

18. Tyminski, R 2018. 'Addiction to cyberspace: virtual reality gives analysts pause for the modern psyche', *International Journal of Jungian Studies*, Volume 10, Issue 2, p. 91-102. Available from: <<https://doi.org/10.1080/19409052.2017.1390483>>. [25 December 2020].
19. Wennberg, T 2000. 'Virtual life: self and identity redefined in the new media age', *Digital Creativity*, Volume 11, Issue 2, p. 65-74. Available from: <[https://doi.org/10.1076/1462-6268\(200005\)11:2;1-R;FT065](https://doi.org/10.1076/1462-6268(200005)11:2;1-R;FT065)>. [25 December 2020].
20. Werbart, A 2014. 'Emile, or on Devastation: When Virtual Boundlessness Meets Inner Emptiness', *The Psychoanalytic Quarterly*, Volume 83, Issue 1, p. 71-96. Available from: <<https://doi.org/10.1002/j.2167-4086.2014.00077.x>>. [25 December 2020].
21. Zahavi, D 2006. Subjectivity and Selfhood: Investigating the First-Person Perspective, *Camb.*, 266 p.

DOI 10.33930/ed.2019.5007.28(11)-2

УДК 37.014.5:316.7 "20"

**ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ІНСТИТУЦІОНАЛІЗМУ:
ЦІННОСТІ СВОБОДИ, ТОЛЕРАНТНОСТІ ТА ДОВІРИ**

*PHILOSOPHY OF EDUCATION IN THE CONTEXT OF
INSTITUTIONALISM: VALUES OF FREEDOM, TOLERANCE AND
TRUST*

I.O. Мордоуц

Актуальність дослідження. Філософія освіти є порівняно новітнім напрямом виняткової дослідницької уваги гуманітаристики. Зважаючи на той факт, що освіта була предметом філософської аналітики протягом всієї історії світоглядних пошуків, проте такі розвідки носили швидше контекстний, фрагментарний характер на тлі проблематики більш універсального та глобального характеру. Із бурхливим розвитком новітніх технологій та штучного інтелекту, становленням інформаційного/цифрового суспільства та економіки знань, визначення ролі та значення освіти як соціального інституту (певної моделі операціональних практик) суттєво змінюється, що і сформувало актуальність нашого наукового пошуку.

Постановка проблеми. Діапазон проблемного поля філософії освіти балансує між двома крайніми

Urgency of the research. The philosophy of education is a relatively new direction of the exclusive research attention of the humanities. Due to the fact that education has been the subject of philosophical analysis throughout the history of worldview research, such researches were rather contextual, fragmentary in nature against the background of issues of a more universal and global nature. With the rapid development of new technologies and artificial intelligence, the formation of information / digital society and knowledge economy, defining the role and importance of education as a social institution (a certain model of operational practices) changes significantly, which formed the relevance of our research.

Target setting. The range of the problem field of the philosophy of education balances between two

позиціями: визначенням ролі освіти в житті окремої людини (позиції людиноцентризму) та розумінням значення освіти в широкому соціальному контексті (глобалістики). Відповідно до низки запитань стосовно сутності та призначення освіти, дослідники вирізняють онтологію і гносеологію освіти, логіку та аксіологію освітніх процесів, історію та методологію освітніх технологій концептуалізуючи освітній інституціоналізм.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У своїй більшості, аналізуючи проблемне поле філософії освіти в контексті інституціоналізму, ми спиралися на дослідження відомих сучасних вчених: Е. Гідденс, Дж. Кларк, Фін Т. Хансен, К. Ріккі, М. Б. Карстенсен та В. А. Шмідт, К. Р. Стенерсен та Т. С. Пройтц тощо. В контексті обґрунтування предмету даного дослідження (цінності, толерантність, довіра) увага була сконцентрована на роботах Ю.Хабермаса, М. Рокіча, з. Баумана, П. Штомпка та інших.

Постановка завдання. Освіта одночасно є процесом, системою, цінністю, соціальним інститутом і т.д., що формує як особистість та її значення, місце, роль в соціумі. Дане змінне співвідношення індивідуального та універсально-сутнісного містить діалектичне протиріччя. Отже, завдання дослідження полягає у обґрунтуванні можливої моделі розв'язання цього протиріччя в межах сталої світоглядної парадигми, верифікацію якої здійснює філософія освіти як окремий напрям світоглядних розвідок.

Виклад основного матеріалу. Основна функція освіти полягає в трансляції змісту та цінностей культури. Така її місія набуває особливого значення в умовах сучасного суспільства, коли інформація і володіння нею може бути задіяно в якості і позитивного чинника самореалізації та успішності людини, спільноти, або

extreme positions: defining the role of education in the life of an individual (the position of anthropocentrism) and understanding the importance of education in a broad social context (globalism). According to a number of questions about the nature and purpose of education, researchers distinguish between the ontology and epistemology of education, the logic and axiology of educational processes, the history and methodology of educational technologies conceptualizing educational institutionalism.

Actual scientific researches and issues analysis. For the most part, analyzing the problematic field of philosophy of education in the context of institutionalism, we relied on the research of well-known modern scientists: Anthony Giddens, John Clark, Finn Thorbjørn Hansen, Carlo Ricci, Martin B. Carstensen & Vivien A. Schmidt, Christine R. Stenersen & Tine S. Prøitz etc. In the context of substantiation of the subject of this study (values, tolerance, trust) attention was focused on the works of Jürgen Habermas, Milton Rokeach, Zygmunt Bauman, Piotr Sztompka and others.

The research objective. Education is simultaneously a process, system, value, social institution, etc., which shapes both the individual and its meaning, place, role in society. This variable ratio of individual and universal-essential contains a dialectical contradiction. Thus, the task of the study is to substantiate a possible model for resolving this contradiction within a stable worldview paradigm, the verification of which is carried out by the philosophy of education as a separate area of worldview research.

The statement of basic material. The main function of education is to broadcast the content and values of culture. This mission is especially important in modern society, when information and possession of it can be used as a positive factor in self-realization and success of man, community, or project, and as a manipulative or simply destructive

проекту, і у вигляді маніпулятивного, або просто деструктивного фактору по відношенню до суб'єкта та соціуму. Саме тому критичне мислення та діалогічна модель комунікації визначено як основоположні принципи сучасної парадигми освіти.

