

А. А. Кравченко

А. А. Кравченко

**Архетип учителя:
ідея, образ, відповідальність**

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА**

А. А. КРАВЧЕНКО

**АРХЕТИП УЧИТЕЛЯ:
ІДЕЯ, ОБРАЗ, ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ**

Монографія

**Львів
Вид-во “Ліга-Прес”
2013**

УДК 37.011.3.000.141-051

ББК 74.204.21:74в

К 78

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
(протокол № 9 від 28 лютого 2013 року)*

Рецензенти: Г. І. Волинка, доктор філософських наук, професор;
В. В. Молодиченко, доктор філософських наук, професор.

Кравченко А. А.

К 78 Архетип учителя: ідея, образ, відповідальність : монографія / А. А. Кравченко ; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова, Мін-во освіти і науки України. – Львів : Вид-во “Ліга-Прес”, 2013. – 421 с.

У монографії досліджуються соціально-філософські засади формування ідеї, образу та відповідальності вчителя через вияв архетипічних основ професії вчителя. Ця тематика розглядається як у контексті історичного поступу, так і крізь призму динаміки формування інформаційного світу. Автор стверджує, що розвиток науки та інформаційних технологій відкриває для вчителя нові можливості у професійній діяльності та дає змогу реалізовувати освітньо-педагогічні практики різних епох і культур. Вчитель відповідальний за творення нового життя, творення можливостей бути людині собою. Тому важливо зберегти стимул, мотиви педагогічної діяльності, архетип, метаідею, місію вчителя.

Книга розрахована на всіх, хто цікавиться питаннями розвитку сучасної освіти.

Kravchenko A. A.

К 78 Teacher's Archetype: Idea, Image, Responsibility : monograph / A. A. Kravchenko ; National Pedagogical Dragomanov University, Ministry of Education and Science of Ukraine. – Lviv : Publishing “Liga-Press”, 2013. – 421 p.

The monograph deals with social and philosophic backgrounds of teacher's idea, image and responsibility formation through the exertion of the archetypic bases of teacher's profession. The topic is investigated in the context of its historic development and in the light of dynamics of the information world formation. The author states that the progress of science and information technologies opens up new opportunities for teacher's professional activities and allows him to implement educational and teaching practices of different epochs and cultures. The teacher is responsible for the creation of new life and opportunities of people being themselves. Thus it is important to preserve teacher's impetus, motives of educational work, archetype, meta-idea and mission.

The book is addressed to everyone who deals with the development of modern education.

УДК 37.011.3.000.141-051

ББК 74.204.21:74в

© Кравченко А. А., 2013
© Вид-во “Ліга-Прес”, 2013



Вступ

Розвиток сучасної цивілізації невід’ємний від інформації та знання, які утворюють світ нових ідей, нових смислів. Він являє собою особливий світ з особливими принципами і законами. Розширення простору соціальної реальності за рахунок інформаційних технологій обумовлює виникнення нових форм мислення, свідомості і мотивацій. Ствердження і функціонування “суспільства знань” приводить до видозміни відносин людини з дійсністю крізь призму виникаючих можливостей – інтелектуальних, пізнавальних, ціннісних, які ускладнюють соціокультурне життя.

Динаміка глобалізаційних процесів виокремлює в ролі головного завдання освіти людини, реалізація якого обумовлює перспективу її продуктивного поступу до активного і творчого життя, забезпечує свободу, критичне мислення, креативність. Це означає виявлення своїх здібностей, таланту, продуктивного використання професійних вмінь, передбачає автономію людини з орієнтацією на цінності гуманізму, моралі, творчості, що особливо важливо в умовах невизначеності, плинності, кризи самотності особистості.

Збільшення науково-технічної могутності людства в умовах глобалізації пов’язує долю окремого індивіда з долею світу в цілому. М. Горький зазначав: “У процесі емансипації людина поділяє долю всього світу. Підкорення природи означає також підкорення людини. Кожний суб’єкт не тільки повинен брати участь у приборканні зовнішньої природи, людської та нелюдської, а й, аби це здійснити, мусить приборкати природу в собі”¹. В цій ситуації постає проблема відповідальності кожного індивіда за те,



що відбувається в навколишньому соціальному і природному світі. Готовність нести відповідальність перетворює людину на самоврядну та автономну особистість, звільнену від зовнішніх обумовленостей, яка отримує в ролі точки опори знання.

Формування відповідальності підпорядковується вимогам соціальності, прагненню встановлення соціально справедливих відносин соціальної рівності. В свою чергу відповідальна особистість є результатом постійних цілеспрямованих зусиль процесу освіти. Відповідальна особистість наочно демонструє, що освіта не зовнішня для неї ситуація. Розвиток здатності рефлексії як основа відповідальності (автономії) особистості є “процесом постійних цілеспрямованих внутрішніх зусиль, постійною працею самовиховання”², обумовленого активною діяльністю вчителя в навчальному процесі.

Визначальні в “суспільстві знань” способи організації педагогічної діяльності, світоглядні ідеї, ціннісні орієнтири, характер міжособистісних відносин обумовлюють активність кожного учасника освітнього процесу. На цьому ґрунтується гранична відповідальність вчителя перед суспільством за результати своєї праці. Втрата інститутом вчительства авторитету буде не менш руйнівною для антропологічно-духовної ситуації, ніж екологічна для біологічного існування живого на Землі. З огляду на ці обставини стає необхідним завдання дослідити форми і способи реалізації соціальної відповідальності вчителя, яка наповнює процес життєдіяльності метою і смыслом.

Діяльність вчителя не обмежена виключно його особистою відповідальністю, він не може бути “замкненим” у сфері індивідуальних інтересів. У навчально-виховному процесі він персоніфікує загальнолюдську культуру, тому його діяльність повинна визначатись потребами та інтересами не часткового, а цілого, соціально-загального. Інакше кажучи, професія вчителя обумовлює перетворення учня в соціального індивіда. “Професія учителя не тільки унікальна, а й суто людська, – зазначає



В. П. Андрущенко. – Вона сформувалась як відповідь на потребу систематизованого передання знань, практичного досвіду й цінностей від одного до іншого покоління, виховання особистості в дусі тієї системи норм і правил, які прийняті в певній людській спільності”³. Зважаючи на викладене, постає завдання виявити основні напрямки відповідальності вчителя у контексті соціального та індивідуального.

Відповідальний вчитель формує соціокультурний, духовно-ціннісний простір, у якому відбувається становлення людини як особистості. В його контексті трансформується ставлення і до предмета вивчення, який повинен перестати бути пасивною, готовою інформацією. Адже в освітньому процесі предмет вивчення наповнюється соціальними смислами, у ньому втілюються моральні цінності, культура, “душа” особистості. Відповідним чином він сприймається як “джерело думки” і смислу.

Ефективність відповідальності вчителя досягається в екзистенційно-персоналістичному вимірі освіти як духовної практики взаємодії різних культур. Адже осягнення людиною світу – це прагнення кінечної істоти зрозуміти нескінченне, вічне. Воно завжди герменевтичне, завжди інтерпретація, завжди здійснюється з певної позиції. Освіченість обов’язкова з погляду особистісної, базових цінностей тієї чи іншої культури. Тому так важливо узгоджувати (гармонізувати) в процесі навчання різні позиції і критерії, що можливо при визнанні “абсолютного і трансцендентного критерію – свободи та умов її реалізації”⁴. В такому контексті особистісно орієнтоване знання постає ефективним засобом пізнання і навчання, потрібним для адекватного осягнення соціокультурної реальності. Однак воно виступає не лише обґрунтуванням філософсько-освітніх практик, але й фундаментом відповідальності вчителя як визначального суб’єкта освітнього процесу.

Соціальність відповідальності є важливим морально-духовним, етико-раціональним імперативом, який вносить суттєві корективи в



суспільство, яке сьогодні постає насамперед “суспільством знань”. Це активне, динамічне суспільство, котре для свого існування потребує постійного нарощування соціальної відповідальності вчителя. Вона не вичерпується відповідальністю перед вимогами існуючого соціального порядку. Інакше кажучи, важливим питанням є експлікація освіти й освіченості як форм “символічного та соціального капіталу, які сприяють успішному функціонуванню в соціальній системі”⁵. Адже соціокультурна реальність і свідомість нагадують “стрічку Мебіуса” – смужку з перекрученими з’єднаними кінцями, в результаті чого стрічка має лише одну поверхню. В реальності “внутрішнє” є “зовнішнє”, і навпаки, а точка з’єднання “стрічки Мебіуса” реальність є самосвідомість суб’єкта, який володіє раціональною мотивацією і відповідальністю перед собою та суспільством.

Відповідальність тісно взаємопов’язана з смисловими вимірами життя особистості. Дослідження проблеми соціальної відповідальності обумовлює необхідність осмислити проблему мети життя та способів її соціокультурної реалізації. Оскільки форми соціокультурного буття обумовлені історично, потрібно простежити генезу трансформації відповідальності вчительства і тих вимог, які визначає суспільство. Становлення соціальної реальності відбувається паралельно з формуванням принципів умов, котрі уможлиблювали відповідальне існування людини. Перш за все це розум, який є мірою і шляхом досягнення відповідальності в бутті. Розширення кола знань виводить з-під контролю архетипу заборони (табу) і розкриває нові горизонти причинно-наслідкових зв’язків. Самосвідомість “Я” – результат відповідальності, вона завжди йде після вчинків (діяльності). Тільки тоді і виникає свідомість, самосвідомість, мотивація – не причини, а прийняте пояснення поведінки в контексті свободи. Свобода, одна з визначальних цінностей людини, в соціокультурній реальності завжди обумовлює відповідальне буття. В гармонічній цілісності світу свобода є “інораціональність” відповідальності. “Свобода



похідна від відповідальності, вона є епіфеноменом освоєння соціокультурного досвіду”⁶. Носій свободи і духовного досвіду свідомості – особистість вчителя, діяльність якої визначається вимогами свободи як усвідомленої відповідальності.

Особистість – не статична структура, а завжди процес, дія, вчинок. Він є умовою розкриття повноти і цілісності зв’язків, відносин соціального організму та причетності до неї (цінності) особистості, а також відповідальність за реалізацію цієї цілісності. Подібна позиція є продуктивною для усвідомлення значимості відповідальності вчителя і вироблення адекватних способів спільної діяльності індивідів в соціокультурному бутті.

Відповідальність завжди передбачає інтерсуб’єктивну взаємодію, тобто наявність “Іншого” (іншого “Я”). Актуалізація проблеми соціальної відповідальності сьогодні свідчить про зростаючий запит суспільства віднайти оптимальні регулятиви людського життя в ситуації соціокультурної невизначеності, “плинної сучасності”. Способом її життя є “масова культура” – похідна індустріалізації, урбанізації, розвитку засобів комунікації інформаційного світу. Сама по собі “масова культура” ні “погана”, ні “хороша”. У неї є серйозні досягнення (життєвий комфорт, стимулювання масового виробництва, здорового способу життя, ефективна соціалізація), є і очевидні негативні наслідки (інфантилізм, маніпулювання свідомістю). Потрібно виходити з того, що “цей тип культури визначає культурний смисл і статус знання в різних конструктах постіндустріального суспільства та відповідно в конкретних умовах розбудови його структур, – зазначає М. Д. Култаєва. – Так само, як сьогодні дедалі більше прихильників знаходить теорія множинних форм існування світового суспільства, можна говорити про плюралізацію профілів суспільства знань, яке в різних соціокультурних контекстах та різних рівнях соціально-економічного розвитку також по-різному реалізує свій амбівалентний евристичний потенціал”⁷. Звідси надзвичайно зростає відповідальність освіти і учителя із



збереження цінності особистісного існування в плюральності світу. Виникає потреба визначення тих форм соціальної організації, які утворюють відповідне середовище для розвитку соціальної відповідальності. Виявляє цю здатність освіта, яка пов'язана з інтелектуальною, духовною діяльністю.

Диференціація соціокультурного життя і діяльності обумовлює множинність видів соціальної відповідальності. В своїх основних проявах класифікація соціальної відповідальності залежить від способу соціокультурної і господарської життєдіяльності. Зміст і сутність різних видів соціальної відповідальності обумовлені визначеними соціумом політичними, економічними, суспільними або моральними вимогами та обов'язками. Для навчально-виховного процесу важливо визначити специфічні особливості кожного з типів соціальної відповідальності та їх вплив на життєдіяльність людини в різних сферах соціокультурного простору.

Зміщення акцентів осмислення дійсності: від установки на осягнення істинно суцього (онтологія і теорія пізнання) до установки на раціонально-практичне перетворення суцього відповідно до пізнаних законів його розвитку і далі до розвитку реальності, виявлення нових її можливостей актуалізує значимість соціально-економічного контексту освіти. У ньому сьогодні здійснюється реалізація особистісно-сміслових основ творчої взаємодії учня та вчителя. "Відповідальна освіта" повинна не просто орієнтуватися на потреби сьогодення, а надавати учням знання, які можуть бути практично використані в спрямованості подальшої життєдіяльності на гармонію і цілісність. Вона постає умовою ствердження типу мислення, яке виступає основою соціально відповідальної діяльності вчителя.

Динаміка розвитку інформаційного світу породжує все більш складні проблеми життя індивіда і суспільства. Їх вирішення, переконана автор монографії, багато в чому залежить від удосконалення інституту вчительства та подальшого ствердження



соціальної відповідальності. Зазначена позиція знаходить всебічне обґрунтування в пропонованому монографічному дослідженні.

Посилання

- ¹ Горкгаймер М. Критика інструментального розуму / М. Горкгаймер. – К. : ППС-2002, 2006. – С. 283.
- ² Пролесєв С. В. Освітній проект модерну та сучасний університет / С. В. Пролесєв, В. В. Шамрай // Філософія і методологія розвитку вищої освіти України в контексті євроінтеграційних процесів. – К. : Педагогічна думка, 2011. – С. 158.
- ³ Андрущенко В. П. Світанок Європи: проблема формування нового учителя для об'єднаної Європи ХХІ століття / В. П. Андрущенко. – К. : Знання України, 2011. – С. 19-20.
- ⁴ Тульчинский Г. Л. Новая антропология: личность в перспективе постчеловечности / Г. Л. Тульчинский // Вопросы философии. – 2009. – № 4. – С. 44.
- ⁵ Пролесєв С. В. Освітній проект модерну та сучасний університет / С. В. Пролесєв, В. В. Шамрай . – С. 164.
- ⁶ Тульчинский Г. Л. Новая антропология: личность в перспективе постчеловечности. – С. 47.
- ⁷ Култаєва М. Д. Амбівалентність евристичного потенціалу конструкту “суспільства знань”: резерви і перспективи оновлення змісту сучасної освіти / М. Д. Култаєва. – Філософія і методологія розвитку вищої освіти України в контексті євроінтеграції. – К. : Педагогічна думка, 2011. – С. 232. і



**ФЕНОМЕНОЛОГІЯ АРХЕТИПУ ВЧИТЕЛЯ:
ЕКЗИСТЕНЦІЯ ПОКЛИКАННЯ І ЕТОС
ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ
(замість передмови)**

Світ людини створений універсальним і повсюдним фактором, яким є розумне Слово. Воно заповнило і оживило соціокультурний простір буття. Актуалізація глибинного змісту Слова здійснюється через філософію, яка вирішує проблеми граничних основ життя людини, універсальних способів включення її в процеси творчості і мислення. Філософія визначає рамки, які наповнюються конкретним змістом в певних культурних та соціально-історичних ситуаціях. Останні змінюються, як змінюється і сама людина, перетворюючи світ, своє буття, саму себе.

Духовною енергією, специфічною “ентелехією” цих змін постає активна, освічена, знаюча людина, діяльність якої має творчий характер. Він обумовлений у свою чергу певними “конструктами” мисленнєвої діяльності, які володіють властивістю універсального моделювання відносин людини зі світом. Генетично обумовлюючи можливі прагнення (ідеї, норми, установки) особистості відповідно до рівня і актуальних потреб культурно-історичного розвитку соціуму, такі конструкти можна розглядати як специфічні поведінкові архетипи, які визначають способи і форми “самоздійснення” людини.

Особливе місце належить архетипу вчителя, який виокремлюється в процесі творчого, продуктивного освоєння світу. Творчість, як правило, є спонтанний, нелінійний процес. Нелінійний принцип освоєння світу змушує звернутися до глибинних пластів в культурному й психоісторичному розвитку людства. *С. Б. Кримський* звертає увагу на необхідність вивчення



“духовних генів”, “пресуппозицій”, тобто схильностей, які “створюють певні прототипи”, або можуть бути “реконструйовані в певні прототипи”¹. Увага спрямовується також на “кумулятивні соціальні феномени”, поява яких складає підґрунтя для подальшого поступального розвитку людської цивілізації, антропо- і соціогенезису.²

Творче, нелінійне освоєння світу формує у людини почуття “включення” в цілісність історії, в яку входить розвиток навчально-виховних, знаннево-освітніх відносин. Ця обставина зосереджує увагу на понятті “архетип”, яке запровадив у науковий обіг видатний швейцарський мислитель К. Юнг. Він розглядав архетипи як колективно наслідувані форми сприйняття і розуміння, недоступні спогляданню. Глибинний смисл архетипів полягає у їх осмисленні як загальнолюдських першообразів, змісту “колективного несвідомого”, властивих суспільству. Вони мають міфологічний характер, який можна відтворити в загальній пам’яті людського роду, що зберігається в потаємних глибинах людської “душі”.

Досліджуючи людську психіку, *К. Юнг* звернув увагу на ті її пласти, які не вичерпуються змістом свідомості. У соціокультурному житті індивідів важливу роль відіграють “внутрішні” психічні структури. Намагаючись віднайти рушійні причини психічної діяльності, *К. Юнг* виділяє у несвідомому два рівні: “індивідуальне несвідоме” та “колективне несвідоме”. Останнє містить в собі всезагальні типові риси, утворені в процесі історичного розвитку людства. “Колективне несвідоме” постає “праформою”, яка виявляється у свідомості людей та не залежить від неї. Якщо класичний психоаналіз шукав джерело “індивідуального несвідомого” у дитинстві індивіда, то засновник “аналітичної психології” вбачав його в історії людського роду. Проблема “людського духу”, на думку *К. Юнга*, – “це не питання специфіки расової або етнічної спадковості, а універсальна людська характеристика. Це також не питання успадкованих ідей, а



функціональна диспозиція на відтворення одних і тих же або дуже схожих ідей. Пізніше цю диспозицію я назвав архетипом”³.

Отже, архетип – “це несвідома платформа, яка належить успадкованій психічній структурі і внаслідок цього вона може спонтанно заявляти про себе всюди”⁴. Архетипи являють собою найбільш давні й універсальні “думко-форми” людства. Аналізуючи соціокультурний розвиток людства в спадкоємності ідей, світоглядів, знань, творчих досягнень, ми доходимо висновку, що основою духовного життя окремого індивіда є досвід попередніх поколінь, який постає сукупністю архетипів, тобто універсальних та успадкованих патернів, “які, будучи взяті разом, складають структуру несвідомого”⁵. В людській культурі можна виявити типові, універсальні мотиви, які трапляються у міфах та казках різних народів. На індивідуальному рівні архетипи виявляються у сновидіннях, фантазіях, типах і способах індивідуальної творчої діяльності. Таким чином, архетипи визначають всі індивідуальні свідомо-психічні процеси і переживання, і через них “охоплюють” та формують “душу” і “дух”. Їх можна назвати універсальною формою структуризації повсякденної поведінки і діяльності людини.

Архетип виявляється в діяльності вчителя, професія якого формується під впливом “колективного несвідомого”. Впродовж століть відбувається творення універсальних рис вчителя як специфічного виду людської активності. Вона може знаходити вираз у різних формах, проте кожна з них містить у собі спільні, архетипічні риси. Діяльність вчителя є формою прояву “соціального архетипу”, який, існуючи в свідомості, виступає як вираз несвідомих культурних структур”⁶, як ціннісні колективні уявлення, що сформувалися в суспільстві впродовж тисячоліть. Соціальні архетипи закладені в основу “типових дій” людей, визначають їхній етнічний, а також індивідуальний характер. Більш того, вони є матрицями “таких, що найчастіше зустрічаються, найінтимніших і важливих для нас систем



відносин”⁷. Соціальні архетипи є тими своєрідними фундаментальними “соціальними константами”, які складають стійку основу функціонування інституту вчительства.

Архетип за своєю сутністю як “духовно-душевний” спосіб ставлення до соціокультурної реальності, як певний психосвідомий досвід не тотожний інстинкту. Його вплив може активізувати той або інший інстинктивний потяг, дію, проте “інстинкт сам по собі може бути обмежений і навіть пригнічений архетипічною силою”⁸. Тому дослідження архетипу вчителя як “індивідуально несвідомого” спрямоване на виявлення “несвідомих” патернів діяльності, властивих вчительству, наставництву, навчальній діяльності взагалі. Важливість архетипу в контексті проблеми рольової функціональності вчителя обумовлена наявністю в ньому символічної складової людської життєдіяльності. Адже “несвідоме”, як архаїчно-культурна спадщина людства, надає символічного смислу індивідуальній активності. Людина не вигадує символічний образ, швидше він “захоплює” її та наповнює енергією творення, “бачення”.

Символ можна виокремити в самостійну категорію, яка може бути зрозуміла, але не пізнана. Символи можуть мислитись в ролі репрезентації не предметів і подій, а свідомих інтенцій і результатів свідомості, але на ґрунті несвідомого. При цьому символи можуть виступати і в ролі прямого “означення” свідомості, характеризуючи щось предметне, яке опосередковано репрезентує свідомість. Тобто за символом в смислі “конкретності свідомості насправді нічого не перебуває”⁹. Символи співмірні з розумінням, тому потребують витонченого і непрямого ставлення до себе.

Включення символу в соціокультурний процес відкриває можливість розуміння глибинних смислів архетипу, пов’язаного з “природним” міфологічним “несвідомим” людської історії. Міфологічна символічна цілісність культури в індивідуальній психіці і мисленні виявляється у взаємодії “свідомого” та “несвідомого”. Свідоме забезпечує раціональне та ефективне



досягнення поставлених учителем цілей, а “несвідоме” своєю ірраціональною енергією надає доцільній діяльності смисл, натхнення і спрямованість.

Соціальної значимості, життєвості раціональним навчально-виховним установкам надає їх залучення до архетипічних глибин “колективного несвідомого”. Його системоутворюючим компонентом є вчитель, котрий визначає людиновимірну спрямованість освітнього процесу, “життєвої програми” особистості. Організаційна установка архетипу вчителя наділяє його самодостатністю як джерелом розвитку особистості учня і суспільства. Якщо культура акумулює “енергії” людини і, як наслідок цього, може вважатися “ентелехією” всієї життєдіяльності, в якій здійснюється реалізація суспільних завдань, то архетип вчителя виступає смисловим вектором духовної спрямованості, визначає її цінність. Не соціальність, а духовність орієнтує на вищі цінності. Усвідомлення пріоритету розвитку внутрішнього світу особистості (“індивідуального несвідомого”) стосовно формування виконавських елементів педагогічної діяльності “передбачає переведення в аксіологічну площину всієї системи підготовки сучасного вчителя”¹⁰. Вона визначена всім попереднім досвідом розвитку “колективного несвідомого”, яке предметнюється в архетипі різних видів діяльності. Різні концепції архетипу класифікуються за таким принципом: 1) як духовно-онтологічної реальності, визначальної щодо матеріального світу; 2) як психологічної реальності; 3) як відображення в людській “душі” об’єктивно існуючих структур буття, поєднання “реального” та “ідеального”, “космічного” та “психічного”.¹¹

Архетипи є активними феноменами, які залучають із свідомого досвіду необхідний їм матеріал. Так відбувається утворення “символічного світу”. В ньому “символи діють як трансформери (перетворювачі); їх функція полягає в конвертації лібідо з “нижньої” у “вищу” форму. Ця функція настільки важлива, що почуття визнає за нею вищі цінності. Символ працює на зразок



сугестії; він, так би мовити, переконує і в той же самий час виражає зміст цього переконання. Він здатний так діяти за допомогою нумена, специфічної енергії, що міститься в архетипі. Переживання архетипу – це не одне тільки враження, воно охоплює і опановує всією особистістю і, природно, є продуктом (результатом) віри”¹², – писав *К. Юнг*. В архетипі вчителя віра в його незвичайні, особливі можливості є визначальним символом для його авторитету і самого процесу навчання.

Серед сформованих ще в архаїчні часи мисленневих “праформ”, які безпосередньо пов’язані з діяльністю вчителя, виділяються архетипи “Отця”, “Мудреця”, “Духу”, “Гуру” тощо. Як правило, у легендах, казках, міфах, епосах вони виступають порадиниками та помічниками. Саме з цими архетипами пов’язані символи “світла”, “істини” та “просвітлення”. Не випадково сфера освіти у всі часи відтворювала ці архетипи та усвідомлювала себе як процес трансформації “духу” і “душі” людини, повернення її від пітьми до світла, від земного до небесного. Зміст цих архетипічних образів відображено у переказах, настановах, прислів’ях: “Здобудеш освіту – побачиш більше світу”; “Вчення – світ, а невчення – тьма”; “Наука для людини – як сонце для життя” тощо. У всіх них навчання порівнюється зі світлом. Започатковуючи новоевропейську філософію, англійський філософ *Ф. Бекон* порівнює науку і знання зі світлом, яке вночі показує дорогу, тобто шлях до істини.

“Індивідуальне” та “колективне” несвідоме архетипу містять в собі як позитивний, так і негативний аспекти. Архетип вчителя амбівалентний, як невизначеною, амбівалентною є психіка, свідомість людини взагалі. “Аналітична психологія” *К. Юнга*, на відміну від класичного психоаналізу *З. Фрейда*, долає розірваність психіки на свідоме та несвідоме: вони постають не самостійно існуючими сутностями, а взаємообумовлюючими одна одну, постійно взаємодіючими феноменами. Нормальне існування людини можливе за умови їх взаємодії. Витіснення “несвідомого”



за межі раціонально впорядкованого життя приводить до неконтрольованого вторгнення в нього ірраціонального. На думку *К. Юнга*, бажана цілісність є тим, що перевищує межі свідомого. “Я визначив цю трансцендентну свідомості цілісність як Самість. Метою процесу індивідуалізації є синтез Самості”¹³. Таким чином, в “аналітичній психології” піднімається важливе питання цілісності особистості, представлені у вигляді “Самості”. Протилежною сутністю, що виражає однобічне вираження психічного життя людини, є “Персона”, яка постає тим її образом, за допомогою якого відбувається пристосування до реальної дійсності, наявного середовища буття.

Архетип виступає “посередником” між “несвідомим” (ірраціональним) і “свідомим”. Він постає своєрідним “мостом” між свідомістю людини і природним “індивідуальним” та “колективним несвідомим” міфоархаїчного минулого. Завдяки цьому індивідуальна свідомість знову стає дотичною до природних, первісних основ буття. “Прогрес і розвиток є ідеалами, які не варто заперечувати, але вони втрачають свій сенс, якщо людина переходить у новий стан як фрагмент самої себе, а все, що міститься в основі та суттєве залишає у тіні несвідомого, у стані примітивності або навіть варварства”¹⁴, – писав *К. Юнг*.

Таким чином, у “аналітичній психології” *К. Юнга* закладені проблеми, які в іншому контексті будуть актуалізовані гуманістично-екзистенційним напрямком у філософії і психології. Основним питанням в ньому постає проблема цілісного і аутентичного буття людини. Для визначення архетипу вчителя зазначена проблематика є особливо важливою, адже, як підкреслював сам *К. Юнг*, “дітей виховує те, чим є дорослий, а не те, що він говорить. Широко розповсюджена віра в слова – це справжня хвороба душі, тому подібне марновірство все далі і далі відводить від основ людини і спокушає до негативної ідентифікації особистості з гаслом, який вона раніше засвоїла”¹⁵.



Поняття “архетип вчителя” є метафорою, котра відкриває для нас багатство змісту його навчально-виховної діяльності. Остання може бути охарактеризована як “апріорна екзистенціальна структура, що задає горизонт досвіду людини”¹⁶. Відповідь на питання про причини недостатності, “вужкості” цієї матриці можна знайти в теорії “екзистенціального психоаналізу”. Його позиція відрізняється від принципів положень класичного екзистенціалізму. Так, “екзистенціали” у *М. Гайдеггера* функціонують “аналогічно кантівським категоріям в тому значенні, що вони – форми, за допомогою яких онтична реальність може проявитись для Dasein”¹⁷ (“тут-буття” – А. К.). В “екзистенціальному психоаналізі” вказані екзистенціали – “не форми”, не “порожні формули”, а скоріше матриці, що представляють собою можливі модуси, в яких “Dasein”, що розглядається виключно як буття, встановлює свій зв’язок зі світом, який також сприймається як буття. Я обираю тут слово “матриця”, тому що воно підкреслює особливу роль цих “форм” більш точно, ніж “формула”. Матрицю можна розуміти як місце, в якому розвивається організм або річ”¹⁸, – писав *Д. Нілман*. Стосовно до смислу матриця постає як “смилова матриця”.

У контексті такого підходу поняття “архетип” стосовно вчителя є “архетипом вчителя”, тому що містить, несе екзистенціальний смисл. Адже екзистенціали “буття-в-світі” і “турбота” можуть бути названі “частковими або вторинними апріорі, оскільки вони являють собою буття в світі в індивідуальних модусах”¹⁹. Індивідуальних, оскільки “онтологічні апріорі” трактуються “у світі індивідуального, існуючого Dasein”²⁰. Спосіб, яким застосовуються ці “онтологічні апріорі”, можна назвати поняттям “екзистенціального архетипу”, адже він формується в апріорній площині. Хоча онтологічно “буття-в-світі” є однаковим і повинно бути однаковим для всіх людей (ми пам’ятаємо, що [матриця]-формула *М. Гайдеггера* є порожньою), “мета-онтично вони можуть сильно відрізнитися”²¹. Так само буде відрізнитися “архетип



вчителя” від інших архетипів, що сформувалися в процесі розвитку культури, суспільства, людини.

Безумовно, людський дух (“духовне”) не можна вивести з інстинктів. Поняття “дух” та “інстинкт” за своєю сутністю непорівнянні, і саме їх неспівмірність виправдовує існування обох понять, кожного в своїй власній сфері. Більш глибокого проникнення досягає в цьому плані, вчення *К. Юнга* про “індивідуалізацію” як звільнення “Я” від “помилкових нашарувань особистості, з одного боку, і сугестивної сили несвідомих образів, з іншого”²². Але, незважаючи на розуміння індивідуалізації як “процесу психологічного розвитку”, фундаментальний зміст “індивідуалізації” прихований тією обставиною, що під розходженням між “сном” і “активним станом”, між існуванням в своєму індивідуальному світі і в світі соціальному розуміється не як відмінність, різниця між образом і почуттям (які завжди становлять одне ціле), з одного боку, та інтелектом, з іншого. Спроба вивести цю різницю (відмінність) з компенсаторної функції “свідомого” і “несвідомого” є незадовільною, тому що головна проблема “розмивається” в теоретичних розмислах.

Прикладом може бути поняття “колективного несвідомого”, яке одночасно є чимось на зразок ейдетичної “расової свідомості” і етичним співвіднесенням з універсалією, зі “світом” або “об’єктом”. Ясно, що в цьому “колективному несвідомому” відмінність залишається неослабленою. Те ж саме поширюється на поняття “Я”, в якому “свідоме” і “несвідоме” “доповнюють” одне одного до цілого. Передбачається, що “несвідомі” процеси, які компенсують свідоме “Я”, містять у собі всі ті елементи, які необхідні для саморегуляції всієї психіки. Однак не можна забувати, що фундаментальна, морально діюча сила, “свідоме”, яка міститься в цій компенсації, приводить в рух увесь функціональний динамізм, і вся психіка, навпаки, не регулюється механізмом компенсації; не сприяє вирішенню проблеми та рух її від “цілого”



до “частини”²³ (від “колективного” до “індивідуального”, від вчителя до учня).

В контексті гайдеггерівських “онтологічно необхідних” умов “буття-в-світі” архетип потрібно розуміти як трансцендентальну структуру, яка надає смисл, і, таким чином, конституює світ людини. В нашому контексті це “світ вчителя”, який потрібно розуміти як прояв у нього “турботи” та її екзистенціалів. Архетип як “трансцендентальна структура”, являючи собою прояв “турботи” вчителя, повинен з однаковою (рівною) силою і специфікою знаходити вираз не лише “в особистісному і соціальному аспекті, але й в аспекті тимчасовості, просторовості, причини, вибору тощо”²⁴. Архетип постає в такій ситуації поняттям, яке пояснює увесь “світ вчителя”, не вимагаючи, щоб один з аспектів його світу (соціальний, культурний, персональний, темпоральний) був єдиною основою для “пояснення” всіх процесів, які відбуваються в реальній дійсності.

Архетип вчителя співмірний з міфом, значення якого можна порівняти з ідеєю про те, що “колективне несвідоме в міфах є архетипічними структурами в людському досвіді. Вони ведуть до універсальних образів, які лежать за межами наших особистих вражень. Як і архетипи, міфи можуть робити свій внесок в наше культурно-психологічне зростання, якщо ми сприйmemo і дозволимо собі побачити в них нову реальність. Водночас, якщо “ми заперечуємо універсальність міфу, вважаючи його тільки застарілим і ненауковим поясненням світу, ми ризикуємо потрапити у відчуження, духовну апатію і внутрішню порожнечу – основні складові психічної патології”²⁵.

Архетип вчителя має таке ж позитивне значення, як і міф, в якому формується “Я” особистості, її ставлення до світу. Заперечення власного “Я” приводить до втрати мети життя, втрати енергії і цілеспрямованості. Без цілі та напрямку діяльності людина не може довго перебувати. Якщо вона не розвивається, не йде вперед до певної мети, то зупиняється на місці, впадає в розпач і



стає відчуженою. Сьогодні “почуття відчуження від світу (Umwelt), від інших людей (Mitwelt) і особливо від самих себе (Eigenwelt)”²⁶ є нормою життя. В індивідуальній діяльності вчителя архетипи як носій “колективного несвідомого” активізує його енергії, позбавляє почуття безсилля і відчуження перед викликами епохи. “Педагог або культура ще не створюють людську істоту. Вони не можуть прищепити їй почуття любові, не зроблять її цікавою, не змусять її філософувати, створювати символи або виявляти креативність. Швидше вони дозволяють, сприяють, заохочують чи допомагають тому, що знаходиться в зародку, стати реальним і дієвим”²⁷, – писав У. Маслоу. Факт заохочення і сприяння обумовлюється енергією “індивідуального несвідомого”, яка живить архетип вчителя.

Ця енергія оприявлюється, оформляється в період розвитку цивілізації в певний образ, причому образ особливий. Наприклад, образ вчителя, який обумовлений впливом різного роду соціокультурних інституцій. Так, “античні філософські школи були не просто школами, але сакральними або хоча б квазісакральними інституціями, за нормами звичаєвого права тих часів культовими спільнотами, об’єднаними шануванням героя-засновника, “героя” в термінологічному сенсі. “Божественний” Платон, “божественний” Ямвліх – дещо інше, ніж вживання слова “divinus”, “божественний”, як розповсюдженої метафори для слова “геніальний” в мові людей італійського Ренесансу; друге не пов’язане з корпоративно-культовими реаліями, перше – пов’язане”²⁸, – зазначав С. С. Аверінцев.

Цілий ряд зовнішніх форм шкільної авторитарності був перейнятий християнською Церквою: кафедра глави школи – кафедра єпископа; перелік наслідуючих один одного глав шкіл (“діадохів”) як жанрова основа історико-філософського оповідання; переліки наслідуючих один одного єпископів (“діадохів”) як жанрова основа творів з історії Церкви; термін “гомілія” в додатку до бесіди філософа і до проповіді священника; навіть обов’язкова борода філософа і настільки ж обов’язкова борода православної



духовної особи, що виділяє і філософів, і кліриків в особливий “стан”. І все ж дві очевидні обставини різко відділяють авторитаризм шкільний від авторитаризму церковного. По-перше, сам рівень цього авторитаризму був достатньо неоднозначний в різних школах і в різні періоди, по-друге, і це найважливіше, шкільні авторитети діяли тільки всередині школи, були обов’язкові не для всього суспільства, а для його частини, підпорядкованої цілому, для “мікросоціуму” в межах “макросоціуму”.²⁹

Вчитель, виконуючи визначене його архетипічною структурою завдання зрозуміти особистість учня, відкрити можливості його розвитку, наповнює життя смислом. Це має надзвичайно важливе значення, оскільки впродовж цілого життя людині доводиться бути активною, тому що не вона ставить питання про смисл, а життя “вводить” її в ситуації необхідності пошуку, боротьби. Самоактуалізація, на думку *В. Франкла*, є побічним продуктом здійснення смислу, а не самоціллю. При відсутності боротьби, пошуку смислу виникає “явище екзистенційного вакууму – дефіциту наявності в житті особистісного змісту”³⁰. Наступає екзистенційна криза, “пусковим механізмом” якої можуть стати і трагічні, і радісні, і нейтральні події. Головне, вони повинні змінювати статичну картину попереднього існування.

Однак ніяке “духовне оновлення, творчий прорив неможливі без відмови від старих норм і стереотипів, самовдосконалення незмінно пов’язане з кризою переродження. Оскільки це даність тільки тих особистостей, які здатні до рефлексії, вибір і кризу можна назвати даром, проте надмірно інтенсивні переживання в період кризи можуть приводити до неврозів, відчуття нестачі смислу. Тоді свобода стає прокляттям. У цьому полягає відмінність вакуумного типу кризи від пошукового: перший передбачає відсутність здатності робити вибір через відсутність віри у власний смисл, тотожність ентропії і відсутність виходу, а другий диктує надмірне число смислів, через що постійно примушує робити екзистенційний вибір. Вектор визначається самою людиною, однак



ступінь моральної відповідальності перед собою в цьому випадку підвищений”³¹. Умовою зростання відповідальності постає зміст архетипу, завдяки апріорності впливу якого долається сумнів стосовно можливості особистісного самовизначення як продукту волі.

Особливістю архетипічного змісту діяльності вчителя обумовлюють формування особистої відповідальності. Ідея людини, відповідальної за вибір свого буття в світі, є однією з головних в роботах *С. К’еркегора, Ж.-П. Сартра, М. Гайдеггера* та інших мислителів. Їх міркування здійснили великий вплив на розвиток гуманістичної, і потім екзистенціальної психології, де визнання особистої відповідальності покладається як основне і є обов’язковою умовою успішної, продуктивної діяльності. *Ф. Перлз* основою “здорового функціонування” вважав потребу в підвищенні персональної відповідальності особистості. *К. Роджерс* також поділяв положення про те, що людина несе особисту відповідальність. Формуванню психологічного здоров’я людини, на його думку, сприяє переміщення “від того стану, де її мислення, почуття і поведінка скеровуються судженнями і очікуваннями інших, у напрямку до того стану, в якому вона покладається на свої власні переживання щодо своїх цінностей і стандартів”³². *А. Маслоу*, описуючи вісім типів поведінки, які ведуть до самоактуалізації, акцентує увагу на чесності та спроможності прийняти відповідальність за свої дії.³³

В цілому для “гуманістичної психології” характерне дослідження ролі відповідальності у структурі особистісної цілісності. Так, *Е. Фромм* виділив сукупність якостей особистісно зрілої (цілісної) людини. Відповідальність є необхідною якістю поряд з турботою, повагою, знанням. На думку *В. Франкла*, відповідальність, духовність і свобода являють собою три основи людського існування. Найвищий рівень відповідальності – відповідальність перед життям – являє собою смисл людського буття. В практичній психології усвідомлення особистої



відповідальності є одним з етапів, необхідних для того, щоб відбулись “позитивні зміни у житті людини, процесі її зростання”³⁴.

У галузі освіти гуманістична психологія дотримується позиції, згідно з якою педагогічний процес має враховувати насамперед інтереси, бажання і цілі учнів, а не викладачів. Навчання повинне допомагати учням прояснити для себе такі цінності, як краса, справедливість, свобода, істина і відповідальність, і має сприяти розвитку “я-концепції” та зростанню самоактуалізації, щоб учень міг досягти реалізації свого потенціалу. Навчання повинно заохочувати учня до творчості, сприяти його емоційній врівноваженості і спонукати бути людиною (being a person). Вчитель повинен використовувати інтенції свого архетипічного досвіду для проникнення у світ учня. Навчальні програми зобов’язані включати не тільки передачу фактичних знань і навичок, а й використання суб’єктивного досвіду; виклад матеріалу вчителем і його заучування учнями повинно поступитися місцем досвіду співпраці, діалогу та групового обговорення. “Те, як учні відчувають себе в школі, важливіше, ніж все інше, і навчання – це скоріше побічний продукт процесу вибору, ніж результат настанов учителя”³⁵. Учні повинні актуалізуватися за допомогою надання їм можливості здійснювати самостійний вибір своїх занять та регулювати міру своєї участі. Підхід до освіти, який зазвичай називають гуманістичним або прогресивним, з’явився ще до виникнення гуманістичної психології і “підкреслював роль (а) досвіду (experiences) учня, на противагу ролі навчального предмета; (б) цілісності учня, що вимагає різних форм цілеспрямованої діяльності, що становлять для нього інтерес, і (в) креативності учня, що припускає його участь у розробці, плануванні, проведенні та оцінці власних занять”³⁶.

В цих обставинах учитель перетворюється з “джерела знань” у “посередника”, який полегшує процес навчання. Адже засвоюватися повинні насамперед не факти, знання, необхідні для складання іспитів, а смисли, вивчення яких має для кожного учня



важливе значення з погляду подальшого одержання ним досвіду. Крім того, цей підхід підкреслює додаткову соціальну значимість навчання в житті кожного учня і, отже, враховує їх емоційні потреби. Педагоги поширили цю філософію освіти і на середню школу, в програму якої увійшли курси у сфері соціального життя (courses in social living), а в деяких випадках – і “курс розширення життєвого досвіду” (“experience curriculum”), введений раніше в початковій школі. Гуманістична психологія, яка з’явилася пізніше, виявилася повністю сумісною з цією орієнтацією і зробила свій внесок у її розвиток. Вчитель, відповідно до правил навчального процесу, визначеного архетипічними структурами попереднього досвіду, а також вимогами свого архетипу, виступає “каталізатором зміни особистості учнів, їх самооцінки і додає їм рішучості брати участь у справах, спрямованих на зміну (себе і суспільства)”³⁷.

