

Анатолій ЄРМОЛЕНКО

ОСВІТА ЯК ФОРМУВАННЯ ПРАКТИЧНОГО РОЗУМУ Відповіді на запитання Ганни Крицької



В інтерв'ю висвітлюються деякі питання сучасної практичної філософії та її викладання у вищих навчальних закладах. Наголос робиться на комунікативній парадигмі практичного розуму як діалогічної основи процесу виховання й навчання. Йдеться про те, щоб засобами діалогу формувати у студентів свободну, зрілу особистість, здатну керуватися власним розумом, публічно обстоювати свою позицію на основі аргументації. Обстоюється необхідність морально-етичного складника в навчально-виховному процесі, зокрема етики дискурса, яка уможливує формування у студентів навичок дискурс-етичного розв'язання конфліктів, досягнення порозуміння в різних сферах сучасного суспільства: науці, політиці, економіці тощо.

— *Тема моєї магістерської роботи — виховання гармонійної особистості у контексті вищої школи. Хоча розкриття теми виховання краще починати з дитинства, ми маємо висвітлити все ж таки виховну роботу зі студентами. Я звернулася до Вас, оскільки Ви маєте чимало досвіду освітньої роботи саме у вищій школі.*

— Так, хоча я не фахіваць саме в царині філософії освіти, проте залюбки поділюся деякими своїми міркуваннями.

— *Почнімо з головного: що для Вас означає виховання?*

— Складне запитання. В німецькій мові є два терміни для позначення освітньо-виховного процесу: «Erziehung» — російською мовою перекладається як «воспитание», а «Bildung» — процес не просто виховання, а формування особистості, що російською перекладається як «образование». «Bildung» — від слова «Bild» — образ, тобто виховання означає творити людину (або вона сама себе творить) за образом і подобою Бога. Тобто з самого початку освіта спрямована на те, щоб людину виховати таким чином, аби вона цій подобі й цьому образу відповідала. Проте «освіта» етимологічно походить ще й від «світла». Тому освіта — це ще й

просвітлення, прояснення смислів, що дотичне до німецького «Aufklärung» — дослівно: прояснення, отже, осягнення автентичних смислів, а відтак й критичне ставлення до того, що є. Звідси: просвіта, просвітництво.

Цей концепт я й узяв би за основу підходу до виховання і до освіти: не багато знань, не тільки фах, а насамперед відповідність цьому Божому образowi, що насамперед має морально-етичний вимір. Тим більше, що Бог, створюючи світ, робив це, по-перше, *промовляючи* («Хай буде світло!»), по-друге, *оцінюючи* зроблене («І це добре!»). Тому на цих двох аспектах — мовленнєвому і морально-етичному — я й хотів би насамперед зосередити увагу, відповідаючи на Ваші запитання щодо проблем освіти й виховання.

— *Якщо я правильно Вас зрозуміла, то виховання не є цілісним без духовного, морального та етичного складників, чи не так?*

— Справді, проте ці складники історично змінюються. Як було вже зазначено, термін «освіта» складається з виховання і формування, а форми освітнього процесу постійно змінюються разом зі змінами суспільства. І хоча освітні заклади виникають ще за часів сивої давнини, освіта як відносно самостійна соціальна інституція, чи як самореферентна соціальна система (у термінах Н.Лумана) з'являється досить пізно. Як системно-функціональне утворення — це насамперед новоєвропейський витвір, інструмент створення автономної особистості. У домодерних суспільствах ідентифікація людини відбувалася через її відношення до певного стану або родини зі своїми звичаями та традиціями. На запитання «хто ти?» молоді люди давали відповідь: «я син (донька) таких то батьків!», «я з такої родини!». Новоєвропейська людина ідентифікує себе насамперед із професією, яку сама обирає, формуючи саму себе в цілеспрямованому освітньому процесі (феномен self-made-man). І на поставлене запитання вона відповідає: «я інженер (лікар, адвокат тощо) !».

Професія стає також чинником автономізації особистості та її мобільності. І якщо раніше людина мала роботу там, де вона мешкала, то особливо ХХ ст. в розвинених країнах виникає такий феномен: «я мешкаю там, де працюю». Це означає, що насамперед я маю знайти роботу, а потім помешкання. А сама робота залежить від якості освіти.

Особливо ця тенденція прискорюється і набуває інших ознак останньої третини ХХ ст. Американський соціолог Ричард Сеннет в своїй роботі «Гнучка людина» говорить про феномен так званої гнучкої людини, яка не прив'язана ані до місця проживання, ані до місця роботи. Таке явище зумовлено розвитком інформаційних технологій, телекомунікацій, зокрема всесвітньої мережі Інтернет. Змінюється як мета освіти, так і сама освіта: людина вже не пов'язує себе з певною професією, обраною на все життя. Вона протягом свого життя може кілька разів змінювати свій фах, працюючи над різними проектами, що потребує постійного навчання і перенавчання. Цей факт актуалізує виникнення таких освітніх

інституцій, як «перманентна післядипломна освіта», «дистанційна освіта», віртуальні університети тощо. До того ж у комплексному суспільстві, а сьогоднішнє таким як раз і є, людині доводиться виконувати дедалі більше функцій, грати дедалі більше ролей. Таке становище на новий лад ставить проблему ідентичності особистості, яка загострюється ще й генними технологіями, клонуванням, можливостями змінити стать тощо. І в морально-етичній площині викреслюється багато проблем. Адже стрімкий соціально-економічний розвиток дедалі більше руйнує установлені, традиційні життєві форми, життєві світи. Всі ці процеси актуалізують запитання, а чи є щось абсолютне в моральних нормах, чи вони є лише нашими конвенціями, які у перебігу історичного часу просто заступають одна одну. Зрештою молода людина запитує себе: «Чому за сучасних умов я маю бути моральною?».

— *А як Ви ставитесь до запровадження християнської етики у школі, враховуючи й той факт, що це викликає багато нарікань з боку батьків та учнів?*

— Відверто кажучи, я проти цього проекту. Я не проти релігії чи християнської релігії, але міркую так: через те, що церква у нас за Конституцією відокремлена від держави, а школа — від церкви, етика має бути світською навчальною дисципліною. Якщо духовенство прагне запроваджувати християнську етику, це можна робити в недільних школах. В освітній системі має бути світська освіта, а отже, й етика, етика розуму. До того ж наша країна є багатонаціональною і багатоконфесійною, тому для того, щоб уникнути зайвих суперечностей у суспільстві, — а їх у нас і так забагато, — я б підходив до цього питання поміркованіше. Але морально-етичне виховання неодмінно має бути запроваджено вже в середніх навчальних закладах.