Висновки. Цінності свободи, толерантності та довіри визначають інтегральну сутність актуального стану суспільства, або принаймні його бажаної конфігурації. Філософія освіти в контексті проблеми соціальної інституціоналізації, як специфічне синтезоване знання, поєднує в собі світоглядні, педагогічні, соціологічні, історичні та інші прийоми та підходи задля здійснення критичного та обґрунтованого аналізу змісту ідеаційних компонентів освітніх практик та стратегій.

Ключові слова: філософія освіти, інституціоналізм, толерантність, соціальний інститут, свобода, феномен довіри.

factor in relation to the subject and society. That is why critical thinking and dialogical model of communication are defined as fundamental principles of the modern paradigm of education.

Conclusions. The values of freedom, tolerance and trust determine the integral essence of the current state of society, or at least its desired configuration. Philosophy of education in the context of the problem of social institutionalization, as a specific synthesized knowledge, combines worldview, pedagogical, sociological, historical and other techniques and approaches to carry out a critical and sound analysis of the content of ideational components of educational practices and strategies

Keywords: philosophy of education, institutionalism, tolerance, social institute, freedom, phenomena of trust.

Актуальність дослідження. Філософія освіти є порівняно новітнім напрямом спеціалізованої дослідницької уваги гуманітаристики. Зважаючи на той факт, що освіта була предметом філософської аналітики протягом всієї історії світоглядних пошуків, можна впевнено сказати, що такі розвідки носили швидше контекстний, фрагментарний характер на тлі проблематики більш універсального та глобального характеру. Із швидким розвитком новітніх технологій, штучного інтелекту, робототехніки, віртуальної реальності, становленням інформаційного/цифрового суспільства та економіки знань тощо, визначення ролі та значення освіти, як соціального інституту та певної моделі операціональних практик, суттєво змінюється.

Філософія освіти, як специфічний дослідницький напрям, є своєрідним інтегративним знанням, що поєднує в собі світоглядні, педагогічні, соціологічні, історичні та інші прийоми і підходи до постановки та вирішення актуальної проблематики. Якщо педагогіка вирізняється чіткою праксеологічною спрямованістю, то філософія освіти є фундаментальною дисципліною про сутність, закономірності та тенденції розвитку освіти в цілому. Загальнофілософські проблеми істинності пізнання, цілей та цінностей людського життя, справедливого соціального устрою, історичної правди та необхідних стратегій бажаного майбутнього людства окреслюють загальний контур філософської аналітики освіти. Так, саме під впливом філософського критичного мислення відбувається перехід в освіті від парадигми знань до парадигми компетентностей, що зумовлено необхідністю оперативної та практико-орієнтованої підготовки у навчанні. Відповідно, змінюється і

позиціонування педагога в освітньому процесі: традиційна монологічна комунікативна модель визнається неефективною, на противагу – обґрунтована діалогічна модель взаємодії в освітній практиці, як дієва в питанні забезпечення проблемно-орієнтованого навчання, розуміння змісту навчальних дисциплін та належного рівня рефлексії в учасників навчального процесу. Подібна трансформація змісту та форми реалізації освіти пояснюється тим, що обсяг інформації в сучасному суспільстві стрімко зростає, і відповідно, швидко оновлюється перелік затребуваних суспільством компетентностей. Тому сучасна освіта втрачає легітимність як процесу підготовки людини до певного виду діяльності в суспільстві, а, натомість, стверджується уявлення про освіту як перманентного стану індивіду в контексті сьогодення, або ціложиттєву освіту. Іншими словами, освіта, як невід’ємний компонент культури, зазнає тих самих змін, що артикульовані філософією в широкому концептуальному полі людської активності.

Постановка проблеми. Діапазон проблемного поля філософії освіти конституювано між двома крайніми позиціями: визначенням ролі освіти в житті окремої людини та розумінням значення освіти в широкому соціальному контексті. Відповідно до низки запитань стосовно сутності та призначення освіти, дослідники вирізняють онтологію і гносеологію освіти, логіку та аксіологію освітніх процесів, історію та методологію освітніх технологій, концептуалізуючи освітній інституціоналізм.

Основою для педагогічних принципів та методологій будь-якого гатунку виступає певне уявлення про людину та її місце і функції в соціальній системі. Така філософська концептуалізація, апріорі, містить діалектичне протиріччя між універсальним та незмінним у визначенні людської сутності та призначення, і актуальним соціальним запитом на певні якості та характеристики індивідуальності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У своїй більшості, аналізуючи проблемне поле філософії освіти в контексті інституціоналізму, ми спиралися на дослідження відомих сучасних вчених: Е. Гідденс, Дж. Кларк, Фін Т. Хансен, К. Ріккі, М. Б. Карстенсен та В. А. Шмідт, К. Р. Стенерсен та Т. С. Проїтц тощо. В контексті обґрунтування предмету даного дослідження (цінності, толерантність, довіра) увага була сконцентрована на роботах Ю.Хабермаса, М. Рокіча, З. Баумана, П. Штомпка та інших.

Постановка завдання. Освіта одночасно є процесом, системою, цінністю, соціальним інститутом і т.д., що формує як особистість і її значення, місце, роль в соціумі. Дане змінне співвідношення індивідуального та універсально-сутнісного містить діалектичне протиріччя. Отже, завдання дослідження полягає у обґрунтуванні можливої моделі розв’язання цього протиріччя в межах сталої світоглядної парадигми, верифікацію якої здійснює філософія освіти як окремий напрям світоглядних розвідок.

Виклад основного матеріалу. Основна функція освіти полягає в трансляції змісту та цінностей культури. Така її місія набуває особливого значення в умовах сучасного суспільства, коли інформація і володіння нею може бути задіяно в якості і позитивного чинника самореалізації та успішності людини, спільноти або проекту, і у вигляді маніпулятивного, або просто деструктивного фактору по відношенню до суб’єкта та соціуму.

Саме тому критичне мислення та діалогічна модель комунікації визначено як основоположні принципи сучасної парадигми освіти.

