

к78

3958-р

**НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА**

КРАВЧЕНКО Алла Анатоліївна

УДК 141.7:37.011.3-051(043.3)

**ЕТОС ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ
В СОЦІАЛЬНИХ ОЧІКУВАННЯХ СУСПІЛЬСТВА ЗНАНЬ**

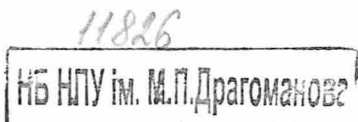
09.00.10 – філософія освіти

АВТОРЕФЕРАТ

дисертації на здобуття наукового ступеня
доктора філософських наук



Київ – 2014



Дисертацією є рукопис
Робота виконана в Національному педагогічному університеті імені
М. П. Драгоманова

Науковий консультант – доктор філософських наук, професор
Бех Володимир Павлович,
Національний педагогічний університет імені
М. П. Драгоманова, директор Інституту управління та
економіки освіти, завідувач кафедри управління,
інформаційно-аналітичної діяльності та євроінтеграції

Офіційні опоненти – доктор філософських наук, професор
Молодиченко Валентин Вікторович,
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Б. Хмельницького, ректор,
завідувач кафедри початкової освіти;

доктор філософських наук, професор
Рижко Володимир Антонович,
директор Центру гуманітарної освіти НАН України;

доктор філософських наук, професор
Скотна Надія Володимирівна,
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка, ректор.

Захист відбудеться “11” вересня 2014 року о 12.00 годині на засіданні спеціалізованої вченої ради Д 26.053.16 у Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова за адресою: 01601, м. Київ, вул. Пирогова, 9.

З дисертацією можна ознайомитися у бібліотеці Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, 01601, м. Київ, вул. Пирогова, 9.

Автореферат розіслано “7” серпня 2014 р.

Учений секретар
спеціалізованої вченої ради

О. П. Кивлюк

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

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

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

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

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

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

відповідальності охоплює усіх людей, що зумовлює дослідження її основних тенденцій і напрямків розвитку.

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

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

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

Важливе теоретичне значення для розуміння сутності сучасних стратегій інноваційного мислення у філософії освіти і нового мислення вчителя як основи його відповідальності у глобальних викликах сучасної цивілізації стали праці класиків філософії і педагогіки, зокрема П. Аббаньяно, В. Аршинова, М. Бахтіна, Д. Белла, Ж. Бодрійяра, М. Вебера, А. Гальчинського, Г. В. Ф. Гегеля, Дж. Гелбрейта, Л. Горбунової, М. Гайдеггера, М. Горькаймера, Ж. Дельоза, Дж. Дьюї, І. Канта, М. Кастельса, Е. Левінаса, Ж.-Ф. Ліотара, Дж. Локка, В. Лукашевича, М. Мамардашвілі, В. Медведєва, Е. Муньє, Платона, Ж.-П. Сартра, Г. Сковороди, В. Стюпіна, В. Сухомлинського, В. Табачковського, Е. Тоффлера, К. Ушинського, Е. Фромма, М. Фуко, Ф. Фукуями, Ю. Габермаса, А. Швейцера, М. Епштейна, К. Ясперса та ін. У їхніх дослідженнях висвітлено якісну зміну способів організації освітньо-педагогічної діяльності, трансформацію ціннісних орієнтирів, а також переосмислено традиційні онтологічні та епістемологічні питання про співвідношення інновації і традиції, інформації і знання.

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

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

Наразі науковий світ накопичив вагомий матеріал, в якому висвітлюються різнопланові аспекти проблеми відповідальності як у суспільстві загалом, так і в освіті, зокрема. Однак, слід відзначити, що предметна сфера, окреслена темою дисертаційного дослідження, раніше детально не розглядалася науковцями. Фахові монографічні праці, присвячені питанням відповідальності вчителя в соціальних очікуваннях суспільства знань відсутні. Тому науковий аналіз етосу відповідальності та суспільних вимог до відповідальності вчителя в епоху суспільства знань потребує окремої уваги та концептуалізації.

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

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

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

Досягнення цієї мети ставить вимогу вирішення таких завдань:

- концептуалізувати поняття “соціальна відповідальність вчителя” в суспільстві і освітньо-виховному процесі;
- розкрити механізм формування соціальної відповідальності у процесі становлення громадянської позиції індивіда;
- дослідити і виявити особливості суспільства знань у трансформаціях інформаційного світу;

- проаналізувати основні етапи становлення відповідальності вчителя в історії розвитку освіти і культури;
- розглянути процес конституювання особистості вчителя в парадигмі екзистенційно-персональних основ буття особистості;
- визначити сутність соціальної відповідальності в освітньому континуумі;
- обґрунтувати тотожність і відмінність понять смислу та інструментальності знання;
- дослідити специфіку соціальної відповідальності в дискурсах етики і комунікативних практик;
- визначити головні напрями підвищення відповідальності учителя в духовних і ціннісних вимірах сучасності;
- виявити основні праксеологічні параметри реалізації соціальної відповідальності вчителя в суспільстві знань.

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

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

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

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

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

вперше:

- на основі теоретико-методологічного аналізу генези освітнього процесу концептуалізовано поняття “соціальна відповідальність вчителя” в трансформації навчальних і виховних практик, що дає змогу трактувати її як усвідомлене

розуміння наслідків і змісту відчуженого власного світу у зовнішнє середовище, що проявляється у формі думок та ідей, наукових концепцій, переживань, оціночних критеріїв, відчуттів, ідеологічних переконань, загального рівня знань, етичних норм тощо, і, як результат, формує через педагогічний вплив майбутнє соціальне середовище;

– охарактеризовано етос соціальної відповідальності як необхідний регулятив спільної життєдіяльності індивідів, співмірний ідеальному образу майбутнього з соціальним контекстом, у якому вона буде актуалізуватися; у цьому сенсі соціальна дія, засновуючись на активності суб'єкта у ситуації вирішення соціальних проблем, залучаючи творчі механізми і практики навчання, завжди є відповідальною;

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

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

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

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

уточнено:

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

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

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

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

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

отримали подальший розвиток:

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

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

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

– дискурс “евристики страху”, який актуалізує завдання освіти не створювати утопічні ідеали майбутнього, а формувати умови для створення перепон злу і негативу, що означає свідоме конструювання суб’єктами навчального процесу

соціальної реальності відповідно до їхніх ціннісно-сміслових орієнтацій з метою переосмислення наявного інтелектуального, освітнього і культурного досвіду.

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

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

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

Апробація результатів дослідження. Основні положення та висновки дисертаційного дослідження доповідалися та обговорювалися на засіданнях кафедри соціальної філософії та філософії освіти Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, а також на міжнародних та всеукраїнських науково-практичних конференціях і семінарах, а саме: Міжнародному науково-практичному семінарі “Інноваційна освіта для XXI століття” (Київ, 2007); Міжнародній науково-практичній конференції “Імперативи розвитку України в умовах глобалізації” (Чернігів, 2008); Всеукраїнській науково-методичній конференції “Безперервна освіта в Україні: реалії та перспективи” (Івано-Франківськ, 2008); Міжнародній науково-практичній конференції “Міжкультурні комунікації та толерантність в освіті” (Крим, “Артек”, 2009); Науково-практичній конференції “Університетська освіта в Україні і світі: стан, проблеми та шляхи розвитку” (Київ, Луцьк, 2009); Міжнародній науково-практичній конференції “Соціальна робота на межі тисячоліть: концепції, технології, стратегії” (Київ, 2011); Міжнародній науково-практичній конференції “Синергетика і освіта” (Київ, 2012); Міжнародних фінансово-економічних читаннях “Філософія фінансової цивілізації. Людина у світі грошей” (Львів, 2012); Міжнародній науковій конференції “Дні науки філософського факультету” (Київ, 2012); Міжнародній науково-практичній конференції “Людина в модифікаціях інформаційного світу: синергетичний аспект” (Київ, 2012); Міжнародній науковій конференції “Філософія в сучасному соціумі” (Донецьк, 2013); Всеукраїнській науково-практичній конференції “Творчість як спосіб пізнання дійсності:

синергетична парадигма” (Київ, 2013); Всеукраїнській науково-практичній конференції “Освіта: творчий процес чи соціальна технологія” (Київ, 2014) та ін.

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

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

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

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

ОСНОВНИЙ ЗМІСТ ДИСЕРТАЦІЇ

У **Вступі** обгрунтовано актуальність теми дисертаційної роботи, розкрито ступінь її розробки, визначено його мету, завдання і методологічну основу, сформульовано новизну, теоретичне і практичне значення одержаних результатів, наведено дані щодо публікацій та апробації результатів дослідження, охарактеризовано її структуру.

У **першому розділі** – “**Теоретико-методологічні засади дослідження соціальної відповідальності**” – аналізуються теоретичні й наукові основи проблеми соціальної відповідальності вчителя в умовах інформаційної епохи і суспільства знань.

У *підрозділі 1.1.* – “*Концептуалізація поняття “соціальна відповідальність” в дискурсах філософського мислення*” – вказується, що завдяки ствердженню морально-соціального імператива обов’язку людина впродовж історії розвитку соціуму стає суб’єктом активної діяльності, обумовлюючи формування і включення в процес її життя феномена відповідальності. Тим самим людина йде назустріч соціальним очікуванням, переходячи з позиції пасивного свідка цивілізаційних процесів на їх активного учасника і творця.

Проблема відповідальності вчителя обумовлена амбівалентністю смислів, репрезентованих у новій соціокультурній реальності, якою постає засноване на знаннях суспільство. Його евристичний потенціал не лише є умовою прогресу, але й здатен створювати ситуації дезорієнтації, соціальної і культурної нестабільності та невизначеності. Йдеться про одвічну суперечність “хаосу” і “космосу” (“безладу” і “порядку”), взаємовідношення між якими встановлюється через прагнення максимізувати “космос” (гармонію) і мінімізувати “хаос” (анархію). Останній можна осмислити в контексті протиставлення “діонісійського начала”, яке означає пристрась, стихійність, спонтанність, вихід за межі порядку,

отже, відповідальності, “аполонійському”, пов’язаному з почуттям міри, самообмеженням, “мудрим спокоєм”.

В інтенціях філософії постмодернізму світ виступає “хаосмосом”, який є “хаосом”, котрий потенційно містить у собі “космос”. У цьому відношенні він постає “хаокосмосом”, в якому більше можливостей для очікуваної стабільності. Інакше кажучи, “космос” (порядок) не протистоїть, а є іманентною здатністю “хаосу”, який структурується не онтологічно, а логічно за рахунок “самообмеження”, здійснюючи розширення меж індивідуальної відповідальності до соціальної. З цієї точки зору соціальна невизначеність, або “хаос”, є простором, в якому без ствердження відповідальності як умови “порядку” нічого не здійснюється і не відбувається.