— *На якій основі тоді його будувати, якщо не на християнській етиці?*

— Одразу хочу зазначити, що, по-перше, в багатьох великих релігіях світу існує чимало спільного. Зокрема, це стосується «золотого правила» моральності «І як бажаєте, щоб з Вами люди чинили, так само й Ви чиніть їм», як воно сформульовано в Євангелії. На це правило в тій чи тій редакції натрапляємо і в інших релігіях світу: в юдаїзмі, конфуціанстві, ісламі, буддизмі і т.д. А в джайнізмі це правило взагалі стосується усього сушого. І це може правити за універсальне ядро, яке варто взяти за основу в створенні універсалістської етики. Так чинить, зокрема, такий християнський філософ, як Г.Кюнг у праці «Глобальний етос». Проте слід мати на увазі, що в релігіях багато й відмінностей, які стосуються насамперед ритуалів, звичаїв, традицій, що може ставати на заваді досягнення порозуміння між народами і культурами. Тому світська етика, побудована на принципах розуму, може тут стати об'єднуювальним чинником. Є величезна традиція світської і секулярної етики, принаймні новоєвропейської доби, насамперед етика І.Канта. Сюди слід додати су-

часні морально-етичні концепції, які засадничуються розумом, зокрема етика дискурсу, що не суперечать головним інтенціям і християнської етики. Цілковито можна було б запровадити таке виховання, спираючись саме на філософію, тобто будуючи його на засадах розуму.

— *А як бути із «філософією серця» Г.С.Сковороди, П.Д.Юркевича та інших? Як ви до цього ставитеся?*

— Насамперед ми маємо усвідомлювати той факт, що «філософія серця» — не є суто нашим витвором. Апеляцію до серця знаходимо ще у святому письмі, далі у Блаженного Августина, німецьких містиків, Б.Паскаля. ХХ ст. до концепту серця, душі звертався німецький філософ Макс Шелер. Відтак філософія серця має спільні християнські корені. Проте не варто протиставляти розум на Заході і серце у нас. По-перше, слід усвідомлювати, що здебільшого те, що ми називаємо розумом, насправді, є інструментальним розумом, технічною раціональністю, яка справедливо піддавалася критиці насамперед західними філософами, які протиставляли їй практичний розум як морально-етичний. Говорячи, що нам, на противагу Заходу, мовляв, ближче «філософія серця», ми таким чином заперечуємо універсальність розуму. Тим більше, що голова — не найгірша частина людського тіла! Але й заперечення технічної раціональності містить у собі небезпеку того, що цим ми фактично позбавляємо самих себе і наших дітей можливостей бути раціональними, а отже, й конкурентоздатними у світі. Сучасний світ досить жорсткий, і ми маємо усвідомлювати неунікність боротьби і не обмежуватися «філософією серця», проте ця боротьба має вестися за правилами, встановленими на засадах розуму.

— *Чи правильно я зрозуміла, що якимось чином розум і серце потрібно поєднати?*

— Що таке серце? Що криється за поняттям кордоцентризму? Звісно, серце — це метафора, яка означає не певний орган нашого тіла, а безпосереднє знання, безпосереднє осягнення чогось, що належить нашим інтуїціям. Ці інтуїції не потребують раціонального обґрунтування, адже вони укорінені в нашому безпосередньому досвіді, в нашому життєвому світі. Під сердечністю ми розуміємо також відчуття, феномен емпатії, любові до ближнього. Втім, що означає любити ближнього ще зрозуміло (щоправда, не усім!), але як бути з далеким, чи можна його любити? Коли щось трапляється з нашими друзями чи родичами, звісно, ми переживаємо всім своїм єством, реагуємо всім своїм серцем, душею. Але коли ми бачимо по телебаченню землетрус або інші катаклізми на іншій частині світу, будьмо відтвертими, навряд чи ми переживаємо так само. Але розумом ми здатні усвідомити, що людям потрібна допомога й здатні надавати її, можливо, й не відчуючи цього болю серцем, як це, звісно, відчують близькі люди. Тобто проблема полягає в тому, як можлива «етика далекого». Далекими можуть бути й інші наші сучасники, яких ми не знаємо, і прийдешні покоління, і позалюдський світ. Отже, в одних межах має «працювати» серце, а в інших — розум.

Проте треба мати на увазі асинхронію суспільного розвитку, пов'язану з поступовим відокремленням сциєнтично-технічної й морально-практичної раціональностей, що перетворилася на проблему, яку ще Фридрих фон Шлегель визначив як «проблему історії» і яка полягає у «відмінності прогресу в різних складових усього людського формування (Bildung), коли особливо дається взнаки велика відмінність між інтелектуальним і моральним формуванням (Bildung)».

І ця проблема вкрай загострилася ХХ століття, коли технічна і морально-етична раціональності перетворилися мало не в антагонізми, набуваючи есхатологічних проявів у глобальних проблемах сучасності. Алгоритми вирішення цієї проблематики ми не можемо знайти в безпосередньому досвіді, засадниченому життєвим світом, також у досвіді традиційних культур, які узагальнювали цей досвід. Зрештою людство опинилося на межі, переступивши яку, воно може знищити і саме себе, і своє довкілля. Виникає запитання, а чи здатне людство взяти ці процеси, пов'язані з експансією технічної цивілізації, під свій контроль, виробивши розумні норми спільного буття людей. Загострюються проблеми взаємодії етики і господарства, етики і науки, етики і політики тощо. Адже і політика, і господарство, і наука, і, зрештою, освіта перетворилися на самореферентні, ціннісно нейтральні субсистеми.

Як поєднати їх з етикою? Це досить складне питання, пошуки відповіді на яке, спершу на Заході, а тепер і у нас призвели до повороту до практичної філософії: практичної в сенсі морально-етичної. І в школі, і в університеті морально-етичні дисципліни зараз мають бути пріоритетними.

Нагадаю, що після програмного двохтомника за редакцією Манфреда Риделя «Реабілітація практичної філософії», на сторінках якого виступили видатні філософи сучасності Г.-Г.Гадамер, К.-О.Апель, Ю.Габермас та ін., ця тенденція стала провідною останньої третини ХХ ст. Вона залишається такою і сьогодні. Це стосується практичної філософії не тільки як академічної дисципліни, а й як прикладної. Річ у тому, що вирішення складних проблем сучасного суспільства вже не під силу окремій людині, вже не достатньо керуватись тільки власним сумлінням аби чинити морально.

Відтак світ потребує доповнення індивідуальної етики етикою соціальною, прикладна етика постає тут складником етики соціальної. Отож неабиякої значущості в розвинених країнах набувають такі дисципліни, як політична, економічна етики, етика бізнесу, інженерна етика, годі вже казати про медичну деонтологію та правову етику. Повторюю, це не тільки академічні дисципліни, а й практичні служби і навіть інституції, спрямовані на розв'язання конфліктів, врегулювання стосунків між людьми. Вони дають можливість відповідати на запитання про правильність та легітимність тих чи тих правил, норм, дій, інституцій. Такі служби останнім часом формуються при установах і корпораціях. За

приклад може правити корпорація Сіменс-Бош. Найважливішої ролі тут набуває саме етика дискурсу, яка окрім усього зазначеного дає можливість здобувати навички саме аргументативного розв'язання конфліктів, обґрунтування і норм, і практик, і цілей.