Враховуючи сучасну ситуацію “атрофії соціальних (і психологічних) інститутів, що привела нас до конфронтації з нашою свободою, то при відсутності правил, відсутності грандіозного проекту немає нічого, що ми повинні робити, – ми вільні робити те, що вважаємо за краще. Наша базова природа не змінилася, можна сказати, що сьогодні, з ліквідацією атрибутів, які приховували свободу, із скасуванням структур, які накладались ззовні, ми стали ближче, ніж будь-коли, до переживання екзистенційних фактів життя. Але ми не підготовлені; навантаження виявляється занадто великим, тривога вимагає послаблення, і ми, індивідуально й соціально, залучаємося в шалений пошук захисту від свободи”³⁸, – зазначає *І. Ялом*. В процесі навчально-освітньої діяльності відповідальність за вирішення і подолання екзистенційних тривог бере на себе вчитель. Зауважимо, що “прийняття відповідальності приводить до відмови від віри в існування кінцевого рятівника, а це надзвичайно важке завдання для індивіда, який побудував свій світогляд на фундаменті цієї віри”³⁹.



В цьому контексті постає проблема “традиційності”, або “патріархальності” навчання і виховання, яка має безпосереднє відношення до проблеми “архетипу вчителя”. Адже архетип народжується з глибин архаїчної, отже, патріархальної свідомості. Разом з тим “патріархальність властива вихованню, але вона ж і пригнічує “Я-концепцію” вихованця, стримує вільний розвиток унікального Я, заміщаючи його Опікуном-Наставником, який ніби краще знає, якою потрібно бути зростаючій особистості. Однак, якщо таке знання і було корисним у навколишньому світі, який був переважно невідомий та небезпечний, то у світі, який вільно пізнається та є відкритим, воно лише шкодить, применшує значення самостійності і особистої відповідальності в прийнятті або неприйнятті істини, що відкривається в тлумаченні матеріальних слідів духу”⁴⁰.

Результатом “екзистенціальної експансії” в психолого-педагогічну науку стала поява окремих напрямків: “екзистенціальна психологія” і “екзистенціальна педагогіка”. Серед найбільш відомих представників екзистенціальної течії в психології можна назвати *Д. Бюджентала, Р. Мея, В. Франкла*. До представників екзистенціальної педагогіки відносяться *О. Ф. Больнов, А. Нілл, У. Глассер*. Психолого-педагогічна наука, заснована на екзистенціальному підході, виходить з положення, що у кожної людини існують фундаментальні екзистенційні проблеми, пов’язані з її особистісною сутністю.

Представники екзистенціальної течії в психології виходять з того, що основним спонукальним механізмом особистісного розвитку і людської діяльності є прагнення людини до пошуку та реалізації сенсу власного життя.⁴¹ Екзистенціальна парадигма не заперечує значного впливу на становлення особистості соціальних обставин і, безумовно, визнає вплив її біологічної природи, в тому числі й ірраціональних, несвідомих сил (архетипу). Однак не можна вважати соціальні або біологічні детермінанти домінуючими або, більше того, єдиними чинниками людського розвитку.



“Екзистенціальний аналіз вважає людину істотою вільною, орієнтованою на зміст і такою, що прагне до цінностей, на противагу поширеному “психоаналітичному уявленню”⁴²

Основними завданнями екзистенціально орієнтованої психології (і рівною мірою педагогіки) слід вважати надання допомоги людині у виборі власного унікального і водночас позитивного шляху розвитку; в пошуку і реалізації життєвих смислів; сприяння у здійсненні свободи виборів і відповідальності за ці вибори; надання допомоги у вирішенні проблем у відносинах із “зовнішнім” та “внутрішнім” світом. “Як тільки список категорій цінностей поповнюється цінностями відносин, стає очевидним, що людське існування по суті своїй ніколи не може бути беззмістовним”⁴³, – писав *В. Франкл*. Основні групи екзистенціальних проблем можна об’єднати у п’ять фундаментальних положень:

– екзистенційний підхід виходить з постулату, що за будь-якими окремими психологічними труднощами в житті людини знаходяться більш глибокі (і не завжди ясно усвідомлювані суб’єктом) екзистенційні проблеми, які пов’язані з колективним несвідомим (архетипом). Відповідно, завдання психолога (педагога) за зовнішніми особистісними, сімейними, соціальними та іншими ускладненнями побачити глибинні психологічні та екзистенційні причини, які їх обумовили;

– ґрунтуючись на визнанні унікального в кожній людині, на безумовній повазі до її індивідуальності, екзистенційний підхід одночасно визнає непізнаваність глибинної сутності особистості. З погляду екзистенціалізму, ніякі психодіагностичні методики не можуть створити повного і достовірного психологічного портрету людини, оскільки вона ніколи не буває статичною і завжди знаходиться в процесі становлення⁴⁴;

– екзистенційний підхід базується на феноменологічному принципі, виходячи з якого у фокусі уваги психолога (педагога) повинно знаходитись, перш за все те, що існує в межах



внутрішнього, суб'єктивного світу індивіда. З феноменологічного підходу, поведінку людини не можна зрозуміти, не звернувшись до її суб'єктивності, тобто глибинних, архетипічних структур;

– не заперечуючи важливості для індивіда минулого і майбутнього, екзистенційний підхід віддає пріоритет теперішньому; реальні зміни в бік особистісного зростання можливі тільки в сьогоденні, оскільки людина живе передусім в сьогоденні;

– екзистенційний підхід орієнтований більшою мірою на конкретні життєві ситуації і феноменологічну міжособистісну взаємодію, ніж на “стандартизовані психотерапевтичні або психологопедагогічні технології”⁴⁵.

Виходячи з визнання унікальності життя окремої людини, екзистенційний підхід проголошує її головним творцем своєї особистості. Безумовно, визнаючи свободу життєвого вибору за людиною, екзистенціалісти, тим не менше, вважають, що її вибір не обов'язково буде спрямований у бік реалізації кращих начал. Якщо гуманістично зорієнтовані психологи, педагоги бачать своє завдання в наданні допомоги з розвитку всього особистісного потенціалу, всіх здібностей і схильностей індивіда, спираючись на віру в споконвічно позитивну сутність людини, то екзистенціалісти займають в цьому питанні більш обережну позицію. Людина, з огляду на це, несе відповідальність не тільки за свободу зовнішнього вибору, але й за вибір внутрішній, що стосується як здійснення своїх можливостей, так і цілеспрямованої відмови від їх реалізації, у разі їх протилежності тому життєвому шляху, який вона обрала.⁴⁶ В цьому контексті мова і може йти про “архетип вчителя”.

Зосередження на розвитку власного “Я”, самоактуалізація, свобода вибору – все це є винятково серйозною діяльністю, відповідальним пошуком, що вимагає максимальної концентрації людських ресурсів, волі, творчості, здібностей, духовних сил. Ігнорування цих проблем – найбільш легкий спосіб існування, але людина в кінцевому підсумку розплачується за це втратою



самототожності. Екзистенційно-персоналістичний підхід являє собою альтернативний варіант як біхевіористській, так і психоаналітичній концепціям. З погляду біхевіоризму, людина являє собою цілком доступну для вивчення і управління “біологічну машину”, яку можна успішно навчити функціонувати за допомогою таких нескладних алгоритмів, як стимул-реакція, або ж реакція-підкріплення.⁴⁷

З погляду психоаналізу, людина є ірраціональною істотою, поведінка якої фатально обумовлена несвідомими потягами і минулим досвідом “колективного несвідомого”, а також перманентним і неусвідомлюваним конфліктом між біологічними і соціальними чинниками. Екзистенційно-персоналістичний підхід не заперечує того, що в названих концепціях є своя певна логіка, водночас тут людина, перш за все, розглядається як вільна особистість, яка створює себе сама, несе повну відповідальність за цей процес, усвідомлює своє призначення у житті.⁴⁸ Актуалізує це визнання вчитель, котрий діє з позицій свого “індивідуально несвідомого” (архетипу).

Антропологічно-екзистенціальна парадигма неоднорідна, вона містить всередині себе конгломерат різних течій, однак всі вони базуються на певних фундаментальних принципах, які одночасно можуть бути критеріями, за якими відрізняють дійсно людиновимірні концепції від модних сьогодні, проголошених квазіекзистенційних, персонологічних підходів. Серед найбільш важливих принципів можна назвати такі: принцип холізму – один з ключових, що лежить в основі кожного антропологічно орієнтованого підходу; виходячи з нього, кожну людину необхідно розглядати як єдиний, унікальний, цілісно організований “гештальт”; принцип практичної свободи – його смисл полягає в тому, що людина спроможна здійснювати вільний вибір і керувати собою у будь-яких обставинах; принцип креативності – проголошує творчість іманентною властивістю людської природи, потенційно присутньою первісно у всіх людей; принцип раціональності –



протистоїть психоаналітичному уявленню про обумовленість людської природи несвідомими, ірраціональними силами; принцип раціональності постулює твердження, що споконвічна внутрішня людська природа раціональна, конструктивна і орієнтована на відповідальну особистість; принцип суб'єктивності – всі антропологічні або екзистенційно-гуманістичні теорії тією чи іншою мірою ґрунтуються на феноменологічній основі, відповідно до якої кожна людина сприймає навколишню реальність суб'єктивно; таким чином, внутрішній світ і поведінка будуть недоступні для розуміння без акценту на індивідуальний досвід переживання конкретної особистості; принцип активності – є ключовим положенням персоналістично-антропологічних вчень, згідно з яким людина спрямована і зорієнтована на майбутнє; принцип гетеростазу – містить ідею про те, що людина не прагне до гомеостазу – статичності й нерухомості у своєму психічному існуванні; особистість (в позитивному варіанті розвитку) завжди перебуває в процесі становлення, йде шляхом самоактуалізації, незважаючи на ризик, труднощі і перешкоди зростанню.⁴⁹

В цілому, антропо-екзистенційний підхід виводить педагогічну науку на новий рівень уявлень про людину та її розвиток. Його вплив поширився на різні науки, предметом вивчення яких є людина, формування якої залежить від сили впливу вчителя, яка, в свою чергу, обумовлена його архетипом, який закладений в традиціях суспільства. Подолання нинішніх глобальних суперечностей безпосередньо залежить від стратегічного ресурсу розвитку цивілізації – інтелекту – науки, культури, освіти, навчання і виховання нових поколінь. Вагомий внесок у виконання цієї місії можуть і повинні зробити представники різних напрямів і сфер суспільної діяльності, проте “визначальна роль належить представникам особливого роду людської діяльності – духовної, а саме священнослужителю та вчителю, стверджує *В. П. Андрущенко*. Для кожного з них завдання формування ціннісних орієнтацій людини і суспільства є предметом



безпосередньої діяльності”⁵⁰. Хоча внесок кожного з них не однаковий. До вчителя веде своїх дітей кожна сім’я. Адже для входження в самостійний життєвий світ кожна дитина має набути відповідних знань і виховання, світогляду і культури, сформувати в собі відповідні громадянські і професійні навички. Навчаючи і виховуючи дітей, формуючи їхній світогляд і культуру, вчитель вирощує суб’єкта нинішніх і майбутніх процесів. На основі свого архетипу вчитель виконує роль просвітника і вихователя підростаючих поколінь, готуючи їх до входження “в самостійне життя і творчість”⁵¹.

Внутрішній світ особистості вчителя і учня, представлений в психоаналізі, аналітичній психології, гуманістичній психології, екзистенціальній психології, феноменології тощо, робить необхідним дослідження філософією освіти ролі відповідальності у всіх аспектах соціокультурного життя, важливим модусом якого виступають знання. Центральним суб’єктом в реалізації етосу відповідальності постає вчитель, діяльність якого підготовлена всім попереднім процесом розвитку “колективного несвідомого”. На його основі виникає відповідний “архетип вчителя”. Він обумовлює творення “онтологічних апріорі”, які визначають індивідуальне існування в суспільстві, культурі й освіті. Архетип вчителя формується як синтез діяльності наставника, консультанта, проповідника, мага. Вчитель веде свій родовід від сакральних носіїв знання і досвіду, тому повинен мати магічну силу над класом чи аудиторією; від нього йдуть архетипічні вектори раціонального та ірраціонального впливу. Архетип вчителя представляє трансцендентальну структуру, в якій здійснюється взаємодія суб’єкта і об’єкта навчального процесу.

Посилання

¹ Кримський С. Б. Архетипи української культури // Вісник НАН України. – 1998. – № 7-8. – С. 74-87.



- 2 Головаха Е. Будущее социологии и типология социальных феноменов // Социология: теория, методы, маркетинг. – 1999. – № 3. – С. 8.
- 3 Юнг К. Г. Символы трансформации : [пер. англ.] / Карл Густав Юнг. – М. : АСТ МОСКВА, 2008. – С. 187.
- 4 Юнг К. Аналитическая психология: прошлое и настоящее / К. Г. Юнг. – М. : Мартис, 1995. – С. 92-93.
- 5 Юнг К. Г. Символы трансформации. – С. 377.
- 6 Касьянова К. О русском национальном характере / К. Касьянова. – М. : Институт национальной модели экономики, 1994. – С. 73-78.
- 7 Там само. – С. 32.
- 8 Юнг К. Г. Символы трансформации. – С. 256.
- 9 Мамардашвили М. К., Пятигорский А. М. Символ и сознание. Метафизическое рассуждение о сознании, символике и языке: Электронный ресурс: <http://www.psylib.ukrweb.net/books/mamprog/index.htm>
- 10 Мукомел С. А. Педагогічна аксіологія як наука про цінності освіти // Вісник Черкаського університету [Текст]: [зб. наук. ст.]. Вип. 126. Серія Педагогічні науки / М-во освіти і науки України, Черкаський нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. – Черкаси : Видавництво ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. – С. 108-113.
- 11 Александрова О. С. Соціальний детектор як фактор суспільного розвитку: синергетичний підхід / О. С. Александрова // Збірник наукових праць. Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії. – Запоріжжя : ЗДІА, 2006. – № 26. – С. 110.
- 12 Юнг К. Символы трансформации. – С. 383.
- 13 Юнг К. Божественный ребенок: Аналитическая психология и воспитание. – М. : Олимп: “АСТ-ЛТД”, 1997. – 400 с. – (Классика зарубежной психологии). – С. 362.
- 14 Там само. – С. 375.
- 15 Там само.
- 16 Нидлман Д. Критическое введение в экзистенциальный психоанализ Людвига Бинсвангера // Бинсвангер Л. Бытие-в-мире. Введение в экзистенциальную психиатрию. – М. : КСП+; СПб. : Ювента, (при участии психологического центра “Ленато”, СПб), 1999. – С. 27.
- 17 Там само. – С. 28.
- 18 Там само. – С. 29.
- 19 Там само.
- 20 Там само.
- 21 Там само.



- ²² *Бинсвангер Л.* Бытие-в-мире. Введение в экзистенциальную психиатрию. – М. : КСП+; СПб. : Ювента, (при участии психологического центра “Ленато”, СПб), 1999. – (300 с.) – С. 214.
- ²³ Там само. – С. 214-215.
- ²⁴ Там само. – С. 208.
- ²⁵ *Фрейдджер Р.* Гуманистическая, трансперсональная и экзистенциальная психология. К. Роджерс, А. Маслоу и Р. Мэй / Роберт Фрейдджер, Джон Фейдимен. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2007. – С. 221.
- ²⁶ Там само. – С. 209.
- ²⁷ *Maslow A. H.* Toward a psychology of being (2ed). – New York : Van Nostand, 1968. – P. 161.
- ²⁸ *Аверинцев С. С.* Образ античности. – СПб. : Азбука-классика, 2004. – С. 21.
- ²⁹ Там само. – С. 21-22.
- ³⁰ *Перлова З. С.* Роль экзистенциального выбора и не-выбора в различных типах кризисов // Всероссийский журнал научных публикаций. – Сентябрь, 2011. – С. 17.
- ³¹ Там само. – С. 18.
- ³² *Панькина Е. В.* К вопросу о понимании личностной ответственности в гуманистической психологии // Вестник МГГУ им. М. А. Шолохова. Педагогика и психология. – № 3. – 2011. – С. 73.
- ³³ Там само.
- ³⁴ Там само. – С. 74.
- ³⁵ *Смит Н.* Современные системы психологии / пер. с англ. под общ. ред. А. А. Алексеева. – СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2003. – 384 с. (Серия “Психологическая энциклопедия”). – С. 181.
- ³⁶ Там само. – С. 211-214.
- ³⁷ Там само. – С. 128.
- ³⁸ Там само.
- ³⁹ Там само. – С. 259.
- ⁴⁰ *Пузыревский В. Ю.* Патриархальная усталость воспитания. – Режим доступа : <http://hpsy.ru/public/x2659.htm>
- ⁴¹ *Подлиняев О. Л.* Экзистенциальное направление в психолого-педагогической науке // “Magister Dixit” – научно-педагогический журнал Восточной Сибири – № 1 (03). – Март 2012. – Режим доступа : <http://md.islu.ru/>
- ⁴² Там само.



- ⁴³ Франкл В. Человек в поисках смысла : сборник. – М. : Прогресс, 1990. – С. 267.
- ⁴⁴ Подлиняев О. Л. Экзистенциальное направление в психолого-педагогической науке. – Режим доступа : <http://md.islu.ru/>
- ⁴⁵ Там само.
- ⁴⁶ Там само.
- ⁴⁷ Там само.
- ⁴⁸ Там само.
- ⁴⁹ Маслоу У. Психология бытия / А. Маслоу ; пер. с англ. ООО Чистякова ; под общ. ред. С. Н. Иващенко. – М. : “Рефл-бук”, 1997. – 304 с.
- ⁵⁰ Андрущенко В. П. Світанок Європи: Проблема формування нового учителя для об'єднаної Європи ХХІ століття / В. Андрущенко. – К. : Знання України, 2011. – С. 16.
- ⁵¹ Там само. – С. 19.



Розділ I

СОЦІАЛЬНА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ІСТОРІЇ

- 1.1. Вчитель і знання в стародавніх цивілізаціях: від архетипу до пайдейї*
- 1.2. Тотожність “сакрального” і “відповідального” в дуалізмі теоцентризму*
- 1.3. Авторитет і відповідальність вчителя у новій та новітній історії*

Процес самовизначення людини, її здатність бути причиною власного цілепокладання обумовлений соціокультурним буттям. Як простір існування людини воно передбачає її *активне, творче* входження в систему соціальних зв'язків і відносин. Феномен “вчительства” пов'язаний із діяльністю, спрямованою на *відтворення людського способу життєдіяльності*, який втілюється у різноманітних спеціалізованих практиках. В контексті *трансформацій сучасного освітнього процесу* набуває актуальності завдання дослідження зародження інституту вчительства в генезі духовної культури. Переважна частина досліджень зазначеної проблеми зосереджена переважно на розвитку педагогічної



діяльності в той чи інший історичний період, описі існуючих форм освітянської діяльності тощо. Однак для цілісного уявлення про інститут “вчительства” як діяльності, спрямованої на творення і розвиток цивілізаційних основ життя, необхідно виявити соціально-економічні, культурні і духовно-ціннісні умови його зародження і формування.

1.1. Вчитель і знання в стародавніх цивілізаціях: від архетипу до найдейї

Історично першим типом людської соціальності було *первісне суспільство*. “Первіснообщинний лад був найдовшим в часі – більше мільйона років – етапом історії людського суспільства. Визначити точно його найнижчу межу не легко, внаслідок того, що у нещодавно знайдених кісткових залишках наших далеких предків більшість бачить то протолюдину, то людину і час від часу домінуючий погляд змінюється. На сьогодні більшість вчених вважають, що прадавня людина (а тим самим і первісне суспільство) виникла 1,5 мільйонів років тому, інші віддаляють її появу у часі більше ніж 2,5 мільйонів років назад. Верхня межа первісного ладу коливається в межах останніх 5 тисяч років залежно від континенту”.¹ Власне з появою *соціоекономічного* способу виживання і з’являється потреба у формуванні зародків навчання та виховання.

Основним засобом забезпечення життя первісної спільноти є так зване “*привласнююче господарство*”. Людина в цей період історичного розвитку майже повністю залежить від природи. Її можливості обмежені виготовленням примітивних знарядь праці, збиральництвом, рибальством і полюванням. Саме вони забезпечували основні способи виживання. В умовах залежності від



“дарів” природи людина майже повністю спрямована на задоволення насамперед вітальних потреб.

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

Наступний етап первісного ладу визначається утворенням *родової общини*. Окрема людина на цьому етапі все ще вписана у ціле *роду*, котрий є тією силою, що відділяє індивіда від природи і допомагає протистояти їй. Відбувається удосконалення знарядь праці, процесу полювання, що приводить до розширення соціального досвіду, який необхідно передавати від одного покоління до іншого вже не *природним*, а штучним (культурним) способом. Домінуючим типом господарювання в цей період залишається *“привласнююче виробництво”*. Людина не виробляє ті речі, які споживає, що відповідним чином впливає на формування її світорозуміння. Залежність від *роду* приводить до перенесення його ознак на весь навколишній світ. Рід об’єднує людську спільноту, природу і увесь світ. У повсякденній практиці і світогляді людини цієї епохи не диференціюється ціле *роду* чи *Космосу*. Так виявляються залежність людини від навколишнього світу та обмеженість її діяльності. Цей спосіб осягнення світу характеризується як *міфологічний* і є вираженням общинно-



родового буття людини. *Міфологія* постає розумінням природи та всього світу як певної універсальної родової общини, обумовленої безпосередністю стихії загальності. В межах цілісної первісної общини кожен її елемент не набуває визначеності, а “розчиняється” у почутті “єдності”. Наприклад, сутність грецької міфології визначається особливостями архаїчного ладу давніх греків, котрі сприймали світ як життя однієї величезної родової общини та узагальнювали “всю різноманітність людських відносин і природних явищ в міфі”.²

Знання, яке завжди було і залишається результатом практичних пізнавальних зусиль, на перших кроках людської історії, в умовах первісного (*рутинного*), з надзвичайно повільним темпом “приросту” нових знань, суспільства, сприймалося кожним новим поколінням як одвічно “готова” сукупність “рецептів” і “правил”. Носіями, хранителями “родового досвіду” є “старійшини” первісних спільнот. Вони передавали цей досвід як певну незмінну “даність”, як священну “традицію”, що розкривалася в системі *міфологічних уявлень*. А міф засвоюється шляхом “відтворення” його змісту у колективному ритуалі родоплемінної спільноти, який прилучає кожного індивіда до колективного володіння родоплемінним досвідом. Саме таким постає пізнавальне осягнення світу на “світанку” людської історії. Нові покоління, по суті, “прилучалися” до “*рутинного досвіду* первинного колективу”.³ Знання у такому суспільстві ще не віддільне від безпосередньої практики. Тому його передача відбувається в процесі колективної (спільної) практичної діяльності. Так формується “колективне несвідоме”.

Господарська діяльність у межах общини засновується на роді, який перевершує людську спільноту. *Синкретизм* міфологічної свідомості припускає поєднання *минулого* та *теперішнього*, світу *живих* та світу *мертвих*, світу *тваринного* та світу *людини*. І річ, і людина не мають чітких визначень, а тому “перетікають” одна в одну. Тому світ архаїчного життя є не тільки світом певних речей,



але й світом “абстрактних сил”. Речі і люди є лише їх носіями, *ритуальними інструментами спілкування з цим світом “абстрактних сил”*. Головною силою виступає *універсальний рід*, а не людина. Тому сила індивіда не створюється ним самим, а “запозичується” у роду, природи.

Зважаючи на ці обставини, індивід не може бути *дистанційований* від общини в межах родоплемінного ладу. Поза родом він є ніщо. Єдність, цілісність та спорідненість виступають тут як благо. Тому вимоги общини до індивідів є безпосередніми вимогами відтворення умов співжиття. Вони є не *зовнішнім обов’язком*, а безпосереднім способом виживання. Значимість вчинку індивіда проявляється тільки у його ставленні до чогось зовнішнього, наприклад, щодо роду або “долі”. Сам по собі вчинок ще не має своєї визначеності, тому не має *гріха*, так само як відсутня *індивідуальна відповідальність*. *Суб’єктом відповідальності є рід*, який відповідає за вчинки кожного із своїх представників. Тільки через рід людина здатна оволодіти зовнішнім змістом (природою) та своїм внутрішнім змістом. Інакше ні зовнішня природа, ні внутрішній зміст не підконтрольні індивіду.

Головним *суб’єктом виховання* на цьому етапі розвитку людини є *община*. Вона здійснює *стихийний* вплив на індивідів з метою передачі їм *практичних навиків та способів спілкування*. Одну з головних ролей у вихованні відігравали *вікові ініціації*. Вони представляли собою певне випробовування, яке необхідно було пройти підліткам для того, щоб стати повноправними членами роду. За етнографічними даними, процес ініціації міг тривати від кількох тижнів до кількох років. Підлітки, які проходили ініціацію, жили відокремлено, повинні були утримуватися від певних видів їжі та виконувати ряд заборон (табу). Однак не всі первісні спільноти мали *формалізований* процес посвяти у доросле життя. У деяких племен процес *соціалізації* відбувається поступово, без проходження ініціації. Діти дуже рано починають отримувати різноманітні трудові навички в процесі допомоги старшим. Існують



приклади, коли виховання до 8-9 років здійснюється виключно за участю самих дітей. У племенах, які населяють територію Перу та Колумбії, молодших дітей виховують не дорослі, а старші діти. Мати віддає свого малюка на піклування іншим дітям общини, як тільки він навчиться самотійно ходити. У цих общинах діти складають окрему групу зі своїми проблемами, радощами та образами. Старші вчать молодших розмовляти, плавати, стріляти та всьому тому, що знають самі про оточуючий їх світ. Дорослі не втручаються в ігри дітей. І тільки з 8-9 років хлопчики починають супроводжувати батька на полюванні, а дівчата допомагати по господарству.⁴

Таким чином, не зважаючи на існування різних способів виховання, усі вони мали спільну мету: *засвоєння практичних навичок та способів спілкування*. Тим самим формувалися їх певні архетипічні риси. Наявні відмінності мають відношення не до *мети* виховання, а до *засобів* її досягнення. Більш важливим, ніж наявність чи відсутність *ініціації*, є така “спільна риса цих методів, як відсутність фізичного покарання, повага до особистості підлітка чи дитини, врахування їх бажань. Це однаковою мірою властиве вихованню як у ескімосів, у яких немає вікових ініціацій, так і у австралійців, з їх розробленою системою обрядів посвяти у вікові групи”.⁵ Отже, первісне виховання має *відповідний природі* характер, і спрямоване на *інтеграцію* окремого індивіда у рід. Залучення індивіда до общини було необхідним етапом його перетворення на людину. Ініціація – це один із способів здобуття “*неорганічного тіла*” людини. Навички полювання та виготовлення знарядь праці забезпечували виробництво *засобів* для життя, але набагато важливішим було відтворення самої людини, котре відбувається у роді, “*неорганічному тілі*” людини.

Розклад родоплемінних відносин супроводжується ускладненням суспільної практики та *розподілом праці* на *фізичну* і *розумову*. Остання і виступає тією сферою, де зароджується вчительство як специфічний вид людської діяльності. Розумова



праця виникає внаслідок практичної необхідності, обумовленої соціоекономічним поступом. Становлення *рабовласництва* змушує господаря *культивувати* в своїй діяльності *розумові* здібності для ефективного *керування* рабами. Адже *управління* не пов'язане з чуттєво даним предметом, а опосередкована знанням і мисленням діяльність – з ідеальним цілепокладанням. В результаті *управлінської діяльності* перетворюються способи, прийоми, методи передачі досвіду, зафіксовані у навичках праці та спілкування, а не речі та сили природи.

Таким чином, у діяльності, зорієнтованої на *цілеспрямоване управління* соціально-економічною практикою людей, її предметом виступає “не образний символ теперішнього та минулого, не самі по собі образи явищ “світу як належного”, а способи ставлення людини до предметів матеріального перетворення та споглядання, способи їх практичного покладання, таких як: *способи виокремлення від інших предметів, способи опису, зображення, міри, перетворення та вираження у загальнозначимих засобах спілкування людей*”.⁶ З *управлінської діяльності* бере початок розвиток теоретичного мислення взагалі, яке, на відміну від міфологічного світосприйняття, має справу не з емпіричними речами та явищами реального життя, а з ідеальним *образом діяльності* та світом духовного буття.

Інституалізація *педагогічної діяльності* припадає на той проміжок часу, який *К. Ясперс* назвав “епохою великих культур стародавності” і початком “*історичного часу*”.⁷ У “*доісторичний*” період майже не відбувається передача минулого досвіду від одного покоління до іншого. *Міфологія*, яка виростає на обожненні Космосу, є “*аісторичною*”.⁸ Вчительство, як специфічна діяльність, починає виокремлюватися у період зародження і розвитку перших цивілізацій в Індії, Китаї та Єгипті у III-I тисячоліттях до нашої ери. Формування інституту вчительства обумовлене становленням *аграрного господарства, держави та рабовласництва*. Вони вимагали спеціалізованої підготовки низки



освічених людей, які могли б брати участь в управлінні рабовласницькою державою з її інститутами та бюрократичними структурами.

Важливим аспектом переходу від “доісторичного” часу до “історичного” є *трансформація людини*, особливістю якої постає процес її *звільнення*. Отже, “історія перетворила людину на істоту, яка прагне вийти за свої межі”.⁹ Здатність дистанціюватися від існуючої реальності та її виміру загальними способами відрізняє людину “епохи великих культур” від первісної людини. Історія постає цією *всезагальною мірою*, якою визначається індивідуальний *вчинок* або *індивідуальне життя*. Усвідомлення цієї міри пробуджує у стародавніх греків бажання залишити своє ім’я в історії і тим самим здобути *безсмертя*. Перехід з “доісторичного” періоду в історію характеризується пробудженням свідомості та пам’яті. *Відбувається передача духовного досвіду*, здійснюється *звільнення* від теперішнього; “*пралогічне мислення*” (Л. Леві-Брюль) поступається місцем *раціоналізації* будь-якого змісту та значення; за посередництва техніки здійснюється “*звільнення від життєво необхідного зв’язку з обумовленою випадковістю*”.¹⁰ Разом з тим, зміни, які супроводжували перехід до історії, кардинально змінили суспільне життя. Відбувається перехід від *привласнюючого* до *відтворюючого (продуктивного)* типу господарювання.

В процесі цього переходу (від “варварства” до “цивілізації”) виховання втрачає свій *природовідповідний і ненасильницький* характер. Воно перетворюється на цілеспрямовану діяльність, зорієнтовану на підготовку *панівної* групи суспільства, в якій культивується *розумова діяльність*. В умовах цього суспільного стану і починає здійснюватися організація *виховання та навчання*. В інших прошарках суспільства виховання продовжує мати *прикладний і ситуативний* характер. Так, наприклад, в одній з найдавніших цивілізацій, Шумері, не було ні загального, ні обов’язкового навчання. Більшість учнів походили з багатих чи



заможних сімей, адже бідному не легко було знайти час та кошти для тривалого навчання. На тисячах господарських та адміністративних табличок, що відносяться приблизно до II тисячоліття до н.е., згадується приблизно п'ятсот імен писарів (писців). Багато хто з них, щоб уникнути помилки, поруч зі своїм ім'ям зазначали ім'я свого батька і вказували його професію. Ретельний аналіз табличок встановив, що батьками цих писарів, які навчалися в школах, були правителі, "батьки міста", управляючі храмів, воєначальники, вищі податкові чиновники, жерці різних рангів, підрядники, наглядачі, хранителі (зберігачі) архівів тощо. Інакше кажучи, батьками писарів були найбільш заможні городяни. Характерно, що в шумерських школах навчалися тільки хлопчики.¹¹

Виникнення держави з її чиновницьким апаратом вимагало відповідного числа підготовлених людей. Школа на перших порах виникає як місце підготовки писців, яких вже в III тисячолітті до н.е. нараховувалось декілька тисяч. "Спочатку, – писав С. Крамер, – цілі навчання в шумерській школі були, так би мовити, чисто професійними, тобто школа повинна була готувати писців, потрібних в господарському та адміністративному житті країни, головним чином для палаців і храмів. Це завдання залишалось центральним впродовж всього існування Шумеру. Але в міру розвитку мережі шкіл, а також у міру розширення навчальних програм, школи поступово стають осередками шумерської культури і знання. У них формувался тип універсального "вченого" – фахівця з усіх існуючих в ту епоху сферах знання: з богослов'я, ботаніки, зоології, мінералогії, географії, математики, граматики і лінгвістики, причому нерідко ці вчені збагачували знання своєї епохи".¹² Можна припустити, що від вчителя передусім вимагалось підготувати майбутнього чиновника. Так формувался архетип вчителя, який виконував соціальне завдання.

В процесі накопичення знань у Шумері відбувається розширення навчальних програм у школах. Як засвідчують



археологічні знахідки, в окремих “підручниках”, написаних на глиняних табличках вчителями, тексти яких учні повинні були *переписувати* і *заучувати напам’ять*, містилися списки слів, що позначали назви дерев і чагарників, тварин і птахів, країн і міст, каменів і мінералів. Все це свідчить про чудові знання шумерів в галузях ботаніки, зоології, географії та мінералогії. Також в школах Стародавнього Шумеру викладали математику, літературу і граматику. Таблички містять матеріал технічного і медичного характеру. Тому з такої школи виходили не тільки писарі, а й вчителі, вчені, літератори. Отже, завданням першої школи в історії людства стала передача учням того рівня наукових знань, якого міг досягти народ на перших щаблях розвитку цивілізації. І не тільки передача, а й прагнення навчити і виховати покоління, яке в майбутньому вдосконалисть ці знання і буде сприяти їх засвоєнню наступними поколіннями.

Звичайно, на відміну від сучасних навчальних закладів, шумерські школи були своєрідними “літературними центрами”. Тут не тільки вивчали і переписували літературні пам’ятки минулого, але й створювали нові твори. Більшість учнів, які закінчували ці школи, як правило, ставали писарями при палацах і храмах або в господарствах багатих та знатних людей. Проте певна їх частина присвячувала своє життя науковим дослідженням і викладанню. Подібно університетським професорам наших днів, багато з цих стародавніх вчених заробляли собі на життя викладацькою діяльністю, присвячуючи свій вільний час дослідженням та літературній праці. Шумерська школа спочатку виникла як придаток храму, згодом відокремилася від нього, і її програма набула переважно суто світського характеру. Тому праця вчителя найімовірніше оплачувалася за рахунок пожертвувань і внесків учнів.

Безумовно, викладання в школах Шумера мало небагато спільного з сучасною системою навчання, за якої засвоєння знань значною мірою залежить від ініціативи та самостійної роботи



самого учня. Ця педагогічна система цілком виправдано може бути охарактеризована як *авторитарна*. Дисципліна підтримувалась за допомогою фізичного покарання. Хоча в процесі навчання вчителі використовували засоби заохочення, проте більше покладалися на методи покарання за будь-яку помилку або недбалість. В школі була навіть посада наглядача, відповідального за дисципліну у всій школі, якого називали “той, хто володіє батоном”. Незважаючи на повне звільнення учнів від фізичної праці, їх життя не було легким. Діти проводили в школі цілий день з ранку до вечора, режим був дуже суворим, основним способом впливу були фізичні покарання. Навчання тривало роками, дитина впродовж навчання встигала перетворитися на юнака. “Шумерська школа, – зазначає С. Крамер, – була досить похмурою і непривітною, програма навчання – сухою, викладання – нудним і одноманітним, дисципліна – суворою. Тому немає нічого дивного в тому, що деякі учні під будь-якими приводами пропускали заняття і ставали, як тепер говорять, “важкими” дітьми”.¹³ Таким чином, навчання та виховання у Шумері було авторитарним, спрямованим на відтворення існуючої авторитарної соціальної системи шляхом збереження та передачі накопичуваного досвіду.

Виникнення і розвиток великих держав у цивілізаціях Стародавнього Сходу обумовило появу різноманітних освітніх центрів. Наприклад, у Стародавньому Китаї великий вплив на культуру та суспільство здійснив своєю діяльністю *Конфуцій*, у школі якого навчалось біля трьох тисяч учнів. Основним призначенням шкіл у той час було формування майбутніх чиновників для задоволення потреб бюрократичної системи держави. Для цього вчили вмінню вести розмову, володінню красномовством, засвоєнню прийомів дискусії, оперуванню постулатами філософії. *Конфуцій* став першим китайським професійним викладачем і організатором підготовки учених-інтелектуалів. Вихідне положення його вчення – *життя та смерть визначаються долею, багатство і визнання залежать від*



Неба, стало офіційною політичною й моральною доктриною тогочасної китайської держави.

Заслуга *Конфуція* полягає в тому, що він є одним з перших мислителів давнини, який створив оригінальну й цілісну, хоча доволі суперечливу філософську систему. Вона виявила особливості функціонування суспільства і фундаментальні засади інтеграції, а головне, обґрунтувала необхідність громадської злагоди, моральної єдності індивіда й суспільства, краси і добра, істини і справедливості.¹⁴ Його концепція соціальної етики проголошувала головним принципом життя тезу: *людина існує не для себе, а для суспільства*.

Однак етика *Конфуція* сприймала людину лише у зв'язку з її соціальною функцією, а виховання означало підведення людини до належного виконання цієї функції. Наріжним каменем філософської концепції *Конфуція* є поняття “*жень*” – джерело моральних чеснот, прояв людинолюбства. *Людянність* постає головною вимогою до людини, оскільки її існування настільки пов'язане з суспільством, що не може обійтися без таких регуляторів: допомагай іншим досягти того, чого б ти сам хотів досягти; чого не бажаєш собі, того не роби іншим.

Відмінність між людьми залежить від сімейного і соціального положення. Враховуючи, що Стародавній Китай був аграрною країною з патріархальними відносинами, соціальні відносини уявлялись як продовження сімейних (сім'ї). Відносини підданого і правителя, підлеглого і керівника такі ж, як відносини сина до батька і молодшого брата до старшого. Підтримуючи ідею субординації в соціальних відносинах, *Конфуцій* виробляє принцип *справедливості* і *справності* (правильності). Їх присутність в діяннях людини змушує її чинити так, як зобов'язує порядок та її положення. Правильна поведінка спрямована на дотримання порядку і людяності, оскільки “благородна людина розуміється на тому, що є справне, так само як і малі люди розуміються на тому, що є вигідним”¹⁵. Таким є шлях (“*дао*”) освічених, які володіють



етичною силою (“дз”) і на яких повинно бути покладено завдання управління суспільством.

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

Завданню укріплення та збереження державного устрою слугувала й освіта в Стародавньому Єгипті, в якому на початку III тисячоліття до н.е. склалася рабовласницька держава. В цей же період тут виникає власна писемність. Для задоволення державних потреб у функціонуванні бюрократичного апарату різного рівня при палаці фараона були створені школи, де навчали майбутніх писарів. Згодом для підготовки освічених жерців, з’явилися школи при храмах. У період Нового царства школи відкриваються при державних установах.



Навчання грамоті складалося із заучування ієрогліфів, усного читання тексту і письмових вправ. Фізична досконалість теж користувалась повагою у єгипетському суспільстві. Поряд з плаванням та гімнастичними вправами – обов’язковими предметами у таких школах, велика увага приділялася вихованню хороших правил поведінки. Читання проводили, як правило, вголос усі учні разом. Переписували релігійні тексти, міфи, гімни і тому подібне. Підбір текстів для написання враховував виховну мету навчання: їх головними постулатами були правила належної, з погляду держави, поведінки чиновника. Такі повчання були наскрізь пронизані бюрократичною мораллю: “згинай спину перед твоїм начальником”, “не сиди, якщо стоїть той, хто старший або вищий за тебе посадою”; всіляко вихваляється положення писаря і перераховуються переваги цієї роботи порівняно з положенням ремісників і землеробів.¹⁶ Але якщо у Китаї освіченість давала можливість досягти в суспільстві положення *філософа-мудреця*, то в Єгипті освічена людина займала вище положення за ремісників та землеробів, але нижче за воєначальників. Привілейованим в Єгипті вважалося навчання у військових школах, де отримували освіту діти єгипетської знаті, надавалася найкраща фізична підготовка та випускали воєначальників. А в школу колісничних навіть діти з багатих сімей могли вступити лише по протекції.

Акцентуючи увагу на вихованні законослухняного чиновника, який би став часткою державного апарату, на перше місце ставились інтереси фараона, правлячої верхівки, а не людини як індивіда. Відповідальність особи сприймалась через обов’язок виконання соціальних функцій, а відповідальність вчителя – через навчання та виховання цього обов’язку. Вчитель виконував це соціальне замовлення, хоча, як філософи Китаю та Індії, шукав відповіді на питання: “в чому сенс буття?”, “який спосіб життя є найбільш правильним?”, “в чому полягає найголовніший життєвий обов’язок людини?”. Виконуючи замовлення тогочасної держави



щодо навчання і виховання, вчителі стверджували архетип свого авторитету і знань, яких вони навчали.

Безумовно, головною вимогою стародавніх держав залишалась підготовка військового, жерця або ж чиновника. Особа вчителя займала вагоме місце в суспільній ієрархії. Наприклад, в Стародавній Індії вчитель виконував функції наставника, вихователя, перебираючи на себе соціальні ролі по вихованню батьків, сім'ї, суспільства в цілому. Частина дня учні займались безпосередньо навчанням, інший час присвячували господарським справам у будинку вчителя. Він повинен був забезпечити підготовку освіченого виконавця, тому особливу увагу звертав на суворе дотримання засад станового поділу і норм міжкастового співіснування. Вчитель через навчання і виховання своїх учнів впроваджував у них смирення й покірність. Давньоіндійський світогляд, який представлений у текстах Вед, не був цілісною системою поглядів, а являв собою синтез різних релігійних поглядів, архаїчних міфологічних образів, через які здійснювались перші спроби філософського аналізу світу та визначення в ньому місця людини. Цікаво, що одними з останніх завершують ведичну літературу так звані *Упанішади* (в перекладі “сидіти біля”), що фактично означало “сидіти біля вчителя, щоб вислухати його виклад даних текстів”.¹⁷ Отже, становлення професії вчителя в Стародавній Індії, як і в інших східних цивілізаціях, відбувається на основі “колективного несвідомого”, що породжує його архетип.

