьому циклі проблем важливо продемонструвати переваги цивілізаційного підходу до їх розгляду, здобутки сучасної культурології, аби аргументовано довести студентам, що духовна культура є магістральним шляхом до гуманізації людини й людства [318, с. 316].

Гуманітарне знання акцентує увагу на індивідуальності, унікальності й неповторності людини. Міжособистісна комунікація, діалог не є чимось зовнішнім щодо індивіда, а відноситься до глибинної структури його індивідуальності, його свідомості, його Я. Згідно з М. Бахтіним, кожен з нас існує не просто тому, що мислить, усвідомлює, а тому, що відповідає на запитання іншої людини. Діалог – це не зовнішня мережа, в яку потрапляє індивід, а єдина можливість самого існування індивідуальності, те, що віддзеркалює внутрішню сутність людини епохи інформаційного суспільства.

На рівні сучасної філософської та освітньої практики дедалі виразніших ознак набуває тенденція переходу від «канонічного» типу мислення до «інтерпретуючого». Саме інтерпретативний спосіб філософування «знімає» непримиренність методологічних опозицій, трансформує її у проблематику дискурсу. Гуманітарне пізнання стереоскопічне по відношенню до об'єкта.

Воно будується в декількох просторово-часових зрізах, суміщаючи проєкції події, оповідання (автора) і дослідника. Таке поєднання вводить текст в контекст «великого часу», в якому всі культури причетні один одній, а їх інтерпретація має принципово відкритий характер.

Основним завданням сучасного реципієнта освіти постає необхідність навчитися самотійно не лише здобувати знання, а й вміло, ефективно їх застосовувати, використовувати для індивідуальних і суспільних потреб. За відсутності повчального загальнокультурного, духовного, морального, мистецького досвіду це неможливо. Тому в процесі формування спеціаліста особлива увага має приділятися формуванню світогляду, кожної його складової – раціонально-логічної, емоційно-образної і аксіологічної.

Основна проблема пов'язана з особливостями формування світогляду: в принципі він може генеруватися на підставі будь-яких впливів. З огляду на цю обставину завдання полягає в тому, щоб до формування світогляду «доклали руку» не стільки примітивні, вульгарні й егоїстичні стереотипи масової свідомості, скільки загальнокультурний досвід, який поєднує свободу з етичною відповідальністю, симетрично вдосконалюючи людину і суспільство.

Викладання суспільних наук має бути спрямоване на втілення ідей і принципів методології наукової творчості. При вивченні суспільних наук методологічну парадигму варто посилити виразним методичним компонентом, спрямованим на переконливість аргументації наукових ідей, на надання їм пізнавальної та естетичної привабливості.

Сьогодення вимагає від філософії теоретичного осмислення результатів досягнень сучасної науки, а також подолання низького рівня світоглядної культури загалом і догматизованого лінійного мислення зокрема. Філософія продовжує залишатись стрижнем духовної культури суспільства, її квінтесенцією. Поліаспектність і багатовимірність світу, який вагітний найрізноманітнішими варіантами розвитку, потребує відмови від класичного фундаменталізму у філософії, суспільних та гуманітарних науках. В цьому контексті світоглядно-методологічний плюралізм є не стільки ознакою

інтелектуальної кризи, скільки – як це не парадоксально – шляхом до її подолання.

Гуманістична філософія освіти можлива лише як результат акцентованих, концентрованих, комплексних і системних рефлексійних зусиль. Починаючи з методологічної рефлексії, філософські основи згодом себе проявляють у дидактичній рефлексії в процесі осмислення теорії навчання, поглиблюючи процеси освіти за допомогою рефлексійного освоєння пізнавальної діяльності. Гуманістичні основи мають такі філософські аспекти освіти: включення методології в зміст освіти; прогностичну функцію гуманістичної філософії освіти; критичну функцію філософії освіти; генеруючу функцію філософії освіти; інтегруючу функцію філософії; використання наукової картини світу в якості методології пізнання тощо. Зміна методології філософії освіти, характерна для формування гуманістичної філософії освіти, вимагає осмислення методологічної функції загальнонаукової картини світу в контексті світоглядної функції філософії освіти.

Між іншим, «чи є освіта потребою життя, фундаментальною необхідністю людського самовизначення, чи в ній втілена гола вимога соціуму до індивіда? І, відповідно до цієї вимоги, освіта створюється та конститується як соціальна машина, що виробляє людину-необхідну-для-суспільства, необхідну не стільки з огляду на зміст людської життєдіяльності, скільки для підтвердження соціальної системи як цілісності й забезпечення її успішного функціонування. Чим, власне, є освіта: соціальним інструментом, через дію якого людський індивід підпорядковується вимогам соціуму і стає його часткою у вигляді типового соціального персонажа, чи вона є чимось більшим і потрібна людині як людині?» [216, с. 164].

Одна з основних місій сучасної освіти – формування творчих здібностей людини, перенесення центру уваги на творчість, уяву та волю людину. В сучасному світі, який динамічно розвивається і в якому стан хаотичності й нестабільності стає тривіальною нормою, істотно актуалізується здатність до нестандартних, якісно нових рішень і дій.

Як аргументовано зауважив Дж. Тойнбі, «суспільство не є і не може бути нічим іншим, окрім як посередником, за допомогою якого люди взаємодіють між собою. Особистість, а не суспільство, творить людську історію» [260, с. 254]. Особистість – це «жива активність самотворчості, комунікації і єднання з іншими особистостями. Вона реалізує і пізнає себе в дії, якою є досвід персоналізації» [193, с. 10–11]. Особистість не може бути редукована до абстрактних і загальних принципів. Вона завжди залишається конкретною, унікальною і неповторною. Субстанційність самосвідомості в персоналізмі передбачає вільну самовизначеність як особистості загалом, так і її творчої активності зокрема. Е. Брайтмен запропонував таке визначення: «Особистість – це складний, але самототожний, активний, вибірковий, чуттєвий досвід свідомості, яка пам'ятає своє минуле, планує своє майбутнє, взаємодіє зі своїми підсвідомими процесами, тілесним організмом, природним і соціальним оточенням, а також спроможна оцінювати і скеровувати себе засобом як раціональних, так і ідеальних норм» [328, с. 53].

Гуманітарна сфера є системною сукупністю багатьох елементів, які перебувають між собою в складній взаємодії. Принцип розвитку не вносить принципових змін в її імперативну ієрархію: основними чинниками завжди залишаються фактори розуміння і цінностей. Розуміння є виявленням смислу, з'ясуванням сутнісних ознак людського буття. Цінності акумулюють потреби, інтереси та емоційний стан індивіда.

Абсолютним пріоритетом гуманітарної сфери загалом і освіти зокрема є реалізація творчого потенціалу особистості. Людина має статус ключової цінності тому, що саме її сутнісний потенціал постає безальтернативною основою суспільного розвитку. Основним цільовим орієнтиром сучасної освіти є особистість, яка мислить вільно і толерантно, спроможна до усвідомленого етичного вибору з-поміж різних альтернатив духовного і творчого розвитку. Розробка категорії «особистість» належить до безперечних пріоритетів сучасної філософської думки. Основна світоглядна інтрига полягає в онтологічному статусі особистості: в ній знаходить свою мету як суспільство,

так і сам індивід. Де-факто особистість – це точка перетину і функціональної взаємодії людини та суспільства.

Гуманістична парадигма обстоює необхідність вільної, творчої, відповідальної особистості, котра володіє світоглядним кругозором, професійною компетентністю і дотримується високих моральних стандартів. У наш час повноцінний розвиток особистості розвивається лише за умов наявності буттєвої свободи, рефлексії, креативності та інновацій. Кожен із зазначених чинників є імперативним, необхідним і водночас креативним, оскільки потребує взаємопотенціюючого доповнення інших детермінативних факторів.

Не вдаючись до детального аналізу загальноприйнятих уявлень про світоглядну культуру особистості та її роль у житті людини, звернемо увагу лише на особливості її реструктуризації за сучасних умов методологічного плюралізму і в контексті реформування гуманітарної освіти. В даному разі доречно виходити з принципу єдності і взаємозумовленості методологічного та світоглядного компонентів інтелектуальної культури, під якою слід розуміти науково-теоретичну складову духовної культури.

Поняття «світогляд» тривалий час уподібнювалось системі поглядів на навколишній світ, суспільство і людину. Воно мало статус стрижня індивідуальної і суспільної свідомості, вбирало в себе окрім знань ще й переконання, ідеали, емоційно-вольові елементи психіки людини тощо. Теоретичною основою світогляду, його ядром вважалась філософія, яка інколи навіть ототожнювалась зі світоглядом. Щоправда, таке ототожнення стосувалося лише марксистської, діалектико-матеріалістичної філософії.

Сучасний період еволюції світоглядної культури вітчизняної студентської молоді і педагогів характеризується як складний, важливий і необхідний процес зламу традиційної форми і становлення нової теоретичної моделі світорозуміння. Сьогодні в свідомості студентів і педагогів відбувається концептуальне зіткнення і протистояння різноманітних ідей, поглядів, принципів. У цьому контексті актуалізується потреба створення

потужного інноваційно-інформаційного поля, здатного впливати на цей процес без тиску, толерантно, враховуючи особливості тих «ідолів» (Ф. Бекон), що в минулому значною мірою визначали характер і зміст світоглядних орієнтирів.

Тоталітарному суспільству було органічно притаманне клішоване мислення як наслідок суперечності між філософією та політичною практикою. Це породжувало своєрідне «роздвоювання» свідомості людей, які бачили і розуміли принципове неспівпадіння, суперечності між декларованим та реальним. Ще одна особливість стосується самого змісту мислення, тобто світоглядних засад, наповнених поняттями і уявленнями, що відповідали рівню розвитку науки XIX століття, були адекватними епосі «машинної цивілізації». Істотним недоліком була та обставина, що в методиці формування світогляду панував антигуманний утилітарно-ідеологічний підхід, за якого студентам нав'язувались ідеї і погляди апологетичного і псевдонаукового характеру засобами «казарменної педагогіки». Як результат – відбувалася деформація особистості, втрата сенсу існування, свідомість молоді охоплювала соціальна апатія, втрачався інтерес до навчання тощо.

Натомість лише реальна демократизація і гуманізація суспільного життя становить об'єктивну основу осмислення особистістю своєї національної та громадянської ідентичності. Вона не заперечує неухильності впливу ідеологічного та політичного чинників, проте дає можливість індивіду усвідомити свою творчу сутність і соціальну значущість.

Категорія «особистість» є ключовою в теорії і практиці гуманізації освіти, в гуманістичній філософії освіти. Дослідження проблематики особистості сприяє генеруванню знань про гносеологічний, аксіологічний, творчий, комунікативний та художній потенціали індивіда. Серед усіх природних задатків людини як особистості провідне, визначальне значення як для індивідуального, так і суспільного становлення має її пізнавальний потенціал.

Йдеться про пріоритетність розвитку інтелекту в процесі освіти, про культивування когнітивної компетентності. На особливу увагу заслуговує інтелектуальний розвиток як основа духовної сфери людини і її професійної підготовки. Інтелект є не лише цінністю освіти й суспільства, а й ресурсом, який можна споживати і поновлювати. Для досягнення мети гуманізації необхідний випереджальний розвиток інтелекту, оскільки процес гуманізації бере початок в свідомості і безпосередньо пов'язаний з інтелектуальним розвитком суспільства. В розвитку інтелекту зацікавлені як індивід, так і суспільство в цілому, якому ще належить усвідомити, що максимальний розвиток його інтелектуального потенціалу можливий лише за умови вільного розвитку кожної особистості – зокрема і насамперед її інтелекту.

Зміст інтелектуальної культури може змінюватися, але зберігаються уявлення про засоби й цілі інтелектуальної діяльності, структурні моделі її організації в інтелектуальних системах, практичні вміння і навички. Рефлексія постає критичним усвідомленням своїх можливостей, тобто інтелектуальною самосвідомістю особистості як складовою її самосвідомості й світогляду, тісно пов'язаною з інтелектуальною потребою та інтелектуальним смаком.

Гуманізація пізнання і гуманізація освіти передбачає реалізацію творчого потенціалу людини і суспільства. Провідну роль у процесі творчої пізнавальної діяльності відіграють рефлексійні механізми мислення, які мають найбільш істотне значення для розвитку особистості в процесі навчання і виховання в сучасних умовах. Гуманістична освіта рефлексійна в цілому, оскільки гуманізація вимагає постійного переосмислення її педагогічних основ. Проблема рефлексійних механізмів мислення знаходиться в епіцентрі гуманістичної філософії, оскільки рефлексія надає мисленню особистісного забарвлення, виводить індивіда засобом самопізнання до самовиховання й саморозвитку, врівноважуючи освітні системи в інтелектуальному полі культури.

Скерування інтелектуальних здібностей на самопізнання призводить до гуманізації освіти, до актуалізації духовного потенціалу особистості.

Досягнення такої мети неможливе за відсутності ефективних, дієвих методологічних знань, умінь і навичок. Парадигма «вчити вчитися» узгоджує інтелект і душу особистості, врівноважує генезис людини. Самопізнання, озброєне ефективним методом, забезпечує найбільш глибоке і адекватне проникнення людини в предмет дослідження і спосіб життєдіяльності.

Методологічна рефлексія передбачає, що навчання предмету має містити як навчання пізнанню природи речей, так і навчання пізнанню мислення. При цьому гуманізація освіти означає не формальне включення в нього знань про людину, а насамперед і в основному освоєння рефлексійного стилю мислення. Лише за цієї умови можливий інтелектуальний прогрес, поступ, приріст.

Сфера освіти – це динамічне осереддя формування творчих здібностей індивіда. Саме тут відбувається перенесення цілепокладаючих акцентів на людину – на її творчість, розум, уяву, волю. У світі, який динамічно розвивається і трансформується, в якому стан хаотичності й нестабільності стає атрибутом і необхідною передумовою нового світопорядку, вкрай необхідно формувати здатність до нестандартних, якісно нових рішень і дій. За таких умов вирішального значення набуває ефективність, спосіб і стиль мисленнєвих процедур, які утворюють багаторівневу, ієрархічно організовану цілісність взаємозалежних елементів.

Варто прислухатися до Г. Маркузе: «Чим більш раціональним, продуктивним, технічно оснащеним і тотальним стає управління суспільством, тим важче уявити собі засоби й способи, за допомогою яких індивіди могли б позбутися свого рабства. Будь-яке звільнення неухильно передбачає попереднє усвідомлення рабського становища. Головним завданням залишається витіснення хибних потреб істинними, а також відмова від репресивного задоволення» [174, с. 9]. Очевидно, Я. Буркхардт мав рацію, коли наполягав на винятковому значенні ролі техніки самосвідомості для становлення особистості та справжності її існування.

Як зауважив З. Фрейд, «людина невротизується, оскільки не може винести всієї сукупності обмежень, накладених на неї суспільством в ім'я

культурних ідеалів. З цього було зроблено висновок, що істотне зменшення таких обмежень означало б повернення до втрачених можливостей щастя. Але тут з'являється одне розчарування: за час життя кількох попередніх поколінь люди досягли дивовижного прогресу в природничих науках і в їх технічному застосуванні, однак посилення панування над природою не додало їм щастя. Тут варто було б зробити очевидний висновок: влада над природою не є вирішальною умовою людського щастя» [281, с. 153]. Це вкрай важливий як соціально-філософський, так і ідеологічний аспект, адже він формує світоглядний фундамент суспільної свідомості, від адекватності якого залежать динаміка і ефективність соціогенези в оглядовій перспективі.

Повноцінний розвиток, реалізація сутнісного потенціалу людини – це фактичне втілення гуманізму, безальтернативний шлях розвитку вищої освіти. Якщо раніше основним компонентом навчально-виховного процесу були знання, то нині – особистісний розвиток і формування цілісної особистості. «Гуманізація передбачає відношення до людини як до суб'єкта, визнання її прав на несхожість, унікальність. Концепція гуманної освіти віддає перевагу суб'єкт-суб'єктному навчальному процесу, де той, хто навчається є активним, ініціативним, готовим до колективної інтелектуальної діяльності, яка досягається насамперед засобами проблемно-діалогового викладання. Активність мотивується у спосіб усвідомлення внутрішньої свободи, засобом визнання права на вибір. Для студента це може бути право на визначення власної динаміки навчання, на формування пакету дисциплін з переліку можливих, на участь у всіх доступних видах навчальної, наукової та іншої творчої роботи» [120, с. 49 – 51].

Чим відрізняються «освічена людина» від «людини знаючої і компетентної» і що таке «людина культурна» – складний результат духовного розвитку чи просто «освічена або навчена»? У наш час освічена людина – це не стільки людина, яка володіє знаннями і сформованим світоглядом, скільки підготовлена до динамічних реалій життя, спроможна орієнтуватися в складних проблемах сучасної культури, осмислити своє місце в соціальному

бутті. Освіта має створювати умови для формування вільної особистості, для адекватного розуміння дійсності і комунікативного інструментарію, для формування мислення, способів спілкування, практичних дій і вчинків людини. Освічена людина повинна бути готовою до викликів, зумовлених динамізмом і кризом станом сучасної інформаційної цивілізації.

Як зазначає В. Розін, «в наш час образу «людини знаючої» часто протиставляється «особистість». Йдеться про таку мету освіти як формування повноцінної творчої особистості. Справді, людина знаюча, іншими словами, спеціаліст – лише частина людини, однак і особистість – частина людини, хоча й істотна частина. Втім, є ще й інші «частини» – тіло (тілесна сутність), психіка (психічна сутність), дух (духовна сутність), соціальний індивід (родова сутність і т. ін.). освіта повинна створювати умови для розвитку людини як такої: і знаючої, і тілесної, і духовної, і родової, і особистості – і всіх сторін людини, про які ми ще недостатньо знаємо» [197, с. 9-10].

Як аргументовано доводить В. Ярошевець, «Україна успадкувала від Нового часу образ освіти, в якому між давньогрецькою «пайдеєю» та латинським «ерудицією» незаперечна перевага була віддана на користь останньої. Нагадаємо, що на відміну від «пайдеї», яка означає внутрішнє самовдосконалення особистості за допомогою зовнішнього сприяння, «ерудиція» означає механічне розширення «кола знань» та оволодіння необхідними навичками «видобутку» знання, його «обробки» та «використання». Щойно я свідомо використав, так би мовити, «виробничу термінологію», оскільки з точки зору свого історико-філософського підґрунтя та історико-філософського обґрунтування раціональна модель освіти являє собою специфічний виробничий цикл в якому накопичення та адаптація знання відбувається за доволі простими та легко зрозумілими алгоритмами, які дозволяють навчити будь-якого будь-чому за умови, якщо цей «будь-хто» належить до виду «Homo Sapiens» чи є людиною одночасно розумною та раціональною» [323, с. 134].

Важливою тенденцією сучасного наукового простору є зростання в ньому частки соціогуманітарного знання, яке хоч і запозичує деякі властивості знань природничих наук (окремі методи та форми вираження), але водночас спостерігається і зворотній процес: соціогуманітарні дослідження все більше стають аналогами для досліджень у сфері природознавства і технічних наук (метод інтерпретації, ідеї еволюційних, революційних змін, значення ціннісного елемента в знаннях тощо), соціогуманітарні знання стають усе більш технологічними та праксеологічними. Економічні категорії на кшталт «інтелектуальна власність», «інтелектуальний капітал», «символічний капітал» і т. ін. стають невід’ємними складовими сучасного наукового простору.

Людський і соціальний капітал набутий у результаті вищої освіти відображає ресурси, які отримані завдяки соціальним зв’язкам і сприйнятті відповідних норм і традицій. Роботодавцям потрібні працівники, які не лише підготовлені на високому професійному рівні, а й володіють такими якостями, як гнучкість і здатність до самоосвіти. Саме людський і соціальний капітал дозволяють скоригувати цільові орієнтири працівників, роботодавців, а також функціонування всіх структур освітнього процесу в напрямку їх відповідності вимогам ринку праці. З підвищенням ролі людського чинника в економіці, суспільстві, зростає роль особи в процесі навчання [334, с. 98-99].

Гуманізація і гуманітаризація освіти дозволяє забезпечити значущість і привабливість людського капіталу та його соціального фактора і для майбутнього працівника, і для роботодавця. Соціальні зв’язки, контакти, можливості працівника роблять його більш конкурентним з точки зору роботодавця, який може розраховувати в цьому випадку не лише на віддачу від людського капіталу працівника, а й на віддачу від його соціального капіталу. Сучасні гнучкі організації часто формують власну стратегію не на пошуку вузьких професіоналів, а навпаки – змінюють сфери і форми діяльності в залежності від можливостей персоналу. В таких організаціях значення міжособистісних зв’язків, комунікацій (соціального капіталу) є

значно вищим, ніж відповідність вимогам посадових інструкцій, побудованих виключно на знаннях і вміннях.

На відміну від інших типів капіталу (людського та природного), соціальному капіталу притаманний унікальний спосіб передачі – засобом культурних механізмів на кшталт традицій, звичаїв, релігії тощо. Соціальний капітал передбачає і вимагає адаптації до культурно-етичних норм конкретного соціуму, засвоєння визначальних чеснот і змістовних маркерів.

Гуманізація та гуманітаризація системи вищої освіти сприятиме підвищенню рівня людського і соціального капіталу індивіда за рахунок підвищення якості отриманої освіти і формування гуманістичного світогляду майбутнього працівника, нарощування ефективності інвестицій в людський капітал, підвищення інтелектуального рівня і самореалізації особистості. Зазначені аспекти актуалізують потребу аргументаційної виразності змістовних акцентів гуманітарної парадигми. Загалом гуманізація і гуманітаризація вищої освіти спрямовує освітні процеси в напрямку високорозвиненого соціального, культурного і економічного буття людини.

Акцентування уваги на значущості людського чинника – це поворот до визнання людського капіталу основним джерелом ефективності економічної діяльності, конкурентоспроможності в будь-якій діяльності. Тому погляди в суспільстві радикально змінилися і витрати на розвиток людини стали розглядатися не як витрати, а як перспективне інвестування капіталу. У економічній теорії під «людським капіталом» прийнято розуміти запас знань, умінь, навиків і здібностей людини, які можуть використовуватися нею у виробничих цілях, або зі споживчою метою. Термін «людський» використовується тому, що втілений в особі людини, «капітал» тому, що є джерелом майбутніх доходів. Словосполучення «людський капітал» – не метафора, а чітке наукове поняття, яке повністю підпадає під стандартне визначення капіталу, вироблене економічною теорією.

Віддачу від людського капіталу можна розглядати під різними кутами зору. По-перше, вона може виступати в фінансовій формі (наприклад більш

високі заробітки працівників з вищим рівнем освіти), по-друге, в ній можна виокремити споживчу та інвестиційну складові. Освіта матиме безпосередню споживчу цінність, якщо людина отримує користь або задоволення від самого процесу навчання. Інвестиційна ж цінність освіти визначається тими вигодами, які вона здатна приносити після завершення навчання.

Від гуманізації освіти значною мірою залежить інтелектуально-творчий потенціал особистості. Гуманітарна підготовка повинна спрямовуватись на виховання індивіда як активного і вольового суб'єкта, здатного до самостійних зусиль у навчанні. А сучасні методи викладання гуманітарних дисциплін частіше затемнюють зміст, ніж розкривають його. Вищий навчальний заклад повинен вчити студента мати власну думку, повинен стати школою мислення, а не школою запам'ятовування і відтворення інформації.

Потреба в самоосвіті, в духовній самостійності, критична спрямованість мислення, її продуктивність у засвоєнні знань і людської культури — це риси яких не вистачає нинішньому студентові. Це складові гуманітарної культури, яка формується на всіх рівнях педагогічного процесу в навчальній, науковій і культурній діяльності студентів, і є однією із складових загальної культури спеціалістів. Висока цілісна культура створюється усім строем суспільного життя. При цьому освіта і виховання слугують підґрунтям, яке формує тенденції гуманізації суспільства, його основні якісні характеристики, рівень цивілізованості.

Основні принципи гуманітаризації є загальнонауковими: фундаментальність, системність у зв'язках з досягненнями природознавчих, технічних, технологічних наук, єдність історичного і логічного, національного і загальнолюдського, суспільного та особистого, теорії та практики навчання і виховання у їх людинотворчій діяльності.

Таким чином, сучасна гуманітарна освіта покликана системно ознайомити студентів з накопиченими світовими культурними знаннями про людське суспільство, місце, соціальне призначення особистості, з сутністю

культури як світу людини, формуючи у молодого спеціаліста високі гуманістичні якості цивілізованого співжиття.

Місце і роль гуманітарних дисциплін характеризується їх впливом на процес соціалізації. Вони мають допомогти людині зрозуміти себе; визначити пріоритетні характеристики суспільства, основні його елементи та закони і принципи взаємодії між ними, місце і роль людини в суспільстві, норми соціальної взаємодії (соціальна філософія, етика, право, соціологія); освоїти надбання світової і української культури (українознавство, світова та українська культура, культурологія, релігієзнавство); збагатитись світовим та вітчизняним досвідом історичного розвитку світового товариства і своєї батьківщини (всесвітня історія, історія України); і, нарешті, навчитися мислити, зрозуміти цілісність і багатомірність світу, сенс людського буття (філософію). Отже, гуманітарна освіта має формувати в людині, як суб'єкта соціалізації, наукове бачення сутності й механізмів соціалізації, а також допомогти їй адекватно оцінити можливості для своєї самореалізації і міру відповідності для цього власного потенціалу й зусиль.

Окрім того, гуманітарні дисципліни мають слугувати теоретичною базою реформи виховання, науковим забезпеченням його гуманізації. Саме на фундаменті сучасних наукових знань про людину як об'єкта-суб'єкта соціалізації, про суспільство та культуру як соціальне середовище соціалізації, про сам її процес та його механізми (зокрема, освіту й виховання), про взаємодію з довкіллям повинне спиратись сучасне виховання.

Гуманітарні дисципліни допомагають людині зрозуміти себе, з'ясувати психологічні механізми власної поведінки, визначити сутнісні характеристики суспільства, основні його елементи, закони і принципи взаємодії між ними, місце й роль людини в суспільстві, норми соціальної взаємодії, засвоїти надбання світової і української культури, збагатитися вітчизняним соціальним досвідом, закономірностями історичного розвитку світового співтовариства і своєї батьківщини, навчитися цивілізованому спілкуванню з навколишнім середовищем, жити в злагоді з природою, оберігати і підтримувати її як умову

спільного існування й розвитку, а насамперед – навчитися мислити, зрозуміти цілісність і багатомірність світу, сенс людського буття.

Між іншим, в англійській мові поняття «гуманітарні науки» відсутнє. Відповідно до англомовних словників, «гуманітарій є людиною, яка активно сприяє добробуту людства» [349, с. 471]. «Гуманітарний» пов'язується «з навчанням таких дисциплін, як література, лінгвістика, історія, філософія» [329, с. 692]. «Гуманітарний» тлумачиться також як «задіяний для поліпшенні життєвих умов і попередження несправедливого ставлення до людей» [337, с. 698]. Г. Тульчинський зауважив, що в англійській мові не випадково відсутнє поняття «гуманітарні науки», а використовується поняття «humanities» – радше широка сфера людського духовного досвіду, яку вирізняє «унікальність, особистісний характер, оцінювання, емоційна насиченість». Тому можна розглядати не стільки знання та пізнання, скільки «сміслоутворення й осмислення (розуміння). Цій сфері, з її смисловою неоднозначністю, протистоїть наука, science, під якою розуміється діяльність, пов'язана з отриманням знання внаслідок розрахунку й експерименту, тобто переважно – природознавство та математизовані науки» [264, с. 540].

Являючи собою складну систему соціокультурної практики, метою якої є культурне самовизначення людини, формування в неї здатності, готовності й уміння успішно діяти в життєвих і професійних ситуаціях перманентного вибору, освіта ґрунтується на відповідних парадигмах – таких, як задоволення освітньо-інформаційних потреб особистості, забезпечення соціальної адаптації, соціалізації тощо. Освіта як специфічний спеціально організуючий процес трансляції знань, залучення людини до культурних цінностей науки, мистецтва, господарювання, моральності й т. ін. базується на сукупності ідейних, духовних, соціальних і моральних принципів, серед яких вирішальне значення мають принципи творчості, відповідальності, гідності, гуманізму й професіоналізму.

Сукупна дія зазначених принципів (звичайно, наведений перелік не повністю вичерпує їх реєстр) у кінцевому підсумку забезпечує формування не

лише «людини, яка знає і вміє», себто кваліфікованого фахівця, а й «людини, котра усвідомлює відповідальність», поводить за канонами людяності – відповідно до принципів гуманізму. Значення цього принципу організації освітнього процесу в усіх його складових важко переоцінити. Виходячи з тези про те, що людина є найвищою цінністю, доводячи самодостатню значущість особистості й заперечуючи все, що знецінює її, спричиняє відчуження від власних сутнісних сил, принцип гуманізму зумовлює цілеспрямований людинотворчий характер діяльності всіх ланок освітньої соціалізації молоді, завершальною серед яких є вища освіта.

До гуманістичних аспектів освіти слід віднести також створення творчої атмосфери в навчанні фахівця, забезпечення можливостей загальнокультурного розвитку студентів, організацію дозвілля студентів. Орієнтація на гуманістичні ідеали передбачає пріоритетність інтересів особистості перед державою, студента перед адміністрацією. Загалом гуманізація і гуманітаризація вищої освіти спрямовує освітні процеси в напрямку високорозвиненого соціального, культурного і економічного буття людини.

Вдосконалення системи вищої освіти шляхом її гуманізації та гуманітаризації сприятиме: а) нарощуванню людського і соціального капіталу особистості за рахунок підвищення якості отриманої освіти і формування гуманістичного світогляду майбутнього працівника; б) зростанню ефективності інвестицій в людський капітал, тобто підвищенню рівня віддачі від створених умов для самореалізації і самоствердження особи; в) піднесенню інтелекту індивіда, а відтак – забезпеченню соціального захисту й адаптації людини в умовах ринкової економіки; г) деонтологізації, нормативному закріпленню етичних цінностей.

Мета гуманітарних наук – формування моральної особистості, сприяння тому, щоб саме доброзичливі принципи визначали міжособистісні стосунки, сприяли «олюдненню» суспільного життя [56, с. 28]. До гуманітарних наук належать насамперед ті, які безпосередньо з'ясовують особливості людини та

її життя. Йдеться про філософську антропологію в широкому розумінні. Гуманітарним наукам і навчальним дисциплінам притаманне суб'єктивування предмета свого дослідження. Вони побудовані на основі культуроцентристської акцентуації і антропоцентричної парадигматики. Фахівці гуманітарного знання (гуманітарії) розглядають життєві події і об'єктивні факти передовсім крізь призму культури, оцінюють та узагальнюють їх з позиції зацікавленого спостерігача, який перебуває в певному культурному просторі, діє в конкретно-історичному контексті.

Загалом місію гуманітарного блоку освіти у формуванні світогляду, ціннісних орієнтацій, загальної культури особистості і її громадянської позиції важко переоцінити – вона вочевидь унікальна.

Гуманітарні науки є необхідною сполучною ланкою, що поєднує економічні, політичні та соціальні цілі суспільства. Вони неухильно взаємодіють з аксіологічним імперативом суспільства, який має характер загальнозначущого морального, ціннісного, світоглядного й ідеологічного нормативу.

Проводячи демаркаційну лінію між природничими та гуманітарними науками, К. Поппер підкреслював: майже всі великі дослідники цієї проблеми стверджують, що гуманітарні науки радикально відрізняються від природничих – причому, найбільш суттєвіша відмінність полягає в тому, що ключове завдання гуманітарних наук – розуміти в тому значенні, в якому ми можемо збагнути людей, а не природу. Неоднаковість у типах розуміння природи та людини, як і розмежування в знання та розуміння, – виразна, оригінальна й евристична підстава для структуризації наук. На жаль, К. Поппер оминув увагою аспект, у чому полягає відмінність – в об'єкті розуміння чи у ставленні до об'єкта? Зрештою, цей аспект залишається непроясненим не лише в К. Поппера, а й практично в усіх дослідників окресленої проблеми.