— *У чому Ви бачите відмінності виховання дорослих від виховання дітей? Чи є вони взагалі?*

— Звісно, вони є. Дорослих радше вже перевиховують, а дітей все таки виховують. Скажімо, не досить коректно робити зауваження дорослій людині, а дитині ще можна це робити. Втім, є певні етичні моменти у вихованні: наприклад, і до дитини треба ставитися як до рівноправного суб'єкта. Оскільки я займаюся комунікативною філософією і використовую методологію і процедури цього напрямку, то якщо ми говоримо про виховання дітей, до них також треба ставитися як до потенційно рівних, потенційно дорослих осіб. Саме з цим у нас здебільшого й була проблема, яка особливо давалася взнаки за радянських часів. Взагалі все суспільство було побудовано на принципах патерналізму, коли одні були суб'єктами відповідальності, а інші — об'єктами. Така асиметрія була властива і відношенню «батьки-діти», і відношенню «викладачі-діти» і т.д. Сучасне суспільство потребує дорослої, повнолітньої людини, яка здатна сама приймати рішення, бути автономною особистістю, а отже, й свобідною. Проте свобода неможлива без відповідальності. Тобто дитину потрібно з самого малечку орієнтувати на те, щоб вона стала самостійною і свобідною, а отже, й відповідальною. Я завжди кажу, що найперше завдання батьків — зробити своїх дітей дорослими, повнолітніми, а отже, й відповідальними, відповідальними за себе, своїх близьких, далеких, за світ у цілому.

— *Які засоби впливу на вихованців можна застосовувати?*

— Найперший засіб — аргументативний діалог. Якщо ти чогось вимагаєш, то це має бути аргументовано. Тобто якщо ми сприймаємо людину як рівноправного суб'єкта, то ми ставимось до неї з увагою та повагою. До речі, в німецькій мові «Achtung» — це і увага, і повага. Якщо ми ставимось до дітей і підлітків таким чином, то я гадаю, що цей діалог має бути основою виховання і освітнього процесу. Відтак освіта дедалі більше має перетворюватися на комунікативний процес.

До речі, гумбольдтові реформи в університеті свого часу були спрямовані на поєднання освіти і науки. До реформ цього не було: навіть І.Кант починав з того, що читав лекції за чужими підручниками. Предмет дослідження має переходити до учнів, студентів, але не просто як готове знання, а як співпраця. У Німеччині лекція як форма освітнього процесу посідає далеко не головне місце, а на першому плані — семінар. Я відвідував кілька таких семінарів у Берлінському вільному університеті і бачив, як в такому діалозі й народжується знання, народжується істина. Воно стверджується не тоді, коли професор надиктовує матеріал, який потім запитує на іспиті, а саме під час діалогу, тому що і професор на

цьому семінарі всього не знає, але спілкуючись таким чином, він фактично витворює знання, а відтак і знання, що стосується ціннісних орієнтацій і моральних норм.

— *Отже, знову таки йдеться про морально-етичне виховання і освіту.*

— Так, до речі при тому самому університеті існує Центр Ганса Йонаса під орудою Д.Бьолера — учня К.-О.Апеля, одним із напрямів якого є розробка проекту «Діалог етики і педагогіки» (EPD — Ethik und Pädagogik im Dialog). Метою цього проекту є конкретна реалізація мети Центру Ганса Йонаса, аби «прискорити розробку концепції формування (Bildung), спрямованого на відповідальність за майбутнє, на відповідальність за людську гідність та її індивідуальну реалізацію, що є особливо нагальним з огляду на те, що школа та вища школа доволі мало цим переймається, годі вже казати про навчальні плани». Як бачимо, і в розвинених країнах, зокрема в Німеччині, взаємодія етики і педагогіки залишається проблемою. Тому і висувається завдання педагогіки, зорієнтованої етикою, «спільна відповідальність, формування і здатність до відповідальної за майбутнє дії».

— *Але викладач з самого початку має відмінність від студента, він вже підготовлений, чи не так?*

— Так, безперечно, хоча освітній процес як комунікативний передбачає суб'єкт-суб'єктний формат, а не суб'єкт-об'єктний, тобто симетричні стосунки, однак певна асиметричність залишається. Тому освітній процес постає як маєвтичний, коли викладач допомагає засобами діалогу в пошуку істини. У цьому плані процедура дискурсу великою мірою дотична до сократівського діалогу. Він практикується Берлінською трансцендентальною прагматикою у Вільному університеті Берліну. Скажімо, студенти, аналізуючи на семінарі філософський твір, не просто переказують ідеї цього твору. Через діалог з викладачем і один з одним народжується нова думка, до речі, і викладача також. І тут я хотів би зауважити, що ця форма, сократівського, точніше, неосократівського діалогу, дедалі більше набуває поширення у світі. Про це свідчить Друга Всесвітня конференція в Берліні 2005 р., в роботі якої я брав участь. Представники понад двадцяти країн світу ділилися своїм досвідом застосування дискурсивних практик в багатьох сферах життя: в політиці, економіці, педагогіці і т.д. Було навіть презентовано проект застосування неосократівського діалогу в роботі з ув'язненими з метою їхньої реабілітації та уникнення рецидивів. І такі практики виявилися досить ефективними.

— *Ви будете свої семінари саме таким чином?*

— Принаймні я намагаюся це робити. Своїм студентам я кажу: прагнучи вивчати комунікативну практичну філософію і етику дискурсу, насамперед слід вивчити німецьку мову, після цього ви матимете можливість вступити в аспірантуру до мене, а потім поїхати на стажування до Німеччини, потрапити там до в'язниці, а вже там вивчати неосократівський діалог. Звісно, це жарг! Якщо без жаргів, то наша система

освіти, на жаль, ще досить консервативна, вона ще мало використовує такі нові практики. Це наслідок нашого до-пост-модерну. Проте в побудові навчального процесу я прагну надавати перевагу якраз живому спілкуванню зі студентами.

— *Чи буває у Вас, що на заняттях студенти не заохочені, не зацікавлені, не створюється атмосфера? Що Ви робите в такому разі?*

— Звісно, буває. Проте я намагаюся бути не надто нудним і якимось їх заохочувати, «прив'язуючи» матеріал, який викладаю, до їхніх проблем, показуючи, що це досить дотичні до їхнього власного життя речі. Адже практична філософія, яку я викладаю, має безпосередній вплив на наше життя. Такі її рубрики, як обґрунтування моральних належностей, ціннісні орієнтації, етика і політика, етика і наука, етика і екологія, безпосередньо стосуються нас усіх. Звісно, аби зацікавити, треба самому мати до цього неабиякий інтерес і усвідомлювати важливість свого предмета, аби передати цю зацікавленість студентам.