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



Безперечно, фундаментальні основи європейської культури і освіти були закладені в епоху античності. На думку К. Ясперса, “античність дала фактичне обґрунтування того, чим ми можемо бути в ролі людей Заходу. У Греції ідея освіченості була вперше здійснена і досягнута так, як вона з тих часів застосовується кожним, хто її розуміє. Всі великі злети людського буття відбувалися на Заході за допомогою долучення і розмежування з античністю. Там, де про неї забували, наступало варварство. Тому, хто відірвався від свого ґрунту, судилося вагатися, будучи позбавленим опори; саме таким буде наш стан, якщо ми втратимо зв’язок з античністю. Античність – наш ґрунт, хоча вона постійно змінюється, і лише в другу чергу і без автономної сили освіти вона – минуле свого народу”.¹⁸

Актуальність звернення до античності визначається необхідністю зрозуміти проблеми сучасності, осмислити ті процеси, що відбуваються в сфері освіти сьогодні. Як відомо, адекватне розгортання логіки реформування теперішнього неможливе поза рефлексивним осмисленням минулого. Тому таким важливим є завдання включення досвіду античності в контекст проблем, які сьогодні ставить перед освітнім процесом. В цьому контексті “античність не в далекому минулому, а завжди з нами, не як історичний факт, а як факт нашої історії”.¹⁹ Тому *античний ідеал освіти* постає як *актуальний факт історії нашої освіти*.

Одним з найбільш вагомих досягнень античності, безумовно, було утворення й існування давньогрецького поліса. Його функціональна наповненість сприяла конституюванню множині *культурних, політичних, міфологічно-релігійних, філософських та освітніх* напрямків життєдіяльності. Започатковані стародавніми греками сфери людського буття пережили своїх творців і стали *фундаментом* сучасної цивілізації. Так, наприклад, сучасні реформи освіти, спрямовані на гуманізацію цієї сфери, звертаються до теоретичного осмислення феномена “гуманізму”, котрий зароджується в цей період розвитку філософії.



Впродовж багатьох століть античність залишається *культурним ідеалом*. На думку К. Ясперса, “вісь світової історії” припадає на часовий відрізок від VIII до II століття до н.е., тобто період античності, коли відбулася різка зміна в історії: “З’явилася людина такого типу, яка існує до наших часів. Цей час ми загалом будемо називати *осьовим часом*”.²⁰ На протигагу архаїчному суспільству, яке жило за встановленими традиціями і нічого не хотіло змінювати, початок і розвиток античності характеризується інтенсивним формуванням *нових ідей, цінностей, норм поведінки*, що повністю змінило образ людської культури, стало основою сучасної цивілізації.

“*Осьовий час*” – це період зародження світових релігій, які приходять на зміну *язичництву*, час виникнення філософії, яка з середини руйнує *міфологічну свідомість*. “*Осьовий час*” формується в лоні *кризи*, пов’язаної з “демографічним вибухом”, винайденням заліза та динамікою переселення великих груп, які супроводжувались військовими конфліктами. У цей період закінчується епоха *безпосереднього* ставлення людини до світу і самої себе. Вона починає усвідомлювати свої *межі*, свою *кінецьність* і *проблемність*. Відповіддю на усвідомлення і вирішення *проблем* людського буття стає *освіта*, котра розуміється як практика формування *людяності*. Майже одночасно в різних частинах світу, незалежно один від одного, утворюються кілька культурних центрів. Головною спільною рисою кожного з них *було протистояння традиційному міфологічному світосприйняттю*. У них починає стверджуватися тип людини, яка покладається на розумову, інтелектуальну рефлексію, а не на “спокій” *традиції*. Людина тут вперше “прокидається” для *ясного, чіткого мислення*. Виникнення *рефлексії* перетворює безпосередній досвід на те, що вимагає перевірки та обґрунтування.

Таким чином, криза міфологічного світогляду, який поступається в цей час місцем релігії та філософії, здійснила великий вплив на формування ідеалу освіченої і культурної людини



античності. Це означало, що *соціальні зв'язки*, які у первісному суспільстві ретельно “опікали” індивіда, послабляються, і з *єдиного, недиференційованого роду* виділяється *індивідуальне “Я”*. Авторитет общини втрачає минулу владу і вплив у зв'язку з виникненням рабовласництва. Індивідуальна свідомість піддає *рефлексії* та *сумніву* раніше священні *норми, табу* і *звичаї*. Формування інституту *приватної власності*, наявність нової соціальної структури визначає всі сфери античної культури, у тому числі й освіти. Процес *майнового розшарування суспільства* обумовлює появу нових соціальних груп, нових способів існування і поведінки людини, що вимагало *нового знання*.

Хоча античний грек звільняється з-під опіки роду і випробовує можливість *вільної дії*, проте *вільним* він так і не стає, адже в епоху *рабства* людина, навіть вільна, не може набути свободи. Співвідношення *свободи* і *необхідності* розуміється як співвідношення *героїзму* та *фаталізму*. Необхідність розуміється як *доля*, як *рок*, які неможливо здолати навіть безсмертним богам. Проте *фаталізм*, в контексті якого розвивається антична культура, не приводить до бездіяльної пасивності. Людина не здатна до кінця розкрити “план долі”, а тому, навіть якщо вона щось знає, продовжує діяти так, ніби долі не існує, і все залежить саме від неї. Зміст феномену античного *героїзму* полягає у тому, що *індивідуальна воля* все ще лишається залежною від *роду*. В результаті цього *рефлексуюча свідомість*, котра народжується у цей період, здатна піднятися над *родовою обумовленістю* і *усвідомити свою залежність*.

В архаїчну епоху зміст індивідуальних мотивів підлягав жорсткій, нівелюючій *регламентації* з боку *общини* і *звичаю*. Встановлення пріоритету *індивідуальної мотивації вчинків* відбулося під час переходу від *первісного* до *стародавнього суспільства*. Однак, спосіб існування людини задається належністю до того чи іншого соціального стану, що в свою чергу породжує відчуття трагічності людського існування. Ця соціальна



детермінація відображається в уявленнях античної культури як “космічний рок”, доля, віра в яку, за словами О. Ф. Лосева, “дивним чином поєднувалась з вільним та цілеспрямованим облаштуванням у повсякденному житті”.²¹ Таким чином, вся античність пронизана трагедією: воля індивіда є безсилою перед “космічним роком” (становою залежністю).

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

Розуміння ідеалу освіченої людини зумовлює необхідність завдання звернутися до філософської спадщини видатного філософа Платона. Нагадаємо, що саме з VI ст. до н.е. в Стародавній Греції починають формуватися принципи освіти. У зв'язку з руйнуванням традиційних способів ретрансляції культурного досвіду для майбутніх поколінь, Платон був змушений шукати нові шляхи і способи цілісного розвитку людини. Він прагнув виявити умови і способи, які нададуть можливість максимально повно реалізувати свій природний потенціал, гармонізувати відносини з оточуючими. В результаті Платон теоретично обґрунтовує ідеал освіти, визначальний для наступних епох, – “найдейя”.

Поняття “*παιδεία*” походить від давньогрецького слова “*παις*”, яке означає “дитина”, “хлопчик”, і в перекладі означає “виховання”, “освіта”. “Виховання”, що розуміється як “дисциплінування”, “освіта”, як отримання навиків і знань для майбутньої професійної діяльності, лише частково передає зміст



цього терміна, котрий в часи Стародавньої Греції розумівся скоріше як “набуття образу”, як *практика штучної трансформації природної тілесності*. “Пайдейя у грецькій культурі відігравала особливу роль, оскільки вона передбачала не просто гру з дітьми або опіку молодшого покоління. Вона була справою державної важливості, оскільки мала безпосереднє відношення до того, що можна було б зараз назвати національною або культурною ідентичністю”.²² Хоча “еллінство”, як відомо, вказує на належність до певної *культурної*, а не національної *практики*. Звідси зрозуміло, що *елліном* не народжуються. *Бути елліном* – це особливе мистецтво, що передбачає набуття “*τεχνη*” – “*техніки себе*” (М. Фуко), яка досягається шляхом практичної аскези, тобто різного роду вправ. Еллін як архетип особистості вимагав відповідного архетипу вчителя.

Кінцевою метою такого “виховання” було формування в майбутнього елліна здатності бути *громадянином*, спроможності до *автаркії* – вільного та відповідального існування, що можливо за умови звернення до самого себе. Самопізнання виявляється необхідним моментом у ствердженні влади над собою, своїм тілом, своїми здібностями і бажаннями. Зокрема, у *Сократа*, *Платона* знання відігравало важливу роль у процесі наближення до *блага* і становлення людини *добродесної*. Тобто такої, яка знає, *що таке добро*. “Цією технікою виховання майбутніх громадян і була пайдейя, яка пояснює, чому турбота про себе мала передусім політичний смисл, тобто стосувалася блага полісу в цілому, а також була пов’язана зі збереженням самосвідомості і самовідтворення еллінства на рівні культури”.²³

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



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

Мета освіти сформульована у діалогах *Платона*. Особливо важливим у цьому контексті є відомий “Міф про печеру”, викладений у сьомій книзі “Держави”, присвячений проблемі “освіченості та неосвіченості”. Для великого філософа пізнання можливе завдяки безпосередньому сприйняттю того, що ми бачимо та осягаємо. Причому істинним є осягнення, розуміння, а не бачення.

Нагадаємо, що “світ (життя) печери” є сферою поневолення, де оточуюча реальність сприймається безпосередньо, за допомогою органів відчуття. *Платон* уподібнює цей світ “царству тіней”. Хоча, на його думку, тіні породжені світлом, у якому окремі речі тільки і набувають свого значення. Справжній світ – це *світ ідей*. Таким чином, за *Платоном*, речі є “тінями ідей”. Пізнання, якщо воно прагне істини, повинно виходити з “печери” і підніматися до умоглядної, осяжної лише розумом, сфери ідей.

У цьому контексті *Платон* розкриває свою теорію освіченості (знання). “Освіченість, – пише мислитель, – це зовсім не те, що стверджують про неї деякі особи, які заявляють, ніби в душі у людини немає знання і вони його туди вкладають, на зразок того, як вклали б в сліпі очі зір”.²⁴ Отже, для того, щоб споглядати ідеї, людині недостатньо механічно заповнити себе готовими знаннями. Освіченість передбачає поворот до “світла знань” всієї цілісності душі. Цей “поворот душі” повинен здійснюватись поступово, оскільки зміна стосується буття людини і відбувається в глибинах її сутності. Таке нове навчання (переучування) і звикання людини до



споглядання ідей є тим, що *Платон* в своїй філософії називає *παιδεία* (пайдейя).

Пайдейя у *Платона*, вважає *М. Гайдеггер*, означає *περιαγωγή ὅλης τῆς ψυχῆς*, керівництво до зміни всієї людини в її сутнісний зміст. Згідно з таким підходом пайдейя є власне перехід до *пайдейї* з *апайдевсії* (неосвіченості). Відповідно до цього перехідного характеру пайдейя завжди залишається співвіднесеною з апайдевсією. Взагалі найближче, хоча і не цілком, до сутності пайдейї підходить наше слово “освіта”. Зрозуміти справжній смисл освіти-пайдейї можна тільки за умови, що ми забудемо про те хибне трактування, яке вона отримала в кінці XIX століття. Освіта може трактуватися як формування відповідно до заздальгідь визначеного “про-образу”. Протилежне пайдейї – апайдевсія (неосвіченість), не була піддана формуванню і не містить визначального “про-образу”.²⁵

Сутність пайдейї не у тому, щоб заповнити “непідготовлену душу” “голими” знаннями, немовби пусту посудину. Справжня освіта, навпаки, захоплює та змінює всю душу в цілому. “Як оку неможливо повернутися від темряви до світла інакше, ніж разом з усім тілом, – писав *Платон*, – так само потрібно відвернутися всією душею від усього того, що стає: тоді здатність людини до пізнання зможе витримати споглядання буття і того, що в ньому найбільш яскраве, а це, як ми стверджуємо, і є благо”.²⁶ Отже, пайдейя в такому розумінні постає як цілісний перехід з “світу тіней печери” до споглядання “сонячного світу ідей”. Тому ідеалом виховання і навчання виступає всебічно розвинена людина, адже поворот “всією душею” передбачає активізацію усіх діяльнісних вмінь і талантів індивіда. Для стародавнього грека *цілісна людина* і *громадянин поліса* були нерозривними поняттями. Тому “гармонійно розвинена особистість” в сучасному розумінні суттєво відрізняється від освітнього ідеалу античності. Окрім того, потрібно пам’ятати, що існувало три найбільш відомих ідеали освіти і виховання в Стародавній Греції. Це “аристократичний”



ідеал *Гомера*, ідеал виховання *Афін* та ідеал *Спарти*. Всі вони мали свої специфічні особливості.

Феномен “пайдейї” вивчали в своїх роботах дослідники античної культури *Ф. Х. Кессіді*, *А. Марру*, *В. Йегер*, *О. Ф. Лосєв* та інші. Наприклад, *Ф. Х. Кессіді* вважав, що “пайдейя” включає в себе, по-перше, визнання того, що людина є “*мірою всіх речей*”; по-друге, заклик до *творення нового і неповторного*. Давньогрецька “пайдейя” постає у його розумінні як *культура*. Стати *культурою* (духовною цінністю) дозволила їй демократична і гуманістична спрямованість ідеї “пайдейї”. Людина тут розуміється як мета давньогрецької “пайдейї”. У праці “Від міфу до логосу” *Ф. Х. Кессіді* проводить думку про *верховенство людського розуму*, на основі якого стверджуються принципи *розумного світорозуміння* і призначення людини. Відбувається *відкриття* людини як *самостійної цінності*, визнання за нею права на *ініціативу*, *довіра до її розумної діяльності*. Наприклад, піфагорійці говорили про перетворення внутрішнього світу людини, де поєднувалося раціональне знання з ірраціональною вірою. На думку *А. Марру*, людська особистість усвідомлює свої можливості через перетворення на істоту, яка містить власне виправдання в собі і через це постає причиною власних вчинків. Єдина мета людського існування – *досягти найбільш багатой і досконалої форми розвитку своєї особистості*. Тому для античності виховання людського в собі уподібнюється роботі скульптора, який вирізає і прикрашає свої фігури.²⁷ Таким чином, для людини найважливіше завдання – “*вирізати*” власну “*статую*”, або, інакше кажучи, відтворювати власну ідею.

Ця теза стає більш зрозумілою, адже в часи античності поняття “*ідея*” означає буквально *бачити*. Як зазначалось, на думку *Платона*, ідею можна споглядати *умоглядно*, тобто *розумним поглядом*. Стати “*самим собою*”, в такому випадку, означає перетворити дитину, якою був колись, або природну (варварську) істоту, якою можеш залишитися, в людину в повному значенні



цього слова. Стати людиною, пізнати себе – це вимога, яка не обмежується виключно освітньою сферою. Зрозуміло, давньогрецька “пайдейя” є практикою усього життя. У цьому контексті освіта мислиться не як заняття, котре готує учня для дорослого життя, а як результат виховного зусилля, який триває впродовж усього життя навіть за межами дитячого та юнацького віку.

Таким чином, ідеал освіченої і культурної людини в античній Греції передбачає спрямування зусиль індивіда на становлення в собі громадянського або людського змісту. Незважаючи на те, що цей зміст в наступних епохах міг розумітися по-різному, сам принцип залишається актуальним і в наші дні. Про це свідчать численні звернення видатних мислителів ХХ століття, таких як *К. Ясперс*, *М. Гайдеггер*, *М. Фуко* та інших, до практики “пайдейї” у своїх наукових працях. Для нас важливими і сьогодні залишаються осмислені античністю ідеали *свідомого* й *активного* громадянина, цілеспрямованого творення ним власної особистості в процесі оволодіння різноманітними “практиками себе”. Можна стверджувати, що архетип вчителя формувався на основі “пайдейї”, що знаходить виявлення і в сучасних навчально-освітніх практиках.

Традиції Еллади щодо навчання і виховання продовжуються в Стародавньому Римі. Діти з простих сімей отримували практичну трудову підготовку, а дітей привілейованих громадян (патриціїв) готували до активної державної діяльності. Але, на відміну від Греції, початкову освіту могли отримати і діти плебеїв. Виховання повноцінного, добродійного громадянина, який розділяє всі традиційні цінності общини і держави, вважалось римлянами періоду ранньої республіки найважливішою суспільною справою. В цьому справедливо вбачали основу єдності держави, її процвітання і могутності. Тому в римському суспільстві пильно стежили як за вихованням молодого покоління, так і за його суворими випробуваннями в подальшому житті. Домашня освіта, безумовне підпорядкування владі батька і авторитету колективу повинні були



прищепити молодому римлянинові гордість і повагу до славного, героїчного минулого Риму, і одночасно упевненість в його великому майбутньому. Тим самим виключити можливість протиставлення власної персони римській спільності (*Populum Romanum*).

Виховання юних римлян у душі традиційних чеснот починалося в сім'ї з її культом предків і родовими священними ритуалами. Багато підлітків проходили школу участі в загальних релігійних церемоніях і обрядах як прислужники жерців, де їм доводилося вчити сакральні формули і гімни. Так виховувалося *благочестя*. Поняття "благочестя" вбирало також і безумовну покору молодших старшим, починаючи з сім'ї, де батько користувався абсолютною владою над дітьми аж до позбавлення їх життя, і закінчуючи державними та військовими справами, де влада магістрату і воєначальника були незаперечними для простих громадян та легіонерів (воїнів). Цим цілям слугувала й суспільно-побутова освіта, спрямована на формування у римлян чесності, сумлінності, причому не тільки в торгових справах або контрактах, але і в повсякденному та державному житті. Освіту римляни одержували в загальних школах, які могли відвідувати й плебеї. Хоча в знатних сім'ях переважала домашня освіта. Без знання грамоти і законів не можна було розраховувати на політичну кар'єру.²⁸ В свою чергу знання законів обумовлювало відповідальне ставлення до справи.

Одним з найважливіших обов'язків римлянина була військова служба, що розглядалася як невід'ємна риса справжньої доблесті. Військова служба була своєрідним архетипом, вона перетворювала юнака на громадянина і включала в єдиний військово-політичний колектив, згуртований загальними інтересами. Після досягнення 17 років юнаків вносили у військові списки, а термін служби був не менше десяти років. Перші роки юнаків формували у спеціальні загони, які розташовувались поблизу Риму в спеціальних тренувальних таборах та використовувались як допоміжне військо. Там вони проходили школу військової майстерності, привчалися до



дисципліни і дотримання сакральних процедур, перш за все *ауспицій*, які пронизували всю діяльність війська, а також приносили присягу військовим начальникам.

Таким чином, система римського виховання включала ряд ступенів: домашня освіта; навчання в громадських (загальних) граматичних школах; сакральна освіта (засвоєння і знання священних обрядів, сакральних формул, шанування богів і пенатів); військове виховання, яке втілювало в собі вищу доблесть римлянина на шляху служіння батьківщині. Освіта в Стародавньому Римі підкорялася вимогам держави і була спрямована на виховання її вірного громадянина, повністю прихильного до традиційних цінностей, покликаних згуртувати общину, зміцнити її єдність і могутність. Першочерговою справою було виховання у представників всіх верств населення відданості батьківщині, що обумовлювалося архетипом спільності походження всіх римлян від легендарних Ромула і Рема.

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

Новий досвід і нове знання, які несли до Риму воїни, що повернулися з походів, численні раби, торговці, переселенці тощо, перш за все вплинули на систему виховання і освіти. Це сприяло переосмисленню цінностей в римському суспільстві. Разом з тим у римській системі виховання з середини II століття до н.е. особливо помітним стає вплив еллінізму, а традиційна римська освіта відходить на другий план. Виникають школи риторики, які були вищим ступенем шкільної римської освіти. Вони готували юнаків із патриціанських сімей до майбутньої державної діяльності. В них за



досить високу плату викладали ораторське мистецтво, філософію, риторику, правознавство, давалися знання з математики, астрономії, музики.

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

Протистояти християнізації освіти намагався імператор *Юліан*. Знаменитий “шкільний” едикт, виданий 17 червня 362 року, котрий забороняв християнам навчати молодь риториці і граматиці, якщо вони не перейдуть до шанування язичницьких богів, був спробою зберегти традиційні цінності Риму. Фактично віруючим в *Христа* було заборонено і вчитися, адже вони не могли через свої релігійні переконання відвідувати язичницькі школи. Однак більшість риторів і граматиків з християн вважали за краще покинути свої кафедри, ніж на догоду імператорові перейти в язичництво. Хоча по смерті *Юліана* едикт перестав діяти, спроба державного втручання у загальний виховний процес показує значимість соціальної ролі вчителя. На цьому прикладі яскраво прослідковується протистояння влади і народу стосовно окреслення загальних соціальних вимог у вихованні. Вчитель був поставлений перед вибором: змінити релігійні погляди або відмовитись від своєї діяльності. В цьому виборі знаходила вираз їх соціальна відповідальність, громадянська позиція. Проте і частина язичницьких вчителів негативно ставилась до реформи імператора



Юліана, оскільки історичний і соціальний розвиток країни диктував свої закони і вимоги. Відповідно до них потрібно було змінювати свій архетип, формувати нове розуміння своєї професійної відповідальності за навчання і виховання молоді.

1.2. Тотожність “сакрального” і “відповідального” в дуалізмі теоцентризму

Історичний час завершення Римської Імперії характеризується формуванням нових соціально-політичних утворень і переходом до іншої соціокультурної епохи – Середніх віків. Вимоги до вчительства та соціальні норми поведінки в епоху Середньовіччя постають якісно іншими, що обумовлено її загальним соціально-культурним контекстом. Потрібно відзначити і зрозуміти спадкоємність розвитку освіти і виховання в процесі занепаду античної культури та переходу до середньовічного суспільства. Хоча антична культура як язичницька витісняється офіційною християнською церквою, вона продовжує впливати на соціокультурну сферу епохи. Зокрема, в цей період продовжуються традиції римської освіти. “Безперечно, що в Італії деякі юридичні та приватні школи походять від безпосередньої римської давнини. Відомо також, що у Візантії стара, антична система освіти продовжувала своє існування”²⁹, – зазначає *Ф. Ар’ес*. Попри те, що у Візантії світська антична освіта продовжує діяти впродовж усього періоду її існування, під тиском християнства втрати відчутні і тут. Достатньо згадати закриття у 529 році Афінівської академії імператором *Юстиніаном*.

У Середні віки ставлення до світу та його образ кардинально змінюються. Завдяки впливу християнства середньовічна культура



відкриває людині “трансцендентний вимір”. Так вона засвідчує дійсність Бога, який знаходиться поза світом і над ним. Бог – незалежний, абсолютний творець і господар світу. Якщо міфологічні істоти існують іманентно світу, разом із його занепадом і злетами, то в епоху Середньовіччя стверджується уявлення про Бога як креативне і особистісне начало. “Істинне поняття творчості, яка без будь-якої внутрішньої необхідності та зовнішньої заданості, у вільній всемогутності, одним пануючим словом піднімає світ до існування з нічого, є тільки у Біблії”,³⁰ – зазначає *Р. Гвардіні*. Усвідомлення цього трансформує світосприйняття людини, в якому головне місце належить вірі. “Віра полягає у тому, щоб довіритися самооткровенню цього Бога та підкорятися йому; сприйняти його заклик, через який стверджується конечна особистість та співвіднести з ним усе своє життя”.³¹ Звідси людське буття отримує нове обґрунтування, яке не може дати міфологія, котра “прив’язує” людину до світу, робить людину залежною від природи, що унеможлиблює її вихід за межі світу і осягнення себе ззовні. Можливість відсторонення від світу, з погляду *Р. Гвардіні*, з’являється “з приходом і ствердженням християнства”.³² Воно відкриває нові обрії для свободи, які були невідомі для античної людини, незалежно від рівня її культури.

Виникнення у Середньовіччі специфічного ідеалу освіченості, який визначав вимоги до формування нового архетипу вчителя, котрий остаточно сформувався у пізньому Середньовіччі, в середовищі “університетської корпорації”, обумовлено соціально-економічними та культурними причинами. Відомий французький історик *М. Блок*, досліджуючи характерні особливості феодального ладу, вказує на його відміну від суспільств, які поєднувались, “пов’язувались” родом або державою. У феодальному суспільстві не було родинних кланів як основи суспільства. Сутність європейського феодалізму можна зрозуміти, взявши до уваги потрясіння, викликані вторгненням готських (германських) племен, в результаті якого відбулося насильницьке змішування двох



суспільств (варварського і культурного), котрі перебували на різних ступенях розвитку.³³

Дух культури Середньовіччя утворився за безпосередньої участі “германського елемента”, під впливом якого його “внутрішня динаміка, прагнення до *безмежного*, проявляється релігійно у характері нордичної міфології та історично – у набігах і походах германських племен, які не знали відпочинку й спокою. Вплив германських племен на Середньовіччя трансформується у потужний рух середньовічної людини за межі світу”³⁴, – зазначає *Р. Гвардіні*. Цей момент однаковою мірою виявляється як у духовній, так і практичній діяльності. Перша характеризує прагнення людини вийти за межі видимого світу до Бога, щоб від нього знову повернутися до світу і формувати його. Друга – у хрестових походах і атмосфері переміщень, що безпосередньо вплинуло на формування середньовічної системи освіти, особливо на її втілення у феномені “вагантів” – мандрівних кліриків, студентів та школярів. Їх діяльність, безумовно, творила нове “колективно несвідоме”.

Цю ситуацію *М. Вебер* пояснює тим, що багатовікові пересування і переміщення військових племен германців до і під час великого переселення народів, їх набіги і походи слугували перешкодою для виникнення зв’язків, властивих родоплемінним відносинам. І скільки не намагатися робити поділ давньогерманських поселень на реальні чи фіктивні роди, вирішальними залишаються: майновий і військовий союз, надільний земельний устрій як основа податкової системи і, нарешті, положення володаря (князя), дружина та васалітет. Саме ці обставини, найімовірніше, перешкождали виникненню “магічного родового зв’язку”.³⁵ Відсутність родових зв’язків перетворювала германські племена на універсальний “матеріал”, який у поєднанні з християнською релігією склав основу середньовічного соціуму.

Досліджуючи історію середньовічного Заходу, відомий представник історичної школи “Аналів” *Ж. Ле Гофф* виділяє у ній



такі суттєві моменти: виникнення нових королівств, народжених з синтезу двох культур – варварської і римської; прагнення германців створити нову організацію – “каролінгський світ”, як перша спроба об’єднання Європи (VIII-X ст.); формування єдиної та різноманітної християнської Європи – час внутрішнього і зовнішнього підйому X-XIII століть. В цей період економічний, демографічний, релігійний, інтелектуальний і художній прогрес приводить до виникнення великого політичного нововведення – становлення сучасних держав, які “вийшли з феодальної системи і співіснували з нею, не руйнуючи її”.³⁶ Кожен з виділених Ж. Ле Гоффом етапів розвитку середньовічної історії утворював специфічні норми і правила поведінки індивідів, які мали безпосередній вплив на вимоги до становлення іншого архетипу вчителя та способи його реалізації в новому соціокультурному середовищі.

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



найбільш загальної санкції існуючого феодального устрою”³⁷, – писав Р. М. Нурєєв.

Таким чином, середньовічне суспільство може бути охарактеризоване як феодальне, а феодалізм – як економічний лад, заснований на приватній (феодальній) формі власності на землю та експлуатації безпосередніх виробників, які були особисто залежними від пануючого класу. Завдання навчання і виховання та суспільні вимоги до вчителя у цей період дає змогу виділити такі типи освіти: *церковну, лицарську та бюргерську*. Вони сформувалися для задоволення вимог відповідних станів середньовічного суспільства: *духовенства, лицарства і бюргерів*. Стосовно селянства, то воно було найбільш бідним та мало забезпеченим станом феодального суспільства, тому навчання і виховання не виокремлювалося у специфічний вид діяльності, а було вписане в безпосередню життєдіяльність.

Як зазначалося, основою середньовічного світогляду було християнство. Остаточна християнізація Європи відбулась у X – XI століттях. У Східній Європі християнство утверджувалося у формі греко-візантійського православ'я, а у Західній та Центральній – католицизму. Поглиблення суперечностей між ними привело до *схизми* – розколу християнського світу на дві ворожі одна одній ойкумени. У кожній з них були утворені свої специфічні вимоги до вчительства, що формували відмінні за способом діяльності архетипи вчителя.

На відміну від Заходу, Візантія зберегла державність та була більш тісно взаємопов'язана з античними традиціями. На Заході ж відбувся “повний розрив між середньовічною і античною школами”.³⁸ Школа в цю епоху існує як інструмент підготовки до одержання духовного сану, тому найбільш освіченими були саме представники кліру. У церковних школах проповідувався аскетичний спосіб життя і практикувалися суворі покарання, оскільки вони, як стверджувалося, сприяють “спасінню душі”, виганяють диявольське начало з людини, полегшуючи цим шлях до



спасіння. Освіта мала теологічний характер, оскільки лише “Святе Письмо” вважалось істинним знанням, а тому повинно було досконало заучуватись. Завданням священика-вчителя було укріплення віри, виховання покори та християнської терпимості.

Мовою освіти на той час була латина, на якій трималась єдність католицького світу. Слід відзначити, що нею були написані не тільки богословські твори, а й світські тексти. Латиною були записані “життя святих”, проповіді, історичні оповідання, ділові папери. Латина була мовою судочинства, законодавства та права, і тільки в пізньому середньовіччі, поряд з латинськими, починають з’являтися твори, написані народними (національними) мовами. Провідна роль, яку відігравала католицька церква на Заході, проявилась у пануванні латинської мови у Західному світі.

За своєю сутністю середньовічний світ був *дуалістичним*. Він поділявся на “світ земний” та “світ небесний”, у ньому співіснували церковна і світська влади, лицарство та духовенство і підлегле селянство. Той самий дуалізм представлений у протистоянні латинської мови і народних мов. Латинь була універсальною мовою освіченої частини західноєвропейського суспільства, яке зберегло, хоча і в дещо трансформованому та переосмисленому вигляді, спадщину античного світу. Оцінюючи цю ситуацію, М. Блок писав: “Лінгвістичний розкол зводився врешті-решт до протиставлення двох людських груп. З одного боку, величезна більшість неписьменних, замуrowаних кожен у своєму регіональному діалекті, які володіли в ролі літературного багажу кількома світськими поемами... З другого боку, жменька освічених людей, які, постійно переходячи з повсякденного місцевого діалекту на вчену універсальну мову, були, власне, двомовними. Для них і писалися твори з теології та історії цілком латиною, вони розуміли літургію, розуміли ділові документи. Латина була не тільки мовою – носієм освіти, вона була єдиною мовою, якої навчали. Коротко кажучи, вміння читати означало вміння читати латиною”.³⁹ Монопольне положення латинської мови як мови



релігії і культури дало можливість поширити на просторах Західної Європи єдину систему освіти – від “семи вільних мистецтв” до університетів. Вивчення латини було одним з перших кроків на шляху до “республіки вчених”. В розділеній на безліч ворогуючих між собою князівств та королівств середньовічній Європі, завдяки латині освічені люди могли вільно спілкуватися та пересуватися від одного освітнього центру до іншого.

Мова культури не завжди була мовою аристократії. Щоправда, у духовенстві група *litterati* (освічених) здебільшого збігалася з групою церковних ієрархів. Єпископські двори, великі монастирі, королівські капели – всі центри церковної структури завжди були укомплектовані освіченими людьми, які навчалися в монастирських, особливо кафедральних, школах. Але все було зовсім по-іншому у простих мирян. Не потрібно думати, ніби це суспільство навіть у найпохмуріші часи теологічного тиску свідомо відверталася від інтелектуальної діяльності. Для еліти вважалося корисним мати доступ до багатой спадщини думок і спогадів, ключ до якої давала тільки писемність, тобто латинь. Про це свідчить те, що багато хто з монархів надавав великого значення навчанню і освіті своїх спадкоємців. Атмосфера знатного роду, який зміцнив спадкоємну владу, сприяла одержанню належної, пристойної освіти. Показовим є приклад контрасту між засновниками династій в Німеччині та їх наступниками: Оттону II, третьому королю Саксонської династії, і Генріху III, другому в Салічній династії, які обидва отримали гарну освіту, протистоять їхні батьки: Оттон Великий, котрий навчився читати в 30 років, і Конрад II, чий капелан визнає, що він “не знав грамоти”. Те ж саме, але у ще більших розмірах, спостерігалося на більш низьких щаблях соціальної ієрархії. Більшість дрібних і середніх землевласників, в чийх руках тоді зосереджувалася влада, були людьми зовсім неписьменними. Причому настільки, що “в монастирях, куди деякі з них йшли на схилі років, слова *conversus*, тобто той, хто пізно



прийняв постриг, та *idiota*, яким називався ченець, що не вмів читати Святе Письмо, вважалися синонімами”.⁴⁰

Напрямок розвитку раннього Середньовіччя задається принципом *Тертуліана* “*Credo quia absurdum*” (*Вірую, тому що абсурдно*). Наслідком було витіснення із повсякденного існування *раціонального мислення* та підміна його *іраціональною вірою*. Характерно, що віра в результаті необхідності адаптуватися до неосвіченої маси новоутворених християн змістовно втрачала. Цьому безпосередньо сприяла церковна влада. Так, наприклад, *papa Григорій I* забороняв читати книги античних авторів та вивчати математику, звинувативши останню у її зв’язку з чаклунством. “*Невігластво – мати істинного благочестя*” – цей вислів відображає відношення раннього середньовіччя до пізнання та освіти. В одному із своїх листів *papa Григорій I* докоряє єпископу за те, що він вчив грамоті своїх підлеглих: “Ми не можемо згадувати без сорому, – обурювався понтифік, – що ти навчаєш когось грамотиці. Повідомлення про цей вчинок, до якого ми відчуваємо велике презирство, дуже тяжко нас вразило”.⁴¹

Під тиском християнства середньовічна Європа на певний час втратила античну інтелектуальну спадщину, результатом чого було падіння загального освітнього рівня. На той час інтелектуальну естафету підхопила арабська цивілізація. Саме в перекладі арабською мовою в Європу поверталися *Платон* і *Арістотель*. Важливо, що разом з античними авторами араби “експортували” у Європу *способи економічної діяльності та відповідні терміни, що їх описували*. Загалом “для цього суспільства характерним є уповільнення суспільного життя, майже повна атрофія грошового обміну, що робило неможливим функціонування оплачуваного чиновництва, і переорієнтація свідомості на чуттєве сприйняття безпосередньо даного. Як тільки всі ці характеристики стали змінюватися, стало змінюватися і феодальне суспільство, перетворюючись у дещо інше”⁴², – писав *М. Блок*. Як тільки долається “атрофія грошового обміну” і починає виникати потреба



у підготовлених чиновниках, це одразу ж привело до розвитку освіти.

Специфікою раннього Середньовіччя було те, що після падіння Західної Римської імперії функції держави починає виконувати церква, з огляду на що утворюється своєрідна християнська теократія. Відповідно вимоги до освіти на початку Середніх віків висуває, насамперед, церква, а не держава. Показовими у цьому контексті є педагогічні уявлення *Августина*, які постали основоположними для всієї християнської цивілізації.

Особливе місце в теологічній концепції освіти *Августина* належить людині. Вона як предмет виховання та навчання є образ Божий, в якому міститься безкінечне начало. Отже, людина здатна безкінечно розвиватись і вдосконалюватись як розумово, так і морально. Сконцентрованість на “внутрішній” трансформації властива християнству внаслідок постулату про вихідну, вроджену гріховність людини. Соціокультурне життя середньовічної людини немислиме без проблеми *спасіння* та її вирішення.

Відповідно до логіки дуалізму, який пронизує всю інтелектуальну культуру епохи, людина розпадається на “внутрішню” та “зовнішню” людину, на “душу” і “тіло”. Але ці частини не існують паралельно, як це подано в філософії *Р. Декарта*. “Сили душі” панують над “силами тіла”, тому розвиток “душі” не залежить від стану “тіла”. Отже, зусилля вчителя повинні бути спрямовані на розвиток *душі*. Мета діяльності вчителя визначається уявленнями про мету існування людини взагалі – це *спасіння*, наближення до Бога.

Світогляд *Августина* сформувався значною мірою під впливом філософських ідей *Платона* та *Піфагора*. Тому ідеал вчителя містить в собі як християнські імперативи, так і елементи античної спадщини. Поєднуючи уявлення різних культурних традицій, *Августин* доходить висновку про гармонійність та впорядкованість світового устрою. Мета виховання – долучити людину до світової гармонії, яку забезпечує її творець, тобто Бог. Розподіл світу на



“Град земний” і “Град небесний” передбачає сходження від першого до другого. “Град небесний” є царством істинної гармонії, цілісного світу. На шляху до “царства Божого” людина долає декілька сходинок. “Світ тіла є впорядкованим розташуванням частин. Світ душі нерозумної – впорядковане заспокоєння потягів. Світ душі розумної – впорядкована злагодженість судження та дії. Світ тіла та душі – впорядковане життя та добробут істоти одушевленої. Світ людини смертної з Богом – впорядковане у вірі під вічним законом підпорядкування... Світ небесного граду – найбільш впорядковане і одностайне спілкування у насолоді Богом та взаємно в Богові”⁴³, – писав *Августин*, конституюючи ті етапи виховання в людині, які могли б відповідати меті розвитку світу. Вона починається з “впорядкування” тіла, полягає у закономірному розвитку розуму, у вихованні волі та ствердженні віри для того, щоб у “небесному градусі” бути гідним спілкування з єдиним благом – Богом. “Сама мета виховання – розвинути у людині громадянина Божого царства – дає у своєму висновку і головний принцип виховання – слухняність та покірність вихователю”⁴⁴, – писав *М. П. Кібардін*.

Епоха Середньовіччя має свою, особливу, не схожу на наші уявлення щодо місії вчителя, позицію. Головний акцент робився на виховання *вірою*. Світське, раціональне наукове знання поступається місцем знанню про порятунок душі та її моральне виховання. Перевага надається передусім цілісності особистості, єдності розуму, волі та чуттєвості. Потрібно врахувати властиве для Середніх віків виховання за допомогою прикладів. Педагогіку цього періоду характеризують як “авторитарну”, оскільки особливості соціально-економічного устрою обумовлювали виховання та навчання без характерного нашому часу людиноцентризму і дитиноцентризму. Людина не протиставлялася світу та общині. Центром Всесвіту був Бог, і людина прагнула досягти його досконалості. Теоцентричний світогляд визначає *покірність* визначальним моментом педагогічної практики. До



повного єднання з Богом веде втрата свого життєвого “Я”, індивідуальної волі та особистих потреб. Це неможливо без дотримання суворої дисципліни, змушує учня (вихованця) контролювати свої прагнення у досягненні вищої мети – Бога. Тому навчання є невідривним від аскетичного ідеалу Середньовіччя. Воно виступає певною духовною практикою, для засвоєння якої необхідні час і досвід. Тому вчитель як вихователь має безперечну перевагу над учнем.

Вчитель (вихователь), на думку *Августина*, – це єдиний і головний педагогічний засіб, його воля повинна виключити усі інші фактори в процесі навчання. Вчитель є посередник між Богом і недосконалою людиною. “Ось чому вихователь для *Августина* – це орган Божий, це уста, за допомогою яких Бог повідомляє свою волю творінню”.⁴⁵ Але подібний статус вихователя (вчителя) накладає на нього відповідні зобов’язання. Вчитель повинен постійно пам’ятати, що він знаряддя Істини. Так само як і *Христос*, вчитель повинен навчати слухати, благоговіти та наслідувати. Однак він повинен пам’ятати, що є тільки знаряддям вищого начала, і сприяти його утвердженню, а не власній самореалізації. Таким чином, вчитель повинен бути відповідним тому, до чого він спрямовує вихованців. Слово у нього не повинно розходитись з ділом, адже “життя відповідно до того принципу, який проповідується устами, вчить сильніше за будь-яке слово”.⁴⁶ Так закладаються основи нового архетипу вчителя.

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



Напрямок розвитку шкільної системи у середньовічній Європі значною мірою був визначений позицією *Августина*. Для нього істини Святого Письма повинні підпорядкувати собі “язичницьке” знання та використовувати його в інтересах християнства. Тільки в такому випадку “язичницька” освіченість може мати місце у християнському світі. В умовах концентрації функцій навчання церквою таке ставлення до освіти дозволило зберегти античний спадок в організації навчально-виховної діяльності.

Важливим для формування середньовічної освітньої системи був вплив досвіду ірландського чернецтва. Справа в тому, що після християнізації Ірландії у V столітті її монастирі стають експериментальними майданчиками, які здійснювали християнізацію язичників за межами “римського світу”. Подібна практика була невідомою пізній античності і вимагала перетворення монастирів на центри, в яких розвивалися нові форми навчання в суспільстві, в якому раніше були відсутні освітня інфраструктура і система ретрансляції шкільного знання. Досвід ірландських шкіл у справі навчання латини, написання книг та підготовки кліру для релігійного і пастирського служіння пізніше був засвоєний англосаксонською церквою, а в епоху *Карла Великого* суттєво вплинув на становлення системи освіти в масштабах усієї латинської Європи.⁴⁷

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

В цей період, в результаті соціально-економічних зрушень, виникає новий інтелектуальний прошарок середньовічного суспільства. Популярними стають *ваганти*; до них приєднувались



також мандрівні актори, небагаті лицарі. Незважаючи на строкатість складу вагантів, вони мали спільні риси: всі вони мали шкільну або університетську освіту і за професією були, за сучасною термінологією, здебільшого інтелектуалами-гуманітаріями; у них не було постійного місця роботи і певного місця проживання. Але ваганти мали певні права та привілеї, які були надані королями і папою університетам та духовенству. Так, наприклад, представники “університетської корпорації” були непідсудні загальному суду, що ставило їх в правовому відношенні вище основної маси населення, підтримувало в них почуття власної переваги над нею. В свою чергу, це викликало відповідну реакцію населення, найчастіше негативну.⁴⁸ Але ця перевага усвідомлювалась як внутрішня, а не зовнішня елітарність. Вона була заснована на *причетності до знання*, а не на *соціально-владних атрибутах*.

“Університетська корпорація” сформувала свої специфічні цінності та способи поведінки, які і в наш час продовжують впливати на освітній процес. Прагнення до пізнання, властиве мандрівним “школярам” та “магістрам”, було настільки щирим і привабливим, що починає сприйматися як чеснота, здатна конкурувати з чеснотами духовенства і лицарства. Навіть те, що вони брали плату за свою працю, не применшувало їх привабливості. Хоча для середньовічної культури торгівля знаннями не схвалюється. В “Декамероні” згадується молодий чоловік на ім’я Рінальдї, який довго вчився в Парижі, але не для того, щоб потім, за прикладом багатьох інших, користуватися своїми знаннями для власної вигоди, а, “як належить людині благородній, до джерела знання долучитися, і в суть і корінь речей проникнути”. Після повернення його поважали і за його походження, і за набуті знання. Отже, *благородство походження* збігалось з *благородством знання*. Але для університетської культури більш характерною є опозиція благородства не лише по крові, а благородства чеснот, знання. Зрозуміло, що перевага



надавалась “істинній” шляхетності вченого. “В добу Середньовіччя формуються два шляхи досягнення ідеалу шляхетності – за допомогою зброї або освіченості”⁴⁹, – зазначає Ю. П. Уваров.