Джон Кларк (John Clark) аналізує проблему статусу та ролі філософії освіти в сучасному суспільстві наступним чином, автор зауважує: “Існує широка розбіжність щодо того, як слід розуміти філософію освіти, починаючи від тих, хто тримався близько до аналітичного/концептуального підходу та інших, яких залучає низка конкуруючих альтернатив, що включає марксизм, постмодернізм та матеріалізм. Ця різноманітність призвела до більш чіткого розуміння ролі філософії освіти не лише для критики, а й для впливу на зміни у школах, класах та політиці в умовах дедалі глобальнішої економіки. Філософи освіти стали сприймати себе не лише як науковців, а й як політично активних суб'єктів процесу “реформ” [13, с. 21]. Зазначена автором важливість освіти та її філософської аналітики для сучасного суспільства пояснюється загальними тенденціями цивілізаційного розвитку. І тому подібна практика є, свого роду, проявом громадянської свідомості та персональної відповідальності: “Жоден філософ освіти не є необхідним, але кожен філософ освіти має етичний обов'язок переконувати своїх колег та керівників у тому, що філософія освіти є необхідною. Це високе замовлення, яке ми можемо поставити перед собою, але в інтересах дисципліни, репутації навчальних закладів, професійної доброчесності вчителя та вдосконалення дитячої освіти ми не маємо альтернативи” [13, с. 28].

Фін Т. Хансен (Finn Thorbjørn Hansen) вбачає проблему статусу філософії освіти в сучасному суспільстві в іншому ключі. Він посилається на поширений стереотип, що освіта та належний рівень викладання є нормою для сучасного суспільства. Але разом з тим чисельні емпіричні практики не виконують прогностичних функцій, тільки дозволяють констатувати підсумок діяльності: результативною чи ні вона виявилася. Оскільки освіта, як соціальний інститут, покликана забезпечити не тільки трансляцію соціокультурного досвіду, але й підготовку молодого покоління до життя в умовах стрімких змін, то без філософської компоненти освітніх практик не обійтись. Тому автор пропонує будувати педагогічні технології на основі античної концепції фронеzisу: “Спочатку може здатися розумним включити концепцію фронеzisу Арістотеля до сучасної дискусії про необхідність та використання доказової практики та досліджень у підготовці та освіті вчителів як таких. Для людей, котрі знайомі лише з раціональним та інструментальним (або емпірично-аналітичним) підходом до освіти, розрізнення Арістотеля між епістемою, технікою та фронеzisом може відкрити новий погляд на проблему. Це стає способом кваліфікувати та розвинути більш нюансну та чутливу форму рефлексії. Фронеzis можна розуміти як концепцію для підвищення обізнаності в конкретній ситуації, назву для кваліфікованої рефлексії, судження про мовчазне знання на практиці професій та інтуїтивну форму “знання ситуації”. Тоді стає зрозумілим, як опанувати конкретну ситуацію; тобто воно стає “знанням у дії” та “відображенням у дії” [15, с. 19].

Автор також поділяє ідею комунікативності навчального процесу, солідарності вчителя та учнів у пізнанні: “Отже, для того, щоб бути автентичним і створити автентичний процес навчання, вчитель повинен мати можливість «стояти відкрито» і прагнути до спільноти дивовижності

зі своїми учнями, і справді наважитися поставити під сумнів власні філософські припущення та “особистісну філософію”, яка лежить в основі його професійних знань, поглядів та навичок” [15, с. 24]. Іншими словами, освітній процес не може бути автоматизованою практикою трансляції інформації, оскільки такий механіцизм виключає можливості розуміння та критичного аналізу даних. Сучасне суспільство потребує такої організації навчання, що є співтворчістю вчителя та учнів, вміння дивувати та дивуватися новому знанню та відкриттям про світ. “Фронезис – це місце, де конкретна людина (Dasein) відчуває Буття (Sein) через те, як ця конкретна культура та час гесталізують онтологічний вимір Сутності. Або, фронезис, розглянутий внаслідок цього онтологічного підходу, – це здатність відчувати і звільняти місце, а також діяти з того, що так красиво описує Арендт? як цей “невеликий нечасовий простір у самому серці часу”, і при цьому бути дуже конкретним. Досконалість, можна сказати, походить від цього руху та контакту з Буттям як таким [15, с. 25]”. Отже, реанімуючи античне поняття фронезису, автор прагне акцентувати персоніфікацію освіти, позбутися уявлення про школу як “фабрику знань”, що комплектує стандартні набори ерудиції. Здобуття освіти – це своєрідний інсайт, пограничний стан відкриття сутності, “прозріння” у плині буденності, і сучасне людство не має морального права наголошувати на змісті освіти по-іншому.

Проблема сучасного розуміння змісту та значення освіти аналізує також Карло Ріккі (Carlo Ricci), який вважає цей соціальний інститут основним у соціокультурних практиках та формулює питання наступним чином: “Враховуючи мій досвід шкільного навчання, існування вимог до вузької концепції відповідності не дивно, але все ж не сумнівно, що вони існують. Розумієте, навчання в школі – це не те, що відбувається лише в школах: це філософія, яка отрує/заражає/пронизує наш світ. Ці зовнішні обмеження щодо того, що являє собою освіта, служать для продовження нинішнього стану і визначаються філософією шкільного навчання. Пора серйозно запитати: Хто виграє? Хто ні? Чому? І головне, як можна виправити це зло? [19, с. 56]”. Головною проблемою сучасної освіти автор вважає гіпертрофований формалізм, в рамках якого підтримку та визнання отримують не найбільш креативні й талановиті, а ті, хто найліпше дотримується “правил гри”. Іншими словами, цитуючи Карло Ріккі (Carlo Ricci), наголошуємо: “З мого досвіду, роботи часто відхиляються не тому, що зміст поганий, а тому, що автор чинив опір і не відповідав конкретній, жорсткій та обмежувальній формулі, все під виглядом академічної строгості. Наприклад, у традиційній роботі моїх слів та думок буде недостатньо, щоб пройти процес рецензування, але якщо я скажу те саме та цитую інших, хто підтримав аргументи, які я вже висловив, то рецензент, швидше за все, буде виглядати на цьому як на більш доцільному (конформістському), і це, швидше за все, призведе до публікації моєї статті. Коротше кажучи, слід включити огляд літератури. Чи це відповідає академічній свободі та академічним інноваціям чи наполягає на дотриманні особливих та специфічних традицій? Зрозуміло, що змісту недостатньо, і цінність формату та відповідності визначеній формульній методології [19, с. 57]”. Наголошується проблема ритуалізованості освітніх та наукових практик, що суттєво ускладнює їх якісне вдосконалення, пошук, апробацію та імплементацію інновацій,

оперативне реагування на виклики соціокультури. Відповідно, має місце значний розрив між освітою, наукою та суспільним виробництвом, всі ці сфери функціонують відносно ізольовано, за власною імманентною, або інституціональною логікою. Тому виникає необхідність більш зваженого, осмисленого та поміркованого підходу до рефлексії та реформування освітньо-наукової сфери.