Насправді розмежувальна лінія між гуманітарним та негуманітарним (технічним) знанням пролягає не стільки між окремими науками, скільки всередині кожної з них.

Основним критерієм розмежування природничих та гуманітарних наук є не методологічні особливості, а аксіологічна функція. Аксіологічна й гносеологічна функції гуманітарних наук нерозривно пов'язані з презентацією певного типу онтології, з вибором і актуалізацією об'єктів дослідження, з їхньою ідеологічною інтерпретацією. Не випадково нині в гуманітарних науках домінують напрями, які забезпечують реалізацію конкретних, чітко визначених цінностей інформаційного суспільства, без яких неможливе досягнення економічних, політичних та соціальних цілей.

Такі форми гуманітарного знання, як історія, естетика, філософія являють собою не просто знання, а знання цінності того чи іншого об'єкта для людини. Цінності не лише визначають вибір суттєвого та несуттєвого, а й впливають на становлення понять, формують понятійний і категоріальний каркаси. Історично визначальними можуть стати лише ті об'єкти, які мають значення в контексті суспільних інтересів. В роботі гуманітарія більше значення має аксіологічне ставлення до факту чи події, а не ідеї, нейтральні з погляду цінностей сучасного суспільства.

Зміст освіти завжди так чи інакше спрямований на творення певного образу людини. В середовищі фахівців це положення має виразні ознаки консенсусної норми, але консенсус відсутній, коли треба відповісти на питання: в системі яких цінностей має формуватися особистість?

Ціннісний підхід до досліджуваного явища в гуманітарних науках неминучий. Ніякі заклинання щодо необхідності «рафінованої об'єктивності» в цих науках не можуть бути реалізовані в принципі – ні апріорі, ні апостеріорі, бо як наголошував І. Лакатос, жодна сукупність людських суджень не є абсолютно раціональною, тому раціональна реконструкція ніколи не збігатиметься з реальною дійсністю, а будь-яка версія історії є теорією і

реконструкцією історії – відтак, їй притаманний виразно аксіологічний (оціночний) характер.

Неухильність аксіологічної методології в гуманітарних науках пов'язана з тим, що функціонування і соціальні можливості ідеологічного впливу детерміновані змістом соціальних цінностей, які, власне, складають підмурок ідеології. В цьому контексті ідеологічна боротьба стає боротьбою «за» чи «проти» певних цінностей суспільства в цілому чи його окремих складових.

Аксіологічне забарвлення гуманітарного пізнання загалом й історичного зокрема полягає в тому, що історія здебільшого є поглядом у минуле з позицій сучасності. Якщо історичні емпіричні дані є саме пам'ятками минулого, то, на відміну від них, історичний факт завжди в тій чи іншій мірі є феноменом сучасної епохи, зазнаючи істотних перетворень практично з кожним новим поколінням дослідників. П. Флоренський влучно привернув увагу до того, що поняття «історичний факт» містить у собі суперечність: факт не може бути «історичним» і не може належати минулому, оскільки він завжди віддзеркалює безпосередній зміст свідомості.

Ціннісне відношення неможливе без співвіднесення предмета дослідження з існуючою (усвідомленою чи неусвідомленою) шкалою цінностей. Людині, соціальній групі й суспільству завжди притаманна деяка ціннісна структура. Вона існує навіть тоді, коли не усвідомлюється, не рефлексується і не стає частиною самосвідомості. Однак ціннісна структура не завжди складається довільно, тим більше в інформаційному суспільстві, яке цілеспрямовано виховує ціннісну свідомість. Суспільство формує у своїх членів ієрархію цінностей через прищеплювання їм певних інтересів і уявлень про істину, норму, мету, смисл, користь, ідеал, потреби тощо.

Одна з проблем полягає в тому, що в інформаційному суспільстві під впливом пропаганди цінності грошей, кар'єри, комфорту і споживання в суб'єктів культури формуються відповідні цінності. Відтак, об'єктивно виникають передумови для служіння учених-гуманітаріїв ідеалам, цілям і цінностям інформаційного суспільства (воно ж – суспільство споживання).

Ціннісні регулятори людини органічно пов'язані з її світоглядом. Вони є смисловими компонентами світогляду. В них відображається динаміка соціальних змін, вловлюється і закріплюється значущі для суб'єкта тенденції. Властиво, світогляд – це і є система цінностей на відміну від світорозуміння як системи знань.

Цінності не є формулами консенсусу чи компромісу; радше навпаки – вони асоціюються з категоричністю, принциповістю і непоступливістю. Однак досягти суспільного консенсусу чи компромісу за умов ігнорування і нехтування цінностями неможливо в принципі, оскільки надійність, ефективність і життєздатність такого status quo виявиться мізерною. Тому наскільки б незручним не було узгодження ціннісних пріоритетів, цей шлях у напрямку суспільної згоди треба пройти максимально відповідально.

Цінності не лише здійснюють розмежування істотного та неістотного, а й впливають на утворення понять, формують понятійний і категоріальний каркаси теорій гуманітарних наук. Іншими словами, історично істотними можуть стати лише ті об'єкти, які мають значення щодо суспільних чи соціальних інтересів [31, с. 60-61].

Цінності відіграють найважливішу роль як в індивідуальному, так і в соціальному бутті, утворюючи основу всіх видів соціальної діяльності, своєрідне «ядро» особистісної визначеності людини, обумовлюючи її соціальні властивості та якості. Складаючи смисловий стрижень буття індивіда і конституюючи єдність його внутрішнього духовного світу, цінності пов'язують воєдино цілісність індивідуального життя з життям соціуму. Джерелом ціннісних форм свідомості постає не індивід, відмежований від системи соціальних зв'язків і не суспільство, відчужене від індивіда, а їх нероз'ємна єдність, єдина соціокультурна цілісність.

Ціннісне відношення неможливе без співвіднесення предмета дослідження з існуючою (усвідомленою чи неусвідомленою) шкалою цінностей. Людині, соціальній групі й суспільству завжди притаманна деяка ціннісна структура. Вона існує навіть тоді, коли не усвідомлюється, не

рефлексується і не стає частиною самосвідомості. Однак ціннісна структура не завжди складається довільно, тим більше в інформаційному суспільстві, яке цілеспрямовано виховує ціннісну свідомість. Суспільство формує у своїх членів ієрархію цінностей через прищеплювання їм певних інтересів і уявлень про істину, норму, мету, смисл, користь, ідеал, потреби тощо.

Ціннісна ієрархія постає смислопокладаючим орієнтиром оперування як дійсністю, так і евентуальністю. Взаємозв'язок знань та цінностей перебуває в епіцентрі світоглядних протистоянь майже дві з половиною тисячі років. Упродовж цього часу акценти розставлялися з точністю до навпаки: якщо Сократ фактично ототожнював знання і цінності, то позитивізм протиставляв їх аж до несумісності.

Освітня діяльність має власну ціннісну базу, що склалася в основних рисах у XVII – XVIII століттях. Відповідно до неї, власне, й формується сучасний індивід як суб'єктно-особистісне явище. Питання про те, яка модель освіти адекватна людині XXI століття, є невіддільним від інших питань, а саме: якою має бути людина, якими належить бути базовим цінностям і обумовленим ними соціальним властивостям і якостям, здатним забезпечити життєздатність в сучасних соціальних умовах і скласти основу соціальності, що розвивається на ефективних принципах і оперує надійним механізмом самоорганізації. Відповісти на наведені запитання практично неможливо за відсутності теоретичного аналізу ціннісного фундаменту освітньої діяльності, що визначає цілісність і характер усіх її складових.

Вирішального значення для реформування системи освіти набуває аксіологічний аспект нової парадигми освіти – нова система цінностей і етичних відносин між викладачем і студентом. Імперативом же ціннісної системи світоглядних координат є якраз гуманітаристика. Ключовою цінністю постає особистість, оскільки розвиток саме її потенціалу і процес саме її творчої самоактуалізації є безальтернативною метою як суспільного розвитку, так і функціонування системи освіти.

2.3. Гуманізація вищої освіти як сфера соціокультурних відносин

Освітня діяльність як процес відтворення системи соціокультурних відносин покликана формувати в кожному наступному поколінні такі властивості, якості й мотиви, які забезпечували б інтеграцію суспільства і життєздатність як індивіда, так і суспільної системи в цілому. Відтак, освітня діяльність є не лише ресурсом, а й формою розвитку суспільства. Разом з тим вона сама потребує структурної модернізації, покликаної забезпечити її алгоритмічно-функціональну відповідність потребам сьогодення і оглядового майбутнього. Тому визначення стратегічних орієнтирів трансформації освітньої діяльності як у цілісмістовному відношенні, так і за способами «вбудовування» в соціальну систему багато в чому забезпечує потреби розвитку суспільства в цілому. Виявлення коректних, ефективних орієнтирів неможливе за відсутності ґрунтовного аналізу сутності й змісту освітньої діяльності.

Соціокультурний тип освітньої діяльності – це своєрідна концептуальна модель, в якій втілено єдність сутнісних і специфічних характеристик освітнього процесу, притаманних певному історичному типу суспільства. Вона відображає взаємозумовлену цілісність основних елементів освітньої діяльності: а) цінностей і цілей освіти, втілених в ідеалі освіченості, б) особливостей відбору і впорядкування елементів сукупного соціального досвіду (зміст освіти); в) тип комунікації, що превалює на рівні конкретної освітньої діяльності; г) характер включеності освітньої діяльності в систему суспільних відносин. Ця цілісність зумовлена базовою цінністю, котра лежить в основі всієї соціокультурної системи. Дана теоретична конструкція дозволила проаналізувати як реальні історичні форми освітньої діяльності, так і її динаміку.

Динаміка освітньої діяльності здійснюється за рахунок зміни одного соціокультурного типу освітньої діяльності іншим, що є одним з механізмів

самоорганізації соціальної системи. Ця зміна викликана, з одного боку, невідповідністю між домінуючою в освітній діяльності схемою відтворення особистості, її соціальних властивостей і якостей, відповідних їм способів здійснення соціальних зв'язків, а, з іншого боку, об'єктивною необхідністю вироблення нового способу розв'язання проблем, що виникають в результаті якісного ускладнення соціальної системи, її структури і відносин. У разі збереження впродовж тривалого часу така невідповідність може привести до різкого зниження здатності соціальної системи до самоорганізації. Вона може спонукати індивідів до спонтанного вироблення способів адаптації та самоорганізації за мінливих соціальних умов.

Характерними особливостями соціокультурного контексту сучасної трансформації вітчизняної освіти є підвищення рівня системної складності сучасного соціуму, трансформація світоглядів, культур, ціннісних орієнтацій і комплексність сучасних кризових явищ, що проявляються на різних рівнях ієрархії життєдіяльності людства, а також – на противагу цьому – примітивізація, міфологізація і денаціоналізація не лише позанаукової форми суспільної свідомості, а й у багатьох випадках наукової.

Істотною вимогою сучасності постає переосмислення сутності й покликання культури. Як влучно зауважив М. Бахтін, культура «лежить» на межі – в тому сенсі, що самою себе вона не усвідомлює; лише за умов взаємодії, діалогу, дискурсу, інтерактивного обміну культур стають конвенційно погодженими, зрозумілими і прийнятними основи і особливості кожної культури. Це означає, що освічена людина має бути культурною і в цьому сенсі розуміти логіку і особливості інших культурних позицій і цінностей, бути готовим і вміти піти на компроміс, усвідомлювати цінність не лише власної незалежності, а й чужої.

Статусу пріоритетної потреби набуває «осмислення і обґрунтування нової парадигми гуманітарної культури, покликаній замінити постструктуралістсько-деконструктивістський підхід, постаючи його розвитком і подоланням. Кожен парадигмальний зсув, як і будь-яке нове

осмислення, містить три фази: відсторонення (звичне стає незвичним, лишається статусних ознак, радше деконструкція як демонтаж), гру з такими відстороненими смислами (нові асоціації і конотації), вибудування нового смислової послідовності (нові поєднання, агрегація). Деконструктивізм здійснив перші дві стадії парадигмального зсуву, але його критичні процедури самі по собі ще не є переходом до третьої, вирішальної стадії формування нової парадигми. Попередньо суму таких методологій можна окреслити як концептивізм, враховуючи двозначність кореня «conception» (концепція і започаткування). Ключовими щодо таких методологій є: *посибілізм* – зміщення акценту з критики суцього і перетворювального активізму на розкриття нових можливостей свідомості, сценаріїв реальності; *динамізм* – зміщення акценту зі структурно-статичності на процесуальність змін; перехід до моделей багатомірно-стереометричних; *персоналізм* – невичерпність особистісного начала як джерела, засобу і результату динаміки осмислення і смислотворення» [214, с. 177-178].

Сучасність не надто сприяє утвердженню гуманітарної думки. Комп'ютеризація гуманітарного знання постає тим шляхом, який призводить до збіднення, спрощення, втрати критичного і трагічного світовідчуття, до насаджування квантитативного, гедоністичного, примітивно-прагматичного і навіть суто бухгалтерського ставлення до основних чинників індивідуальної та надіндивідуальної життєдіяльності. Не випадково піднесення і утвердження гегемонії комп'ютера співпало із занепадом гуманітарного світобачення: саме завдяки комп'ютеру в свідомості сучасної людини дивовижним чином поєднуються неймовірна обізнаність та необізнаність, почуття всемогутності та невротичної невпевненості. Успіхи освіти і поширення знань парадоксальним чином поєднуються з фрагментацією, диверсифікацією, розчленуванням знань, обмеженістю системного сприйняття світу, втратою самої спроможності пересічної людської свідомості до цілісного, поліаспектного сприйняття дійсності.

У цій незаперечній однозначності й загальноприйнятій категорії полягав сенс естетичної нормативності, характерний для класичної культури. Одним з основних підтверджень цієї естетичної нормативності – існування однієї загальної норми естетичних цінностей – були поодинокі прояви «ненормальності», тобто естетичні явища, що порушували загальні канони. Ці порушення «нормальних» естетичних канонів підтверджували непорушність правил, їх неухильне панування. Завдяки цьому будь-яке сприйняття співвідносилось з деякою «мережею» знань, що володіла чітко вираженою структурою і була виткана з основних, другорядних і третьорядних ліній, «що утворювали немов мережу маршрутів думки з вузловими точками знань» [188, с. 67].

Проте, на думку А. Моля, повноцінне існування гуманітарної культури в наш час уже неможливе. По-перше, з тієї причини, що «енциклопедична» точка зору передбачала залежність рівня знань від їхньої кількості. Але засвоєння знань обмежене природними можливостями людського мозку. Те, що він може вмістити, не порівняти з обсягом знань, який пропонує йому сьогодні навколишній світ, і цей розум змушений залишатися поверховим. По-друге, в наш час сама структура мислення зазнала глибоких змін. Посилаючись на дані сучасної психології, Абрам Моль зазначає, що в «оснащенні» розуму сучасної пересічної людини велику роль відіграє те, що вона прочитає на афіші в метро, почує по радіо, побачить у кіно чи по телевізору, прочитає в газеті чи дізнається з розмов. Таким чином, свої ключові поняття сучасна людина виробляє статистичним шляхом, за законами випадку, в процесі спроб і помилок.

У цьому випадку проекція на екран знань індивіда, вважає А. Моль, має форму вже не мережі, а повсті, окремі волокна якого пов'язані між собою випадковими, здебільшого асоціативними, зв'язками. «Ця культура, – пише він, – є підсумком повсякденного впливу на нас безперервного і безладного потоку випадкових відомостей. Ми засвоюємо його в результаті впливу всієї маси джерел, від яких в пам'яті залишаються лише скороминущі враження,

уривки знань і ідей. Ми залишаємося на поверхні явищ, отримуючи випадкові враження від фактів, які впливають на нас з більшою чи меншою силою. Єдина загальна властивість, якою можна охарактеризувати подібну структуру – це ступінь щільності мережі знань» [188, с. 45].

М. Шелер відрекомендував освіту «ефективним засобом досягнення мети спільного людського буття». У праці «Філософський світогляд» (1929), здійснюючи спробу реалізувати «філософське визначення сутності освіти», він інтерпретував освіту насамперед як «*cultura animi*» (лат. – культура духу), а основну її функцію, цілепокладаюче ядро, філософське виправдання її смислу й цінності визначав як «прорив до вищого, духовного».

Фундатор інтерпретативної антропології К. Гірц простежив еволюцію концепції культури від її осмислення як ціннісно орієнтованого дії до її розуміння як сукупності ігор і, нарешті, до трактування її як тексту. У семіотичній концепції К. Гірца людина уподібнюється павуку, а культура – павутині смислів, яку людина-павук перманентно створює і вдосконалює: «Концепція культури, якої я дотримуюся, по суті семіотична. Поділяючи точку зору Макса Вебера, згідно з якою людина – це тварина, що висить на зітканій нею ж павутині смислів, я приймаю культуру за цю павутину, а її аналіз – за справу науки не експериментальної, яка виявляє закони (закономірності), а інтерпретативної, котра скеровує зусилля на пошуки значень» [342, с. 5]. Відтак, аналіз культури за апріорі повинен бути розуміючим, діалогічним, інтерпретативним, а це передбачає пошук значень, інтерпретацію смислів.

Резонансним аспектом смислової напруги в сучасній освіті є конфлікт культури та повсякденності. Повсякденність – це здійснюваний день-у-день процес буття. Світ повсякденності – світ, де перманентно живе, діє і творить людина. Особливість ситуації полягає в тому, що в плинні політичних, соціальних і духовних подій і явищ люди не помічають повсякденності. Філософія століттями ігнорувала повсякденність, віддаючи перевагу проблемним аспектам буття. Однак ця проблемність функціонує лише в межах

повсякденності. Саме повсякденність є тим, що М. Гайдеггер називав «дім буття» реальності.

Історики, етнографи і соціологи, досліджуючи повсякденне життя людини, приділяли увагу насамперед процесам формування культури повсякденності побуту і творчості людей, світоглядним і цільовим пріоритетам і преференціям людини. У ХХ столітті аналіз предметного світу повсякденності здійснювався у працях Ф. Броделя, А. Гуревича, М. Мід та інших, у яких досліджувалася структура повсякденності, побут, звичаї, все, що стосувалося різних етапів і періодів історії людства. Дослідники повсякденного світу людини прагнуть охопити повсякденне життя в повному обсязі і всебічності, вникнути в усі деталі повсякденності й латентні детермінанти.

Повсякденний світ – це світ звичок, стереотипів мислення, життєвих аксіом. М. Мід зауважує, що у світі повсякденності важливо усвідомити приховані спонуки, які не зрозумілі людині іншої культури. Повсякденний світ – світ прагматизму. Його життєвий простір вибудовується навколо людини. Повсякденна картина світу охоплює і космічний простір, але той є значущим для повсякденного життя людини настільки, наскільки корисний: приміром, Сонце – очевидна основа життєдіяльності людства, а від положення зірок залежать розливи Нілу, тому виникає астрономія й астрологія, призначені для земної практичної мети.

Повсякденності властиві риси стандартності й рецептурності. Живучи повсякденним життям, людина в різних ситуаціях і за різних обставин шукає і знаходить усталені норми, і способи поведінки, ті методи, які забезпечують найкоротший і найбільш ефективний шлях до мети.

М. Вебер аргументовано наполягав, що між харизмою та традицією розташована «вихолощена повсякденність» – рутина, раціональна спрощеність, редукціонізм, примітивізація. В абсолютній більшості випадків згадка про повсякденність викликає негативне сприйняття. Втім, цей феномен характеризується також позитивними аспектами. По-перше, механізм дії

повсякденності передбачає засвоєння і відтворення того, що ввійшло в життєдіяльнісну «плоть і кров» людини: запам'ятовування виразів мови, розучування гам і акордів, поводження з приладами, орієнтація в міських кварталах або на відкритій місцевості тощо. Тут знання та навички набувають тієї гармонійної вкоріненості й бездоганної надійності, якої не можна гарантувати в разі застосування штучних методів. По-друге, принцип дії повсякденності не означає суто формальне застосування правил чи механічне дресирування, а є різновидом досвіду. По-третє, постперсональне знеособлення як результат принципу дії повсякденності, не означає занурення в те, що не має ні імені, ні якостей, а означає, що своє і чуже шукають і знаходять спільний знаменник смислової, цільової та функціональної єдності. По-четверте, лише завдяки повсякденності наука, мистецтво, релігія та інші сфери суспільного буття і свідомості набувають форм, здатних до тривалого існування, збереження і трансляції традицій.

В. Табачковський у статті «Гуманізм та проблема діалогу культур» наводить тезу Р. Уїлка про те, що «глобальна культура являє собою структуру спільних відмінностей...Структури та концепції такі як права людини, ідеали краси чи організаційні принципи знаходять всесвітнє розповсюдження. Проте, їхнє втілення та застосування можуть мати безліч варіантів» [256, с. 19].

Як зазначав М. Мамардашвілі, «культурою наука є тією мірою, якою в її змісті виражена і репродукується здатність людини володіти нею ж досягнутим знанням універсуму, джерелами цього знання і відтворювати їх в часі й просторі, тобто в суспільстві, що передбачає, звичайно, певну соціальну пам'ять і певну систему кодування. Ця система кодування, відтворення, трансляції певних умінь, досвіду, знань, яким властива людська міра, точніше, розмірність людського можливого, система, яка має насамперед знакову природу, і є культура в науці, або наука як культура» [171, с. 340-341].

Поняття «предмет науки», «наукова дисципліна», і навіть «наука» та «знання» втратили точний сенс. У працях гуманітаріїв почали химерно поєднуватися наукові поняття та філософський-поетичні метафори, описи

реальних фактів та міфологічні сюжети, канонічна логіка та неоднозначні, суперечливі асоціативні порівняння й екстраполяції. Науковий підхід до розв'язання практичних задач, що стоять перед людиною і суспільством, постмодерністи оголошують анахронізмом, заснованим лише на ірраціональній вірі в могутність науки.

Яке значення для соціогуманітарної практики має науковість як така – науковий характер використовуваних знань, науковий стиль мислення, науковий спосіб постановки і рішення професійних задач? У чому полягає основне значення науки? Щоб відповісти на ці питання, необхідно розглянути загальні характеристики наукового знання. Якщо ми шукатимемо поняття, протилежне науковому знанню, то в полі зору з'явиться насамперед термін «догма» як претензія на остаточну істину.

Принципи і фундаментальні ідеї наукових теорій не є результатом простого узагальнення фактів, а містять деякий апріорний компонент, який за своєю природою є історичним, а його особливості вкорінені в специфіці соціокультурної ситуації, котра відсепаровує з величезної багатоманітності можливостей наукового пошуку лише деяку підмножину, котра в найбільшій мірі узгоджується з характером соціально-історичного контексту.

У книзі «Науковий прогрес» (1977) Ларрі Лаудан визначав науку «типом діяльності, спрямованим на розв'язання найскладніших проблем». Він виокремив дві ключові ознаки науковості: 1) емпірично або концептуально розв'язана проблема є єдиною основою наукового прогресу; 2) мета науки – зробити максимально значущими емпіричні розв'язання проблем і знизити значення тих аномальних емпіричних та концептуальних проблем, які поки що не знайшли свого розв'язання. Звідси робився висновок: коли ми замінюємо одну теорію на іншу, то цю новацію можна вважати прогресом лише за умови, що нова теорія ліпше старої виконує функцію розв'язання проблем.

Здебільшого істину відрекомендовують фундаментальним культом, фетишем науки. Втім, наука не пропонує ніяких істин – вона може сформулювати лише більш-менш обґрунтовані гіпотези та ймовірнісні

висновки. Ще О. Конт проголосив науку «новою формою релігії, в якій віра в Бога замінена вірою в необмежені можливості людського пізнання». Релігійне поклоніння науці, її обожнювання змусило П. Фейєрабенда вимагати «відокремлення держави від науки – цього найбільш агресивного і догматичного релігійного інституту сучасності».

У наш час на науку вочевидь покладаються такі завдання і з нею пов'язуються такі надії, які вона ні за яких умов і зусиль виконати не може та й за своєю природою не повинна. Коли ж наука претендує на розв'язання невластивих їй проблем і береться за виконання непритаманних їй функцій, тоді вона перетворюється на елемент системи утопічної свідомості й утопічної соціальної практики.

А. Уайтхед до основних чинників наукової раціональності відносив чотири фактори: 1) послідовність, 2) об'єктивність, 3) ясність сприйняття і викладення, 4) інтелектуальну чесність. Він наполягав, що саме ці компоненти забезпечують ту «рівновагу розуму», за відсутності якої неможливо протистояти стихійному впливу ірраціональних настроїв і тенденцій, спроможних посилити кризові тенденції і призвести до соціального хаосу й навіть колапсу.

Максима Р. Декарта полягає в наступному: раціональний обов'язок філософа передбачає сумніватися у всьому, що можна піддати сумніву. Для видатного фундатора раціоналізму сумнів був основним і категорично необхідним методичним етапом на шляху до істини. Саме сумнів було покладено в основу раціоналізму, теорії наукової раціональності.

К. Поппер наполягав, що кожне відкриття містить ірраціональний елемент або, як висловився А. Бергсон, «творчу індукцію». Аналогічним чином А. Ейнштейн змальовував пошук таких універсальних законів, з яких за допомогою дедукції можна вивести адекватну картину світу. Він наполягав, що не існує суто логічного шляху, який прокладає шлях до таких законів, наголошуючи, що ті можуть бути генеровані лише за допомогою інтуїції, котра аналогічна «інтелектуальній любові до об'єктів досвіду».

В одній із лекцій 1922 року, яка стосувалася особливостей і закономірностей формування наукового світогляду, В. Вернадський переконливо довів, що чимало ідей, котрі мають статус найбільш типових, характерних для науки», були генеровані не в результаті безпосереднього наукового пошуку, а виявилися залученими в наукову сферу ззовні – з філософії, релігії, мистецтва, політики.

Чи не найбільш виразною ілюстрацією цієї тези є ідея числового вираження, котра отримала статус універсальної мови науки: після того як 2500 років тому Піфагор та його учні здійснили алхімічну за своєю сутністю процедуру симбіозу музики та її числових відповідників, пошуки гармонії у вигляді числових співвідношень набули ознак основного, ледве не генеалогічного елементу функціонування науки і фактора детермінативного впливу на світоглядне становлення вчених. Як зазначав В. Вернадський, «знайшовши числові співвідношення, розум заспокоюється, оскільки йому здається, що на питання, яке його непокоїло, відповідь уже знайдена.

Значення розуму і раціоналізму також не варто перебільшувати. Не випадково К. Г. Юнг наголошував: «Сучасники не розуміють, наскільки «раціоналізм», який знищив їхню спроможність адекватно сприймати символи та ідею божественного, віддав їх у розпорядження психічного пекла. Хоча ми й звільнилися від «забобонів», однак зробили це коштом втрати своїх духовних цінностей. У результаті етичні й світоглядні традиції виявилися перерваними. Розплатою за це є всезагальна дезорієнтація і розпад [321, с. 91-92]. Крім того, як зауважив А. Дж. Тойнбі, «повертаючись до розуму, філософія відчуження ігнорує серце, чим самовільно роз'єднує те, що поєднане Господом» [260, с. 442]. Вона нехтує «внутрішнім світом у всій його невичерпній глибині («внутрішньою людиною» Апостола Павла), який у Старому Завіті здебільшого йменується серцем» [66, с. 44].

Т. Манн зазначав, що Ф. Ніцше належав до того широкого інтелектуального руху на Заході, який дав світу С. К'єркегора, А. Бергсона, О. Шпенглера та багатьох інших. Він втілював історично неухильне обурення

духу проти раціоналізму, який панував у XVIII – XIX століттях [327, с. 10]. У праці «Про істину та оману в позаморальному сенсі» (1883) Ф. Ніцше зазначав, що інтелект – це лише інструмент пристосування людини до світу, засіб виживання на кшталт рогів та зубів у тварин. Він зневажав розум за те, що той не стільки пізнає світ, скільки його схематизує і вихолощує глибинні життєві інтенції.

Л. Шестов стверджував: «Усі «чесноти», якими зазвичай вихваляється розум, – мудрість, справедливість, красномовство – виявляються безсилими проти відчаю, котрий знаменує собою вичерпаність усіх можливостей, остаточну неминучість» [306, с. 196]. На переконання ж М. Фуко, «розум – це різновид катівні; і торттури ним бувають ще дошкульнішими і витонченішими, ніж у концентраційних таборах» [341, с. 97]. А. Камю не відмовив собі у задоволенні поіронізувати: «Цей розум – всеохоплюючий, практичний або моральний, цей детермінізм, ці категорії, які все «пояснюють», насправді смішні для розважливої людини» [330, с. 37], а К. Г. Юнг наголошував, що раціональність життя і світу ніколи не була доведена; навпаки, існують серйозні підстави вважати їх ірраціональними – точніше, такими, які в своїх остаточних вердиктах опиняються по той бік людського розуму.

Тут простежуються очевидні світоглядні паралелі з концептуальною тезою Г. Лейбніца у «Нових дослідях людського розуму» писав, що у нашому розумі нема нічого такого, чого вже не дрімало б у вигляді химерних уявлень у темній душі. У даному контексті цілком доречним виявиться зауваження М. Фуко: «Божественна мудрість, сяйво якої явлене людині, не є розумом» [283, с. 51]. Він наполягав, що, за великим рахунком, все – лише божевілля; за малим рахунком, все – не більше, ніж божевілля. Аргументуючи свою позицію, М. Фуко додавав: «Усі нібито безглузді химери й образи божевілля насправді є елементами незбагненого, прихованого від усіх езотеричного знання» [238, с. 41].

Як писав М. Бердяєв, «істина може відкритися завдяки мистецтву Достоевського або гностичній містиці Я. Бьоме у значно більшій мірі, ніж у

випадку Когена або Гуссерля» [29, с. 271-272]. М. Екхарт стверджував, що продуктивна рефлексія з нагоди божевілля можлива лише в разі витлумачення цього явища як неконституційованого аспекту раціональності. Між іншим, у багатьох мовах явища, котрі віддзеркалюють божевілля та пророцтво, позначаються одним словом. Це не випадково – власне, саме з божевілля розум запозичує свої дивовижні здібності.

Процес пізнання соціальних явищ містить істотний відбиток особистісного відношення вченого до досліджуваних фактів, залежить від його освіти, світоглядного цілепокладання і навіть емоційності. Іншими словами, суб'єктивний фактор у соціальному пізнанні є неусувним компонентом, своєрідною архімедовою точкою опори. В принципі, зазначена особливість притаманна науковому пізнанню в цілому, однак в соціальному типі пізнання цей фактор дає про себе знати особливо рельєфно, випукло і очевидно, є своєрідним теоретико-методологічним еквівалентом дослідницького успіху.

Джерелом помилок і когнітивних спотворень у соціальному пізнанні часто є некоректність використання принципів та застосуванні методів під час дослідження (наприклад, неправомірність аналогій, абсолютизація деякого підходу, необґрунтоване перенесення методів, сформульованих за конкретно-історичної ситуації в одній сфері знань на іншу). Окрім розширення діапазону застосування наукових методів при одночасному обмеженні або ігноруванні інших підходів, причинами зниження рівня методологічної ефективності дослідження можуть бути порушення правил формальної логіки, методологічних вимог тощо.