Показово, що *інститути освіти* розвиваються в “*міській цивілізації*”. Ж. Ле Гофф писав: “Спочатку були міста. Інтелектуал Середньовіччя народжується разом з ними. Він з’являється разом з їх розквітом, який був пов’язаний з розвитком торгівлі, промисловості (скажемо скромніше – ремесел), як один з тих майстрів, які оселились в них під впливом розподілу праці”⁵⁰. Так було не тільки в добу Середньовіччя, те ж саме відбувалося у стародавніх Шумері, Вавилоні, Єгипті тощо. Антична культура також була заснована на містах-державках.

Отже, для *інтелектуального відродження* середньовічної Європи потрібен був *розвиток міст*. На думку М. Вебера, поява міст безпосередньо пов’язана із *економічними чинниками*. На відміну від сільського поселення, місто було місцем перебування князя (володаря) та *економічним центром – ринком*. Існування останнього часто було засноване на привілеї та захисті, який надавався князем, зацікавленим в постійному імпорті товарів і ремісничих виробів, а також в митах, різних платежах за наданий захист, зборах, процесуальних платежах, пов’язаних з ринком. Окрім того, існувала потреба, щоб в містах селилися ремісники та торговці, оскільки вони здатні платити податки і нести повинності. Селитися поруч з ринком було економічно вигідним у зв’язку із зростанням земельної ренти, яка збільшувала шанси господаря землі підвищити свій соціальний статус. Тим більше, одержувався прибуток у *формі грошей*, які збільшують економічні можливості господаря. “Отже, місто в тому смислі, як ми його розуміємо, є поселення, в якому діє ринок”⁵¹. *Гроші постають тією силою, яка споруджує міста*. “Дійсно, зростання міст було пов’язане з прогресом грошової економіки, а “піднесення буржуазії” являло собою появу суспільного класу, економічна влада якого базувалася скоріше на грошах, ніж на землі”⁵², – писав Ж. Ле Гофф.



Зауважимо, що на базі постійно діючого ринку час від часу організовуються ярмарки, на які з'їжджаються купці з інших країн. Разом з тим, місто постає не тільки *торговельним*, але й *культурним* центром. *В епоху Середньовіччя поширення ідей та знань відбувалось тими самими шляхами, що й розповсюдження товарів (речей).*

Окрім цього, середньовічне місто ставало середовищем утворення унікальних, раніше невідомих *соціальних зв'язків*. Адже з розвитком міст руйнується *освячена соціальна ієрархія* і основну роль починає відігравати *третій, професійний стан*. Соціальна структура міста була більш гнучкою і мобільною щодо "сільського світу" Середніх віків. Очевидно, що однією з причин занепаду античної освітньої традиції було те, що вона мала більше відношення до міста, ніж до села. "Починаючи з V століття, церква вже не може використовувати цю традиційну систему, яка пішла у минуле разом з античною культурою і деградувала в міру занепаду міського способу життя, – антична школа належала місту і не прижилась у селі".⁵³ Розвиток міст і поява нового стану середньовічного суспільства – бюргерства, з властивими для нього специфічними способами життєдіяльності, були тими причинами, які обумовили трансформацію освіти і сформували нові вимоги до вчителя.

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



і родових зв'язків, оскільки залишався релігією воїнів, поділених на племена і роди.⁵⁴

Для одержання освіти необхідне відповідне середовище, в якому існує певний рівень самостійності і свободи щодо тісних соціальних зв'язків. “Сім'я стає необов'язковою формою задоволення природних потреб, сусідство і дружба заміщаються зв'язками за інтересами та конвенціональним спілкуванням. Окрім того, життя народу замикається в межах будинку, села та міста; освічена ж людина є жителем великого міста, вона є національною та інтернаціональною”.⁵⁵ Таким чином, підвищення рівня освіти відбувається в суспільствах, які перестають “розчиняти” в собі індивідів як вторинні та підпорядковані елементи. Там, де окремих індивідів пригнічується природою і соціальною системою, вимоги щодо рівня його освіченості досить низькі. З огляду на це, місто є тим простором, у якому окремих індивідів здатний реалізуватися як самодостатня та повноцінна одиниця. Місто постає середовищем, де культивується свобода особистості, яка закріплюється у правах комун на самоврядування.

Боротьба міст проти феодалів завершувалась даруванням хартій різного змісту. Боротьба за свої права передбачає домінування раціонального світогляду над ірраціональним (трансцендентним). Адже, вважає *Ф. Тьоніс*, раціональне, наукове і вільне право стало можливим лише завдяки дійсній емансипації індивідів від усіх сімейних, територіальних та міських зобов'язань, від забобонів і вірувань, від успадкованих традиційних форм, звичок і обов'язків. Саме у середньовічних містах закладалися основи для розвитку такого права. “То була перемога егоїзму, зухвалості, неправди та удавання, тріумф сріблолобства, честолюбства і прагнення до насолод, але, окрім того, також і безсумнівна перемога споглядальної, ясної, тверезої свідомості, завдяки якій вчені та освічені стани відважились втручатися у справи божественні та людські”.⁵⁶ Таким чином, місто з його конвенціональними відносинами, які закріплюються у праві,



культивує раціональне мислення, що виступає основою для зростання рівня освіченості.

Освічена людина є чужою консервативним, статичним, традиційним знанням. Характерні риси освіченої людини в період Середньовіччя починає втілювати *торговець*, діяльність якого у всіх давніх, локальних та осілих культурах сприймалась як чужорідне і майже негативне явище. “Водночас торговці, – зазначає Ф. Тьонніс, – це типова освічена людина: вона позбавлена батьківщини, багато мандрує, обізнана у чужих звичаях і мистецтвах, але не відчуває прихильності та пієтету перед звичаями якоїсь однієї країни, володіє декількома мовами; будучи гострою на язик та двомовною, спритною, вміючи пристосовуватись і, незважаючи на це, ніде не забуваючи своїх цілей, вона легко та спритно пересувається з місця на місце, змінює свій характер і спосіб мислення (вірування або погляди) як модне вбрання, розповсюджує це та інше за межі первинних сфер, все змішує й урівнює, повертає старе та нове собі на користь – і тому втілює в собі цілковиту протилежність і стосовно селянина, який тулиться до свого шматка землі, і стосовно солідного, зайнятого своїм ремеслом городянина. У порівнянні той та інший обмежені, незрілі, неосвічені”.⁵⁷ Подібно до торговців, в епоху пізнього Середньовіччя мандрують, як вже зазначалося, інші освічені люди – *ваганти*.

Місто здійснило величезний вплив на духовне життя середньовічної людини. В XI і частково в XII століттях монастирі, поза сумнівом, створювали найбільш сприятливі умови для розвитку культури і мистецтва. Містичний спіритуалізм і романське мистецтво знайшли розвиток у монастирях. З часом відбувається переміщення центру ваги культури, і першість від монастирів відходить до міст. Це яскраво проявилось у двох галузях – в освіті та архітектурі.

Впродовж XII століття *міські школи* рішуче випередили монастирські, які вийшли з єпископальних шкіл. Нові навчальні



центри завдяки своїм програмам і методикам, завдяки власному набору викладачів та учнів стали самостійними. Зокрема, *схоластика* була породженням міст. Вона запанувала в нових навчальних закладах – в університетах, що представляли собою корпорації людей інтелектуальної діяльності. Навчання і викладання наук стали *ремеслом*, одним з численних видів діяльності, спеціалізованих в умовах міського життя. Показовою є сама назва “університет” (“universitas”), інакше – “корпорація”. Справді, університети були корпораціями викладачів і студентів (universitates magistrorum et scholarium). Вони відрізняються один від одного тим, що в одних, як в Болоньї, керували справами студенти, а в інших, як в Парижі, – викладачі. Але головне в тому, що книга з об’єкта шанування перетворилася на інструмент пізнання. Навчити володіти ним міг лише вчитель.

Історія виникнення середньовічних університетів засвідчує важливу *роль соціально-економічних чинників для розвитку освіти*. В епоху пізнього Середньовіччя університети поступово втрачають свободу під впливом тиску світської та церковної влади. На початку свого існування середньовічний університет претендував *бути “третьою владою”*, і, в деяких випадках, досить успішно боровся з соціально-клерикальним тиском, відстоюючи свою незалежність. Університетська культура сміливо нагороджувала своїх представників лицарськими епітетами – “сміливий, куртуазний, доблесний”. Вчений сміливо починає засуджувати будь-яку ересь і всяку несправедливість, від кого б вона не походила. У XIII столітті Паризький університет виступив проти могутніх “чернечих орденів”, через століття – проти небезпечних “помилоч” самого папи Іоанна XXII, ще пізніше – проти Великої Схизми. Не дивно, що претензії як університетів *in corpore*, так і інтелектуалів взагалі на участь і навіть на верховенство в державних справах все зростали. Найпопулярніші їх герої – *Сенека* і *Боецій*, виявляються незрівнянно вищими за своїх вбивць-тиранів. Однією з головних вимог до вченого є приборкання тиранії. Не



випадково знаменитий юрист *Бартоло Сассоферрато* у визначення тирана включає “ворожнечу до знань і прагнення вигнати з країни всіх мудрих людей”.⁵⁸ Поступово ця “корпорація” магістрів і студентів підпадає під вплив “сильних світу цього” та починає виконувати інше соціальне замовлення.

1.3. Авторитет і відповідальність вчителя у новій та новітній історії

Соціально-економічний прогрес у новочасовий період європейської історії вимагає нових знань, нових емпіричних і теоретичних досліджень, що приводить до розширення простору освітньої діяльності. Схоластична наука не задовольняла зростаючі потреби економічного розвитку суспільства. Зміна його соціальної структури обумовлює швидкі темпи урбанізації. Розвиток міст, спосіб життя і цінності середньовічного бюргерства стають передумовою утворення *етосу буржуа*, який формально схожий на ваганта: він також шукає, але не знання заради істини, а знання заради прибутку.

У XVI-XVII століттях в Європі починає формуватися “дух капіталізму” (*М. Вебер*), в європейських містах все більше з’являється людей, пройнятих “підприємницьким духом” та “інстинктом наживи” (*В. Зомбарт*). Людина цього типу характеризується як “міщанин”. Він веде господарство, спираючись на *раціональне* міркування, що означає встановлення розумного співвідношення між прибутками і витратами, дотримання економії. Разом з тим відбувається принципова відмова від усіх правил феодального облаштування життя, в якому перевага надавалась не збереженню коштів, *ощадливості*, а марнотратству, *щедрості*, що



обумовлює перехід в епоху Ренесансу від *витратного* до *прибуткового* господарства.

Раціоналізація господарства перетворюється у його *економізацію*. Вона стосувалась насамперед людей багатих, які мали кошти і при цьому розраховували, рахували, економили, накопичували. “Ідея заощадження прийшла у світ! І знову-таки не вимушеного, а добровільного заощадження, заощадження не як потреби, а як доброчесності. *Заощадливий* господар стає тепер ідеалом навіть багатих, оскільки вони стали міщанами”.⁵⁹ Зазначимо, що економії підлягають не тільки гроші, кошти: ощадливість розповсюджується на нашу *душу*, наше *тіло*, наш *час*. Господарське ставлення до життя означає корисне та пристойне їх *використання*. Мислитель цього періоду *Л. Б. Альберті* писав: “Я використовую моє тіло, мою душу та мій час не інакше, як розумним способом”.⁶⁰ Так стверджується принцип, який засуджує неробство, марність існування: “Він забороняє марно витратити час, який відводиться Богом та оплачується людьми. Розпорядок дня повинен запобігати небезпеці пустої трати часу, яка представляє собою моральний вчинок та економічну нечесність. Тому дисципліна забезпечує позитивну економію. Вона встановлює пріоритет теоретично постійно зростаючого використання часу: скоріш його витрату, ніж використання”⁶¹, – писав *М. Фуко*.

Важливою рисою, яка засвідчує кардинальну зміну світоглядних орієнтацій “*нової людини*”, є “*освячення*” “*господарської діяльності*”. “*Народжується*” буржуа – носій капіталістичного духу, *Номо оeconomicus* (“*людина економічна*”). Розвиток “*духу капіталізму*” (*М. Вебер*) вимагає людини, здатної діяти та приймати рішення, керуючись не традицією або догмою, а своїм власним розумом (*ratio*). Основою для подібних трансформацій стала епоха Ренесансу, яка охоплює історичний період XIV-XVI ст. і характеризується інтенсивним розвитком науки, економіки, літератури, мистецтва. Спочатку ця епоха усвідомлювалась як звільнення від впливу церкви, розрив з



середньовічним релігійно-схоластичним світоглядом та відтворення ідеалів античної культури. Характерною ознакою культури Відродження стають *ідеї гуманізму*, у зв'язку з якими формується новий погляд на світ і людину. Гуманізм витісняє середньовічну аскетичну доктрину, протиставивши теології світську науку, поставивши у центр уваги людину, яка в ідеалі повинна бути сильною духом і тілом, мати право на радість і щастя.

Внаслідок розповсюдження ідей гуманізму зростає соціальна потреба в освіті, адже цілеспрямоване навчання і виховання були головним шляхом впровадження у життя наукового знання. Інститут освіти постає важливим засобом формування “гармонійної людини” та інструментом в ідейній боротьбі з середньовічним світоглядом. Зміна соціальних вимог щодо знання сформувала нові вимоги до вчителя. Він тепер повинен виходити з концепції гармонійного й всебічного розвитку особистості дитини. Адже в Новий час відбувається “відкриття дитинства”. Цю ситуацію *Ф. Ар'єс* пояснює тим, “що люди X-XI століть не затримували своєї уваги на дитинстві, яке їх не цікавило та навіть не вважалось частиною реальності. Це наштовхує ще і на ту думку, що в сфері традицій та звичок, а не тільки у естетичному вираженні, дитинство вважалось перехідним періодом, який швидко минає, про який швидко забували”.⁶² Тільки починаючи з XVII століття дитина позбавляється анонімності, усвідомлюється самодостатність, унікальність та цінність безсмертної дитячої душі. В зв'язку з чим з'являється потреба виховати здорових, ініціативних та активних людей, що мають різнобічні інтереси. В цей час суспільство починає приділяти велику увагу фізичному і розумовому вихованню дітей: учнів слід навчати активно мислити, самостійно пізнавати навколишній світ. Гуманісти вважали, що навчання повинно бути засноване на наочності і забезпечувати свідоме засвоєння знань. Вони засуджували характерну для Середньовіччя авторитарну дисципліну, закликали дбайливо і уважно підходити до дитини, поважати її як особистість.



Проте розповсюджені уявлення про науково-педагогічну діяльність гуманістів багато в чому однобічні та ідеалізують тогочасну освітню систему. Справа у тому, що для Відродження характерною є вкрай нестабільна соціально-політична ситуація. Ця епоха супроводжується кризою смислу, пошуком нових способів самоствердження “людини в людині”, і розповсюдженням цієї кризи в усі інші сфери суспільного буття. Якщо Середньовіччя забезпечувало людині відчуття впорядкованості та гармонійності світу, вписувало її у визначене, “одомашнене” місце, то Відродження, а потім і Новий час, навпаки, виривали її із обжитого Космосу та розчиняли людину як “мислячий очерет” (Б. Паскаль) у чужому, бездушному та безкінечно “пустому” Всесвіті. Постає проблема *смислу людської життєдіяльності*. У пошуках джерел подолання “кризи смислу” У. Матц доходить висновку, що “доцільно звернутися до тієї кризи основ політичного порядку, яка була породжена до початку Нового часу частковим політичним успіхом Реформації. Криза ця проявляється у конфесійних конфліктах, тоді, зокрема, виникають секти, що відверто і часто навіть досить успішно боролися за політичне панування. Це стосується сект кальвіністського типу, які проявили себе у громадянській війні XVII столітті у Англії”.⁶³ Отже, цілісність християнського світосприйняття була підірвана з середини самого християнства. Так, Італія, що “відроджувалась”, представляє собою “криваву безперервну виставу, яка нараховує 7200 революцій та понад 700 масових вбивств, – жахлива сцена, яка окупає чудо “декорацій”, до яких приклав руку кожен італійський художник”⁶⁴, – зазначає К. А. Свасьян. “А епоха Ренесансу, епоха неймовірного творчого підйому, – чи було у ній вище, справжнє “життя”? ... “життя” там було жахливим, злим життям, у ньому ніколи не була здійснена краса у земній її досконалості. Життя Леонардо та Мікеланджело було суцільною трагедією та мукою. І так завжди, завжди було. *Культура завжди була великою невдачею життя*”,⁶⁵ – писав М. Бердяєв. Секуляризація була нічим іншим, як



сакралізацією землі та “життя”, земних справ, радощів “життя” у ситуації втрати Абсолюту (Бога). У ці неспокійні часи і з’явився “новий соціальний міф”: спрямовані на “потойбічний світ” надії раптом отримали значення у цьому, реальному, світі, стали сприйматися як такі, що можуть реалізуватися *тут і тепер*.⁶⁶

Людство все ще шукає втрачені шляхи до раю, хоча все більше спрямовує свої зусилля на впорядкування навколишнього світу. Розмірковуючи над цим питанням, *М. Ласкі* доходить висновку, що у цей час відкриваються інші шляхи для досягнення раю. “Один з них показав *Данте* – земне царство миру та справедливості; інший відкрили *Колумб* та *Америго Веспуччі* – зелені землі екзотичної надії та доброї вдачі; ще один шлях показав *Мор* – світське суспільство, влаштоване людьми на засадах добродетелі. За ними підуть інші першопрохідники..., що шукають новий образ життя для людини у її теперішньому земному існуванні”.⁶⁷ Людство, відчуваючи ностальгію за втраченим раєм, переміщує рай у майбутнє. “Міфи про рай” перероджуються у “віру в прогрес”, яка живиться не ірраціональними моментами людської свідомості, а спирається на раціональний розрахунок. Дуалізм самої природи середньовічної культури перейшов в іншу якість: дихотомія “земне-неземне” вирішується на користь “земного”. Тут вона знову ж таки розщеплюється на безліч соціальних суперечностей, проте їх протистояння має не абсолютний, а відносний характер. Протиставлення “граду земного” і “граду небесного” підміняється “емпіричним містом” та “ідеальним містом”, де “ідеальне місто” аж ніяк не потойбічне – воно віддалене лише у часі або у просторі та може бути досягнутим за допомогою раціональної діяльності. Спрямованість на пошук “внутрішнім оком” одкровення в самій людині змінюється її виходом у зовнішній світ та фіксацією останнього зором і слухом.

З цього приводу *Мейстер Екхарт* писав: “Слух більше вносить усередину, зір же відкриває зовнішнє... Тому у вічному житті ми будемо набагато більше блаженні у слуху, аніж у зорові. Тому що



справа покірності вічному слову – у мені; справа зору, навпаки, спрямована від мене; у слухові я перебуваю страждальним, таким, що сприймає, у зорі я діяльний”.⁶⁸ У перспективі новітньої історії діяльне “зорове” відношення до світу заміняє “прислуховування” до світу. Мислення Ренесансу довірилося людському зору, тому в цю епоху людина вперше починає думати, що реально та суб’єктивно чуттєва картина світу збігається з її сутністю. Те, що ми бачимо своїми очима, не вигадка, не ілюзія, не помилка зору, а існує реально. У цьому контексті показовим є сучасне домінування візуальних способів передачі та отримання інформації.

Тим самим відбувається “прорив” людської активності “назовні”. Спочатку він ще супроводжується релігійними мотивами, проте у ньому вже на повну силу звучать соціально-економічні інтонації. Для забезпечення його реалізації потрібні були відповідно підготовлені люди, що поступово переносить освіту у центр уваги новоєвропейського суспільства. Вчитель у цьому контексті знаходиться у специфічній ситуації: взаємозв’язок причини та наслідку історичного часу він відчуває гостріше, ніж представники інших професій. Показник цивілізованості того чи іншого суспільства не величина багатства і рівень культури, не розмір міст, а освіченість і вихованість людини, обумовлені насамперед діяльністю вчителя.

Відповідальність місії вчителя підкреслювали всі видатні мислителі Нового часу. Вони сподівалися шляхом “істинного” навчання і виховання вирішити проблему побудови справедливого соціального устрою. Дж. Локк в “Думках про виховання” формулює “велике завдання”, покладене на вихователя: “Формувати поведінку і душу свого вихованця, щоб прищепити йому хороші звички, закласти в ньому основи чесноти і мудрості, дати йому поступово знання про людей, вселити любов і прагнення наслідувати усього, що прекрасне і гідне похвали, і озброювати його силою, енергією і запалом у прагненні до цих цілей... привчити робити зусилля і дати йому деяке уявлення про те, в чому



він повинен удосконалюватися вже самотійно”.⁶⁹ У цій настанові в загальному вигляді сконцентрована морально-гуманістична програма виховання, основні риси якої відображені в працях *Я. А. Коменського, Ж. Ж. Руссо, І. Г. Песталоцці, К. Д. Ушинського* та інших. Більшість їх ідей лягли в основу сучасної педагогіки.

У педагогічних концепціях, породжених епохою, постає новий образ вчителя, що сформувався під впливом особливостей Нового часу. В цей період відбувається розповсюдження ідей про загальну освіту народу. Шлях до вдосконалення не тільки суспільства, але й самої людської природи, вбачали у оволодінні науковими знаннями. Ідея прогресу безпосередньо пов’язується у Новий час з розвитком науки, яка в цей історичний період, особливо природознавство, стає все більш авторитетною.

Важливою рисою Нового часу в контексті становлення нового архетипу вчителя є трансформація “духу християнства” (*А. Швейцер*). В процесі секуляризації відбувається визнання релігією права індивіда на самотійну діяльність і активне життя. Християнство стає “релігією дії”, виступаючи як “релігія Ісуса” проти “християнських догм”. На думку *А. Швейцера*, християнська етика Нового часу узгоджується з етикою пізнього стоїцизму, яка спирається на мислення. “Під кінець античності пізній стоїцизм і християнство... пошматували один одного. В Новий час вони об’єдналися, щоб виробити етичний світогляд”.⁷⁰

Суттєвим моментом, який актуалізував вимоги до освіти, є поява централізованих держав монархічного типу. Період “розчинення” держави в суспільстві змінюється процесом “поглинання” суспільства державою. Одночасно людина починає усвідомлювати себе як індивідуальність, відокремлена від соціального оточення. У зв’язку з чим оновлюється антична ідея громадянина як людини, здатної приймати усвідомлені рішення, які мають актуальне значення для людини і держави.

Світогляд людини Нового часу формується під знаком науки, яка перебирає на себе прогностичну функцію релігії. Разом з тим,



поглиблення вивчення природи загострювало потребу в нових методах пізнання. Вивчаючи “велику книгу світу”, *Р. Декарт* відмітив фундаментальну суперечність свого часу – між науковим знанням та традиційними поняттями схоластичної філософії: хоча духовне життя суспільства неможливе без релігії, але істинне пізнання природи, як і самої людини, може бути здійснене лише за допомогою раціонального дослідження та індивідуального мислення. Інтелектуальну культуру Нового часу характеризує раціоналізм, що кардинально відрізняє його від всіх попередніх епох. В цьому контексті “поворот до дитини” визначає специфіку педагогічного процесу Нового часу. Перш за все школа звільняється з-під всеосяжного контролю з боку церкви, оскільки настає час нової культури мислення, що посилювало увагу до діяльності вчителя. “Для цілковитого перетворення чого б то не було, потрібні не одні нові закони, а нові люди”.⁷¹ Новий час вимагав “нових людей”, що передбачало формування “нової педагогіки”. Але для цього потрібні відповідні вчителі-вихователі, яких готують університети. Перша і головна умова прогресу є тверда віра в творчу силу особистості. Але для її підготовки самі університетські викладачі повинні бути людьми творчими, захопленими “духом” прогресу. Мова йде про становлення автономії вчителя, без якої неможливе справжнє навчання та виховання. Нововведення призначені не для того, “щоб змінити мертву букву, а щоб дати великий простір дії особистості наставників”.⁷² Ця думка є наскрізною для освіти Нового часу, стверджуючи ідею вчителя як активного учасника педагогічного процесу. Активність – визначальна риса архетипу новоєвропейського вчителя.

Внутрішня мотивованість активності вчителя обумовлює його вільну діяльність. Свобода – необхідна передумова функціонування вчителя; вона повинна обмежуватися власними можливостями самореалізації в педагогічному процесі і відповідальністю за свою справу, яку він несе через усе своє життя. Відповідно до покладеної



на вчителя ролі в суспільстві його правове і матеріальне становище повинно бути поставлено на належну висоту; це положення має бути таким, щоб зробити педагогічну діяльність привабливою для всіх здібних, талановитих людей.

Подальшим поштовхом для розвитку соціально-філософського переосмислення основ виховання стали реформаційні процеси в релігійному житті Європи. У Німеччині у XV-XVI століттях під впливом Реформації гуманістична педагогіка набрала вираженого філологічного характеру. Гуманісти виступали за досконале вивчення латинської, грецької і давньоєврейської мов з тим, щоб краще вміти, як вони вважали, розкривати фальсифікації Біблії і античної літератури, що їх робили тодішні “Отці церкви”. Концентрація уваги на вивченні мов, які прийнято називати класичними, призвела до виникнення так званої “класичної освіти”. Її початок поклала відкрита у Німеччині в 1528 р. знаменита гімназія *Штурма*, де впродовж 10 років вивчали тільки латинську і грецьку мови. Згодом класичні гімназії стали типовими навчальними закладами у всій Європі.

Католицька церква не могла поступатись першістю у впливі на виховання і навчання реформаторським релігійним течіям. Втрата впливу на молодь і людей взагалі могла перерости у втрату впливу на суспільство. Орден єзуїтів, захищаючи католицьку церкву, обрав своїм знаряддям *сповідь, проповідь і школу*. Єзуїти не пропагували широкої освіти для народу, тому всі свої зусилля спрямували на відкриття недоступних простим людям середніх і вищих єзуїтських шкіл, призначених для дітей знаті. Єзуїтська система навчання і виховання готувала переконаних пропагандистів католицизму, які нетерпимо ставились до віруючих інших конфесій. З метою повного підпорядкування вихованців церкві, над ними встановлювався постійний, зовні непомітний контроль. Діти в цих закладах проймалися єзуїтською мораллю і ставали слухняними знаряддями в руках єзуїтів. Вони були позбавлені власної волі, свободи думки, їм були чужі поняття “гуманізм”, “чесність”,



“патріотизм”. У боротьбі з ворогами церкви єзуїти вважали придатними будь-які засоби, вони не зупинялись ні перед чим. Єзуїтське виховання відіграло негативну, з погляду самої релігійної моралі, роль у розвитку національних культур і релігій у багатьох країнах. Разом з тим єзуїтське навчання ставило завдання створення іншої системи освіти.

Виразником соціокультурних ідей щодо навчання та виховання у XVI ст. стає фундатор педагогіки як окремої науки *Ян Амос Коменський*. Він першим у світі теоретично обґрунтував весь комплекс основних питань, котрі в сукупності визначають педагогіку як науку, зібравши і переробивши у своїх творах весь досвід попереднього розвитку теорії і практики навчання і виховання молодого покоління. Концепція гуманістичного виховання в цей період визначає головні соціальні вимоги щодо освіти та вчительства. Насамперед, освіта повинна мати світський характер, орієнтуватись на людину і виключно на земне життя, не відкидаючи при цьому релігійну складову існування людини. Освіта цього періоду здебільшого не готувала спеціалістів, а мала на меті підготувати освічену людину взагалі, прищепивши їй якості добра, благочестя, мудрості, моральності тощо. Для італійського гуманіста *Леонардо Бруні Аретіно* найголовнішою метою навчання є виховання людини: “Адже всі науки мають на меті формування високоморальної людини, нічого кориснішого за це не варто й уявити”.⁷³

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



вільними від усіляких провин, а також високоосвіченими... Чим кращими будуть їх освіченість та моральність, тим більш міцними будуть паростки добродітності та вченості, які вони залишають своєю викладацькою діяльністю у дітях”,⁷⁴ – писав мислитель *М. Веджо*.

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

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



філософія Нового часу, котра “постає як теорія реалізації “природних прав” людини в різноманітних сферах життя. Оскільки ж на передній план вийшли державотворчі питання, генералізуючий напрям соціально-філософських пошуків перемістився у сферу політики. Їхньою центральною темою стала тема “суспільного договору” – концепції ефективної реалізації “природних прав” людини в розгалуженій системі людського співтовариства”.⁷⁵

Однією із багатьох форм боротьби зі старими схоластичними догмами в освіті стало Просвітництво. Його ідеологи (*Локк, Монтеск’є, Вольтер, Руссо, Дідро, Гольбах, Гельвецій, Кондільяк, Ламетрі* та ін.) вважали виховання і освіту головною рушійною силою і засобом досягнення людством рівності і свободи. Окрім того, просвітителі критикували існуючий державний лад, переосмислювали існуюче розуміння природи, релігійні погляди. Абсолютизуючи роль освіти і виховання у суспільстві, вони доводили необхідність логічно переконати весь народ у доцільності ліквідації старих порядків. Виступаючи за свободу наукового та філософського мислення, художньої творчості та політичної думки, вони відстоювали права народу на освіту й культуру. Ідеї просвітництва мали значний вплив на підготовку і здійснення Великої Французької революції. Вона надала можливість вперше на державному рівні започаткувати систему світської народної школи, позбавленої контролю з боку церкви. Освітня політика набувала державного і політичного значення, початкова освіта проголошувалась обов’язковою та безкоштовною.

Революція активізувала соціум та надала поштовх до оновлення системи освіти. У більшості проектів її реформування ставилось завдання зробити народну освіту обов’язком держави по відношенню до всіх громадян, навчання проголошувалось позастановим, загальнодоступним як для юнаків, так і для дівчат, і безкоштовним. Вивчення релігії у школах планувалось замінити курсом моралі. Висувалась ідея єдиної школи, де усі ступені були б



взаємопов'язані як адміністративно, так і через єдину послідовну програму навчання. Незважаючи на втрату своїх ідеалів, французька революція залишила в спадщину зародки нової організації шкільної справи.

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

На відміну від середньовічних уявлень про “гріховність” грошей, в Новий час стверджується ідея матеріальної винагороди, яка б відповідала всій складності і відповідальності вчительської праці. Цю ідею рішуче висловлював свого часу Дж. Локк, який вважав, що на “гідному вчителєві” не варто економити. Ефективна діяльність шкіл, вважав Я. А. Коменський, безпосередньо залежить від матеріальних витрат на вчителя: “Не слід шкодувати ніяких витрат заради правильної освіти”.⁷⁶ На переконання



К. Д. Ушинського, створення хороших шкіл “є найвигідніша фінансова операція”, на яку “не слід скупитися”.⁷⁷

Потреби суспільства формують архетип учителя, в якому концентруються всі актуальні вимоги “моменту історії” (*М. А. Бердяєв*), прояснюються сутнісні сторони педагогічної діяльності. Перш за все, виявляються особистісні та професійні якості вчителя, які в своїй сукупності створюють “образ наставника” і виступають найважливішою передумовою виховання. В юному віці дуже важливою є думка більш досвідченої людини. Здатність “почути” її голос є основою для саморегулювання своїх вчинків у старшому віці, а таку здатність може розвинути тільки “гідна людина”. *Я. А. Коменський* першим з мислителів Нового часу змінив образ шкільного вчителя: з суворого, караючого дітей судді і ката він перетворив його в гуманного, уважного наставника дітей: “Вчителі повинні знати, хотіти і вміти зробити уми всіх своїх учнів мудрими, мови – красномовними, руки – майстерними для письма та інших дій”.⁷⁸ При цьому вчителі “повинні бути зразками чеснот, які вони повинні прищепити іншим”.⁷⁹ Згідно з *Дж. Локком*, “доглядати за дітьми повинні тільки розсудливі люди”, адже приклад вихователя повинен спонукати дитину до потрібної поведінки; власна поведінка вихователя ні в якому разі не повинна розходитися з його приписами.⁸⁰ Такі міркування *Дж. Локка* передбачають орієнтацію учня на приклад вчителя, що особливо важливо в контексті сімейного виховання, в основі якого повинен бути авторитет вихователя. Це ставить високі вимоги до особистості вчителя. Для справжнього вихователя однієї репутації розважливої людини з великим запасом знань недостатньо, необхідні також тверезість, мудрість, ніжність, старанність, обережність, вихованість, гарне виховання.⁸¹

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



пожвавленою внаслідок наявності сімейних відносин”.⁸² Будучи прихильником сімейного виховання, як основи морального “добробуту” індивіда, *І. Г. Песталоцці* намагається відтворити атмосферу ідеальної сім’ї в школі. Згідно з його міркуваннями, екстраполяція на шкільну систему сімейних відносин вважається об’єктивно правочинною у справі вдосконалення виховання. Осмислюючи власний досвід, *І. Г. Песталоцці* не сумнівався у перевагах сімейного виховання перед шкільним. “Для того, щоб школа створила щось подібне, потрібно, щонайменше, щоб вчитель був прямодушною, веселою, милою, гуманною і бадьорою людиною, учні якого... зрослися б з його батьківським серцем”.⁸³ В такому контексті вчитель – це “людина, створена для того, щоб відкривати серце і уста дітей і, так би мовити, виманювати з найпотаємніших куточків їх природний розум і природну дотепність”.⁸⁴ Сила вихователя повинна бути “чистою батьківською силою, пожвавленою наявністю всього обсягу домашніх відносин”.⁸⁵

Епоха Просвітництва в своєму цілісному сприйнятті розділяється на два напрямки – *французьке просвітництво* і *англійський емпіризм*, що об’єднуються загальною ідеєю філософського переосмислення людини і суспільства. Обидва напрямки утворили нові вектори еволюції, які визначили кардинальний перелом аналізу місця та ролі людини в світі, зміну способів пізнання навколишнього світу. Як зазначає *П. П. Гайденко*, “в полеміці з християнським догматом про споконвічну гріховність людської природи, згідно з яким саме людина є джерелом зла у світі, французькі матеріалісти стверджували, що людина за своєю природою є доброю”.⁸⁶

Другим системоутворюючим напрямком епохи Просвітництва була англійська філософія. На думку *В. Віндельбандта*, саме “*Джон Локк* був тим мислителем, в системі якого ідеї Просвітництва вперше знайшли всебічне, ясне і глибоке поєднання, тому до нього приєднався, хоча часто і з полемічними намірами,



весь подальший хід розвитку, і в цьому сенсі Локк є розумом, пануючим над усім Просвітництвом”.⁸⁷ Педагогічні міркування Дж. Локка здійснили не менш великий вплив на формування системи освіти в часи Просвітництва, а також на релігійне, духовне і етичне навчання і виховання. В його педагогічних поглядах середньовічна ідея “лицарського виховання” переростає в ідею “виховання джентльмена”. Виховання повинно готувати джентльмена – ділову людину, яка уміє розумно і вигідно вести свої справи, фізично розвинена та відрізняється “витонченістю” манер поведінки у товаристві. Для джентльмена, на його думку, найважливіше виробити характер і волю. Морально вихована людина свої вчинки “контролює розумом”, вміє діяти “всупереч своїм почуттям і бажанням”.⁸⁸

Завдання вчителя – виховати потрібні, корисні звички учнів через позитивний досвід. Не достатньо лише заучувати правила моралі, слід використовувати їх у повсякденності, а найбільш важливим та дієвим методом виховання повинен бути особистий приклад вихователя. Тому вчитель сам повинен бути джентльменом, мати бездоганну репутацію, тверді знання і бути носієм усіляких чеснот. “Щоб сформувати молодого джентльмена, яким він повинен бути, його вихователь сам повинен бути добре вихований – він повинен знати правила поведінки і форми ввічливості стосовно всієї різноманітності осіб, часу, місця, примушувати свого вихованця завжди дотримуватись їх в тій мірі, в якій цього вимагає його вік. Цьому мистецтву не можна ні навчити, ні навчитися по книгах. Воно дається лише поєднанням хорошого суспільства і спостережливості”,⁸⁹ – писав Дж. Локк.

Однак ні школа, ні вчителі не можуть бути основними провідниками у вихованні джентльмена. Школа є відбитком суспільства, яке виховує людей аморальними. Тому навчати і виховувати дітей необхідно в сім’ї за допомогою вихователя, який, в свою чергу, повинен “...володіти хорошим знанням світу, знанням звичаїв, характерів, вад і недоліків свого часу, особливо країни, в



якій живе. Він повинен уміти показати їх своєму вихованцеві, оскільки вважає того здатним зрозуміти їх; повинен навчити його розбиратися в людях та в їх поведінці”.⁹⁰

Завдання навчання і виховання, вважає *Дж. Локк*, полягає не тільки у наданні знань, а у формуванні всебічно розвиненої особистості. “Велике завдання вихователя полягає в тому, щоб формувати поведінку і душу свого вихованця, щоб прищепити йому хороші звички, закласти в ньому основи чеснот і мудрості, навчити його поступово знанням людей, вселити любов і прагнення наслідувати всьому, що чудово і гідно похвали, озброювати його силою, енергією і старанністю в прагненні до цих цілей”.⁹¹ Тому вихователю не обов’язково мати ґрунтовні наукові знання та вводити учня у глибини сучасної науки. Він повинен лише дати йому певне уявлення про те, в чому учень повинен удосконалюватися вже самостійно.

Роль вчителя є хоча і важливою, але не визначальною. Тому суспільна вимога до вчителя – допомогти у вихованні джентльмена, сформувати особистість, пристосувати молодь до соціального життя (причому його *Дж. Локк* вважає аморальним), дати основи загальних знань, які учень у майбутньому може вдосконалювати самостійно. Тому відповідальність вчителя полягає лише у виконанні цих завдань, а головний тягар відповідальності за формування людини і громадянина *Дж. Локк* покладає на сім’ю.

Таким чином, епоха Нового часу, проходячи шлях трансформації соціальних, економічних, політичних відносин та переосмислення ціннісних орієнтацій, по-новому ставиться до мети виховання та формування його цілей та завдань розвитку. Виховання *ділової людини і джентльмена*, фізичне виховання і виховання “душі”, вільне виховання відповідно до природи, виховання “ідеї добра” – все це набуває нового значення і нових пріоритетів. Релігійна складова у навчанні, відходячи на другий план, залишається присутньою у більшості педагогічних систем. Реформаційні процеси в Європі прагнуть урівняти соціальні та



релігійні впливи на суспільний розвиток. В цю епоху вчительство як соціальний інститут виокремлюється в окрему професійну діяльність. Це вже не *мудреці* стародавнього світу і не *теологи-інтелектуали* Середньовіччя, а окрема професійна категорія людей, яка не лише намагається з'ясувати, *що* вчити, але й шукає відповіді на питання, *як* вчити.

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

Основи сучасної освіти були закладені в процесі становлення індустріального суспільства. Перехід до нього відбувався паралельно з трансформацією усього “тіла” соціально-культурного буття. Так, “промислова революція” супроводжувалась соціальними революціями в країнах Західної Європи. Це означає, що змінювалась не тільки наука і економіка, але й соціальні, культурні, політичні відносини, що їх метаморфози суттєво позначились на формі відносин вчитель-учень: новий тип економіки – ринкової, – вимагав відповідно підготовлених



індивідів, що повинен був забезпечити інститут освіти. Виникнення нових соціальних запитів змінює орієнтири і позиції діяльності вчителя.

В кінці XIX – початку XX століття, в період бурхливого розвитку індустріалізму, освіта набуває масового характеру. Вона постає необхідною передумовою відтворення “робочої сили”. В аграрну епоху (епоха Премодерну) домінує фізична праця. Професійні навички набувались індивідом впродовж життя та передавались в сім’ї від старших поколінь до молодших, шляхом наслідування норм та практичних навичок життя, які були поширені серед дорослих. Традиції та звичаї “передавались з покоління у покоління в усній формі”.⁹² Спеціальна підготовка була зайвою та сприймалась як привілей вищих прошарків суспільства.

Починаючи з епохи Відродження, зазначає *Ф. Бродель*, розвиток торгівлі породжує необхідність у спеціальній освіті. “Не було торгового капіталізму без учнівства, без попереднього навчання, без ознайомлення із засобами, які були далекими від примітивізму”.⁹³ У світських школах Флоренції XIV століття навчалось від восьми до десяти тисяч хлопчиків та дівчат, які здебільшого вивчали граматику. Певна частина з них пізніше навчалась у спеціально створеній школі для майбутніх купців. До п’ятнадцяти років у цих навчальних закладах вивчали арифметику та рахівництво, які були необхідні для того, щоб вести бухгалтерські книги. Подібні навички потрібні для фіксації операцій з продажу у кредит, комісійних, розрахунків з ринку на ринок, розподілу прибутків між партнерами. В подальшому освіта майбутніх купців завершувалась практичним навчанням у крамниці. Невелика кількість з них іноді відправлялись до Болонського університету вивчати право.

Поступовий розвиток виробництва приводить до ускладнення та спеціалізації людської праці. Відповідно ускладнюється процес навчання. В ієрархічно побудованих суспільствах рівень та тип освіти залежить від приналежності до вищих або нижчих



соціальних прошарків. Розвиток ринкової економіки обумовлює демократизацію соціально-політичних відносин і так званого “вирівнювання” культурного рівня індивідів. Підвищення знанневого і технічного рівня роблять науку та освіту одними з важливих чинників розвитку індустріальної епохи. Діяльність вчителя набуває нових рис: він тепер не так носій істини або сакрального знання, як експерт у тій або іншій галузі знань. Навчання виступає необхідною передумовою отримання професії та кар’єрного росту.

Одночасно індустріальна епоха вимагає від вчителя не тільки формування певних економічно корисних знань, але й специфічного світогляду. На перший погляд, розвиток ринкової економіки з її прагненням до “вигоди” протистоїть нематеріальним (культурним) чинникам соціального буття. Але насправді вона потребує світоглядного обґрунтування власного існування. Індустріальне виробництво розвивається разом з відповідним ідейним забезпеченням. Як зазначає *Т. Веблен*, відповідний тому або іншому соціальному порядку “образ мислення” формується під впливом “академічного навчання”.⁹⁴ Сформований під впливом викладачів та освітніх традицій спосіб мислення в індустріальну епоху має економічний контекст та визначає “корисність” індивіда.