Канадські вчені Теодор М. Крістоу та Шон М. Буллок (Theodore Michael Christou, Shawn Michael Bullock) закликають до мудрості в класичному розумінні поняття: “Філософське мислення оперативно визначається як етика або звичка розуму, що пронизує освітні дії та роздуми з усвідомленням філософських наслідків та проблем навчання та навчання. Цей нарис є розширеним аргументом для припущення про філософську позицію щодо педагогіки та аргументом для всіх освітян, а не лише кількох вибраних, що працюють в академії, шукати мудрості. Займаючись покликаннями, що включають викладання та навчання, ми повинні прагнути бути мудрими” [12, с. 14]. Такі заклики до мудрості нагадують швидше апеляцію до здорового глузду, оскільки “З прагматичного підходу філософію краще розуміти як критичну позицію до світу, а не суворого дотримання школи абстрактного теоретизування” [12, с.15]. Іншими словами, об’єктивовані практики означування проектують власну модель сигніфікативних та інтерпретативних процедур, що містять достатній потенціал для визначення та життєдіяльності, і вельми опосередковано корелюють із обставинами реального життя. Так, автори наголошують: “Ми можемо розглянути паралельний випадок історії, що зазнає змін, подібних до одного, який ми пропонуємо для філософії освіти. Відбулося три значні події, тривалістю майже століття, але вони все ще переважають в уявленні про історію як зміст чи дискурс, що витіснений розумінням того, що історія - це звичка допитуватися і спосіб впливати на світ. Короткий виклад історичного мислення як цілі в історії навчання продемонструє, як філософію, так і її гуманістичний контрапункт, що найкраще оцінювати як спосіб існування” [12, с. 16].

Британські вчені Р. Мейхан та І. Сірей-Блейтчфорд (Meighan Roland and Siraj-Blatchford Iram) пропонують послідовну процедури такої рефлексивної діяльності щодо реформування соціально важливих інститутів:

1. “Оцінюйте найважливіші виміри кожної діяльності.
2. Сформулюйте концептуальну основу, словниковий запас, за допомогою якого ми можемо говорити про них із різним виміром з більшою впевненістю.
3. Поміркуйте над наслідками окремих елементів, що складають повсякденне життя.
4. Знайдіть шлях до реальності соціального досвіду з метою зміни цієї реальності.
5. Розпочніть корекціоністські програми з більшим усвідомленням того, як соціальне тіло на якому ми оперуємо, реагуватиме на таку спробу хірургічного втручання” [20, с. 313].

Зауважимо, що зміст цього підходу до розуміння соціальних інститутів, освіти зокрема, суттєво посилює позиції актора в соціальному середовищі, розширює його функціонал та масштаби діяльності. Так, Івета

Сілова та Вільям С. Брем (Iveta Silova & William C. Brehm,) обґрунтовують думку про суттєву детермінованість та нормативність сучасного освітнього простору, що бере свій початок у філософії модернізму: "... діяльність змінилася від соціально сконструйованого міфу до моделювання, картографування та формування до конкретних концепцій "доброго" актора. По мірі того, як "міфи" стали переробленими як "моделі", податливість соціальної конструкції акторства перетворилася на більш жорсткі концептуалізації" [21, с. 16]. Проте актуальна соціокультурна ситуація змінилася кардинально, процеси глобалізації формують потребу у відкритті інтелектуального простору, дієвість якого дозволить впроваджувати більш ефективну аналітику освітніх явищ: "Можна стверджувати, що культура вчення функціонує як нормативний місток між старими та новими філософськими ідеями при впровадженні реформи. Відповідно, концепція може бути використана для отримання громадського визнання щодо нової реформи. Після цього ми можемо побачити, що воно різко зменшується і руйнується в більш конкретні, пізнавальні та стабільні концепції навчального середовища та результатів навчання через ланцюги еквівалентності" [21, с. 12].

Нестійкий та динамічний характер сучасної соціокультури потребує своєрідного не-аффірмативного навчання. М. Ульженс та Р. М. Юлімакі (Michael Uljens & Rose M. Ylimaki) [23] наголошують, що освіта є процесом, заснованому на роздумах. Неаффірмативна освіта необхідна для соціалізації та самореалізації в демократичному суспільстві. Тому автори застерігаються від трансформації освіти в інструментальну практику, і пропонують натомість досліджувати ефективність освіти, що реалізується в якості політичного документу і практиками лідерства на різних рівнях громадських обговорень. А К. Р. Стенерсен та Т. С. Пройтц (Christine R. Stenersen & Tine S. Prøitz) [22] пропонують результати дослідження, що порівнює дискурсивні практики концепцій "культури навчання" та "результатів навчання" в освітній політиці Норвегії. Під впливом ідей дискурсивного інституціоналізму автори зазначають, що дискурс "культури навчання" залишається швидше модною тенденцією, а політика забезпечення результативності навчання є сталою та ефективною. Відповідно, інституціональна політика може містити фактори успіху або невдачі реформ в освіті.

Спільним в усіх перелічених вище підходах до проблеми інституціоналізму в освіті є вказівка на певну ідеологію, що визначає вплив ідей та принципів на прийняття рішень та визначення перспектив. М. Б. Карстенсен та В. А. Шмідт (Martin B. Carstensen, Vivien A. Schmidt) опрацьовують проблему влади ідей, уявлення про "ідеї, що мають значення": "Щоб чіткіше розрізнити загальне твердження про те, що ідеї мають значення в політиці, та більш конкретний аргумент про те, що одним із важливих аспектів є ідея шляхом просування агентами певних ідей за рахунок ідей інших, цей внесок розвиває концепцію ідеаційної сили" [10, с. 2]. Автори пропонують визначення ідей як здатності акторів (індивідуальних або колективних) впливати на нормативні та когнітивні переконання інших акторів засобами використання ідейних елементів: "Тобто, під рубрикою ідеаційної сили ми виділяємо три види різних типів ідеаційної сили. Перший тип – це сила через ідеї. Визначається як здатність акторів переконувати інших акторів сприймати та прийняти їхні