Взаємодія “хаосмосу” і “хаокосмосу” в соціокультурному житті обґрунтовується в підрозділі, є проблемою соціального порядку (гармонії), досягнення якого можливе в контексті вирішення проблеми “соціальної відповідальності”, що здійснюють у своїх роботах І. Кант, М. Бердяєв, М. Еріксон, Е. Канетті, Ж. Дельоз, С. Франк, С. Булгаков, С. Хоружий та ін. Ці вчені виокремлюють розуміння відповідальності як “форми”, котра постає “порядком” в житті і навчанні, умовою формування в процесі освітньої діяльності особистості, яку потребує суспільство. “Форма” може розумітися як те, що встановлює антропологічний зміст відповідальної діяльності взагалі і вчителя зокрема.

В множинності соціальних утворень світової цивілізації, плюральності світу надзвичайно зростає відповідальність освіти і вчителя по збереженню цінностей особистісного існування. Виникає потреба визначення тих форм соціальної організації, які утворюють належні умови для розвитку і утвердження соціальної відповідальності, що показує здатність освіти концентрувати в собі інтелектуальні, пізнавальні, творчі, духовні потенції.

У підрозділі 1.2. – *“Потенціал суспільства знань в параметрах етосу відповідальності”* – підкреслюється, що як сьогодні, так і майбутній розвиток економічного, соціального, культурного життя буде визначатися ставленням до освіти, оскільки критерієм соціального прогресу стає виробництво, розповсюдження і споживання знання. В підсумку цей процес передбачає становлення і ствердження соціального конструкта суспільство знань, продуктивний потенціал якого відкриває нові можливості для розвитку всіх сфер буття людини. Зокрема, для модернізації сучасної освіти, суспільна і загальноцивілізаційна значущість якої невинно зростає через розширення наукового знання у забезпеченні життєдіяльності “техногенної цивілізації”.

Можливості науки забезпечувати перспективне прогнозування практичного і теоретичного розвитку, виходячи за межі існуючих стереотипів мислення, виробництва і досвіду, потрібно визнати детермінуючим освітню сферу фактором. Звідси формується закономірний науковий інтерес до креативного потенціалу особистості в суспільстві знань, яке створює нові умови до інноваційного навчання на протигагу його традиційним формам – “адаптивному” і “науковому”. Освітня функція суспільства знань повинна набути властивостей прогнозування (випереджуюче навчання); міждисциплінарності; контекстної відкритості

(розширення інструментального діапазону); а також забезпечення як педагогічної стратегії поєднання творчості зі спеціалізацією, автономії особистості з інтеграцією в культуру, ініціативної діяльності з відповідальністю.

У цьому контексті суспільство знань постає простором, у якому відбувається процес постійного реформування і вдосконалення процесу навчання, діяльності вчителя, системи відповідальності за якість знань та їх творче застосування. Етос відповідальності вчителя постає складовою сформованої культури освітнього середовища, набором правил і норм, що сприймаються як імперативи.

Етос трактується як усталені для певної спільноти установки, традиції, поведінкові приписи, конституйовані різними культурними традиціями, що стали нормою, моральним правилом, внутрішнім мірилом. Суспільні цінності та норми, які формувалися попередніми епохами, відтворюються на рівні сучасності, проявляються у ставленні до світу, способах мислення, моделях поведінки. Багатоваріантність розповсюдження і споживання знання розширює свободу вибору вчителя і, як наслідок, посилює його відповідальність. Етос відповідальності вчителя виступає основою для розбудови сучасного знанневого простору.

Засноване на знаннях суспільство, як нова реальність, якісно відмінна від попередніх соціальних утворень, дає змогу зробити висновок про формування нових механізмів взаємодії науки і суспільства, обґрунтовуючи необхідність “включення” наукового знання в реалії соціального буття. Окрім суто епістемологічного аспекту, знання і духовне виробництво, конструюючи нову реальність, одночасно постають простором соціальної комунікації. Ця обставина обумовлюється наявністю “комунікативних спільнот”, сутність яких розкривається з позицій соціально-гуманітарного знання. Це означає, що досвід суспільства знань як нової реальності неможливо пізнати і зрозуміти без “горизонту” цінностей.

В основі концепцій інноваційного розвитку освіти в умовах суспільства знань, на нашу думку, і надалі залишається творча особистість. Одним із важливих завдань філософії освіти є включенність у розробку структурного реформування навчально-виховного комплексу нового змісту освіти, в основі якої лежить завдання її творчого наповнення. Його вирішення залежить від міри відповідального ставлення до нього.

У підрозділі 1.3. – *“Методологічні рефлексії і принципи мислення філософсько-освітнього аналізу”* – показано, що розвиток різних форм і напрямків теоретичних основ сучасної культури мислення у філософсько-освітніх розвідках проблеми “відповідальності вчителя”, в реалізації поставлених суспільством завдань, стало необхідною умовою їх концептуального узгодження. Адже головна мета освіти полягає у творенні людини, здатної бути адаптованою до умов сучасної цивілізації, що передбачає формування нового, активного і трансдисциплінарного суб’єкта – відповідального перед істиною і відкритою для діалогу з трансцендентним суб’єктом духовної культури. Осягнути універсальний сенс і духовно-культурне покликання освіти спроможна філософія, яка визначає важливі імперативи соціального життя в просторі методологічного дискурсу, серед яких одне з визначальних місць належить етосу відповідальності. Уточнено,

що соціальна відповідальність вчителя може здійснюватися на основі реформованого, тобто нового мислення, яке може бути лише “складним”. Адже діяльність вчителя не лише презентує складну, внутрішньо суперечливу картину пізнавального осягнення світу, а й накопичує величезний інтелектуальний потенціал для вирішення проблеми духовної інтеграції людства в гуманістичному вимірі.

Інваріантний характер освітніх проблем вимагає визначення методологічних принципів досліджень, відповідних стану сучасних теоретичних і філософських рефлексій. Методологічна свідомість, як підкреслюється в дисертації, корелює з філософською свідомістю і освітньо-педагогічним процесом. У цьому аспекті необхідно максимально повно актуалізувати зміст, накопичений у всіх формах науково-теоретичного осмислення пізнавальних дій і методів у педагогічній теорії, освітньому процесі і навчально-виховних практиках загалом.

У контексті цих міркувань визначена необхідність використання загальнонаукових принципів історизму, системності та світоглядного плюралізму. Дискурсивний метод дає змогу здійснити предметно-регулятивний аналіз змісту педагогічних вчень та їх смисложиттєвих понять. Для виявлення багатства змісту соціальної відповідальності вчителя в різновекторності інтенції історії суспільства і культури, залежності від теоретичної необхідності застосовані феноменологічний підхід, парадигма екзистенціального розуміння, а також постмодерністська методологія. Особливе значення в дисертації надається контамінаційному аналізу, в контексті якого здійснюється теоретико-аналітичне зіставлення змістовних і смислових особливостей освіти в різні культурні епохи та різних мисленневих рефлексій. Застосування методу контамінації дає змогу поєднати невичерпну багатоманітність суб'єктивних творчих позицій в освіті і філософії з множиною духовних імперативів, пов'язуючи їх з етосом відповідальності та моральною і раціональною традиціями.

Методологічне осмислення освітнього процесу з його інтенцією відповідальності обумовили включення синергетичного підходу, актуалітету сучасних методологічних рефлексій і культури мислення. Синергетика як умова і засіб пізнання “складного” ставить вимогу радикальної реформи освіти. Багатство смислів суспільства знань обумовлює нескінченну множину можливостей методологічної культури мислення, виходячи із загального розуміння розвитку філософії освіти, уявлень про структуру сучасної методології, рефлексивну діяльність дослідника. Формування і продуктивність методів освітнього пізнання можна подавати як спрямоване перетворення їхнього предметно-концептуального і логічного змісту до виявлення сутності діяльності суб'єктів навчального процесу. Внаслідок цього відбувається зміна характеру усвідомлення вчителем себе суб'єктом не лише навчання і пізнання, але й відповідальності.

У другому розділі – **“Формування відповідальності вчителя в контексті історії освіти”** – визначено, що для цілісного уявлення про інститут “вчительства” як діяльності, спрямованої на творення особистості і розвиток цивілізаційних основ життя, необхідно виявити соціокультурні, духовно-ціннісні умови його зародження і формування.

У підрозділі 2.1: – “Вчитель і знання в стародавніх цивілізаціях: від “архетипу” до “пайдейї”” – зазначається, що знання на перших етапах людської історії, в ситуації первісного (архаїчного) суспільства, сприймається кожним новим поколінням як одвічно “готова” сукупність рецептів і “правил”, що розкривалися у системі побутово-міфологічних уявлень. Знання у такому суспільстві ще не відокремлене від непосредної практики, його передача відбувається в процесі колективної діяльності, обумовлюючи формування “колективного несвідомого” (архетипу).

Інститут рабовласництва змушує культивувати в своїй діяльності розумові здібності і практичні навички для ефективного управління. З управлінської діяльності бере початок розвиток теоретичного мислення взагалі, яке, на відміну від міфологічного світосприйняття, має справу не з емпіричними явищами, а з ідеальними образами та світом духовного буття, системою моральних принципів. Серед них виокремлюється відповідальність індивіда як умова збереження норм, правил і цінностей, набутих суспільством та людиною.

Інституалізація навчально-педагогічної діяльності, репрезентованої у вчителстві, починає виокремлюватися у період зародження і розвитку перших цивілізацій Стародавнього Сходу. Порівняльний аналіз формування навчальних практик і специфіки діяльності вчителя в стародавньому Шумері, Єгипті, Китаї, Індії дав змогу констатувати, що головним завданням освіти в цих державах була підготовка воїна, жреця або чиновника, з огляду на це особа вчителя (наставника) займала вагоме місце в суспільній ієрархії.

Звернення до проблем навчання, необхідність одержання знання обумовлює вихід за межі вузько педагогічної тематики. Практика показувала тісний взаємозв'язок освіти із відтворенням способу життя людини, спрямованістю на творення і виховання самої людини. Таке розуміння освітньої діяльності було сформоване в античній Греції, яка впродовж багатьох століть була і залишається культурним, духовним, сутнісним ідеалом, оскільки через неї проходить “вісь світової історії” (К. Ясперс). Ідеал освіченості, принципи навчання і виховання розробляються у філософії Платона, який шукав шляхи і способи цілісного розвитку людини. В результаті обґрунтовується “пайдейя” – багатозмістовне поняття, що означає “виховання”, але як “дисциплінування”; “освіта”, отримання навичок і знань для майбутньої професійної діяльності. Реалізація “пайдейї” було державною справою, оскільки вона передбачала формування національно-культурної ідентичності – бути елліном. Це особливе мистецтво, що досягається шляхом “техне” – “техніки себе” (М. Фуко), тобто різного роду вправ, які розроблялися вчителями-наставниками. Еллін, уособлюючи архетип певного індивіда, вимагав особливого типу вчителя-наставника. “Пайдейя”, як уточнюється в роботі, означає спрямування до зміни всієї людини, її сутності; або перехід від “апайдевії” (неосвіченості) до освіченості. У цьому контексті освіта мислиться як результат виховних зусиль, які можуть і повинні тривати впродовж всього життя. Таким чином, ідеал освіченої і культурної людини в античній Греції передбачає спрямування зусиль індивіда на формування і утвердження в собі соціального змісту, що означає бути відповідальним громадянином.