— *Які на Вашу думку методи заохочення і покарання є доцільними? Про заохочення говорять багато, а тему покарання рідко хто конкретизує.*

— Я прагну не застосовувати методи покарання або застосовувати їх дуже рідко.

— *Давайте розглянемо покарання у меншому масштабі. Наприклад, існує думка, що єдиним доцільним методом покарання може бути закриття серця, тобто штучно зведений бар'єр між вихователем і вихованцем після провини останнього.*

— Звісно, треба дати зрозуміти цій людині, що якщо у неї немає часу, то у мене теж. Якщо ти так ставишся до мене, то і я так буду. Проте тут виникає небезпека залишитися на найнижчому із шести щаблів розвитку моральної свідомості, скористаймося дослідженнями моральної свідомості Л.Кольберга у єдності онто- і філогенезу. Якби моральна свідомість будувалась тільки на емпіричному світі, то ми не вийшли б за межі налаштування «око за око, зуб за зуб». Разом з тим треба молодій людині показати, що вона чинить не добре. Зі свого досвіду скажу, що якщо до тебе так ставляться раз, другий, третій, четвертий, тоді треба належним чином відповідати, аби таку ситуацію припинити. Це те, що постає як стратегічна раціональність. Адже бувають ситуації, коли діалог не працює. Коли людина хоче тебе використати, то ти маєш їй показати, що це не добре.

— *Тобто Ви не сприймаєте повне християнське смирення як метод ефективного виховання?*

— Не те, що я не сприймаю, але хотів би наголосити на тому, що є різні життєві ситуації. І такий принцип християнського смирення насамперед постає як регулятивна ідея. Адже, повторюю, є ситуації, де ми чинимо на основі цілораціональної або стратегічної дії, коли інша людина постає як об'єкт, а отже, взаємодія здійснюється на основі схеми дія-протидія, тобто на основі каузальної схеми. Золоте правило моральності як раз і розриває цей каузальний ланцюг, адже воно не приписує чинити

так, як з нами актуально чинять. Модальність «як бажаєте, щоб з вами люди чинили, так само і Ви чиніть їм», отже, й є таким регулятивним принципом. Це заповідь, що не описує реальне, а приписує ідеальне. Якщо ми люди, то повинні нею керуватися. Повторюю, цей принцип ми знаходимо майже у всіх великих релігіях. Конкретизацією золотого правила за новоевропейської доби можна вважати Кантів імператив: «чини так, щоб максима твоєї волі могла стати принципом універсального законодавства».

Але у Канта є ще одна редакція категоричного імператива, яка приписує «не ставитися до іншого, як у власній особі, так і до людства в цілому, тільки як до засобу, а завжди ставитися як до мети». Адже Кант — реаліст, він розуміє, що нам доводиться використовувати інших людей як засоби (скажімо, відносини продавця — покупця у магазині), але наполягає на тому, щоб не ставитися до них тільки як до засобу. Це також регулятивний принцип — те, на що ми орієнтуємось і те, що уможливорює наші дії. Ще Блаженний Августин розділяв поняття «град Божий» і «град людський», маючи на увазі, що ми ніколи не зможемо побудувати царство Боже тут на Землі, але ми можемо до цього прагнути. Не забуваймо також, що прагнення втілити утопії в історії часто-густо призводили до жахливих наслідків, взяти хоча б тоталітаризми різного ґатунку в ХХ ст.

— Я теж помітила, що будь-яка ідеальна модель, навіть саме вчення Ісуса Христа, завжди чомусь спотворювалася. Проте, якщо ідеалізм не є безперечним благом, чи є тоді в нашій системі виховання місце ідеалом? Адже не можна дозволити собі виховувати перфекціоністів, тобто людей погано пристосованих до життя, які занадто болісно переживають свої невдачі і розбиті мрії.

— Річ у тім, що взагалі без сфери ідеального людина не існує. Все наше мислення засадничується ідеалізаціями. Скажімо, є поняття столу, але де ми бачили стіл взагалі? Є багато столів, але є саме поняття столу — і це вже певна ідеалізація. Такі ідеали знаходимо і в суспільстві, тому що існує певне бачення суспільних відносин. Цим постійно переймалася філософія, починаючи від Платона і закінчуючи знову ж таки комунікативною філософією, в якій є поняття ідеальної комунікативної спільноти. Без таких ідеалізацій, без уявлення, не можлива наука, але насамперед не можлива етика. Це те, що Г.Файхінгер називав «Philosophie als ob» (філософія немов би). Найпростішою формою такого уявлення є емпатія — як здатність відчувати іншого, здатність перейматися його стражданням (нім. Mitleid, рос. сочувствие), співчувати йому.

Важливу роль тут відіграє уявлення, що передбачає вихід за межі простого фактичного. Якби людство залишалося тільки у сфері фактичності, воно не дісталось б «золотого правила» моралі. В ідеології марксизму шукали ідеал суспільства, де не було б панування та експлуатації одного суб'єкта над іншим. Це ідеал, який, як показала історія, не можна ствердити, адже ми знаємо, до чого призвела така спроба.

Проте в даному разі я більше переймаюся не питанням, чи є місце ідеалам, а думкою, що для молодшої людини, як на мене, важливіше про-вести лінію між ідеальним та реальним. Якщо вдаватися тільки до ідеального, то це призводить до того, про що Ви кажете: робляться висновки, що суспільство не ідеальне і в ньому взагалі не варто жити. Але є й інша позиція — цілковитого «реалізму»: «суспільство недосконале, то й мені годі шукати такого ідеалу, і я буду таким, як і всі». На мій погляд, для людини, з одного боку, потрібно бути ідеалістом, а з другого — реалістом. Погано, коли людина не може відрізнити ці речі: це призводить або до трагедій, або до цинізму. Є ідеали, як суспільного, так і інтимного рівнів. Адже ми можемо мати і певний ідеал суспільства, і певний ідеал чоловіка про жінку, жінки про чоловіка. Ідеали мають бути, вони є, як би ми їх не заперечували, адже у нас завжди є певні уявлення. Проте нам слід мати мужність жити саме в цьому реальному світі, далеко не ідеальному.

— *Але уявлення — це не завжди ідеали.*

— Так, це я й маю на увазі: не треба розглядати ідеали тільки як щось суто позитивне. Повторюю, це моменти ідеалізації. Є феноменальний світ (світ явищ) і ноуменальний (пов'язаний із ідеалізаціями). Він завжди є й використовується як у науці, так і в повсякденному житті, коли ми звертаємось до певних речей, які виходять за межі нашого фактичного життя.