погляди на те, що думати і робити за допомогою використання ідейних елементів, і є найпоширенішим підходом до ідеаційної сили серед дискурсивних інституціоналістів. Друга форма, яку тут називають владою над ідеями, найтісніше пов'язана з примусовою владою, оскільки влада тут пов'язана менше з переконанням, а більше з нав'язуванням ідей агентами та силою акторів протистояти включенню альтернативних ідей у політику - виготовлення арени. По-третє, ідеаційна влада також впливає на процеси структурної та інституційної влади, що ми називаємо владою в ідеях" [10, с. 4]. Відповідно, пропонується така диференціація влади ідей: влада через ідеї (здатність акторів переконувати інших та сприймати чужу думку за допомогою ідеаційних елементів); влада над ідеями (навіювання ідей та здатність їм протистояти); влада в ідеях (інституціоналізація та обмеження певного кола прийнятних ідей), а саме: "У цьому дослідженні ми пропонуємо три типи ідеаційної сили, кожна з яких розглядається у наступних розділах. По-перше, і, можливо, найчастіше аналізований в рамках дискурсивного інституціоналізму, ідеаційна сила виникає тоді, коли актори здатні переконати інших суб'єктів у пізнавальній валідності та / або нормативній цінності свого світогляду за допомогою використання ідеаційних елементів (влада через ідеї). По-друге, ідеаційна сила проявляється як здатність суб'єктів контролювати і домінувати над значенням ідей або безпосередньо шляхом нав'язування своїх ідей, або опосередковано шляхом приниження опонентів до відповідності або протистояння альтернативним інтерпретаціям (влада над ідеями). Ця версія ідеаційної влади пов'язана з більш примусовими формами влади, оскільки тут вірування інших безпосередньо ігноруються. По-третє, нарешті, ідеаційна сила проявляється, коли певні ідеї користуються авторитетом у структуруванні думки або інституціоналізації певних ідей за рахунок інших ідей (сила в ідеях)" [10, с. 6].

Автори наполягають, що акти ідеаційної сили здійснюються виключно в контексті праксису суспільних відносин: «Акти ідеаційної сили – незалежно від того, є вони успішними чи ні – відбуваються лише в підгрупі відносин, важливих для розуміння того, які ідеї мають значення, саме тоді, коли актори прагнуть впливати на переконання інших, просуваючи власні ідеї за рахунок інших [10, с. 5]».

Отже, ідеї керують людиною, спільнотою та визначають специфіку функціонування соціальних інститутів. І тому роль освіти в цих процесах державотворення складно переоцінити. Зауважимо тільки, що такі процеси інституціоналізації набувають дещо автоматизованого та прагматичного характеру в контексті сучасності.

Британські вчені (David Higgins, Deema Refai & Diene Keita) аналізують проблему освіти підприємництва, в якій викладачі та студенти є співконструкторами освітнього процесу: "Прагматичний підхід, який ми представляємо, також призводить до переосмислення підприємницької освіти на більш філософському рівні, ніж той, про що йдеться у філософії освіти: яка мета підприємницької освіти?" [16, с. 13]. На їхню думку, такий напрям освіти як "прагнення прищепити використання рефлексивних процесів як засобів критичної практики" [16, с. 13], сприяє більш осмисленому навчанню та відповідно, більш високим результатам навчання.

Іншими словами, чітка зорієнтованість на затребувані та очікувані результати навчання не тільки позитивно впливає на мотивацію до освіти, але і впливає на перебіг освітніх практик. Крім того, в суспільстві має місце чітке переконання про важливість змісту та технологій освіти з огляду на глобальні проблеми сучасності та перспектив виживання людства як біологічного виду. Так, С. Гоух (Steve Gough) називає освіту одночасно і довгостроковою характеристикою розвиненої соціальної поведінки, і формою короткострокової соціальної відповідальності, що необхідна для стійкого розвитку суспільства, особливо в контексті глобальної екологічної кризи та загрози виживання людства: “Установи діють за звичками. Оскільки звички функціонують у складних та мінливих обставинах, розвиваються нові індивідуальні нахили та практики, що, в свою чергу, призводить до інституційних змін. Індивідуальне агенсу зберігається таким чином, як і агенсу установ. Певний тип визнають і поважають. Відкидаються як методологічний редукціонізм, так і методологічний колективізм. Існує сенс у тому, що ми робимо, думаємо та вчимося, але водночас зберігається відчуття нашої вбудованості як у фізичний, так і в соціальний світ” [14, с. 143].

Отже, освіта, як соціальний інститут, продукує та транслює базові елементи соціальної інтеракції: звичаї, традиції, правила, тобто норми функціонального призначення. Таким чином досягається забезпечення стійкості, або стабільності соціальної системи, оскільки інтеріоризація норми означає визнання загального формату суспільних відносин, що діють достатньо тривалий час, оскільки отримують своє ствердження в традиції, дієвість якої охоплює дії як окремого агента, так і групи, спільноти, громади тощо.

Звісно, соціальні норми не засвоюються автоматично в процесі соціалізації індивіда, і не алгоритмічно в тому числі. Індивідові притаманна свобода, без якої уявити самореалізацію особистості та поступову динаміку розвитку суспільства неможливо. Радикальні позиції в інтерпретації проблеми людської свободи є непродуктивними з точки зору соціальної філософії та філософії освіти зокрема. Поміркований та виважений варіант розв’язання цієї проблеми пропонує Дж. Локк, який вводить в науковий обіг поняття коридору свободи, параметри якого визначаються спеціальним суспільним утворенням – державою як надперсоніфікованою інстанцією визначення та імплементації соціальної норми, а отже, і діапазону свобод і обов’язків громадян.

Справедливою є думка, що проблема свободи з’являється та актуалізується на відповідному рівні соціального розвитку. Так, З. Бауман підкреслює, що “вільний індивід – це аж ніяк не універсальний стан (condition) людського роду, а продукт історії і суспільства... нововведення, яке ми отримали з приходом Нового часу і капіталізму. І сьогодні з точки зору соціальних відносин свобода означає соціальне ставлення, асиметрію соціальних станів; по суті, вона має на увазі соціальну відмінність – вона передбачає і припускає наявність соціального розподілу (division)” [1, с. 18-21]. Іншими словами, проблема свободи є підсумком і результатом суспільного прогресу, розвитку форматів соціальної взаємодії та способів структуризації такої активності. Свобода є тим полем-провідником, що поєднує індивідуальність в її волюнтаристичних проявах та прагненнях та соціум як сталу систему норм і правил людської взаємодії. Тобто, в

сучасному демократичному суспільстві свобода є нормою та цінністю, що конститутивним чином впливає на формат суспільних відносин в контексті їх інституціоналізації та впровадження в широке коло громадськості технологіями освітніх практик.