Традиції навчання і виховання, розроблені у філософії Еллади знаходять продовження в системі освіти Стародавнього Риму. Виховання повноцінного, відповідального громадянина, який поділяє всі традиційні цінності спільноти і держави, вважалося найважливішою справою. Безумовне підпорядкування владі батька (сім'ї) і авторитету колективу повинні були виключити можливість протиставлення власної персони римському народу (*Populum Romanum*). Система римської освіти мала декілька ступенів: домашнє виховання; навчання в громадських граматичних школах; сакральна освіта; військова підготовка, яка втілювала в собі вищу доблесть римлянина на шляху служіння батьківщині – Риму. У вирішенні цих завдань полягала соціальна відповідальність вчителів-наставників і учнів, які готували себе бути гідними римськими громадянами.

У підрозділі 2.2. – “Взаємодія “сакрального” та “відповідального” в дуалізмі теоцентризму” – розглядаються основні проблеми і специфіка розвитку освіти та інституту вчителства в епоху Середньовіччя. Зазначається, що завдяки впливу християнства, середньовічна культура відкриває людині “трансцендентний вимір”, в якому Бог постає як креативне й особистісне начало. Людське буття отримує нове обґрунтування, а можливість відсторонення від світу відкриває нові обрії для життя, мислення і діяльності.

Доведено, що специфіка середньовічного ідеалу освіченості обумовлена принципами християнського віровчення. Воно визначило вимоги до формування нового образу вчителя, котрий остаточно ствердився у середовищі “університетської корпорації”. Її особливістю був повний розрив між античною і середньовічною школами, на відміну від Візантії, яка була більш тісно взаємопов'язана з античними філософськими і освітніми традиціями. В західноєвропейській культурі середньовіччя школа існує як умова та інструмент підготовки до одержання духовного сану. Отже, освіта мала в основному теологічний характер, а завдання священника-вчителя полягало у зміцненні віри, вихованні покорі та християнського терпіння.

У дисертації обґрунтовано, що дуалізм “земного” і “небесного”, церковної і світської влади, лицарства і духовенства середньовічного світу представлений у протистоянні латинської і народних мов. Латина була мовою освіченої еліти, тобто аристократії і духовенства. Вважалося корисним мати доступ до багатої спадщини античної інтелектуальної культури, ключ до якої давала освіченість, що передбачала знання латинської мови. Але більшість феодалів, як і їх підданих (селян), були неписьменними. Тому зміст відповідальності індивіда в цей період – “бути відданим”, а не освіченим. Основні вимоги до освіти в цей період висуває церква. Репрезентовано педагогічні уявлення Августина, в центрі яких – “спасіння душі” – основи формування відповідальності людини як християнина перед Богом. Зусилля вчителя, відповідального перед Богом і Церквою, повинні бути спрямовані на розвиток “душі”, оскільки в цьому полягає смисл існування людини. Вчитель як наставник, вихователь має безперечну владу і перевагу над учнем. Тим самим, у контексті теоцентричного світогляду освітня діяльність середньовіччя ґрунтується на двох принципах – покорі і примусу. Перше випадало на долю учнів, друге – вчителя.

Постійно зростаючий обсяг знань обумовлював розвиток університетів і виникнення своєрідної “університетської культури”. В її середовищі носій знань вже може претендувати на певний вплив в суспільстві, має право відстоювати свою незалежність. Професор університету (вчений) бере на себе відповідальність засуджувати ереси та несправедливість, від кого б вона не походила, критикувати тиранію. Університет являв собою корпорації людей інтелектуальної діяльності, а навчання і викладання наук стали своєрідним “ремеслом”, одним з численних видів професійної діяльності, зосереджених в містах.

Характеризуючи освіту епохи теоцентризму (середньовіччя), необхідно враховувати: по-перше, фактор християнства як домінуючої світоглядної домінанти; по-друге, фактор “середовища”, яким стає місто. Історія культури показує, що підвищення рівня освіти відбувається в суспільствах, які перестають “розчиняти” в собі індивідів як вторинних та підпорядкованих елементів. Життєвим простором, в якому індивід здатний реалізуватися як самодостатня та повноцінна одиниця, постає місто. В цьому культивується свобода особистості, яка закріплюється у правах комун на самоврядування, в розвитку університетів та особистості.

У підрозділі 2.3. – “Дилема “авторитету” і “відповідальності” вчителя у новосередньовічній період розвитку освіти” – досліджуються особливості розвитку інституту вчительства в епоху Нового часу (Модерну). Вона вимагає наукових знань, нового мислення, нових потреб, що призводить до розширення простору освітньої діяльності. Цей період характеризується інтенсивним розвитком науки, економіки, мистецтва, які, витісняючи середньовічну аскетичну доктрину, протиставляють теології – науку, вірі – знання, геоцентризму – антропоцентризму. У цих умовах зростає соціальна потреба в новій освіті, орієнтованій на цілеспрямоване навчання головних шляхів впровадження у життя раціонального знання.

Зміна соціальних вимог стосовно знання сформувала нові вимоги до відповідальності вчителя в його діяльності. По-перше, він тепер повинен виходити з концепції всебічного розвитку особистості учня. По-друге, вихід на “перше” місце раціональної діяльності обумовлює “прорив” людської активності “назовні”, в простір життя. Показник цивілізованості тієї чи іншої європейської спільноти тепер – не величина багатства, не розмір міста, а рівень культури, освіченість і вихованість нової людини.

У дисертації показано, що в освітньо-педагогічних концепціях, породжених новосередньовічньою філософією, постає новий образ вчителя. На його формування вплинули також особливості соціальних та економічних трансформацій. Шлях до вдосконалення як суспільства, так і самої людської природи вбачали в оволодінні науковими знаннями. Ідея прогресу, яку формулюють передові філософські теорії, пов’язується в цей період з розвитком науки. Вона в цю епоху (особливо емпіричне природознавство) набуває все більшого авторитету.

Обґрунтовується концепція автономії вчителя, без якої неможливе одержання раціонального знання і виховання тієї людини, яку потребує “дух капіталізму” (М. Вебер). В контексті цих вимог вчитель повинен бути не лише

високоосвіченою людиною, котра знає власну справу, але й високоморальною, доброзичливою, розуміючою, отже, відповідальною особистістю.

Важливим аспектом освіти цієї епохи є виокремлення проблеми мети виховання і формування нових вимог до вчителства. Стверджується ідея матеріальної винагороди як стимулу для складної і відповідальної праці вчителя. При цьому вчитель повинен бути зразком чеснот, які повинен “прищепити тим, кого навчає” (Дж. Локк). В образі вчителя фіксуються відносини “сімейного стану”, “батька і дітей” (І. Г. Песталоцці). Епоха Нового часу, проходячи шлях трансформації соціоекономічних, політичних відносин, переосмислюючи ціннісні орієнтації, по-новому визначає мету навчання і виховання: “ділової людини” і “джентльмена”, фізичне виховання і виховання “душі”; виховання у відповідності з природою; виховання “ідеї добра”. В цей період вчителство як соціальний інститут виокремлюється в окрему професію, що свідчить про якісну трансформацію відповідальної діяльності вчителя в індустріальному суспільстві.

Освіта постіндустріального соціуму, також орієнтована на підготовку індивіда до включення у соціально-економічну систему. Її динаміка в умовах сьогодення примушує змінюватися й освіту. Але для зміни освіти, не достатньо називати її “ноюю”. Тому цілком правомірним буде смисл освіти розуміти як створення спільних (суспільних) кроскультурних смислів. Причому осмисленість освітнього процесу повинна належати як вчителю, так і учню, що робить їх відповідальними за свою діяльність. Це означає співпричетність до навчально-виховного процесу особистісного начала.

У розділі третьому – “Конституювання “світу людини” в освіті: антропосоціальний вимір” – досліджено процес взаємодії навчально-виховного процесу з соціокультурним, антропо-аксіологічним і екзистенційно-персоналістичним світом буття людини, в якому відбувається реалізація її внутрішніх потенцій та інтелектуальних здібностей.

У підрозділі 3.1. – “Освіта як креативна умова становлення особистості” – з’ясовано, що вже з епохи античності навчання є процесом, спрямованим на “внутрішнє”, на самопізнання як заглиблення у власну “душу”, її перетворення і вихід за межі конкретно-емпіричної ситуації. Тим самим були сформовані і осмислені дві важливі характеристики освіти: по-перше, як процес соціалізації; по-друге, як розвиток і реалізація внутрішніх потенцій людини. Становлення інституту освіти, таким чином, як специфічної людської діяльності, спрямовується на “виروبлення”, творення людини. Діяльність вчителя в цій ситуації стверджується як певна надемпірична, “софійна” мудрість, відповідальність за яку покладається на вищі сили (“деміурга”, “даймоніона”, “логос”, “софію” тощо).

Оскільки філософія осягає всезагальні основи становлення і розвитку людського буття, ми повинні дійти до усвідомлення, що саме філософія повинна складати основу наукової підготовки вчителя як наставника та вихователя. Якщо процес життя для людини проявляється через свідомість, то виховання, яке повинно бути самим життям, вимагає найвищого рівня осмислення. Свідомість, усвідомлення, осмислення сприяють дистанціюватися, осягнути явище

відсторонено, абстраговано, споглядально. Це і є справою філософії як форми і способу теоретичного мислення і пізнання.

Визначено дві головні функції педагогіки як науки про освіту: перша – об'єктивне визначення ідеалу, який необхідно досягнути, і друга – виявлення інтелектуальних, моральних та естетичних засобів, які допоможуть зробити соціальну мету привабливою для тих, хто навчається, залучити їх у безпосередню практичну діяльність по її перетворенню в дійсність. Тим самим відбувається перехід від абстрактного “Я” до конкретної людини, включеної в реальний процес життєдіяльності. В такому випадку освіта повинна розумітися як реалізація її потенцій в культурі, як творчість. Метою освіти тепер є життя. Відповідь на питання, що таке освіта і в чому полягає її мета, залежить від адекватного розуміння сенсу життя.

У контексті філософії освіти виокремлюється проблема “освітнього знання”, яке за своєю природою є рефлексивним та ціннісним. Воно виступає “оптикою”, крізь яку окреслюється процес впорядкування та осмислення теоретичного і практичного досвіду і включення його в цілісність світу особистості. Це знання протилежне абсолютизації освіченості, котра в реальності постає неосвіченістю. “Освітнє знання” орієнтує на “сутнісне знання”, яке формує здатність розуміти логіку розвитку реального життя. З огляду на це першочерговим завданням освіти є формування здатності мислити, усвідомлювати загальну систему взаємодії зі світом.

Головною функцією освіти як форми масової комунікації виступає вплив на людину. З цього погляду регулюється процес засвоєння індивідом знання і культури мислення, відбувається творення “базової” культури, передача її наступним поколінням. Тим самим педагогічна діяльність вчителя постає як продуктивна, результативна і відповідальна. Вчитель не може діяти, керуючись лише “традицією”, а повинен усвідомлювати свою відповідальність за утвердження інноваційних відносин в освітньому процесі.

У підрозділі 3.2. – “Екзистенційно-персональні основи “самості” вчителя” – визначається процес сучасної освіти як вільна від традиційних теоретичних і методологічних упереджень сфера діяльності, спрямована на самореалізацію “самості” як фундаментальної основи буття особистості.