— *Чи помічаєте Ви якісь зміни у студентах і дітях останніми роками?*

— Так, помічаю. Вони стають самостійнішими. У І.Канта була невеличка праця, яка називалась «Відповідь на запитання: що таке просвітництво?». Гасло просвітництва: Sapere aude! — май мужність користуватися своїм власним розумом. У тоталітаризмі людьми керували. Сучасні діти, студенти — це я можу сказати як викладач — набагато вільніші, самостійніші порівняно з представниками нашого покоління. Може це теж ідеалізація, але гадаю, що вони як раз і рухаються до того, щоб жити своїм власним розумом. За Л.Кольбергом, це «постконвенційна стадія розвитку моральної свідомості». Якщо «конвенційна» — це етика традицій і інституцій, які задають смисли нашої поведінки і діяльності, то сучасні студенти наближуються якраз до стадії вільної особистості, яка сама здатна приймати рішення, оцінювати ситуацію, зрештою бути свобідною. Хоча батьки та професори навчають, але рішення студент повинен приймати вже сам. І це обов'язок батьків і вчителів — зробити своїх підопічних такими самостійними. На мій погляд, такі зрушення існують, і я їх спостерігаю.

— *А наскільки ці зрушення вписуються в нашу, як Ви сказали, досить консервативну модель освіти?*

— Вони вписуються в тому, що виходять за її межі. Треба зробити примітку, що ми перебуваємо на перехідному етапі суспільного розвитку. В освіті, на мій погляд, ще не надто спостерігається мотивація з боку студентів. Студент ще не цілком усвідомлює, що освіта йому потрібна для

того, щоб її здобутки використовувати у своїй роботі, побудові свого благополуччя, родини, самого себе і, зрештою, своєї країни. Саме цього ще надто бракує. Проте така ситуація останнім часом змінюється. Про це свідчить хоча б той факт, що сьгоднішні студенти, окрім навчання ще й підпрацьовують. Звісно, можна зауважити, що, мовляв, це негативно позначається на навчанні. Проте є тут і позитивний складник, адже вони отримують «дорослий» досвід, бачать, що знання мов, інформаційних технологій і т.д. працює на їхнє благополуччя, кар'єру тощо. Кілька років тому студенти, які підробляли, іноді отримували в кілька разів більше, ніж викладачі. Зараз вони розуміють, що чим більше мов знає людина, тим більше можливостей у неї є нормально заробляти. Деякі мої колишні студенти отримують зарплати як в розвинених країнах. Тобто це може бути мотивацією до успішного навчання. Проте той самий досвід показує, що поки кореляції між успішним навчанням і рівнем життя, який здобувається за допомогою освіти, в нашому суспільстві ще немає.

— *А як Ви мотивуєте своїх студентів?*

— Кажу їм, що філософія — це не найгірший варіант освіти.

— *Наскільки мені відомо, на Заході дедалі більше стверджується думка про те, що не гроші є головною мотивацією, а інші речі: статус, влада і т.д.*

— Справді, хоча гроші й важливі, проте вони мають бути тільки засобом, а не метою. Скажімо, коли навчалось наше покоління, гроші взагалі не були основою мотивації. Важливіше тоді було мати цікаву, престижну роботу. Зараз молоді люди також мотивовані прагненням до цікавої роботи і становища в суспільстві, тому що все має знаковий характер: не просто гроші, але й ті речі, які постають знаками твого становища: одяг, годинник від певної фірми, чи автомобіль. Хоча гроші мають також важливе значення. Зрештою, це один із найгеніальніших винаходів людства, який став наслідком того, що замість слова «віддай!» людина колись сказала іншій: «давай обмінюємось!», тому що «віддай!» означає насилля. Грошовий механізм попри всі його негативні сторони дає певні можливості безнасильної комунікації в сфері обміну товарами, речами і т.д. Георг Зімель колись написав працю «Філософія грошей», показавши, що такі медіа, як гроші і право, стають визначальними для раціонального функціонування модерного суспільства. Відтак доки існуватиме людство, гроші будуть моментом мотивації в праці, а отже, і в навчанні.

Це марксизм вважав, що в комунізмі грошей не буде. Колись, пам'ятаю, 1961 року після хрущовської реформи батьки вперше принесли зарплату новими купюрами, які були значно меншого розміру від попередніх, і я, тоді ще підлітком, придумав жарт: якщо проголошено, що в комунізмі грошей не буде, значить, гроші дедалі зменшуватимуться й зменшуватимуться, аж доки не зникнуть геть. Звісно, це був жарт. Слід усвідомлювати, що гроші є важливим механізмом системних інтеграцій у суспільстві. Гроші, багатство, власність є також важливими моментами

мотивації і, знову ж таки, становлення незалежної особистості. Колись Бенжамін Франклін зауважив: «порожній мішок не може стояти». Без власності немає свободи, без свободи немає гідності. Проте в суспільстві існує другий важливий чинник суспільної інтеграції, що його Габермас називає соціальною інтеграцією, яка засадничується ціннісно-нормативною сферою. Без цієї сфери прагнення багатства, грошей, престижу перетворюється на самоціль, спотворюючи і людину і суспільство. Що стосується мотивації, то, як я вже зазначав, є й інші, не менш значущі, моменти — цікава робота, знову ж таки, моральний клімат в колективі, якість життя загалом, до чого належить і екологічна безпека. Це ті цінності, що їх сучасний американський соціолог Р.Інглегард називає постматеріальними цінностями, які останнім часом у західних суспільствах набувають більшої ваги, ніж так звані матеріальні. І я сподіваюся, мине не так багато часу, коли ці цінності перетворюватимуться на основні й у нас.

— *Коли Ви бачите, що Ваш студент не мотивується цими факторами — Ви йому про роботу, статус, а у нього пусті очі, — чи будете Ви продовжувати шукати чинники мотивації для нього?*

— Хотів би ще раз наголосити, що криза мотивацій у навчанні пов'язана з кризою ціннісних орієнтацій, що своєю чергою обумовлена транзитивним характером нашого суспільства, яке перебуває у стані до-пост-модерну. Якщо бути відвертими, то звісно на ті зарплати, які отримують викладачі, з великими групами працювати досить складно, тим більше, що у вищому навчальному закладі у студентів така мотивація має бути вже фактом. Добре, коли у мене не більше двадцяти студентів, тоді це міжособистісне спілкування, і я зацікавлений, щоб мій курс викликав інтерес. Хоча я особливо не переймаюсь, коли сфера інтересів студентів змінюється: наприклад, якщо в минулому році під моїм керівництвом кваліфікаційні роботи писали 5 магістрантів (двоє з них вже вступили до аспірантури) за тим напрямом, яким я займаюсь, то в цьому — тільки двоє. Зрештою, цей напрям передбачає добру обізнаність у сучасній західній філософії, а отже, й добре володіння іноземними мовами. Це моя вимога до студентів, які вступають до аспірантури. Коли «регіонали» висунули вимогу двомовності, я на це відповів жартома вимогою: «Українська державна, а англійська як рідна!». У «кожному жарті є частка жарта». Але, якщо бути серйозним, то світ дедалі більше глобалізується, і без знання мов (принаймні англійської) навряд чи в цьому світі можна очікувати на успіх. Відповідно це стосується й знання головних тенденцій у світовій філософії.