Необхідним компонентом ствердження свободи в сучасному суспільстві є обґрунтування цінності та доцільності толерантності як неупередженого та лояльного ставлення до Іншого. Толерантність доречно розуміти і як поведінковий імператив, і як соціокультурну норму, що розширює дієвість правил та норм спільноти на область невизначеного, незрозумілого, або Іншого. Визнання толерантності як цінності, норми та правила сучасного суспільного життя означає трансформацію уявлень про функціонування соціальних інститутів, про сутність функціональних зв'язків у соціумі та, відповідно, про зміст та регламент організації освіти. Дійсно, толерантність як суспільна норма стверджує пріоритет культурної різноманітності перед догматичністю та ортодоксальністю мислення, прагнення збереження миру та забезпечення сталого суспільного розвитку, сприяє ефективності інтегративних процесів різних соціальних та етнічних груп, гармонізації міжособистісних стосунків та соціалізації індивідів, а найголовніше, толерантність є прагненням до реалізації цілераціональної діяльності, тобто становленню форматів найбільш оптимальної поведінки та взаємодії.

На основі уявлення про такі об'єктивовані цінності людської взаємодії виникають концепти соціального, культурного та людського капіталу. Відомий французький мислитель П. Бурд'є дає таке визначення "соціальний капітал є сукупністю реальних або потенційних ресурсів, що пов'язані з володінням стійкою мережею більш або менш інституціоналізованих відносин взаємного знайомства та визнання – іншими словами з членством групи" [2, с. 528]. І якщо культурний або людський капітал неможливо визначити поза окремою особистістю, то соціальний капітал є надбанням спільноти. Об'єктивовану структуру соціального капіталу становлять мережі сталих соціальних зв'язків, функціональність яких полягає не тільки у трансляції інформації, але і в оптимальному та ефективному використанні ресурсів, гармонізації персональних активностей шляхом освіти та навчання і становленні значущих в суспільстві цінностей та сенсів. Відповідно, головною ознакою соціального капіталу є приналежність до певної групи, кола спілкування та життєдільності. Іншими словами, в концепті соціального капіталу закладено зважену систему очікувань та обов'язків, спільного розуміння та сприйняття норми і цінностей, що становить фундамент соціальної інтеракції – феномен довіри. Так, Ф. Фукуяма, С. Хантігтон, Л. Харрісон саме довіру називають фундаментальною складовою соціального капіталу. Наявність довіри пояснюється чітка та злагоджена суспільна взаємодія, функціонування соціуму в цілому.

Отже, соціальний капітал є прямим наслідком дієвості освіти як екстраполяції базової довіри до себе у вигляді довіри до навколишнього світу, яка здійснюється та підкріплюється на основі спільних цінностей та норм, єдиних форматів діяльності та взаємодії. Тому абсолютно закономірно, що феномен довіри в соціологічних теоріях Е. Гідденс [4], Н.Луман [6], П. Штомпка [9] представлений не тільки в якості предикату міжособистісних стосунків, але і в розумінні його культуротворчого

потенціалу, а більш конкретно – в якості базового елемента соціальних інститутів.

Відомо, що Е. Гідденс саме довіру вважає тією, що пояснює специфіку сучасних соціальних інститутів на відміну від традиційних зразків. Автор зазначає суттєву швидкість змін, що властиві сучасній соціокультурі, грандіозні масштаби таких змін та помітну специфікацію в їхньому розвитку. Без довіри такі трансформації в сучасному суспільстві були б неможливі: "...сучасні соціальні інститути формуються і розвиваються завдяки так званому механізму "вивільнення" – "винесення" соціальних відносин із місцевих контекстів взаємодії і їх перебудові у необмежених просторово-часових масштабах" [4, с. 137]. Е. Гідденс називає два способи трансформації соціальних інститутів: за допомогою створення семіотичних систем (наука, мистецтво, гроші тощо), а також за рахунок культивування образу експерта або експертної системи (медицина, юриспруденція, банківська справа, освіта і т. п.). Ефективність функціонування цих ресурсів пояснюється, по-перше, довірою, а по-друге, результативністю, що в свою чергу, підкріплює довіру.

Н. Луман наводить досить раціональну інтерпретацію феномену довіри. За його переконанням, довіра необхідна в умовах невизначеності, коли стійка та надійна соціальна інституція, норма, або система стикається із якісно новими викликами, і транзитивний період її переформатування тримається на інвестиціях попереднього результативного періоду діяльності. Тому автор вбачає стійкий зв'язок між довірою та модусом майбутнього, потенційного та невизначеного: "надати довіру, значить, передбачити майбутнє" [6].

Польський соціолог П. Штомпка також пов'язує феномен довіри із футурологічними практиками людства. На його думку, саме сучасний стан соціокультури потребує взаємної довіри як ніколи: "... 1) цілеспрямовані дії людей все більше впливають на світ. Все більша кількість людей обирає орієнтацію на майбутнє і бачать себе суб'єктом права; 2) різноманітні елементи нашого світу стали більш взаємозалежними. Зростаючий рівень поділу праці обумовлює залежність одних від інших та вимагає зростання довіри до їхньої надійності; 3) суспільне життя наповнюється все більшою кількістю загроз та ризиків, які зумовлені людською діяльністю. Досягнення цивілізації розширюють умови для катастрофічних помилок, небезпечних супутніх ефектів. Подолання цих негативних ефектів вимагає зростання рівня довіри; 4) сучасний світ створює неймовірні можливості у всіх сферах життя. Чим більшою є кількість доступних можливостей, тим менш передбачуваними стають рішення. Це робить довіру необхідною складовою наших рішень; 5) багато сегментів сучасного суспільства стають не прозорими для їх учасників. Складність інституціональних, організаційних систем та їх функціонування у глобальному світі роблять їх незрозумілими навіть для експертів. Непрозорість суспільного середовища робить довіру необхідною стратегією просування вперед; 6) зростаюча анонімність осіб, від діяльності яких залежить наше існування та добробут. Лише довіра може допомогти обійти цю анонімність; 7) збільшується кількість «чужих» у нашому оточенні (міграція, туризм, подорожі), тому довіра стає необхідним ресурсом, що дозволяє впоратися з присутністю "чужих" [8, с. 54-59]. Отже, в діяльності соціальних інститутів та соціуму як стійкої мережі функціональних зв'язків необхідна

довіра, що формується та підтримується освітою, вихованням та прсвітницькою діяльністю.