В умовах зростання інструменталізації знання, ствердження “технологічного” типу мислення актуалізується проблема особистісного самовизначення людської “самості” як умови персональної відповідальності. Освіта, яка орієнтується на “технологічне мислення”, залишає поза увагою “вічні питання”, без яких індивід втрачає можливість відкрити для себе смисл своєї діяльності, здійснити акт самопізнання. Мислення, сформоване в площині раціональності, постає “інструментальним розумом” (Ю. Габермас). Його розвиток здійснюється за схемою “суб’єкт–об’єктних” відносин.

У цих обставинах виникає необхідність створення вчителем простору міжособистісного спілкування. Завдання філософії освіти полягає не в апології традиційних принципів і норм, а в створенні атмосфери, в якій учень може ствердити аутентичне “Я” як основи відповідальності у ситуації подальшої “дегуманізації” соціокультурного буття. В цьому контексті мета освітньої

діяльності та їхня реалізація не повинні відбуватися за логікою “інструментального розуму”, а творчо відтворювати смисл і мету освітнього процесу як умову творчого самоздійснення особистості.

На основі екзистенційного підходу обґрунтовано необхідність розуміння знання як форми репрезентації людини в світі. Проникнення в сутність знання обумовлює змістовні трансформації людської “самості”. Адже екзистенція (існування) людини постає як рух, “розвиток до буття” (М. Гайдеггер). Знання виводить особистість із сфери “сушого” до “буття”. Ставлення людини до світу співвідноситься з мірою її відповідального ставлення до себе та інших людей, що робить його більш проблемним. Основою цього відношення є “таїна” (Л. Шестов), невід’ємна від істини. Але “проблема” може визначатися сферою “володіння”, і в результаті бути відчуженою від людини та істини. Вчитель, який у своїй діяльності прагне вирішити проблему існування через навчання (пізнання “таїни”) учня, приходять в кінцевому підсумку до її вирішення. Тому знання як вихід за межі наявного “сушого” неможливе поза свідомою фіксацією тих меж, які долаються особистістю. З огляду на це знання може розкриватися в контексті розуміння діяльності вчителя як відповідальності за формування конструктивного відношення до реального життя.

Доведено, що важливою умовою діяльності вчителя є свобода та впливаючи з неї творчість (продуктивна діяльність). Тільки вільна, мисляча особистість здатна протистояти зовнішнім впливам. Водночас свобода не тотожна ізольованості, відірваності від світу, котрий як ціле, як універсум постає її передумовою. Що безпосередньо стосується вирішення проблеми відповідальності у взаємодії “суб’єкт–суб’єктних” і “суб’єкт–об’єктних” відносин. Останні є вторинними, тобто такими, що виникають на основі “суб’єкт–суб’єктного” відношення. Якщо “суб’єкт–суб’єктне” відношення обумовлює свободу навчального процесу, то “суб’єкт–об’єктне” відношення в освіті є “полоном”, тобто включенням в логіку реального світу, підпорядкованого “філософсько-юридичному розуму” (М. Фуко). Фундаментальною основою взаємовідносин у навчальному процесі виступає відповідальність у контексті свободи не лише вчителя, але й учня. Тільки в цій ситуації особистість як “самість” вступає у співприсутність та співтворчість з “Іншим”, і тоді можна говорити про розвиток, який для особистості повинен бути і розвитком відповідальності.

Освіта, постаючи концептуалізованим процесом відтворення культури, спрямовує діяльність вчителя на формування умов аксіологічної самоідентифікації людини. Ціннісний контекст дає людині змогу долати зовнішні обумовленості свого існування, оскільки включає її в розуміння процесу трансформації дійсності. Завдяки цьому особистість отримує можливість бути відповідальною, тобто творчо, продуктивно реалізовуватися в контексті цивілізаційних цінностей.

У підрозділі 3.3. – “Видозміни функцій вчителя в парадигмі інформаційного світу як нової соціальної реальності” – увага зосереджується на проблемі унеобхіднених фундаментальними трансформаціями глобального світу змінах освітнього простору. Одночасно змінюються засади і функції вчителя в

навчальній діяльності, який повинен шукати нових шляхів відтворення основоположних цінностей світової і національної культури. На основі структурного аналізу в підрозділі проаналізовано два основні способи життєдіяльності в ситуації динамічних трансформацій соціокультурного буття: адаптація і творчість. Як правило, вони не існують у чистому вигляді: в одній ситуації людина буде пасивно пристосовуватися до вимог середовища і “творити” відповідно до завдання. В іншій ситуації, адаптуючись до існуючих вимог, провідну роль відіграє критичне осмислення і перетворення існуючої реальності. Саме така, критична і творча, позиція є сутністю відповідального індивіда, яким повинен бути вчитель.

З'ясовано, що втрата ціннісних орієнтирів життєдіяльності індивіда для сфери освіти означає зникнення “зразків”, “моделей”, відповідно до яких традиційно організовувалася освітньо-педагогічна діяльність. Відбувається зміна вічних світоглядних, духовних, ціннісних та культурних орієнтирів освітнього процесу. Зважаючи на це, вчитель повинен діяти в нових, часто невизначених умовах. Внаслідок цих обставин зростає його відповідальність за ті методи, форми, способи, в яких здійснюється сучасний освітній процес, формуючи ініціативного, вільного та знаючого індивіда.

Доведено, що функції і процеси “інформаційного світу” утворюють нову “соціальну морфологію” планетарної цивілізації, що значною мірою позначається на логіці діяльності сучасного вчителя, який повинен враховувати поширення відкритості, високої динамічності соціальних структур з мережевою основою на сферу освітніх інновацій, що обумовлено здатністю суб'єктів освітнього процесу до самоорганізації, самовідтворення, самоаналізу. Соціокультурна взаємодія в “інформаційному світі” буде визначатися не тільки доступом до знання та інформації, їх збереженням, а й здатністю створювати нові знання.

У підрозділі обґрунтовано, що утворена “інформаційним світом” нова реальність принципово множинна і вимагає від індивідів постійного переходу в нові й одночасно різні за змістом параметри світосприйняття. Спосіб діяльності вчителя в цих умовах передбачає конструювання індивідуального підходу до диференційованої “самості” учня. Але це призводить до небезпеки втрати спільного культурного контексту, який є основою продуктивного осмислення і відповідального відношення до діяльності і вчинків. Заміна культурного контексту приводить до заміни смислу ефективністю, а відповідальності – толерантністю, яка на практиці приводить до посилення екзистенційного відчуження між людьми.

Сучасність, таким чином, відкриває для вчителя множину різних можливостей. Технологічні та соціально-культурні чинники дають змогу реалізувати педагогічні практики різних культур. Проте зникає зовнішній стимул його діяльності, зникає ідея, місія відповідальності вчителя. Але водночас формуються риси іншого характеру відповідальності вчителя, адекватні вимогам інформаційного світу.

У четвертому розділі – “Когнітивний вимір змісту феномену “соціальна відповідальність”” – досліджуються структурні, пізнавальні, типологічні

особливості відповідальності вчителя та її проєкції в параметрах освітнього простору і навчально-виховної діяльності.

У розділі 4.1. – “Соціальність “відповідальності” в контекстуальності освітнього процесу” – доводиться, що заміна “вічної” проблеми істини пріоритетом пошуку “ефективності” обумовлює релятивізацію принципів кожного виду людської діяльності. Одночасно втрачають чіткість “міра” та “критерії” відповідальності людини перед світом, суспільством і собою, що призводить до непередбачуваності, невизначеності норм міжіндивідуального життя і діяльності. За таких умов фундаментальною, з’єднуючою основою розвитку інтерсуб’єктивних відносин постає етос “соціальної відповідальності”. Актуалізація проблеми можливостей виживання людства обумовлює прихід на зміну “людині розумній” “людини відповідальної” (Г. Йонас).

Здійснений аналіз показує наявність різнопланових аспектів поняття “відповідальності”. В множинності соціально-філософських дискурсів відповідальність розуміється як філософсько-соціологічне поняття, як категорія етики і права, що дає змогу розглядати її в контексті співвідношень: свобода–необхідність–відповідальність. У соціальній філософії і філософії економіки актуальним є розгляд питання “соціальної відповідальності бізнесу”. З позицій соціально-психологічного підходу соціальна відповідальність постає як схильність дотримуватися у своїй поведінці загальноприйнятих в цьому суспільстві соціальних норм, виконувати рольові обов’язки. Розподіл відповідальності на “зовнішню” і “внутрішню” дає змогу розглядати її також як форму взаємозв’язку і взаємодії суспільства та особистості. В цій ситуації соціальна відповідальність не обмежується пасивним пристосуванням індивідів до вимог суспільства: індивід не тільки відтворює існуючі норми та цінності, але у взаємодії з іншими індивідуумами створює нові орієнтири спільної діяльності.

Об’єднуючою характеристикою багатопланових видів відповідальності є різні форми контролю за діяльністю соціального суб’єкта на різних етапах суспільного розвитку, зокрема, як з боку соціуму (зовнішній контроль), так і з боку індивіда (внутрішній контроль). Відповідальність за реалізацію своїх особистісних потенцій у зовнішнє середовище виводить на перше місце внутрішній контроль. Водночас не варто недооцінювати зовнішній контроль, адже соціум дає результатам діяльності особистості свою оцінку через критерії “добра”, “зла”, “справедливості”, “честі”, “інноваційності” тощо. Як складний і багатогранний процес, “соціальна відповідальність” є ідеєю, втіленою у вчинок, котрий у свою чергу виступає актуалізацією продуктів культури у процесі діяльності.

У підрозділі 4.2. – “Відповідальність вчителя в епістемології соціального простору і часу” – зазначається, що модифікація змісту та форм відповідальності залежить від структури соціальних зв’язків, властивих для соціокультурного простору і часу епохи. У процесі духовно-культурної емансипації людина поділяє долю всього світу, оскільки збільшення міри свободи невід’ємне від зростання міри відповідальності. Властива соціальній дії спрямованість на “Іншого” зумовлює становлення етосу “соціальна відповідальність”, співмірної ідеальному образу майбутньої діяльності з соціальним контекстом, у якому вона буде

актуалізуватися (діяти). У цьому сенсі соціальна дія завжди є певною мірою відповідальна дія.

У дисертації на основі контамінаційного аналізу показано, що обмежені соціальні зв'язки породжують граничні, локальні ціннісно-нормативні уявлення. В традиційному суспільстві на їх основі народжується "ритуал", який може виконуватися впродовж всього життя індивіда. Форми соціальної відповідальності в системі соціокультурних зв'язків, заснованих на ритуальних практиках, спираються не на індивідуальну волю, а на колективну ("колективне несвідоме"). Але ритуальна дія породжує локальну соціальну відповідальність, яка розповсюджується лише на учасників ритуальної практики. Специфіка ж соціальної відповідальності вимагає універсальності своїх положень, з огляду на що "локалізація" ("ритуалізація") суперечить смислу відповідальності.