Як зазначає М. Степико, «першими, хто виступив проти натуралістичної, позитивістськи орієнтованої соціальної науки, котра обстоювала тотожність методів дослідження природи та суспільства і розглядала соціокультурну реальність за аналогією з реальністю природи, були В. Дільтей та Е. Гуссерль. На їхню думку, позитивістський ідеал об'єктивності наукового знання не підходить для соціогуманітарних наук, оскільки ті принципово відрізняються за своїм предметом від природознавства. Крім того, в соціогуманітарних

науках предмет пізнання не протистоїть як річ суб'єктові пізнання. Тому, згідно з В. Дільтеєм, тут потрібен інший, ніж у природознавстві, дослідницький метод, а саме – метод розуміння, який передбачає духовний зв'язок між дослідником і тим, що він досліджує» [249, с. 57].

Специфіка функціонування наукових методів у соціальному пізнанні є надзвичайно важливою темою досліджень. Для вивчення і з'ясування суб'єктивних мотивів соціальних проектів природничо-наукові методи непридатні або, щонайменше, неефективні. Для цього типу пізнання необхідно використовувати специфічний метод розуміння як важливу особливість оперування текстом. Розуміння є діалогом дослідника та автора тексту. Завдання дослідника полягає в осягненні семантичної автентичності тексту, проникненні у внутрішній світ автора, який у даному разі є об'єктом пізнання. Ще однією особливістю соціального пізнання є неусувний зв'язок соціального знання з буденними, позанауковими формами знання: на відміну від природничо-наукового пізнання, соціальний тип гносеологічних практик не зводиться виключно до наукової форми.

Соціальна наука регулярно вдається до послуг методу розуміння. За допомогою цього методу вона «інтерпретує вже проінтерпретовану дійсність. Тому її категорії є «реконструкцією» категорій, якими люди послуговуються в повсякденному житті» [249, с. 61]. Так звана розуміюча філософія в модифікації В. Дільтея та М. Шелера перетворювала досягнення духовних сутностей суспільного життя у різновид мистецтва. Цей метод передбачав «вживання в ситуацію». Він стверджував: недостатньо знати історію людей, необхідно залучити ще й механізм відчуття у їхній внутрішній світ, у смаки та звички, у манери та стиль поведінки. Тільки так формується людина як культурна істота, а значить – і адекватне уявлення про людину.

К. Ясперс зауважив, що ніхто не спромігся переконливо сформулювати каузальну зумовленість осьового часу, прихований смисл якого також не може бути виявлений емпірично. Виключно емпіричними засобами неможливо з'ясувати причинно-наслідкову детермінованість одночасного світоглядного

стрибка, інтелектуального прориву, переходу мислення і думки в нову якість у різних регіонах світу. Можна спробувати побудувати певну теоретичну схему, яка відповідним чином інтерпретує означений феномен. Однак такій герменевтичній моделі апріорі й апостеріорі бракуватиме аргументаційної і фактологічної переконливості, бо в даному разі потрібен не масив, не критична сукупність доказових елементів, а виявлення єдиного аспекту, котрий слугував необхідною і достатньою першопричиною запуску механізму осьового часу.

У наш час виразно простежується тенденція інструментального розмежування двох основних систем теоретизування: гносеологічної та епістемологічної, котрі генеалогічно пов'язані з феноменом «двох культур», різних світоглядних парадигм. З одного боку, йдеться про культуру теоретичних узагальнень щодо світу і фундаментальних основ буття людини в ньому; культури духовного розвитку на підставі визначальних загальноцивілізаційних традицій; культури системи освіти і виховання людини як особистості й громадянина, відповідального за долю соціуму і всіх його буттєвих елементів. З іншого боку, на провідні позиції претендує глобальна культура, теоретико-концептуальна складова якої базується на пізнавальному індивідуалізмі та методологічному фундаменталізмі.

Пізнання – це не просто знання, а знання про знання. На противагу пасивному механізму споглядання пізнання передбачає активний процес людської свідомості. Невід'ємним атрибутом і характерною ознакою пізнавальної діяльності є її цілеусвідомленість та цілеспрямованість.

М. Гайдеггер наголошував: картина світу означає не картину, котра зображає світ, а світ, зрозумілий у сенсі такої картини. Картина світу є не лише цілісним баченням світу, а й також містить глибинні мотиви і принципи діяльності суб'єкта, тобто світогляд. М. Гайдеггер акцентував увагу на взаємозумовленості світогляду і картин світу. На його думку, поява слова «світогляд» свідчить про те, наскільки виразно світ став картиною, коли людина піднесла власне життя до рівня критеріально-онтологічної точки

відліку. Власне, позиціонування людиною себе як загальної точки відліку забезпечує фундаментальне єдність світогляду і картин світу.

Відмінності картин світу зумовлені соціокультурними, аксіологічними, деонтологічними, ментальними та іншими чинниками, а інструменти, що знаходяться в розпорядженні сучасної науки, в багатьох випадках неефективні для вирішення цих проблем. Суть проблеми полягає не в тому, наскільки відповідають дійсності створені людиною ті чи інші картини світу, а в тому, як людина відповідності зі своїми поглядами і поняттями вибудовує світ, частиною якого сама є. Під людськими поглядами і поняттями слід розуміти усі знання і уявлення, якими обумовлена життєдіяльність. Ця сфера, власне, і є світоглядом.

Знання – основна і визначальна складова світогляду. Це селективна, впорядкована, певним чином (методом) отримана, у відповідності з деякими нормами оформлена інформація, що має соціальне значення і визнається знанням ключовими соціальними суб'єктами і суспільством у цілому.

Власне, світогляд і є знанням людини про світ. Однак не кожне знання є світоглядом. Щоб стати ним, знання має отримати відповідне узагальнення, пройти через горнило людського досвіду, отримати як інтелектуальне, так і емоційно-чуттєве наповнення. Світоглядним знанням є знання не лише про світ, а й знання про людину як частину світу і водночас його перетворювача, творця світу власної культури, про місце людини в цьому світі, спрямованість розвитку людського життя, про перспективи й долі людини і людства.

Світогляд є не просто знанням, а знанням фундаментальним, закріпленим на рівні переконань, принципів та ідеалів, завдяки яким людина утверджує себе за конкретно-історичних обставин, але робить це не з міркувань вузькопрагматичних, а маючи за взірець перспективу, стратегему, *sub specie aeternitatis*, себто з позицій вічності.

Світогляд є цілісною картиною світу. Світогляд, картина світу і наукова картина світу в сукупності утворюють своєрідний фундамент духовно-пізнавальної сфери життя суспільства. Який включаючи в себе всі позанаукові

форми суспільної свідомості й постає базисним елементом культури суспільства.

Будь-який світогляд відрізняється від несвітогляду чи протосвітогляду тим, що надає функціонально-інструментальну можливість для виявлення причинно-наслідкових зв'язків і закономірностей буттєвості різних аспектів дійсності. Він історично передує ідеології, яка віддзеркалює певний етап розвитку світогляду, детермінованого відповідними умовами становлення суспільства загалом і суспільної свідомості зокрема.

Істотною ознакою світогляду є насамперед цілісність поглядів, які стосуються важливих життєвих проблем: що таке світ, чи існує Бог, куди прямує людство, в чому полягає покликання людини тощо. Ці проблеми розглядаються з певної духовної висоти, на основі узагальнення життєвого досвіду народу, особистості. Центральна проблема світогляду – відношення людини до світу. На відміну від тварин, людина лише частково включена в світ: вона виокремлює себе з нього, протистоїть йому, вступає з ним у певне відношення, але робить це так, ніби знаходиться поряд або ззовні світу. Саме завдяки світогляду між людиною та світом існує дистанція, в результаті чого індивід усвідомлює світ як щось зовнішнє, як «не-Я».

Ключовий проблемний фактор світогляду – відношення людини до світу. На відміну від тварин, людина лише частково включена в світ: вона виокремлює себе з нього, протистоїть йому, вступає з ним у певне відношення, але робить це так, ніби знаходиться поряд або ззовні світу. Саме завдяки світогляду між людиною та світом існує дистанція, в результаті чого індивід усвідомлює світ як щось зовнішнє, як «не-Я».

Світогляд – це інтегративна сукупність уявлень, ідей, поглядів, цінностей і принципів, що визначають розуміння світу, місце в ньому людини і її життєві позиції. Світогляд є системою принципів, знань, ідеалів, переконань, ціннісних орієнтацій, надій та вірувань, котрі визначають діяльність індивіда або соціального суб'єкта, є формою його суспільної самосвідомості, через яку суб'єкт усвідомлює свою соціальну сутність і оцінює духовно-практичну

діяльність. Це інтегральне духовне утворення, яке спонукає до практичної дії, до певного способу життя та думки. У структурному плані прийнято виокремлювати в ньому такі рівні, як світовідчуття, світосприйняття та світорозуміння.

Аналізуючи процес генезису духовного життя будь-якого суспільства, ми неминуче дійдемо висновку про домінування в суспільстві певної світоглядної парадигми. Світогляд може змінюватися змістовно, але як імперативна умова всіх процесів пізнання він існуватиме завжди. Багатоманітність явищ навколишньої дійсності змушує суб'єкта прагнути до створення цілісної і несуперечливої картини світу, яка враховуватиме найбільш значущі наукові й позанаукові знання.

Специфіка формування світогляду полягає в тому, що пізнанню завжди бракує наукових даних з тієї чи іншої сфери знання. Для вичерпного знання потрібна сукупність всього соціального й індивідуального досвіду, всієї практичної діяльності людства. Але така повнота досвіду пізнання і практики в принципі недосяжна. Саме тому і світогляд, і різні картини світу виконують компенсаторну функцію нівелювання нестачі сукупного досвіду людства, а принципова невичерпність світу орієнтує дослідника на необхідність коригувати знання й уявлення про світ на принципах методологічного плюралізму.

На вітчизняних теренах світоглядна культура впродовж тривалого часу визначалася в основному потребами ідеологічного обслуговування командно-адміністративної системи, тому нині ідеологізований світогляд об'єктивно вступив у суперечність із тенденцією гуманізації і демократизації мислення. Також слід враховувати, що тоталітарному суспільству було органічно притаманне клішоване мислення як наслідок суперечності між філософією та політичною практикою. Це породжувало своєрідне «роздвоювання» свідомості людей, які бачили і розуміли принципове неспівпадіння, суперечності між декларованим та реальним.

Сучасний етап еволюціонування світоглядної культури студентської молоді України постає складним процесом становлення нової теоретичної моделі світорозуміння. Свідомість сучасного студентства є осередком зіткнення амбівалентних ідей, поглядів і принципів. Ця обставина актуалізує потребу створення ефективного інноваційно-інформаційного поля, спроможного впливати на цей процес толерантно, діалогічно, аргументаційно переконливо, враховуючи особливості тих «ідолів» (Ф. Бекон), що в минулому значною мірою визначали характер і зміст світоглядних орієнтирів.

Подолання низького рівня світоглядної культури, який призвів до формування догматизованого лінійного мислення, теоретичне осмислення результатів досягнень сучасної науки – ось чого вимагає від філософії сьогодення. Філософія продовжує залишатись стрижнем духовної культури суспільства, її квінтесенцією. Поліаспектність і багатовимірність світу, який вагітний найрізноманітнішими варіантами розвитку, потребує відмови від класичного фундаменталізму у філософії, суспільних та гуманітарних науках. В цьому контексті світоглядно-методологічний плюралізм є не стільки ознакою інтелектуальної кризи, скільки – як це не парадоксально – шляхом до її подолання.

У царині гуманітарного знання особливу світоглядну функцію покликане здійснювати філософське знання. Викладання філософії покликане розвивати здібності студентів до творчого логічного мислення, культивувати послідовність, системність, доказовість, гнучкість мислення, що складає логічну культуру особистості. Вкрай важливим засобом активізації інтелектуального і креативного потенціалу студентів є проблемне навчання.

Сутнісним еквівалентом і профільним розгалуженням філософської галузі знань є світоглядний, методологічний та теоретико-пізнавальний функціональні напрями. Поняття «світогляд» тривалий час уподібнювалось системі поглядів на навколишній світ, суспільство і людину. Воно мало статус стрижня індивідуальної і суспільної свідомості, вбирало в себе окрім знань ще

й переконання, ідеали, емоційно-вольові елементи психіки людини тощо. Теоретичною ж основою світогляду, його ядром є філософія.

Філософія – це теоретично сформульований світогляд, система найбільш загальних теоретичних поглядів на світ, на місце в ньому людини, на з'ясування особливостей різних форм відношення людини до світу. Від інших форм світогляду філософія відрізняється не стільки предметом, скільки способом його осмислення, ґрунтовністю інтелектуальної розробки проблем і методу підходів до них. Ось чому, визначаючи філософію, йдеться про теоретичний світогляд і систему поглядів.

На відміну від інших видів теоретичного пізнання (математики, природознавства тощо), філософія є універсальним теоретичним пізнанням. Як зазначав ще Аристотель, спеціальні науки зайняті вивченням конкретних видів (типів) буття, філософія ж спрямовує свої зусилля на пізнання найбільш загальних принципів, основ і першопричин суцього. На думку Канта, основне завдання філософії полягає в синтезі чи, принаймні, в узгодженні різнопланових людських знань. Саме філософія покликана надати континууму знань систематичної єдності.

Від інших форм світогляду філософія відрізняється не стільки предметом, скільки способом його осмислення, ґрунтовністю інтелектуальної розробки проблем і методу підходів до них. Ось чому, визначаючи філософію, йдеться про теоретико-концептуальний світогляд і систему поглядів. Філософія – це критично-рефлексійний тип суспільної свідомості. Він здійснює критичну рефлексію наявних (чи евентуальних) форм практики і культури. В системі культури філософія бере на себе роль критичної селекції, акумуляції світоглядного досвіду і його передачі, трансляції наступним поколінням.

Динамізм взаємозв'язку картини світу і світогляду зберігається і підтримується в процесі становлення людини. Еволюція картини світу вплетена в соціокультурну реальність, тому процес її генезису залежить від пріоритетності світоглядних настанов. Між іншим, наука часто також має

справу з об'єктами, знання про які, включені в наукову картину світу, не транслюються широким верствам: вони не стають змістом підручників і не можуть стати змістом освіти. Те ж саме стосується і деяких методів отримання знань. Для того, щоб наукова картина світу була оптимально узгоджена з ключовими акцентами світогляду епохи, з її культурою, необхідна постійна корекція. Це і є одним з основних завдань філософії освіти.

У процесі освітньої діяльності нові наукові картини світу не створюються, але мають велику освітню цінність як форма трансляції світогляду. Якщо до того ж врахувати прискорення еволюційних процесів у формуванні сучасної картини світу, то ми виявимо актуальність посилення функцій філософії освіти: критичної, яка аналізує наявні картини світу, а також прогностичної, котра створює образи і моделі нового світу, нової освіти, нового осмислення природи і суспільства.

Єдина наукова картина світу складається під впливом світогляду й на основі наукових знань як цінність культури. В свою чергу, зміст наукової картини світу позначається на подальшій еволюції світогляду і гуманістичної цінності самої освіти. Цілісність загальнонаукової картини світу, що відстежує еволюцію знань про світ, вимагає включення до неї знань про людину-дослідника і людину-особисть.

Світ як надзвичайно складна, системна дійсність, що перебуває в стані перманентного розвитку, завжди значно багатший, ніж уявлення про нього, які склалися на певному етапі суспільно-історичної практики. Разом з тим за рахунок спрощень і схематизації картина світу виділяє з нескінченної багатоманітності реального світу саме ті його сутнісні зв'язки, пізнання яких становить основну мету науки на відповідному етапі її історичного розвитку.

П. Друкер наголошував: «Сократ вважав, що мета знання полягає в самопізнанні й саморозвитку; при цьому результати слугують самій людині. Опонент Сократа – Протагор – стверджував, що мета знання полягає у вмінні сказати, що потрібно і як потрібно. Сучасною мовою це аналогічне іміджу. Впродовж понад двох тисяч років саме таке тлумачення знання мало

вирішальне значення для західної системи освіти і навчання – зрештою, як і для самого поняття знання. Тривіум епохи середньовіччя й нині є основою того, що ми називаємо широкою освітою. Цей тривіум включав у себе граматику, логіку та риторику – тобто передбачав належний рівень компетентності з приводу того, *що і як сказати*. Ці засоби не придатні для того, щоб вирішити, *що і як робити*. Те ж саме можна сказати про дзен-буддистське і конфуціанське розуміння знання, а ці дві концепції визначали східну систему освіти й культуру Сходу впродовж тисячоліть. Дзен-буддистське розуміння було зосереджено на самопізнанні, а конфуціанське, подібно тривіуму середньовіччя, – на китайських еквівалентах граматики, логіки і риторики. Те, що ми нині називаємо знанням, щоразу доводить свою значущість і перевіряється на практиці. Знання сьогодні – це інформація, яка має практичну цінність і слугує для отримання конкретних результатів» [97].

Давньогрецька філософія передбачала змістовне розмежування епістемі (достовірного знання) та докси (правдоподібного припущення). На противагу «об’єктивному знанню» Карла Поппера, Майкл Полані висунув концепцію «особистісного знання». Між іншим, філософія освіти постає взаємопов’язаною системою репрезентації й ідеальною моделлю предметної сфери, в якій знаходять своє вираження об’єктивні закономірності, що репрезентуються і моделюються в формах логічного мислення, а разом з тим і підсистемою неявного знання, прихованого в стилі мислення, парадигмальних і світоглядних особливостях, традиціях наукових шкіл, що послуговуються і нерerefлексійними навичками. Істотною є методологічна роль епістемологічного підходу у філософії освіти як функція, що відповідає вимогам осмислення, передбачення і впливу на зміст трансформації сучасної соціокультурної ситуації та системи освіти.

Філософія освіти постає взаємопов’язаною системою репрезентації й ідеальною моделлю предметної сфери, в якій знаходять своє вираження об’єктивні закономірності, що репрезентуються і моделюються в формах логічного мислення, а разом з тим і підсистемою неявного знання,

прихованого в стилі мислення, парадигмальних і світоглядних особливостях, традиціях наукових шкіл, що послуговуються і нерerefлексійними навичками. Істотною є методологічна роль епістемологічного підходу у філософії освіти як функція, що відповідає вимогам осмислення, передбачення і впливу на зміст трансформації сучасної соціокультурної ситуації та системи освіти.

Останнім часом усе більшої популярності набуває парадигма «неочевидного знання». Неконгруентністю між очевидним та неочевидним знанням у процесі навчання не слід легковажити. Якщо значна частина життєво важливої інформації передається в неочевидному вигляді на невербальному рівні й багато в чому суперечить вербальній складовій, то виникає ситуація, коли учень такої системи розривається на частини своїми внутрішніми суперечливими імпульсами і не може усвідомити, чому це відбувається. Закладається «епістемологічна міна», яка контролюватиме життя не лише безпосередньо її носія, а й подібно вірусу згідно з теорією мімів заражатиме всіх довкола.

Реконструкція ідей гуманітарного знання дозволяє виокремити такі специфічні його характеристики. Гуманітарна форма знання істотно залежить від соціокультурних чинників (аксіологічне пізнання). Вона є пізнанням, у якому основними є інтерпретаційні методи дослідження, що забезпечують приріст знання (описове пізнання). Вона використовує семіотичні методи, тобто пізнання, де основну роль відіграє знаково-символічний характер матеріалу (взаємозв'язок контексту, тексту, інтертексту). Нарешті, гуманітарна форма знання є суб'єкт-суб'єктним (діалогічним) пізнанням, у рамках якого відбувається процес теоретичного осмислення місця автора тексту в житті суспільства.

Процес пізнання соціальних явищ містить істотний відбиток особистісного відношення вченого до досліджуваних фактів, залежить від його освіти, світоглядного цілепокладання і навіть емоційності. Іншими словами, суб'єктивний фактор у соціальному пізнанні є неусувним компонентом,

своєрідною архімедовою точкою опори. В принципі, зазначена особливість притаманна науковому пізнанню в цілому, однак в соціальному типі пізнання цей фактор дає про себе знати особливо рельєфно, виразно й очевидно, є своєрідним теоретико-методологічним еквівалентом дослідницького успіху.

Проблема об'єктивності гуманітарного пізнання – одна з найбільш складних у філософії. Це пов'язано зі стереотипізованою несумісністю самого поняття об'єктивності з характером гуманітарного знання – мовляв, об'єктивним може вважатися знання, зміст якого не залежить від суб'єкта пізнання. Однак дослідження XX століття довели, що будь-яке пізнання (особливо гуманітарне) є ціннісним та ідеологічно навантаженим, що світогляд суб'єкта пізнання неухильно впливає на пізнавальний процес і дещо коригує зміст знання.

Об'єктивність змісту знання обумовлена тим, що за знанням завжди стоїть об'єктивна дійсність. Діалектика суб'єктивного та об'єктивного в пізнавальному процесі полягає в тому, що суб'єкт пізнання, користуючись своїми пізнавальними здібностями і досвідом (суб'єктивними засобами), отримує об'єктивне знання про світ (об'єктивну істину). Ще однією особливістю соціально-гуманітарного пізнання є його тісний зв'язок з позанауковими формами знання: на відміну від природничо-наукового пізнання, соціальний тип гносеологічних практик не зводиться виключно до наукової форми.

Адекватне осмислення окреслених проблем можливе лише в контексті виразного усвідомлення історичних перспектив науки. В цьому контексті слід зауважити, що наука – лише один із способів осягнути реальність природи, суспільства чи людини. Дістатися до істини може будь-яка творча особистість. Це означає, що творча діяльність не меншу цінність та інструментальну ефективність, ніж наукова праця. Ідеальний вчений повинен уміти продукувати ідеї, висувати гіпотези, піддавати їх ретельній перевірці та вибудовувати філософську систему. Не випадково М. Полані піддав спопеляючій критиці

тезу про безпередумовність (філософську ненавантаженість) наукового знання. Сучасний вчений має акумулювати науковий досвід своїх попередників, займатися впровадженням своїх наукових розробок в життя і оцінкою їх практичної значущості. Він повинен бути організатором, популяризатором і педагогом водночас.

Висновки до розділу 2

Під гуманізацією освіти слід розуміти створення світоглядно-аксіологічної та цілепокладаючої основи для стосунків між суб'єктами освітнього процесу, здатної забезпечити оптимальне становлення особистості учня. У межах гуманістичної стратегії освітні цілі повинні формуватися «від імені людини», яка розглядається не як засіб, а як основна мета освіти.

Під гуманітаризацією освіти слід розуміти індивідуальне самовизначення особистості, розвиток її самосвідомості й самоосвіти задля самореалізації в особистісному і професійному планах. Гуманітаризація освіти є водночас наслідком і причиною, чинником і завданням гуманізації суспільного буття. Головним завданням, яке постає в контексті потреб гуманітаризації освіти, є взаємозбагачення і взаємодоповнення знань з окремих предметів, що має посприяти створенню системного образу світу. Така освіта має бути спрямована на розвиток евристичних і креативних знань, досвіду творчої діяльності. Гуманітаризація здійснюється на двох рівнях: *методологічному* – засобом нового стилю наукового мислення, ідеалів і норм наукового дослідження та наукової картини світу; *епістемологічному* – при побудові наукових гіпотез і прогнозів, що включають, окрім формалізованого знання, ще й знання, що не підлягає формалізації.

Дегуманізація полягає передусім у перетворенні освіти на інструментальну категорію індустріальних і ринкових відносин, у втраті гуманістичного смислу освіти, внаслідок чого вона перетворюється на утилітарне засвоєння вузького спектру професійних знань і навичок. Дегуманізація освіти є результатом дегуманізації соціальних інститутів. Вона

підриває перспективи соціального прогресу, звужує горизонти демократії і нівелює духовно-етичні цінності.

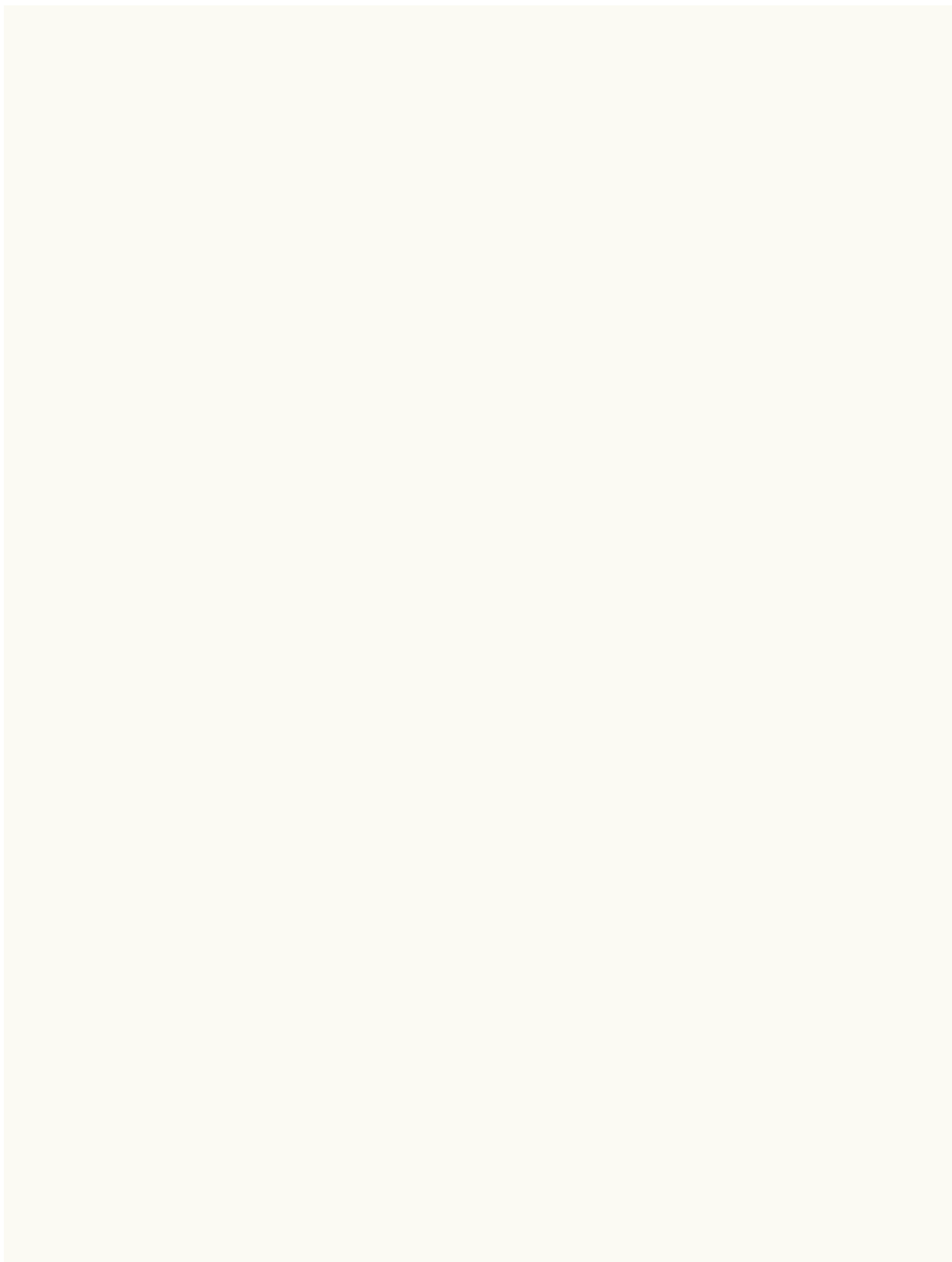
Гуманізація освіти сприятиме утвердженню людини як найвищої соціальної цінності, найповнішому розкриттю її здібностей і задоволенню її різноманітних освітніх потреб, забезпеченню пріоритетності загальнолюдських цінностей, гармонійних стосунків людини і довкілля, суспільства і природи. Вона створює можливість, з одного боку, для культивування освіченої, всебічно розвиненої особистості, а з іншого, – висококваліфікованого фахівця, адже професіоналізм є одним із аспектів цілісного буття особистості.

Основне завдання гуманізації вищої освіти полягає в тому, щоб не протиставляти гуманітарну і технічну освіту, а шукати шляхи їх оптимізації в єдності і взаємопроникненні. В умовах гуманістичної парадигми викладач і студент стають рівноправними учасниками педагогічного процесу. Студент разом з викладачем бере участь у формуванні цілей, завдань, форм і методів педагогічного процесу. До гуманістичних аспектів освіти слід віднести створення творчої атмосфери в навчанні, забезпечення можливостей загальнокультурного розвитку студентів, організацію дозвілля студентів.

В контексті поліаспектності й багатовимірності світу, який містить потенціал найрізноманітніших варіантів розвитку, світоглядно-методологічний плюралізм є не стільки ознакою інтелектуальної кризи, скільки шляхом до її подолання. Рефлексія (чи пак – рефлексивність) постає ключовою ознакою гуманітарних наук загалом, а філософії зокрема й насамперед, оскільки в природничих дисциплінах у багатьох дослідницьких ситуаціях вона не лише не запитана, а й узагалі табується.

Ще однією важливою функцією соціальних наук є механізм, інструмент критичного аналізу. Йдеться насамперед про те, що професійним обов'язком суспільствознавців є не лише, а інколи й не стільки продукування нового знання, скільки здійснення критичної вівісекції вже наявної сукупності знань, розвінчування ілюзій і міфів. У цьому сенсі ключового значення набуває

проблематизація дійсності, виявлення недоліків і їх причинно-наслідкових зв'язків задля подальшої оптимізації чинного статус-кво.



РОЗДІЛ 3

СУЧАСНІСТЬ У ДЗЕРКАЛІ ПЕРСПЕКТИВ ГУМАНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

3.1. Гуманізація вищої освіти України в контексті викликів сьогодення

Неологізм post-modern відтворює особливості соціального типу, передумови виникнення якого виникли в 50-ті роки ХХ століття, а в 90-ті роки його найбільш принципові риси набули такої виразності й рельєфності, що його змалювання перейшло зі сфери футурології і прогнозів, вибудованих з деякою ступенем вірогідності, до філософського осмислення повноцінного феномена.

Термін «постіндустріальне суспільство» в його сучасному значенні був вперше запропонований Д. Беллом у книзі «Прийде наше постіндустріальне суспільство», в якій автор виокремив основні риси нової соціальної формації: збільшення ролі теоретичного знання і його централізація; створення нової інтелектуальної технології для розв'язання економічних, інженерних та соціальних проблем; формування класу виробників знання й інформації; перегляд пріоритетів: від виробництва товарів до виробництва послуг; зміна владних відносин на користь меритократичної (від лат. meritos – заслужений) тенденції; підвищення економічної цінності інформації.

Практично одночасно з теорією Белла у США та Європі з'явилося декілька подібних концепцій: «Нове індустріальне суспільство» Дж. Гелбрейта, «Надіндустріальна цивілізація третьої хвилі» О. Тоффлера, «Технотронне суспільство» З. Бжезинського, «Зрілого індустріального суспільства» Р. Арона, «Посткапіталістичного суспільства» Р. Дарендорфа, «Просунутого індустріального суспільства» Г. Маркузе, «Інформаційного суспільства» Я. Масуди та низки інших. Практично всі футуристичні теорії цього напрямку погоджувалися з Д. Беллом щодо визначення характерних ознак

«суспільства майбутнього»: серед них найчастіше йшлося про високу автоматизацію виробництва, зростання значення непродуктивної праці (сфера обслуговування), збільшення ролі науки як у суспільстві, так і в процесі виробництва, підвищення значення інформації і знання тощо.

Сучасне, а тим більше майбутнє суспільство – це суспільство, в якому функція визначального фактора розвитку належить інформації і знанням. Якщо знання стає організуючим принципом усього суспільства, то таку форму соціального буття доречно відрекомендувати «суспільством знань». Інформаційна сфера є системоутворюючим фактором сучасного суспільства. Вона активно впливає на стан політичної, економічної, оборонної та інших функціональних складових держави. Поза будь-яким сумнівом, з часом рівень цієї залежності лише підвищуватиметься.