Визначну роль у конституюванні сучасної системи освіти, вважає *Т. Веблен*, відіграв “бездіяльний клас”. “Всі характерні риси загальноновизнаних академічних дисциплін і самої системи освіти, які пояснюються нахилами бездіяльного класу або визначальним впливом грошових критеріїв гідності, необхідно записати на рахунок інституту бездіяльного класу, і будь-яке економічне значення цих рис освітньої системи буде приватним вираженням економічної ролі цього інституту”.⁹⁵ Таким чином, в індустріальну епоху в освіті взагалі і у вищій освіті особливо найбільш яскраво і виявляються ідеали “бездіяльного класу”.

Ця обставина обумовлена характерним для нього “невиробничим споживанням часу”.⁹⁶ Необхідно розуміти, що цей



клас активно продукує ідеї, що легітимізують той соціальний устрій, при якому можливе його існування в статусі панівного прошарку суспільства. Саме тому класична освіта традиційно є гуманітарною. Будь-які фундаментальні соціальні трансформації призводять до підвищеної уваги різних соціальних груп до інституту освіти. Останній використовується як засіб апології або руйнівної критики існуючої соціальної системи. В подібних ситуаціях діяльність вчителя використовується для здійснення необхідного впливу. Формування та розвиток індустріалізму призводили до руйнування традиційних основ суспільства. Перехід від одного типу суспільства до іншого повністю виводив людину із звичного для неї середовища – аксіологічного, географічного. Урбанізація кардинально змінювала спосіб існування індивідів. Саме на інститут вчительства покладалась основна відповідальність за підготовку потрібного “людського матеріалу”.

Соціальний порядок сприймає “дух освіти”⁹⁷ як простір формування потрібної людини. Причому не людини “взагалі”, а людини, здатної вміло “влитися” в практику життя. Звідси готовність покласти на освіту обов’язок формувати майбутню професійну еліту. Тим самим освіта сприймається процесом організації, контролю, впорядкування і приведення людини до певної “норми”. А якість освіти визначається здатністю результату освітнього процесу відповідати цій нормі. Зрозуміло, що вона обумовлена вимогами суспільства, претендує на статус всезагального інтересу. Саме в контексті цих інтересів відбувається розгортання освіти як засобу соціалізації людини.

Завдяки “соціалізації”, запити існуючого суспільства обумовлюють педагогічну діяльність, орієнтують освіту на вирішення потреб “практичного життя”. В такому випадку від вчителя вимагається формувати людину, здатну ефективно адаптуватися до потреб соціуму. Однак, існує протилежний підхід до цієї проблеми, згідно з яким освіта повинна формувати “всебічно розвиненого індивіда”. Але таке спрямування приводить



до абстрактності та схоластичності педагогічного процесу. Саме така модель вчительства є в тоталітарних країнах.

Соціальна динаміка змінює спосіб управління соціальними інститутами. Якщо індустріальне суспільство вимагало від вчителя формувати старанних виконавців, то постіндустріальне (інформаційне) суспільство вимагає формування ініціативної та креативної особистості. Зміни, що відбуваються в сучасному світі, дають підстави охарактеризувати його як *інноваційний світ*. Такою (інноваційною) прагне стати і сучасна освіта. Здатність не тільки адаптуватися до змін, але й породжувати їх, є необхідною рисою сучасної людини. Проблема міри розумності різних інновацій постає особливо гостро в контексті все більше відчутних наслідків “шоку від майбутнього” (Е. Тоффлер). Отже, важливо віднайти той горизонт, в якому інноваційна діяльність отримає адекватні форми свого здійснення та перестане бути загрозою для особистості, суспільства і планети в цілому.

Сучасність примушує осмислити співвідношення *етичної* та *економічної* сфери буття. Виникають різні моделі їх сполучення, хоча взаємодія вказаних сфер не рівноправна. “Економічна людина” як суб’єкт економічної діяльності виявляється відірваною від “людини етичної”. Звідси витікають наполегливі пошуки шляхів їх поєднання. Постановка питання про способи формування моральної відповідальності у “економічної людини” свідчить про зміну етичної складової в економічній діяльності. Економіка сьогодні домінує, оскільки “після того, як політичне зникло, розчинилося в соціальному, саме соціальне починає поглинатися економічним...”,⁹⁸ – зазначає Ж. Бодрійяр. Сьогодні розвиток освіти неможливий без врахування зазначених тенденцій.

Розповсюдження товарно-грошових відносин на усі сфери суспільного буття породжує відповідні зміни в теорії. “Економічний імперіалізм” в розумінні Г. Беккера є теоретичним відображенням тих тенденцій, що мають місце у реальності. Він не породжує їх, а слідує за ними, описує їх. Твердження, що



“економічний підхід дає продуктивну схему для розуміння усієї людської поведінки”⁹⁹, стає можливим тільки тоді, коли справді більшість сфер суспільного буття підпорядковуються “духу капіталізму” (М. Вебер). Отже, “капіталістичний дух” підпорядковує собі не тільки різні сфери суспільного буття, а й людину. Для В. Зомбарта сучасна йому “економічна людина” позбавлена свободи, вона підпорядкована “капіталістичному духу” з його “економічною раціональністю”.¹⁰⁰ Остання, будучи породженням людської діяльності, відчужується від неї та постає самостійною силою, що нав’язує та примушує людину до поведінки, відповідної вимогам утилітаризму.

Однак освітньому процесу іманентна творчість. Вона є його сутністю. Для розуміння місця творчості в освітньому процесі необхідно виявити його сутність. Розуміння внутрішньої логіки становлення і розвитку освіти дає можливість свідомого, цілеспрямованого визначення орієнтирів її трансформації. В такому випадку зміни вітчизняної системи освіти будуть визначатися не політичною або економічною доцільністю, а іманентною її розвитку логікою творчості.

Однобічно-догматичний погляд на взаємозв’язок освіти і суспільства, освіти і ринкової економіки перетворює першу на виконавця “зовнішнього” замовлення. У цьому випадку головним завданням освіти постає виготовлення “потрібного індивіда”. Освітній бестіарій вже переповнений подібними вихованцями: “соціалістичною”, “радянською”, “економічною”, “соціальною”, “національною” тощо людиною. У цій вузькій “спеціалізації” відповідно до потреб сьогодення і приховується причина “старіння” знань.

Освіта є транслятором знань, й існує не лише як продукування творчого начала, а скоріше як процес відтворення та фіксування репродуктивних функцій людини. Однак сучасний глобальний світ вимагає творчої людини, а освіта спрямована на підготовку “людини потрібної”. Тобто на формування наперед заданої



кількості та конфігурації “корисних” якостей. Якщо творчість орієнтована на самовизначення, то “людина потрібна” орієнтована на ретельне відтворення запрограмованих інструкцій та алгоритмів. Або, інакше кажучи, “якщо творчість співпричетна свободі, то “людина-функція” співпричетна авторитаризму та догматизму.

Разом з тим, творчість не є чимось таким, що “знаходиться” “поряд” з людиною, “окремо” від неї. Немовби є людина, а є творчі здібності, що використовуються нею час від часу, а до того часу “лежать” у “темних схованках”. Творчість є способом буття людини, причому не окремої, обдарованої людини, а людини взагалі. Адже становлення *людського* має виключно творчий характер. Без творчості неможливе становлення та розвиток людини як соціокультурної істоти. Якщо навіть розуміти творчість як продукування нового, того, що раніше не існувало, то і в цій ситуації становлення людської особистості є творчим процесом. Цілком логічно, що кожна людина – це створення нового, того, що раніше не існувало.

В такому випадку творчість є не виключенням, а “нормою” людського існування. Однак творчість постає як “норма” людського буття за умови, що його основою ми вважаємо не суто “споживче” існування, а власне людське. Тобто необмежений наперед даними масштабами розвиток вільної особистості. Визначення творчості, як створення нового, містить в собі спробу задати творчості, розвитку людських здібностей наперед визначений масштаб. Мірилом творчості виступає результат, який обов’язково повинен містити ознаки “нового”. Адже “нове” краще продається – не має ніякої таємниці, що мірилом творчості сьогодні виступають гроші. Ось той наперед даний масштаб, який задає міру розвитку людини та критерій творчості. Дійсно, не всі здатні безболісно та успішно адаптуватися до масштабу “все на продаж”, і відповідно до цього критерію далеко не всі здатні до творчої діяльності. Але якщо визначати творчість як здатність створювати



“нове”, яке в свою чергу повинно бути “потрібним”, “корисним”, тоді всі інші прояви творчості перестають існувати.¹⁰¹

Однак така позиція не враховує трансформацій, які відбуваються в соціумі та якісно змінюють характер і сутність його феноменів. Сьогодні очевидним є рух освіти у бік “ринку освітніх послуг”. В такому випадку якість освіти буде визначати переважно конкурентоспроможність випускників на ринку праці. Безумовно, логіка розвитку і вимоги до освіти задаються *Ринком*. Однак навіть вплив економіки, як основного “замовника” якісної освіти майбутнього, не є однозначним у “суспільстві знань”. Зворотній взаємозв’язок тут діє так само, як і у випадку взаємозв’язку освіти і соціуму. Майбутнє освіти виявляється тісно взаємопов’язаним із розвитком суспільства та економіки. На думку *П. Друкера*, “подальший розвиток вимагає освітньої бази, яку можуть собі дозволити далеко не всі країни, що розвиваються. На цей момент її швидке створення є наріжним каменем економічного розвитку”.¹⁰² Дослідження майбутнього якісної освіти вимагає усвідомлення тенденцій розвитку суспільства.

Під впливом сучасної інформаційної революції людство вступило в якісно новий етап розвитку. Саме в цей період широко стали вживатися такі поняття, як “постіндустріальне суспільство”, “інформаційне суспільство”, “суспільство знань”. Якщо впродовж століть основними ресурсами народів були сила і багатство, то наш час, стверджує *Е. Тоффлер*, викликав до життя новий ресурс – *інформацію і знання*, які стали “визначальними”.¹⁰³ З’являються нові вимоги по відношенню до освіти. Підвищується попит на спеціалістів, що здатні продукувати, керувати та ефективно використовувати знання та інформацію. Отже, становлення “суспільства знань” приводить до актуалізації проблем освіти. Однак знання та інформація не є самоцінними в “суспільстві знань” – вони є засобом досягнення практичних, отже, економічних цілей.

В індустріальній економіці формується жорстка прагматична орієнтація на *використання*. Об’єктом використання постає все –



від людини, культури та історії аж до Всесвіту. Повнота відношень індивідів слугує вираженням іншого, поглинаючого їх відношення “корисності” та “використання”. Шлях до економічного суспільства, що пролягав через редукцію індивіда до його економічної проекції, обертається втратою людини. Але ця втрата призводить до збільшення попиту саме на креативну, оригінально мислячу та інноваційну особистість. Наближаючись до своєї межі, індустріальна економіка сама породжує можливість якісного подолання “самої себе”. Ця можливість міститься у визначенні особистості як необхідного фактору переходу індустріальної економіки до постіндустріальної. Справа в тому, що динамізм сучасного світу ґрунтується на творчому потенціалі особистості. Інноваційна економіка, про яку так багато і по-різному говорять, немислима в умовах, коли людина залишається гвинтиком, функцією певного етапу виробництва. Інноваційна економіка породжує потребу в “неекономічній людині”. Відповідно змінюються вимоги до освіти.

Якісна освіта майбутнього повинна буде орієнтуватися на розвиток творчої здібності людини, а це в свою чергу із необхідністю призведе до актуалізації “людського начала”. Причому сама економіка призводить до цього. Формується потреба “перекваліфікації” старанного “виконавця”, ефективної найманої робочої сили у творчу людину. Важливим прикладом усвідомлення цього є праця *П. Друкера* “They’re not employees, they’re people” (“Вони – не наймані працівники, вони – люди”).¹⁰⁴ Те, про що вже давно говорить філософія освіти, стало реалією ринку праці.

У книзі *Е. Тоффлера* “Шок майбутнього” відтворюється загальна логіка, властива сьгоднішнім міркуванням, які стосуються реформи освіти. На думку мислителя, освіта відтворює той чи інший соціально-економічний лад. Так, сучасна освіта відтворює структуру індустріального світу. “Сама ідея зосередити в одному місці масу учнів (сировини) для обробки її вчителями (робітниками) у школі (фабриці), що розташована в центрі міст,



належить індустріальному генію. Адміністративна ієрархія такої системи освіти в цілому повторює модель промислової бюрократії”.¹⁰⁵ Основною детермінантою освітньої системи виявляється “дисциплінарна влада” (М. Фуко). Організація внутрішнього розпорядку школи, вважає Е. Тоффлер, дзеркально відображає індустріальне суспільство. Враховуючи швидкі трансформації, що відбуваються в суспільстві, мислитель висуває ідею стосовно невідповідності “індустріальної освіти” новому постіндустріальному (“суперіндустріальному”) світові. Першочергове завдання “нової” освіти – “підвищити здатність індивіда долати труднощі, тобто здатність швидко та економічно адаптуватися до умов, що безперервно змінюються”.¹⁰⁶ Отже, “школа-фабрика” (Е. Тоффлер) повинна поступитися своїм місцем не тому, що не відповідає своїй суті, а тому, що не може *адаптувати* індивіда до нових умов існування. Якщо умови зміняться, або виявиться, що “індустріальний світ” продовжить своє існування на більшій частині планети, то для ефективної та економічної *адаптації* індивідів ми повернемося до “школи-фабрики”.

“Постіндустріальна освіта” так само орієнтована на підготовку людей до включення у майбутню соціально-економічну систему. Остання змінюється, примушуючи змінюватися й освіту. Однак підпорядкована роль освітньої системи залишається незмінною. Для того, щоб змінити освіту, не достатньо назвати її “новою”. Так само для того, щоб наповнити освітній процес творчим змістом, не достатньо висунути гасло про важливість творчості та інновації. Відірваність “слова” від “діла”, оповідальність, на думку відомого педагога ХХ століття П. Фрейде, властива традиційній освіті, яку він назвав “банківською” системою освіти. Подібна “освіта стає процесом вкладення, у якому учні є “депозитаріями”, а вчитель – “вкладником”. Замість спілкування, вчитель формує і вкладає повідомлення в учнів, які сумлінно його приймають, запам’ятовують і відтворюють. Це “банківська” модель освіти, за



якою обсяг операцій, дозволених учням, охоплює лише приймання, розкладання по полицках та зберігання вкладеного”.¹⁰⁷ Подібна модель є монологічною, отже домінуючими у ній постають суб’єкт-об’єктні відносини. Учитель-викладач виступає активним началом педагогічної діяльності, а учень-студент – пасивним. Причому ситуація навряд змінюється при збільшенні годин на так звану “самостійну роботу”. Адже що і коли повинен вивчати “самостійно” учень-студент, визначають за нього.

Протиставлення учня-студента та вчителя-викладача характерні для освіти індустріальної епохи доби. За таких обставин “банківська освіта” підтримує і навіть стимулює наявне протиставлення своєю позицією і практикою, які віддзеркалюють суспільство “тиску” в цілому: а) вчитель вчить, а учні вчаться; б) вчитель знає все, а учень – нічого; в) вчитель думає, а за учнів думають; г) вчитель говорить, а учні слухають – покійно; г) вчитель дисциплінує, а учні підкорюються; д) вчитель обирає й нав’язує свій вибір, а учні погоджуються; е) вчитель діє, а учні мають ілюзію, що діють через дії вчителя; є) вчитель визначає зміст програми, а учні (яких ніхто не питав) пристосовуються до неї; ж) вчитель змішує владу знання з власною професійною владою, яку він (вона) встановлює на противагу свободі учнів; з) вчитель – суб’єкт навчального процесу, учні ж – його прості об’єкти. Не дивно, що “банківська модель” освіти вважає людей керованими індивідами. “Чим більше учні працюють над накопиченням внесків, вкладених у них, тим менше вони плекають власну критичну свідомість, що могла б розвинути в результаті їхнього втручання в навколишній світ у ролі перетворювачів цього світу”.¹⁰⁸ Отже, можна зробити висновок: організація освітнього процесу за логікою суб’єкт-об’єктних відносин виключає творчість як іманентну сутність цього процесу. Фактично відбувається повернення до архетипу вчителя минулих епох. Освіта в такому випадку перетворюється на “конвеєрне” виробництво “корисної” робочої сили.



Безумовно, індивіда неможливо змусити “бути творчим”. Цей процес повинен “проростати” з “низу”, а не спускатися у вигляді адміністративних наказів “зверху”. Необхідно перш за все створити умови та можливості для нормального міжособистісного спілкування в межах навчального закладу. Адже, як відомо, основний вид діяльності людини студентського віку – це спілкування. З погляду *Ф. Т. Михайлова*, в освітньому просторі відбувається “зустріч поколінь, що звертаються одне до одного, зустріч, в якій культура оживає, поновлюється й триває від віку до віку”.¹⁰⁹ Інша справа, що це спілкування своїм предметом повинно мати той чи інший культурний зміст. Тобто навчальний процес повинен перетворитися на самоціль. Поки він буде залишатись засобом для досягнення зовнішніх по відношенню до нього цілей, творчість в освітньому просторі буде не нормою, а виключенням. Однак, у більшості випадків, навчання в університеті/школі виступає не “життям”, а лише “підготовкою до життя”. Тому зберігається суб’єкт-об’єктне відношення в межах освітнього процесу. Адже студент сприймається як “матеріал”, що повинен бути підданий обробці та набути наперед заданого шаблону. Зрозуміло, що учень/студент у таких умовах не відчуває себе самостійним та відповідальним суб’єктом освітньої діяльності.

Для того щоб творчість стала нормою освітнього процесу, необхідно так його організувати, щоб студент/учень міг реалізуватись у ньому як особистість, без якої немає творчості, так само як і мислення. Те саме стосується професійної діяльності, якість якої залежить від особистості. Без розвитку останньої унеможлиблюється розвиток будь-яких професійних компетенцій. Освітній процес повинен перестати бути чужим особистісній самореалізації.

Якщо освітній процес – це процес діяльнісного спілкування, який втягує в себе “будь-який зовнішній матеріал та перетворює його в свою умову та зміст”¹¹⁰, тоді зрозуміло, що він не може здійснюватися без творчості. Адже в процесі навчання інформація



тоді постає знанням, коли осмислюється. Інформація повинна бути наповнена розумінням, в силу чого “відоме” і стає “зрозумілим”. Але зрозуміти означає “зустрітися” з предметом, “відкритися” йому і тим самим “відкрити” його. І це також творче відкриття, без якого увійти у світ людини неможливо. Із таких відкриттів і складається освіта як система розвитку людини. Те, що залишилось “невідкритим”, є не впізнаним, не пізнаним, позбавленим смислу. Тому цілком правомірним буде визначення смислу освіти розуміти як створення спільних смислів. До того ж осмисленість освітнього процесу повинна бути присутньою як на боці учня, так і викладача. А це означає, що при орієнтації освіти на особистість, усі учасники педагогічного процесу повинні бути співпричетні особистісному началу. Інакше кажучи, орієнтація на особистість у навчальному процесі є орієнтацією на “умови особистісного розвитку взагалі, включаючи сюди особистість не тільки учня-студента та вчителя-викладача, але і адміністратора-організатора”.¹¹¹ В освіті, що структурується командно-адміністративними методами, в кращому випадку проголошується орієнтація на особистість учня-студента. Із пасивної згоди інших учасників освітнього процесу не обговорюється наявність у них особистісного начала. Без розвитку особистості освіта неминуче вироджується в односторонність, в якій безликість буде намагатися формувати особистість.

* * *

Отже, “вчительство” як специфічна, особлива діяльність виникає при переході від первісної общини до соціуму. Розподіл праці на фізичну та розумову конституює духовне виробництво, спрямоване на пізнання загальних властивостей світу і вироблення способів взаємодії з ним. Діяльність вчителя постає відповідальною за відтворення і передачу “колективного несвідомого”, актуалізованого у традиції, ритуалі, досвіді. Практична необхідність у освічених жерцях і чиновниках сприяє виникненню



шкіл та вчителів, які займаються передачею накопиченого знання від одного покоління до іншого. Вчитель повинен не лише навчити, але і сформувати соціально необхідні погляди і переконання. Відповідальність вчителя стверджується в контексті релігії, яка через свої настанови визначала світоглядні орієнтири людини. В давніх цивілізаціях архетип вчителя уособлював традиції, колективний досвід, діяльність жерців і наставників. В античному світі освіта і діяльність вчителя набувають, поряд з духовно-культурним, також і соціально-політичного значення.

У середньовічній Європі архетип вчителя формується під впливом ідей християнства. В ранньому середньовіччі вчитель прагне досягнути повної підпорядкованості учня і вписати його у цілісність “Граду земного”, в його ієрархію цінностей. Пізніє середньовіччя передбачає появу вільно мислячого інтелектуала, для якого сила догми поступається місцем силі знання. Важливу роль у формуванні нового архетипу вчителя відігравали соціально-економічні трансформації: розвиток торгівлі, науки, виникнення університетів, книгодрукування тощо. *Внутрішня елітарність* поступається місцем *зовнішній*, відбувається *формалізація знання* зокрема і освіти в цілому, що створює передумови для їх інституалізації і зміни функцій вчителя.

В новоевропейській історії освіта перетворюється на одну з найважливіших рушійних сил соціоекономічного поступу. Розвиток суспільства постійно ставить нові вимоги до вчительства. Їх зміст полягає у необхідності формування людини, відповідною соціальним запитам. У більшості випадків навчальний процес відбувається згідно з *суб’єкт-об’єктною схемою*, учасники якого не представлені *особистісно* в спілкуванні та взаємодії. Обумовленість навчання переважно зовнішньою доцільністю приводить до відтворення реальних товарно-грошових відносин, які починають домінувати в суспільстві. В таких умовах студент/учень дистанційований від викладача. Разом з тим формується потреба в особистості, від рівня розвитку універсально-



всезагальних здібностей якої залежить, наскільки продуктивним буде розвиток науки і культури. Тим самим формується новий образ вчителя.

Посилання

- ¹ *Алексеев В. А., Поршнц А. И.* История первобытного общества. – М. : Высшая школа, 1990. – С. 6.
- ² *Лосев А. Ф.* История античной эстетики. Ранняя классика. – 1-е изд. – М. : Искусство, 1963. – С. 127.
- ³ *Бичко І. В.* Пізнання як навчання: спроба історико-філософської розвідки // *Філософія освіти.* – 2005. – № 1. – С. 201-202.
- ⁴ История первобытного общества. Эпоха первобытной родовой общины / Ответственный редактор академик Ю. В. Бромлей. – М. : Наука, 1986. – С. 223-226.
- ⁵ Там само. – С. 226.
- ⁶ *Михайлов Ф. Т.* Общественное сознание и самосознание индивидов. – М. : Наука, 1990. – С. 19.
- ⁷ *Ясперс К.* Смысл и назначение истории : пер. с нем. – М. : Политиздат, 1991. – 527 с.
- ⁸ *Лосев А. Ф.* Философия. Мифология. Культура. – М. : Политиздат, 1991. – С. 132.
- ⁹ *Ясперс К.* Смысл и назначение истории. – С. 73.
- ¹⁰ Там само. – С. 72.
- ¹¹ *Крамер С. Н.* История начинается в Шумере. – М. : Наука, 1965. – С. 18.
- ¹² Там само. – С. 17.
- ¹³ Там само. – С. 26.
- ¹⁴ *Андрущенко В. П.* Вступ до філософії. Великі філософи. – Х. : СПДФЛ Чиженко С. Ю., Тов. “РИФ”, 2005. – С. 20.
- ¹⁵ История философии в кратком изложении / пер. с чеш. Богута И. И. – М. : Мысль, 1995. – С. 28-29.
- ¹⁶ Педагогическая энциклопедия : в 4-х т. – Т. 3 / ред. : И. А. Каиров, Ф. Н. Петров. – М. : Советская энциклопедия, 1968. – С. 810.
- ¹⁷ История философии в кратком изложении. – С. 11.
- ¹⁸ *Ясперс К.* Смысл и назначение истории. – С. 123.



- ¹⁹ *Бибихин В. В.* Узнай себя. – СПб. : Наука, 1998. – С. 261.
- ²⁰ *Ясперс К.* Смысл и назначение истории. – С. 32.
- ²¹ *Лосев А. Ф.* Античная философия и общественно-исторические формации: два очерка // Античность как тип культуры. Отв. редактор А. Ф. Лосев. – М. : Наука, 1988. – С. 69.
- ²² *Корецкая М. А.* Интеллектуалы и власть. Эпизод 1: кризис античной пайдейи // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия “Философия. Филология”. – 2007. – № 2. – С. 34.
- ²³ Там само.
- ²⁴ *Платон.* Государство // Платон. Собрание соч. : в 4-х. – Т. 3. / пер. с древнегреч. ; общ. ред. А. Ф. Лосева, В. Ф. Асмуса, А. А. Тахо-Годи. Авт. вступ. ст. и ст. в примеч. А. Ф. Лосев. Примеч. А. А. Тахо-Годи. – М. : Мысль, 1994. – С. 299.
- ²⁵ *Хайдеггер М.* Учение Платона об истине // М. Хайдеггер. Время и бытие: Статьи и выступления. – М. : Республика, 1993. – С. 350.
- ²⁶ *Платон.* Государство – С. 299.
- ²⁷ *Кукина Е. А.* “Пайдейя”: сущность и значение в историческом и современном понимании // Гуманитарные и социальные науки. – 2005. – № 9. – С. 34-36.
- ²⁸ *Маяк И. Л.* Значение воинской службы для воспитания идеального гражданина (эпоха ранней Республики) // Античность и средневековые Европы / под ред. И. Л. Маяк, А. З. Нюркаевой. – Пермь : ПГУ, 1996. – С. 123.
- ²⁹ *Аръес Ф.* Ребенок и семейная жизнь при Старом порядке / пер. с франц. Я. Ю. Старцева при участии В. А. Бабинцева. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 1999. – С. 143.
- ³⁰ *Гвардини Р.* Конец нового времени // Вопросы философии, 1990. – № 4. – С. 129.
- ³¹ Там само.
- ³² Там само. – С. 129-130.
- ³³ *Блок М.* Феодальное общество : пер. с фр. М. Ю. Кожевниковой. – М. : Издательство им. Сабашниковых, 2003. – 504 с.
- ³⁴ *Гвардини Р.* Конец нового времени. – С. 129.
- ³⁵ *Вебер М.* Город // М. Вебер. История хозяйства. Город / пер. с нем. ; под ред. И. Гревса; Коммент. Н. Саркитова, Г. Кучкова. – М. : “КАНОН-пресс-Ц”, “Кучково поле”, 2001. – С. 367-368.
- ³⁶ *Ле Грофф Ж.* Цивилизация средневекового Запада : пер. с фр. / общ. ред. Ю. Л. Бессмертного ; послесл. А. Я. Гуревича. – М. : Издательская группа Прогресс, Прогресс-Академия, 1992. – С. 6.



- ³⁷ *Нуреев Р. М.* Феодальное общество как высшая и последняя стадия традиционной экономики. Христианский тип культуры // TERRA ECONOMICUS. – 2011. – Том 9. – № 3. – С. 96.
- ³⁸ *Аръес Ф.* Ребенок и семейная жизнь при Старом порядке. – С. 144.
- ³⁹ *Блок М.* Феодальное общество. – С. 82.
- ⁴⁰ Там само. – С. 85.
- ⁴¹ Размышления Григория I науках. Письмо к епископу. Около 600 г. // Хрестоматия по истории средних веков / под ред. Н. П. Грацианского и С. Д. Сказкина. – Т. 1. – М. : Гос. уч.-педагогич. изд-во Мин. Просвещения РСФСР, 1949. – С. 129.
- ⁴² *Блок М.* Феодальное общество. – С. 431.
- ⁴³ *Кабдирдин Н. П.* Система педагогики по творениям Блаженного Августина – Казань : Центральная типография, 1910. – С. 27.
- ⁴⁴ Там само.
- ⁴⁵ Там само. – С. 28.
- ⁴⁶ Там само. – С. 30.
- ⁴⁷ Словарь средневековой культуры / под ред. А. Я. Гуревича. – М. : “Российская политическая энциклопедия” (РОССПЭН), 2003. – С. 589.
- ⁴⁸ *Муравьев В. Б.* Дороги вагантов // Колесо Фортуны: Ваганты. – М. : ТОО Летопись, 1998. – С. 8.
- ⁴⁹ *Уваров П. Ю.* Статус интеллектуала и умственного труда глазами современников: карьеры интеллектуалов // П. Ю. Уваров. История интеллектуалов и интеллектуального труда в Средневековой Европе. – М. : Институт всеобщей истории РАН, 2000. – С. 26.
- ⁵⁰ *Ле Гофф Ж.* Интеллектуалы в средние века / пер А. Руткевича. – Долгопрудный: Аллегро-Прес, 1997. – С. 9.
- ⁵¹ *Вебер М.* Город. – С. 330.
- ⁵² *Ле Гофф Ж.* Цивилизация средневекового Запада. – С. 236.
- ⁵³ *Аръес Ф.* Ребенок и семейная жизнь при Старом порядке. – С. 144.
- ⁵⁴ *Вебер М.* Город. – С. 368.
- ⁵⁵ *Теннис Ф.* Общность и общество. Основные понятия чистой социологии / пер. с нем. Д. В. Скляднева. – С.-Пб. : Владимир Даль, 2002. – С. 251.
- ⁵⁶ Там само. – С. 319.
- ⁵⁷ Там само. – С. 251.
- ⁵⁸ *Уваров П. Ю.* Статус интеллектуала и умственного труда глазами современников: карьеры интеллектуалов. – С. 26-27.



- ⁵⁹ Зомбарт В. Буржуа. Евреи и хозяйственная жизнь / перевод с нем. – М. : Айрис-пресс, 2004. – С. 111.
- ⁶⁰ Там само. – С. 115.
- ⁶¹ Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы / перевод с французского Владимира Наумова под редакцией Ирины Борисовой. – М. : “Ad Marginem”, 1999. – 479 с.
- ⁶² Арьес Ф. Ребенок и семейная жизнь при Старом порядке. – С. 45.
- ⁶³ Матц У. Идеологии как детерминанты политики в эпоху модерна // Полис, 1992. – № 1-2. – С. 135.
- ⁶⁴ Свасьян К. А. Становление европейской науки. – М. : “Evidentis”, 2002. – С. 162.
- ⁶⁵ Бердяев Н. А. Воля к жизни и воля к культуре // На переломе. Философские дискуссии 20-х годов: Философия и мировоззрение / сост. П. В. Алексеев. – М. : Политиздат, 1990. – С. 76.
- ⁶⁶ Ласки М. Утопия и революция // Утопия и утопическое мышление: антология зарубежн. лит. : пер. с разн. яз. / сост., общ. ред. и предисл. В. А. Чаликовой. – М. : Прогресс, 1991. – С. 179.
- ⁶⁷ Там само. – С. 177.
- ⁶⁸ Петрушенко В. Л. Ностальгия по абсолютному. – К. : Самватас, 1995. – С. 92.
- ⁶⁹ Локк Дж. Сочинения : в 3 т. – Т. 3 / под ред. И. С. Нарского. – М. : Мысль, 1985. – С. 491.
- ⁷⁰ Швейцер А. Благоговение перед жизнью / пер. с нем. – М. : Прогресс, 1992. – С. 126.
- ⁷¹ Пирогов Н. И. Избранные педагог. соч. / вступ. ст. В. З. Смирнова. – М. : Педагогика, 1953. – С. 152.
- ⁷² Там само. – С. 153.
- ⁷³ Образ человека в зеркале гуманизма: Мыслители и педагоги эпохи Возрождения о формировании личности, (XIV-XVII вв.) : учеб. пособие по педагогической антропологии / авт.-сост. Н. В. Ревякина, О. Ф. Кудрявцев. – М. : Изд-во УРАО, 1999. – С. 27.
- ⁷⁴ Там само. – С. 211.
- ⁷⁵ Андрущенко В. П. Вступ до філософії. Великі філософи. – С. 173.
- ⁷⁶ Коменский Я. А. Избр. пед. соч. – М. : Учпедгиз, 1955. – С. 390.
- ⁷⁷ Ушинский К. Д. Пед. соч. : в 6 т. – Т. 2. – М. : Педагогика, 1988. – С. 77.
- ⁷⁸ Коменский Я. А. Избр. пед. соч. – С. 601.
- ⁷⁹ Там само. – С. 600.



- ⁸⁰ Локк Дж. Сочинения : в 3 т. – Т. 3. – С. 438.
- ⁸¹ Там само. – С. 484.
- ⁸² Песталоцци И. Г. Избр. пед. соч. : в 2 т. – Т. 2. – М. : Педагогика, 1981. – С. 53.
- ⁸³ Там само. – С. 516.
- ⁸⁴ Там само.
- ⁸⁵ Там само. – С. 513.
- ⁸⁶ Гайденко П. П. История новоевропейской философии в ее связи с наукой: учеб. пособие для вузов. – М. : ПЕР СЭ; СПб.: Университетская книга, 2000. – С. 315.
- ⁸⁷ Виндельбанд В. История новой философии в ее связи с общей культурой и отдельными науками : в 2-х т. – Т. 1. От возрождения до Канта. – СПб. : Типография В. Безобразова и Ко, 1902. – С. 196-197.
- ⁸⁸ Локк Дж. Сочинения : в 3 т. – Т. 3. – С. 440.
- ⁸⁹ Там само. – С. 484.
- ⁹⁰ Там само. – С. 486.
- ⁹¹ Там само. – С. 491.
- ⁹² Гидденс Э. Социология / При участии К. Бердсолл : пер. с англ. – 2-е изд., полн. перераб. и доп. – М. : Эдиториал УРСС, 2005. – 632 с
- ⁹³ Бродель Ф. Материальная цивилизация, экономика и капитализм, XV-XVIII вв. – Т. 2. Игры обмена / 2-е изд. ; пер. с фр. Л. Е. Куббеля. – М. : Издательство “Весь Мир”, 2007. – 672 с.
- ⁹⁴ Веблен Т. Теория праздного класса / пер. с англ., вступ. ст. С. Г. Сорокиной. – М. : Прогресс, 1984. – 367 с.
- ⁹⁵ Там само. – С. 334.
- ⁹⁶ Там само. – С. 89.
- ⁹⁷ Шестаков В. Философия и культура эпохи Возрождения. Рассвет Европы. – СПб. : Нестор-История, 2007. – С. 31.
- ⁹⁸ Бодрийар Ж. В тени молчаливого большинства, или конец социального. Перевод с фр. Н. В. Сулова. – Екатеринбург : Издательство Уральского университета, 2000. – С. 91.
- ⁹⁹ Беккер Г. Выбор партнера на брачных рынках // THESIS. – 1994, вып 6. – С. 37.
- ¹⁰⁰ Зомбарт В. Буржуа. Евреи и хозяйственная жизнь. – С. 131.
- ¹⁰¹ Ліпін М. В. Творчість в навчальному процесі // Формування та розвиток інтелектуально-творчого потенціалу студентів. – К. : КНТЕУ, 2012. – С. 191-194.



- ¹⁰² Друкер П. Менеджмент и работа мира // Мысль. – 2008. – № 1. – С. 24.
- ¹⁰³ Тоффлер О. Проблемы власти на пороге XXI века // Свободная мысль. – 1992. – № 2. – С. 114.
- ¹⁰⁴ Друкер П. Они – не наемные рабочие, они – люди // Российский журнал менеджмента. – 2004. – Т. 2. – № 2. – С. 155-156.
- ¹⁰⁵ Тоффлер Э. Шок будущего : пер. с англ. / Э. Тоффлер. — М. : ООО “Издательство АСТ”, 2002. – С. 434.
- ¹⁰⁶ Там само. – С. 435.
- ¹⁰⁷ Фрейре П. Педагогіка пригноблених : пер. з англ. – К. : Юніверс, 2003. – С. 54.
- ¹⁰⁸ Там само. – С. 54-55.
- ¹⁰⁹ Михайлов Ф. Т. Культурология как основание общего человековедения / Ф. Т. Михайлов // Избранное / Ф. Т. Михайлов. – М. : Индрик, 2001. – С. 268.
- ¹¹⁰ Лобастов Г. Педагогические этюды. – М. : Принт, 2001. – С. 65.
- ¹¹¹ Там само. – С. 65-66.



Розділ II

КОНСТИТУЮВАННЯ “СВІТУ ЛЮДИНИ”: АНТРОПОСОЦІАЛЬНИЙ ВИМІР

- 2.1. *Освіта як когнітивна умова творення людини в особистість*
- 2.2. *Екзистенційно-персоналістичні основи “самості” вчителя*
- 2.3. *Видозміни функцій вчителя в парадигмі інформаційного світу*

Філософія Еллади поставила проблеми знання і освіченості в ролі предмету теоретичного аналізу. В своїх численних дискурсах давньогрецькі мислителі усвідомили необхідність через “освіту-пайдею” долучати людину до Логосу та Блага. Людське існування мислилось як процес становлення “космічної гармонії” та “закону” в людині, яка постає мікрокосмом. У цьому процесі освіта була умовою *окультурення* і осмислення. Вона виступала діяльністю, спрямованою на *самореалізацію* внутрішніх потенцій людини, продукуючи ефективні методи і способи передачі соціально-культурного досвіду. Центральне місце у реалізації цього завдання займає учитель.



2.1. Освіта як когнітивна умова творення людини в особистість

Основною проблемою міркувань античних мислителів був світ як “Єдине”, упорядковане ціле – “Космос”, що дає підстави характеризувати філософію того періоду як “космоцентризм” (С. Б. Кримський). Оскільки поняття “космос” у перекладі з грецької означає “порядок”, то в центрі уваги мислителів була проблема “порядку” – “природного й людського, тобто соціального”.¹ Його досягнення можливе за рахунок знання. На думку Платона, знання – це *просвітлення*, звернення, поворот нашої свідомості до “світла Ідеї”. Одне з тлумачень терміну “ідея” означає буквально “бачити”, тому *побачити* сутність речей можна тільки за умови “повороту душі” до “світу Ідей”, в якому можна “просвітитися”. Пізнання у цьому контексті розуміється як процес, спрямований не на зовні, на “світ речей”, а на внутрішнє, на *самопізнання* як заглиблення у власну “душу”. У цьому і полягає значення платонівської концепції про *анамнезис* – “пригадування” душі про ідеї, які вона споглядала до її поєднання з тілом.

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



одержання інструментальних знань безвідносно до цілісного розвитку людини.

Для *освіти-пайдеї* пізнання є перетворенням “душі”, її виходом за межі реальної ситуації. Тому воно спрямовується не на видимий, предметний світ, а на його *всезагальний, умоосяжний зміст*. Сократ, учитель Платона, для визначення добродетності спрямовує свої пошукові зусилля на розуміння того, “що є добродетність взагалі”.² Пізнання в такій ситуації постає осягненням всезагальної сутності речей та світу, яка розкривається в Ідеях. “Але також, – на думку Сократа, – відноситься і до чеснот: якщо навіть їх безліч і вони різні, все ж є у всіх у них одна певна ідея: саме вона і робить їх добродетностями, і добре б звернути на неї свій погляд того, хто відповідає і хоче пояснити запитувачу, що таке добродетність”.³ Отже, неможливо навчити ідеям, всезагальним сутностям речей. Людина долучається до них, спираючись на об’єктивне начало в собі, яким є знання. Тому “пізнавати означає відновлювати знання, які раніше тобі належали”.⁴ Шлях до цього лежить через *усвідомлення міри свого незнання*. “Я знаю, що я нічого не знаю”, – ця теза Сократа позначає фундаментальну передумову трансформації “душі”, початок її повернення від “пітьми” незнання до “світла” знання і освіченості. Дане кредо Сократа визначило позицію гносеологічного оптимізму. Сутність так зрозумілої освіти полягає у підготовці “душі” до пізнання істини, а не заповненні сумою знань.

Отже, у філософії Стародавньої Греції сформувалися і були осмислені дві важливі характеристики освіти: по-перше, як процес *соціалізації*, по-друге, – як розвиток і реалізація потенцій *людини*. В подальшій історії соціокультурного життя освітній процес буде здійснюватися у взаємозв’язку цих напрямків. Становлення інституту освіти, таким чином, як специфічної людської діяльності, спрямовується на “*вироблення*” *людини*. Необхідність *цільового формування* людини “потрібної”, вмючої усвідомлюється, як



зазначалося, вже в аграрних, традиційних суспільствах. Відповідним чином відбувалася організація навчання і передачі досвіду як процесу *репродуктивного* відтворення існуючого знання. Учень і вчитель в цю епоху відіграють *підпорядковану*, другорядну роль, оскільки пасивні порівняно з силою і важливістю *традиції*, яка втілює в собі сталі форми існуючих соціальних зв'язків, їх ролі наперед визначені існуючим соціальним порядком. Освіта поставала соціальним інструментом передачі професійної і соціокультурної традиції від одного покоління до іншого.

З розвитком господарського і суспільного життя відбувається виділення окремого індивіда з-під його контролю і супроводжується "*пробудженням свідомості*". Людина тепер через "*відкриття мислення*" отримує можливість протиставити свою індивідуальність викликам соціального буття. Ідентифікуючи себе в новій якості не тільки відповідно зі своїм *становим* або *племінним* середовищем, вона відкриває цілий світ, а себе в ролі *представника роду людського*, "людини взагалі". "*Пробудження свідомості*" у своїй змістовній формі в цей період оприявлюється головним чином як *практика філософського мислення*. Але в повсякденності свідомість продовжує залишатися здебільшого відображенням безпосередньої життєдіяльності. Діяльність вчителя стверджується як певна надемпірична, софійна *мудрість*.

Теоретичне осмислення сутності освіти історично та логічно постає як *філософія освіти*. Безумовно, що в основі будь-якої навчально-виховної практики міститься певна філософія. Оскільки освіта має справу із становленням людини, вона з необхідністю відтворює існуючі уявлення про неї. Трансформації в навчальній практиці супроводжуються відповідними змінами у філософських уявленнях про людину. Тим самим в освітню діяльність входить розуміння *загальної сутності людини*. Філософські ідеї в багатьох аспектах визначають основні напрямки розвитку і призначення освіти, формуючи тим самим духовно-онтологічні основи архетипу вчителя.