Відомі економісти Р. Коуз [5] та О. Вільямсон [3] стверджують, що обман є не вигідним в сучасному інформаційному суспільстві, його негативний вплив набагато масштабніший, ніж потенційні зиски. Призначення соціальних інститутів у питанні забезпечення довіри і полягає в чіткій диференціації істини та хиб, права та правопорушення, норми та девіації тощо.

Відповідно до рівня довіри в суспільстві Ф. Фукуяма визначає рівень розвитку суспільства в цілому. Від впроваджує поняття “радіус довіри”, за яким цінності, норми та правила соціальної взаємодії є стійкими, або не вираженими, що є небезпечним у ситуаціях спонтанності та в умовах необхідності прийняття оперативних рішень. Таким чином, довіра до соціальних інститутів є запорукою стійкого соціокультурного розвитку та стратегією мінімізації потенційних ризиків.

Зауважимо, що довіра як феномен можлива виключно на основі спільного уявлення про цінності. Так, американський психолог М. Рокіч про проблему цінностей зауважує наступне: “... 1) загальна кількість цінностей порівняно невелика; 2) всі люди володіють одними й тими ж цінностями, хоча із різною «вагою»; 3) цінності організовані в системи; 4) витоки людських цінностей простежуються в культурі, суспільстві, його інститутах і в особистості; 5) вплив цінностей простежується практично у всіх соціальних феноменах, які заслуговують на вивчення” [7, с. 301]. Іншими словами, цінності – це певні зразки-еталони, зміст яких є конститутивним відносно цілей та перебігу життєдіяльності людини.

Цінності свободи, толерантності та довіри визначають сутність актуального стану суспільства, або принаймні, його бажаної конфігурації. Р. Інглхарт на основі 30-річного дослідження, що проводилося у 75 країнах світу стверджує, що модернізація суспільства тісно корелює саме зі ствердженням вищезазначених цінностей. Демократичний суспільний устрій створює прозору конкуренцію, що призводить до особистої та майнової незалежності індивідів, широкого попиту та доступності освіти, свободи самореалізації та творчості. І як наслідок, зростає загальний рівень когнітивних показників та критичного мислення, наявності власної думки та навичок операцій з інформацією. Всі ці обставини сприяють фаховому зростанню та професійній спеціалізації громадян, а отже, і подальшого ускладнення соціальної організації у вигляді діяльності соціальних інститутів, і відповідно, до подальшого зростання рівня довіри в суспільстві.

Не менш грандіозне дослідження Г. Хофстеда [17], що було проведене у більш ніж 60 країнах світу, спрямоване на пошук так званих організаційних цінностей: дистанція влади, уникнення невизначеності, індивідуалізм та маскуліність. Результати дослідження підтверджують гіпотезу про пряму залежність між ефективністю функціонування соціальних інститутів та ступенем інтеріоризації цінностей свободи, толерантності та довіри.

Отже, філософія освіти в контексті проблеми соціальної інституціоналізації необхідна для критичного та обґрунтованого аналізу змісту ідеаційних компонентів освітніх практик та стратегій.

Фундаментальними цінностями, що інтегрують сучасне суспільство, визначено свободу, толерантність та довіру.

Список використаної літератури:

1. Бауман, З 2006. Свобода, пер. с англ. ГМ Дашевского, предисл. ЮА Левады, Москва: *Новое издательство*, 132 с.
2. Будье, П 2004. 'Формы капитала', в кн. *Западная экономическая социология: Хрестоматия современной классики*, Москва: *РОССПЭН*, 884 с.
3. Вільямсон, О 2001. Економічні інституції капіталізму: фірми, маркетинг, укладання контрактів, Київ: *Артек*, 472 с.
4. Гидденс, Э 2011. Последствия современности, пер. с англ. ГК Ольховикова, ДА Кибальчича, [вступ. статья ТА Дмитриева], Москва: *Праксис*, 343 с.
5. Коуз, Р 1993. Фирма, рынок, право, пер. с англ. Б Пинскера [под науч. ред. РК Пелюшников], Москва: *Дело*, 192 с.
6. Луман, Н 2007. Социальные системы. Очерк общей теории, пер. с нем. ИД Газиева, [под ред. НА Головина], СПб.: *Наука*, 648 с.
7. Рокич, М 2009. 'Методика "Ценностные ориентации"', в кн. *Большая энциклопедия психологических тестов* [авт.-сост. АА Карелин], Москва: *Эксмо*, с. 26-28.
8. Хабермас, Ю 2006. 'Когда мы должны быть толерантными? О конкуренции видений мира, ценностей и теорий', *Социологические исследования*, № 1, с. 45-53.
9. Штомпка, П 2012. Доверие основа общества, пер. с польск. НВ Морозова, Москва: *Логос*, 440 с.
10. Carstensen, MB & Schmidt, VA 2015. 'Power through, over and in ideas: conceptualizing ideational power in discursive institutionalism', *Journal of European Public Policy*, Available from: <<https://doi.org/10.1080/13501763.2015.1115534>> [18 December 2020].
11. Chiang, Tien-Hui 2018. 'Paradigms of education research', *Educational Philosophy and Theory*, 50:14, p. 1533-1534. Available from: <<https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1462462>> [18 December 2020].
12. Christou, ThM & Bullock, ShM 2012. 'The Case for Philosophical Mindedness', *Paideusis*, Volume 20, № 1, p. 14-23.
13. Clark, J 2006. 'Philosophy of Education in Today's World', *Paideusis*, Volume 15, № 1, p. 21-30
14. Gough, S 2017. 'Education after sustainability', *Global Discourse*, 7:1, p. 131-145. Available from: <<https://doi.org/10.1080/23269995.2017.1300435>> [18 December 2020].
15. Hansen, Finn Thorbjørn 2007. 'Phronesis and Authenticity as Keywords for Philosophical Praxis in Teacher Training', *Paideusis*, Volume 16, № 3, p. 15-32.
16. Higgins, D, Refai, D & Keita, D 2018. 'Focus point: the need for alternative insight into the entrepreneurial education paradigm', *Journal of Small Business & Entrepreneurship*. Available from: <<https://doi.org/10.1080/08276331.2018.1466851>> [18 December 2020].
17. Hofstede, G & Minkov, M 2010. *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. Revised and expanded, New York: *McGraw Hill USA*, 550 p.
18. Inglehart, R 1997. *Modernization and post modernization: Cultural economic and political change in 43 societies*, L.: *Princeton; N. J., Princeton University Press*, 168 p.
19. Ricci, C 2009. 'Philosophical Clashes: Rethinking Scholarship', *Paideusis*, Volume 18, № 2, p. 55-59.
20. Roland, Meighan & Iram, Siraj-Blatchford 1997. 'A Sociology of Educating', *Faculty of Social Sciences – Papers*, 1263 p.