На основі знання ми облаштовуємо все наше життя. Інформаційна сфера є системоутворюючим фактором сучасного суспільства, а з розвитком прогресу ця залежність лише зростатиме.

Базисом «суспільства знань» є економічна система, заснована на знаннях, а тип соціального устрою обумовлений не стільки матеріальними інтересами і стереотипно усталеною економічною доцільністю, скільки ключовими світоглядними, ціннісними та духовними орієнтирами. У процесі становлення суспільства знань функціонуючі освітні системи повинні наповнюватися новим змістом; освіта інтенсивно інтегрується в транснаціональні й глобальні контексти; виникають нові проблеми перед світовим співтовариством у зв'язку зі збільшенням розриву між країнами з високим рівнем освіти і науки та країнами третього світу.

Здебільшого виокремлюють такі вимоги до освіти в умовах становлення суспільства знань: реалізація всезагального доступу до знань; безперервність навчання, навчання навичкам вчитися; формування когнітивних здібностей дослідницького ґатунку; навчання людей мислити і діяти відповідно до принципів сталого розвитку, з комплексним, системним врахуванням наслідків

будь-якої діяльності; оволодіння знаннями з міждисциплінарних сфер; підвищення рівня світоглядної культури.

Інтелект (від лат. *intellectus* – розуміння, пізнання) у широкому значенні постає сукупністю всіх пізнавальних ресурсів індивіда: від відчуттів та сприйняття до мислення й уяви; а у вузькому значенні – мислення, здатність мислення, раціонального пізнання. Поняття «інтелект» як об'єкт наукового дослідження було впроваджене у психологію англійським антропологом Ф. Гальтоном наприкінці XIX ст. Вчений уявляв інтелект як спадково зумовлену здатність. Послідовники Ф. Гальтона визначали інтелект у декількох аспектах: як здатність до навчання; як здатність оперувати абстрактними символами та відношеннями; як здатність адаптуватися до навколишнього світу.

На початку XX ст. вчені тлумачили інтелект певним рівнем психічного розвитку, котрий виявляє себе насамперед у ефективності пізнавальних функцій і засвоєння розумових навичок. А. Біне запропонував визначати ступінь розумової обдарованості за допомогою спеціальних тестів, позиціонуючи інтелект здатністю виконувати певні завдання, включатися в соціокультурне життя, успішно пристосовуватися до нього. На початку XXI ст. нараховувалося вже понад 500 тестів інтелекту. Кожен із них спрямований на оцінювання якоїсь однієї або декількох його характеристик.

Однак, слід визнати, що уявлення про інтелект як про величезну кількість конструктивно та функціонально різноманітних елементів перешкоджає осмисленню його цілісності. Для більшості наявних визначень інтелекту спільною є характеристика його передусім як здатності індивіда до розв'язання завдань, які потребують реалізації акту логічного висновку. Втім, на периферії уваги часто залишається той факт, що обов'язковими для інтелекту є також духовна та емоційна складові. Інтелектуальний капітал постає системою знань, яка базується на системному характері людського мислення, на оперуванні знаннями як взаємопов'язаними, рухливими, суперечливими, які переходять одне в інше або узагальнюються.

Доводиться констатувати, що «криза сучасної системи виховання є лише частиною глобальної кризи, зумовленої, зокрема, саме вузько прагматичними установками, орієнтацією на утилітарні та індивідуалістичні цінності. Наслідком цього є не тільки фрагментарність бачення реальності, а й її свідомі чи ні деформації. Людина в подібних умовах неспроможна охопити комплексність проблем, зв'язки і взаємодії між речами, що знаходяться для нашої сегментованої свідомості в різних просторах (сферах)» [180, с. 233-243].

Інтелект постає інтегральною характеристикою сучасного суспільства. Він може бути визначений як мета і засіб цивілізаційного розвитку людства. Його зміст як основного чинника розвитку постіндустріальної цивілізації визначається наданням людині умов для творчості, вдосконаленням навколишнього середовища, постійним освоєнням нової інформації, що в умовах інформаційної революції постає невичерпним джерелом нових знань.

Порівняно з іншими ресурсами інтелектуальний ресурс суспільного функціонування є найбільш перспективним і пристосованим для реалізації відтворювальних функцій та механізмів. Він невичерпний у виробництві, вдосконаленні, тиражуванні, адаптації і самовідтворенні. Його рентабельність принципово не обмежена. Він одночасно працює у декількох планах: економічному, креативному, культурному, комунікативному, тобто в усіх планах, у яких відтворюються суб'єкти. Його можна назвати стратегічним інтелектуальним капіталом нації.

Інтелектуальна власність виконує роль стратегічного ресурсу в системі формування національного багатства і суттєво впливає на рівень конкурентоспроможності. В країнах ЄС обсяги нематеріальних активів коливаються в межах від 30 до 80% від балансової вартості основних засобів, в Україні ж вони не перевищують 1,5-2% вартості основних засобів, хоча, за підрахунками експертів, реальна вартість таких активів становить не менше 15 мільярдів гривень, а потенційно можливі обсяги таких активів досягають цифри 200 мільярдів доларів США.

Перші роки нового тисячоліття внесли істотні корективи у сприйняття постсучасного суспільства значною мірою завдяки тому, що скинули маску гуманістичної політкоректності з реальних процесів, котрі визначають соціальну динаміку нового тисячоліття. Дослідження соціальних процесів суспільствах, що вступили в епоху «постсучасності», зроблені як в рамках соціології (Е. Гідденс, З. Бауман), так і у філософії постмодернізму (Ж. Бодрійяр, Ж. Дельоз, Ж. Ліотар), виявили низку невідповідностей реалій постсучасного суспільства тим прогнозам, які були зроблені наприкінці ХХ століття.

Розглядаючи нове суспільство з позицій інституційного критерію, сучасні спостерігачі найчастіше визначають його як суспільство «глобальне». Згідно з Ульріхом Беком, дане поняття означає, що ми вже живемо у взаємопов'язаному мегасуспільстві в тому сенсі, що уявлення про замкнені простори перетворилося на фікцію. Жодна країна чи навіть група країн не може відгородитися в своєму функціонуванні від інших. Різні форми економічної, культурної, політичної взаємодії конвергують один з одним, тому самоочевидні цінності західної моделі розвитку доводиться доводити і виправдовувати наново. Глобалізація передбачає процеси, в яких національні держави та їхній суверенітет вплітаються в павутину транснаціональних акторів і підкоряються їх владним можливостям, пріоритетам та ідентичності.

На думку Е. Гідденса, глобалізацію слід розглядати насамперед як процес інтенсифікації соціальних відносин, які пов'язують віддалені частини світу таким чином, що локальні феномени формуються під впливом подій, котрі відбуваються на великій від них відстані, тоді як глобальні значною мірою визначаються локальними змінами. Найбільш наочно процеси світової інтеграції помітні в економічній сфері, що дає підстави стверджувати про економічну природу глобалізації, вбачаючи її передовсім у побудові світової економічної системи, яка об'єднує національні економіки в процесі світового розподілу праці, включає їх у систему міжнародного обміну. При цьому постіндустріальне суспільство виростає з індустріального, є його

продовженням водночас запереченням. Подібно до того, як на стародавні фрески в подальші епохи наносяться нові зображення, пізніші суспільні явища накладаються на попередні шари, стираючи деякі риси і формуючи образ суспільства як конкретно-історичної цілісності.

У основі глобальної економіки – не лише транснаціональні корпорації, світова торгівля та розподіл праці між регіонами планети, адже подібна ситуація мала місце вже в індустріальному суспільстві. У економічній сфері відбуваються процеси настільки тісної інтеграції, що вся світова економіка стає єдиною системою, тим об'єктом, котрий відповідає всім трьом критеріям постсучасності – хаотичності, системності, надмірності. Глобальна економіка проникає в усі сфери соціального життя і навіть у приватне життя кожного індивіда.

Масове індустріальне виробництво, яке засноване на екстенсивній переробці природних ресурсів і складало економічний стрижень попереднього соціального типу, в постіндустріальному суспільстві не зникло: навпаки – обсяги такого виробництва щорічно збільшуються, зростає і споживання природних ресурсів. Проте, в рамках міжнародного розподілу праці, що є одним з основоположних принципів глобальної економіки, таке виробництво винесене за межі розвинених країн і зосереджене в регіонах, що володіють дешевими трудовими ресурсами. В рамках глобальної економіки такий вихід виявився більш економічно обґрунтованим, ніж впровадження роботизації виробництва, яке передбачали футурологи класичної постмодерної теорії 60–80-х років минулого століття.

В результаті виробництво перестало бути проблемою сучасної економіки і не буде нею принаймні до вичерпання основних природних ресурсів планети, тобто щонайменше ще 40–50 років. Високі технології Заходу і дешева робоча сила країн третього світу дозволяють виробляти товари в кількостях, небачених в умовах класичного індустріального суспільства. Таким чином, постмодерне суспільство стає суспільством тотального перевиробництва. Головним завданням стає знаходження відповіді на питання, куди подіти

вироблений товар, як заохотити людей споживати товари у все зростаючій кількості.

Перед соціальною системою постає проблема виробництва споживачів, розв'язання якої стимулює розвиток невиробничої сфери, сфери послуг (у постіндустріальних суспільствах у даній сфері зайнято понад 55% працездатного населення). Незважаючи на те, що значна частина такого населення нічого не виробляє, вона беруть участь у процесі споживання. Жан Бодрійяр взагалі пропонував відмовитися від розгляду заробітної плати в постмодерній економіці як еквівалента затраченої праці: зарплата більше нічому не еквівалентна і не пропорційна, вона є таїнством на кшталт хрещення або соборування, роблячи нас повноцінним учасником процесів споживання.

Другим рішенням цієї проблеми є створення системи кредиту, що дозволяє індивідам перейти від системи відкладеного споживання (накопичення) до системи відкладеної розплати. Третім механізмом виробництва споживачів є збільшення числа власників, які одержують прибуток від вкладення капіталу. Значна частина мешканців постіндустріальних країн (передовсім середній клас) в тій чи іншій формі (через банківські внески, придбання акцій, облігацій тощо) є власниками крупних комерційних структур, отримуючи від їхньої діяльності прибуток як дивіденди.

Таким чином, більшість громадян виявляються залучено в глобальну економіку не тільки як працівники, що продають свою працю, але і як господарі виробництва, що робить їх положення амбівалентним, а залученість в економічну систему – набагато глибшою. Внаслідок цього сучасна економічна система вже не може описуватися в термінах класичного капіталізму, оскільки власниками більшості сучасних корпорацій, чиї акції торгуються на фондових ринках, а активи утворюють кістяк сучасної глобальної економіки, є десятки мільйонів представників середнього класу.

Всі три механізми окрім виконання свого безпосереднього економічного завдання, розв'язують ще одну проблему – вписують кожного індивіда в межі

інституту глобальної економіки. Однак саме по собі створення широкого прошарку платоспроможних споживачів ще не гарантує збуту вироблених товарів. Тому все більшого значення набуває специфічна галузь економіки, що займається виробництвом і розподілом нових потреб індивідів. Про значення даної галузі в сучасній економіці говорить той факт, що витрати на рекламу і PR у найбільших корпораціях, котрі виробляють товари масового споживання, перевищують 30% від річного бюджету і впритул наближаються до витрат на виробництво. Цілком імовірно, що вже в найближчому майбутньому саме вони стануть основною витратною статтею.

Парадигма інформаційного суспільства осиновим фактором розвитку індивіда і соціуму вважає рівень ефективності використання інформації. Прибічники теорії інформаційного суспільства пов'язують його становлення насамперед із домінуванням «четвертого» – інформаційного – сектора економіки. При цьому стверджується, що капітал і праця, які є основою індустріального суспільства, поступаються місцем інформації та знанню у суспільстві сучасного формату. До переліку завдань освіти в сучасному інформаційному суспільстві належить розвиток системного мислення, вміння аналізувати ситуації вибору, виявляти, розв'язувати проблеми і упереджувати їх появу.

У постмодерному суспільстві на перший план виходить започаткований в індустріальну епоху феномен символічного виробництва, тобто виробництва знання – специфічна галузь економіки, орієнтована на виробництво, розподіл і управління схемами діяльності і типізаціями досвіду індивідів.

Другою фундаментальною відмінністю постсучасного суспільства, яка відрізняє її від індустріальної системи, є її принципова складність, що виявляється на всіх значущих рівнях, завдяки якій про неї можна говорити як про один з «некласичних об'єктів», непідвладних раціональному змалюванню з причин надзвичайно великого числа чинників, що визначають її стан у кожен момент часу. Причиною складності є не лише значна кількість агентів, що беруть участь в економічному процесі і впливають на нього, а й надзвичайно

висока швидкість економічного процесу, яка не залишає часу для його раціонального аналізу.

Однією з причин, що привела до таких змін, стала можливість вільного переміщення капіталу. Це означає, що будь-який власник має можливість продати свої акції і купити інші, більш прибуткові, причому – в іншому куточку світ. У глобальній економічній системі вартість підприємства є сумою вартості всіх його акцій, а не всіх його активів, тобто величиною, котра залежить від віртуального чинника, – стану ринку, тобто настроїв вкладників. У разі зміни настрою вартість компанії впродовж лише кількох годин може впасти або вирости в десятки процентів – і це при тому, що її активи не зазнали змін. Для економіки важливо, що кількість акцій у кожного окремого власника настільки незначна, що він не може здійснювати істотного впливу на управління компанією. У новій економічній системі не власники, а наймані робітники – менеджери, очолюють підприємство; самі ж власники не причетні до ухвалення найважливіших рішень.

У суспільно-політичній сфері постмодерне суспільство також є некласичним об'єктом, керованим безліччю мікроскопічних сил, що представляють інтереси окремих громадян. Сучасне глобальне суспільство відрізняється поступовим розмиванням політичної сфери. З одного боку, це пов'язане з імплозією мас, повною байдужістю більшості населення до політичних процесів і їхньою симуляцією вибору, який надається їм владною системою; з іншого, – з втратою значення політичних інститутів національних держав на тлі транснаціональних корпорацій і глобальних процесів (не лише економічних). В результаті глобальне суспільство постає аморфним, фрагментованим, дезінтегрованим, таким, що містить два нерівноважні різновиди: основний – породжений активністю транснаціональних структур та додатковий – репрезентований сукупністю державних утворень. Як відзначив Е. Тоффлер, якщо технологія другої хвилі сприяла одноманітності, то технологія третьої хвилі забезпечує соціальну багатоманітність.

Об'єднання в межах соціальної цілісності великої кількості соціальних інститутів, що відносяться до різних типів соціальності – від найбільш архаїчних до ультрамодерних, покликаних до життя новими технічними можливостями, породили настільки складний еkleктичний конгломерат соціальних зв'язків, що говорити про якісь закономірності, котрі визначають його розвиток, практично неможливо. При цьому окремі культурні, географічні, політичні та соціальні локальності не заперечуються і не уніфікуються єдиним глобалістичним процесом, а включаються в єдиний світ як складові частини. «Глобально» – означає «в багатьох місцях водночас», тобто транслокально. Згідно з Р.Робертсоном, глобалізація завжди пов'язана з локалізацією, що дає підстави визначати сучасний світ як «глокальний».

У наш час усе частіше доводиться констатувати сліпоту до глобальних, фундаментальних проблем, яка постала фатальним *fons errorum* – джерелом помилок (лат.), призвела до небезпечних ілюзій. Е. Моран зазначає: «Ми потребуємо демократії розуму, а не демократії суспільства масового споживання, яке призводить до регресу демократії, оскільки блокується вихід ключових питань цивілізації на рівень політичної свідомості» [190].

Е. Ільєнков слушно інтерпретував уяву вмінням розгледіти цілісність раніше, ніж частин. Відтак, рефлексійні зусилля учнів варто акцентовано спрямувати на поняття «частина» та «ціле», осмислено вивчаючи предмет двічі: від цілісності до його частин і від частин до цілісного об'єкта, явища чи процесу. Особистісно-рефлексійна підструктура мислення динамічно взаємодіє з інтелектуально-рефлексійною підструктурою в процесі подолання проблемно-конфліктних ситуацій, призводячи до підвищення продуктивності вирішення творчих завдань, до формування творчого мислення і культивування щоразу вищого рівня рефлексії.

Е. Морену належить влучне зауваження: «Парадоксально, але посилюється незнання цілого, незважаючи на те, що наявний прогрес у пізнанні частин. Нове знання через нестачу внутрішніх зв'язків не може бути ні асимільоване, ні інтегроване» [190]. І це при тому, що в сучасному світі

цілісне пізнання навколишньої дійсності стає інтелектуальною і життєвою необхідністю.

У концепції ситуаційного пізнання, яку розробляє Ф. Варела, суб'єкт пізнання розглядається в комплексі зі своїм оточенням, а пізнавальний акт набуває ознак ситуації, котра володіє певними топологічними властивостями. Має місце нелокальність, глибока взаємна детермінація зовнішнього та внутрішнього. «Світ, який мене оточує, і те, що я роблю, щоб виявити себе в цьому світі, неподільні. Глобальне є одночасно причиною і наслідком локальних дій». Здатність бачити ціле раніше його складових частин, здатність до розумового синтезу – найважливіша особливість когнітивної та креативної діяльності людини. Позбавлена таких здібностей людина бачить лише частини, окреме, одиничне, вона «зациклена» на них. Не усвідомлюючи контексту, значення якоїсь незрозумілої частини (не кажучи вже про значення цілого) залишається невідомим. Справжній творець починає писати свою книгу, коли знає, якою вона повинна бути в цілому. Остання фраза книги може бути навіть готової заздалегідь. Вона утримує в полі зору весь ритм книги, загальну архітектоніку тексту. Ця топологічно структурована мета слугує орієнтиром для корекції процесу творчості.

Цілком закономірно, що одне з семи невідкладних завдань в реформуванні системи освіти майбутнього Е. Мораном пов'язується з необхідністю розвитку холістичного мислення. «Пізнання світу як цілісності постає одночасно інтелектуальною і життєвою необхідністю. Універсальна проблема нового тисячоліття така: як отримати доступ до інформаційних відомостями про світ і як сформувати вміння послідовно викладати і організовувати ці відомості? Як сприймати і розуміти Контекст, Глобальне (відношення цілого та частин), Багатовимірне і Складне? Щоб виражати і організовувати знання, усвідомлювати і пізнавати проблеми світу, необхідна реформа мислення. Це фундаментальне питання для освіти, оскільки воно стосується нашої здатності організовувати знання. Наші роз'єднані, роздроблені, розподілені за дисциплінарними сферами знання жахливо

неадекватні для досягнення реальності й тих проблем, що стають все більш глобальними, трансдисциплінарними, полідисциплінарними, багатовимірними і планетарними. Через цю неадекватність невидимі Контекст, Глобальне, Багатовимірне, Складне» [190, с. 46].

Парадоксальність сучасної ситуації полягає в тому, що в результаті науково-технічної та інформаційної революції були створені можливості для культурного зростання, але цей ресурс майже не використовується з метою культурного вдосконалення і формування духовних особистостей. Не випадково І. Гобозов констатує: «Ніколи людство не мало настільки значних можливостей для збагачення культурного світу особистостей, але ніколи загальний інтелектуальний рівень людини не падав так низько, як тепер» [78, с. 84].

Глобалізація освіти створює сприятливі умови для синтезування всіх аспектів гармонійного розвитку особистості. Освіта в сучасному світі є найважливішою сферою соціального життя. Саме від неї залежить інтелектуальний потенціал нації, її самостійність, потужність і життєздатність. Незважаючи на те, що цивілізаційні тенденції розвитку людського соціуму та освітньої сфери єдині, акцент щодо їхньої реалізації різними країнами світу робиться по-різному. Кожна країна формулює власну ієрархію вимог до системи освіти.

Особливість глобалізації та інтеграції освітнього простору полягає в тому, що на відміну від товарних потоків, обміни в світовій інформаційній мережі неможливо повністю проконтролювати при перетині державних кордонів. Якщо на початковому етапі розвитку інформаційного суспільства формувалися національні інформаційні освітні простори, то нині ми спостерігаємо їх інтеграцію в єдиний світовий інформаційний простір.

У сучасному світі спостерігається безпрецедентний за своїми масштабами розвиток вищої освіти, зростає усвідомлення її важливої ролі для економічного та соціального розвитку. Практично у всіх країнах вища освіта проходить період реформування, пов'язаного з переходом до інноваційних

технологій та принципів глобалізації. Як зазначає у книзі «Глобальне бачення та нова наука» М. Чешко, термін «глобальність» означає широку сукупність процесів та структур, яку можна визначити як процес взаємозалежності, взаємопроникнення та взаємозумовленості найрізноманітніших компонентів світового співтовариства. Інакше кажучи, в сучасному світі створюється така цілісність, у межах якої кожна локальна подія визначається подіями в інших сегментах і навпаки. Ці процеси віддзеркалюють феномен глобалізації [302, с. 6].

Поняття «глобальні проблеми сучасності» набуло поширення з кінця 60-х – початку 70-х років XX століття. Етимологічно термін «глобальний» походить від латинського *globus* – земна куля. Звідси і проблеми, котрі перегукуються з інтересами не тільки окремої особистості, а й людства в цілому. Вони істотно впливають на розвиток окремих держав та регіонів, є потужним об'єктивним фактором світового економічного і соціального розвитку. Їх розв'язання передбачає об'єднання зусиль абсолютної більшості держав і організацій на міжнародному рівні, натомість їх недооцінка чи ігнорування загрожує катастрофічними наслідками для майбутнього всього людства.

Просте перенесення глобалізаційних підходів на ґрунт традиційної освітньої системи (що має власні концепції, школи і механізми дії) або їх механістична компіляція призводить до контрпродуктивних наслідків: хаосу, дисгармонії, стану невизначеності, який, у свою чергу, зумовлює деструктивні зміни самої системи. В усвідомленні таких проблем важливу роль відіграють дослідження Е. Ільєнкова, М. Кагана, М. Мамардашвілі, П. Щедровицького, В. Байденко, В. Панаріна.

З наростанням глобалізаційних процесів та пов'язаного з ними переходу до нових науково-інформаційних технологій відбувається зміна самої парадигми людського прогресу. Його сутністю, основним виміром і основним важелем стає розвиток особистості, людський розвиток як такий. Саме ця обставина буде визначати конкурентоспроможність кожної країни на оглядову

перспективу. Ось чому сфера освіти, що найбільшою мірою детермінує рівень розвитку людини, має стати загальнонаціональним пріоритетом. В Україні цього ще не відбулося, тому важливим завданням є утвердження і в громадській думці, і в суспільній практиці пріоритетності сфери освіти як необхідної умови поступального і динамічного національного розвитку.

Традиційний та модернізаційний типи суспільства характеризуються принципово різною мотивацією діяльності: зокрема, в традиційному людина не може створити нічого принципово нового. І не тому, що це важко з технічної точки зору. Труднощі творення – не найголовніше. Значно важливішим є та обставина, що цьому суспільству не властиве мислення, яке передбачає творчість. Воно бачить світ абсолютно нерухомим: так само, як дальтонік не розрізняє кольорів, людина традиційного суспільства за самою своєю природою не усвідомлює потреби розвитку. Модернізована особистість – навпаки – ніяк не може взяти до тями, яким чином можна жити без розвитку. Ця людина постійно намагається досягати нових цілей, перетворюючи себе і суспільство з позицій належного.

Модернізоване суспільство відрізняється від традиційного високим рівнем громадянської культури населення, завдяки чому політичною формою його існування є демократія. У модернізованому суспільстві існують іманентні механізми, які забезпечують перманентне відтворення економічного зростання – на противагу традиційним соціумам, в яких відсутні внутрішні стимули для економічного розвитку. На противагу індивідам традиційного, модернізоване суспільство є значно мобільнішим у фізичному, соціальному та психологічному сенсах. На відміну від традиційного суспільства, людина модернізованого соціального формату володіє спроможністю пристосовуватися до мінливих обставин дійсності.

Абсолютна більшість дослідників у якості основних причин появи численних проблем у сфері освіти називають національну кризу соціокультурної ідентичності, а також потребу перегляду класичної моделі

освіти. Однак щодо сутності такої кризи, недоліків освітньої моделі й шляхів розв'язання зазначених проблем думки науковців не співпадають.

Ще одним ключовим завданням повинна стати модернізація освіти відповідно до вимог ХХІ століття і потреб української державності. Такий цільовий орієнтир тим більше актуальний і необхідний, якщо взяти до уваги, що в часи педагогічного авторитаризму не лише латентно культивувався, а й був утілений на практиці ідеал конформіста, пристосуванця, деіндивідуалізовану особу, яка неспроможна до самостійної і відповідальної поведінки на основі критичного, творчого та інноваційного ставлення до дійсності.

Адекватне бачення, розуміння, усвідомлення суті справи в освітній сфері та рівня викликів на її адресу – категорично необхідна передумова модернізації освітньої сфери, надання їй ефективних, якісних ознак. За відсутності ж такого бачення, розуміння і усвідомлення у пам'яті закономірно виринає вердикт І. Гете про те, що немає нічого страшнішого, ніж діяльне невігластво.

Як модернізація, так і інновація *de facto* має своїм цільовим орієнтиром осучаснення. Але якщо модернізація в принципі можлива за наявності суто кількісного нарощування пріоритетних позицій, то інновація – це те, що якісно відрізняється від існуючих форм мислення, поведінки, традицій і творінь культури. Власне, саме принципи інноваційного суспільства дозволили Європі завоювати і переобладнати весь світ не тільки й не стільки завдяки арміям, скільки завдяки ідеям і способу життя.

Інноваційна освіта є моделлю освіти, орієнтованою на максимальний розвиток творчих здібностей особистості, на створення потужної мотивації саморозвитку індивіда на основі свідомо обраної «освітньої траєкторії» (сфери, напрямку і послідовності освіти, типу і виду навчального закладу тощо) та сфери професійної діяльності.

Інноваційне мислення й інноваційна діяльність набули надзвичайного значення для всіх сфер життєдіяльності, а особливо для освіти і педагогіки.

Саме через освіту насамперед ми почали готувати людину з інноваційним типом мислення, культури і здатності до інноваційної діяльності. Без цього ні людина не буде конкурентоспроможною, ні країна не буде успішною в сучасних умовах розвитку. Інновації – це та суспільно-необхідна творча діяльності, без якої не може результативно відбутися жодний суспільний процес, у тому числі освітній [23, с. 82].

Будь-який інноваційний процес вимагає оволодіння інформаційними ресурсами і комунікаційними технологіями. Проблема полягає не в тому, щоб оволодіти деяким набором технологій, а в тому, щоб побудувати ефективну систему їх використання відповідно до стратегії і тактики розвитку. Інноваційна освіта є моделлю освіти, орієнтованою на максимальний розвиток творчих здібностей особистостей, на створення потужної мотивації саморозвитку індивіда на основі свідомо обраної «освітньої траєкторії» (сфери, напрямку і послідовності освіти, типу і виду навчального закладу тощо) та сфери професійної діяльності.

Ключове питання звучить так: крізь призму яких підходів можна коректно сприймати освіту? Сприймати – себто аналізувати, порівнювати, екстраполювати, формулювати оптимізаційні пропозиції і т. ін.

Перший істотний аспект полягає в тому, що таких підходів більше, ніж один. Зокрема, до переліку таких підходів можна віднести а) процесний, б) результатний, в) інституційний, г) цілепокладаючий. При бажанні цей перелік можна продовжити, а можна застосувати підходи, які базуються на дихотомічних принципах – наприклад, підхід так званих «коротких» та «довгих» грошей.

Друга і основна проблемна особливість полягає в тому, що кожен з цих підходів має право на існування, тобто не є апріорі хибним чи некоректним, але при цьому критеріальні ознаки якості освіти в межах різних парадигмальних підходів можуть не лише істотно різнитися між собою, а й бути несумісними, взаємовиключними. Йдеться про еквівалентні, але кардинально несумісні світоглядні парадигми. Такий стан речей не є чимось

екстраординарним: історія науки оперує багатьма прикладами дискусій між еквівалентними концептуальними підходами – Копернік проти Птолемея, хвильова теорія світла проти корпускулярної, Пристлі проти Лавуазьє в хімії, Ейнштейн проти Бора в квантовій механіці, елітаризм проти масовизації в історії та соціології, креаціонізм проти еволюціонізму в палеобіології, уніформізм проти катастрофізму в геології і т. ін.

Але якщо на предметах досліджень фізики, хімії чи біології перебіг теоретико-концептуальних різнотлумачень практично ніяк не позначиться, то для гуманітарних сфер, які так чи інакше орієнтуються на певний образ, цілепокладаючу модель людини, інтерпретаційна невиразність і аргументаційна непереконливість повсякчас призводять до негативних, а інколи й до фатальних наслідків, котрі стосуються як окремого індивіда, так і суспільства, людства в цілому. Цей аспект посилює значення і підвищує рівень вимог до теоретико-концептуальних наголосів, які безпосередньо чи опосередковано стосуються людини.

Як слушно зазначали В. Андрущенко та В. Лутай, «головна мета освітянської діяльності повинна спиратись на принцип формування такої всебічно розвиненої людини, яка більш-менш гармонійно поєднувала б свої інтереси і свій високий професіоналізм зі загальними цінностями та інтересами (національними, загальнолюдськими, екологічними тощо)» [6, с. 62].

Втім, доводиться констатувати, що практика вищої освіти, яка склалась за часів СРСР й досі зберігається в Україні, переслідує невиправдано звужену й суто утилітарну мету, а саме: вона виконує завдання насамперед і в основному підготовки фахівця для успішного виконання тих чи інших виробничих функцій. Після такого визначення завдань не варто дивуватись результатам їх виконання – людині, перетвореної на флюгер, соціального хамелеона, кон'юнктурника, позбавленої своєї суб'єктивності й суб'єктності, зведеної до рівня об'єкта, маніпульованого зовнішніми регламентаціями.

І це в той час, коли, як зазначав Е. Тоффлер, «технології завтрашнього дня потребують не мільйонів поверхово обізнаних людей, готових працювати

в унісон на монотонних роботах, не тих, хто виконує накази, не змигнувши й оком, керуючись тезою, що «ціна хліба – це механічне підкорення владі», а людей, які можуть приймати критичні рішення і знаходити свій шлях у новому оточенні, оперативно встановлювати необхідні стосунки за умов мінливої реальності» [261, с. 412].

Функціональні автоматизми, стереотипи і габітуси вищої освіти, що склалися в часи СРСР і за інерцією продовжують відтворювати себе в Україні, переслідують украй звужену, спрощену й суто утилітарну мету, а саме: забезпечують конвеєрну підготовку фахівців для успішного виконання деяких виробничих функцій. Як аргументовано зазначає І. Предборська, «в межах «конвеєрної» та проектної освітніх моделей світ людини спрощується, редукується лише до однієї чи декількох характеристик сутності людини, що, в свою чергу, породжує стандартну посередню «людину маси» (Х. Ортега-і-Гассет) та «одновимірність» (Г. Маркузе) її буття. Мережева модель освіти сприяє становленню нового типу людини – людини складної, якій властиві нове мислення, нові адекватні способи бачити самих себе та навколишній світ. Вирішальне значення набуває творчий первень людини, її інтелектуальний потенціал, комунікативна компетентність, духовно-моральні орієнтації тощо. Відтак, освіта орієнтується не стільки на інформаційні, наукові, ціннісні, нормативні, діяльнісні сторони особистості, скільки на складові, які сфокусовані на пізнавальних, емоційних, психологічних можливостях індивідуальної, а не абстрактної людини» [212, с. 83].