Але в більшості випадків філософія представлена в навчально-виховній діяльності у редукованому “життєвою” свідомістю вигляді. Внаслідок чого ігнорується філософське розуміння мислення як процесу, і залишається очікування на готовий для використання результат. Отже, “теоретичною” основою навчально-освітньої діяльності виступає сума різноманітної, інколи навіть суперечливої, інформації. В цій ситуації “сумарність не дасть розуміння, не спровокує трансформацію логічної ситуації “інформації до роздумів” на “роздуми щодо інформації”, у процесі яких і формується теоретичне мислення. А саме таке мислення є високоосвіченим. І поки система освіти спиратиметься на інформаційні принципи, які, за Гераклітом, дають знання, але не навчають розуму, вища освіта не виконуватиме своїх завдань і не відповідатиме вимогам часу”.⁵

Недостатність *теоретичного мислення* деформує освітній процес. Констатація цього факту приводить до протиставлення освіти і процесу осмислення (мислення). На думку *М. Гайдеггера*, “у осмислення інша сутність, ніж у усвідомлення та наукового пізнання, і навіть інша сутність, ніж у освіти”.⁶ Освіта в такому контексті постає як процес організації та створення людини відповідно до наперед встановленого зразка. В іншому значенні вона трактується як формування вже наявних задатків, показуючи, розкриваючи людині *зразок*, за яким потрібно організувати свою дію і бездіяльність. Реалізація цього завдання вимагає встановлення *ідеалу*, який спирається на віру в “могутність незмінного розуму та його основоположень”.⁷ Критикуючи “*просвітницький розум*”, *М. Гайдеггер* доходить висновку, що освіта, яка спирається на цей розум, незабаром повинна зникнути. “Доба освіти йде до кінця не тому, що неосвічені приходять до панування, а тому, що стають помітні знамення такої світової епохи, коли гідне запитування знову відкриє двері до суті всіх речей і доль”⁸. Зрозуміло, що “доба освіти” не завершиться, а трансформується, адже вона нерозривно пов’язана з долею людства, і занепад освіти буде означати



самознищення людства. Проте заслуговує на увагу критика “ідеалу освіти”, заснованого на “просвітницькому розумі”, який претендував бути “розумом взагалі”. Освіта, зорієнтована подібним чином, підміняє цілісну особистість розвитком одного виміру – раціонально-прагматичного.

Концентрація уваги на формуванні “потрібної”, “корисної” людської здібності приводить до занепаду усіх інших, до розвитку “частини” за рахунок “цілого”. Подібна спрямованість на культивування однобічності є згубною для освіти, яка повинна орієнтуватися на розвиток гармонійної, цілісної людської “самості”. Вона виступає основою, на якій стверджуються знання, уміння, навички або, як говорять сьогодні, компетенції. Поза філософським осмисленням феномену “освіти” вона перетворюється на механічне поєднання окремих, розрізнених елементів, залишаючи поза увагою смисловий вимір буття людини і знання.

Історія культури, мислення і знання засвідчує, що глобальні, революційні трансформації освіти, та окремі, але важливі реформи школи починаються з *філософії*. У ній відбувається осмислення проблем педагогіки, формуються нові ідеали освіченої людини, нові уявлення про школу, навчання, виховання, про характер змісту та мету освіти. Однак філософське осмислення освітньо-педагогічного процесу, можливо, не завжди потрібне. У звичайні, “нормальні” періоди розвитку педагогіка може і не звертатися до філософії. Але сьогодні, в період глобальних трансформацій, унеобхіднюється залучення філософії до освіти. Однією з причин виникнення цієї потреби є наростання кризових явищ в усіх сферах соціокультурного життя, що ставить завдання перед існуючим інститутом освіти узагальнити інноваційний педагогічний досвід. Тим самим відкриваються нові параметри світу, який динамічно змінюється. Все це, на думку *В. М. Розіна*, актуалізує “розвиток *філософії освіти*”.⁹ *Взаємодія філософії та освіти* означає не надання філософією ззовні ідеалів освітній діяльності, а дає змогу



стати їй “живою душею”, енергійним принципом, її ідеальною сутністю. Привносячи у освітню діяльність можливість розуміння *логіки становлення людини*, філософія присутня в ній як *спосіб мислення*.

Однак філософія не повинна сприйматись як постачальник “рятівних ідей” для освіти, яка за умови збереження свого призначення не має потреби в інструменталізмі. Відповідно до класичної філософської традиції, освіта спрямована на звільнення людини від тиску “матеріального”. Через це і сьогодні освіта розуміється передусім як процес творчого саморозвитку ідеально-мисленневих потенцій людини.

Філософія є теоретичним підґрунтям педагогічного процесу, стверджував П. Наторп. “Теоретичне обґрунтування педагогіки є справою філософії. Якщо вона не в змозі виправдати свої основні поняття перед цим верховним трибуналом, то вона і не може існувати “як наука”.¹⁰ Слідом за І. Кантом він вважає царину освіти як основне призначення та випробовування філософії. “У своїх власних інтересах вона не повинна ухилятися від обов’язків доводити на ділі значення і творчу силу своїх принципів, особливо щодо проблем освіти людства”.¹¹ Отже, якщо філософія хоче бути теоретичною основою розвитку освіти, вона повинна виходити з того, що і людський “дух”, і людський розум постійно перебувають у процесі *становлення*, у процесі вічного “формування”, *творення*, *продукування*. Стверджуючи, що філософія осягає *всезагальні основи становлення людського буття*, ми повинні прийти до усвідомлення, “що саме філософія повинна складати основу наукової підготовки вчителя та вихователя”,¹² – зазначав П. Наторп.

Виховання в цьому контексті повинно бути *самим життям*. Оскільки життя для людини є *свідомість*, то виховання вимагає найвищого ступеня *усвідомлення*. “Виховання є саме введення теоретично пізнаного у справу людського життя. Виховання, “педагогіка” є піднесенням дитини, саме дитини, до ступеня



людини – неповнолітньої до дорослої”¹³. Але цього неможливо досягнути, якщо цілком стати залежним від спонтанності життя і діяльності. Свідомість й усвідомлення вимагають “зупинитися”, дистанціюватися, осягнути явище відсторонено. Це і є справою філософії як форми і способу теоретичного мислення. Тому вона реально слугує життю, практиці, вона хоче слугувати їм, “керуючи ними, не ззовні, як чужа сила, але живучи в кожному”¹⁴. В тому, хто покликаний співпрацювати в спільній справі здійснення освітньої діяльності.

Спираючись на досягнення класичної філософської традиції, *П. Натопн* доходить висновку, що освітній процес повинен спиратись на “загальнообов’язкові закони” духовного зростання. Під “духом” він розуміє сукупний зміст свідомості, який закономірно утворюється. “Творення цих світів духовного змісту в людському духові, який формується, спочатку в окремому духові, а через це і у людстві як цілому, – це і є нічим іншим, як людською освітою, створенням людини в людині. Керувати цим творенням (не виконувати його: воно виконується саме собою, але пильнувати за ним, щоб воно без будь-яких відхилень слідувало за своїм власним, внутрішнім, конструкційним планом) – ось завдання виховання як в найвужчому, так і в найширшому смислі”¹⁵, – стверджує мислитель.

Незважаючи на позитивні моменти у розумінні сутності освіти *П. Натопном*, необхідно внести ряд корективів. По-перше, мислитель є представником неокантіанства, яке було “філософією культури”, об’єктивного порядку і цінностей. З цих позицій неокантіанство виступало у якості активної філософії освіти, яка претендувала спрямовувати і змінювати людину відповідно до встановленого ідеалу, який є кантівським ідеалом “космополітичної особистості”. Неокантіанська концепція людини як феномену культури передбачає, що справжній її розвиток полягає у наближенні до ідеалу, в узгодженні поведінки зі стандартом, який має універсальне значення. В силу чого людина повинна шляхом



активного формування, тобто шляхом виховання культури мислення, навчання, долати природні пристрасті, досягаючи завдяки цьому дійсної свободи. Джерелом об'єктивної істини у філософії неокантіанства вважалася *наука*. Звідси переконання, що людина тільки тоді може називатись “повнолітньою”, коли набуває “зрілої свідомості”, якою є “*наукова свідомість*”. “Відповідно, і до повноліття може в кінці кінців вести тільки наука”¹⁶, – підкреслював *П. Наторп*. Згідно з таким підходом, об'єктивним ідеалом розвитку освітньої діяльності стає *ідеал науки*, в основі якого знаходиться *раціональне мислення*. Однак “духовне зростання” може відбуватись не лише в системі наукового пізнання.

Такому розумінню сутності освіти протиставляється завдання її *осмислення*. Адже у філософії неокантіанства проявляються властиві для просвітницької традиції прагнення використовувати освіту для “*виправлення*” людини. Наука і освіта сприймаються як інструменти цілеспрямованого вдосконалення суспільства та індивідів. Перетворення дійсності постає основною метою, в контексті якої сприймаються і вирішуються всі інші проблеми, зокрема проблема виховання та навчання. Це перетворення, яке не обов'язково повинно відбуватися у формі соціально-політичної революції, для неокантіанців здійснюється в процесі розвитку культури, є результатом культури. Однак орієнтація на ідеали новоєвропейської філософії і науки надає освіті *утопічного* характеру. Чим більше цей ідеал нав'язується освітньому процесу, тим більш *авторитарними* постають навчання і виховання.

Видатний іспанський мислитель *Х. Ортега-і-Гассет* в європейській культурі вбачав можливість подолання соціально-політичних проблем сучасності. Одним з головних елементів процесу *культурного перетворення* філософ вважав *освіту*. Він зазначав, що латинське слово *eductio* (або *educatio*) означає отримання “одного з іншого”, або покращення “будь-чого”. “Під освітою він розуміє сукупність людських дій, спрямованих на



наближення реальності до ідеалу. Встановивши значення слова “освіта”, *Ортега* виділяє дві функції педагогіки як науки про освіту: перша – об’єктивне визначення ідеалу, який необхідно досягнути, і друга, головна, – виявлення інтелектуальних, моральних та естетичних засобів, які допоможуть зробити цей ідеал привабливим для тих хто навчається. Оскільки освіта покликана “змінити” реального індивіда через наближення його до ідеалу, то першочергове завдання полягає у визначенні того, яким є ідеал людини, досягнення якого є метою освіти та вимагає використання визначених методів”¹⁷, – писав *Х. Е. Санчес*. Отже, з погляду *Х. Ортеги-і-Гассета* освіта є піднесенням “емпіричного Я” до рівня “духовного Я” (особистості), котре і здатне усвідомлювати культуру. Але ідеалом освіти виступає людина, здатна не тільки усвідомлювати, але й творити культуру спільно з іншими людьми. Проте філософ, виходячи із принципів неокантіанства, віддає перевагу культурі над життям, отже, і над освітнім процесом.

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



вихованням суспільства, а “проблема Іспанії” – проблемою освіти”¹⁸, – вважав *Х. Ортега-і-Гассет*.

Таке розуміння освіти в подальшому приводить до “вільної педагогіки”. Відбувається перехід від абстракції “Я” до конкретної людини, буття якої представляє собою реальний процес життя. В такому випадку культура повинна розумітися як повнота життя, а саме життя – як творчість. Метою освіти тепер постає не культура, а життя. Відповідь на питання, що таке освіта та в чому полягає її мета, залежить від адекватного розуміння смислу життя. В основі культури міститься спонтанне, стихійне життєве начало, породжуюча природа (*natura naturans*). Отже, на початкових стадіях освіти життя повинно буди головним предметом уваги. В подальшому, в системі вищої освіти можна переходити до вивчення цивілізації та культури, формуючи мислення, розуміння і свідомість. Життєвість усвідомлення (свідомості) полягає, відповідно до такого підходу, у здатності вирішувати будь-які ситуації. Первинна вітальність (життєвість) є джерелом різних форм культури, в силу чого педагогіка повинна винайти прийоми “*посилення життя*”, а освіта використовувати їх. Освіта повинна не передавати культурні норми і правила, а надавати форму самому життю, стимулювати життєві сили дитини. Для здійснення соціально-культурної реконструкції необхідно повернути культурі дійсне буття, необхідно її “*оживити*”.

Важливим моментом, на який звертає увагу *Х. Ортега-і-Гассет*, є необхідність виховувати дітей не як дорослих, а саме як дітей, не накладаючи на них “*моделі*” поведінки дорослих. Прагнення нав’язати дитині не властиві її віку форми поведінки та мислення приводить до *відчуження* від змісту культури. В свою чергу низький рівень культурних потреб сприяє “*входженню*” людини у “*розважальну*”, точніше, “*масову культуру*”; відхід від “*справжньої*” культури приводить до культури “*споживання*”. Це і є вираженням “*відчуження*” культури. Воно оприявлюється також і в “*роз’єднанні*” освіти та культури. Освіта, позбавлена культури,



втрачає власну сутність, стає “чужою” особистості та суспільству, перетворюється в “ремесло”, в систему догматичного навчання, в якій вчитель виконує функції “майстра”, а учень, “підмайстер’я”: один “вчить” знання, інший їх “механічно студіює”.¹⁹ Це веде до кризи духовних архетипів, і, в результаті, до втрати людиною і суспільством відчуття потреби в освіті, заснованій на дійсному вкоріненні особистості у духовні основи культури.

Таким чином, абсолютизація *вітального* (життєвого) начала у бутті людини може обернутися процесом *відчуження від неї культури*. Очевидно, *Х. Ортега-і-Гассет* розумів цю небезпеку, вважаючи, що поза *інституціональними формами* життя спонтанність вироджується у безпросвітний примітивізм. Навпаки, інститути, позбавлені *життєвості*, перетворюються на *консервативні* та *інертні* організації. Людина завжди вписана у конкретне соціально-культурне середовище, яке обумовлює її життєдіяльність. Культура і світ культури є результатом людської діяльності, але, опредмечуючись, вони “деперсоналізуються” й отримують власне життя. Тому загальнодоступні можливості для реалізації потенцій індивідів, що надані соціальними інститутами, постають як “чужі” та репресивно нав’язані людині. *Репресивність* містить два моменти: з одного боку, вона пригнічує, обмежує, з іншої – дає змогу створювати нових індивідів. “Життю, як і свободі, постійно загрожує те, що робить його можливим: культура”²⁰, – зазначав з цього приводу *Х. Е. Санчес*.

Подолання відчуження освіти від людини можливе шляхом перетворення освітньої діяльності, “включення” її в життя. Необхідно “повернути” життя в освітній процес, адже краще за все навчає саме життя. Невідчужена від соціокультурної реальності освіта і є життям. На безпосередньому зв’язку освіти та життя наполягав *М. Шелер*. Він запропонував класифікацію знання та сформулював розуміння освіти як “цілісного культурного феномену”.²¹ Освіту і знання мислитель розглядає як цілісні системні утворення, взаємопов’язані з іншими сферами соціально-



культурного буття. Як зазначає *В. П. Андрущенко*, “освіта у світлі принципу системності постає як цілісне, системне утворення, яке своїми багатограними зв’язками входить у систему вищого виміру – суспільство загалом, взаємодіє з усіма його структурними підрозділами і водночас – як особливий суб’єкт, що має власні структурні елементи, внутрішні зв’язки між якими визначають її (освіти) сутність і спрямованість. Освіта як система вища за її складники; вона характеризується як нова якість, що визначає характер, темп, ритм, ідеологію й моторику кожного із складників, які її утворюють. Освіта як система має свій “внутрішній дух”, який пронизує кожен із складників, зумовлює його розвиток саме в цьому, а не іншому напрямі”.²²

Запропоновані *М. Шелером* форми знання – “технократичне знання”, “освітнє знання”, “метафізичне знання” – дають можливість подолати відчуження *культури, життя й освіти*. На основі кожної з *форм знання* будується відповідна *форма освіти*. Вихідною формою є “технократичне знання”, котре постає не метою, а *інструментальним* засобом. “Технократичне знання”, яке *М. Шелер* називав *знанням заради досягнень зовнішньої мети*, слугує *пануванню* над світом, його “практичному перетворенню”.²³ Історично склалося так, що з початком епохи Модерну “технократичне знання” міститься в основі класичного типу раціональності, утворюючи фундамент сучасної системи освіти. Воно є *корисним і необхідним*, але в освітньому процесі, заснованому на такому знанні, відбувається *відчуження* самої освіти як “духу культури” від живого процесу *культуротворчості*. Це приводить до розриву інтелектуальної й етичної складової освіти, що обумовлює руйнацію того “внутрішнього духу”, котрий надає освіті системності та цілісності. На думку *М. Шелера*, “становленню та повному розвитку особистості” слугує “освітнє знання”, “за посередництвом якого ми розширюємо і розвиваємо в нас буття і так-буття духовної особистості до мікрокосму, намагаючись бути причетними тотальності світу”.²⁴



За своєю природою “освітнє знання” постає знанням *рефлексивним* та *ціннісним*. Воно не формується спонтанно, виходячи лише з реальних форм повсякденного досвіду. Це знання, яке стало змістом нашої “душі”, неможливо відділити від *особистості*. Для філософської антропології освіта є “розвитком духу”, відповідно те знання, яке приводить до цього розвитку, є “освітнім знанням”. Воно виступає “оптикою”, крізь яку окреслюється процес впорядкування та осмислення будь-якого досвіду і включення його в цілісність світу особистості – у “мікрокосм”. “Освітнє знання” перебуває нібито поза чуттєвою багатоманітністю світу, але воно дозволяє потоку чуттєвості бути оформленням, а речам і явищам набути *образ* та *форму*. Тому це знання є “ненав’язливим”, протилежним будь-якій абсолютизації освіченості, властивої тільки для *неосвіченості*. Справжнє “освітнє знання” знає те, чого воно “не знає”, воно є “розумним незнанням”. Отже, “освітнє знання – це набуте на одному або не багатьох досконалих, точних взірцях і включене в систему знання *сміслові знання*, яке стало формою і правилом схоплення, “категорією” усіх випадкових фактів майбутнього досвіду, які мають ту ж саму сутність”.²⁵ Тому цілком логічно, що *М. Шелер* “освіченим” називає не ту людину, яка знає “багато” про світ або може відповідно до існуючих законів передбачити процеси і керувати ними, а ту, яка опанувала структурою своєї особистості, сукупністю впорядкованих в єдність одного стилю ідеальних динамічних схем споглядання, мислення, тлумачення, оцінок світу. А також правил поведінки, заданих кожному випадковому досвіду, які відповідно до певного образу “переробляють” його та включають у цілісність особистісного “світу” (мікрокосму).

Разом з тим “освітнє знання” – це не кожне і не будь-яке знання. Одержані в процесі практичної діяльності знання можуть цілком належати до “технологічного знання”, яке допомагає *впорядковувати* навколишній світ з метою його продуктивного використання. Але ці знання не сприяють виконанню головної



функції освіти, вони не слугують *розвитку духу*. “Освітнє знання” може бути одержаним на основі одного “досконалого, точного взірця”. В цій ситуації людина навчається не “*знанням про щось*”, а “*сутнісному знанню*”, яке формує здатність *розуміти* логіку розвитку буття. Отже, завданням освіти є не одержання конкретних, практичних знань, а *формування здатності мислити*, “схоплювати” загальну систему взаємодії зі світом. Характеризуючи феномен навчання, М. Гайдеггер писав: “Що таке навчання? Людина вчиться остільки, оскільки вона всі свої справи і вчинки приводить у відповідність з тим, що до неї в тому чи іншому випадку звернено по істині. Мисленню ми вчимося, прислухаючись до того, що дане для думки”.²⁶ В своїх міркуваннях мислитель стверджує необхідність не просто *внутрішньої зміни* для продуктивного навчання, а *навчання* повинно бути процесом “*прислуховування*” до істини. Навчитись можна тільки в тому випадку, якщо ми будемо *налаштовані* на істину предмета навчання, зможемо бути належними тому, що *звернене до нас по істині* буття.

Істина, з погляду німецького мислителя, не абстрактна відповідність наших висловлювань навколишній реальності. Вона є “*неприхованим*”, “*невтаємниченим*” – “*алетейя*”. Тому налаштованість на предмет, який звернений до нас по істині, є “*відкритістю неприхованому*” (М. Гайдеггер). Освіта передбачає не тільки наявність предметних у форму інформації соціокультурних досягнень, а постає у відношенні до них як людське *відношення до світу*. Наявність цього виміру показує безпосередню співпричетність до істини. Вона “*осягається* нами лише остільки, оскільки ми не можемо оволодіти нею, використати її для “*історичних*” потреб, тобто в межах єдино відомого нам виміру часу, як тільки ми захочемо відкрити таїну або використати істину, тобто зробити таїну явною, а істину всезагальною та необхідною – хоча б нами керувало найбільш піднесене, найбільш благородне прагнення розділити своє знання з ближніми,



обдарувати людський рід і т.п., – ми миттєво забуваємо все, що бачили в “захопленні”, у “нестями”, починаємо бачити “як всі” і говоримо те, що потрібно “усім”. Тобто та логіка, яка творить чудо перетворення окремих, “безкорисливих” переживань у загальнокорисний “досвід” і таким чином створює необхідний для нашого існування міцний та незмінний порядок на землі, ця логіка – вона ж і розум – вбиває таїну та істину”.²⁷ Освіта, співпричетна істині, повинна бути по суті своїй *самодостатньою*. Тобто *цінністю самою по собі*, а не засобом. Адже в своїй основі вона є *справою спільного творення соціокультурного простору існування і співмірна з логікою становлення “людини в людині”*.

Таким чином, в освітньому процесі предмет виявляється зверненим до нас “по істині”. Ми дійсно *навчаємось*, а не просто оволодіваємо інструментальними навичками “чистої діяльності”. В тому випадку, якщо налаштуємо себе для “зустрічі” з предметом, то буквально *уподібнюємось* йому. “Ми намагаємось тут вчитися мисленню. Можливо, мислення – це лише щось подібне до створення певної шафки. За будь-якого випадку, це є ручною роботою (Hand-Werk)”,²⁸ – писав М. Гайдеггер. Учень столяра, вважає філософ, наприклад, той, хто *вчиться* майструвати шафки і подібні речі, під час *навчання* вправляється не тільки у навичках у застосуванні інструментів. Він також ознайомлюється не лише з прийнятими формами речей, які йому потрібно створювати. *Він приводить себе*, якщо стає справжнім столяром, насамперед у *відповідність* з різними породами дерева і з образами, що “сплять” у них, з деревом, як воно в прихованій повноті своєї сутності вступає в помешкання людини. Це *ставлення* до дерева є опорним для його ремесла (Hand-werk). Без цього *ставлення* до дерева воно залишається висіти в *пустоті беззмістовної діяльності*. В такому випадку подібна діяльність (діло) визначається винятково ринком. Будь-яке ремесло, будь-яка людська діяльність завжди перебувають під загрозою цієї небезпеки.²⁹



Якщо мислення є найважливішим “ремеслом” (Hand-Werk) людини, тоді в іншому вимірі постає відоме висловлювання “школа повинна вчити мислити”.³⁰ Інакше кажучи, освіта повинна вчити правильному ставленню, налаштованості, відношенню до світу – все це є необхідним для того, щоб “почати вчитися мисленню”.³¹ Проте здатність мислити досягається не завдяки навчанню, а у навчанні, тобто ця здатність є не результатом, а процесом. Отже, сутність освіти також полягає у процесуальності, якщо її розуміти як становлення “людини в людині”. Адже розвиток людини до особистості є нескінченним процесом в соціокультурному бутті. Тому освітній простір повинен за своєю природою бути простором людини, у якому вона може приводити себе у відповідність зі своєю прихованою (внутрішньою) сутністю. “Справжній столяр приводить себе у відповідність з прихованою повнотою істотності дерева, а не з інструментом або споживчою цінністю. Але з прихованою повнотою тією мірою, якою вона “вступає в обжите місце”..., а саме в місце, обжите людиною. Жодної майстерності столяра не було б без цієї відповідності між істотністю дерева та істотністю людини, відповідності як буття, наданого житлу”³², – писав Ж. Дерріда. Без цієї відповідності людини “істотності” світу її діяльність є пустою, беззмисловою. Вона є справою, орієнтованою на Geschäft, торгівлю або одержання прибутку (корисна активність, утилітаризм, керовані прагматичним інтересом).

Освіта, безперечно, визначається реальними умовами соціокультурного буття, але вона повинна відповідати культурі “вміння мислення”, яке виступає основою будь-яких інших “вмінь”. Це “найважливіше”, а тому “найпростіше” вміння відкриває можливість прислуховуватись до світу, завдяки якому ми можемо вчитися і навчитися. Вчитися “прислуховуватися” (слухати) є “спільною справою вчителя та учня”.³³ Якщо вчитель перестає “прислуховуватись”, він “віддаляється” від мислення і, внаслідок цього, “віддаляється” від освіти як процесу мисленнєвої діяльності.



І разом з тим від свого архетипу як відображення в людській душі існуючих структур буття.

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

Освіту як соціокультурний феномен потрібно розглядати у взаємозв’язку з *релігією, масовою культурою, рекламою, формами масових комунікацій*. “Об’єктом їх впливу є людина. Від форм масових комунікацій залежить характер регулювання відносин між владою, бізнесом, культурою і суспільством, між владою, бізнесом, культурою і людиною, характер вирішення суперечностей між ними... Освіта як форма впливу на людину забезпечує засвоєння знань, досвіду, накопиченого поколіннями. Саме система освіти перш за все формує свідомість людей, насамперед молодих. По суті, початкова, середня, вища школи забезпечують зв’язок молодої людини з духовним життям суспільства на різних його рівнях, працюють на соціалізацію особистості”³⁴. В цьому контексті головною функцією освіти як *форми масової комунікації виступає вплив на людину*. Тим самим освіта редукується до “культури впливу на людину”, яка є “*обробкою людей людьми*”.³⁵ З цієї точки



зору (“обробки людиною людини”) регулюється процес засвоєння індивідом культури, відбувається створення “базової” культури, передача її наступним поколінням.

Важливим аспектом даної проблеми є взаємозв’язок між *ідеологією* та *соціалізацією*. У більшості праць, присвячених розумінню освіти в контексті проблеми “соціалізації”, вона трактується як процес формування “цінностей” та “світоглядних установок”. Зведення освіти до ідеологічної функції із необхідністю перетворює її на простір “символічного насильства” (П. Бурдьє). “Будь-який педагогічний вплив (ПВ) об’єктивно є символічним насильством, оскільки своєю довільною владою нав’язує культурне свавілля”.³⁶ Педагогічний вплив в своєму здійсненні з необхідністю породжує “досвіди”, які можуть або залишатися неоформленими і виражатися тільки в практиці, або опредметнюватись в *ідеологіях*. Причому одні й другі сприяють “*приховуванню*” об’єктивної істини. “Ідеології ПВ як ненасильницької дії – будь то *сократичні* або *несократичні* міфи про непряме виховання, *русоїстські* міфи про природне виховання або *псевдофрейдистські* міфи про нерепресивне виховання – демонструють у самому явному вигляді родову функцію педагогічних ідеологій, коли за допомогою рішучого заперечення одного з членів відносини обходять суперечність між об’єктивною істиною ПВ (педагогічного впливу – А. К.) і необхідним (неминучим) поданням про цей довільний вплив як необхідний (“природній”)³⁷, – писав Л. Шестов. За винятком якихось особливо обумовлених випадків, педагогічний вплив має на меті відтворення “*культурного свавілля*” владних або підлеглих прошарків суспільства.

Дана ситуація обумовлює постановку питання про міру *залежності* системи освіти, а через неї про міру її *автономії*. Без визнання хоча б відносної автономії системи освіти неможливо адекватно пояснити причини трансформації свідомості і мислення індивідів, які “проходять” через неї. Більшість концепцій, які стверджують залежність освіти і людини від соціально-



економічних структур, самі *аргіоі* вважають себе здатними піднятися над тією обумовленістю, яку вони описують. Очевидно, соціологічні розвідки авторитарної (*репресивної*) *природи освіти* важливі у тому смислі, що розкривають можливості усвідомлення *ризиків*, які містить в собі освітня діяльність. Результати даних досліджень варто сприймати не як остаточний вирок, а як діагноз наявному стану речей. Разом з тим він є стимулом для подальшої діяльності, спрямованої на вирішення існуючих проблем. Зрозуміло, що усвідомлення ризиків повинно супроводжуватись підвищенням рівня *відповідальності* вчителя. Подальша проблематизація освітньої діяльності вимагає більше зусиль від суб'єктів, які беруть у ній участь. Адже продуктивна педагогічна діяльність повинна бути *усвідомленою*. Вчитель не може діяти несвідомо, керуючись “традицією”, а повинен усвідомлювати, розуміти смисл існуючих педагогічних практик та зміст навчального процесу.

Вивчаючи дану проблему, *В. О. Сухомлинський* писав: “Дитинство – найважливіший період людського життя, не підготовка до майбутнього життя, а справжнє, яскраве, самобутнє, неповторне життя. І від того, яке було дитинство, хто вів дитину за руку в дитячі роки, що ввійшло до її розуму і серця з навколишнього світу, – від цього значною мірою залежить якою людиною стане сьогоднішній малюк”.³⁸ Тому вчитель-викладач відповідає не лише за фахову підготовку учня-студента. Основна відповідальність визначається його професійним призначенням: якщо освіта визначається як “період становлення людини”³⁹, тоді вчитель є *відповідальним за міру реалізації “людини в людині”*. У такому випадку “*суб'єкт-суб'єктні*” відносини передбачають міжособистісне спілкування та взаємодію. В іншому випадку, якщо діяльність вчителя спрямована виключно на *виробництво фахівця*, він спілкується не з *особистістю*, а з майбутньою “*робочою силою*”. Якщо вчитель обмежує свою відповідальність “професійними” вимогами щодо підготовки “людського ресурсу”,



тоді він обмежує свою педагогічну практику “суб’єкт-об’єктними” відносинами. Тим самим реалізує духовно-онтологічний аспект свого архетипу.

Становлення людини як фахівця залежить від багатства її внутрішніх здібностей. Як стверджує В. О. Сухомлинський, “перш ніж давати знання, потрібно навчити думати, сприймати, спостерігати”.⁴⁰ Якщо визначати “суб’єкт-об’єктну” освіту як “символічне насилля”, як процес соціалізації, тоді неможливо уникнути ідеї “формування” людини. Активність, спрямована на “обробку людини”, уподібнює її *світу речей*. Тоді й логіка “формуючої” діяльності буде подібною до логіки “обробки речей”.

Вчитель *формує не людину, а простір, середовище, у якому відбувається становлення особистості*. У цьому просторі вона вчиться *думати, сприймати, спостерігати, мислити, відчувати*. В такому контексті трансформується відношення і до предмету вивчення. Він також повинен перестати бути “мертвим об’єктом”. У процесі освітньої діяльності “предмет вивчення” опредметнений “сутнісними силами” людини, у ньому втілюються людські відносини, культура, її “душа”. Відповідним чином він (предмет) сприймається як “джерело думки” та смислу. Предмет вивчення не тотожний тій інформації, за допомогою якої його можна описати. Прагнення до виявлення смислової сутності предмету є “мистецтвом мислення”. Тому “розумове виховання” далеко не те саме, що “одержання знань”. Для “розумового виховання” важливим є не *кількість* “включеної” в учня інформації, а *якість* розуміння світу. Світ може “відкритися” людині у одній речі, яка “схоплена у осмисленому розумінні, в мисленні. Тому цілком доречною є порада В. О. Сухомлинського: “Не звалюйте на дитину лавину знань, не прагніть розповісти на уроці про предмет вивчення все, що ви знаєте – під лавиною знань можуть бути поховані допитливість і любов до знань. Уміти відкрити перед дитиною у навколишньому світі щось одне, але відкрити так, щоб шматочок життя загравав усіма кольорами веселки. Залишайте



завжди щось недомовлене, щоб дитині захотілося ще й ще раз повернутися до того, що вона дізналась”.⁴¹ Зрозуміло, що подібна практика можлива не у *соціологічному вимірі освіти* як соціального інституту, а у *персоналістичному вимірі освіти*, як *духовної практики співіснування різних поколінь*.

2.2. Екзистенційно-персоналістичні основи “самості” вчителя

Сучасна освіта конститує себе як вільну від традиційних теоретичних і методологічних упереджень сферу діяльності, спрямовану на *самореалізацію життєвої стратегії особистості*, що актуалізує архетип самості як фундаментальну основу її буття. Але процеси глобалізації, розвиток інформаційних технологій, криза духовності, трансформація цінностей приводять до *релятивізації культури*, *нівелюють персоналістичні виміри людського існування*. Якщо в недалекому минулому культура надавала чітку *ієрархію норм та цінностей*, то сьогодні, в ситуації “мультикультурності”, ми, в кращому випадку, постали в реальності поєднання різних культурно-соціальних елементів. Відбувається суперечлива диференціація культур цивілізацій у соціальному просторі і часі. Якщо на початку епохи Модерну людина втрачає звичний “дім буття” (М. Бубер), то сьогодні вона позбавляється середовища культурного існування, що обумовлює звуження духовно-ціннісної сфери особистого існування.

Дана обставина породжує невпевненість, страх, байдужість. “Страх індивідів за майбутнє та перед прийняттям рішень збільшився внаслідок того, що було втрачено культурний контекст науково-технічної цивілізації... Самість відкриває, що вона позбавлена культурного контексту і повинна приймати рішення, не



маючи можливості опертися на взірець, який було раніше вже випробувано”⁴², – зазначає П. Козловські. Тим самим актуалізується важливість *культурного контексту освіти*, в якому можлива *дійсна самореалізація ціннісно-світоглядних основ співтворчості учня та вчителя*.

Проблема ускладнюється зростанням економізації сучасного глобального світу, що обумовлює трансформацію освіти, відповідно до вимог ринкової економіки, в *інститут надання освітніх послуг*. Це означає, що їх замовники скоріше всього прагнуть у майбутньому “конвертувати” набуті знання і навички у матеріальні чи духовні блага. В силу чого освіта, враховуючи виклики і потреби сьогодення, вимагає насамперед *“інструментальних знань”*, які можуть бути практично використані. Така спрямованість утворює умови для ствердження в освітньому процесі *“технологічного”* типу мислення.

Однак техніка, технології, природнича наука не можуть допомогти людині у головному – виборі *мети життєвої стратегії*. Їх призначення – бути *засобами* для досягнення смислу життя. Освіта, яка орієнтується на “технологічне мислення”, залишає поза увагою *“вічні питання”*, без яких не вирішити проблеми особистісного *самовизначення людської самості*. Набуваючи різних знань і навичок практичної діяльності, індивід втрачає можливість відкрити для себе *смысл* цієї діяльності, здійснити акт *самопізнання*. В результаті починає домінувати *раціональність без мети*, формується прагматичне мислення, яке випадає з контексту культури.

Мислення, сформоване в площині раціональності, нездатне продуктивно діяти у горизонті загальнолюдської культури. Воно постає *“інструментальним розумом”* (Ю. Габермас) або, інакше кажучи, *розсудковим мисленням*. Його розвиток здійснюється за схемою “суб’єкт-об’єктних” відносин. Тут думка протистоїть світу та сприймає його як щось “вороже”, котре необхідно “приборкати” і змусити працювати на свою користь. Світ тоді – це *пасивна*,



підпорядкована річ, яка може бути утилітарно використана в процесі споживання. Домінування подібного типу мислення в освітньому процесі “розщеплює” його на *суб’єкт* та *об’єкт*. А перетворення будь-якої реальності у “об’єкт” легко вписує її у абстрактно-загальну схему. Вона для свого вивчення потребує залучення “метафізичного ресурсу” – людської “душі”.

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

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

В цих обставинах виникає необхідність створення вчителем простору *міжособистісного спілкування*. В ньому виникає можливість зосередити увагу на проблемі життєдіяльності і світовідчутті учнів в умовах *персоналістично-світоглядної кризи*, широкого поширення трагічних відчуттів і умонастроїв, які розповсюджені в суспільстві. Завдання філософії освіти полягає не в апології традиційних принципів і норм, а в створенні атмосфери,



середовища, в яких учень може ствердити аутентичне “Я”, знайти смисл свого існування у ситуації “дегуманізації” соціокультурного буття.

Безперечно, щоб визначати мету і сенс свого існування, людина повинна бути вільною від зовнішніх і внутрішніх детермінацій. Цілепокладання є прерогативою вільної, цілісної особистості. Відповідно вимогам класичної філософії “ніяка історія, ніякий авторитет не можуть ставити розуму його вищу мету”.⁴³ Однак людина здатна втрачати свою персоналістичність, і тоді “зовнішні сили” починають нав’язувати чужі для неї цілі і смисл її життєдіяльності.

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

В навчальному процесі вчитель *розпредметнює* зовнішню, *опредметнену* культуру людства, перетворює її у “внутрішні” причини життєдіяльності особистості учня. Освітня діяльність в такій ситуації повинна розгортатись як *місце “зустрічі”*: різних поколінь, особистостей, культур та епох. Незважаючи на те, що у світі глобальної фінансової економіки система освіти орієнтована на *спеціалізацію* і *прагматизм*, її основою виступають



фундаментальні персоналістичні якості, або, інакше кажучи, “*сили душі*”. Вони не дають можливості “прорости” і остаточно стверджуватися “інструментальному розуму” та утилітарній моралі.

Відповідним чином необхідно розуміти і знання як “зустріч”. Перш за все, це “зустріч” людини зі світом. “Знання є формою репрезентації, представництва буття для свідомості або у свідомості”⁴⁴, – стверджує *В. Л. Петрушенко*. В контексті такого розуміння актуалізується значення *онтологічної* проблематики у вивченні знання. Екзистенційно-антропологічний, персоналістично-особистісний аспекти функціонування знання виходять на перший план при дослідженні реальних умов і реального носія знань. Адже знання *співпричетні людській самоті*. Навіть існуючи у якомусь особливому “світі ідей”, знання *актуалізується* лише через індивіда та його діяльність. У зв’язку з чим дослідження знання вимагає вивчення і врахування фундаментальних особливостей персоналістичного буття, а також особливостей положення особистості у світі, її соціального статусу, життєдіяльності, внутрішнього самовідчуття та самоідентифікації. В *метаособистісному* плані знання постає перш за все як органічний елемент людського *трансцендування*, тобто “виходу за всі та всілякі межі реальності”⁴⁵.

Знання здатне виводити людину за локальні межі її ситуативного існування. Проникнення в сутність знання, його розуміння обумовлює змістовні *трансформації людської самоті*. Оскільки *розвиток* є одним з головних умов формування особистості, тому *вона є тим, що вона створила*. Причому не як даний результат, не статичний стан, а як процес, як *становлення*. Людина не може бути чимось раз і назавжди сталим, закінченим, “даним”. Її існування, *екзистенція* постає як рух, розвиток до буття. “Людина у своїй буттєво-історичній сутності є суще, чие буття, будучи ек-зистенцією, полягає у перебуванні поблизу буття. Людина – сусід буття”⁴⁶, – писав *М. Гайдеггер*. Отже, знання виводить особистість із сфери “сущого” до “буття”. Тому знання



може розумітись як *репрезентація буття*. Зрозуміло, що цей вихід за межі наявного суцього був би просто неможливим поза свідомою фіксацією тих самих меж, які долаються особистістю. В силу чого знання повинно і може розкриватися в контексті розуміння особистості як *відношення*.

В навчально-освітньому процесі пізнання, як і мислення, невід'ємне від *ситуації персоналістично-екзистенційної "зустрічі"*. "Зустріти будь-кого – писав Г. Марсель, – це не тільки перетнутися з ним на його шляхах, це побути хоча б хвилину поруч з ним і разом з ним. Мова тут йде (використаю слово, яке ще буду використовувати не раз) про *співприсутність*. Існує безліч думок, які з нами тільки стикаються, не зустрічаючись з нами реально, не розкриваючись нам, не будучи присутніми в нас, таких думок, яким ми не віддаємося цілком. Справжня зустріч з однією з цих думок – це подія, яка, без сумніву, для тих, хто прагне проникнути в суть речей, не відбувається випадково і підготовлена так само, як і видима зустріч, але яка супроводжується одним з тих потрясінь, які подібно віхам відзначають людське життя".⁴⁷ Отже, якщо навчально-освітній процес повинен "захоплювати" всю цілісність людської самості, то це стає можливим за умови входження в нього всіх учасників – вчителя і учнів.

Разом з тим знання та мислення включають у освітній процес не тільки вчителя та учнів. У ньому з необхідністю існує ще й третій учасник – *світ*. "Мисляча думка здійснюється тільки через свого роду підживлення, що забезпечується її постійним спілкуванням із самим Буттям, причому їй не дано переривати цю комунікацію, але тільки подумки від неї відмовитися, проте в тій мірі, в якій вона стає жертвою такої омани, вона ризикує не тільки умертвити себе, але і занепасти до найгірших форм самозахоплення"⁴⁸, – писав Г. Марсель.

Відповідно до цього контексту знання не повинно редукуватися до *інформації*. Тоді індивід має справу з "інструментальним знанням", яке сприймається як знаряддя, "засіб" досягнення



зовнішніх цілей. Освіта в такій ситуації перетворюється на процес формування вміння *користуватись* знанням, ефективно *споживати* його. Зникає потреба *розпредметнення* культурного смислу знання, оскільки достатньо того мінімуму, який дасть можливість *використати* набуту в результаті історичного розвитку силу (можливості) *опредметненого* знання. За умови редукції знання до *інформації* з освітнього процесу витісняється продуктивна динаміка творчого дослідження і “запитування”, тобто *безпосередність* відношення до світу і, як наслідок, світ перестає бути *олюдненим*, домом “буття людини”.

Реальне життя особистості, як правило, завжди *проблемне*. *Відношення людини до світу* співвідноситься з її *відношенням до себе та інших людей*, що робить його більш проблемним. Основою цього відношення є *таїна*, яка “невід’ємна від істини” (Л. Шестов). Проблематизація світу, котра є одночасно його персоналізацією, *олюдненням*, “вкорінена” в таїну. Сама по собі проблема існування може вичерпуватись потребами людини, оскільки “є чимось, що я зустрічаю, що повністю стоїть переді мною і що я відповідно можу визначити і обмежити, – тоді як таїнство є чимось, у що залучений я сам....”.⁴⁹ Тому “проблема” може визначатися сферою “*володіння*” і бути відчуженою від людини.

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



підготовка до життя відповідно до визначених соціальних ролей позбавляє особистість бути “відкритою можливістю”, і, зрештою, самоактуалізації. В цій ситуації освіта, надаючи учню можливості використання й організації “речей” у світі, не відкриває можливість “зустрічі” з самим світом; формуючи вміння та навички для використання їх у подальшому житті, вона не створює ситуацію “зустрічі” людини з собою, позбавляючи можливості “особистісного саморозкриття” (С. Б. Кримський).