У процесі системного аналізу виявлено, що трансформація уявлень про "час" постає необхідною умовою становлення "простору" соціальних відносин, які утворюють "колективне тіло" суспільства. Безособові контакти вимагають існування певної абстрактної та універсальної міри, на основі якої можна організувати та регулювати відносини між вільними (незалежними) індивідами. В результаті формується право, розвивається торгівля, стверджується наукове пізнання, етика взаємовідносин. Загальним результатом стає свобода людини, яка, звільнившись від світу зовнішніх обумовленостей, отримує опору в знанні. На його основі стверджується цілераціональне мислення, яке набуває розвитку в ринковому суспільстві, у взаємодії з автономним, вільним індивідом, котрий виступає в модерних культурних ролях – підприємця, вченого, політика тощо, універсальних за своїм характером. У цій ситуації відповідальність для одержання конкретного змісту повинна перетворитись із виключно зовнішнього чинника на внутрішній імператив, який одночасно постає як індивідуальним, так і соціальним регулятивом життєдіяльності людини. Усвідомлення загальних засад соціальної солідарності і перетворення індивіда на людину соціальну обумовлює становлення людства як суб'єкта відповідальності.

У громадянському суспільстві відповідальність постає умовою організації прогнозованої, раціональної та взаємокорисної життєдіяльності, продуктивного розвитку суспільства. Основна роль соціальної відповідальності полягає в специфікації основних норм і обов'язків, у формуванні та ствердженні ефективності, порядку і стабільності соціальної системи. Завдяки дієвості інститутів соціальної відповідальності встановлюється потрібний порядок соціальної поведінки, яка закріплюється не лише правом, а й системою навчання і виховання.

У підрозділі 4.3. – "Типологія соціальної відповідальності: досвід структуризації" – підкреслюється, що розвиток суспільства закономірно приводить до конкретизації соціальних зв'язків між людьми у вигляді інститутів, норм, цінностей, прав та обов'язків. Кожна людина формується в середовищі діючих соціальних регулятивів, які стверджують способи її існування та попереджають тенденції до хибних, деструктивних дій. Соціальні норми і цінності визначають специфіку відносин відповідальності між людьми.

У різних сферах соціального буття особистість, як правило, дотримується об'єктивно визначених засад суспільного життя. Залежно від розширення виробничої діяльності відбувається диференціація видів соціальної відповідальності. Виокремлюють моральну, політичну, правову, суспільну, громадянську, професійну та інші види відповідальності, які в сукупності складають родове поняття – “соціальна відповідальність”. Не менш важливого значення набуває психологічний фактор. Класифікація соціальної відповідальності обумовлена видом соціальної діяльності.

Множинність змістів відповідальності дає підставу для її поділу на “індивідуальну”, “колективну” та “інституційну”. З точки зору джерела соціальна відповідальність поділяється на “зовнішню”, що постає як регламентуюча діяльність індивідів соціальна сила, та “внутрішню”, котра стосується соціально-психологічних якостей особистості, які формуються в результаті соціалізації. Для того, щоб інтереси індивіда не суперечили інтересам соціуму, ці два види соціальної відповідальності повинні збігатися.

Проведений системний аналіз виявлення критеріїв, рівнів та інших параметрів відповідальності, виділив два її види: загальну і конкретну. Залежно від спрямованості на минуле або майбутнє відповідальність характеризується як позитивна або негативна. Соціально значимою і відповідальною є поведінка індивіда, який свідомо керується моральними, громадянськими та юридичними обов'язками. Дослідження дало змогу виокремити також причинну відповідальність; відповідальність внаслідок обов'язку, що передбачає існування інстанції соціального контролю; відповідальність за виконання завдання; рольову відповідальність, пов'язану з професійною діяльністю; організаційну відповідальність. Юридична відповідальність у громадянському суспільстві виступає в єдності з моральною, реалізуючись разом в діяльності правової держави.

Взаємозв'язок влади і відповідальності актуалізує поняття “політична відповідальність”. Важливим моментом структури відповідальної політичної діяльності є її адекватність об'єктивним закономірностям процесу розвитку соціальної реальності як політичної цілісності.

Основні види соціальної відповідальності корелюють з провідними функціями освіти, які у формі обов'язку і відповідальності визначають навчально-педагогічну діяльність вчителя.

У п'ятому розділі – “Соціальна відповідальність” вчителя в очікуваннях суспільства знань: праксеологічний аналіз – досліджується проблема практичної реалізації навчально-виховних принципів і норм в освітній діяльності вчителя, котрий спрямовує енергії своїх знань на розвиток творчих сил учня, його вмінь і здібностей в трансформаціях сучасного світу.

У підрозділі 5.1. – “Смисл” та “інструментальність” знання в сучасній системі цінностей – обґрунтовано наближеність соціокультурного життя сьогодення до процесу глобалізації з його впливом на всі сфери існування людини, які характеризуються концептуальною критикою, амбівалентною сенсу модерну в постмодерному дискурсі.

Визначено, що окремі елементи суспільства пов'язує в цілісність смисл та розум. Смилова єдність характеризується як "метаінтеграція", в якій кожний елемент містить зміст усієї цілісності, задає ідею окремому індивіду. Він у смислових визначеннях свого часу "визнає" себе і, навпаки, в ній знаходить ознаки певної соціокультурної ситуації. Вона і стає основою буття для особистості, орієнтуючи її на самопізнання. Прагнення віднайти смисл своєї конкретно-історичної сутності визначає міру соціальної відповідальності індивіда.

Доведено, що проблема відповідальності вирішується в контексті пошуку людиною власної ідентичності, а не у пристосуванні до вимог наявного буття. На основі синергетичного підходу показано обумовленість проблеми ідентичності переходом соціального буття від "лінійних" та відносно простих схем організації до надскладних та самоорганізаційних структур, породжених трансформаціями фундаментальних засад культури мислення. Ствердження ідентичності в такому випадку постає як одне з найсуттєвіших завдань в сучасній освіті та культурі. В такій ситуації важливим чинником ідентифікації виступає відповідальність, на основі якої формується самототожний суб'єкт.

У результаті соціально-економічних трансформацій одним з найважливіших способів конститування ідентичності виступає "суспільство споживання". В системі його цінностей людина реалізує себе не через вчинки, а через речі, які стають "символом", "знаком". Освіта в такій ситуації стає функціональною, що означає опанування вмінням та навичками, але без універсального смислового горизонту. Це обумовлено процесом формалізації знання, надання йому інструментального характеру, що приводить до девальвації цінності істини. "Байдужість" до істини породжує "цинічний розум", тобто такий тип раціональності, який "мислить" в умовах тотальної імітації, симуляції та идеологізації. В таких умовах відповідальність як спосіб ствердження особистості втрачає можливість для своєї реалізації, оскільки "цинічний розум" діє під впливом "зовнішньої" необхідності. Сьогодні вона продикувана технологічним розвитком, який став загрозою для сутнісного, екзистенційного існування людини. Такий стан обумовлює розрив між "розумом" та "волею", з одного боку, і "свободою" та "відповідальністю", з другого.

Обґрунтовано, що сучасність вибудовує нові контури соціокультурного, ціннісного простору, в якому проблема соціальної відповідальності займає провідне місце як протидія цинізму, формалізму, інструментальності. Вони обумовлені спрямованістю освіти не на "смысл", а на "результат". Це означає позбавлення учня цілісності, організованості, активності. Вчитель повинен бути не адептом "інструментальності", а відповідальним перед суспільством за підпорядкування себе і учня тій вищій меті, заради якої існують і стверджуються в освіті цінності смислу, істини, гуманізму.

У підрозділі 5.2. "*Соціальна відповідальність вчителя в континуумі дискурсивної комунікації*" – доведено, що динаміка розвитку освіти породжує необхідність зміни способів організації інституту вчителства. Традиційна, "монологічна" освіта виокремлює як визначальну взаємодію "вчитель-учень" суб'єкт-об'єктні відносини. Специфіка подібної навчально-виховної діяльності відповідала вимогам епохи Модерну (індустріалізму). Дисциплінарні практики,

домінуючі у “традиційній” освіті, відтворюють логіку “машинного” виробництва і властивий для них “технокритичний” тип мислення і адекватну йому відповідальність.

Диференціація сучасного суспільства на множини страт, спільнот, класів, обумовлена сучасними цивілізаційними трансформаціями, потребує іншого типу відповідальності, що ґрунтується на дискурсивно трансформованій етиці як на умові комунікації. Це означає перехід від монологічної до дискурсивно-етичної відповідальності. В її контексті відповідальність вчителя можлива як солідарна відповідальність кожного суб’єкта навчально-виховної діяльності за весь процес загалом. В такій ситуації освіта є комунікативною за своїм визначенням, оскільки узгодження різних позицій в процесі освітньої діяльності можливе за допомогою дискурсивних практик. Інтерсуб’єктивна природа дискурсу передбачає існування певних “інстанцій порядку”, завдяки яким стає можливим взаєморозуміння та спільна діяльність.

Для освітнього процесу важливим є те, що дискурс постає способом діалогічно-аргументованого випробування будь-яких нормативних висловлювань та дій, які претендують на соціальне значення з метою досягнення консенсусу. Важливим для відповідальності вчителя є те, що у вимірах дискурсивної етики солідарній відповідальності в процесі комунікації повинна відповідати інтерсуб’єктивна значимість норм, або основні принципи етики відповідальності. Норми соціокультурного існування в цих обставинах легітимуються не безособовою інстанцією, а людьми, які вступають в інтерсуб’єктивний простір дискурсивних практик.

Участь у дискурсивних практиках є формуванням імперативів відповідальності по досягненню суспільних та індивідуальних цілей. Виховання вчителем в учня почуття причетності до світового цілого є можливим як діяльнісне спілкування, що означає брати “відповідальну участь” (М. Бахтін) у творенні свого життя. Для цього вчитель повинен розкрити перед учнем суперечності світу і проблемність його власного життя. У контексті дискурсу виступає тим процесом, де авторитет вчителя конститує процес саморозвитку не лише окремого індивіда, а й людської спільноти в цілому. Отже, в дискурсі як рефлексивній формі комунікативної дії відбувається раціонально обґрунтований пошук стратегій саморозвитку суб’єктів навчального процесу і людини загалом.

Дискурсивний процес не тотожний сумі індивідуальних точок зору, а є певним інтерсуб’єктивним новоутворенням, яке існує тільки в режимі діалогу. Саме тут містяться причини переходу до “комунікативного розуму” (Г. Жиру), який зобов’язує поєднувати поняття культури, мислення, знання в певні педагогічні практики. Отже, діяльність вчителя в контексті дискурсивної комунікації здійснюється як соціально і морально відповідальна практика. Відповідальність вчителя в освітньому просторі виокремлюється в деяких провідних напрямків. По-перше, комунікативна діяльність є сферою фундаментальних людських здібностей і вмінь. По-друге, на вчителя покладається обов’язок введення учня в простір діалогу і морально-інтелектуального консенсусу. По-третє, сама освіта в цьому процесі конститується як процес демократичної комунікації. Відповідальне ставлення

вчителя до власної діяльності передбачає перехід від теорії до практики і діяльності.