Нав'язливі утилітарні акценти постають виразним рецидивом хвороби світоглядної і загалом ментальної невибагливості. Переважна більшість досліджень цієї сфери зосереджує увагу на пріоритетному значенні адаптативної функції освіти і людини: мовляв, ті зобов'язані якомога оперативніше, без економічних та психологічних збитків при звичаїтися до «нових правил гри», вмонтувати себе в механізм глобального суспільства, стати органічною і ефективною складовою цього механізму. Втім, це не більше, ніж контрпродуктивний забобон, оскільки нова якість асиметричного

глобального суспільства потребує нової якості людини, а відтак – адекватній цьому статус-кво нової якості освіти.

Значною проблемою людства з часів розподілу праці є та особливість, що чим вужча спеціалізація людини, тим вужчі горизонти її особистісного, світоглядного та інтелектуального розвитку, тим більш редуковані, зведені до мінімуму можливості актуалізувати її багатоманітний потенціал. Цей фактор суперечить і навіть заперечує стратегему гармонійного і всебічного розвитку особистості.

Філософія як ніяка інша сфера знання покликана переконливо окреслити горизонт можливого розвитку людини, проінтерпретувати людину як єдність багатоманітності (висловлюючись терміном Е. Морена, як «*unitas multiplex*»), а людський потенціал – як буття-на-рівні-можливості. Саме філософія покликана сформулювати переконливі аргументи на користь не усіченої, дегенеративної жертви тотальних соціальних взаємозалежностей і взаємозумовленостей, а цілісної Людини.

Не варто оминати увагою й той факт, що «поняття «цілісної особистості», до якого апелює раціональна модель освітнього процесу аж ніяк не можу бути втиснуте у вузькі межі суто раціональної істоти, оскільки людина, як відомо, не лише мислить, а ще й відчуває, страждає, прагне, бажає тощо. Тобто йдеться про все те, що раціональна модель освітнього процесу не просто воліла не помічати, а й принципово не могла помітити, оскільки все це підлягало майже суцільному запереченню як випадковий артефакт людського існування» [323, с. 135].

Найважливіше завдання освіти – розвиток особистісного потенціалу. Особистість – це людина, в якій виразно простежуються людські якості на кшталт совісті, честі, прагнення до цінностей найвищого гатунку. Такий індивід послідовно відстоює своє право на повагу до духовної свободи і самовизначення. Істотною складовою частиною самовизначення є трансляція світоглядно-аксіологічних пріоритетів і переклад їх мовою особистісних значень. Під духовним самовизначенням слід розуміти вибір домінанти, яка

сформована в результаті пізнавально-пошукової активності індивіда. Людина прагне визначити себе, своє «я», вона відбирає і «фільтрує» цінності життя і культури, формує власне соціокультурне поле.

Особистість постає ключовою цінністю тому, що розвиток саме її потенціалу, процес її творчої самоактуалізації є безальтернативною метою як суспільного розвитку, так і функціонування системи освіти. Більше того, це положення набуло нормативного характеру, оскільки вимога спрямованості освіти на всезагальний розвиток людини міститься в Загальній декларації прав людини. Зазначена особливість передбачає пріоритетність гуманітарних цінностей системи освіти. Саме їх розвитком зумовлюється процес гуманізації та гуманітаризації освіти на сучасному етапі як визначальний напрям змістовного реформування системи освіти.

Вирішального значення набувають два аспекти. Перший передбачає не тільки формування певної системи знань, а й розвиток духовності в контексті гармонійної взаємодії всіх індивідуальних процесів світосприйняття. Особливого значення тут набуває формування етично обумовленої мотивації навчання, орієнтованої на самоактуалізацію системи індивідуальних цінностей та гуманістичних характеристик системи взаємовідносин між викладачем і студентом. Другий аспект пов'язаний з акцентом на подоланні технократичної природи сучасного навчання.

Створення умов для самоактуалізації особистості можливе лише в рамках нової моделі освіти, інтегрованої з глобальними модернізаційними процесами. Це означає, що втілення нової гуманістичної парадигми освіти здійснюватиметься в процесі подолання негативних наслідків авторитаризму: по-перше, «гвинтикової» моделі навчального процесу, в межах якої студент розглядається лише як об'єкт, по-друге, монополізму держави в освітній політиці, по-третє, тотальної заідеологізованості навчання і виховання, яка має на меті насамперед уніфікацію і нівелювання особистості.

Як аргументовано наполягає В. Андрущенко, на місце старих підходів мають прийти нові, що ґрунтуються на принципах демократії, гуманізації,

гуманітаризації, безперервності навчального процесу і гармонійного поєднання здобутків національної науки та світових досягнень. Нові підходи до освіти утверджують нові методи викладання дисциплін: модульно-рейтингові системи, інтегративні курси, поліваріантність навчальних програм, альтернативність навчальних курсів і дисциплін, розробку і впровадження авторських спеціальних курсів [7, с. 214-215].

Питання про те, яку освіту потрібно людині XXI століття, виявляється невіддільним від питання, якою має бути людина, якими належить бути базовим цінностям і обумовленим ними соціальним властивостям і якостям, здатним забезпечити життєздатність в сучасних соціальних умовах і скласти основу соціальності, що розвивається на надійних принципах і володіє надійним механізмом самоорганізації. Відповісти на ці питання неможливо без теоретичного аналізу ціннісного фундаменту освітньої діяльності, що визначає цілісність і характер усіх складових її елементів.

Між іншим, «у чому полягає головна небезпека соціальної репресії, імпліцитно властивої освітньому процесу? Насамперед у тому, що соціальна тотальність заступає місце самотутніх життєвих сценаріїв. Добрі шанси на продуктивний розвиток має лише дійсність, яка містить у собі достатні розмаїття і варіабельність. Ніхто не знає ні майбутнього, ні достеменного сенсу буття. Тому лише те, що містить у собі високий потенціал конструктивних реакцій на невизначене і наперед невідоме, має перспективу успішного виживання і розвитку. Осердям цього розмаїття в суспільстві є самотутні особистості й відповідні їм самотутні кластери життєсвітів. Освіта як виконавець репресивної функції репродукування соціальної системи нищить це розмаїття в зародку. Друга, не менш суттєва небезпека, полягає в атрофії у людині здатності самодіяльності та самовідтворення, взагалі її креативних і вітальних можливостей у широкому розумінні. Не будемо наївними: соціальна система здебільшого користується енергією людських існувань. Вона експлуатує людську природу, мало й у цілому нездаро опікуючись відтворенням живих людських сил. Очевидно, що цей природний

ресурс є не менш конечним, ніж поклади нафти або газу. Ерозія людської вітальності й загалом життєдіяльності, фізичних і психічних сил людини досягла в нинішніх високоурбанізованих суспільствах загрозової межі. За цією межею – антропологічна катастрофа» [216, с. 168].

П. Бурдьє аргументовано стверджує, що освіта є одним з найбільш дієвих інструментів ведення символічної боротьби для нав'язування домінуючої культури. Це здійснюється насамперед під час набуття знання і виявляється на рівні навіювання спокус, загроз, дорікань, натяків, наказів, вимог, виявляючи в такий спосіб свою «гіпнотичну владу». Влада символічного насилля має на меті шляхом нав'язування визнати легітимними такі значення, які приховують силові відносини. Звідси – висновок: «Будь-який педагогічний вплив об'єктивно є символічним насиллям, оскільки за допомогою влади нав'язується культурне свавілля».

Як слушно зазначає В. Ярошовець, «не можна оминати увагою й той факт, що поняття «цілісної особистості», до якого апелює раціональна модель освітнього процесу аж ніяк не можу бути втиснуте у вузькі межі суто раціональної істоти, оскільки людина, як відомо, не лише мислить, а ще й відчуває, страждає, прагне, бажає тощо. Тобто йдеться про все те, що раціональна модель освітнього процесу не просто воліла не помічати, але й принципово не могла помітити, оскільки все це підлягало майже суцільному запереченню як випадковий артефакт людського існування» [323, с. 135].

Класична раціоналістична парадигма була реалізована, за словами М. Фуко, в результаті впровадження специфічних репресивних практик, які не лише стверджували раціональний елемент, а й всіляко маргіналізували будь-які вияви ірраціонального. Такий «войовничий раціоналізм» пустив особливо міцні корені в освітньому процесі, що було виразно продемонстровано М. Фуко за результатами аналізу дисциплінарної матриці у книзі «Наглядати і карати».

Згідно з М. Фуко, метафізичні схеми, ідеї та різноманітні «ізми» є знаряддями прихованого поневолення людини, а представники політико-

риторичних стратегій – це агенти нових форм поневолення, покликаних здійснювати в суспільстві функції соціокультурного нагляду, управління і контролю. «Суворе дотримання будь-якої універсальної системи обов’язкових соціальних норм неминуче породить суспільство, котре регламентує, програмує, «зомбує» поведінку індивідів, скеровує суспільство в напрямку панування тоталітарного режиму – релігійно-фундаменталістського, фашистського, комуністичного тощо» [164, с. 35].

Як влучно зауважила Ж. де Сталь, «люди поступово розучуються відрізняти гідне від негідного. Хоча багато ілюзій зруйновано, але істини не поспішають заступати їх місце. Людина втрачає інтерес до собі подібних і навіть до себе. До тих, хто хоче якось виокремитися, ставляться з упередженням: хвору публіку заздалегідь втомлює кожен, хто шукає її уваги»[246, с. 75]. Відтак, доводиться констатувати: «Фізичне знищення видатних людей, які задихаються під тиском реальної маси, – найбільш поширене явище в історії. Швидке зростання посередностей – населення, яке не наділене бажанням чи спроможністю міркувати – вже самим фактом своєї масовості торжествує, пригнічуючи духовну велич. Безперервно відбувається відбір неповноцінних» [325, с. 259].

Така, з дозволу сказати, «варваризація суспільних зв’язків» призводить, як писав у праці «Слова та речі» (1966) М. Фуко, до «смерті людини», до побудови принципово антигуманної системи, котра перетворює індивіда не на мету, а на засіб – один з багатьох інструментів суспільного розвитку. Відповідно, здебільшого цінується не стільки непересічний потенціал людини, скільки її утилітарні інструментальні можливості. Суспільство скеровує основні зусилля на винаходи все більш досконалих, витончених методів дресирування, зомбіювання і маніпулювання внутрішнім світом людини. З’являється одновимірна людина – індивід, позбавлений самості, саморефлексії, індивідуальної унікальності, обличчя, точки зору і навіть голосу. Це конформіст, який *de facto* капітулював перед бюрократичною раціональністю. По суті, він уже й не людина, а лише маріонетка, гвинтик у

жорстко корпоративній і знеособленій системі технічно-бюрократичного відтворення.

Подібні вердикти набули поширення в другій половині XX століття, хоча ще Ф. Шіллер констатував: «Насолода відокремилася від роботи, засіб – від мети, зусилля – від нагороди. Будучи прикутою до окремого уламка буттєвої цілісності, людина парадоксальним чином сама неухильно уподібнюється до уламка. Слухаючи одноманітний шум життєвого колеса, індивід втрачає спроможність розвивати гармонію власного єства: замість того, щоб відтворити людяність своєї природи, він перетворюється лише на химерний відбиток своїх занять» [307, с. 265-266]. За таких обставин пріоритетного значення набуває мета розширення простору свободи, від величини якого безпосередньо залежить ефективність розвитку особистості, реалізації людського потенціалу як буття-на-рівні-можливості.

Як писав Ф. Шлейєрмахер, «підносячи людину до усвідомлення її взаємодії зі світом, навчаючи її бачити в собі не лише щось відокремлене й одиничне, а живого співучасника всезагальної цілісності, філософія не погодиться, щоб на її очах гинув у злиднях та убозстві, не досягши своєї мети, той, хто наполегливо скеровує свій духовний погляд на самого себе, розпізнаючи в собі Всесвіт» [308, с. 173]. Але, попри будь-які величні дослідницько-телеологічні завдання, треба завжди залишатися на твердому ґрунті реалізму: «Хіба може людина, для якої навіть один предмет є надто великим, охопити всі предмети людських прагнень – науку, мистецтво та життя в цілому? Невже реально оперувати цілісною і в усьому передбачуваною людяністю?» [173, с. 134].

Антропологічна інтерпретація виходить з відсутності будь-яких передумов у дослідженні людини: «Ми не знаємо, ким є людина насправді, тому філософську антропологію слід розвивати в напрямку усвідомлення незахищеності людського буття» [338]. Цей підхід можна істотно поглибити й драматизувати за рахунок зауваження Ф. Достоевського: «З усією очевидністю зрозуміло, що зло причаїлося в людині значно глибше, ніж передбачали лікарі-

соціалісти, що в будь-якому суспільному устрої нам не позбутися зла, що душа людська залишається все такою ж, нарешті, що закони людського духу настільки ж невідомі, невизначені і втаємничені, що нема й не може бути ні лікарів, ні навіть суддів остаточних» [95, с. 201].

Напрошується запитання: як проникнути в субстанційне осереддя людськості, людини як такої, не вдаючись до гонитви за світоглядними привидами? Що становить константу-серцевину універсального розуміння природи людини? Які людські характеристики змінюються відповідно до перебігу соціокультурної динаміки? Наскільки виправданим є твердження, що лише універсальні характеристики віддзеркалюють основу людини як такої, а натомість ознаки, зумовлені культурним середовищем, мають другорядне значення? Чи можуть елементи, які складають нашу ідентичність, бути предметом вибору? При цьому слід наголосити, що відповіді мають бути гранично зваженими й аргументованими, оскільки «якщо ми дамо людині хибне розуміння її природи, то зіпсуємо її. Витлумачуючи людину як складений із рефлексів автомат, як психо-машину, як набір інстинктів, як пішака, приведеного в дію драйвами та примітивними реакціями, як тривіальний продукт інстинктів, спадковості й середовища, ми плекаємо фатальний нігілізм, схильність до якого й так надміру притаманна сучасній людині» [279, с. 25].

Термін «людиноцентризм» В. Кремень характеризує як такий, що «позначає різноманітні й водночас концептуально спрямовані відтінки філософської думки, об'єктом яких є людина, тілесність, духовність, освіченість, моральність, егоїзм, розумність, цілеспрямованість – усе це є фрагментами постійно змінюваної картини буття людини, які відкривають її нові аспекти, але не вичерпують нескінченного змісту. Людиноцентризм є пріоритетним вектором сучасної філософії освіти, гуманістичних, освітніх, культурних практик. Філософія людиноцентризму має визначати сучасні освітні стратегії [134, с. 9-10].

3.2. Проблеми і перспективи гуманізації освіти і суспільства

Г. Ф. Кумбс у книзі «Криза освіти в сучасному світі» виокремив чотири причини, що лежать в основі світової кризи в сфері освіти. Перша причина пов'язана з неможливістю задовольнити зростаючі потреби населення в шкільній та університетській освіті; друга причина зумовлена нестачею коштів і, як наслідок цього аспекта, з інструментальною неготовністю системи освіти відповідати новим вимогам і завданням; третя причина зводиться до інертності системи освіти, неготової до своєчасних і адекватних відповідей на виклики епохи; четверта причина полягає в інертності суспільства, що призводить до нерозуміння як освітніх, так і власних потреб і можливостей.

Криза освіти як соціального інституту і як системи – це неспроможність виконати свої функції і впоратися з місією формування повноцінної особистості, здатної реалізувати себе в сучасному світі. Криза освіти має практично всесвітній характер, а її основою є: а) цивілізаційні розриви між орієнтацією освіти на передачу учням якомога більшого обсягу знань та фізичною неможливістю його засвоїти; б) традиційною «підтримуючою» освітою та динамічним розвитком соціуму, який вважає парадигму «підтримуючої» освіти перешкодою, гальмом на шляху інноватики, креативності й загалом перспективізму; в) культурно-національною специфікою освітніх систем та вимогою єдиних стандартів освіти, яку висуває все більш посилюваний глобалізм.

Важливий недолік полягає в тому, що суспільство часто розглядає освіту як соціальний інститут (на соцієтальному рівні) та вид діяльності (на рівні індивіда) вкрай однобічно і редуковано – виключно як засіб підготовки людини до професії. Це – спрощений підхід, позаяк покликання освіти полягає не тільки й навіть не стільки в професійній підготовці і навіть не в підготовці до життя в цілому, а в тому, щоб допомогти людині поліпшити як світ, так і себе в цьому світі. Відтак, одним з ключових важелів виходу з кризи освіти є

концептуальне переосмислення освіти як соціального явища, соціального інституту і соціальної системи.

Криза освіти, незадовільний рівень її якості постає закономірним результуючим ефектом світоглядної кризи, невиразності, ігнорування аргументаційно переконливих підходів. Адекватне бачення, розуміння, усвідомлення суті справи і рівня викликів – вкрай необхідна умова подолання негативних явищ і тенденцій як у сфері освіти, так і на рівні суспільства загалом.

Із середини ХХ століття в освіті з'явилась безліч проблем, котрі потребують розв'язання. По-перше, йдеться про проблему змісту освіти – що вивчати? Цей аспект обумовлений зростанням наукового знання, а також кількістю навчальних дисциплін: позаяк весь обсяг наукового знання неможливо втиснути в обмежену кількість дисциплін, то укладачі освітніх програм опинилися перед вибором: або вивчати пріоритетні дисципліни, що актуалізує проблему критеріїв пріоритетності; або вчити всьому, що виливається у зниження рівня фундаментальності освіти, в її розпорошеність за принципом «про все і ніщо водночас».

Що стосується проблеми змісту освіти в її сучасному форматі, то тут важливо не статично і пасивно володіти знаннями, а вміти їх ефективно, креативно і евристично застосовувати. Для досягнення такого цільового пріоритету вирішального значення набуває розвиток самостійного, критичного, рефлексійного мислення, а також проблематизуючий метод, метод екстраполяцій і аналогій. Зрештою, не варто ігнорувати очевидне: для розвитку особистості отримання знань має значно менше значення, ніж розвиток здібностей.

По-друге, актуалізувалася проблема навчання – як вчити? «Найважливішою новою якістю в суспільстві знань стала здатність учитися тому, як учитися («to learn how to learn»)» [353, с. 269], – наголошують Дж. Валімаа та Д. Хоффман.

Найвищою цінністю, ієрархічно визначальною метою і результуючим ефектом освіти є менталітет – вирішальний щабель освітнього процесу, який включає грамотність, освіченість, професійну компетентність, культуру. Кожна зі сходинок цієї драбини володіє певною специфікою. Якщо грамотність характеризує наявність знань і образу світу, вмінь, навичок, а також духовних орієнтирів пізнання та існування у світі, то освіченість, характеризуючи особистісні освітні здобутки, є якістю розвитку особистості, спроможної орієнтуватися в навколишньому середовищі, пристосовуватися до нього, охороняти і збагачувати його, набувати про нього нові знання й за допомогою цього безперервно вдосконалювати себе. Критеріями освіченості є системність знань і мислення, які проявляються в тому, що людина здатна самостійно відновлювати відсутні ланки в системі знань за допомогою логічних міркувань.

Освічена людина відрізняється від неосвіченої тим, що може плідно здійснювати наукові дослідження, конструювати, творчо жити і працювати. Оскар Уайльд зауважив: освіта – парадоксальна річ: нічому, заради чого справді варто знати, неможливо навчити. Що ж відрізняє освічену людину? Що це за знання, якому не можна навчити? Насамперед це динамічний розвиток у процесі освіти загальної здатності мислення, а також креативність, яка генерує здатність застосовувати наявні теоретичні й практичні знання як особистісне know how, як стратегії розв’язання проблем і методи отримання нового знання.

Е. Моран, президент Асоціації складного мислення, в книзі «Добре влаштована голова. Переосмислити реформу – реформувати мислення» (1999), аналізує основні напрями сучасної реформи освіти, заснованої на впровадженні в систему освіти принципів складного, нелінійного мислення. Він доводить, що краще мати «добре облаштовану голову», ніж «голову, наповнену численними знаннями». У «голові, наповненій знаннями» акумульовано великий обсяг знань, але ці знання лише складені в штабелі, а не піддані належній обробці, ретельному відбору, вони ще належним чином не

організовані. У «добре облаштованій голові» знання не просто зібрані й накопичені, а пов'язані в цілісну систему. Голова такого гатунку має подвійну перевагу: 1) володіє «загальною здатністю ставити і вирішувати проблеми»; 2) оперує «принципами організації, що дозволяють пов'язувати знання і надавати їм смисл».

Мистецтво пізнання, або когнітивне мистецтво, стає вітальним мистецтвом, мистецтвом життя. Когнітивне мистецтво – це не лише коректне використання логіки, правил дедукції і індукції в розумових побудовах, а й мистецтво аргументації, ведення дискусії, відкритого і конструктивного діалогу, в якому народжуються нові смисли, відкриваються нові горизонти знання. Когнітивне мистецтво сьогодні – це мистецтво думати глобально, щоб успішно вирішувати локальні проблеми.

Щоб навчитися орієнтуватися в океані інформації та перетворити свої знання в життєву мудрість, потрібно не лише піднятися сходами шкільної та університетської освіти, а й поринути у світ літератури, поезії, театру та кіно, які відкривають естетичний вимір нашого існування. Як доводить Е. Моран, література, поезія і кіно повинні розглядатися не лише й не стільки як об'єкти граматичного, синтаксичного і семіотичного аналізу, скільки як школа життя – причому, в кількох аспектах: як школа мови; як школа поетичного якості життя, формування естетичного почуття, вміння захоплюватися; як школа відкриття себе, де кожна людина може впізнати себе в персонажах романів і фільмів; як школа людської складності, вміння жити в складних ситуаціях; як школа людського розуміння.

Які ідейно-світоглядні пріоритети слід покласти в основу розвитку сучасної освіти? Ієрархію пріоритетів очолює принцип контекстуально-детермінативного реалізму. По суті, йдеться про конкретизований і деталізований принцип системності, про те, що освіта є класичним системним об'єктом, елементом соціальної системи.

Вкрай важливим з точки зору дослідницької та інтерпретативної коректності є принцип симетрії (гносеологічної, епістемологічної,

герменевтичної тощо), який акцентує увагу на неможливості формулювання на світоглядні, аксіологічні й сенсожиттєві питання відповідей у термінах вульгарного матеріалізму і емпіризму. Приміром, попри те, що кохання змінює формулу крові й хімічні реакції в організмі людини, воно все ж не є хімічною реакцією, оскільки забезпечення подібного хімічного статус-кво за допомогою цілеспрямованого хімічного впливу на організм абсолютно не гарантує невідворотного настання фази кохання. Ще один приклад: хоча будь-яка геніальність містить атрибути наївності й інфантилізму, аж ніяк не кожна наївність й інфантильність є апріорі геніальними.

Необхідність реформування освіти обумовлюється пізнанням нелінійних складних систем. Принципи «складного мислення» розробляються французької школою Е.Морена, що продовжує традицію Л. фон Берталанфі, Г. Бейтсона, Ф. Варели, Е. Ласло, У. Матурани, І. Пригожина, Х. фон Ферстера, К. Шеннона, Р. Ешбі. «Складне мислення» порушує перед сучасною освітою проблему переходу до кроскультурної комунікації, яка передбачає включення людини в загальну картину світу, розуміння світу як складної самоорганізованої системи. Філософсько-світоглядне і методологічне розкриття такого розуміння світу можливе лише на підставі міждисциплінарного і трансдисциплінарних підходів, які активно використовуються в складному мисленні (Е. Моран) і в сучасній постнекласичній науці (В. Стюпін).

Корелятивна сумісність явищ визначає їх екстраполяційний ресурс – тобто саму коректність екстраполяції і її теоретико-прикладний діапазон. Вміння проводити асоціативні паралелі й аналогії, здійснювати доречні й ефективні екстраполяції постає основною науково-дослідницькою компетентністю на оглядову перспективу.

Ознак ключового, вирішального завдання набуває виявлення і реалізація креативного потенціалу людини, її здібностей і задатків, а також створення максимально сприятливих умов для актуалізації цього потенціалу. Гуманістичний розвиток освіти передбачає нарощування, культивування

гуманістичних традицій та ідеалів, що надасть істотної поштовху для виходу зі світоглядної кризи і забезпечить рух у напрямку всебічного розвитку суспільства [272, с. 26].

Нині все більше актуалізується аспект якості пізнавального методу. У цьому контексті особливого значення набуває креативність як творча здатність індивіда створювати принципово нові ідеї, які кардинально відрізняються від традиційних схем мислення, а також вміння розв'язувати проблеми, що виникають всередині й поза реальними системами різної природи та складності. Креативність є рисою особистості, котра виявляється у гнучкості та конструктивності реагування на організаційні проблеми, здатності приймати нестандартні рішення в ситуаціях невизначеності й неповної інформації, з якими має справу сучасний фахівець.

Для філософії освіти принципове значення має проблема реалізації ідеалу творчої особистості в процесі навчання і виховання. Самоочевидним є прийняття нерозривної з цим ідеалом пріоритетної цінності креативної діяльності, активності суб'єкта, спрямованої на перетворення світу. Ця цінність – системоутворююча в культурі сучасного суспільства, існування якого обумовлене ступенем творчої ефективності особистості. В цьому контексті особливої актуальності набуває розвиток креативної освіти в системі підготовки фахівців. Креативний (від англ. «creative») – буквально «творчий». При цьому творчість розглядається як пошук неординарних, нестандартних підходів, як розкріпачення інтелектуальної фантазії, як бажання і можливість якомога повнішої реалізації індивідуальності.

Ознак ключового завдання набуває виявлення креативного потенціалу людини, її здібностей і задатків, а також створення максимально сприятливих умов для актуалізації цього потенціалу. Креативність – надзвичайно важливий фактор гуманізації освіти. Вона є рисою особистості, котра виявляється у гнучкості й конструктивності реагування на дослідницькі й буттєві проблеми, у здатності приймати нестандартні рішення в ситуаціях невизначеності й неповної інформації.

До особливостей креативного мислення належить: *швидкість* як здатність за одиницю часу вирішувати певну кількість професійних завдань; *гнучкість* як уміння перебудовуватися і відмовлятися від шаблонних схем; *прогностичність* як уміння передбачити розвиток подій; *оригінальність* як спроможність генерувати нестандартні ідеї; *точність* як здатність надавати завершеної форми результатам мислення. Креативність є спроможністю досягати мети, знаходити вихід з тупикових ситуацій, оптимально використовуючи об'єкти і обставини. Якщо розширити рівень масштабування, то це нетривіальне і дотепне вирішення завдань оригінальними, неочікуваними ресурсами й інструментами. Креативності притаманна гнучкість підходів і стратегій, спроможність протистояти стереотипам.

Втім, не слід плекати ілюзій: креативність – це не стільки Божий дар, скільки результат попередньої підготовки, достеменного оволодіння проблематикою предмету дослідження. Як влучно висловився з цього приводу Б. Паскаль, випадкові відкриття завжди роблять зовсім не випадкові люди.

П. Фрейре слушно наголошує на значущості проблематизуючого методу, завдяки якому відбувається «критична інтервенція у світ». Пріоритетні зусилля слід зосередити на виході зі старої інформаційної моделі і переходити до парадигми проблемності, діалогічності та дискусійності. Такий підхід сприятиме подоланню монологізму, проповідницьких моделей передавання знань, нескінченних посилань на авторитети тощо. У підсумку це забезпечить можливість не просто володіти інформацією, а бачити в навколишньому житті проблемні ситуації, чітко формулювати завдання, самостійно ефективно виконувати їх. При цьому вкрай важливо уникнути крайнощів: з одного боку, апологетики родового та індивідуалістського егоїзму людини, а з іншого, – апології соціальної форми існування людини, відповідно до якої індивідуальне буття людини – феномен абсолютно неістотний і нібито навіть фіктивний, оскільки всюди й завжди обумовлений соціальною формою буття.

Ключова ідея, на якій ґрунтується вирішення конкретних практичних завдань, прищеплення навичок і умінь пізнавальної, творчої активності,

полягає в тому, що розвиток мислення в сучасній освіті пов'язаний зі зміною парадигм мислення, з переходом від ньютонівської («авторитарної», технократичної тощо) до ейнштейнівської (глобалістичної, демократичної, гуманістичної). Йдеться про необхідність і неухильність рефлексійно-інноваційного процесу переосмислення застарілих структур розумової діяльності.

У сучасних процесах гуманізації освіти в умовах динамічних суспільних перетворень визначальна роль належить інтелекту, який визначає здатність орієнтуватися в нестандартній ситуації. Рефлексійність індивіда скеровує його особистісний розвиток. Рефлексійність системи освіти проявляється як зворотний зв'язок, перманентна діагностика процесу освіти, що забезпечує його стійкість і цілеспрямованість в умовах трансформаційного суспільства.

Втім, останнім часом чимало фахівців пропонують замінити ідею активізації навчання, спрямовану на якийсь продукт, цільовим пріоритетом діалогу, свободи, саморозвитку тощо. Серед форм навчання особливого значення набуває гра, оскільки вона ефективно сприяє розвитку особистості. У працях, присвячених проблематиці гуманістичної філософії, помітним є зміщення акцентів з інтелектуальної сфери на емоційну. Увага також акцентується на необхідності не лише й не стільки пізнавальної, скільки творчої активності.

Ефективний спосіб мислення базується на ключовому, вирішальному значенні комунікації і діалогу. Як слушно зазначав з цього приводу М. Бахтін, «будь-який об'єкт знання (у тому числі людина) може бути сприйнятий і пізнаний як річ. Але суб'єкт як такий не може сприйматися й вивчатися як річ, адже як суб'єкт він не може, залишаючись суб'єктом, стати мовчазним, тобто пізнання його може бути лише діалогічним» [25, с. 363].

Гуманітарне знання акцентує увагу на індивідуальності, унікальності й неповторності людини. Міжособистісна комунікація, діалог не є чимось зовнішнім щодо індивіда, а відноситься до глибинної структури його індивідуальності, його свідомості, його Я. Згідно з М. Бахтіним, кожен з нас

існує не просто тому, що мислить, усвідомлює, а тому, що відповідає на запитання іншої людини. Діалог – це не зовнішня мережа, в яку потрапляє індивід, а єдина можливість самого існування індивідуальності, те, висвічує внутрішню сутність людини епохи інформаційного суспільства.

Деліберативна демократія як людиноцентристська модель суспільства покладена в основу концепції Ю. Габермаса. Антропологічним тлом його соціально-філософської концепції є розуміння людини як діалогічної істоти, істинне розкриття сутнісних сил якої можливе лише в умовах справжньої комунікації як специфічної мовної гри. Людина здійснює комунікацію за певними правилами, а також творцем цих правил, долучаючись до процесів їх обговорення та вдосконалення. В цьому відношенні комунікація ґрунтується на принциповій рівності учасників мовної гри, єдиною умовою долучення до якої є прагнення брати участь в діалозі шляхом раціональної аргументації. Власне, метою вільного діалогу є досягнення консенсусу як загальної згоди всіх членів комунікативної спільноти щодо теми обговорення та її результатів. Така спрямованість на консенсус як найвищу ціль комунікації дозволяє говорити про цю мовну гру як про специфічний тип дії, який орієнтовано лише на підтримання рівноправного діалогу та загальної згоди як кінцевої мети.

Комунікація є цілком самодостатньою, оскільки її принципи та тематика визначаються лише її учасниками. При цьому слід зауважити, що будь-яке рішення, легітимоване печаткою консенсусу, позбавляється характеру вираження особистої волі конкретного учасника комунікативної дії, навіть якщо згоду було дано без суттєвих модифікацій запропонованої тези з боку інших учасників, воно все ж набуває загального характеру через добровільну згоду кожного актора мовної гри, який таким чином долучає і свою волю до погодженої тези.

Саме справжня комунікація забезпечує безпосередній зв'язок суспільства зі світом, дозволяючи оперативно реагувати на ті зміни, які в ньому відбулися, постаючи первинною інстанцією виявлення та ліквідації наявних загроз, мінімізуючи при цьому роль бюрократичного апарату як

системного утворення. Водночас, лише в комунікативній дії, яка ґрунтується на суб'єкт-суб'єктних стосунках, людині вдається реалізуватися в якості значущого члена спільноти, який включений у процес безпосереднього формування принципів суспільного функціонування.