Але якщо взяти великі потоки студентів, скажімо, коли в аудиторії понад сто осіб, як це буває у Київському політехнічному університеті, то як їх захопити, як знайти індивідуальний підхід? Тому, звісно, бажано достукатися до кожного серця, кожної душі, але це за сучасних умов досить проблематично.

До того ж слід усвідомлювати, що в технічних вищих навчальних закладах ставлення до філософії — здебільшого як до маргінальної дисципліни. Але особливо мене турбує інше: це місце практичної філософії та етики в наших вищих навчальних закладах.

Тому, повернувшись до проблеми мотивації, варто зауважити, що в сучасному світі людина має усвідомлювати, що «мистецтво жити разом» дедалі більше потребує «науки аргументувати разом» — обстоювати власну позицію, власне переконання. Відтак варто розвивати й заохочувати «волю до аргументації», що зрештою й пов'язано з філософською освітою, і що також впливає на кар'єру.

— *І як Ви заохочуєте?*

— Заохочувати я можу тільки прикладами успіхів моїх колишніх студентів та аспірантів. Скажімо, була у мене студентка, яка поїхала до Франції, де вступила до університету L'Ecole de Normal. Відомо, що цей навчальний заклад як ескалатор: потрапивши в L'Ecole de Normal, ти стаєш на першу сходинку успішного розвитку кар'єри на все життя. Це приклад енергійної студентки, яка спромоглася через участь у конкурсі вступити до одного з найпрестижніших університетів світу. Деякі колишні мої студенти й аспіранти успішно навчаються і проходять стажування в Німеччині, Польщі і т.д. Тобто для заохочення наводжу такі приклади.

Це і є певною мірою мотивація до подальших занять філософією, вступу до аспірантури. Зараз двоє моїх колишніх студентів переклали статтю сучасного німецького філософа Д.Бюлера, вона вже опублікована у «Філософській думці» за моєю редакцією. Таким чином вони удосконалюють свою німецьку мову, пишуть дипломні роботи, сподіваючись вступити до аспірантури саме Інституту філософії. Звісно це кілька студентів, яких я зміг зацікавити, щоб вони продовжували займатися тим, чим займаюсь я. Так вибудовується певна традиція. Звісно, інші студенти пишуть свої дипломні та кваліфікаційні роботи під керівництвом інших викладачів. Головну свою задачу я бачу в тому, щоб зробити курси з німецької філософії, які я читаю, такими, щоб вони вбудовувалися у панораму сучасного мислення. Якщо студенти займаються українською філософією, вона так само має вбудовуватися в світовий філософський процес, тому що сучасний філософський морально-етичний науковий університетський світ говорить однією мовою. Його представники можуть сперечатися між собою, але це все одна сучасна філософія.

Вкрай важливо для визначення нашої власної ідентичності займатися українською філософією, проте сама ця ідентичність може бути визначена через діалог з іншими культурами, з іншими філософськими школами. Зокрема, це має бути й філософський діалог. А для цього ми маємо розуміти ту мову, якою розмовляє філософський світ.

Я бачу своє завдання в тому, щоб підготувати їх як сучасних філософів. Не можна допустити, щоб наш студент, поїхавши до США,

Франції, чи Німеччини і слухаючи там професорів, думав про те, що він мало що розуміє. Я до речі зустрічав таку думку навіть у деяких наших професорів. Наведу приклад: виступаючи опонентом в одному з наших університетів на захисті докторської дисертації, я чув, як один із членів Вченої ради сказав, що мова, якою написано дисертацію, — а дисертація виконана, до речі, з використанням величезного масиву сучасної філософської літератури, — зрозуміла, мовляв, тільки самій дисертантці та її опонентам. Але це саме та мова, якою спілкується весь філософський світ!

— Яку кінцеву мету Ви окреслюєте перед своїми дисертантами та студентами? Чи намагаєтесь якось окреслити їм життєвий шлях? До чого вони мають прагнути у філософії, в житті?

— Коли йдеться про таку мету, то, мабуть, Ви маєте на увазі мету виховання. Однак коли йдеться про мету виховання, то ми часто-густо прагнемо описати цей процес у термінах цілераціональної дії. Проте, слід усвідомлювати, що виховання не може спиратися тільки на парадигму цілераціональної дії, принаймні тільки цілераціональної. Вихователь не може це робити так, як, скажімо, кухар готує свої тістечка. Тут потрібна знову ж таки комунікативна дія, яка має специфічну мету, а саме досягнення порозуміння. Відтак через досягнення порозуміння викладач маєвично має допомогти студентові визначитися і в житті, і в філософії.

Але річ у тім, що коли люди вступають до університету, обираючи фах філософії, це вже більш-менш усвідомлений вибір. Тобто агітувати їх займатися філософією мені вже не потрібно. Агітувати далі писати дисертацію теж не треба, тому що зрештою з 20 магістрів до аспірантури вступають лише 5—6. Решта працюватиме і не обов'язково за фахом. Так не тільки у нас: в Німеччині філософи теж працюють у фірмах, в політичних установах. Наприклад, Вальтер Ціммерлі, відомий німецький філософ. Німці часто беруть на рівень управлінської або менеджерської ланки окрім юристів і економістів філософів та інших гуманітаріїв. У політиці мотивація прослідковується чіткіше: в політологію йдуть, мабуть, з амбіціями стати президентом, депутатом і т.д. У філософії чи етиці мета не так чітко усвідомлюється, але зрештою, мабуть, студенти самі пересвідчуються в тому, що філософія — це доволі важливий фах.

— Взагалі чи є кінцевою метою кожного філософа сказати щось своє: залишити свою книжку, свою школу, своє вчення, чи це не обов'язково?

— Звісно треба до цього прагнути, але це дуже складно. У ХХ ст. було чимало оригінальних філософів, не буду тут їх усіх називати. Але зараз, в кінці ХХ ст. — на початку ХХІ ст., вже більше працюють філософські школи, і коли хтось пристає до якоїсь школи і робить хоча б невеличкий внесок до розвитку концепції, парадигми, школи, це теж дуже добре.