У підрозділі 5.3. – “Світогляд як медіум духовно-морального потенціалу відповідальності вчителя в практиках суспільства знань” – з’ясовано, що проблематизація сучасного простору життя людини унеобхіднює вивчення духовно-світоглядних, моральних принципів діяльності вчителя, яка ґрунтується на вмінні свідомого цілепокладання. В досягненні цієї мети важливу роль відіграють світоглядні орієнтири, які визначають напрям і способи реалізації сучасного освітнього проекту в конкретиці суспільства знань. Вони містять разом з раціональними ірраціональні засади і виступають основою “педагогічної віри”, яка в ситуації релятивізації духовно-культурних цінностей протистоїть нігілізму. В цьому відношенні вона тотожна “філософській вірі” К. Ясперса.

Відповідальність перш за все є особистісною характеристикою. Тому рівень професійної відповідальності вчителя безпосередньо залежить від рівня його духовного-культурного розвитку. Оскільки формування вчителя відбувається як “виховання вихователя”, тому обов’язково включає в себе рефлексивний момент. Тобто становлення духовно-морального потенціалу вчителя неможливе поза мисленням, яке дає змогу відкрити світ і людину у всій їх повноті, бути відповідальним за реалізацію цінностей свободи, творчості, демократії і персональної самодостатності. Цей аспект є домінантним у процесі ствердження ціннісно-духовного світу людини і соціуму.

Освітній процес не обмежується розвитком інтелекту, він доповнюється процесом виховання моральних якостей, на основі яких формується “практичний розум”. У його контексті здійснюється синтез раціонального та ірраціонального, духовного і морального, теоретичного і практичного. Через духовно-моральний спосіб взаємодії з “Іншими” (суб’єктами навчального процесу) розкривається можливість самореалізації людської цілісності.

На нашу думку, проблема формування духовно-моральних засад діяльності вчителя є проблемою збереження смислу його існування. Навчання і виховання в такому вимірі повинні виступати як процес рефлексивної співмірності смислів людського існування. Така можливість властива людині за умови наявності в неї досвіду духовності, який унеобхіднює усвідомлення свободи. На її основі в освітньому процесі індивідуальна “душа” (моральна самосвідомість) здійснює сходження до загальнолюдського “духу” (духовності). Моральна відповідальність в освіті не може існувати поза духовністю, що є смисловою енергією екзистенційно-персоналістичного самовизначення. Саме духовність утворює простір універсальних смислів, в якому індивідуальна “душа” здатна наповнитись об’єктивним змістом відповідальності. В її просторі вчитель може втілити ідею освіти, підпорядкувати невизначеність і хаос об’єктивній (реальній) необхідності.

Смисл діяльності вчителя – підготувати учня готового бути відповідальним громадянином і особистістю. Цьому навчає не тільки знання та інформація, але й вчитель на прикладі власної життєдіяльності. Тому предмет, який вивчають, – не самоціль, а лише засіб. Тільки при такому відношенні можливий дійсно духовний обмін, на основі якого виникає небайдужість, емпатія до світу і формується етос відповідальності.

У **Висновках** окреслені основні результати дослідження, пов'язані з науковою новизною та перспективами подальшої розробки проблеми соціальної відповідальності в конструкті суспільства, заснованого на знаннях, визначено міру виконання поставлених завдань:

- концептуалізовано поняття “соціальна відповідальність вчителя”, яке трактується як розуміння, сприйняття та оцінка суспільством і педагогом значення позитивних або негативних наслідків професійної діяльності і змісту відчуженого вчителем власного потенційного світу у зовнішнє середовище, що проявляється на трьох організаційних рівнях: підсвідомому – у формі відчуттів, переживань, емоцій, інтуїції; свідомому – у формі думок та ідей, ставлення до подій, наукових концепцій, аналітичних припущень, оціночних критеріїв, ідеологічних переконань, загального рівня знань, етичних норм; поведінковому – у формі відчужених результатів педагогічної діяльності, що цілеспрямовано створюють педагогічні ситуації навчання і виховання та у кінцевому результаті опосередковано формують майбутнє соціальне середовище;

- досліджено механізм формування соціальної відповідальності, який здійснюється в процесі становлення громадянської позиції індивіда. Він включає інтеріоризацію індивідом об'єктивних соціальних відносин у специфічні внутрішні переконання; в подальшому вони забезпечують включення індивіда у статусі особистості в соціокультурне середовище. В цьому аспекті освіта постає найважливішим засобом встановлення знаннево-сміслових зв'язків між людьми. Сформоване у процесі соціалізації почуття відповідальності перетворює людину в самоврядну та автономну особистість, звільнену від зовнішніх обумовленостей, котра як точку опори свого продуктивного поступу використовує сучасне знання;

- виявлені особливості прояву суспільства знань у трансформаціях інформаційного світу, обумовлені необхідністю постійного розвитку, вдосконалення та розширення знанневого простору. Його визначальною рисою є стимулювання на основі якісної освіти інновацій, підприємництва і динамізму всіх сфер соціального життя. “Суспільство знань” постає простором, в якому відбувається процес постійного реформування і вдосконалення навчання, діяльності вчителя, системи відповідальності за якість знань та їхнє творче застосування. На макрорівні творчість охоплює всю освітню діяльність, котра як самореферативна система, постійно оновлюється, проблематизуючи можливість свого розвитку. В ситуації постмодерну “суспільство знань” може по-різному реалізувати свій амбівалентний евристичний потенціал, що в свою чергу посилює відповідальність за досягнення позитивних результатів цієї реалізації;

- здійснено аналіз основних етапів становлення відповідальності вчителя, котра як специфічний вид самосвідомості і способу творення соціального порядку, починає формуватися в період становлення господарських і культурних відносин в архаїчному суспільстві, де головні навчальні та виховні функції перебирає на себе рід. У процесі еволюції освіти від античної “пайдейї”, як способу формування самостійної, всебічно розвиненої особистості, до “авторитету” знань відповідальність вчителя корелювалась “силою догми” в епоху середньовіччя, імперативом раціональності (розуму) в період Нового часу та можливістю протиставити свою індивідуальність викликам соціальності в

період Модерну. Сучасний етап соціально-історичного розвитку долає відчуження освіти від людини, освітня діяльність “включається” в життя, тобто в систему соціокультурних принципів та відповідальності за їх дотримання;

– доведено, що конституювання особистості вчителя в парадигмі екзистенційно-персональних основ буття особистості не обмежується виключно його індивідуальною відповідальністю, оскільки вчитель у навчально-виховному процесі персоналізує загальнолюдську культуру, тому його діяльність визначається потребами та інтересами соціально-загального, а не частково-одиночного. Ефективність відповідальності вчителя досягається в екзистенційно-персоналістичному, аксіологічному вимірі навчання як духовної практики взаємодії різних культур. Людиноцентризм як світоглядна домінанта освітньої діяльності перетворюється на реальний принцип її розвитку за умови, що вчитель залучає до навчального процесу власний особистісний досвід. Екзистенційно-персоналістичні аспекти відповідального вчителя – розум, трансцендування, зустріч, свобода, творчість, співпричетність “Іншому” тощо відкривають перспективні можливості формування умов розвитку людини як відповідального громадянина;

– у ході аналізу сутності соціальної відповідальності визначено, що соціальні та міжіндивідуальні відносини розгортаються в системі соціального часу та простору як безперервна суцільна дія. Результатом трансформації уявлень про “час” і “простір” стає свобода людини, яка, звільнившись від зовнішніх обумовленостей, отримує, як точку опори, знання. На основі якого формується раціональне мислення – умова становлення відповідальності як цілорационального вибору. Індивідуалізація суспільного буття посилює відповідальність за власні дії та вибір і употужнює значення індивідуальної відповідальності порівнянно з колективною та інституційною. Соціальна дія потребує власної актуалізації діяльного суб'єкта, і, в результаті, зводиться до механізмів навчання, які реалізуються в модифікаціях освітнього простору;

– обґрунтовано, що проблема зіставлення “смислу” та “інструментальності” знання обумовлена сучасним станом економічного розвитку, який вимагає від освіти постійного оновлення знаннєвого простору, збільшення “кількісних” показників знання, масовості освіти. Як наслідок, знання стають лише інструментом для досягнення практичної мети, поступаючись власним елітарним “смісловим” навантаженням. Хоча в світі глобальної фінансової економіки освіта орієнтована на спеціалізацію і прагматизм, її основою виступають фундаментальні екзистенційно-персоналістичні якості (“сили душі”). Вони не дають можливості остаточно ствердитися “інструментальному розуму” та утилітарній моралі, на основі яких формується безпринципність та безвідповідальність. У навчальному процесі вчитель “розпредметнює” зовнішню, “опредметнену” культуру людства, перетворює її у внутрішні принципи життєдіяльності особистості учня. Освітня діяльність у такій ситуації розгортається як “зустріч” поколінь, персональностей, культур;

– досліджено специфіку соціальної відповідальності у вимірах “дискурсивної етики”, коли утворюється бажання та можливість домовлятися, завдяки чому знаходити підстави для взаєморозуміння, оскільки конститується

універсальність норм етики відповідальності. Сучасність здійснила радикальний вплив на способи, норми і принципи діяльності вчителя. Важливого значення в цій ситуації набуває проблема “взаєморозуміння” представників різних культурно-духовних світів. Тим самим суспільство сьогодення характеризується як комунікативне, в якому людина “приречена” на спілкування. Специфіка соціальної відповідальності вчителя проявляється як солідарна відповідальність за увесь процес навчально-виховної діяльності загалом. В такій ситуації освітня спільнота є комунікативною за своїм визначенням, оскільки узгодження різних позицій у процесі освітньої діяльності можливе за допомогою дискурсивних практик, однією з яких є “дискурсивна етика” як основа комунікаційної взаємодії;

– визначено головні напрями підвищення відповідальності в системі духовності і ціннісних вимірів, які детерміновані змінами сучасного соціокультурного життя, включеного в цивілізаційний процес глобалізації. Динаміка трансляції знань у глобальних комунікаційних мережах, їх відносно автономне існування створює ситуацію соціальної і культурної спонтанності й дезорієнтації, що посилює одвічну суперечність “хаосу” і “космосу” (“безладу” і “порядку”). Гармонія між ними встановлюється через прагнення визначити певні норми і правила, що актуалізує етос відповідальності, через яку стверджується пріоритет соціального і морального “порядку” в суспільстві. Підвищення відповідальності на шляху збереження цінностей та знання стає перепорою на шляху тотальності впливу спокусу “суспільства споживання” і стверджує самототожність та цілісність особистості;

– виявлено основні праксеологічні параметри реалізації соціальної відповідальності вчителя в суспільстві знань. Вони проявляються в здійсненні мети освітньої діяльності, де важлива роль належить світоглядним орієнтирам, які постають основою “педагогічної віри” вчителя, котра наповнює навчальний процес смыслом, визначає засоби по досягненню цілей, поставлених вчителем перед собою та учнями. Створення та існування смислу є соціокультурною функцією відповідальності в освіті. В результаті світоглядного наповнення відповідальність постає системоутворюючим фактором, завдяки якому окремі індивіди поєднуються в цілісний соціокультурний організм, смислово ідентичність спільноти людей. В результаті світогляд повинен бути мислячим, оптимістичним та етичним, активізуючи духовно-моральні принципи відповідальності;

– з’ясовано, що реальність “інформаційного світу” як результат розвитку “техногенної цивілізації” інституалізується у феномен суспільства знань, створює нову соціокультурну реальність з властивим їй “духом інформаціоналізму”. Її характеризують “ділові” мережі, технологічні “інструменти”, глобальна конкуренція. Охоплення інформаційним впливом (“інформаціоналізмом”) більшості видів соціокультурної життєдіяльності обумовлює трансформацію функцій вчителя, який повинен враховувати зміну способів активізації мислення і пізнання учнів. Усвідомлення цієї обставини призводить до глибшого розуміння свободи і людської гідності, до визнання радикальної відповідальності за світ в цілому. Чим більше наголошується на особистісній свободі, тим більш актуальним постає питання про соціальні цінності та відповідальність перед

суспільством. Феномен “соціальної відповідальності” в цьому контексті виступає формою практичного смислу, оскільки перетворює моральний зміст особистості у принципи практичної діяльності;

– сучасність вибудовує нові контури соціокультурного, ціннісного “космосу”, утворює різні стратегії подальшого розвитку суспільства, кожна з яких ще до кінця не визначена. Людство перебуває в ситуації “можливості можливостей”, де розвиток здійснюється не автоматично, а залежить від солідарної волі спільноти та освіти, яка містить смисловий потенціал, необхідний для перетворення індивіда на суб’єкта відповідальної діяльності.