Як слушно зауважує М. Ватковська, «оптимізація посткласичного освітнього простору як середовище самореалізації особистості здійснюється в умовах суперництва гуманоцентризму та технологоцентризму, що знаходить свій прояв у спробах синтезу освітньо-технологічного та особистісно-розвивального підходів» [52, с. 11]. Техногенна цивілізація багато в чому вичерпала свої можливості, будучи не в змозі розв'язати ті глобальні проблеми, які сама ж викликала до життя. Відбуваються кардинальні зрушення науково-технічного, технологічного, соціального та культурного характеру, докорінно змінюються природні та соціокультурні умови життя сучасної людини, що зумовлюють якісно новий характер соціальних структур і соціокультурної динаміки. Зазначені зміни істотно трансформують системи діяльності, адаптації та виживання людини, призводять до все більш зростаючої розбіжності цілей і результатів дій.

Нинішня ситуація в соціокультурній, економічній та низці інших сфер виявляє однобічність техногенної парадигми розвитку, що призводить до деградації гуманітарних сфер і вимагає істотного коригування. Подолання кризи техногенної цивілізації з неминучістю передбачає перехід від обмеженого розуміння інноваційної діяльності в рамках технічного прогресу до її більш широкого соціально-культурного контексту, в епіцентрі якого – істотна активізація і жорстка орієнтація всієї інноваційної діяльності на соціальні цілі, потреби й здатності людини, на її творчий потенціал.

Дегуманітаризація, виключення людини з наукової картини світу – це загальна тенденція розвитку «техногенної» цивілізації, пік якої припав якраз на другу половину минулого століття. Комп'ютеризація (механізація розумової праці) є найвищим продуктом і граничним пунктом розвитку відповідно до даної тенденції. Разом з тим входження людства в інформаційну

еру став поворотним пунктом розвитку: саме з масовим впровадженням комп'ютерів у всі сфери матеріальної і духовної культури виявилася неусувність іншої складової культури – людської, смислової, суб'єктивної і суб'єктної.

Саме тому в країнах, які оперативно досягли успіху в комп'ютерній революції, особливо виразно усвідомлюється необхідність гуманітаризації науки, техніки і освіти. Гуманітаризація повинна повернути логіко-математичній і природничо-науковій складовій духовної культури людську особистість. Що стосується розмежувальної лінії між гуманітарним та негуманітарним (технічним) знанням, то вона пролягає між окремими науками, а всередині кожної з них.

Особистісна спрямованість освіти передбачає, що гармонійно розвинена особистість є головною метою і змістом освіти. Гуманітарний акцент освіти об'єктивно передбачає поглиблення демократизму на всіх ланках і щаблях функціонування освіти. А гуманітарний і демократичний пріоритети прокладають шлях до становлення гармонійно збалансованої і ефективної системи освіти. Принцип демократизації освіти акцентує увагу на доступності освіти для всіх соціальних верств населення.

Принцип безперервності освіти віддзеркалює зв'язки між усіма ступенями навчання, сприяє підвищенню кваліфікації, приросту інтелектуального і загалом соціального капіталу.

Принцип поєднання навчання з вихованням увиразнює гуманістичну складову освіти, акцентує увагу на координації зусиль навчальних, культурних, комунікаційних, виховних та інших соціальних інститутів під час впливу на індивіда.

Що стосується принципу випереджального розвитку освіти (порівняно з динамікою соціального розвитку) та принципу елітарності, пов'язаним з відбором учнів за рівнем здібностей і з диверсифікацією структурних елементів системи освіти, то вони, попри безперечну популярність (чи пак –

популістичність), все ж є амбівалентними за функціональною та результуючою ознаками.

Ідеальною моделлю, цільовим взірцем сучасної освіти має стати не певна сума знань і вмінь, а світоглядний, ціннісний і цілепокладаючий фундамент, який визначає абсолютну більшість чинників буття людини в сучасному світі і є основою її самореалізації.

Необхідно осмислити покликання гуманітарної складової освіти. Ефективність викладання гуманітарних дисциплін перебуває в безпосередній залежності від рівнем їх концептуальної єдності. Воно повинно базуватися на усвідомленні фундаментальних проблем методології наукового пізнання, способів педагогічних новацій і філософського розуміння істини. Загалом місію гуманітарного блоку освіти у формуванні світогляду, ціннісних орієнтацій, загальної культури особистості і її громадянської позиції важко переоцінити – вона вочевидь унікальна.

В умовах СРСР вся гуманітарна освіта ґрунтувалася на моноідеологічній марксистській ідеології. Її опорою були принципи, що визначають ролі суспільного буття по відношенню до суспільної свідомості, матеріального виробництва в житті суспільства, ролі народних мас і класової боротьби, революцій як «локомотивів історії», послідовної зміни суспільно-економічних формацій і принципу партійності, який зобов'язував суспільствознавців викладати гуманітарні предмети з чітких класових позицій, давати «канонічну» оцінку суспільним явищам і подіям. Сучасність потребує переосмислення цих принципів, а відтак – трансформації всієї системи гуманітарної освіти.

Зміст сучасної освіти визначають такі чинники: глобалізація суспільного життя, перехід від традиційного до динамічного, від індустріального до постіндустріального (інформаційного) суспільства, обставини становлення державної незалежності України тощо. У освіті має здійснитися перехід від просвітницької до антропологічної парадигми. Нові суспільні реалії вимагають філософського осмислення і створення цілісної системи освіти і виховання, яка

спрямовувала б молоде покоління на освоєння гуманістичної культури, заснованої на фундаменті демократії і свободи, що має призвести до модернізації менталітету через освіту.

В умовах сучасного суспільства освіта набуває виразних ознак однієї з найбільш розвинених сфер людської діяльності. Помітно підвищилася соціальна роль освіти: від її спрямованості і ефективності сьогодні багато в чому залежать перспективи розвитку людства. Цілком природно і закономірно, що з часом суспільство змінює своє відношення до всіх видів освіти. Нині освіта, особливо вища, розглядається як ключовий чинник соціального і економічного прогресу. Причина такої уваги полягає в розумінні того, що найважливішою цінністю і основним капіталом сучасного суспільства є людина, здатна до пошуку і освоєння нових знань, прийняття креативних, евристичних рішень.

Нові суспільні реалії зумовлюють необхідність якісно нового підходу до постановки завдань в самому педагогічному процесі, який повинен будуватися на принципах гуманізації і гуманітаризації. Процес навчання і виховання має бути спрямований безпосередньо на особистість студента. При цьому слід враховувати психологію сприйняття сучасної молоді, яка, як правило, позбавлена консерватизму, голої віри в авторитети і готові істини. Сучасному студентству притаманне критичне відношення до навчання, чутливе реагування на все нове, на інноваційну і резонансну інформацію. Тому в процесі викладання слід використовувати всю багатоманітність методів і форм навчання, роблячи наголос на активних формах.

У сучасній освіті відчутно зросло значення педагогічних новацій, пов'язаних з активною участю студентів в навчальному процесі. Стаючи повноправними суб'єктами навчального процесу, студенти набувають не лише теоретичних, а й прикладних знань, практичних навичок, уміння аналізувати і самостійно розв'язувати проблеми. Знання, отримані в процесі навчання і творчо використані в практичній діяльності, стають культурою людини і суспільства, нарощують потенціал гуманізму. Так освіта набуває статусу і

функції найважливішого стабілізуючого чинника суспільного життя, умови саморозвитку, самореалізації людини.

У процесі освіти людина не лише збагачується знаннями, а й отримує можливість виявити все те, що закладено в ній природою, усвідомити себе особистістю, збагнути своє місце в космосі культури, до якої вона належить. За сучасними мірками освіченою вважається особистість, яка мислить вільно і толерантно, спроможна до усвідомленого етичного вибору з-поміж культурних цінностей і альтернатив, духовно-етичного і творчого саморозвитку. Саме така особистість має стати «продуктом» інтелектуально розвиваючої і виховної діяльності у вищій школі.

Зміст освіти вважається одним з основних засобів цілеспрямованого навчання. Він має базуватись на основних цінностях та ідеях європейського демократичного суспільства. До таких цінностей належить демократія, свобода, права людини, соціальна справедливість, безпека громадян, плюралізм, культурна багатоманітність, якість життя, відкритість, відповідальність, збереження навколишнього середовища тощо.

Доцільно зосередитись на усвідомленні еволюції цінностей людського буття в процесі розвитку соціально-гуманітарної освіти. Слід усвідомити, які етичні ідеали, цілі, цінності індивіда і суспільства відіграють визначальну роль у процесі соціальної інтеграції. Звертаючись не лише до базових, інваріантних цінностей, якими є, скажімо, любов, свобода, обов'язок, соціальна згода, терпимість, чесність, справедливість, ми повинні знайти відповідь на питання про те, якими є цінності сучасної епохи.

Розвиток сучасного суспільства потребує перманентного підвищення освітнього рівня, оволодіння новими способами отримання, переробки і застосування інформації. Багатоманітна сучасність вимагає від людини насамперед світоглядно-інтелектуального розвитку як необхідної передумови оперативного й ефективного реагування на виклики прогресуючої складності й системності суспільної дійсності. У цій ситуації проблема підвищення ефективності освіти набуває все більшої актуальності. Це пов'язано з

безпрецедентною динамікою суспільного розвитку і перманентною корекцією вимог, які поліаспектне життя виказує на адресу освіти.

З наростанням глобалізаційних процесів і переходом до нових науково-інформаційних технологій відбувається зміна самої парадигми людського прогресу. Його сутністю, основним виміром і основним важелем стає розвиток особистості, людський розвиток як такий. Саме ця обставина буде визначати конкурентоспроможність кожної країни на оглядову перспективу. Ось чому сфера освіти, що найбільшою мірою детермінує рівень розвитку людини, має стати загальнонаціональним пріоритетом. Іншим ключовим завданням повинна стати модернізація освіти відповідно до вимог ХХІ століття і потреб української державності.

Метою і змістом освіти є формування, культивування особистості, котра покликана бути всебічно розвиненою, повноцінною, добросовісною та володіти іншими чеснотами. Для творення і відтворення інноваційної, творчосуб'єктної системи освіти необхідна її нова філософія, в якій свідомість і суб'єкт – первинні.

Створення умов для самоактуалізації особистості можливе лише під егідою нової моделі освіти, інтегрованої з глобальними модернізаційними процесами. Реалізація на практиці належної, адекватної потребам сьогодення гуманістичної парадигми освіти має здійснюватися в процесі подолання негативних наслідків авторитаризму: по-перше, «гвинтикової» моделі навчального процесу, в межах якої студент розглядається лише як об'єкт, по-друге, монополізму держави в освітній політиці, по-третє, тотальної заідеологізованості навчання і виховання, яка має на меті насамперед уніфікацію і нівелювання особистості. В епіцентрі освіти має перебувати не просто людина, а особистість, котра спроможна до самотворчості, самонавчання і самокритики.

Дотепер організація навчання і виховання у вищій школі виходила з необхідності сформувати фахівця, котрий найліпше відповідає вимогам виробництва, яке – в свою чергу – вважалося вирішальною причиною для

отримання освіти, а освіта його працівників – відповідно – наслідком. Натомість із позицій гуманізації суспільства сама особа фахівця має висувати нові вимоги до виробництва, до кваліфікації праці, її інтелектуального і творчого змісту. Відтак, резонансної актуальності набуває проблема гуманізації і гуманітаризації вищої освіти.

За сучасними мірками освіченою вважається особистість, яка мислить вільно і толерантно, спроможна до усвідомленого етичного вибору з-поміж культурних цінностей і альтернатив, духовно-етичного і творчого саморозвитку. Саме така особистість має стати цільовим орієнтиром і результуючим ефектом інтелектуально розвиваючої і виховної діяльності у вищій школі.

Динамічний розвиток суспільства потребує нових підходів до організації системи вищої освіти, які сформували б у студентів спроможність передбачати майбутнє, відповідальність за нього, віру в свою здатність впливати на це майбутнє. Реалізацію таких підходів може забезпечити гуманізація та гуманітаризація освіти. Під гуманізацією освіти розуміється організація навчання з максимальним урахуванням індивідуальності студента, створення сприятливих умов для розкриття його здібностей, самовизначення, орієнтація освіти не лише на підготовку студента до майбутнього життя, а й на забезпечення повноцінності життя на кожному з етапів.

Під гуманізацією освіти слід розуміти створення світоглядно-аксіологічної та цілепокладаючої основи для стосунків між суб'єктами освітнього процесу, здатної забезпечити оптимальне становлення особистості учня. У межах гуманістичної стратегії освітні цілі формулюються «від імені людини», яка розглядається не як засіб, а як основна мета освіти.

Гуманізація освіти – це створення умов для самореалізації, самовизначення особистості в просторі сучасної культури, створення в навчальному закладі такої духовної атмосфери, яка стимулювала б активність світогляду і ціннісних орієнтирів особистості, спонукала б до творчості й саморозвитку, сприяла б морально-психологічному вдосконаленню людини,

внутрішній переорієнтації системи духовних цінностей, усвідомленню власної гідності й цінності іншого індивіда, формувала б почуття відповідальності й співпричетності до минулого, сучасного і майбутнього.

Процеси гуманізації освіти передбачають застосування нових «гуманних» методик і систем викладання. До гуманістичних аспектів освіти слід віднести також створення творчої атмосфери в навчанні фахівця, забезпечення можливостей загальнокультурного розвитку студентів, організацію дозвілля студентів тощо. Орієнтація на гуманістичні ідеали передбачає пріоритетність інтересів особистості перед державою, студента перед адміністрацією. Загалом гуманізація і гуманітаризація вищої освіти спрямовує освітні процеси в напрямку високорозвиненого соціального, культурного і економічного буття людини.

Вдосконалення системи вищої освіти шляхом її гуманізації та гуманітаризації сприятиме а) підвищенню рівня людського і соціального капіталу особистості за рахунок зростання якості отриманої освіти і формування гуманістичного світогляду майбутнього працівника; б) зростанню ефективності інвестицій в людський капітал, тобто підвищенню рівня віддачі від створених умов для самореалізації і самоствердження особи; в) піднесенню інтелектуального рівня особи і її статусу, який забезпечує соціальний захист і адаптацію людини в умовах ринкової економіки; г) деонтологізації етичних цінностей тощо.

Вища гуманітарна освіта сприяє подоланню штучної відокремленості вузькопрофільних природничих, економічних і техніко-технологічних знань від людинознавчих. Тим паче, що духовно і морально людина набуває такі звички, які дають їй можливість чинити так, як підказує сумління, коригувати свою поведінку згідно з інтересами суспільства й держави, досягати своїх особистих цілей у нерозривному зв'язку із суспільними.

Наявність такої поведінки свідчить про моральну зрілість людини, для якої моральні правила стали частиною її духовного образу, а сумління не дозволяє здійснювати вчинки, несумісні з внутрішніми переконаннями. На

жаль, вітчизняна система освіти недостатньо ефективно формує високі духовні запити і естетичні уподобання молоді. Проте, саме вища гуманітарна освіта може виступити тим механізмом, який зможе плекати інтелект та вдосконалити духовно-моральні якості студентства.

Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті освіта визначена стратегічною основою розвитку особистості, суспільства, нації і держави. Досягнення освітою в Україні рівня освіти розвинених країн світу можливе шляхом реформування її концептуальних, структурних і організаційних засад, систематичного аналізу результатів діяльності ВНЗ, визначення пріоритетів щодо подальшої її трансформації на найближчий час і перспективу. Особливу роль відіграє структурна досконалість мережі ВНЗ, побудованої з урахуванням демографічної, етнічної та соціально-економічної ситуації, інфраструктури виробничої та невиробничої сфер держави, потреб ринку праці.

Нині молодь перебуває у непростій ситуації – держава, система освіти та інші соціальні інститути з одного боку, реалії життя – з іншого, декларують різні цінності. Процес соціалізації молоді ускладнюється ситуацією вибору. За таких обставин гуманітарна освіта є тим механізмом, який формує в людині як суб'єкті соціалізації наукове бачення сутності й механізмів соціалізації, допомагає їй адекватно оцінити можливості для своєї самореалізації і міру відповідності індивідуального потенціалу й зусиль.

Характерною особливістю сучасного суспільства є поступова втрата духовно-моральних, історичних та культурно-гуманітарних пріоритетів і цінностей. Прогрес сучасної цивілізації багато в чому обмежив можливості всебічного розвитку людини, поступово відбувається процес деформування загальнокультурної підготовки молоді, що призводить до стандартизації особистості.

Вища гуманітарна освіта за таких соціально-економічних умов, покликана сформувати особистість студента та сприяти розвитку його індивідуальних якостей і особливостей. Саме завдяки тому, що гуманітарна

підготовка спрямована на виховання молоді як активного і вольового суб'єкта, здатного до самостійних зусиль у навчанні, тобто до самоосвіти, духовної самостійності, критичної спрямованості мислення, вона (вища гуманітарна освіта) виступає тим механізмом, який сприяє соціалізації української молоді в умовах втрати моральних і духовних цінностей.

На початку XXI століття розвиток і світогляд молоді зазнав значних змін. Порівняно з попередніми часами молодь стає більш розкутою і самостійною, динамічно орієнтується в сучасному суспільному бутті. Але не завжди самостійність є позитивним явищем – стикаючись із суворими реаліями життя, підлітки часто стають цинічними і байдужими до навколишнього світу, погіршуються їх взаємини з батьками.

Сучасна молодь перебуває в екстремальних умовах: зміни в соціально-економічному бутті супроводжуються світовими кризами в сфері ціннісної свідомості, духовності, економіки. Молоді доводиться самій вирішувати, що цінніше – збагачення себе духовним чи набуття високої кваліфікації, що забезпечує можливість адаптуватися до нових умов; заперечення колишніх моральних норм чи гнучкість пристосування до нової дійсності; повна свобода міжособистісних, міжстатевих взаємин чи сім'я як запорука успішного існування.

Сучасний погляд на людину прагне подолати дихотомію людини-фахівця (*homo faber*) і людини-особистості (*homo sapiens*), апелюючи до потреби «повернення» людині її цілісності. Новітня філософська антропологія заперечує поділ людини на «суб'єкт» та «об'єкт», вважаючи це не каноном, а хіба що «симптомом хвороби» (О. Розеншток-Хюссі). Людину можна зрозуміти й адекватно проартикулювати лише за умов врахування всіх якостей, які вона демонструє в реальному житті. «Вона виявляє себе як така, що починає і продовжує, творець і творіння, причина і результат навколишнього світу, онук і предок, революціонер і еволюціоніст» [224, с. 143]. Ставлення ж людини до навколишньої дійсності (природної і суспільної) має будуватися з позицій відповідального гуманізму, а

невиважений антропоцентризм, культ «самовпевненого Розуму» (Ф. Хайєк) загрожує не лише природі, а й самій людині.

В епоху суспільства знань зростає роль всього блоку гуманітарних наук, які володіють необхідним інструментарієм для аналізу й усвідомлення соціальної та гуманістичної сутності змін, що відбуваються, допомагають передбачити їхні наслідки й окреслити шляхи нівелювання негативних процесів і тенденцій. Технократичною парадигмою освіта як соціальний феномен оцінюється в основному за критеріями відтворення її маніпулятивної складової. Освіта ж як виховання і одухотворення людини ставить інші стратегічні цілі – насамперед підвищення якості самої людини і увиразнення критеріїв цієї якості.

Напрямом, який визначає більшість змін у сучасній освіті, є гуманізація. Її сенс полягає в посиленні особистісного, суб'єкт-суб'єктного підходу, встановлення гуманних відносин між тим, хто навчається та тими, хто вчить. Метою гуманізації вищої освіти постає розвиток особистості на принципах високого морально-духовного і професійно-компетентнісного рівня. Покликання гуманізації освіти полягає насамперед у тому, щоб слугувати засобом активізації особистісного фактора.

У системі методологічних настанов сучасної філософії принцип гуманізму є фундаментальним. Нова педагогічна парадигма, сформульована ЮНЕСКО, орієнтує освітян на усвідомлення того, що гуманізація і гуманітаризація освіти – нагальна потреба часу. Покликання освіти полягає насамперед у формуванні відповідальної особистості, цілепокладаючим буттєвим орієнтиром якої є творення світу достеменно людського буття.

Процеси гуманізації і гуманітаризації освіти є нерозривними і взаємодоповнюють один одного, тому їх слід розглядати у взаємозв'язку. Нині поширена тенденція розгляду гуманітаризації як процесу додаткового введення гуманітарних дисциплін і збільшення годин їх викладання без зміни підходів і методик викладання, які часто є технократичними. Це завдає відчутної шкоди рівню отриманих спеціальних знань і знижує рівень

«людського капіталу». На виробництві здебільшого існує попит на досвід і навички роботи, які отримані завдяки досвіду і базовим знанням; натомість соціальні контакти і можливості, розвинені в результаті активної життєдіяльності й саморозвитку, роботодавців не цікавлять.

Цільові орієнтири сучасної освіти коливаються в системі двох полюсів світорозуміння: суспільство, в якому свобода і права людей обмежені, в якому одні люди використовують інших як засіб, має статус антигуманного; суспільство ж, у якому свобода і права поширюються на всіх громадян, а особистість завжди вважається метою і ніколи – засобом, набуває реноме гуманного. Дегуманізація вбачається передусім у перетворенні освіти на інструментальну категорію технологічних і ринкових відносин, у втраті гуманістичного смислу освіти, внаслідок чого вона перетворюється на утилітарне засвоєння вузького спектра професійних знань і навичок.

Гуманізація освіти – вирішальна умова подолання рецидивів технократичного способу мислення і споживацького типу діяльності. «Постсучасна» освіта не може не бути гуманітарною. Нині вона вже не сприймається як альтернативна природничо-технологічному знанню або як додаток до нього. Надавати діяльності людини сенсоутворюючого значення – обов’язкова вимога будь-якої фахової підготовки, котра відчуває на собі вплив кризових чинників, сама поява яких багато в чому зумовлена недооцінкою фактора людини в житті цивілізації. Як слушно зауважив К. Леві-Стросс, ХХІ століття буде століттям гуманітарних наук або не настане взагалі.

Висновки до розділу 3

Вища освіта в інформаційному суспільстві – це середовище інформаційного обміну, засвоєння, передавання і генерування нової інформації, а також продукування знань. У цьому контексті проводиться чітке розмежування знання та інформації. Якщо знання є об’єктивним (незалежним від волі людини), системним і несуперечливо оформленим результатом

пізнання дійсності, то інформація – це відомості, що часто виражають суб'єктивну позицію, можуть бути недостовірними й суперечливими. Важливим фактором сьогодення є відносність знання з огляду на його прискорене старіння, що призводить до витіснення знань інформацією або до перетворення знань в інформацію.

У суспільстві, життєдіяльність якого істотно визначається інформаційними ресурсами і знанням, системі освіти належить одна з основних – якщо не визначальна – роль у сталому його розвитку і відтворенні соціальних інститутів. Переважна більшість досліджень цієї сфери акцентує увагу на пріоритетному значенні адаптативної функції як освіти, так і людини: мовляв, вони зобов'язані якомога оперативніше, без економічних та психологічних збитків призвичаїтися до «нових правил гри», вмонтувати себе в механізм глобального суспільства, стати органічною і ефективною складовою цього механізму.

Натомість нова якість глобального суспільства за принципами симетрії і детермінізму висуває нові вимоги до нової якості освіти й людини: освіта постає атрибутом життєдіяльності соціуму, який, з одного боку, комплексно адаптує індивіда до реалій природної і соціальної дійсності в спосіб трансгенераційної передачі накопичених матеріальних і нематеріальних артефактів, а з іншого, – забезпечує світоглядну і нормативно-функціональну кореляцію з майбутнім насамперед за допомогою рефлексійних моделей.

Якщо донедавна основною функцією освіти вважалася соціалізація людини за допомогою трансляції історично апробованих соціальних алгоритмів і навичок, то в інформаційному суспільстві й суспільстві знання на систему освіти покладається важливіша функція, – формування у людини системи випереджаючої ментальної і когнітивної адаптації до соціального буття в умовах усе більш інтенсивних інформаційних потоків та її організації на основі динамічної мінливості знання.

Входження людської цивілізації в інформаційне суспільство і суспільство знань висуває принципово нові вимоги до системи освіти. Ідеалом,

кінцевою метою переходу від індустріального до інформаційного суспільства є людина нового формату. Метою освіти постає не механічна сукупність освітніх установ, котрі в тій чи іншій мірі відповідають вимогам нормативних документів як результату діяльності політиків і чиновників, а також не підготовка людини до майбутньої діяльності за рахунок накопичення якомога більшого обсягу систематизованих знань, а розвиток особистості, оволодіння нею способами освоєння існуючих та породження нових знань.

Попри те, що знання продовжують визначати сутність освіти в цільових і функціональних аспектах, нині для розвитку особистості отримання знань має значно менше значення, ніж розвиток здібностей. Універсалізм особистості сучасного зразка полягає не в обсязі знань, які спроможна втримати пам'ять, а в оволодінні системою орієнтації у всесвіті інформації, у створенні надійних особистісних фільтрів по відборі цінної інформації, а також у формуванні вміння поповнювати й добудовувати систему знань. Головне – не знання як таке, а вміння своєчасно отримати й ефективно застосувати знання.

ВИСНОВКИ

1. Криза освіти як соціального інституту і як системи – це неспроможність виконати свої функції і впоратися з місією формування повноцінної особистості, здатної реалізувати себе в сучасному світі. Попри динамічний розвиток освітньої сфери, криза освіти набула практично глобального характеру, а її каузальність можна структурувати за такими тематично-проблемними аспектами: а) цивілізаційний розрив між орієнтацією освіти на передачу учням якомога більшого обсягу знань та фізичною неможливістю його засвоїти; б) традиційна «підтримуюча» освіта та динамічний розвиток соціуму, який вважає парадигму «підтримуючої» освіти перешкодою, гальмом на шляху інноватики, креативності й загалом перспективізму; в) культурно-національна специфіка освітніх систем та вимога єдиних стандартів освіти, яку висуває все більш тотальний глобалізм.

Важливий світоглядний недолік, який має вкрай негативні праксеологічні наслідки, полягає в тому, що суспільство часто розглядає освіту як соціальний інститут (на соцієтальному рівні) та вид діяльності (на рівні індивіда) вкрай однобічно і редуковано – лише як засіб підготовки індивіда до професії. Це вочевидь спрощений підхід, позаяк покликання освіти полягає не тільки й навіть не стільки в професійній підготовці й навіть не в підготовці до життя в цілому, скільки в тому, щоб допомогти людині поліпшити водночас як світ, так і себе в цьому світі. Відтак, одним з ключових важелів виходу з кризи освіти є концептуальне переосмислення освіти як соціального явища, соціального інституту і соціальної системи.

2. Концептуальний підхід формування пріоритетів освітньої політики виключно за рахунок того, що має бути «на виході» освітньої системи (приміром, вміння пристосовуватись до мінливих реалій сьогодення, до відстежування кон'юнктурних тенденцій і адаптації до них), є контрпродуктивним і навіть небезпечним за своїми наслідками. По суті, він перекреслює саму можливість побудови стратегем освітньої політики, зводячи

все до гонитви за черговою тактичною перевагою. А коли відбувається гонитва, то об'єктивно бракує часу навіть на з'ясування сакраментального: навіщо потрібна та чи інша тактична новація, якій підпорядковується життєдіяльність освітньої сфери? І наскільки вона ефективна (а відтак – і доречна) з позицій не лише сьогодення, а й майбуття?

Натомість будівництво у сфері пріоритетів освітньої політики варто розпочинати з фундаменту – визначитися з тим, які пріоритети й ціннісні орієнтири закладаються «на вході» освітнього проекту. Саме такий фундамент визначає перспективи подальшого будівництва: без нього всі стіни і міжповерхові перекриття повисають у повітрі.

3. Саме по собі професійне, фахове мислення завжди істотно технократичне, позаяк воно покликане виконувати службову роль у життєдіяльності індивідів. З огляду на зазначену обставину завдання гуманізації полягає не в тому, щоб знівелювати чи звести до мінімуму технократизм: його руйнування призвело б лише до депрофесіоналізації особистості; мета гуманізації освіти досягається тоді, коли професійне мислення стає певною частиною внутрішнього світу особистості представника технічної інтелігенції, а не поглинає його цілком. Структуру ментальності такого індивіда можна схематизувати у вигляді конуса: його верхівкою є професійна спеціалізація, серединою – широкий цикл загальноосвітніх дисциплін, а підґрунтям – коло гуманітарних знань, центром яких, як і віссю всього конуса, постають гуманістичні переконання, генеровані гуманістичною філософією.

4. Основна мета освітянської діяльності полягає в реалізації людського потенціалу як буття-на-рівні-можливості, у формуванні такої всебічно розвиненої особистості, на рівні якої гармонійно поєднані особисті інтереси й професіоналізм з інтересами і цінностями надіндивідуальними – національними, цивілізаційними, загальнолюдськими. Не випадково ієрархію цільових пріоритетів топ-менеджерів розвинених країн світу очолює розвиток

людських ресурсів. Другу позицію посідає впровадження нових технологій, а просування продукції на нові ринки – лише третє за значущістю.

У таких змістовних параметрах основна мета освіти цілком когерентна потребам і перспективам її гуманізації – створення можливості, з одного боку, для культивування освіченої, всебічно розвиненої особистості, а з іншого, – висококваліфікованого фахівця, оскільки професіоналізм є одним із аспектів цілісного буття особистості. Навчити студента розуміти проблеми людини, замислюватися над ними та шукати шляхи їх розв’язання – одне з головних завдань гуманізації.

5. Під гуманізацією вищої освіти розуміється процес створення умов для самореалізації, самовизначення особи студента, створення в навчальному закладі такого духовного простору і такої атмосфери, яка стимулювала б активність особистості, спонукала до творчості й саморозвитку, сприяла морально-психологічній перебудові людини, внутрішній переорієнтації системи духовних цінностей, усвідомленню власної гідності й цінності іншої людини, формувала почуття відповідальності й причетності до минулого, сучасного і майбутнього. Процеси гуманітаризації освіти передбачають застосування нових «гуманних» методик і систем викладання. Смысл гуманітарної парадигми освіти полягає у взаємопотенціюючій єдності професійного та загальнокультурного аспектів, у переході від утилітарно-прагматичних цілей освіти як інструментальної сукупності знань, умінь і навичок, необхідних для певної діяльності, до гуманістичної мети – особистісного розвитку.

6. Основним завданням вищої освіти є підготовка фахівців для сучасного світового ринку праці, створеного за допомогою інформаційних технологій. Втім, інформаційні технології поєднують світ переважно шляхом запровадження стандартів масової культури. Остання ж, орієнтуючись на розваги, культивує здебільшого поверхове відношення до світу. У зв’язку з цим актуалізується друге завдання вищої освіти – формування у молоді

спроможності протистояти примітивізації мислення і розвивати глибоке теоретичне, творче мислення через залучення до світу науки.

7. Соціальна адаптація є об'єктивною потребою, способом і результатом пристосування до буттєвих автоматизмів, нормативів і стереотипів конкретно-історичного суспільства. Відповідно – продуктом пристосування є пристосуванці. Втім, тут напрошується запитання: чи буде ефективним соціум і його освітня сфера, якщо вона складатиметься не з творчих, інноваційних, розкуто мислячих індивідів і суб'єктів, а з дивідів-об'єктів, чийм буттєвим кредо є пристосуванство, соціальна мімікрія і симуляція життя, а не життя як таке? Очевидно, такий соціум і його освітня сфера не може вважатися ефективним. Цей вердикт актуалізує і загострює аспект інтеріоризації, яка має здійснюватися на принципах критично-рефлексійного, а не механічного засвоєння соціальних норм, приписів і рекомендацій.