21. Silova, I & Brehm, WC 2015. 'From myths to models: the (re)production of world culture in comparative education', *Globalisation, Societies and Education*, Volume 13, Issue 1: *Beyond the world culture debate in comparative education: critiques, alternatives, and a noisy conversation*, p. 8-33. Available from: <<https://doi.org/10.1080/14767724.2014.967483>> [18 December 2020].
22. Stenersen, CR & Prøitz, TS 2020. 'Just a Buzzword? The use of Concepts and Ideas in Educational Governance', *Scandinavian Journal of Educational Research*. Available from: <<https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1788153>> [18 December 2020].
23. Uljens, M (ed) & Ylimaki, RM (ed) 2017. 'Implications and Future Directions for A New Research Agenda Grounded on NonAffirmative Education Theory', *Leadership and Policy in Schools*, Volume 16, Issue 2: *Theorizing Educational Leadership Studies, Curriculum, and Didaktik - NonAffirmative Education Theory in Bridging Disparate Fields*, p. 389-396.

References:

1. Bauman, Z 2006. Svoboda (Freedom), per. s angl. GM Dashevskogo, predisl. YuA Levady, Moskva: *Novoe izdatelstvo*, 132 s.
2. Budye, P 2004. 'Formy kapitala (Forms of Capital)', v kn. *Zapadnaya ekonomicheskaya sociologiya: Hrestomatiya sovremennoj klassiki*, Moskva: *ROSSPEN*, 884 s.
3. Vilyamson, O 2001. Ekonomichni instituciyi kapitalizmu: firmi, marketing, uklukladannya kontraktiv (Economic institutions of capitalism: firms, marketing, contracting), Kiyiv: *Artek*, 472 s.
4. Giddens, E 2011. Posledstviya sovremennosti (Consequences of modernity), per. s angl. GK Olhovikova, DA Kibalchicha, [vstup. statya TA Dmitrieva], Moskva: *Praksis*, 343 s.
5. Kouz, R 1993. Firma, rynek, pravo (Firm, market, law), per. s angl. B Pinskera [pod nauch. red. RK Pelyushnikova], Moskva: *Delo*, 192 s.
6. Luman, N 2007. Socialnye sistemy. Ocherk obshej teorii (Social systems. Essay on general theory), per. s nem. ID Gazieva, [pod red. NA Golovina], SPb.: *Nauka*, 648 s.
7. Rokich, M 2009. 'Metodika "Cennostnye orientacii" (Methodology "Value orientations)', v kn. *Bolshaya enciklopediya psihologicheskikh testov* [avt.-sost. AA Karelin], Moskva: *Eksmo*, s. 26-28.
8. Habermas, Yu 2006. 'Kogda my dolzhny byt tolerantnymi? O konkurencii videnij mira, cennostej i teorij (When Should We Be Tolerant? On the Competition of World Visions, Values and Theories)', *Sociologicheskie issledovaniya*, № 1, s. 45-53.
9. Shtompka, P 2012. Doverie osnova obshestva (Trust is the basis of society), per. s polsk. NV Morozova, Moskva: *Logos*, 440 s.
10. Carstensen, MB & Schmidt, VA 2015. 'Power through, over and in ideas: conceptualizing ideational power in discursive institutionalism', *Journal of European Public Policy*, Available from: <<https://doi.org/10.1080/13501763.2015.1115534>> [18 December 2020].
11. Chiang, Tien-Hui 2018. 'Paradigms of education research', *Educational Philosophy and Theory*, 50:14, p. 1533-1534. Available from: <<https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1462462>> [18 December 2020].
12. Christou, ThM & Bullock, ShM 2012. 'The Case for Philosophical Mindedness', *Paideusis*, Volume 20, № 1, p. 14-23.
13. Clark, J 2006. 'Philosophy of Education in Today's World', *Paideusis*, Volume 15, № 1, p. 21-30

14. Gough, S 2017. 'Education after sustainability', *Global Discourse*, 7:1, p. 131-145. Available from: <<https://doi.org/10.1080/23269995.2017.1300435>> [18 December 2020].
15. Hansen, Finn Thorbjørn 2007. 'Phronesis and Authenticity as Keywords for Philosophical Praxis in Teacher Training', *Paideusis*, Volume 16, № 3, p. 15-32.
16. Higgins, D, Refai, D & Keita, D 2018. 'Focus point: the need for alternative insight into the entrepreneurial education paradigm', *Journal of Small Business & Entrepreneurship*. Available from: <<https://doi.org/10.1080/08276331.2018.1466851>> [18 December 2020].
17. Hofstede, G & Minkov, M 2010. *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. Revised and expanded, New York: *McGraw Hill USA*, 550 p.
18. Inglehart, R 1997. *Modernization and post modernization: Cultural economic and political change in 43 societies*, L.: *Princeton; N. J., Princeton University Press*, 168 p.
19. Ricci, C 2009. 'Philosophical Clashes: Rethinking Scholarship', *Paideusis*, Volume 18, № 2, p. 55-59.
20. Roland, Meighan & Iram, Siraj-Blatchford 1997. 'A Sociology of Educating', *Faculty of Social Sciences – Papers*, 1263 p.
21. Silova, I & Brehm, WC 2015. 'From myths to models: the (re)production of world culture in comparative education', *Globalisation, Societies and Education*, Volume 13, Issue 1: *Beyond the world culture debate in comparative education: critiques, alternatives, and a noisy conversation*, p. 8-33. Available from: <<https://doi.org/10.1080/14767724.2014.967483>> [18 December 2020].
22. Stenersen, CR & Prøitz, TS 2020. 'Just a Buzzword? The use of Concepts and Ideas in Educational Governance', *Scandinavian Journal of Educational Research*. Available from: <<https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1788153>> [18 December 2020].
23. Uljens, M (ed) & Ylimaki, RM (ed) 2017. 'Implications and Future Directions for A New Research Agenda Grounded on NonAffirmative Education Theory', *Leadership and Policy in Schools*, Volume 16, Issue 2: *Theorizing Educational Leadership Studies, Curriculum, and Didaktik - NonAffirmative Education Theory in Bridging Disparate Fields*, p. 389-396.