Основні результати дисертаційного дослідження висвітлено у таких публікаціях автора:

Монографії

1. Кравченко А. А. Архетип учителя: ідея, образ, відповідальність : монографія / А. А. Кравченко ; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова, Мін-во освіти і науки України. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – 416 с.
2. Кравченко А. А. Українська освітня політика 1917–1920 рр. у системі загальнонаціональних ціннісних орієнтирів : монографія / А. А. Кравченко. – К. : Освіта України, 2011. – 229 с.

Статті у наукових фахових виданнях

1. Кравченко А. А. Навчання істини і нових форм життя в Елладі: контекст пайдейї / А. А. Кравченко // “Перспективи”. Соціально-політичний журнал. – Вип. 4 (50). – Одеса : Інформаційно-видавничий центр Державного закладу “Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського”, 2011. – С. 73-77.
2. Кравченко А. А. Етика відповідальності в імперативах метафізики Канта / А. А. Кравченко // Нова парадигма : [журнал наук. праць] / голов. ред. В. П. Бех ; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова ; творче об’єднання “Нова парадигма”. – Вип. 105. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – С. 37-45.
3. Кравченко А. А. Соціально-економічні детермінанти зародження інституту “вчительства” у Стародавньому світі / А. А. Кравченко // Філософські обрії. Науково-теоретичний журнал Інституту філософії імені Г. С. Сковороди НАН України та Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. – Вип. 27. – Київ-Полтава, 2012. – С. 192-200.
4. Кравченко А. А. Творчість як іманентна складова освітнього процесу / А. А. Кравченко // “Перспективи”. Соціально-політичний журнал. – Вип. 1 (51). – Одеса : Інформаційно-видавничий центр Державного закладу “Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського”, 2012. – С. 169-173.
5. Кравченко А. А. “Освіта – пайдейя” в контексті модусу теоретичного мислення / А. А. Кравченко // Гілея: науковий вісник. Зб. наук. праць / гол. ред. В. М. Вашкевич. – К. : ВІР УАН, 2012. – Вип. 62 (№ 7). – С. 491-495.

6. Кравченко А. А. Суперечності освітнього процесу в інноваціях інфосвіту: контекст творчості / А. Кравченко // Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії : зб. наук. праць / гол. ред. В. Г. Воронкова. – Вип. 49. – Запоріжжя : Вид-во ЗДІА, 2012. – С. 250-256.

7. Кравченко А. А. Соціальна відповідальність в модусах інстанцій: зобов'язання і норми / А. А. Кравченко // Гілея: науковий вісник. Зб. наук. праць / гол. ред. В. М. Вашкевич. – К. : ВІР УАН, 2012. – Вип. 65 (№10). – С. 241-245.

8. Кравченко А. А. Феномен “соціальної відповідальності” в еволюції суспільних трансформацій / А. А. Кравченко // Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії : зб. наук. праць / гол. ред. В. Г. Воронкова. – Вип. 51. – Запоріжжя : Вид-во ЗДІА, 2012. – С. 217-224.

9. Кравченко А. А. Соціальна та індивідуальна відповідальність: тотожність і відмінність / А. А. Кравченко // Філософські обрії. Науково-теоретичний журнал Інституту філософії імені Г. С. Сковороди НАН України та Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. – Вип. 28. – Київ-Полтава, 2012. – С. 62-70.

10. Кравченко А. А. Формування інституту вчителів у соціокультурних детермінаціях епохи Нового часу / А. А. Кравченко // Вісник Національного технічного університету України “Київський політехнічний інститут”. Філософія. Психологія. Педагогіка : зб. наук. праць. – К. : ІВЦ “Політехніка”, 2012. – № 1 (34). – С. 47-50.

11. Кравченко А. А. Дихотомії відповідальності в ситуації віртуальної реальності / А. А. Кравченко // Нова парадигма : [журнал наук. праць] / гол. ред. В. П. Бех ; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова ; творче об'єднання “Нова парадигма”. – Вип. 109. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – С. 11-18.

12. Кравченко А. А. Становлення системи освіти в контексті філософських ідей епохи просвітництва / А. А. Кравченко // Вісник Національного авіаційного університету. Серія Філософія. Культурологія : зб. наук. праць. – Вип. 2 (16). – К. : НАУ, 2012. – С. 25-27.

13. Кравченко А. А. Відповідальність учителя в детермінаціях світогляду / А. А. Кравченко // Політологічний вісник : зб. наук. праць. – К. : “ІНТАС”, 2012. – Вип. 67. – С. 155-163.

14. Кравченко А. А. Іntenції духовно-морального потенціалу вчителя / А. А. Кравченко // Гілея: науковий вісник. Зб. наук. праць / гол. ред. В. М. Вашкевич. – К. : ВІР УАН, 2013. – Вип. 70 (№ 3). – С. 648-652.

15. Кравченко А. А. Креативи освітньої діяльності у взаємодії раціонального та ірраціонального / А. А. Кравченко // Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії : зб. наук. праць / гол. ред. В. Г. Воронкова. – Вип. 53. – Запоріжжя : Вид-во ЗДІА, 2012. – С. 69-76.

16. Кравченко А. А. Соціальна справедливість та відповідальність як фактори становлення громадянського суспільства / А. А. Кравченко // Вісник Інституту розвитку дитини. – Вип. 25. Серія: Філософія, педагогіка, психологія. Зб. наук. праць. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – С. 40-45.

17. Кравченко А. А. Культура мовлення як фактор становлень інтерсуб'єктивної комунікації в навчальному процесі / А. А. Кравченко // Нова

парадигма : [журнал наук. праць] / гол. ред. В. П. Бех ; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова ; творче об'єднання “Нова парадигма”. – Вип. 113. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – С. 3-10.

18.Кравченко А. А. Модус “вчинку” у взаємодії свободи і необхідності / А. А. Кравченко // Наукове пізнання: методологія та технологія. Серія: філософія, соціологія, політологія. Науковий журнал. – № 1 (30). – Одеса : Інформаційно-видавничий центр Державного закладу “Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського”, 2013. – С 74-78.

19.Кравченко А. А. “Дискурсивна етика” як принцип організації відповідального вчителства / А. А. Кравченко // Філософські обрії. Науково-теоретичний журнал Інституту філософії імені Г. С. Сковороди НАН України та Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. – Вип. 29. – Київ–Полтава, 2013. – С. 162-169.

20.Кравченко А. А. Свобода і відповідальність як умова саморозвитку особистості в освіті / А. А. Кравченко // Нова парадигма : [журнал наук. праць] / гол. ред. В. П. Бех ; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова ; творче об'єднання “Нова парадигма” – Вип. 114. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – С. 42-50.

21.Кравченко А. А. Творчість учителя в параметрах модусів “інформації” і “знання” / А. А. Кравченко // Політологічний вісник : зб. наук. праць. – К. : ІНТАС, 2013. – Вип. 71. – С. 222-231.

22.Кравченко А. А. Відповідальність як самовдосконалення: контекст свободи / А. А. Кравченко // Філософські обрії. Науково-теоретичний журнал Інституту філософії імені Г. С. Сковороди НАН України та Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. – Вип. 30. – Київ–Полтава, 2013. – С. 98-105.

23.Кравченко А. А. Імператив “духовності” в ствердженні свободи і відповідальності вчителя / А. А. Кравченко // Політологічний вісник : зб. наук. праць. – К. : ВАДЕКС, 2014. – Вип. 72. – С. 178-185.

Статті у наукових виданнях за кордоном

1. Кравченко А. А. Творчество учителя в структуре архетипа / А. А. Кравченко // Философия хозяйства. Альманах Центра общественных наук и экономического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова. – М., 2013. – № 4 (88). – С. 202-208.

2. Кравченко А. А. Концепт ответственности в рефлексиях “циничного разума” Постмодернизма / А. А. Кравченко // Философия хозяйства. Альманах Центра общественных наук и экономического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова. – М., 2013. – № 5 (89). – С. 214-220.

3. Кравченко А. А. Трансформация “социальной ответственности” от коллективной к индивидуальной: исторический аспект / А. А. Кравченко // Black sea. Scientific journal of academic research. Part A. Agricultural, historical and natural sciences. Tbilisi, Georgia. Desember, 2013. Volume 7. – P. 55-58.

4. Кравченко А. А. Інформаційне суспільство та суспільство знань у контексті освітньої парадигми / А. А. Кравченко // Bibliotēka kā universitātes

informācijas un mācību telpa = Library as academic information and learning space. – Rīga : Latvijas Universitātes Bibliotēka, 2014. – P. 99-105.

5. Кравченко А. А. Социальная ответственность в контексте современной социокультурной жизни / А. А. Кравченко // Proceedings of young scientists. Azərbaycan Respublikasının Gənclər və İdman Nazirliyi. Bakı, 2014. – № 9. – С. 183-187.

Статті, опубліковані в інших наукових виданнях

1. Кравченко А. А. Всеукраїнська учительська спілка – перше професійне об'єднання українських вчителів: кроки становлення // Наукові записки : зб. наук. статей / укл. П. В. Дмитренко, Л. Л. Макаренко. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. – Вип. 52. – С. 183-190.

2. Кравченко А. А. Реформування системи освіти в Україні у 1917 – початку 1930-х років // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 6. Історичні науки : зб. наукових праць. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. – Вип. 1. – С. 232-237.

3. Кравченко А. А. Політика Центральної ради щодо розбудови середньої школи в Україні // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 6. Історичні науки : зб. наук. праць. – Вип. 8. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – С. 131-139.

4. Кравченко А. А. Етика відповідальності в контексті “відкритого суспільства” / А. А. Кравченко // Синергетика і освіта : матеріали міжнародної науково-практичної конференції, 15 березня 2012, Київ. – К. : ТОВ “Інформаційні системи”, 2012. – С. 294-299.