Інтеріоризація студентом суспільних і освітніх норм за відсутності гуманістичного супроводу, гуманізації освіти не може бути ефективною. Причина такого стану речей полягає в тому, що саме гуманізація освіти створює можливість, з одного боку, для культивування освіченої, всебічно розвиненої особистості, а з іншого, – висококваліфікованого фахівця, адже професіоналізм є одним із аспектів цілісного буття особистості. Навчити студента розуміти проблеми людини, замислюватися над ними та шукати шляхи їх розв'язання – одне з головних завдань гуманізації.

8. Динаміка освітньої діяльності здійснюється за рахунок зміни одного соціокультурного типу освітньої діяльності іншим, що є одним з механізмів самоорганізації соціальної системи. Ця зміна викликана, з одного боку, невідповідністю між домінуючою в освітній діяльності схемою відтворення особистості, її соціальних властивостей і якостей, відповідних їм способів здійснення соціальних зв'язків, а з іншого боку, об'єктивною необхідністю вироблення нового способу розв'язання проблем, що виникають в результаті якісного ускладнення соціальної системи, її структури і відносин. У разі

збереження впродовж тривалого часу така невідповідність може привести до різкого зниження здатності соціальної системи до самоорганізації.

9. Якщо індивідуальне в особистості, як правило, є унікальним і неповторим, то суспільне постає тим, що «делегується в освіту» як вимога конкретно-історичного типу культури. Якщо педагогіка оперує механізмами означеного делегування, то філософія опікується насамперед ідеалом – якістю і змістом того «духу епохи», на якому виник даний тип культури, виробництва та спілкування і який «делегується» в освіту як суспільно визначена вимога, норма, стандарт, ідеал. Саме в цьому сенсі філософія є теорією освіти. Оскільки ж філософське освоєння світу розгортається як осягнення всезагального, то філософія виконує в освіті методологічну функцію, визначення способу здійснення якої складає предметне поле такого напрямку філософствування, як філософія освіти.

10. Важливою тенденцією сучасного науково-освітнього простору є зростання в ньому частки соціогуманітарного знання, яке хоч і запозичує деякі властивості знань природничих наук (окремі методи і способи вираження), але водночас спостерігається й зворотній процес: соціогуманітарні дослідження все частіше стають евристичною основою для досліджень у сфері природознавства і технічних наук (метод інтерпретації, ідеї еволюційних, революційних змін, значення ціннісного елемента в знаннях тощо), соціогуманітарні знання набувають усе більш технологічного формату і праксеологічної спрямованості. Як результат – донедавна суто економічні категорії на кшталт «інтелектуальна власність», «інтелектуальний капітал», «символічний капітал» нині набувають статусу невід’ємних складових сукупного наукового і освітнього простору.

11. Із наростанням глобалізаційних процесів та пов’язаного з ними переходу до нових науково-інформаційних технологій відбувається зміна самої парадигми цивілізаційного прогресу. Його сутністю, основним виміром і важелем стає розвиток особистості, людський розвиток як такий. Саме ця обставина визначатиме конкурентоспроможність кожної країни на оглядову

перспективу, а залежить вона насамперед від освіти, від утвердження в громадській думці й суспільній практиці пріоритетності освіти як необхідної умови поступального і динамічного розвитку соціуму.

Не менш значуще завдання – модернізація вищої освіти України відповідно до вимог ХХІ століття. Слід враховувати, що впродовж тривалих часів педагогічного авторитаризму було втілено на практиці ідеал конформіста і пристосуванця, деіндивідуалізовану особу, неспроможну до самостійної і відповідальної життєдіяльності на основі свідомого ставлення до дійсності. Така типологічна інерція все ще спрацьовує в наш час, негативно позначається на абсолютних показниках і якості соціального капіталу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абишева А. К. О понятии «ценность» / А. А. Абишева // Вопросы философии. – 2002. – № 3. – С. 140.
2. Августин Аврелий (Блаженный). Творения : в 4 т. / Блаженный Августин ; сост. и подгот. текста к печати С.И. Еремеев. – [2. изд.]. – СПб. : Алетейя, 1998. – Т. 3. – Кн.1–13 : О граде Божиим (книги I–XIII). – 595 с.
3. Альберт Х. Трактат о критическом разуме / Х. Альберт ; [пер с нем., вступ. ст. и примеч. И. З. Шишкова]. – М. : Едиториал УРСС, 2003. – 264 с.
4. Андрущенко В. Гуманітарна політика України: методологія, теорія, практика / В. Андрущенко // Роздуми про освіту. – К. : Знання України, 2004. – С. 126–184.
5. Андрущенко В. Основні характеристики європейської університетської освіти та можливості їх реалізації в системі освіти України / В. Андрущенко // Філософія і методологія розвитку вищої освіти України в контексті євроінтеграційних процесів. – К.: Педагогічна думка, 2011. – С. 4–42
6. Андрущенко В. Філософія освіти в Україні: стан, проблеми та перспективи розвитку / В. Андрущенко, В. Лутай // Наукові записки АН ВШ України. – 2004. – Вип. 6. – С. 59–72.
7. 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.
8. Анкерсмит Ф. Р. Возвышенный исторический опыт / Ф.Р. Анкерсмит ; [пер. с англ. И. В. Борисова, Е. Э. Лямина, М. С. Неклюдова, А. А. Олейников, Н. Н. Сосна]. – М. : Европа, 2007. – 612 с.
9. Анохин П. Г. Опережающее отражение действительности / П. Г. Анохин // Вопросы философии. – 1962. – № 7. – С. 103–109.

10. Апель К.-О. Екологічна криза як виклик дискурсивній етиці / К.-О. Апель // Єрмоленко А. М. Комунікативна практична філософія. Підручник. – К. : Лібра, 1999. – С. 413–454.
11. Арендт Х. Vita activa, или О деятельной жизни / Х. Арендт ; [пер. с нем. и англ. В. В. Бибикина]. – СПб. : Алетейя, 2000. – 437 с.
12. Арендт Х. Криза виховання й освіти / Х. Арендт // Між минулим і майбутнім. – К. : Дух і літера, 2002. – С. 181–204.
13. Аристотель. Никомахова этика / Аристотель // Сочинения : в 4-х т. ; [пер. с древнегреч. общ. ред. А.И.Доватура]. – М. : Мысль, 1983. – Т. 4. – М. : Мысль, 1975 – С. 830.
14. Арістотель. Природа людини і форми державного устрою / Арістотель // Демократія: Антологія / упоряд. О. Проценко. – К. : Смолоскип, 2005. –С. 221–230.
15. Арутюнян М. Мировоззрение и образование: становление новой парадигмы / М. Арутюнян // Высшее образование в России. – 2004. – С. 34–42.
16. Аршинов В. Естественнонаучное образование гуманитариев: на пути к единой культуре / В. Аршинов, В. Буданов, А. Суханов // Общественные науки и современность. – № 5. – 1994. – С. 113–118.
17. Афанасьев А. И. Специфика парадигм гуманитарного знания / А. И. Афанасьев // Перспективы. – 2005. – № 3 (31). – С. 118–122.
18. Афанасьев Ю. Н. Может ли образование быть негуманитарным? / Ю. Н. Афанасьев // Вопросы философии. – 2000. – № 7. – С. 37–42.
19. Ахиезер А. С. Философские основы социокультурной теории и методологии / А. С. Ахиезер // Вопросы философии. – 2000. – № 9. – С. 29–45.
20. Бадью А. Загадочное отношение философии и политики / А. Бадью ; [пер. с фр. Д. Краличкин]. – М. : Институт Общегуманитарных Исследований, 2013. – 112 с.
21. Барг М. А. Эпохи и идеи: Становление историцизма / М. А. Барг. – М. : Мысль, 1987. – 348 с.

22. Батищев Г. С. Истина и ценности / Г. С. Батищев // Познание в социальном контексте; РАН ; Институт философии. – М. : [б. и.], 1994. – С. 78–92.
23. Бахтин М. М. Гуманитарное познание. Диалектика познания / М. М. Бахтин. – М. : Азбука, 2000. – 304 с.
24. Бахтин М. М. К философским основам гуманитарных наук / Бахтин М. М. – СПб. : Азбука, 2000. – 342 с.
25. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1979. – 424 с.
26. Бейтсон Г. Экология разума: Избранные статьи по антропологии, психиатрии и эпистемологии / Г. Бейтсон ; [пер. Д. Я. Федотова, М. П. Папуша; вступ. ст. А. М. Эткинда]. – [1-е изд.]. – М. : Смысл, 2000. – 476 с.
27. Бергер П. Социальное конструирование реальности: Трактат по социологии знания / Питер Бергер, Томас Лукман ; [пер. с англ. Е. Д. Руткевич ; Вступление Е. Д. Руткевич]. – М. : Медиум, 1995. – 324 с.
28. Бергсон А. Творческая эволюция. Материя и память / А. Бергсон ; [пер. с франц. В. Флеровой и И. Гольденберг]. – Минск : Харвест, 1999. – 1408 с.
29. Бердяев Н. А. Философия свободы. Смысл творчества / Н. А. Бердяев. – М. : Правда, 1989. – 620 с.
30. Берлин И. Стремление к идеалу / И. Берлин // Вопросы философии. – 2000. – № 5. – С. 51–62.
31. Бермус А. Г. Введение в гуманитарную методологию : монография / А. Г. Бермус. – М. : «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2007. – 336 с.
32. Берталанфи Л. фон. Общая теория систем — критический обзор / Л. Фон Берталанфи // Исследования по общей теории систем: Сборник переводов ; общ. ред. и вст. ст. В. Н. Садовского и Э. Г. Юдина. – М. : Прогресс, 1969. – С. 23–82.

33. Библер В. С. На гранях логики культуры : книга избранных очерков / В. С. Библер. – М. : Русское феноменологическое общество, 1997. – 440 с.
34. Библер В. Нравственность. Культура. Современность / В. Библер. – М. : [Б.и.], 1988. – 56 с.
35. Білодід Ю. М. Структура духовності особистості / Ю. М. Білодід // Вчені зап. Харків. гуманіт. ін-ту «Народна українська академія». – Х. : Око, 2000. – Т. 6. – С. 239–248.
36. Бодлер Ш. Цветы зла. Стихотворения в прозе. Дневники / Ш. Бодлер. – М. : Высшая школа, 1993. – 511 с.
37. Бодрийяр Ж. Общество потребления: его мифы и структуры / Ж. Бодрийяр ; [пер. с фр., послесл. и примеч.: Е. А. Самарская]. – М. : Республика ; Культурная революция, 2006. – 268 с.
38. Бодрийяр Ж. Симулякри і симуляція [Текст] / Жан Бодрийяр; [пер. з фр. В.Ховхун]. – К.: Основи, 2004. – 230 с.
39. Бойм С. Общие места: Мифология повседневной жизни / С. Бойм. – М. : Новое литературное обозрение, 2002. – 320 с.
40. Бойченко М. Основні парадигми розвитку системи вищої освіти // Філософія і методологія розвитку вищої освіти України в контексті євро інтеграційних процесів. – К. : Педагогічна думка, 2011. – С. 21–34.
41. Бойченко М. Системний підхід у соціальному пізнанні: ціннісні та функціональні аспекти : монографія / М. Бойченко. – К. : Промінь, 2011. – 320 с.
42. Брайнт Д. Основы воздействия СМИ / Д. Брайнт, С. Томпсон ; [пер. с англ.]. – М. : Вильямс, 2004. – 432 с.
43. Брегадзе А. А. Проблема сущности личности / А. А. Брегадзе // Отчуждение человека в перспективе глобализации мира. – СПб. : Издательство «Петрополис», 2001. – С. 22–31.
44. Бродель Ф. Материальная цивилизация, экономика и капитализм XV–XVIII вв. : в 3 т. / Ф. Бродель ; [пер. с фр.]. – М. : Прогресс, 1988. – Т. 2. Игры обмена. – 634 с.

45. Бубер М. Я и Ты / М. Бубер ; [пер. с нем. под ред. П.С. Гуревича, С.Я. Левит, С.В. Лёзова] // Два образа веры. – М. : Республика, 1995. – С. 15–92.
46. Бубнова С.С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система Текст. / С.С. Бубнова // Психологический журнал. – 1999. – №5. – С. 38–44.
47. Бузький М. П. Гуманитаризация преподавания философии в вузе / М. П. Бузький // Новые технологии обучения. Республиканский научно-методический сборник. – К., 1991. – Вып. 1. – С. 122–130.
48. Бурдые П. Основы теории символического насилия / П. Бурдые, Ж.-К. Пассрон // Вопр. образования. – 2006. – № 2. – С. 39–60.
49. Бурдые П. Практический смысл / П. Бурдые ; [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, М. : «Институт экспериментальной социологии», 2001. – 562 с.
50. Буяльська Т. Гуманізація освіти – вичерпане гасло чи (не) виконане завдання? / Т. Буяльська // Освіта. – 2006. – № 26–27. – С. 3–11.
51. Вартофский М. Модели. Репрезентация и научное понимание / М. Вартофский. – М. : Прогресс, 1988. – 506 с.
52. Ватковська М. Г. Самореалізація особистості в освітньому просторі : автореф. дис. ... канд. філос. наук: спец. 09.00.10 «філософія освіти» / М.Г. Ватковська; Південноукр. Нац. пед. ун-т ім.. К.Д.Ушинського. – Одеса, 2010. – 20 с.
53. Вашкевич В. П. Історична свідомість студентської молоді: ціннісно-світоглядні орієнтири : навч. посіб. для вищ. навч. закл. / В. П. Вашкивич. – К. : Світогляд, 2010. – 274 с.
54. Вебер М. «Объективность» познания в области социальных наук и социальной политики / М. Вебер // Культурология. XX век. Антология. – М. : Юрист, 1995. – С. 557–603.

55. Вербицкая Л. А. О месте гуманитарных наук в системе знаний / Л. А. Вербицкая, В. Б. Касевич // Высшее образование в России. – 2003. – № 1. – С. 21–30.
56. Вербицкая Л. А. О месте гуманитарных наук в системе знаний / Л. А. Вербицкая, В. Б. Касевич // Высшее образование в России. – 2003. – № 1. – С. 21–30.
57. Винер Н. Человек управляющий / Н. Винер ; [перевод с англ. Е. Г. Панфилова]. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.
58. Виртуалистика: экзистенциальные и эпистемологические аспекты / [отв. ред. Акчурин И. А.]. – М. : Прогресс ; Традиция, 2004. – 384 с.
59. Віко Дж. Основания Новой Науки об общей природе наций / Дж. Віко ; [пер. с итал. А.А. Губера]. – М.-К. : «REFL-book»—«ИСА», 1994. – 656 с.
60. Вітгенштайн Л. Філософські дослідження / Л. Вітгенштайн ; [пер. с англ. Є. Поповича]. — К. : Основи, 1995. – 311 с.
61. Воеводина Л. Н. Мифология и культура / Л. Н. Воеводина. – М. : Ин-т общегуманитарных исследований, 2002. – 384 с.
62. Возняк С. М. Духовні цінності українського народу / С. М. Возняк. – К. ; Івано-Франківськ : Плай, 1999. – 293 с.
63. Воображение как познавательная возможность: как возможно творческое воображение? : сборник научных статей / [отв. ред. С. Катречко]. – М. : Центр гуманитарных исследований, 2001. – 112 с.
64. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
65. Выжлецов Г.П. Аксиология культуры. – СПб. : Алетейя, 1996. – 247 с.
66. Вышеславцев Б.П. Этика преображенного эроса. – М.: Республика, 1994. — 368 с.
67. Габермас Ю. Демократія. Розум. Моральність / Ю. Габермас ; [пер. с нем.]. – М. : Academia, 1995. – 256 с.

68. Габермас Ю. Структурні перетворення у сфері відкритості: Дослідження категорії громадянське суспільство / Ю. Габермас ; [пер. з нім. А. Онишко]. – Львів : Літопис, 2000. – 318 с.
69. Гадамер Г.-Г. Актуальность прекрасного / Г.-Г. Гадамер ; [пер. с нем. ; общ. ред. и вступ. ст. Б. Н. Бессонова.]. – М. : Искусство, 1991. – 367 с.
70. Гайдегер М. Дорогою до мови / М. Гайдегер ; [пер. з нім. В. Кам'янець]. — Львів : Літопис, 2007. – 232 с.
71. Гайденко П. Экзистенциализм и проблема культуры / П. Гайденко. – М. : Высшая школа, 1963. – 119 с.
72. Гегель Г.В.Ф. Философия права / Г. В. Ф. Гегель ; [перевод с немецкого Б.Г. Столпнера и М.И. Левиной]. – М. : Мысль, 1990. – 524 с.
73. Геллнер Э. Условия свободы / Э. Геллнер; [пер. с англ. М. Б. Гнедовского]. – М. : Ad Marginem, 1995. – 222 с.
74. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века / Б. С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 608 с.
75. Гидденс Э. Постмодерн / Э. Гидденс // Философия истории. Антология. – М. : Аспект-Пресс, 1995. – С. 86–154
76. Гидденс Э. Ускользающий мир. Как глобализация меняет нашу жизнь / Пер. с англ. – М. : Весь Мир, 2004. – 412 с.
77. Гирц К. Интерпретация культур / К. Гирц ; [пер. с англ.]. – М. : «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2004. – 560 с.
78. Гобозов И. А. Кризис современной эпохи и философия постмодернизма / И. А. Гобозов // Философия и общество. – 2000. – № 2. – С. 81-87.
79. Гомілко О. Є. Болонська реформа: сучасні виклики університету / 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. 210–226.
80. Горкгаймер М. Критика інструментального розуму / М. Горкгаймер ; [пер. з нім. М. Култаєва]. – К. : ППС, 2006. – 283 с.

81. Грицанов А. А. Виртуальная реальность, виртуальное, виртуальность / А. А. Грицанов, Д. В. Галкин, А. Е. Иванов, И. Д. Карпенко // Социология : Энциклопедия. – Минск : Книжный Дом, 2003. – С. 175–177.
82. Губерський Л. Філософія як теорія та методологія розвитку освіти / Л. Губерський, В. Андрущенко. – К. : «МП Леся», 2008. – 516 с.
83. Гумбольдт В. Позитивна і негативна держава / В. Гумбольд // Лібералізм: Антологія / Упоряд. О. Проценко, В. Лісовий. – К. : Смолоскип, 2002. – С. 631–633.
84. Гусев С.С., Тульчинский Г.Л. Нормативно-ценностный подход к проблеме понимания // Понимание как логика гносеологическая проблема. – К. : Наука думка, 1982. – С. 94–115.
85. Гусев С. С. Проблема понимания в философии / С. С. Гусев, Г. Л. Тульчинский. – М. : Политиздат, 1985. – 192 с.
86. Гуссерль Е. Досвід і судження. Дослідження генеалогії логіки / Е. Гуссерль ; [пер. с нем.]. – К. : ППС-2002, 2009. – 356 с.
87. Дарріди Ж. Позиції / Ж. Дарріди ; [пер. с фр.]. – К. : Дух і літера, 1994. – 160 с.
88. Декарт Р. Первоначальная философия / Р. Декарт // Сочинения : в 2 т. – М. : Мысль, 1989. – Т. 1. – С. 110–154 с.
89. Делез Ж. Логика смысла. Фуко М. *Theatrum philosophicum* / Ж. Делез, М. Фуко ; [пер. с фр. Я. Я. Свирского Научный редактор А. Б. Толстов]. – Москва-Екатеринбург : «Деловая книга», 1998. – 480 с.
90. Делёз Ж. Анти-Эдип : Капитализм и шизофрения / Ж. Делёз, Ф. Гваттари ; [пер. с фр.]. – Екатеринбург : У-Фактория, 2007. – 672 с.
91. Джадан И. «Homo economicus» vs. «Homo reciprocans». [Електронний ресурс] / И. Джажан. – Режим доступу: <http://old.russ.ru/politics/20021021-dj.html>.
92. Дзюба В.И., Степанов А.П. Восхождение к гуманизму. – К. : Либідь, 1997. – 446 с.

93. Дильтей В. Основная мысль моей философии / В. Дильтей // Вопросы философии. – 2001. – № 9. – С. 122–123.
94. Дмитренко Т. О. Ціннісні освітні парадигми / Т. О. Дмитренко, К. В. Яресько // Ціннісні парадигми освіти. – Х. : Основа, 2005. – С. 12–17.
95. Достоевский Ф. М. Полное собрание сочинений : в 30 т. / Ф. М. Достоевский. – Л. : Наука, 1974. – Т. 25. – 301 с.
96. Драйден Г. Революція в навчанні / Г. Драйден, Дж. Вос ; [пер. з анг. М. Олійник]. – Л. : Літопис, 2005. – 542 с.
97. Друкер П. Посткапіталістичне суспільство. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.archipelag.ru/geoeconomics/osnovi/leader/postcapital>.
98. Дьюї Дж. Демократія і освіта / Джон Дьюї ; [пер. с англ.]. – Л. : Літопис, 2003. – 294 с.
99. Егоров В. С. Философия открытого мира / В. С. Егоров. – М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2002. – 320 с.
100. Жижек С. Добро пожаловать в пустыню Реального / С. Жижек. – М. : Фонд «Прагматика культуры», 2002. – 160 с.
101. Жуков Ю.М. Ценности как детерминанты принятия решения. Социально-психологический подход к проблеме // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. – М. : Наука, 1976. – С. 89–107.
102. Зуєва В.І. Аксіологічний аспект гуманістичної спрямованості інформаційних освітніх технологій // Мультиверсум. Філософський альманах. – К.: Центр духовної культури, – 2005. – №49. – С. 34–41.
103. Иллич И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир: (Фрагменты из работ разных лет) / И. Иллич ; [пер. с англ. и нем.]. – М. : Просвещение, 2006. – 149 с.
104. Ильенков Э. В. Диалектическая логика. Очерки истории и теории / Э. В. Ильенков. – М. : Политиздат, 1974. – 271 с.

105. Ильин Г. Л. Философия образования (идея непрерывности) / Г. Л. Ильин. – М. : «Вузовская книга», 2002. – 240 с.
106. Ильин И. П. Постмодернизм от истоков до конца столетия: эволюция научного мифа / И. П. Ильин. – М. : Интрада, 1988. – 256 с.
107. История красоты / [под ред. У. Эко.]. – М. : Слово / SLOVO, 2005. – 440 с.
108. Каган М.С. Философская теория ценности. – СПб. : Петрополис, 1997. – 205 с.
109. Каган М. С. Системный подход и гуманитарное знание. Избранные статьи / М. С. Каган. – СПб. : ЛГУ., 1991. – 384 с.
110. Каган М. С. Философия культуры / М. С. Каган. – СПб. : ТОО ТК «Петрополис», 1996. – 416 с.
111. Камю А. Бунтующий человек / А. Камю // Сумерки богов. – М. : Прогресс, 1989. – С. 222–318.
112. Кант И. Основы метафизики нравственности / И. Кант ; [пер. с нем. под. ред. В. Асмуса] // Сочинения : в шести томах. – М. : Мысль, 1965. – Т. 4. – Ч. I. – С. 219–310.
113. Касавин И. Т. Разум и экзистенция: Анализ научных и вненаучных форм мышления / И. Т. Касавин ; под. ред. В.Н. Поруса. – СПб. : РХТИ, 1999. – 402 с.
114. Кассирер Э. Философия символических форм : в 3-х т. / Э. Кассирер ; [пер. с нем.]. – М. ; СПб. : Университетская книга, 2002. – Т. 2. Мифологическое мышление. – 280 с.
115. Келле В. Ж. От эпистемы Мишеля Фуко к матрице культуры / В. Ж. Келле // Человек. – 2007. – № 3. – С. 93–106.
116. Кессиди Ф. Х. От мифа к логосу (становление греческой философии) / Ф. Х. Кессиди. – М. : Мысль, 1972. – 312 с.
117. Кириллова Н. Б. Медиакультура: от модерна к постмодерну / Н. Б. Кириллова. – М. : Академ, проект, 2005. – 445 с.

118. Кирсанова Л. И. Проблема символического в философии постмодернизма / Л. И. Кирсанова. – СПб. : Эйдос, 1996. – 247 с.
119. Киселёв Г. С. «Кризис нашего времени» как проблема человека / Г. С. Киселёв // Вопросы философии. – 1999. – № 1. – С. 40–52.
120. Кісіль М. В. Гуманізація вищої освіти як сучасна тенденція / М. В. Кісіль // Інноваційний розвиток суспільства за умов крос-культурних взаємодій : матеріали конференції. – Суми, 2008. – С. 49–51.
121. Клепко С. Ф. Цінності буття і цінності освіти в контексті глобалізації / С. Ф. Клепко // Ціннісні парадигми освіти. – Х. : Основа, 2005. – С. 18–38.
122. Коган Л.Н. Цель и смысл жизни человека. – М. : Мысль, 1984. – 252 с.
123. Козловски П. Культура постмодерна / П. Козловский. – М. : Республика, 1997. – 240 с.
124. Коменський Я. Материнська школа / Я. Коменський. – М. : Карапуз, 2008. – 288 с.
125. Конт О. Дух позитивной философии / О. Конт ; [пер. с фр. И. Шапиро]. – СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2001. – 162 с.
126. Концепция «общества знания» в современной социальной теории / [авт. кол.: Кофраненк М., Лазофски-Блаут А., Перницки С.; под ред. Ефременко Д.В.]. – М. : РАН ИНИОН, 2010. – 218 с.
127. Концепция виртуальных миров и научное познание / [отв. ред. Акчурин И. А., Коняев С. Н.]. – СПб. : РХГИ, 2000. – 320 с.
128. Корнієнко В. У пошуках консолідації українського суспільства: національна ідея чи політичний ідеал? / В. Корнієнко // Нова політика. – 2000. – № 4. – С. 47–52.
129. Кортунув В. В. Бегство от реальности (или Обратная сторона телекоммуникационных технологий) / В. В. Кортунув. – М. : [б. и.], 2003. – 166 с.

130. Коршунов А.М. Гуманитарное знание и понимание. Текст. / А.М. Коршунов, В.В. Мантатов // Философские науки. – 1986. – № 5. – С. 36–45.
131. Косарев А. Ф. Философия мифа. Мифология и ее эвристическая значимость / А. Ф. Косарев. – М. : Per Se, 2000. – 302 с.
132. Кремень В. Освіта повинна стати пріоритетним напрямком державної політики / В. Кремень // Україна і світ сьогодні. – 10 лютого 2006 року.
133. Кремень В. Освіта в контексті сучасних соціокультурних змін / В. Кремень // Філософія освіти. – 2008. – № 1–2. – С. 15–21.
134. Кремень В. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум / В. Кремень. – К. : Грамота, 2007. – 575 с.
135. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі / В. Г. Кремень. – [2-е вид.]. – К. : Т-во «Знання» України 2010. – 520 с.
136. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.
137. Кримський С. Про софійність, правду, смисли людського буття : збірник науково- публіц. і філософських статей / С. Кримський. – К. : [б.в.], 2010. – 464 с.
138. Кронер Р. Самоосуществление духа. Прологомены к философии культуры / Р. Кронер // Культурология. XX век: Антология. – М. : Юрист, 1995. – С. 407–431.
139. Крымский С.Б. Ценностно-смысловой универсум как предметное поле философии // Философская и социологическая мысль. – 1996. – №3-4. – С. 3–12.
140. Кузнецова А. Я. Гуманизация образования и интеллект / А. Я. Кузнецова. – Новосибирск : НГПУ, 1999. – 312 с.
141. Култаєва М. Соціологія глобалізації / М. Култаєва. – Х. : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2008. – 213 с.

142. Култаєва М. 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. 226–248.
143. Культура. Ідеологія. Особистість: Методолого-світоглядний аналіз / Л.В. Губерский, В.П. Андрущенко, М.І. Михальченко – К.: Знання України, 2002. – 577 с.
144. Кумбс Ф. Г. Кризис образования в современном мире. Системный анализ / Ф. Г. Кумбс ; [пер. с англ.; под ред. Г. Е. Скорова]. – М. : Прогресс, 1970. – 286 с.
145. Кун Т. Структура научных революций / Т. Кун ; [пер. з англ. И. З. Налетова]. – М. : АСТ, 2002. – 605 с.
146. Курчинский М. А. Апостол эгоизма: Макс Штирнер и его философия анархии. Критический очерк / М. А. Курчинский. – М. : Издательство ЛКИ, 2007. – 264 с.
147. Лангер С. Философия в новом ключе: исследование символики разума, ритуала и искусства / С. Лангер; [пер с англ.]. – М. : Республика, 2000. – 287 с.
148. Ле Гофф Ж. История и память / Жак Ле Гофф ; [пер. с франц. К. З. Акопяна]. – М. : Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2013. – 303 с.
149. Лебон Г. Психология народов и масс / Г. Лебон // Западно-европейская социология XIX – начала XX веков. – М. : Издание. Международного Университета Бизнеса и Управления, 1996. – С. 95–145.
150. Леви-Строс К. Неприрученная мысль / К. Леви-Строс ; [пер. с фр. вступ. ст. и прим. А. Б. Островского]. – М. : Республика, 1994. – 384 с.
151. Лекторский В. А. Философия общества знания и перспективы человека / В. А. Лекторский // Вопросы философии. – 2010. – № 8. – С. 30–35.

152. Леонтьев Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции / Д.А.Леонтьев // Вопросы философии. – 1996. – №4. – С. 19–26.
153. Леонтьева В. Н. Образование как феномен культуротворчества / В. Н. Леонтьева // Социологические исследования. – 2005. – № 1. – С. 134–145.
154. Лепский В. Е. Субъектно-ориентированный подход к инновационному развитию / В. Е. Лепский. – М. : Изд-во «Когито-Центр», 2009. – 208 с.
155. Лефевр В. А. О самоорганизующихся и саморефлексивных системах / В. А. Лефевр // Проблемы исследования систем и структур. Материалы к конференции. – М. : Академия наук СССР. – 1965. – С. 61–68.
156. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна / Ж.-Ф. Лиотар ; [пер. с фр. Н. Шматко]. – М. : Ин-т экспериментальной социологии ; СПб. : Алетейя, 1998. – 160 с.
157. Локк Дж. Два трактата про врядування / Дж. Лок ; [пер. з англ. О. Терех, Р. Димирець]. – К. : Основи, 2001. – 265 с.
158. Лоренц К. Обратная сторона зеркала / К. Лоренц ; [пер. с нем. А. И. Федорова, Г. Ф. Швейника]. – М. : Республика, 1998 . – 493 с.
159. Лосев А. Ф. Проблема символа и реалистическое искусство / А. Ф. Лосев. – М. : Искусство, 1995. – 320 с.
160. Лосєв І. В. Історія і теорія світової культури: Європейський контекст / І. В. Лосєв. – К. : Либідь, 1995. – 224 с.
161. Лосский Н. О. Чувственная, интеллектуальная и мистическая интуиция / Н. О. Лосский ; сост. А. П. Поляков. – М. : Республика, 1995. – 400 с.
162. Лосский Н.О. Ценность и бытие // Лосский Н.О. Бог и мировое зло. – М. : Республика, 1994. – 434 с.
163. Лотман Ю. М. Воспитание души / Ю. М. Лотман. – СПб. : Искусство-СПБ, 2005. – 624 с.