Цінність і цілісність людського буття характеризується можливістю виходу за власні межі, звільнення від фізичної та соціальної даності. Згідно з М. Гайдеггером, “те, що є людина, – тобто на традиційній мові метафізики, “сутність людини”, – міститься в її екзистенції”.⁵⁰ *Екзистенція* – це те, що “тут” і “зараз” людина повинна здійснити. Зобов’язання в даному випадку є тільки перед собою, оскільки в кожний момент часу людина змушена сама, на свій страх та ризик обирати, як поводитись і що робити. Неможливо перекласти відповідальність за свій вибір на іншого. У цьому виборі людина здійснюється як людина, тому у певному смислі вона постійно перебуває на межі, на грані. Людина є те, що вона обирає, стає такою, якою вона себе вибрала.

В контексті персоналістичного вибору основними характеристиками існування особистості постають *відсутність попередньої заданості (визначеності)* та *відкритість*. Людина спочатку існує, зустрічається, з’являється в світі, і лише потім вона визначається. Людина не підлягає визначенню тому, що з початком життя нічого з себе не становить; людиною вона стає у подальшому існуванні, причому такою, якою вона зробить себе сама. Тому “людина – це проект... Але якщо існування дійсно передує сутності, тоді людина відповідальна за те, чим вона є”,⁵¹ – писав Ж. П. Сартр. Більше того, людина відповідальна не лише за свою власну індивідуальність. “Вона відповідальна за всіх людей... Я відповідальний, таким чином, за самого себе та за всіх, створюю певний образ людини, який обираю; обираючи себе, я обираю



людину взагалі”.⁵² Цей імператив *Ж. П. Сартра* особливо важливий для діяльності вчителя, оскільки підкреслює актуальність персональних основ розгортання освітнього процесу. Вчитель не просто ретранслятор наявної інформації: він “трансляє” не так “інструментальні знання”, як *певний спосіб буття, спосіб відношення до світу, інших людей та до самого себе*. Тому “архетип самості” (*К. Юнг*) особистості вчителя визначає процес становлення особистості учня, навіть якщо він не ставить свідомо перед собою таку мету.

Важливою умовою діяльності вчителя є *свобода* та витікаючи з неї *творчість*. Людина як універсальна особистість свої потенції актуалізує через свободу. Тільки вільна, мисляча особистість здатна протистояти зовнішнім детермінантам життєдіяльності. Соціальні характеристики не закладені в людині при народженні, вони формуються в процесі взаємодії зі світом, оприявлюються у *відкритості* різним можливостям. Реальна взаємодія зі світом первинна по відношенню до будь-яких характеристик людини. “Буття саме є відношення”⁵³, – зазначав *М. Гайдеггер*. Але це “екзистенційне відношення” виступає основою, на якій реалізується можливість свободи людини.

Свобода не тотожна ізольованості, відірваності від світу, котрий як ціле, як універсум є її передумовою. Це безпосередньо стосується вирішення проблеми взаємодії “суб’єкт-суб’єктних” і “суб’єкт-об’єктних” відносин у освітній діяльності. Незважаючи на поширеність “суб’єкт-об’єктних” відносин, вони онтологічно є вторинними, тобто такими, що виникають на основі “суб’єкт-суб’єктного” відношення. Або, інакше кажучи, якщо “ціле” присутнє в площині “суб’єкт-суб’єктного” відношення, то “суб’єкт-об’єктне” відношення є частиною, котра “відпала” від “цілого”, тим самим утворивши його новий формат. Те ж саме можна простежити на прикладі співвідношення “свідомості” та “самосвідомості”. Суб’єкт, як і об’єкт, оприявлюється через свідомість. Усвідомлення власного “Я” дане нам не у формі “об’єктивності”, а в форматі



суб'єктивності – самосвідомості людини. “Але самосвідомість суб'єкта і є самосвідомість свободи”.⁵⁴ Отже, основа ідеї свободи – у *самосвідомості* “Я”, в усвідомленні його відмінності від предметного світу. В історії філософської думки існує традиція називати “Я” “полоненим” чуттєвого світу. Але у “полон” може потрапити той, хто спочатку був вільний, і лише потім з різних причин став полоненим. В іншому випадку “полон” у “світі об'єктів” не усвідомлювався б в ролі такого. В свою чергу, “суб'єкт-об'єктне” відношення у освітньому процесі є “полоном”, тобто включенням у логіку предметного світу, підпорядкованого “філософсько-юридичному розуму” (М. Фуко).

Свобода є умовою відсторонення від звичного руху за “логікою твердих тіл” в освітній діяльності. Нездатність здійснити дане “трансцендування” свідчить про *несвободу* суб'єктів навчального процесу і приводить до “уречевлення” *відносин між людьми*. Становлення екзистенціалу свободи є умовою становлення особистісного “Я”. “Свобода складає внутрішню природу “Я”, його сутність”.⁵⁵ В контексті ототожнення “Я” і “свободи” стає зрозумілим, що усвідомлення свободи невід'ємне від природи самосвідомості. Тому водночас складно “довести” існування свободи, раціоналізувати її. Адже ми хочемо усвідомити свободу як *об'єкт*, але вона *не об'єктивується*, в силу чого не може бути визначена раціонально. Адже поняття і категорії розуму (*ratio*) належать “світу об'єктів” та описують логіку “твердих тіл” – логіку предметного світу.

Дана ситуація обумовлена тим, що екзистенція або, скоріше, екзистенційність – “це причетність в тій мірі, в якій її не можна об'єктивувати. Але не дамо словами ввести нас в оману. Цілком зрозуміло, що ми маємо нездоланну схильність об'єктивувати цю участь, або причетність, і вбачати в ній лише відношення; заважає нам в цьому виключно сам акт нашої свободи. Тільки в ній і через неї розкривається наша фундаментальна безпосередність...”⁵⁶, – писав Г. Марсель. Отже, опосередковане відношення до світу та



інших людей витісняє фундаментальну *співпричетність* людського існування *універсуму*. Свобода є *самовизначення особистості*, ствердження її автономії та відповідальності по відношенню до безособово-стихійних сил індивідуального та соціального несвідомого. Проте автономія людського “духу” не досягається поза *співучастю* з “Іншим”. В одній ситуації особистість, усвідомлюючи свою свободу й унікальність свого існування, залишається самотньою і протистоїть нівелюючому впливу соціуму. В іншій – свобода протилежна індивідуалізму. “Свобода – не є індивідуалізм. Це стереотип. Свобода совісті поза темою про індивідуалізм. Свобода не є самозамикання та ізоляція, свобода є розмикання і творчість, шлях розкриття у мені універсуму”⁵⁷, – писав М. Бердяєв.

Сьогодні, в період “ціннісного релятивізму” виникає потреба у створенні *авторитету*, який міг би подолати “анархію” безвідповідальності. Але повернутись до утворення чіткої ціннісної ієрархії, в епоху демократичного плюралізму, множинності парадигм, політкоректності, контамінації різних позицій, неможливо. Тому освіта повинна створювати умови для формування в учнів здатності *критично* і *творчо* конституювати критерії вибору, спираючись на “живий досвід” загальнолюдської культури, досягнення сучасного знання, мислення, а не на ідеологеми чи міфи. Звичайно, що запит на ті чи інші авторитети завжди існує в соціокультурному житті. Проблема не у тому, щоб знищити всі авторитети. Наслідком такої “боротьби” проти авторитетів була б не *свобода*, а *сваволя*, яка в кінцевому рахунку “розчиняє” індивіда в стихії несвідомого, приводить до нової несвободи.

В навчально-освітній діяльності прийняття дійсних авторитетів в культурі, науці, політиці тощо повинно бути критично осмисленим. Авторитет не повинен бути *відчуженою* силою, яка ззовні визначає орієнтири життєдіяльності. В культурі мислення авторитет розпредметнюється як втілення очікувань і сподівань



людини, постаючи “можливістю” її самореалізації. Останнє передбачає збільшення свободи та відповідальності як для індивіда, так і для суспільства. Історичний поступ в цьому контексті є процесом збільшення *можливостей свободи*. Однак поза освітою ця можливість може залишатись і не реалізованою. Зазначимо, що виокремлення людини з природи, сім’ї і соціуму супроводжується процесом *індивідуалізації* та розвитком особистості. На початку свого формування дитина ще не здатна самотійно діяти, і тому вона цілком залежна від середовища інших людей. Тільки з розвитком відчуття свободи з’являється можливість діяти та вирішувати самотійно, тому в цей період зростає необхідність у *навчанні*, вихованні, знаннях.

Фундаментальною основою взаємовідносин в навчальному процесі виступає *свобода* не лише вчителя, але й учня. Але тут ще не досягається вищий ступінь свободи, оскільки у навчанні передбачається *перевага* вчителя, який *керує* учнем. В цьому випадку вчитель бере на себе турботу і відповідальність за учня. Він сприймається тим, хто тільки повинен стати “дорослим”, тобто рівним вчителю. Сприйняття людини як особистості уможливорює *звертання* до неї. Свобода, таким чином, передбачає необхідність звернення до людської самості, архетип якої проявляє себе як “об’єднуючий” символ. Тільки у відповідь на цей *заклик-звернення* особистість вступає у *співприсутність* та співтворчість з *Іншим*, і тоді можна говорити про розвиток, який для особистості повинен бути *саморозвитком*. В площині “заклику-звернення” індивіди перебувають в умовах повної рівності та відкритості один одному.

В контексті персоналізації учня необхідною умовою освітньої діяльності є *турбота* за “Іншого”. Вчитель у своїй турботі за учня бере *відповідальність* за нього, яка невід’ємна від відповідальності вчителя перед самим собою. Адже трансцендентно-творчий зміст навчального процесу передбачає конституювання як учня, так і вчителя. “Трансцендування” властиве культурі мислення взагалі. Навчання і виховання, щоб не бути лише вербальним процесом,



включають в себе не тільки інформування (в такому випадку повчання редукується до *вербалізму*), але і *особистісний приклад*, який повинен розумітися як трансцендентне *співбуття*. Щоправда, воно може виступати у “різних модусах”⁵⁸, – підкреслював *М. Гайдеггер*.

Необхідно пам’ятати, що авторитет вчителя може трансформуватися у *авторитарність*. Тут наявна “турбота”, яка бере всю відповідальність на себе, і цим позбавляє відповідальності *Іншого*. Особистість вчителя підміняє собою особистість учня і заступає його “місце”. Учні залишається виконувати накази та діяти відповідно до вимог вчителя. Тим самим “знімається” відчуття свободи і вона зникає як необхідна умова становлення особистості. Той, хто позбавлений відповідальності, приймає своє “місце” в готовому вигляді. Це *соціальне, етичне, світоглядне* “місце” визначене турботою вчителя. Навіть якщо учень не відчуває тиску і приймає цю турботу добровільно, він підпадає під *владу* вчителя. Небезпека цієї ситуації для особистості учня полягає у тому, що чим сильніше він спочатку був захоплений вирішенням *проблем* світу і власного буття, чим сильнішим у нього було бажання пошуку, дослідження, тим швидше він може відмовитися від власної самості та свободи. Виникає описаний *Е. Фроммом* феномен “*втечі від свободи*”. Прагнення повернути *комфортний спокій, безпроблемність* раннього дитинства штовхають людину під владу будь-якого авторитету. “Спроби такого повернення неминуче отримують характер підпорядкування, при якому, проте, ніколи не зникають суперечності між владою та дитиною, яка підкорюється цій владі. Свідомо дитина може вважати себе задоволеною, але підсвідомо вона відчуває, що розплачується за відчуття безпеки повноцінністю та силою своєї особистості. В кінцевому випадку підкорення приводить до зворотнього результату: невпевненість дитини збільшується, і одночасно у ній розвивається ворожість та неспокій, які тим більше є небезпечними,



тому що спрямовані проти людей, від яких вона продовжує бути залежною (або стала залежною)”⁵⁹, – писав *Е. Фромм*.

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

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



Нерівномірність персонального розвитку особистості робить проблемним можливість планування навчально-педагогічного процесу.

Авторитарному типу “турботи за іншого” протистоїть можливість “турботи”, яка не “заступає” місце “Іншого”, а є “заступництвом” (М. Гайдеггер) за нього у його *екзистенційно-персоналістичному способі бути*. Подібна позиція полягає в поверненні “Іншому” турботи “про себе”. “Ця турботливість, яка сутнісно стосується власної турботи – тобто екзистенції іншого, а не чого, яке його стурбувало, допомагає іншому стати у своїй турботі уважним та для неї вільним”.⁶⁰ В контексті такої “турботи” учень сприймається як рівноправна особистість, а освітній процес як *співтворчість*, як “трансцендування” до нових можливостей самореалізації особистості.

Особистість, як відомо, не є *об’єктом*, особистісне – те у кожній людині, що не може бути остаточно “об’єктивоване”. Задовольняючи вимоги техногенної цивілізації, вчитель все більше віддаляється від учня та протистоїть його “особистісному універсуму”. В так організованому освітньому процесі все “впорядковано”, ніщо не створюється нового і не спонукає до пошуку й дослідження, як це має місце там, де є *свобода і відповідальність*. Тим самим навчання, освіта перетворюється на ефективно організований “інкубатор”, “фабрику” потрібних людей. Але не можна “людину ставити в один ряд з камінням, деревами, тваринами, розуміючи її як дерево, здатне переміщатися в просторі, або як підступного хижака. Особистість – це не об’єкт, нехай навіть найдосконаліший, який, як і будь-якій інший, ми пізнавали б ззовні. Особистість – єдина реальність, яку ми пізнаємо і водночас створюємо зсередини. Будучи всюди, вона ніде не дана заздалегідь”⁶¹, – писав Е. Муньє.

Багатий досвід особистості знаходить постійний вираз у *творчості ситуацій, норм і цінностей*. Внутрішні ресурси особистості не визначені заздалегідь: те, що вона виражає, не



вичерпує її, те, що обумовлює, не поневолює. Ці міркування є важливими для розуміння призначення вчителя, адже часто можна спостерігати, як пошуки та сумніви об'єктивуються у впорядковані схеми, правила, звички навчально-педагогічної діяльності, а первинність міжособистісного спілкування, “зустрічі”, захопленість поступається місцем формальним вимогам навчального процесу. При цьому абстрактна раціональність починає домінувати над цілісністю *мудрості*, що приводить до механічної суми корисних “компетенцій”, а не багатогранної *особистості*. Все це супроводжується “розщепленням” особистості та завершується її об'єктивацією.

Насправді *особистість* є “жива” активність самотворчості, комунікації та поєднання з Іншими, вона реалізується і пізнається у дії. “Людиноцентризм” як світоглядна домінанта освітньої діяльності перетворюється на реальний принцип її розвитку за умови, що вчителю буде відомий “*досвід персоналізації*” (Е. Муньє). Перелічені вище екзистенційно-персоналістичні аспекти архетипу вчителя (*розум, трансцендування, зустріч, свобода, творчість, співпричетність іншому* тощо), відкривають продуктивні можливості для створення умов *розвитку людини як саморозвитку*.

Діючи у просторі співіснування вільних і творчих особистостей, вчитель повинен позбутися “раціоналістичного утопізму” (Х. Ортега-і-Гассет). Тобто уявлень про можливість конструктивно “пізнати” і “спланувати” особистість. Він повинен привчити себе діяти у ситуації невизначеності та непередбачуваності, що захищає від жорсткої систематизації і змушує *творити* кожну свою зустріч з учнем. Умовою творчості є внутрішній світ особистості, що привносить невикорінений мотив *таїни, чуда, благоговіння* в педагогічну діяльність і освітній процес в цілому.

В науковому пізнанні *абстрактно-раціоналістична* позиція переконує, що одержане раціональне знання про предмет



дослідження дає змогу проникати в його сутність. В контексті відносини “вчитель-учень” подібні раціоналістичні уявлення претендують розкрити таїну особистості. Проте, “раціональне знання не дає і в принципі не здатне дати знання сутності предмета в цілому, воно “ковзає” на поверхні і слугує виключно для цілей орієнтації людини в оточуючому середовищі. Так, компас у руках мандрівника необхідна річ, але мандрівник йде невідомою місцевістю в певну сторону, а не марно блукає у вихідний день по алеях парку. Але невже компас може надати нам опис і характеристику місцевості? Так і абстрактне рефлексивне знання – провідник у світі, знайомому йому виключно в самих приблизних рисах. Таким чином, раціональне знання можливе лише відносно світу явищ, річ сама по собі для нього недосяжна”.⁶² Звідси стає зрозуміло, що тип мислення, діяльності, знання, відносин є взаємообумовленими моментами цілісного освітнього процесу, співмірного іманентній залученості його суб’єктів (вчителя та учня). Редукція освіти до функції відтворення наявного стану соціальної системи приводить до “розщеплення” існування учня на “навчання” та “життя”, а діяльності вчителя – на “роботу” та “життя”.

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

Зазначена ситуація характерна для “інструментального знання” взагалі. В навчанні, що протистоїть реальному життю, знання є ситуативним, тобто таким, що втратило свій соціокультурний та історичний контекст. Ця “антиісторичність” обумовлює усі виміри взаємодії вчителя й учня. *Історія* – це час – одна з фундаментальних



засад людського існування та освітньо-педагогічної діяльності зокрема. Людина є історична істота, вона єдина здатна усвідомлювати свою *смертність* (кінечність). Окреслюючи межі свого існування, вона “ек-зистує” за ці межі. Звідси відкривається можливість виміряти, оцінити індивідуальне життя мірою, яка перевищує його, здійснити “*блаженний стрибок у вічність*” (С. К’єркегор), “розгорнути” власне існування *sub specie aeternitatos* (“під знаком вічності”). Яким чином освіта може ввести людину в історію, зробити її дійсно *історичною істотою*, отже, і людиною як “*родовою істотою*”? Шлях в історії, якщо розуміти її як розвиток людської сутності, не може бути формалізований. При такому підході засвоєння історії є *самопізнанням*, і одночасно *процесом творення особистістю власної автентичності*.

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

Освіта розвивається в часі, який характеризується по-різному. М. Бердяєв говорить про існування двох можливих відношень до часу: переживання теперішнього без будь-якого його осмислення, і рефлексії про вічність та переживання теперішнього як вічного. Перше відношення до часу супроводжується *забуттям* та послабленням історичної пам’яті, з якою пов’язана сутність особистості. “*Забуття у миті* – так визначається інколи це відношення до часу. При цьому мить, у якій забуваються, може



зовсім не бути особливою цінністю, вона може, наприклад, означати, що людина напилась, п'яна, або сп'яніла від пристрасті, яка менш за все здатна ввести у вічність”.⁶³ Тобто відношення до часу безпосередньо пов'язане із способом існування людини.

Другий тип відношення до часу означає подолання “хвороби часу”. Воно співпричетне “вічності”, тобто сприймає час на “фоні вічності”. “Це не є мить, у якій людина забувається, – навпаки, це мить, у якій переживається особлива повнота, у якій не забуття ізолює частину цілого життя, а пам'ять освітлює ціле життя, яке є самоцінним”⁶⁴, – писав філософ. Сьогоднішня наповнюється змістом в контексті загальнолюдської історії. Історична пам'ять не тотожна “інвентаризації” традиції, вона є відтворенням життя, осучаснення традиції.

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



продуктивно, *творчо реалізуватися в контексті загальнолюдських гуманістичних цінностей.*

Розпредметнення потенцій особистості може продуктивно відбуватися завдяки осягненню національної культури. Адже культура функціонує у формах, які припускають особистісне розкриття. Специфіка української культури та властивого їй світогляду безпосередньо причетна персоналістичним засадам діяльності вчителя. Наприклад, у філософській спадщині *Г. С. Сковороди* та *П. Д. Юркевича* провідним мотивом філософування є акцентування уваги на “внутрішньому світі” людини. Ірраціональне та раціональне в житті конкретної людини не розпадається на абстрактні частини мислення і буття, а поєднуються у цілісності її життєдіяльності. Філософська позиція *Г. С. Сковороди* не зводиться до виключно кордоцентрично-гносеологічних інтерпретацій існування людини. Заклик до самопізнання – це не тільки споглядання, самоаналіз, але й діяльність. Відповідно до такого підходу, щастя не можливо здобути, “забуваючи себе”. Проте “занурення” у “мікрокосм” власної “душі” з необхідністю відкриває шлях до “макрокосму” “духу”. Причетність до нього дає змогу віднайти істину у власному “серці”. Через “серце” людині повертається повнота буття. “Зверни увагу на море серця твого, твоїх помислів”⁶⁵, – писав *Г. С. Сковорода*.

Для філософського світу *П. Д. Юркевича* “серце” та “розум” не протистоять одне одному, а гармонійно співіснують. В такому контексті виховання і навчання поєднуються у спільній діяльності учня та вчителя. Істинне знання не може здобуватися абстрактною людиною, адже “*правда падає нам у серце*”. Людина співпричетна світові та іншим людям не окремими своїми здібностями (“компетенціями”), а всім своїм “серцем”. “Ідея не є абстрактна, або теоретична думка; в ідеї міститься основа не тільки істини, а також добра і краси, завдяки чому світ є цінністю не тільки для розуму, але також для волі і серця; він не чужий жодному з тих високих



мотивів, які є такими дорогими для людського духу”,⁶⁶ – зазначав П. Д. Юркевич.

“Філософія серця” є невід’ємним смисловим виміром українського світогляду та “народної педагогіки” (К. Д. Ушинський). Тому звернення до *персоналістично-екзистенційних засад становлення “внутрішнього світу” людини* органічно витікає з сутності *національної свідомості*, яка вкорінена у магістральні гуманістичні тенденції загальнолюдської культури і освіти зокрема. В такому контексті діяльність вчителя долає вузькі, виключно професійні межі і постає як *творчий саморозвиток особистості* у діяльнісному спілкуванні з учнем. Тим самим розкриваються особливості українського менталітету. Взагалі архетип філософії серця, софійності (мудрості) дають певну характеристику своєрідності української культури. Зрозуміло, що подібний підхід не може бути редукований до формальних сцієнтиських уявлень “наукової педагогіки”. Діяльність вчителя є не тільки, і не так *наука*, як “*мистецтво життя*”, обґрунтоване архетипом персоналістичного вибору існуючих структур буття.

2.3. Видозміни функцій вчителя в парадигмі інформаційного світу

Фундаментальні трансформації соціокультурного буття обумовлюють відповідні зміни освітнього простору. Нова соціально-економічна, політична і культурна реальність формує нові виклики перед суб’єктами освітнього простору. Відповідно відбуваються зміни засад і функцій діяльності вчителя в навчальному процесі.

Традиційно існують два способи життєдіяльності в ситуації динамічних трансформацій соціального буття, які виробила



культура, – *адаптація* і *творчість*. Звичайно, вони не існують у “чистому” вигляді. У житті конкретної людини адаптативні і творчі способи поведінки тісно переплетені, проте у кожного індивіда домінує “своя” стратегія самореалізації. В одній ситуації людина буде пасивно *приспосовуватись* до вимог середовища і проявляти творчість відповідно до виконання завдання. В іншій ситуації, навпаки, важливим завданням людини буде *адаптація* до існуючих вимог. Провідну роль тоді відіграє критичне осмислення і перетворення існуючої реальності. Саме така, критична і творча, позиція відповідає сутності людини. Адже становлення “людського” відбувається у *горизонті творчості*, тобто в процесі самоаналізу, креативного осмислення самості індивіда.

Сучасність, в якій здійснюється діяльність вчителя, характеризується як *діалог* різних культурних практик. Бінарна опозиція “*високого*” і “*низького*”, “*сакрального*” і “*профанного*”, “*старого*” і “*нового*”, “*трандиції*” та “*інновації*”, “*зовнішнього*” і “*внутрішнього*”, “*порядку*” і “*хаосу*” поступається місцем ситуації їх одночасної присутності. В цих умовах виникають нові можливості для творчої самореалізації індивіда. Разом з тим в ситуації, коли “*все можливо*”, зникають сталі орієнтири, ідеали, які могли б спрямовувати людську активність. Архетипи духовно-онтологічної реальності змінюються на архетип психологічного самоаналізу.

Сьогодення характеризується повною *емансипацією* людини. Однак це приводить до поширення *анатії* та *конформізму*, які стають домінуючою соціальною позицією. Досліджуючи суспільство, постмодерніст Ж. Бодрійяр описує його як тотальне звільнення, “*вибух*” свободи у “*всіх сферах*”.⁶⁷ Він стверджує, що “*проект модерну*” формально реалізувався: відбулося звільнення політичного та сексуального, звільнення сил продуктивних і руйнівних, звільнення жінки та дитини, звільнення несвідомих потягів, звільнення мистецтва. У процесі реалізації “*проекту модерну*” відбулося змішання матеріального, раціонального,



сексуального, критичного та некритичного (антикритичного). Цивілізація пройшла усіма шляхами, виробляючи різноманітні предмети, символи, ідеології та насолоди, проте сьогодні “гра завершена”, “все звільнено”, – стверджує Ж. Бодрійяр. “І всі ми задаємо собі головне питання: що робити тепер, після оргії? Нам залишається лише зображати оргію і звільнення, прикидатися, що прискоривши крок, ми йдемо в тому ж напрямку. Насправді ж ми поспішаємо у порожнечу, тому що всі кінцеві цілі звільнення залишилися позаду, нас невідступно переслідує і мучить передбачення всіх результатів, апріорне знання всіх знаків, форм і бажань”.⁶⁸ Таким чином, в сучасній цивілізації стверджується “суспільство спектаклю” (Г. Дебор), або “царство симулякрів” (Ж. Бодрійяр), де людство, розгубивши творчий потенціал, постає позбавленим мети свого існування.

Втрата чітких *ціннісних орієнтирів* життєдіяльності людини для сфери освіти означає зникнення “зразків”, “моделей”, відповідно до яких раніше організовувалась освітньо-педагогічна діяльність. Відбувається нівелювання світоглядних, релігійних та культурних орієнтирів освітнього процесу. Вчитель тепер повинен діяти в нових, часто невизначених умовах. Внаслідок цього зростає його *відповідальність* за ті методи, форми, способи, в яких здійснюється сучасний освітній процес.

Безумовно, традиційні гуманістичні ідеали та цілі не зникають, але тепер вони набувають більш символічного значення, стають “знаками”, позбавленими реального змісту. *Істина, добро, краса* в такому випадку перестають бути ідеальними, але реальними мотивами розвитку людини. Вони репрезентуються як ще один “спектакль” в множині симулякрів. Але симуляція в навчально-педагогічній практиці неминуче приводить до пасивності принципів традиційного гуманізму, які остаточно перетворюються на *абстракції*. Втрата гуманізмом життєвості його ідеалів стверджує у освітньому процесі авторитарну практику “символічного впливу”, яка приховується видимістю “спектаклю”.



Останній обумовлений абстрактністю сучасного навчального процесу загалом. Освіта, слідом за суспільством, перетворюється на “спектакль”. “Образи, – писав Г. Дебор, – відірвані від різних аспектів життя, тепер злилися в єдиному вируючому потоці, в якому колишню єдність життя вже не відновити. Реальність, розглянута по частинах, постає перед нами вже в ролі власної цілісності, у вигляді особливого, самотійного псевдосвіту, який можна лише споглядати. Всі образи навколишнього світу зібралися у самотійний всесвіт образів, який наскрізь проникнений чванливою брехнею. Вистава взагалі, як конкретна інверсія життя, є самотійний рух неживого”.⁶⁹ В силу сказаного діяльність вчителя інституалізується, набуває закріплених в інструкціях та програмах форм за рахунок *живого, діяльнісного спілкування з учнем* в навчальному процесі.

“Суспільство спектаклю”, вважає Г. Дебор, втратило “*безпосередню суб’єктність*”. Адже все те, що раніше переживалося *безпосередньо*, віднині витіснено у видимість “спектаклю”. Термін “спектакль” означає “суспільні відносини, опосередковані образами”.⁷⁰ Важливу роль у становленні “суспільства спектаклю” відіграють *засоби масової інформації*. Сьогодні їх вплив, вважає М. Кастельс, обумовлює якісну зміну співвідношення між природою та суспільством, природою і культурою. Якщо на першому етапі взаємодії природа “панувала” над культурою, а людина тільки боролася за виживання, то на другому етапі взаємодії природи і культури, пов’язаних з промисловою революцією, культура стала панувати над природою. На сучасному етапі відбувається підпорядкування природи культурою настільки, що “її доводиться штучно відновлювати в ролі однієї з культурних форм”.⁷¹ Ми стали жити не в природному, а особливому соціально-культурному світі – *інформаційному*.

Отже, однією із головних особливостей сучасного суспільства є домінуюча роль *знання та інформації*. Знання передбачає наявність *ініціативного та вільного індивіда*. Знання можуть виступати не



тільки предметом *творчого пізнання та самопізнання*, але також бути предметом *споживання*, якщо потреба у знаннях диктується наявним попитом і потребами. Сучасна організація суспільства ставить завдання швидко та ефективно виробляти і використовувати знання. В “інформаційну епоху” людина постійно опиняється в ситуаціях, діяти в яких її “не навчили”. Однак таке “розумне незнання” виявляється її конкурентною перевагою. Здатність діяти відповідно до вимог нової ситуації, тобто швидко змінювати напрями і схеми діяльності, дають змогу ефективно використовувати динаміку змін оточуючого середовища. Жорстка “прив’язаність” до “механічного” відтворення завчених схем й алгоритмів діяльності роблять індивіда не конкурентоздатним у боротьбі, котра активізується в інформаційному світі. В силу чого посилюється відповідальність вчителя, діяльність якого повинна бути не передачею суми готових знань, а спрямовуватися на виявлення потенцій і розвиток *універсальних здібностей* особистості учня.

Для того, щоб “виживати”, сучасні суспільство і окрема людина повинні вміти позбуватися “вчорашніх завдань” і традицій, спрямовувати звільнену в результаті цього енергію на нові, більш продуктивні, відповідні вимогам сьогодення завдання. “Якщо організація збирається максимально використовувати свої можливості, вона повинна своєчасно відмовлятися від непродуктивних та позбавлятися застарілих напрямків діяльності”⁷², – зазначає П. Друкер. Для того, щоб продовжувати не існувати, а творчо, продуктивно діяти, людина та організації повинні постійно трансформуватися, змінюватись. Модернізація, тобто *цілеспрямована зміна*, постає нормою сучасного життя. У ситуації відсутності “метанаративів” та “плюралізму цінностей” критерій трансформацій визначається ситуативними потребами практичної діяльності. Таким чином, головним орієнтиром існування та розвитку сучасної соціальної організації постає *прагматична ефективність*.



Із вступом цивілізації в соціотехнічну, “техногенну” (В. С. Стьопін) стадію розвитку, людське буття перетворюється у “людсько-машинне” (В. А. Кутирьов). “Нова духовність”, яка формується на основі інформаційно-технологічної реальності, роз’єднаної по всіх параметрах, має зовсім інші виміри, яким не відповідають критерії *альтруїзму*, “всезагального” *добра*, *блага*, *добробуту*, *щастя* тощо. Нове штучне середовище як нова духовність “сканує” людину, приймає тільки її “інформаційний аспект”, вводячи як “цілісну істоту в стан кризи”.⁷³

В інформаційному світі його функції і процеси все більше виявляються організованими за принципом *мереж*. Вони становлять нову “соціальну морфологію” нашої цивілізації, а поширення “мережевої логіки” значною мірою позначається на логіці діяльності сучасного вчителя.⁷⁴ *Відкритість*, *висока динамічність* соціальних структур з мережевою основою поширюється на сферу *освітніх інновацій*. Їх введення обумовлене здатністю суб’єктів освітнього процесу до самоорганізації, самовідтворення, самоаналізу. Прагнення діяти *самостійно* стає характерною ознакою сучасного суспільства, в якому інформація набуває статусу товару, процес комунікації стає атрибутом соціокультурного буття, а найбільш поширеним і рейтинговим видом діяльності стає інтелектуальна. В цих умовах інформаційні технології і комунікативні системи виступають специфічним посередником між суб’єктами соціокультурної діяльності.

Нову реальність із властивим їй “*духом інформаціоналізму*” (М. Кастельс) характеризують *ділові мережі*, *технологічні інструменти*, *глобальна конкуренція* і *держава*. Поєднання цих елементів породжує нову організацію – *мережеве підприємство* (підприємництво). Виникнення та консолідація “мережевого підприємства” у всіх його різноманітних проявах розкриває причини продуктивності “інформаційної економіки”.⁷⁵ Але всі зазначені елементи залишаються розрізненими, якщо не “включаються” у специфічні культурні форми організації “духу



інформаціоналізму”, який виступає *етичним фундаментом* мережевого підприємства.

Визначальним фактором соціальної диференціації в “інформаційному світі” стає рівень освіти і доступ до інформаційно-знанневих ресурсів. Здатність до *розпредметнення* культурної спадщини, поряд із власністю, визначають соціальний статус окремих індивідів та цілих країн. *Знання* поряд з *силою* і *багатством* постає джерелом влади в сучасному світі. Причому, як зазначає *Е. Тоффлер*, головна відмінність між насиллям, багатством та знанням полягає у тому, що сила і багатство належать сильним та заможним. Проте дійсно революційною характеристикою знання є те, що ним можуть володіти також слабкі та бідні.⁷⁶ Таким чином, привілейована спільнота буде визначатися рівнем освіти, і цей факт накладає на діяльність вчителя додаткові зобов’язання і підвищує рівень відповідальності.

Освіта і знання в “інформаційному світі” виступають як чинники *демократизації* та *поліфонії плюральності* суспільства. Разом з тим вони постають причиною *соціального розшарування*. Дистанція між *неосвіченістю* та *освіченістю* набагато більша, ніж між багатством і бідністю. Знання неможливо визначити, класифікувати, відібрати без відповідно підготовленої особистості. Багатство може бути “байдужим” до якості особистості, а знання – ні. Соціокультурна взаємодія в “інформаційному світі” буде визначатися не тільки доступом до знання та інформації, їх збереженням, а здатністю створювати нові знання. Цей світ наповнений “двома різними популяціями: *тією, що взаємодіє, та включеною у взаємодію*, тобто тими, хто здатний вибрати свої мультиспрямовані ланцюги комунікацій, і тими, кому будуть надавати обмежену кількість наперед “запакованих” варіантів вибору”.⁷⁷ Відповідно, причини соціальних конфліктів переміщуються з *економіки* в *культуру*. Це означає, що принципи розвитку економічної сфери розповсюджуються на сферу культури.



Відбувається комерціалізація культури, в якій основним критерієм діяльності постає *ефективність*, успіх, доцільність.

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

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



Виокремлені проблеми актуалізують питання культури й етичних засад “інформаційного світу” та людської діяльності у ньому. Підкреслимо, що “етичний фундамент” не є “ною культурою”, якщо розуміти її в традиційному значенні як сукупність певних цінностей. “Мережева організація” соціуму передбачає поєднання різних суб’єктів у спільній мережі, що унеможлиблює існування у ній єдиної системи цінностей. Так само “дух інформаціоналізму” не постає сукупністю інститутів, оскільки розвиток “мережових підприємств” формується у різних інституціональних середовищах. Хоча, з погляду *М. Кастельса*, “інформаційна епоха” має загальний “культурний код”. Він складається з багатьох культур, багатьох цінностей, багатьох проектів, які виникають у свідомості та утворюють можливості для формування стратегій діяльності різних учасників мереж. “Це дійсно культура, але культура ефемерного, культура кожного стратегічного рішення, швидше ковдра з клаптиків, яка зшита з досвіду та інтересів, ніж хартія прав та обов’язків. Це *багатолика віртуальна культура...* Але це і не фантазія, це дієва сила, оскільки вона надає інформацію для владних економічних рішень у кожен момент життя мережі та здійснює їх”⁷⁸, – зазначає мислитель.

Нова соціокультурна ситуація вимагає нового погляду на проблему *духовності*, зокрема в освіті. Адже завдяки духовності людина здатна протистояти “емпіричному контексту свого повсякденного існування”.⁷⁹ Це стає можливо завдяки актуалізації ціннісного змісту культури у життєдіяльності людини і суспільства. Духовність є умовою *самототожності* та *самодостатності* людської самості. Однак “інформаційний світ” породжує “*віртуальну культуру*” та новий тип духовності. Способом її існування постає перманентна, непередбачувана трансформація. Спроби концептуалізації параметрів нової культури приводять до її швидкого застарівання. *Мінливість* постає характерною особливістю “віртуального простору”. Цією рисою нова культурна і духовна ситуації кардинально відрізняються від своїх традиційних,



класичних і некласичних аналогів. Для класичної культури було властиве прагнення через творчість “піднятися” над своїм часом до рівня вищих смислів історичного буття. Вона здійснювалась у “вічності”, була причетна смисловим вимірам людського буття. Тепер сучасна “інформаційна культура” створює можливості гнучкого *приспосування* до умов, що динамічно змінюються. “Дух інформаціоналізму” є культурою “*творчого руйнування*”, прискореною до “швидкості оптичних електронних ланцюгів, через які проходять її сигнали”.⁸⁰

Важлива особливість, яка обумовлює трансформацію функцій вчителя в сучасному суспільстві, полягає в охопленні інформаційним впливом більшості видів соціокультурної життєдіяльності. Тобто знання та інформація стають *загальнодоступними*. Внаслідок цього долається відмінність між аудіовізуальними і друкованими засобами масової інформації, загальнодоступною (“масовою”) і високою (“елітарною”) культурою, розвагами та інформацією, освітою і пропагандою. Різні прояви культури, від елітарних до масових, з’єднуються в цьому “*цифровому всесвіті*” й утворюють нове “символічне середовище”. Таким чином, в “інформаційному світі” *віртуальність* постає новою *реальністю*, у якій вчитель отримує новий досвід.

Подібні інформаційні, “віртуальні” соціокультурні умови кардинальним чином трансформують сприйняття і мислення людини. Разом з тим постійна зміна, мінливість унеможлиблює утворення цілісної людської самості. Класична культура передбачала існування *граничного досвіду*, по суті, будучи практикою такого досвіду. Трансцендування за визначені наявні межі реального існування із необхідністю надавало людині “граничний досвід”. Завдання “*пізнати самого себе*” означало розуміння людської сутності як можливості креативного виходу за межі реального існування. Людина тут сприймається не як *даність*, а як *завдання* – проект. Причому цей проект реалізується тільки при засвоєнні певної цивілізаційної субстанції, якою могла виступати



історія, культура, “світ ідей” (Платон), або “Абсолютна Ідея” (Г. Гегель). Людина завжди була залучена до субстанційних начал, які значно перевищували реальні можливості її існування.

Як зазначалося, “інформаційний світ” “розчиняє” індивіда у плинності існування “тут і тепер”. Тому в цю епоху постає можливість проголошення “кінця історії” (Ф. Фукуяма). Організація людської спільноти відповідно до вимог “мережі” передбачає звільнення від “тягаря історії” та пов’язаної з нею людської *ідентичності*. Адже “віртуальна реальність” не є цілісною, вона виступає процесом постійної комбінації існуючих можливостей. Це обумовлює появу відповідної “мозаїчної” культури. Відсутність центру, який би впорядковував периферію соціокультурного простору, неминуче приводить до появи невизначеності.

“Віртуальна культура” влаштована *мозаїчно*, а не *ієрархічно*. Знання та інформація у ній ієрархічно не впорядковані. Повідомлення про розваги можуть бути розташовані поряд з науковими знаннями або інформацією про природні катаклізми. Поширення інформаційних мереж посилює мозаїчність наданої інформації, що визначає характер спілкування та зумовлює сам спосіб сприйняття й орієнтації у світі. Тим самим цілісність світосприйняття у сучасної людини порушується, що позначилося на способах формування людської самоідентичності. В результаті пізнання світу та “самопізнання” індивід отримує знання, яке “мозаїчно організоване”, тобто представляє собою еkleктичну сукупність розпорошених та децентрованих конфігурацій в горизонті множинного, плюрального, а тому неминуче фрагментарного дискурсу.

Утворена нова реальність змінює освітню ситуацію. Так, внаслідок впливу інформаційних технологій вчитель повинен враховувати зміну способів активізації мислення учнів. Відповідно до концепції “мовного існування”, яка була запропонована *Б. Гаспаровим*, інформаційний дискурс складається з



комунікативних фрагментів. Вони зберігаються в пам'яті як “зразки”, які потім поєднуються в актах комунікації. А інформаційне середовище трактується подібно до людської свідомості, що зберігає і оперує величезним масивом рухливих і пластичних комунікативних фрагментів. Уявлення про комунікативний процес як про лінійний взаємозв'язок “між адресантом та адресатом повідомлення, – лінії, можливості якої визначені централізованими правилами мовного коду, – було вироблено... в епоху, коли телефонний зв'язок став неодмінним атрибутом повсякденного спілкування. Відповідно, запропонована тут модель спілкування на основі відкритої безлічі комунікативних фрагментів, які виступають у вигляді сукупного поля, не зведеного в централізовано побудовану систему, видається в деяких відносинах подібною до принципу, за яким побудований електронний зв'язок”.⁸¹ Цей спосіб спілкування, характерний для сучасності, все більше поширюється в щоденній практиці, активізуючи нові форми і способи мисленнєвої діяльності.

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

Вчитель повинен враховувати, що “віртуальна людина” – це “людина-імітатор”.⁸² Ознаки трансформації становища людини фіксуються ідеєю “смерті суб'єкта” (М. Фуко), яка властива сучасній філософії. Зазначимо, що характеристика сучасного суспільства як виключно “постіндустріального” або “інформаційного”, тобто без врахування світоглядних та



культурних трансформацій, є “однобічною”.⁸³ Йдеться насамперед про філософію постмодернізму, яка описує культурологічно-світоглядні метаморфози сучасної людини. Зокрема в центрі дискурсу постає “*постлюдина*”, для якої неможливе ототожнення себе тільки зі своєю свідомістю або зі своїм “Я”. Цілісність та неподільність індивіда розпадається на множинність ролей “дивіда”. З погляду постмодернізму, цілісна особистість є “умовною конструкцією”, певною “ширмою”, за якою далеко не завжди може перебувати справжня ідентичність. У даному контексті класична інтерпретація суб’єкта розглядається як породження “дискурсивної влади”, яка перетворює індивідів у “підвладні тіла”. В постмодерністських текстах людина заміщується *конфігурацією концептів*. Їх доповнюють міркування прихильників теорії “інформаційного суспільства”. Вони розкривають переважно соціально-технологічні трансформації, а представники сучасної філософії констатують трансформацію смислових засад людського буття, аж до їх втрати. Це має безпосереднє відношення до формування нового способу мислення як вчителя, так і учня.