5. Кравченко А. А. Взаємозв'язок освіти та економіки в процесі становлення середньовічних університетів / А. А. Кравченко // Філософія фінансової цивілізації у світі грошей : матеріали V Міжнародних фінансово-економічних читань (28-29 травня 2012 р., Ірпінь) / редколегія ; відп. секретар З. С. Скринник. – Львів, 2012. – С. 424-430.

6. Кравченко А. А. Комунікативна природа відповідальності / А. Кравченко // Дні науки філософського факультету – 2012 : міжн. наук. конф., 18-19 квітня 2012 р. : [мат. доп. та вист.] / редкол. : А. Є. Конверський [та ін.]. – К. : Київський університет, 2012. – Ч. 7. – С. 103-105.

7. Кравченко А. А. Генеза і становлення університетської освіти: економічний аспект / А. А. Кравченко // Освіта та економіка: у пошуках діалогу : зб. наук. праць за матеріалами міжнародної науково-практичної конференції. 5-7 квітня 2012 р.; Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Одеський національний економічний університет : у 2 т. – Одеса : ВМВ, 2012. – С. 43-46.

8. Кравченко А. А. Мислення і знання в інформаційному суспільстві: девіації відповідальності / А. А. Кравченко // Людина в модифікаціях інформаційного світу: синергетичний аспект : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, 23 жовтня 2012 р., Київ. – К. : Інститут обдарованої дитини, 2012. – С. 111-115.

9. Кравченко А. А. Освітній процес у вимірах “реконструкції” / А. Кравченко // Освітня політика держави: філософія, методологія, практика: матеріали Міжнародної наукової конференції, 23-24 жовтня 2013 р., Київ. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – С. 78-82.

10. Кравченко А. А. Освіта в синергії нестабільності: інформація, знання, смисл / А. А. Кравченко // Філософія у сучасному соціумі: матеріали Міжнародної наукової конференції, 24-26 квітня 2013 р. / Донецький національний університет. – Донецьк : ДонПУ, 2013. – Т. 1. – С. 148-150.

11. Кравченко А. А. Відповідальність чи адаптація. Освітній процес у “суспільстві грошей” / А. А. Кравченко // Філософія фінансової цивілізації: людина у світі грошей : зб. наук. пр. / редколегія: відп. секретар З. С. Скринник. – К. : УБС НБУ, 2013. – С. 384-388.

12. Кравченко А. А. Синергія раціонального та ірраціонального в освітній діяльності сучасного вчителства / А. А. Кравченко // Творчість як спосіб пізнання дійсності: синергетична парадигма : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 20 березня 2013 р., Київ. – К. : Інститут обдарованої дитини, 2013. – С. 106-110.

13. Кравченко А. А. Соціальна відповідальність в параметрах “хаосу” і “космосу” / А. А. Кравченко // Евристичний потенціал мислення людини в інформаційному світі : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 13 листопада 2013 р. – К. : Інститут обдарованої дитини, 2013. – С. 69-74.

14. Кравченко А. А. Духовність як принцип формування відповідальності вчителя / А. А. Кравченко // Освіта: творчий процес чи соціальна технологія : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 19 березня 2014 р., Київ. – К. : Інститут обдарованої дитини, 2014. – С. 101-107.

АНОТАЦІЇ

Кравченко А. А. Етос відповідальності вчителя в соціальних очікуваннях суспільства знань. – Рукопис.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософських наук за спеціальністю 09.00.10 – філософія освіти / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2014.

У дисертації досліджена сутність феномену соціальної відповідальності учителя у викликах суспільства, заснованого на інформації та знаннях. Показано, що в умовах динаміки глобального світу активізація здібностей, творчості, професійних вмінь підвищує відповідальність особистості, формування і ствердження якої покладається на освіту. Виявлені загальні закономірності і суперечності розвитку інституту вчителства в контексті історичного прогресу культури, освіти, людини як середовища й умови ствердження морально-правових та екзистенційно-особистісних основ імперативу відповідальності.

В дослідженні показано інтерсуб’єктивну взаємодію, наявність “Іншого” в становленні відповідальності. В контексті особливостей сучасної освіти, в умовах “ціннісного релятивізму”, процесів деперсоналізації вчителів, формуючи в учнів здатність критично, творчо усвідомлювати критерії відповідального вибору,

повинен підходити до особистості учня як “живої”, активної самотворчості, комунікаційного поєднання з “Іншим”. Людиноцентричний підхід у реалізації завдання обумовлює розвиток рефлексії як фундаменту автономної особистості, яка в процесі постійних цілеспрямованих внутрішніх зусиль, самовиховання формує почуття обов’язку і відповідальності за його виконання.

В дисертації доведено, що властива соціальній дії спрямованість на “Іншого” обумовлює розуміння соціальної відповідальності як необхідного регулятиву спільної життєдіяльності індивідів. Ця обставина демонструє продуктивне значення для ствердження відповідальної діяльності вчителя, включення його в систему нових інтелектуальних, моральних, ціннісно-цивілізаційних рефлексій.

Виокремлено світоглядні принципи духовно-моральних основ дискурсивної етики і спілкування, які містять смисловий потенціал інноваційної освіти, необхідний для перетворення особистості учня на суб’єкта відповідальної діяльності в практиках суспільства знань.

Ключові слова: вчитель, відповідальність, освіта, суспільство знань, навчально-виховний процес, комунікація, інформаційний світ, цінності, особистість.

Кравченко А. А. Этнос ответственности учителя в социальных ожиданиях общества знаний. – Рукопись.

Диссертация на соискание ученой степени доктора философских наук по специальности 09.00.10 – философия образования / Национальный педагогический университет имени М. П. Драгоманова. – Киев, 2014.

В диссертации исследуется сущность феномена социальной ответственности учителя у вызовах общества, основанного на информации и знаниях. Показано, что в условиях динамики глобального мира активизация способностей, творчества, профессиональных навыков повышает ответственность личности, формирование и утверждение которой возлагается на образование. Раскрыты общие закономерности и противоречия развития института учительства в контексте исторического прогресса культуры, образования, человека как пространства утверждения морально-правовых и экзистенциально-личностных оснований императива ответственности. Определена специфика ответственности учителя в эпохи традиционного, современного, постмодерного типов общества и соответствующих им моделей и проектов образования.

Особое внимание уделяется образовательному проекту модерна, сущность которого состоит в создании самостоятельной личности как основания современной социальности в целом. Развитие способности к рефлексии, фундамента автономной индивидуальности, является процессом постоянных целенаправленных внутренних усилий, деятельностью самовоспитания. В результате неустанной работы над собой формируется культура мышления, способность к самоанализу, чувство долга и ответственности за его выполнение. Тем самым преодолевается отчуждение образования от человека, учебно-воспитательная деятельность “включается” в жизнь, в систему социальных, культурных, политических принципов, отвечая за их сохранение и развитие.

Важным условием деятельности учителя является свобода и творчество, усиливающие его ответственность за результаты образовательного процесса. В диссертации подчеркивается, что в условиях “ценностного релятивизма”, тенденций деперсонализации и дегуманизации учитель должен формировать в учеников способность критически, творчески конституировать критерии ответственного выбора, опираясь на опыт культуры, достижений современного знания и креативного мышления.

Ответственность, доказывается в диссертации, как императив поведения и деятельности предполагает интерсубъективное взаимодействие, наличие “Другого”. В контексте особенностей современного образования, в условиях развития “техногенной цивилизации”, создавшей новую социокультурную реальность, характеризующийся “информационализмом”, глобальной конкуренцией, прагматизацией всех сфер жизни учитель должен подходить к личности ученика как к творческой самобытности, активно взаимодействующей с “Другим”. Человекоцентрический подход к реализации данного задания обусловлен спецификой “информационного мира”, создавшем пространство смыслов, систему идей, в котором человеку и обществу приходится существовать, представляет собой новую среду обитания человека. В ней осуществляются проекты новых способов активности и типы общественного обустройства для глобализирующегося человечества.

В диссертации обосновывается, что свойственная социальному действию направленность на “Другого” обуславливает понимание социальной ответственности как необходимого регулятива общей жизнедеятельности индивидов. Данное обстоятельство демонстрирует продуктивное значение для утверждения ответственной деятельности учителя, включение его в систему новых интеллектуальных, моральных, ценностно-цивилизационных рефлексий.

Выделены мировоззренческие принципы духовно-моральных оснований дискурсивной этики и общения, которые содержат смысловой потенциал инновационных образовательных практик, необходимых для преобразования личности ученика на субъекта ответственной деятельности в “обществе знаний”. Включенность современной социокультурной жизни в мировой процесс глобализации создало множественность центров влияния на человека. Трансформации смысловых аспектов жизни человека обусловили его переход от “линейных” и относительно простых схем жизнедеятельности до ее сверхсложных организационных структур. В такой ситуации ответственность является способностью личности сохранять себя в самоидентификации и целостности в вызовах “общества знаний”.

Ключевые слова: учитель, ответственность, образование, социальная ответственность, общество знаний, учебно-воспитательный процесс, коммуникация, информационный мир, ценности, личность.

Kravchenko A. Ethos of Teacher's Responsibility in Social Expectations of Knowledge Society. – Manuscript.

Thesis for the degree of Doctor in Philosophy in specialty 09.00.10 – philosophy of education / National Pedagogical Dragomanov University. – Київ, 2014.

The thesis investigates the nature of the phenomenon of teacher social responsibility in the challenges of information and knowledge society. It is shown that in a global world dynamics an activation of abilities, creativity, professional skills increases the responsibility of the individual, the formation and strengthening of which relies on education. General tendencies and contradictions of the institute of teaching in the context of the historical progress of culture, education, environment and the human condition as a statement of moral, legal and existential foundations of personal responsibility imperative are revealed.

The study shows intersubjective interaction, the presence of the "Other" in formation of responsibility. In the context of the features of modern education, in terms of "value relativism" process of depersonalization teacher, shaping students' ability to critically and creatively to realize responsible criteria for selection should approach to individual student as a "living" active self-creation, communication combination with the "Other". Man-centered approach to the implementation of this task causes the development of reflection as the foundation of an autonomous individual, which is a constant internal efforts focused, self creates a sense of duty and responsibility for its implementation.

In the thesis proved that inherent in social action focus on the "other" makes the understanding of social responsibility as a necessary common regulatory of individual life. This fact demonstrates the productive value for the assertion of the teacher responsible be included in the new system of intellectual, moral, values and civilization reflections.

Ideological principles of spiritual and moral foundations of discourse ethics and communication containing semantic potential of innovative education needed to transform the student personality on the subject of responsible activity in practices of "knowledge society".

Keywords: teacher, responsibility, education, knowledge society, educational process, communication, information world, values, personality.



Підписано до друку 07 серпня 2014 р.
Формат 60x84/16. Папір офсетний. Гарнітура Times.
Умовн. друк. аркушів 1,9. Облік видав арк. 2,25.
Наклад 100. Зам. № 352
Віддруковано з оригіналів

Видавництво

Національного педагогічного університету
імені М. П. Драгоманова. 01601, м. Київ-30, вул. Пирогова, 9
Свідоцтво про реєстрацію № 1101 від 29.10.2002
(044) 239-30-26

**НБ НПУ
імені М.П. Драгоманова**



100300764