164. Лук'янець В. С. Сучасний науковий дискурс: Оновлення методологічної культури / В. С. Лук'янець, О. М. Кравченко, Л. В. Озадовська. – К. : Центр практ. філософії, 2000. – 304 с.
165. Майданов А. С. Миф как источник знания / А. С. Майданов // Вопросы философии. – 2004. – № 9. – С. 98–115.
166. Майерс Д. Социальная психология. – СПб. : Питер Ком, 1998. – 688 с.
167. Малахов В.А. Етика. Курс лекцій: навчальний посібник / В. А. Малахов. – К. : Либідь, 1996. – 304 с.
168. Малиновский Б. Магия, наука и религия / Б. Малиновский // Магический кристалл: Магия глазами ученых и чародеев. – М. : Республика, 1992. – С. 84–127.
169. Малиновский Б. Научная теория культуры / Б. Малиновский. – М. : ОГИ, 1999. – 208 с.
170. Мамардашвили М. Как я понимаю философию / М. Мамардашвили ; сост. и предисл. С. П. Сенокосова. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
171. Мамардашвили М. К. Символ и культура (метафизические рассуждения о сознании, символическом и языке) / М. К. Мамардашвили, А. М. Пятигорский. – Иерусалим : «Малер», 1982. – 276 с.
172. Маркарян Э. С. Теория культуры и современная наука. Логико-методологический анализ / Э. С. Маркарян. – М. : Мысль, 1983. – 284 с.
173. Марков Б. В. Храм и рынок. Человек в пространстве культуры / Б. В. Марков. – СПб. : Алетейя, 1999. – 304 с.
174. Маркузе Г. Эрос и цивилизация. Одномерный человек: Исследование идеологии развитого индустриального общества / Г. Маркузе; Пер. с англ., послесл., примеч. А.А. Юдина; Сост., предисл. В.Ю. Кузнецова. – М: ООО "Издательство АСТ", 2002. – 526 с.
175. Матц У. Идеология как детерминанта политики в эпоху модерна / У. Матц // Полис. – 1992. – № 1–2. – С. 130–136.

176. Матяш Т. П. Сознание как целостность и рефлексия / Т. П. Матяш. – Ростов-на Дону : Издательство Ростовского университета, 1988. – 184 с.
177. Межуев В. М. Идея культуры. Очерки по философии культуры / В. М. Межуев. – М. : Университетская книга, 2012. – 406 с.
178. Мелетинский Е. М. Поэтика мифа / Е. М. Мелетинский. – М. : Восточная литература ; РАН, 2000. – 407 с.
179. Мельник Г. С. Mass Media: Психологические процессы и эффекты / Г. С. Мельник. – СПб. : Изд-во С.-Петербургского ун-та, 1996. – 160 с.
180. Мельниченко А. А. Метаморфози сучасного виховання в суспільстві, що трансформується: філософський вимір / А. А. Мельниченко // Мультиверсум. Філософський альманах. – К. : Центр духовної культури, 2006. – № 55. – С. 233–243.
181. Мерло-Понти М. Знаки / М. Мерло-Понти ; [перев. с фр. И. С. Вдовина]. – М. : Искусство, 2001. – 429 с.
182. Микешина Л. А. Ценностные ориентации субъекта и формы их отражения в научном знании / Л. А. Микешина // Философские науки. – 1982. – № 6. – С. 52–62.
183. Микешина Л.А. Эпистемология ценностей. Текст. / Л.А. Микешина. – М. : РОССПЭН, 2007. – 439 с.
184. Миронов В. В. Философия и метаморфозы культуры / В. В. Мириманов.. – М. : Современные тетради, 2005. – 424 с.
185. Миф, мечта, реальность: постнеклассические измерения пространства культуры / [под ред. И. В. Мелик-Гайказян]. – М. : Научный мир, 2005. – 256 с.
186. Михальченко М. І. Освіта і наука: пошуки нових парадигм модернізації / М. Михальченко // Вища освіта України. – 2001. – № 2. – С. 14–23.

187. Михальченко М. І. Україна доби межичасся. Близк та убозтво куртизанів / М.І. Михальченко, З.Ф. Самчук. – Дрогобич : Видавнича фірма «Відродження», 1998. – 286 с.
188. Мольт А. Социодинамика культуры: Пер. с фр. / Под ред. Б.В. Бирюковой. – М.: Прогресс, 1973. – 309 с.
189. Морен Э. Метод. Природа Природы / Э. Морен ; [пер. с фр. Е. Н. Князевой]. М. : Прогресс-Традиция, 2005. – 457 с.
190. Морен Э. Образование в будущем: семь неотложных задач // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М. : Прогресс-Традиция, 2007. – С. 24–96.
191. Московичи С. Машина, творящая богов / С. Московичи. – М. : Центр психологии и психотерапии, 1998. – 560 с.
192. Мостяев О. Суб'єктивні, етнічні та цивілізаційні складові ментальності / О. Мостяев // Генеза. Спец. випуск. – 1995. – С. 82–89.
193. Мунье Э. Персонализм [Текст] / Э. Мунье. – М.: Искусство, 1992. – 143 с.
194. Найдорф М. Очерки европейского мифотворчества / М. Найдорф. – Одесса : Друк, 1999. – 36 с.
195. Нейсбит Д. Мегатренды / Д. Нейсбит ; [пер. с англ. М. Б. Левина]. – М. : АСТ, Ермак, 2003. – 380 с.
196. О'Коннор Дж. Искусство системного мышления: необходимые знания о системах и творческом подходе к решению проблем / Дж. О'Коннор ; [пер. с англ. Б. Пинскера]. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2006. – 256 с.
197. Образование в конце XX века (Материалы «круглого стола») // Вопросы философии. – 1992. – № 9. – С. 9–10.
198. Ортега-и-Гассет Х. Эстетика. Философия культуры / Х. Ортега-и-Гассет ; [пер. Б. Дубина]. – М. : Искусство, 1991. – 588 с.
199. Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс // Х. Ортега-и-Гассет ; [пер.: С. Л. Воробьев, А. М. Гелескул, Б. В. Дубинин и др.]. – М. : АСТ, 2001. – 509 с.

200. Оруэлл Дж. «1984» и эссе разных лет / Дж. Оруэлл ; [пер. с англ.. В. Муравьев]. – М. : Издательство «Прогресс», 1989. – 377 с.
201. Панарин А. С. Философия политики / А. С. Панарин. – М. : Изд-во МГУ, 1994. – 283 с.
202. Парсонс Т. Система современных обществ / Т. Парсонс ; [пер. с англ. Л. А. Седова и А. Д. Ковалева ; под ред. М. С. Ковалевой]. – М. : Аспект Пресс, 1998. – 270 с.
203. Патнем Х. Реализм с человеческим лицом / Х. Патнем // Аналитическая философия: становление и развитие. Антология. – М. : Прогресс-Традиция, 1998. – С. 468–494.
204. Пелипенко А. А. Генезис смыслового пространства и онтология культуры / А. А. Пелипенко // Человек. – 2002. – № 2. – С. 6–21.
205. Пирс Ч. С. Логическое основание теории знаков / Ч. С. Пирс. – СПб. : Алетейя, 2000. – 349 с.
206. Платон. Держава / Платон ; [переклад з давньогрецької та коментарі Дзвінки Коваль]. – К. : Основи, 2000. – 355 с.
207. Плеснер Х. Ступени органического и человек: введение в философскую антропологию / Х. Плеснер ; [пер. с нем. А. Г. Гаджикурбанов]. – М. : РОССПЭН, 2004. – 368 с.
208. Поздняков Э. А. Философия политики / Э. А. Поздняков. – М. : ИЕ РАН, 1993. – 78 с.
209. Полани М. Личностное знание. На пути к посткритической философии / М. Полани. – М. : Прогресс, 1985. – 344 с.
210. Попович М. Бути людиною / М. Попович. – К. : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2011. – 223 с.
211. Поппер К. Открытое общество и его враги : в 2-х т. / К. Поппер ; [пер. с англ. под ред. В. Н. Садовского.]. – М. : Феникс, Международный фонд «Культурная инициатива», 1992. – Т. 1. – 528 с.
212. Предборська І. Творчість як концептуальна складова якості освіти / І. Предборська, С. Ганаба // Філософсько-методологічні засади підвищення

якості вищої освіти України: європейський вимір : монографія. – К. : Педагогічна думка, 2012. – С. 22–38.

213. Пригожин И. Пригожин И. Философия неустойчивости / И. Пригожин // Вопросы философии. – 1991. – № 6. – С. 46–52.

214. Проективный философский словарь: Новые термины и понятия / [под ред. Г.Л. Тульчинского и М. Н. Эпштейна]. – СПб. : Алетея, 2003. – 512 с.

215. Пролесев С. Обдарованість як чинник та виклик освітній системі / С. Пролесев // Філософсько-методологічні засади підвищення якості вищої освіти України: європейський вимір : монографія. – К. : Педагогічна думка, 2012. – С.78–94.

216. Пролесев С. Освітній проект модерну та сучасний університет / С. Пролесев, В. Шамрай // Філософія і методологія розвитку вищої освіти України в контексті євроінтеграційних процесів. – К. : Педагогічна думка, 2011. – С. 132–150.

217. Разлогов К. Э. Экран как мясорубка культурного дискурса / К. Э. Разлогов // Языки культур: Взаимодействия. – М. : Рос. ин-т культурологии, 2002. – С. 273–302.

218. Рассел Б. История западной философии : в 2-х т. / Б. Рассел ; [пер. с англ.]. – М. : Мысль, 1993. – Т. 1. – 512 с.

219. Режабек Е. Я. Мифомышление (когнитивный анализ) / Е. Я. Режабек. – М. : Едиториал УРСС, 2003. – 304 с.

220. Рейхенбах Г. Направление времени / Г. Рейхенбах ; [пер. с нем.]. – [изд. 2-е, стереотипное]. – М. : Едиториал УРСС, 2003. – 360 с.

221. Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре / Г. Риккерт ; [пер. с немецкого. общ. ред. и предисл. А. Ф. Зотова]. – М. : Республика, 1998. – 413 с.

222. Рікер П. Ідеологія та утопія / Поль Рікер ; [пер. з англ.]. – К. : Дух і літера, 2005. – 383 с.

223. Роже К. Миф и человек. Человек и сакральное / К. Роже ; [пер. с фр. и вступ. ст. С. Н. Зенкина]. – М. : ОГИ, 2003. – 293 с.
224. Розеншток-Хюсси. Прощание с Декартом / Розеншток-Хюсси // Вопросы философии. – 1997. – № 8. – С. 142–154.
225. Розин В. М. Техника и социальность / В. М. Розин // Вопросы философии. – 2005. – № 5. – С. 96–104.
226. Розов Н. С. Философия гуманитарного образования. Ценностные основания и концепция базового гуманитарного образования в высшей школе / Н. С. Розов. – М. : Прогресс, 1993. – 193 с.
227. Рорти Р. Философия и зеркало природы / Р. Рорти ; [пер. с англ. В. В. Целищева]. – Новосибирск : Изд-во Новосибирского ун-та, 1997. – 320 с.
228. Рубан Ю. Г. Концептуальні засади гуманітарного розвитку України: стратегічні пріоритети державної політики / Ю. Г. Рубан // Стратегічні пріоритети. – 2009. – № 3 (12). – С. 5–10.
229. Рубинштейн М. М. Жизнепонимание – центральная задача философии / М. М. Рубинштейн // На переломе. Философские дискуссии 20-х годов: философия и мировоззрение. – М. : Политиздат, 1990. – С. 61–72.
230. Рузавин Г.И. Методология научного познания : учебное пособие для вузов / Г. И. Рузавин. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2012. – 287 с.
231. Руссо Ж.-Ж. Суспільна угода, демократія і представництво / Ж.-Ж. Руссо // Демократія : Антологія. – К. : Смолоскип, 2005. – С. 237–247.
232. Савченко И. В. Информационное общество или общество знаний? / И. В. Савченко // Современные наукоемкие технологии. – 2008. – № 10. – 245 с.
233. Самчук З. Ф. Покликання освіти як концептуальна проблема / З. Ф. Самчук // Вища освіта України : теорет. та наук.-метод. часопис. Темат. вип. «Наука і вища освіта». – К. : Ін-т вищої освіти НАПН України, 2014. – № 1. – Дод. 1. – С. 186–192.

234. Селезнева Н. А. Качество высшего образования как объект системного исследования / Н. А. Селезнева. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. – 95 с.
235. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / Э. Сепир. ; [пер. с англ. общ. ред. и вступ. ст. А. Кибрика]. – М. : Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1993. – 656 с.
236. Сёрль Дж. Р. Рациональность в действии / Дж. Р. Сёрль ; [перевод на русский язык А. Колодий, Е. Румянцева]. – М. : Прогресс-Традиция, 2004. – 336 с.
237. Сигеле С. Преступная толпа. Опыт коллективной психологии / С. Сигеле // Преступная толпа. – М. : Изд-во КСП+, 1998. – С. 13–119.
238. Ситник Г. Національні цінності як основа прогресивного розвитку особистості, суспільства, держави / Г. Ситник // Вісн. НАДУ. – 2004. – № 2. – С. 369–374.
239. Скотна Н. Особа в розколотій цивілізації: освіта, світогляд, дії / Надія Скотна. – Л. : Укр. технології, 2005. – 384 с.
240. Современная картина мира: формирование новой парадигмы / [ред. А. Азроянц, В. И. Самохвалова]. – М. : Рудомино, 1997. – 369 с.
241. Сокал А. Интеллектуальные уловки. Критика философии постмодерна / А. Сокал, Ж. Брикмон. – М. : Дом интеллектуальной книги, 2002. – 248 с.
242. Соколов А. В. Метатеория социальной коммуникации / А. В. Соколов. – СПб. : Изд-во РНБ, 2001. – 352 с.
243. Соливетти К. Автор и его зеркала / К. Соливетти. – СПб. : Алетейя, 2005. – 248 с.
244. Сохраняева Т.В. Гуманистические ориентиры развития системы образования / Т. В. Сохраняева // Философские науки. – 2005. – № 9. – С. 54–62.
245. Сравнительное изучение цивилизаций: Хрестоматия / [сост., ред. и вступ. ст. Б. С. Ерасов]. – М. : Аспект Пресс, 1998. – 556 с.

246. Сталь Ж. де. О литературе, рассмотренной в связи с общественными установками / Жермен де. Сталь ; [пер. В. Мильчиной]. – М. : Искусство, 1989. – 481 с.
247. Стасюк Г.Є. Освіта як політичний чинник державотворення / Г. Є. Стасюк // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 7. Релігієзнавство. Культурологія. Філософія : зб. наукових праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – Випуск 11 (24). – С. 217–220.
248. Степашко Л. А. Философия и история образования / Л. А. Степашко. – М. : Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2003. – 272 с.
249. Степико М.Т. Буття етносу: витоки, сучасність, перспективи (філософсько-методологічний аналіз). – К. : Основи, 1998. – 386 с.
250. Степин В. С. Знание за пределами науки / В. С. Степин. – М. : ИФ РАН, 1990. – 199 с.
251. Степин В. С. Научная картина мира в культуре техногенной цивилизации / В. С. Степин, Л. Ф. Кузнецова. – М. : ИФРАН, 1994. – 274 с.
252. Столович Л. Н. Красота. Добро. Истина: Очерк истории эстетической аксиологии / В. С. Столович. – М. : Республика, 1994. – 464 с.
253. Структура и смысл. Формальные методы анализа в современной науке / [М. В. Попович ; С. А. Васильев ; АН УССР]. – К. : Наукова Думка, 1989. – 232 с.
254. Сурмін Ю. Ціннісні процеси пострадянського суспільства: методологічний аспект / Ю. Сурмін // Зб. наук. пр. НАДУ. – К. : Вид-во НАДУ. – 2003. – Вип. 1. – С. 87–98.
255. Сычева С. Г. Гносеология и онтология символа / С. Г. Сычева. – Томск : Из-во Том. ун-та, 2005. – 244 с.
256. Табачковський В. Гуманізм та проблема діалогу культур / В.Табачковський // Філософ. думка. – 2001. – № 1. – С.14-20.
257. Тавризян Л. Г. О. Шпенглер, Й. Хейзинг : две концепции кризиса культуры / Л. Г. Тавризян. – М. : Искусство, 1989. – 272 с.

258. Теория культуры: учеб. пособие / [кол. авт.: Большаков В. П., Москвина И. К., Иконникова С. Н. и др. ; под ред. С. Н. Иконниковой, В. П. Большакова]. – СПб. : Питер, 2008. – 592 с.
259. Терещенко Ю.І. Світ обертається довкола творців нових цінностей (Освіта як екзистенційний пріоритет України) // Віче. – 2001. – №6 (111). – С. 108–125.
260. Тойнби А. Дж. Постижение истории. – М.: Прогресс, 1991.— 736 с.
261. Тоффлер Е. Третья Хвиля / Е.Тоффлер. – К. : Вид. дім «Всесвіт», 2000. –480 с.
262. Травин Д. Европейская модернизация : в 2-х кн. / Травин Д., Маргания О. – М. : ООО «Издательство АСТ»; СПб: Terra Fantastica, 2004. – Кн. 1. – 665 с.
263. Тулмин С. Человеческое понимание / С. Тулмин. – М. : Прогресс, 1984. – 327 с.
264. Тульчинский Г. Л. Трансцендентальный субъект, постчеловеческая персонология и новые перспективы гуманитарной парадигмы / Г. Л. Тульчинский // «Я и МЫ». – СПб., 2002. – Вып. X. – С. 528–555.
265. Турен А. Возвращение человека действующего: очерк социологии / А. Турен ; [пер. с фр.]. – М. : Научный мир, 1998. – 204 с.
266. Уайт Дж. Цілі соціального виховання особистості / Дж. Уайт // Філосо. і соціол. думка. – 1995. – № 9. – С. 42–54.
267. Уайт Л. А. Понятие культуры / Л. А. Уайт // Антология исследований культуры. – СПб. : Университетская книга, 1997. – Т. 1. Интерпретация культуры. – С. 17–48.
268. Успенский П. Д. Новая модель вселенной / П. Д. Успенский. – СПб. : Издательство Чернышёва, 1993. – 560 с.
269. Ушакова Е. В. Оптимология как актуальное направление современного философского знания / Е. В. Ушакова, Г. В. Дербан // Труды философов Алтая. – Барнаул, 2002. – 35 с.

270. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения : в 6 т. / К. Ушинский ; сост. С.Ф. Егоров. - М. : Педагогика, 1990. - Т. 5. – 528 с.
271. Уэбстер Ф. Теории информационного общества / Ф. Уэбстер ; [перевод с английского М. В. Арапова и Н. В. Малыхиной]. – М. : Аспект Пресс, 2004. – 400 с.
272. Фейдимен Д. Личность и личностный рост / Д. Фейдимен, Р. Фрейгер : [пер. с англ.]. – М. : Изд-во Рос. открытый ун-т., 1994. – Вып. 3. – 83 с.
273. Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура / [за ред. В. Г. Кременя]. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 324 с.
274. Фет А. И. Инстинкт и социальное поведение [Электронный ресурс] / А. И. Фет. – [2-е изд., испр. и доп.]. – Новосибирск : Центр гуманитарных технологий, 2008. – Режим доступа : <http://gtmarket.ru/laboratory/basis/>.
275. Философский энциклопедический словарь / [ред.-сост.: Е. Ф. Губский, Г. В. Кораблева, В. А. Лутченко] – М. : ИНФРП-М, 2009. – 570 с.
276. Фихте И. Сочинения : в 2-х томах / И. Фихте ; [пер. с нем.]. – СПб. : Мифрил, 1993. – 1485 с.
277. Фохт Б. А. Понятие символической формы и проблема значения в философии языка Э. Кассирера / Б. А. Фохт // Вопросы философии. – 1998. – № 9. – С. 150–174.
278. Франк С. Л. Духовные основы общества. Введение в социальную философию / С. Л. Франк ; [пер. с англ.]. – М. : Республика, 1992. – 511 с.
279. Франкл В. Доктор и душа / В. Франкл ; [пер. с англ. А. А. Борева]. – СПб. : Ювента, 1997. – 287 с.
280. Франкл В. Человек в поисках смысла : Сборник / В. Франкл ; [пер. с англ. и нем. Д. А. Леонтьева, М. П. Папуша, Е. В. Эйсмана]. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
281. Фрейд З. Недовольство культурой [Текст] / З. Фрейд // Антология культурологической мысли / авт.-сост. С.П. Мамонтов, А.С. Мамонтов. — М.: Изд-во РОУ, 1996. — С. 153-156.

282. Фромм Э. Душа человека / Э. Фромм ; [пер. с англ. В. Закса]. – М. : Республика, 1992. – 488 с.
283. Фуко М. История безумия в классическую эпоху. — СПб: Университетская книга, 1997. – 576 с.
284. Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук / М. Фуко ; [пер. с фр. В. П. Визгин, Н. С. Автономова]. – М. : Прогресс, 1977. – 305 с.
285. Хабермас Ю. Теория коммуникативного действия / Ю. Хабермас // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 7. Философия. – 1993. – № 4. – С. 43–63.
286. Хабермас Ю. Философский дискурс о модерне / Ю. Хабермас ; [пер. с нем. М. Беляева и др.]. – М. : Весь мир, 2003. – 416 с.
287. Хазиев В. С. Мировоззрение как субъективная реальность / В. С. Хазиев, Е. В. Хазиева. – Уфа : Изд-во БГПУ, 2004. – 296 с.
288. Хайдеггер М. Время картины мира / М. Хайдеггер // Его же. Время и бытие. – М. : Республика, 1993. – С. 16–27.
289. Хайдеггер М. Письмо о гуманизме / М. Хайдеггер // Проблема человека в западной философии. – М. : Прогресс, 1988. – С. 314–356.
290. Хайек Ф. А. Контрреволюция науки. Этюды о злоупотреблениях разумом / Ф. А. Хайек ; [пер. англ. Е. И. Николаенко]. – М. : ОГИ, 2003. – 288 с.
291. Хайек Ф.А. Дорога к рабству / Ф. А. Хайек // Вопросы философии. – 1990. – № 12. – С. 6–14.
292. Хакен Г. Тайны восприятия / Г. Хакен, М. Хакен-Крель ; [пер. с нем. А. Р. Логунова]. – М. : Институт компьютерных исследований, 2002. – 272 с.
293. Харт К. Постмодернизм / К. Харт ; [пер. с англ. К. Ткаченко]. – М. : Фаир-пресс, 2006. – 272 с.
294. Холл К. С. Теория личности / Кэлвин С. Холл, Гарднер Линдсней ; [пер. с англ. И. Гриншпун]. – М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 592 с.
295. Холтон Дж. Что такое «антинаука»? / Дж. Холтон // Вопросы философии. – 1992. – № 2. – С. 26–58.

296. Хорни К. Наши внутренние конфликты. Конструктивная теория невроза / К. Хорни // Психоанализ и культура. – М. : Юрист, 1995. – С.122-160
297. Хоум Г. Основание критики / Г. Хоум ; [пер. с англ. Э. Леонтьева]. – М. : Искусство, 1977. – 615 с.
298. Хренов Н. А. Культура в эпоху социального хаоса / Н. А. Хренов. – М. : Едиториал УРСС, 2002. – 448 с.
299. Хюбнер Б. Смысл в бес-СМЫСЛЕННОЕ время: метафизические расчеты, просчеты и сведение счетов / Б. Хюбнер. – Минск : Экономпресс, 2006. – 384 с.
300. Хюбнер К. Истина мифа / К. Хюбнер / ; [пер. с нем. И. Касавина]. – М. : Республика, 1996. – 448 с.
301. Циклические ритмы в истории, культуре и искусстве / [ответственный редактор Хренов Н. А]. – М. : Наука, 2004. – 612 с.
302. Чешко И. А. Глобальное видение и новая наука / И. А. Чешко. – М. : Наука, 1988. – 536 с.
303. Швырев В. С. Рациональность как ценность культуры / В. С. Швырев // Вопросы философии. – 1992. – №6. – С. 91–105.
304. Шеллер М. Положение человека в космосе / М. Шеллер ; [пер. с нем.]. // Избранные произведения. – М. : Гнозис, 1994. – С. 129–258.
305. Шепелев М. А. Либеральные истоки современного глобализма / М. А. Шепелев // Філософія і соціологія в контексті сучасної культури: Збірник наукових праць. – Д. : РВВ ДНУ, 2001. – С. 254–260.
306. Шестов Л. Киркегард и экзистенциальная философия М.: Прогресс – Гнозис, 1992. – 304 с.
307. Шиллер Ф. Письма об эстетическом воспитании / Ф. Шиллер // Сочинения : в 6 т. – М. : Искусство, 1957. – Т. 6. – С. 265–266.
308. Шлейермахер Ф. Речи о религии. Монологи / Ф. Шлейермахер ; [пер. с нем. и пред. С. Л. Франка]. – М. : Алтея, 1994. – 304 с.

309. Шпет Г. Философ в культуре. Документы и письма / Г. Шпет ; отв. ред.-составитель Т. Г. Щедрина. – М. : РОССПЭН, 2012. – 676 с.
310. Шубин В. И. Культура. Техника. Образование : учебное пособие для технических университетов / В. И. Шубин, Ф. Е. Пашков. – Днепропетровск, 1999. – 240 с.
311. Шубин В.И. Культура. Техника. Образование: Учебное пособие для технических университетов // В.И. Шубин, Ф.Е. Пашков. – Днепропетровск, 1999. – 240 с.
312. Щедровицкий П. Г. Очерки по философии образования (статьи и лекции) / П. Г. Щедровицкий. – М. : Педагогический центр «Эксперимент», 1993. – С. 52–53.
313. Эвола Ю. Империя Солнца. – Тамбов: «ПОЛЮС»; Издательство «Ex Nord Lux», 2010. – 176 с.
314. Эко У. От интернета к Гуттенбергу: текст и гипертекст / У. Эко // Интернет. – 1998. – № 6–7. – С. 12–19.
315. Эллюль Ж. Другая революция / Ж. Эллюль // Новая технократическая волна на Западе. – М. : Прогресс, 1986. – С. 330–342.
316. Эпштейн М. Н. Творческое исчезновение человека. Введение в гуманологию / М. Н. Эпштейн // Философские науки. – 2009. – № 2. – С. 90–97.
317. Эшби Р. У. Конструкция мозга. Происхождение адаптивного поведения / Р. Эшби ; [пер. с англ. Ю. Лашкевича]. – М. : Изд-во иностранная литература, 1962. – 397 с.
318. Юдин Б. Г. Многомерный образ человека. На пути к созданию единой науки о человеке / Б. Г. Юдин. – М. : Наука, 2001. – 368 с.
319. Юлов В. Ф. Научное мышление : монография [Электронный ресурс] / В. Юлов. – Киров : Центр гуманитарных технологий, 2007. – Режим доступа : <http://gtmarket.ru/laboratory/basis/6456>.
320. Юнг К. Г. Проблемы души нашего времени / К. Г. Юнг ; [пер. с нем.]. – М. : Прогресс ; Универс, 1993. – 331 с.

321. Юнг К.Г. К вопросу о подсознании // Юнг К.Г., фон Франц М.-Л., Хендерсон Дж. Л., Якоби И., Яффе А. Человек и его символы / Под общ. редакцией С.Н. Сиренко. – М.: Серебряные нити, 1997. – 368 с.
322. Ярошенко А. О. Культура, освіта і сучасність: проблеми, тенденції, трансформації / А. О. Ярошенко // Матеріали науково-практичної конференції «Розвиток освіти в Україні та її ціннісний зміст». – К. : Київський інститут соціальних та культурних зв'язків – 2002. – С. 8–10.
323. Ярошовець В. Глобальні трансформації соціо-гуманітарного дискурсу в сучасній парадигмі філософії освіти / В. Ярошовець // Філософсько-методологічні засади підвищення якості вищої освіти України: європейський вимір: колективна моногр. – К. : Педагогічна думка, 2012. – С. 161–17
324. Ясперс К. Идея университета / Карл Ясперс ; пер. с нем. Т.В. Тягуновой ; ред. перевода О.Н. Шпарага ; под общ. ред. М.А.Гусаковского. – Минск : БГУ, 2006. – 159 с.
325. Ясперс К. Смысл и назначение истории / К. Ясперс ; [пер. с нем.]. – М. : Республика, 1994. – 527 с.
326. Allport G. W. Scientific Models and Human Morals / G. W. Allport // Psychol. Rev. – Vol. 54. – 1947. – P. 182–192.
327. Bolnov O. F. Die Lebensphilosophie / O. F. Bolnov. – Berlin–New-York : Springer, 1958. – 218 s.
328. Brightman E.S. Nature and values. – N.-Y.: Abingdon-Cokesbury Press, 1945. – 171 p.
329. Cambridge International Dictionary of English. – Cambridge University Press, 1995.– 1262 p.
330. Camus A. Le mythe de Sisyphe. Essai sur l'absurde. – P.: Gallimard, 1942. – 192 p.
331. Cassirer E. The myth of the state / E. Cassirer. – London, 1966. – 303 p.
332. Castells M. The Information Age / M. Castells // The Power of Identity. – Oxford, 1997. – Vol. 2. – С. 150.

333. Castells M. The Information Age / M. Castells. – Vol. 2: The Power of Identity. – Oxford, 1997.
334. Coleman J. Social Capital in the Creation of Human Capital / J Coleman // American Journal of Sociology. – Vol. 94. – Supplement. – P. 95–120.
335. Deutsch J.A. A New Type of Behavior Theory // British Journal of Psychology. – Vol. 44, 1953. – P. 304–317.
336. Dewey J. Intelligence and the Modern World. Ed. by J. Ratner. – N.-Y.: Modern Library, 1939. – 1077 p.
337. Dictionary of Contemporary English. – Longman Group Ltd, 2000. – 1318 p.
338. Dilthey W. Das Erlebnis und Dichtung: Lessing, Goethe, Nowalis, Holderlin / W. Dilthey. – Leipzig, 1906. – 156 p.
339. Drucker P. Innovation and Entrepreneurship / P. Drucker. – New York : Collins, 2006. – 288 p.
340. Foerster H. von, P. Mora, and L. Amiot Doomsday: Friday, 13 November, A.D. 2026. At this date human population will approach infinity if it grows as it has grown in the last two millennia // Science. — 1960. — № 132. — C. 1291—1295.
341. Foucault M. L'Archeologie du savoir. – P.: Gallimard,,1969. – 275 p.
342. Geertz C/ The Interpretation of Cultures / C. Geertz. – N. Y., 1973. – P. 5.
343. Kogler H.H. Tha Power of Dialogue / H. H. Kogler. – London : ThcrMIT Press Cambridge, 1996. – 323 p.
344. Lane R. E. The Decline of Politics and Ideology in a Knowledgeable Society / R. E. Lane // American Sociological Review. – 1966. – № 31. – P. 649–662.
345. Laslo E. Basic concepts of systems philosophy // General systems theory and human communications (ed. by B.Ruben, I.Kim). N.Y.: Hayden, 1975.
346. Lerner D. Modernization / D. Lerner, J. Coleman, R. Dore // International Encyclopedia of the Social Sciences. – 1968. – Vol. 10. – P. 48–60.

347. MacIntyre A. Whose Justice? Which Rationality? / A. MacIntyre. – London : Duckworth, 1988. – 410 p.
348. Merleau-Ponty M. Phenomenology of Perception / M. Merleau-Ponty. – London : Routledge & Kegan Paul, 2nd Edition, May 2002. – 672 p.
349. New Webster's Dictionary. Lexicon Publications INC. – Danbury, 1993. – 1128 p.
350. Popper K. Gessammelte Werke / K. Popper // Erkenntnis. 1934. – Vol. V. – 300 s.
351. Proceedings «Forum on Higher Education». Congress of the Black Sea Universities Network, April 2-5, 2008. – Kyiv, 2008. – 132 p.
352. Smith A. Myth and memories of nation / A. Smith. – New York, 1999. – 288 p.
353. Valimaa J., Hoffman D. Knowledge Society Discourse and Higher Education // High Educ. # 56, 2008. – 328 p.
354. Von Hendy A. The modern construction of myth / Von Hendy A. – Bloomington, Indiana UP, 2002. – 386 p.
355. Wellmer A. Models of Freedom in the Modern World / A. Wellmer // The Philosophical Forum. – Fall-Winter, 1989–1990. – Vol. XXI. – No. 1–2. – 612 p.