Ясна річ, кожен хотів би бути Платоном, Кантом чи Гегелем і зробити свій внесок у філософію. Для мене, як фахівця з соціальної та

практичної філософії, керівним правилом є зауваження Канта у Передмові до «Критики практичного розуму»: «Один рецензент, який хотів виповісти щось несхвальне про цей твір, зробив це влучніше, ніж сам міг гадати, сказавши, що в ньому подано не якийсь новий принцип моральності, а тільки нову формулу. Та хто ж би й зважився вводити якусь нову засаду всієї звичаєвості й немовби вперше її винаходити, неначе до нього світ не знав, що таке обов'язок, або мав до цього всуціль хибний погляд? Але той, хто знає, що значить для математика формула, яка цілком точно визначає те, що треба робити, щоб виконувати завдання, і не дає схибити, не вважатиме чимось незначним і непотрібним формулу, яка робить це стосовно всякого обов'язку взагалі»*.

Як бачимо, Кант, не претендуючи на створення якоїсь абсолютно нової моралі, справді підніс її на новий щабель розвитку, висунувши нову, відповідну часові, формулу категоричного імперативу. Отже, висунувши домагання побудови нової, оригінальної етики, філософської системи загалом, і нам слід пам'ятати цю настанову Канта, а відтак шукати відповідну часові формулу.

Проте ми опинились у досить складному становищі, тому що нашою філософією був марксизм. Це була схоластична філософія в тому плані, що вона не потребувала аргументації, принаймні аргументація не була на передньому плані. Останнім аргументом тут було посилення на першоджерела класиків марксизму. Тому після того, як марксизм втратив своє панівне становище, нам потрібно було наздоганяти світову філософію, опанувувати філософську мову, якою говорить світ, приставати до інших концепцій, часто-густо рецепіювати їх, бо ми надто відстали. Тому я, наприклад, зайнявся перекладами та рецепіюванням певних концепцій, приставши до комунікативної парадигми, і пробую використовувати цю парадигму щодо дослідження наших реалій. І не тільки я, а багато інших наших науковців. Взагалі тут величезну роль мають відігравати переклади кращих зразків світової філософської думки, що наближало б нас до світового філософського процесу. Гаслом тут може стати висловлювання сучасного португальського письменника, лауреата Нобелівської премії з літератури, Х.Сарамаго: «Національні літератури створюються письменниками, а світова — перекладачами». Проте переклади — це не тільки спосіб познайомити з закордонними здобутками тих фахівців, які не володіють мовою оригіналу, — адже все одно це крапля в морі. Це не тільки процес навчання. Переклад — це ще й спосіб рефлексії культури над самою собою через іншу культуру. Через переклади (звісно, не тільки через переклади) формується і розвивається наша філософська мова.

*Кант І. Критика практичного розуму. Переклад І.Бурківського (Наук.редак. А.Єрмоленка). — К.: Юніверс, 2004. — С. 13

Але, на мій погляд, проблема полягає ще й в тому, що філософи і представники гуманітарних наук, інтелігенція загалом, досі ще не відіграють тієї ролі в суспільстві, в публічній сфері, яку вони мали б відігравати. Варто також визначитись щодо того, якою має бути сама філософія. З огляду на парадигмальний розвиток філософії, я вважаю, що філософія в сучасному світі вже не претендує на конструювання всеосяжних картин світу, вона вже не є і вченням про науку, вона має бути хранителькою раціональності процесу аргументації. Тому філософи, як на мене, мають показувати приклад саме публічного застосування розуму. Відтак я ще раз наголошую на приматі практичної філософії: і як мовної прагматики, і як етики.

— *Яким напрямом має розвиватися українська освіта з огляду на те, про що вже йшлося? Окрім означеного Болонського процесу, який у неї власний шлях розвитку?*

— Це складне питання — питання власного шляху в філософії. На мій погляд, поки що напрям такого розвитку не цілком визначений, про що свідчить скорочення гуманітарних дисциплін, курсів етики, філософії і т.д. Хоча якщо ми стали на шлях модернізації суспільства, то ми маємо виховувати цю зрілу, самостійну особистість, про яку йшлося вище. А раз так, то в будь-якій сфері — архітектурі, техніці, — якщо нам потрібна така особистість, мають викладати етичні й практичні дисципліни, куди належить також і мовна аргументація. Оволодіння цими дисциплінами вкрай важливе для сучасної людини: і для фахівця, і для громадянина. Однак, на жаль, вони скорочуються.

Далі, я казав про кризу мотивації. Ви запитуєте, куди має розвиватися наша освіта, а вона й має розвиватися до тих стандартів, які існують у світі. Болонський процес, або так званий світовий рівень освіти, не означає, що ми маємо сісти в потяг Болонського процесу і прямувати туди, куди він вивезе, або куди нам скажуть. Ми маємо брати участь у визначенні шляху цього руху, так само як і світового освітнього процесу загалом. Але для цього треба бути сильними і рівноправними суб'єктами цього процесу, формування концептів розвитку освіти.

І ми не можемо стати такими суб'єктами, якщо у нас не буде достатньої конкуренції і в цій сфері. На жаль, наші університети поки що не тільки не «дотягують» до викликів постмодерного суспільства, а й модерного. Вони залишаються закритими установами, консервуючи напівфеодалні відносини, особливо не переймаючись тим, щоб запрошувати провідних фахівців світу. Звісно, що «закрите суспільство і його друзі» не хоче грати за світовими правилами. Однак, так само як світові банки приходять в Україну, так само як ми вступили до Світової Організації Торгівлі, так само і наші освітні інституції мають «грати» за усталеними у світі правилами. Проте, повторюю, у ці організації ми вступаємо не тільки для того, щоб грати за світовими правилами, а й брати активну участь у формуванні й удосконаленні цих

правил. Якщо на ринок освіти не придуть західні університети, — а вони вже приходять, — якщо не буде конкуренції, то годі казати про якийсь там світовий рівень в наших університетах. Звісно, можна казати, що ми найкращі у світі, але ж це мають оцінити інші.

— *У нас це вже було, коли ми вважали себе найкращими в світі.*

— Так, за радянських часів ми були першими у військовій справі і в спорті. Кажуть ще про балет, але якраз в балеті першими ми не були. Чому в спорті та військовій справі? А тому що там ми стикалися з нашим супротивником віч-на-віч, там було справжнє змагання. Мало задекларувати: «я найперший у світі спортсмен», треба ще реально вигравати змагання. Так само у військовій справі: якщо у тебе не буде найкращої зброї і відповідної підготовки, то тебе просто знищать. Якщо цього фактору змагання не буде в усіх сферах нашого життя, тоді ми приречені на занепад, корупцію, на те, що наші студенти не отримуватимуть конкурентоздатну освіту. Звісно, є у нас сфери, де ми справді посідаємо перші місця: наприклад, програмування, хімія. Але коли молоді люди зможуть обирати університет і за ті самі гроші здобувати освіту і в нашому навчальному закладі, і в закордонних університетах, якщо вони обиратимуть університети, особливо коли до нас придуть філії іноземних університетів, — не тому що іноземні апріорі кращі (у нас є конкурентоздатні школи), а тому, що саме змагання доводить, хто кращий, — то мабуть з цієї конкуренції щось таки виросте.

— *Як Ви ставитеся до оцінки? Чи доцільна вона? Є підходи, що, можливо, не потрібно дітей змалку привчати до жорсткої конкуренції за допомогою оцінок.*

— Я завжди жартую з цього приводу: якщо є пекло для професора, то це вічно приймати заліки та іспити. Відверто скажу, що для мене це не найкраще заняття через те, що треба справді оцінювати, тому що погано занижити, але погано й завищити. Тому перша моя теза: досить складно взагалі оцінювати будь-кого і будь-що. Тим більше, коли системи оцінювання різні: у Вільнюсі, де я читав курс як запрошений професор Європейського гуманітарного університету, — 10-бальна система, в НаУКМА — 100-бальна і т.д. Тому друга моя теза полягає в тому, щоб в оцінюванні був зацікавлений насамперед студент, аби він міг рефлексувати щодо того, наскільки він оволодів фахом. Для викладача це також рефлексія щодо того резонансу, який викликає його курс. Можливо це має бути якесь оцінювання, непов'язане з формальними чи кількісними показниками. У школі (у вищій школі все-таки меншою мірою) неодмінно потрібно запровадити форми «зараховано — не зараховано», а учень (студент) вже сам себе оцінюватиме. Можливо, варто більше хвалити.

— *А Ви хвалите?*

— Інколи. Якщо жартома, то я кажу що з мого курсу комунікативної філософії на 100 балів знає тільки Господь Бог, на 99 балів — К.-О.Апель, на 98 — Ю.Габермас, слідом ідуть Д.Бьолер, В.Кульман... Так можна на-

брати біля сотні. Студенти відповідають на жарт і запитують, а наскільки ж тоді знаєте Ви? Відповідаю, що, сподіваюсь, належу хоча б до першої десятки, а наскільки знаєте ви, можете цей ряд продовжити. Якщо говорити серйозно, то, справді, оцінювати досить складно. Візьмемо 100-бальну систему, за якою оцінюється робота в триместрі в Києво-Могилянській академії. Відверто кажучи, 100 балів я поставив один-два рази. Звісно, ставлю п'ятірки — 91 — 98 балів. В принципі, освітній процес вимагає того, що треба оцінювати. Але головним чином таке оцінювання має бути протягом роботи в триместрі (семестрі). Цього як раз і вимагає Болонська система. Інколи я як експеримент практикую оцінювання студентами самих себе, звісно, останньою інстанцією є викладач. Вони досить насторожено на це реагують. Є й такий варіант: залежно від того, як вони працювали, я пропоную без іспиту поставити оцінки, а хто не згоден, має позмагатися і довести, що він знає на вищу оцінку. Але оцінка має бути.

— *Хто у Вашому розумінні є гармонійною особистістю?*

— За радянських часів метою освіти було формування «всебічно розвиненої особистості». Питання полягає в тому, наскільки взагалі можлива така особистість і наскільки всі її «боки» можуть бути гармонійно поєднані між собою? Це питання особливо ускладнюється нашої доби, доби комплексного суспільства, постійних змін, викликів і загроз? У такому суспільстві сучасній людині постійно доводиться виконувати безліч функцій, грати безліч ролей. Так виникли концепції «антикварності суб'єкта», де йдеться про те, що такі поняття, як автономія, суверенність розуму, втратили своє значення, їхній зміст, мовляв, вичерпано, вони вицвіли й знецінились. Це концепції, що обстоюються насамперед представниками постмодернізму. Я не поділяю цієї позиції. Однак сучасна людина має бути «гнучкою людиною», повернімося до того, з чого я починав, ще раз скориставшись термінологією Р.Сенета. Проте вона повинна мати стрижень. Тому знову таки звернімося до етики, обравши морально-етичний вимір гармонійності. Але тут знову на нас чатують пастки, адже людина постійно перебуває в суперечностях різноманітних етосів — етнічного, професійного тощо.

Як на мене, гармонійна людина — це, насамперед, та, яка прагне не робити того, що суперечить її власному сумлінню. Якщо людина постійно перебуває в суперечності зі своїм власним сумлінням, то годі тут шукати якусь гармонію.

По-друге, якщо йдеться про фах, то людина має його обирати за принципом того, що Г.С.Сковорода називав «сродным трудом», тобто він має не суперечити схильностям, уподобанням, має обиратися самостійно. Тому що часто-густо діти йдуть за батьками або батьки примушують дітей займатися тим чи іншим. Якщо людина не обирає фах самостійно, то їй доведеться змінювати або себе, або інших, і ми аж ніяк не можемо говорити про гармонійність. Нарешті, гармонія залежить від стосунків з коле-

гами, в родині, в суспільстві. До того складність сучасних проблем потребує спільних дій, спільної відповідальності, здатності домовлятися з іншими і т.д. Отже, гармонія неможлива без «волі до порозуміння» з іншими людьми. Звісно, гармонію слід розуміти в цьому контексті тільки як регулятивну ідею.

— *Тобто знов комунікативний аспект?*

— Так. Його можна об'єднати у морально-етичний вимір гармонії, інтеріоризацію якого можна сформулювати у вимозі: не перебувай у суперечності з самим собою! Прагни до цього, і тоді ти вибудуєш стосунки у світі так, щоб вони теж не були суперечливими: хай це будуть стосунки в родині, на роботі, у суспільстві в цілому.

— *Щиро вдячна Вам за дуже цікаву й змістовну бесіду. Великих успіхів у науковій та педагогічній діяльності!*

— Взаємно!

Анатолій Єрмоленко. Образование как формирование практического разума. Ответы на вопросы Анны Крицкой.

В интервью освещаются некоторые вопросы современной практической философии и ее преподавания в высших учебных заведениях. Ударение делается на коммуникативной парадигме практического разума как диалогической основы процесса воспитания и образования. Речь идет о том, чтобы при помощи диалога формировать у студентов свободную, зрелую личность, способную руководствоваться своим разумом, публично отстаивать свою позицию путем аргументации. Отстаивается необходимость морально-этической составляющей в учебно-воспитательном процессе, что дает возможность формирования у студентов навыков дискурс-этического разрешения конфликтов, достижения взаимопонимания в разных сферах современного общества: науке, политике, экономике и т.д.

Anatoliy Yermolenko. Education as a Practice of Mind's Formation.
Interview by Hanna Krytska.

The interview deals with the problems of the contemporary practical philosophy and its teaching at the universities. It is focused on the communicative paradigm of practical mind as dialogical basis of the educational process. The interview concerns the possibility of developing the dialogue with a free and mature personality of student, which can be guided by personal mind, and persists openly the personal position by the argumentation. It is underlined the necessity of moral and ethic component in the educational process, that gives a possibility to form the student practice of discourse and ethic settlement of conflicts, an achievement of the mutual understanding in the different spheres of the modern society: science, politics, economics etc.