Мінливість та *мозаїчність* сучасного світу вступає у суперечність з класичним розумінням людської самості. У філософії постмодернізму на зміну “ілюзії” *цілісності* “Я” приходять *децентрованість*, що дає змогу відобразити ситуацію властивої для сучасності *множинності* і *мінливості*. В контексті цього напрямку людина розглядається в її *плюралістичності*, *процесуальності*, *відкритості* трансформаціям. Зрозуміло, що таке розуміння заперечує *духовність* як “*метанаратив*”. *Духовність* як “вся повнота буття людини, яка орієнтована та націлена духом”⁸⁴, поступається місцем прагматичному “духу інформаціоналізму”. Як смислоутворююча цілісність *духовність* заміщується процесуальністю різноманітних комбінацій “мозаїчних” елементів. Класична, модерна *духовність* і культура, яка жила нею, були сферою буття “*онтологічної людини*”, а



сучасний світ культивує “*онтичну людину*”. Якщо перша модель спрямована на трансформацію власного “Я”, то друга конституює навколишній світ, приймаючи власне “Я” як даність.

В цій ситуації освіта перестає бути середовищем культивування духовності. Адже вчитель тепер має справу не з одним *метанаративом* духовності, а з множиною індивідуальних “внутрішніх” світів, кожен з яких має право на *самовираження* та *самореалізацію*. Спосіб діяльності вчителя в цих умовах передбачає конструювання *індивідуального* підходу до диференційованої самості учня. Але це приводить до небезпеки втрати спільного культурного контексту, який є умовою продуктивного осмислення людських вчинків. “Мережеве суспільство” заміняє *культурний контекст* технологічною системою або “мережею”. В результаті *смысл* заміняється *ефективністю і значенням*.

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



надання послуг по одержанню інструментального, спеціалізованого знання.

Важливо врахувати, що в епоху Модерну прагнення одержати освіту означало з натхненням і енергією брати участь у всьому, бути залученим до всього, що є в природі, історії і суспільства, а не прагнути до випадкового і тимчасового в житті. Освіта була процесом формування, становлення, розвитку людини як “мікрокосму”. Її призначення розумілось як самодостатнє становлення “макрокосму” в одному персоналістично-екзистенційному духовному центрі, “мікрокосмі”, або як ствердження людської особистості в пізнанні істини. Освіта означала процес продуктивного формування людської самості на основі співпричетності світу. Якщо “світ перетворився реально в людину, то завдяки освіті людина повинна була ідеально перетворитися у світ”⁸⁵, – писав *М. Шелер*.

Однак “інформаціоналізм”, віртуалізація процесів в економічному, політичному, соціальному житті веде до відриву людини від духовно-онтологічних основ свого існування. Тепер природа перетворюється на картинки на екранах моніторів, у символічні образи, у місце для “прогулянок і відпочинку”. На цьому етапі людина остаточно втрачає живий, безпосередній зв’язок із довкіллям і одночасно зі своєю “внутрішньою” природою. Цей стан людини характеризується як “*постжиття*”. Не викликає заперечення, що “інформаційна епоха” – це час глобального й всеосяжного феномену “*пост*”: *постіндустріального* суспільства, *постструктуралізму*, *постмодернізму*, *посткласичної* та *постнекласичної* науки, *постраціонального* пізнання, *постхристиянської* культури.⁸⁶ “Дух інформаціоналізму” породжує зрештою феномен “*постлюдини*”.

Аморфність, розмитість цінностей, амбівалентність оцінок, плінність смислів, невиразність позицій і переваг – усе це не могло не вплинути на освіту і процес навчання. “Віртуалізація освіти” невід’ємна від процесу деперсоналізації та деонтологізації знання,



його формалізації. Згадуваний критерій “ефективності” обумовлює перетворення знання в інструмент практичної діяльності. Прагматизація знання змінює його статус. Так само змінюється статус вчителя. Він втрачає архетип наставника, перестає бути уособленням цілого світу і культури. У прагматичних вимірах “інформаційного світу” *вчитель – функціонер, який надає чітко визначені освітні послуги.*

Дана ситуація обумовлює домінування концепції конвенціональності знання, яке визначається перш за все як вид дискурсу. Тому, як зазначає Ж.-Ф. Ліотар, з кінця 40-х років ХХ століття відбувається так званий “лінгвістичний поворот”⁸⁷, який привів до появи “фонології” та “лінгвістичної теорії”, до дослідження проблем “комунікації” та “кібернетики”, сучасної алгебри та інформатики, обчислювальних машин і “машинних мов”, розробки “мислячих терміналів” та способів збереження “даних”. Технологічні зміни в галузі знання будуть виконувати дві функції: *дослідження і передача інформації.* Тому до знання та нових напрямів досліджень висувається вимога здатності перекладатися на “мову машин”, у “певну кількість інформації, щоб бути операційним і транспортуватися по каналах. Все, що не перекладається на мову машин, буде відкинуте”.⁸⁸ Власне, так і відбувається сьогодні.

Подібні трансформації знання унеобходнюють зміну способів діяльності суб’єктів “розумової праці”. Формалізація та релятивізація знання передбачає відповідний тип мислення для продукування, зберігання та передачі цього знання. Вчитель в цих умовах повинен “перекласти на мову машин” знання, яке циркулює в інформаційному та освітньому просторі. Головною дієвою силою освітньої діяльності постає *інтелект*, але відокремлений від *духовно-моральної* складової. Тобто технологізація знання приводить до “відкидання” непотрібного для ефективної, конструктивної діяльності спеціаліста “духовного” елементу. Вчитель перетворюється на *спеціаліста*, який повинен готувати



фахівців у певній галузі професійної діяльності. Це *спеціалізоване знання* є суто прагматичним, і тому воно “байдуже” по відношенню до особистості свого носія. Внаслідок цього відбувається занепад “педагогічного принципу, відповідно до якого одержання знання було невід’ємним від формування цілісної людської особистості”⁸⁹, – писав Ж.-Ф. Ліотар.

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

Важливо враховувати вплив “духу інформаціоналізму” на формування соціальної та культурної *ідентичності* учня та *ідентичності* вчителя. *Вчитель-спеціаліст* в інформаційному світі діє в реальності сучасної “масової”, “віртуальної культури”, децентрованість, плюралістичність, динамізм розвитку якої унеможлиблює сталі відношення до цінностей. Інтерсуб’єктивна комунікація має поверховий, функціональний або розважальний характер. Тепер людина “зустрічається” не з “Іншим”, а з персоніфікацією соціальних надіндивідуальних сил. Тому вчитель перетворюється на знеособленого функціонера, завданням якого є передача інструментального, спеціалізованого знання. Особистісно-персоналістичний момент його діяльності не переводиться на “мову машин”, тобто він не формалізується, а тому є зайвим і “не ефективним”.

Для “віртуальної”, символічної реальності особистісний момент втрачає значення. Адже індивід в цій ситуації може ідентифікувати себе з декількома, інколи суперечливими, ідентичностями. Спосіб життєдіяльності вчителя “на роботі” зовсім не обов’язково збігається з його життєдіяльністю поза навчальним



закладом. Вчитель-функціонер не “живе” тим “абстрактно-нічийним” знанням, яке він передає учням. Внаслідок цього він може тільки симулювати “повноту буття”, тобто духовно-культурний модус людського існування.

Важливо те, що “дух інформаціоналізму” нівелює відмінність між *індивідуальним* і *соціальним*, *зовнішнім* і *внутрішнім*. Він відкриває можливість “*іншого існування*”, або *симуляції* власного існування (симулякр). Це вже не *копія* власної ідентичності, яка *містить в основі оригінал*, свою подібність. Тому симулякр є “копією копії” (Ж. Бодрійяр), в його основі немає ніякого оригіналу. Він принципово *антисубстанціональний*. “Якщо ми визначимо симулякр як копію копії, нескінченно деградуючі зображення, нескінченну втрату подоби, то, в такому випадку, ми втратимо найсуттєвіше – саму відмінність між природою копії і природою симулякра, яка визначає той основний аспект, за рахунок якого вони утворюють дві половини однієї єдиної області. Копія є образом, який забезпечений подобою. Симулякр – образ, позбавлений подоби”⁹⁰, – зазначав Ж. Дельоз.

Симулякр “дозволяє” індивіду бути “ким завгодно”, безвідносно до власної самості, тому питання про *самобутність* втрачає свою актуальність в світі “віртуальних мереж”. Інформаційні технології дають змогу зробити симуляцію чуттєво даною, немовби реальною. Звільнення від справжньої реальної самототожності позбавляє людину відповідальності за власні дії. Якщо особистість як самодостатній індивід існує в контексті імперативу відповідальності за власні вчинки, то “індивід-функція” перекладає відповідальність на абстрактно-всезагальну, над індивідуальну, позбавлену “людського духу”, систему.

В результаті людина опиняється в новій, “штучній” реальності, в дегуманізованому середовищі. “Живе”, міжособистісне спілкування витісняється функціональним процесом обміну повідомленнями, товарами і послугами. “Спілкування здійснюється тепер, спираючись не на символічне, – писав Ж. Бодрійяр, – воно



відбувається, спираючись на техніку...”.⁹¹ Сенси реального життя втрачають значення, заперечуються множинністю інформації з властивою для неї релятивізацією знання. Людська життєдіяльність визначається символічними посередниками: світ заміщається “знаками”, а основною формою діяльності у “знаковому середовищі” виступає споживання – інформації, розваг, товарів, послуг тощо.

В такій ситуації відношення вчителя та учня до знання виступає у формі відносин *виробника і споживача* товарів, тобто знання набуває “вартісної форми”.⁹² Знання як головна “продуктивна сила” в інформаційному світі перестає бути метою і починає “вироблятися”. Воно прагне одержати вартісну оцінку для вигідного продажу. Освіта в цій ситуації перестає бути фактором творення “людини в людині”. “Починаючи з того моменту, коли знання перестає бути самоціллю, здійсненням ідеї або емансипацією людини, його передача виходить з-під виключної відповідальності вчених та студентів”.⁹³ У цьому контексті “випускник” прагне не до цінностей, а до оцінки, оцінювання себе, щоб подорожче “продатися” на ринку праці. Відношення у цьому “вартісному” просторі є безособовими і договірними, консенсусними. “Зустріч” вчителя та учня вичерпується технологічними вимогами передачі інструментального, спеціалізованого знання.

Дискурс класичної філософії з акцентом на взаємодії “суб’єкта” і “об’єкта” у відношеннях між суб’єктами освітньої діяльності в “інформаційному світі” вичерпується. В ситуації “смерті суб’єкта” (М. Фуко) вимога “суб’єкт-суб’єктних” відносин набуває додаткового значення. Вони можуть бути охарактеризовані як “відносини без відносин”, що означає принципову *дистанційованість* людини від іншої людини. Вона знаходиться “поза мною”, а я перебуваю “поза нею”, і немає можливості виміряти дистанцію між нами. Оскільки “Я” відокремлене від іншого “Я”, перехід від мене до “іншого”, і навпаки, не обмежений.



Тільки одна річ, на думку *М. Бланшо*, здатна подолати відстань між людьми – *мова*. Саме у мовному зверненні однієї людини до іншої відбувається презентація мене “Іншому” та “Іншого” мені. “Саме звичайна мова поєднує і розділяє нас. Ми не дві самоідентичності особистості, більш-менш цілісні, коли включаємося в спілкування один з одним. Зовсім ні: ми – розмова, ми існуємо тільки в розмові один з одним, усній або письмовій”.⁹⁴

У міркуваннях *М. Бланшо* діалог не призначений для *переконання* “Іншого” у істинності певної точки зору, або для самопрезентації та звернення уваги “до себе”.⁹⁵ Діалог, розмова – це засіб надання індивіду відмінності від “Іншого”. Діалог, розмова нескінчені в тому значенні, що в них розкривається ілюзорність і втаємниченість людського існування, адже у плинному “тілі” діалогу одна людина представлена іншій як співмірний “одухотворений феномен”. Однак прагнення людини до “співмірності” може бути не реалізованим. Людська спільнота сьогодні – це нейтральне співіснування індивідів, її можна назвати “спільнотою тих, хто позбавлений спільноти”.⁹⁶ Дійсна особистісна “зустріч” в цих умовах не може відбутися, незважаючи на те, що ця спільнота є “*вибірковою спільнотою*” (*М. Бланшо*).

Сучасна освіта є спробою конституювання “*вибіркової спільноти*”. Але в соціально-економічних реаліях сьогодення вона унеможлиблюється та підміняється “традиційною спільнотою” (*М. Бланшо*), яка є “нав’язаною” існуючим соціальним порядком без нашої на то згоди. Тому “вибіркова спільнота” не могла б існувати без волі тих, хто “вільно здійснив свій вибір”.⁹⁷ Вчитель і учень взаємодіють у освітній спільноті як вільні істоти. Але їх взаємодія позбавлена субстанційних основ, оскільки здійснюється в площині локальних “мовних ігор”. Причому останні визначаються більше як конфлікт, ніж як консенсус. Тому, на думку *Ж.-Ф. Ліотара*, “розмовляти” означає “боротися”, а боротьба трактується як “мовна гра”. В контексті цих міркувань “розмова” – це суцільне “протистояння” та “гра”. *Консенсус*, на який сподівався



Ю. Габермас, в “ситуації постмодерну” “виявляється застарілою цінністю, він підозрілий”.⁹⁸ Соціальна взаємодія еволюціонує у напрямку, де тимчасовий контракт витісняє постійні взаємозв’язки у політичних, професійних, сімейних та культурних справах.⁹⁹ Вчитель, змушений діяти в умовах мінливої, плинної, невизначеної реальності, якою постає сучасність, віддає *швидкості* перевагу над *глибиною*. Його архетип перебуває тепер під впливом психології “мовної гри”, чим об’єктивних структур буття, яке стало “віртуальним”.

Діяльність вчителя в цій ситуації визначається не гуманістичними ідеалами, не ціннісними мотиваціями, а технологічними вимогами виробництва та споживання знання. Як зазначав Ж.-Ф. Ліотар, “інститути вищої освіти підкоряються відтепер вимогам формування компетенції, а не ідеалів: стільки-то лікарів, стільки-то викладачів тієї чи іншої дисципліни, стільки-то інженерів, стільки-то адміністраторів і т.д. Передача знань не виглядає більш як те, що покликане формувати еліту, здатну вести націю до звільнення, але постачає системі гравців, здатних забезпечити належне виконання ролі на практичних посадах, які потрібні інститутам”.¹⁰⁰

Таким чином, сучасність відкриває для вчителя гамму різних можливостей. Технологічні та соціально-культурні чинники дають змогу реалізувати педагогічні практики різних культур. Проте зникає зовнішній стимул його діяльності, зникає ідея, місія вчителя. Він перетворюється на інженера “розумової праці”. Якщо для педагогічної діяльності індустріального суспільства основна суперечність визначалась між підпорядкуванням існуючим нормам та відхиленням від них, то в інформаційному світі, в умовах динамічних змін та децентрованості, це “суперечність між здатністю прийняти на себе відповідальність та прагненням знайти притулок, де не потрібно відповідати за власні вчинки”.¹⁰¹ Тим самим формуються риси іншого архетипу вчителя, відповідного вимогам інформаційного світу.



* * *

Історія суспільства і людини нерозривно пов'язані з освітою. Становлення інституту освіти як специфічної діяльності завжди було спрямоване на виховання і формування людини. В ситуації епохи Премодерну і Модерну учень у відношенні до вчителя відіграє підпорядковану, другорядну роль. З розвитком соціуму відбувається виокремлення окремого індивіда з-під тотального контролю суспільства. Теоретичне осмислення сутності освіти історично і логічно постає як філософія освіти. Взаємодія філософії і освіти дає змогу освіті набути “живої душі”, сформувати творчий спосіб мислення. Освіта є основною сферою випробування життєвості філософії. Виховання в цьому контексті повинно бути самим життям.

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

Сучасний освітній процес конституює себе як вільну від традиційних догм сферу діяльності, спрямовану на самореалізацію особистості. Вона можлива за умови співтворчості учня та вчителя. Вчитель розпредметнює культуру людства і перетворює її у внутрішні детермінанти життєдіяльності особистості учня. Освітня діяльність в такому контексті повинна розгортатися як “зустріч” різних поколінь, особистостей, культур, епох. Відповідно до цього, знання не повинно редукуватися до “інформації”. Вчитель є не ретранслятор інформації, а передає певний спосіб буття, спосіб відношення до світу, до інших людей та до самого себе. Система навчання та виховання повинна враховувати персоналістичні,



індивідуальні основи буття. Діяльність вчителя повинна долати вузькі, виключно професійні межі і виступати як творча самореалізація особистості в продуктивному спілкуванні з учнем.

Діяльність вчителя розгортається сьогодні в умовах розвитку інформаційних технологій, що виокремлює як одну з головних особливостей домінуючу роль знання та інформації. Соціальні процеси все більше виявляються організованими за принципом “мереж”, які складають нову “соціальну морфологію” і в значній мірі визначають діяльність сучасного вчителя. Головною дієвою силою освітньої діяльності сьогодення постає інтелект у взаємодії з духовно-моральною складовою. Виникнення інформаційної, або віртуально-символічної, реальності підвищує відповідальність учителя за результати навчального процесу і його головного суб’єкта – учня.

Посилання

- ¹ Андрущенко В. П. Організоване суспільство. Проблема організації та суспільної самоорганізації в період радикальних трансформацій в Україні на рубежі століть: Досвід соціально-філософського аналізу. – К.: ТОВ “Атлант ЮемСі”, 2005. – С. 131.
- ² Платон. Собрание сочинений : в 4 т. – Т.1 / общ. ред. А. Ф. Лосева и др. ; авт. вступит. статьи А. Ф. Лосев ; примеч. А. А. Тахо-Годи ; пер. с древнегреч. – М. : Мысль, 1990. – С. 578.
- ³ Там само – С. 577.
- ⁴ Платон. Сочинения : в 4-х томах. – Т. 2. – С. 39.
- ⁵ Шкєпу М. Методологічні колізії визначення суспільного часу // Вісник КНТЕУ. – 2010. – № 4. – С. 69.
- ⁶ Хайдеггер М. Наука и осмысление / М. Хайдеггер ; пер. с нем. В. В. Бибахин // Время и бытие: Статьи и выступления / М. Хайдеггер. – М. : Республика, 1993. – С. 252.
- ⁷ Там само.
- ⁸ Там само.



- ⁹ Розин В. М. *Философия образования: Этюды-исследования* / В. М. Розин. – М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж : издательство НПО “МОДЭК”, 2007. – С. 15-16.
- ¹⁰ *Наторп Пауль. Философия как основа педагогики* / Пауль Наторп // *Избранные работы* / Пауль Наторп. – М. : Изд. дом “Территория будущего”, 2006. – С. 374.
- ¹¹ Там само.
- ¹² Там само. – С. 375.
- ¹³ Там само. – С. 304.
- ¹⁴ Там само.
- ¹⁵ Там само. – С. 333.
- ¹⁶ Там само. – С. 304.
- ¹⁷ *Санчес Х. Э. Хосе Ортега-и-Гассет как педагог* // Ортега-и-Гассет Х. *Миссия университета* / пер. с исп. М. Н. Голубевой, А. М. Корбута. – М. : Изд. дом Гос. ун-та – Высшей школы экономики, 2010. – С. 18.
- ¹⁸ Там само. – С. 21.
- ¹⁹ *Карпунин О. И., Орлов В. Н. Культура и отчуждение* // *Социологические исследования*. – 1990. – № 8. – С. 26-27.
- ²⁰ *Санчес Х. Э. Хосе Ортега-и-Гассет как педагог*. – С. 28.
- ²¹ *Шелер М. Философское мировоззрение* / М. Шелер ; *Избранные произведения*. – М. : “Гнозис”, 1994. – С. 5.
- ²² *Андрущенко В. П. Основні методологічні принципи філософської рефлексії освіти* // *Вища освіта України*. – № 3. – 2007. – С. 7.
- ²³ *Шелер М. Философское мировоззрение*. – С. 5-7.
- ²⁴ *Шелер М. Формы знания и образование* / М. Шелер ; *Избранные произведения*. – М. : “Гнозис”, 1994. – С. 22-23.
- ²⁵ Там само. – С. 37.
- ²⁶ *Хайдеггер М. Что зовётся мышлением?* / М. Хайдеггер ; пер. с нем. Э. Сагетдинов. – М. : Академический Проект, 2007. – С. 25.
- ²⁷ *Шестов Л. На весах Иова (Странствование по душам)* / Л. Шестов. – Париж : YMCA-PRESS, 1975. – С. 79.
- ²⁸ *Хайдеггер М. Что зовётся мышлением?* – С. 101.
- ²⁹ Там само. – С. 100.
- ³⁰ *Ильенков Э. В. Школа должна учить мыслить*. – М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж : Издательство НПО “МОДЭК”, 2002. – 112 с. (Серия “Библиотека школьного психолога”). – С. 20.



- ³¹ Хайдеггер М. Что зовётся мышлением? – С. 101.
- ³² Деррида Ж. Geschlecht II: Рука Хайдеггера // М. Хайдеггер ; Что зовётся мышлением? – М. : Академический Проект, 2007. – С. 306-307.
- ³³ Хайдеггер М. Что зовётся мышлением? – С. 101.
- ³⁴ Карпунин О. И., Макаревич Э. Ф. Культура массовых коммуникаций // Знание. Понимание. Умение. – 2008. – № 3. – С. 31.
- ³⁵ Там само. – С. 35.
- ³⁶ Бурдые П., Пассрон Ж.-К. Воспроизводство: элементы теории системы образования. – М. : Просвещение, 2007. – С. 23.
- ³⁷ Там само. – С. 29.
- ³⁸ Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям // Історія української школи і педагогіки: Хрестоматія / уклад. О. О. Любар ; за ред. В. Г. Кременя. – К. : Знання, 2005. – С. 494.
- ³⁹ Там само.
- ⁴⁰ Там само. – С. 495.
- ⁴¹ Там само. – С. 498.
- ⁴² Козловски П. Культура постмодерна: Общественно-культурные последствия техн. развития : пер. с нем. – М. : Республика, 1997. – С. 83.
- ⁴³ Гегель Г. В. Ф. Работы разных лет : в 2-х т. – Т. 2. – М. : Мысль, 1970. – С. 199.
- ⁴⁴ Петрушенко В. Л. Епістемологія як філософська теорія знання : монографія. – Львів : Видавництво державного університету “Львівська політехніка”, 2000. – С. 10.
- ⁴⁵ Там само. – С. 45.
- ⁴⁶ Хайдеггер М. Письмо о гуманизме // Время и бытие: Статьи и выступления : пер. с нем. – М. : Республика, 1993. – С. 208.
- ⁴⁷ Марсель Г. Опыт конкретной философии / пер. с фр. В. П. Большакова и В. П. Визгина ; общ. ред., послесл. и примеч. В. П. Визгина. – М. : Республика, 2004. – С. 10.
- ⁴⁸ Там само.
- ⁴⁹ Марсель Г. Быть и иметь / перевод И. Н. Полонской. – Новочеркасск : Сагуна, 1994. – С. 86.
- ⁵⁰ Хайдеггер М. Письмо о гуманизме. – С. 199.
- ⁵¹ Сартр Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм // Сумерки богов – М. : Политиздат, 1989. – С. 323.
- ⁵² Там само. – С. 324.
- ⁵³ Хайдеггер М. Письмо о гуманизме. – С. 202.



- ⁵⁴ *Левицкий С. А.* Трагедия свободы / Составление, послесловие: комментарии В. В. Сапова. – М. : Канон, 1995. – С. 104.
- ⁵⁵ Там само.
- ⁵⁶ *Марсель Г.* Опыт конкретной философии. – С. 20.
- ⁵⁷ *Бердяев Н. А.* Самопознание (опыт философской автобиографии). – М. : Книга, 1991. – С. 63.
- ⁵⁸ *Хайдеггер М.* Бытие и время / М. Хайдеггер ; пер. с нем. В. В. Бибихина. – Харьков : Фолио, 2003. – С. 146.
- ⁵⁹ *Фромм Э.* Бегство от свободы / Эрих Фромм ; пер. с англ. А. Лактионова. – М. : АСТ: АСТ МОСКВА, 2009. – С. 33.
- ⁶⁰ *Хайдеггер М.* Бытие и время. – С. 146.
- ⁶¹ *Мунье Э.* Краткое введение. К вопросу о личностном универсуме // Путь в философию. Антология. – М. : ПЕР СЭ; СПб.: Университетская книга, 2001. – С. 309.
- ⁶² *Ільїн В. В.* Апологія ірраціонального. Філософія для тебе. – К. : Вид-во Європ. ун-ту, 2005. – С. 24.
- ⁶³ *Бердяев Н.* Философия свободного духа. – М. : Республика, 1994. – С. 293.
- ⁶⁴ Там само. – С. 293.
- ⁶⁵ *Сковорода Г. С.* Сочинения : в 2 т. – Т. 2. – М. : Мысль, 1973. – С. 235.
- ⁶⁶ *Юркевич П. Д.* Философские произведения. – М. : Правда, 1990. – С. 68.
- ⁶⁷ *Бодрийяр Ж.* Прозрачность зла / пер. Л. Любарской, Е. Марковской. – М. : Добросвет, 2000. – С. 7.
- ⁶⁸ Там само. – С. 7-8.
- ⁶⁹ *Дебор Г.* Общество спектакля : пер. с фр. / перевод С. Офертаса и М. Якубович. – М. : Логос, 1999. – С. 9.
- ⁷⁰ Там само.
- ⁷¹ *Кастельс М.* Становление общества сетевых структур // Новая постиндустриальная волна на Западе. Антология / под ред. В. Л. Иноземцева. – М. : Academia, 1999. – С. 505.
- ⁷² *Друкер П.* Эпоха разрыва: ориентиры для нашего меняющегося общества : пер. с англ. – М. : ООО “И.Д. Вильямс”, 2007. – С. 169.
- ⁷³ Філософія грошей в епоху фінансової цивілізації : монографія / кол. авторів ; за ред. Т. С. Смовженко, З. Е. Скринник. – К. : УБС НБУ, 2010. – С. 176.
- ⁷⁴ *Кастельс М.* Становление общества сетевых структур. – С. 494.



- ⁷⁵ *Кастельс М.* Информационная эпоха: экономика, общество и культура : пер. с англ. ; под науч. ред. О. И. Шкаратана. – М. : ГУ ВШЭ, 2000. – С. 196-197.
- ⁷⁶ *Тоффлер Э.* Метаморфозы власти : пер. с англ. / Э. Тоффлер. – М. : ООО “Издательство АСТ”, 2002. – С. 42.
- ⁷⁷ *Кастельс М.* Информационная эпоха: экономика, общество и культура. – С. 350.
- ⁷⁸ Там само. – С. 197-198.
- ⁷⁹ *Кримський С. Б.* Принципи духовності ХІХ століття // Ранкові роздуми / зб. ст. – Худож. оформ. О. Білецького. – К. : Майстерня Білецьких, 2009. – С. 55.
- ⁸⁰ Там само. – С. 198.
- ⁸¹ *Гаспаров Б.* Язык. Память. Образ. Лингвистика языкового существования – М. : Новое литературное обозрение, 1996. – С. 164.
- ⁸² *Іванова К. А., Лантух А. П., Мірошніченко М. С.* Проблема людини на зламі століть: культурологічний вимір // Гуманітарний часопис. – 2010. – № 4. – С. 35.
- ⁸³ *Емелин В. А.* Информационные технологии в контексте постмодернистской философии : автореферат дис. ... канд. философ. наук. – М. : МГУ, 1999. – С. 8.
- ⁸⁴ *Кримський С. Б.* Принципи духовності ХІХ століття. – С. 55.
- ⁸⁵ *Шелер М.* Формы знания и образование. – С. 21-22.
- ⁸⁶ *Іванова К. А., Лантух А. П., Мірошніченко М. С.* Проблема людини на зламі століть: культурологічний вимір. – С. 35.
- ⁸⁷ *Лиотар Ж.-Ф.* Состояние постмодерна / пер. с фр. Н. А. Шматко. – М. : Институт экспериментальной социологии, СПб. : Алетейя, 1998. – С. 15.
- ⁸⁸ Там само. – С. 16-17.
- ⁸⁹ Там само. – С. 18.
- ⁹⁰ *Делез Ж.* Платон и симулякр // Интенциональность и текстуальность. Философская мысль Франции XX века. – Томск : Водолей, 1998. – С. 230.
- ⁹¹ *Бодрийяр Ж.* Общество потребления. Его мифы и структуры / Ж. Бодрийяр. – М. : Культурная революция; Республика, 2006. – С. 137.
- ⁹² *Лиотар Ж.-Ф.* Состояние постмодерна. – С. 18.
- ⁹³ Там само. – С. 123.
- ⁹⁴ *Харт К.* Постмодернизм / Кевин Харт ; пер. с англ. К. Ткаченко. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 2006. – 272 с. – (Наука & Жизнь). – С. 125.



- ⁹⁵ *Бланио М.* Неопишваемое сообщество / пер. с фр. Ю. Стефанова. – М. : Московский философский фонд, 1998. – С. 7-9.
- ⁹⁶ Там само. – С. 7.
- ⁹⁷ Там само. – С. 65.
- ⁹⁸ *Лиотар Ж.-Ф.* Состояние постмодерна. – С. 175.
- ⁹⁹ Там само.
- ¹⁰⁰ Там само. – С. 119.
- ¹⁰¹ *Бауман З.* Текучая современность / пер. с англ. под ред. Ю. В. Асочакова. – СПб. : Питер, 2008. – С. 228.



Розділ III

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФЕНОМЕНУ “СОЦІАЛЬНА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ”

- 3.1. Соціальність “відповідальності” в контекстуальності освітнього процесу
- 3.2. Відповідальність вчителя в епістемології соціального простору і часу
- 3.3. Типологія соціальної відповідальності: екскурс структуризації

Розвиток інформаційного світу, “масова культура”, поширення процесів деонтологізації знання, ствердження “віртуальної реальності” кардинально змінює ціннісні пріоритети буття суспільства і людини, що посилює інтерес до феномену “відповідальності”. “Плинна сучасність” (З. Бауман) трансформує традиційні основи соціальних зв’язків між індивідами. У ситуації, коли “все можливо”, загострюється проблема відповідальності за наслідки людської діяльності. Адже збільшення технологічних можливостей цивілізації спричинило якісно інший характер впливу її результатів на природу, соціокультурний процес, індивіда. Сьогодні відповідальність окремого індивіда співмірна відповідальності усього соціуму. Які основні параметри відповідальності?



3.1. Соціальність “відповідальності” в контекстуальності освітнього процесу

Заміна “вічної” проблеми істини пріоритетом пошуку “ефективності” обумовлює *релятивізацію* принципів кожного виду людської діяльності. Одночасно “розмиваються” міра та критерії відповідальності людини перед світом, суспільством і собою, що приводить до невизначеності, “плинності” норм міжіндивідуального життя і діяльності. Відбувається розпад цілісного “тіла” культури на окремі та відчужені сфери, у кожній з яких формуються свої цінності і критерії відповідальності, часто суперечливі. За даних умов фундаментальною основою розвитку інтрасуб’єктивних відносин постає *соціальна відповідальність*. Мова йде не про збереження тих чи інших сфер соціокультурної реальності, а про можливість виживання людства. Як зазначає Г. Йонас, на зміну “людині розумній – homo sapiens” має прийти “людина відповідальна”.¹ Адже сьогодні як ніколи усвідомлюється нестабільність і віджилість тих цінностей і норм соціальної організації, які в попередні епохи вважалися споконвічно іманентними історичному розвитку людства. “Але саме переживання цієї конститутивної випадковості парадоксальним чином веде до глибшого розуміння свободи і людської гідності, тобто до визнання того, що тільки ми – єдині творці нашого світу, і несемо радикальну і обов’язкову відповідальність перед ним”² (світом – А. К.).

Іншою причиною звернення до етосу соціальної відповідальності є поширення в нашій цивілізації *мультикультурних тенденцій*, які радикалізують проблему співіснування з “Іншим”. Реальна можливість різних національно-етнічних конфліктів вимагає її передбачення і пошуку шляхів вирішення. Пошук ведеться у двох альтернативних напрямках: *по-перше*, як намагання віднайти єдині, універсальні основи різних



культур; по-друге, як стратегія мультикультуралізму, що визнає автономність і суверенність “Іншого”. Адже “чуже” не зводиться до “свого” не тільки з епістемологічних, але й з моральних міркувань, тому серед основних прав людини слід визнати “право бути іншим”.³

Соціально-культурний контекст життєдіяльності людини накладає на неї певні зобов’язання, які визначають межі її самодостатності. *Автономність* індивіда є необхідним чинником становлення “відповідальності”. Так, народження *громадянина полісу* в античності та *відповідальної* за свої вчинки моральної людини збігається у часі. Відповідальність постає необхідним моментом становлення людини як *самоцінного суб’єкта* історії. “Моментом “біфуркації” європейської етичної свідомості, який відділив її від загальносвітової архаїчної моделі, можна вважати те, що *Ясперс* визначив “крилатим” ім’ям *осьовий час*”.⁴ Головною відмінністю нового світоглядного принципу, що з’являється в цей (осьовий) час, було визнання окремої людини *відповідальною особистістю* (громадянином, воїном, вчителем тощо). Виникає нова етика – “етика індивідуальної відповідальності на відміну від стародавньої етики родової традиції, або етики законництва, яка була породжена першими цивілізаціями”.⁵ Людська життєдіяльність з цього моменту здійснюється у безпосередній співмірності з *самосвідомістю*. У силу чого *традиція* перестає бути домінуючою умовою існування індивіда в спільноті.

Проблема “відповідальності” в давньогрецькій філософії пов’язується із визначенням *сміслових вимірів людського життя*. Так, софісти, здійснюючи перехід від вивчення “натури людини” до людини як “міри всіх речей” (*Протагор*), одразу унеобходнюють завдання визначення міри *відповідальності* і *провини* людини. Очевидно, нагальна потреба “знати, у чому може полягати вина людини і за що вона несе відповідальність, змусила філософів безпосередньо замислитись над тим, що таке людина та як їй стати досконалою, добродісною”.⁶ Отже, визначення змісту соціальної



відповідальності вимагає осмислення питання *сутності людини* та способів її *соціального існування*.

Антична цивілізація, як зазначалося, співвідносить себе з навколишнім світом через його переосмислення і *перетворення*, на відміну від Стародавніх цивілізацій Індії та Китаю, які відносились до світу через його *подолання* та *примирення* з ним. Для стародавніх греків було очевидно, що перетворювати світ можна, лише спираючись на властивий йому Закон (Логос). Залучення до *космічного Логосу* дає змогу віднайти міру організації світу, полісу та людини-мікрокосму (себе). Закон (Логос) дає можливість людині бути причетною до подій, що відбуваються у світі.

З погляду софістів (*Горгій, Протагор*), за те, що здійснюється, відповідальна певна *причина*. Провина за наслідки лежить на причині події. Таким чином, питання щодо *відповідальності* та *провини* в контексті філософської рефлексії виявляється питанням про *заподіяння* причини. Будь-яка причина в свою чергу також має причину, що її породжує. *Відповідальність* та *провина* можуть належати тільки *першопричині*. На відміну від софістів, під першопричиною натурфілософи (*Фалес, Анаксімен, Анаксимандр*) розуміли ту чи іншу *породжуючу стихію*. Але космічне першоначало унеможлиблює людську *свободу*, адже воно є *необхідністю, долею*. Визнання жорсткої детермінованості людського існування *надіндивідуальною долею (ананке)* позбавляє смислу питання про відповідальність і провину. Тому першопричиною людського вчинку є не безособова *стихія*, а *людина*. Отже, відповідальність і провина можуть існувати тільки у сфері людської *самодетермінації*. Софісти враховували соціальну природу людського існування, тому відповідальність у них лягає “не просто на людину, яка безпосередньо здійснила той чи інший вчинок, а на людину, яка впорядковує та організовує певну сферу діяльності”.⁷ Таким чином, у процес взаємодії відповідальності та провини включаються *держава, поліс, спільнота*, тобто вся сфера *громадського (публічного) існування* людини, яка, на відміну від



природного існування, організована *свідомо*, на основі *законів розуму*.

Домінування в духовно-культурному житті полісу Закону (*Логосу*) уможлиблює *самодостатнє* та *відповідальне* існування. Інакше кажучи, “відношення відповідальної залежності між людьми стають можливими тільки у просторі, де кінцевою та вирішальною причиною є свідома воля людини”.⁸ Відповідальне співіснування людей в полісі виступає критерієм *розумності* інституціональної організації соціокультурного буття. Таким чином, “простір відповідальних, осудних дій та публічний простір свободи – це один і той самий простір”⁹, – вважає *А. Гусейнов*. Тим самим античність формулює основні засади соціокультурного життя, які уможливлювали відповідальне існування людини: *раціональна поведінка, автономність та публічність*. В подальшому осмислення феномену “соціальна відповідальність” буде засновуватись на теоретичних досягненнях давньогрецької філософії.

У сучасному світі відмінність між *індивідуальною* та *соціальною відповідальністю* поступається місцем їх взаємодії. “Чим більший наголос здійснюється на особистій свободі, тим частіше постає питання про соціальні цінності та відповідальність перед суспільством”¹⁰, – зазначає *Ж. Ліновецькі*. Людина “включає” в себе соціальне не як результат процесу інтеріоризації “зовнішніх” норм та цінностей. В такому разі її “входження” в суспільство було б нічим іншим, як *адаптацією* до наявних соціально-культурних умов існування. Необхідно враховувати, що “соціальний світ... складається немовби з двох частин: суб’єктивованої і об’єктивованої, які зароджуються на мікрорівні, розташовуються на макрорівні і переходять на мегарівень”.¹¹

Соціальне та індивідуальне з’єднуються в *особистості*, котра виступає *персоналізацією історичного розвитку людства*. “Суб’єктивована частина” цієї суперечливої єдності є *потенцією* розвитку структури людської особистості. У силу чого її соціокультурний зміст може визначатися як сукупність соціальних



ролей, які повинні виконувати індивіди у суспільно-економічному житті. “Але ми розглядаємо не голі соціальні ролі, оскільки вони скоріше тільки зовнішні ознаки соціальної якості, а в єдності з їх духовним складником, який на зовні виходить у вигляді ефіру. Інша складова “соціального світу” є “об’єктивованою” у вигляді “соціуму”¹², – зазначає В. П. Бех.

Вказана суперечність “об’єктивованого” та “суб’єктивованого” виміру соціокультурного буття не вичерпує усього змісту соціального світу. “Крайнощі, як відомо, можуть збігатися між собою. Інакше кажучи, – підкреслює В. П. Бех, – родові продукти суб’єктивованого і об’єктивованого порядку здатні утворити цілісність, яку слід називати родовим соціальним організмом”¹³.

Відповідальність завжди передбачає інтерсуб’єктивний або інтрасуб’єктивні зв’язки, тобто наявність “Іншого”. Причому цей “Інший” є певним чином співпричетний “Я”. Тому звернення до проблеми “відповідальності” є спробою віднайти засади такої *співпричетності, співмірності* однієї людини іншій. Актуалізація проблеми “соціальної відповідальності” в наш час свідчить про зростаючу потребу суспільства віднайти норми впорядкування людського співжиття в ситуації нестабільності, яка все більше і більше оприявлює себе на фоні “плинної сучасності”.

Невизначеність, нестабільність – це “розгортання” соціокультурного буття у *вертикальній* та *горизонтальній* площинах. Для того, щоб детальніше уявити координати розвитку “соціального організму”, необхідно якомога повніше охарактеризувати визначені людським відношенням параметри. “Якщо виходити з морфології людської особистості, то він (*вихід – А. К.*) повинен розгортатися... в двох площинах: теоретичній і практичній. Перша з них характеризується координатами “цінність-смысл”, а друга “потреба-дія”.¹⁴ У *горизонтальній* площині відбувається задоволення фізичних потреб людини, яке забезпечується процесом виробництва та обміну матеріальних благ та послуг. У цьому вимірі соціального світу має місце тип людської



взаємодії, при якому відбувається домінування матеріального чинника існування. У вертикальній же площині “внутрішній зміст” людини розгортається по лінії “цінність-смысл”.¹⁵ Цілком логічно, що *ціннісно-смысловий* характер розвитку зберігається і у вертикальному сходженні соціального світу.

Таким чином, важливою складовою ціннісно-смыслові координати в розвитку суспільства є феномен “соціальної відповідальності”. Він виступає формою “*практичного смыслу*” (П. Бурдьє), де відбувається перехрещення лінії “цінність-смысл” з лінією “потреба-дія”. Інакше кажучи, соціальна відповідальність актуалізує перетворення *морального змісту* особистості у *принцип практичної діяльності*, спрямованої на задоволення її потреб.

З відповідальністю безпосередньо пов’язані моральні цінності. “Першою ознакою, що кидається у вічі та відрізняє їх від усіх інших цінностей, – вважає Д. Гільдербранд, – є те, що людина несе за них відповідальність”.¹⁶ Як правило, людину звинувачують у тому, що вона “жадібна” або “несправедлива”, але їй не ставлять в провину те, що вона “бездарна”. Людина несе набагато більшу відповідальність за підлість, ніж за глупоту. “Якщо комусь при всьому бажанні не вдається досягнути запланованого внаслідок відсутності для цього інтелектуального рівня, то ми не вважаємо відповідальним його за невдачу. Якщо ж хтось діє з поганих мотивів, то він несе відповідальність за свої дії. Вина і заслуга мають місце тільки в сфері моральних цінностей. Морально негідне завжди включає в себе провину; морально позитивна цінність – заслуга”.¹⁷ Отже, взаємозв’язок моральних цінностей з відповідальністю є основною рисою, яка відрізняє їх від усіх інших цінностей.

Моральне оцінювання продуктивне в ситуаціях, котрі не підлягають класифікації у форматі *соціокультурної традиції* або *звичаю*. Моральна сфера *принципово* не регламентується. Вона відноситься не стільки до “загального”, скільки до “особливого”. Саме тому її “простіше описати негативно – як те, що не є звичаєм,



ритуалом, правом і т.д. Місце моралі і є місцем зустрічі людини з людиною, заповнене вчинками. Мораль є там, де я приймаю рішення. Тут істотно і те, що це – я, і те, що я *приймаю рішення*, тобто я не обмежуюсь тим, що залишаюсь вірним собі, усвідомленням тотожності самому собі, але плюс до того я ще втілююсь у частковість рішення, яке приймаю, через те, що беру на себе відповідальність за нього у повному обсязі і перш за все у тій частині, в якій воно супроводжується ризиком невизначеності”.¹⁸ В силу зазначеного зрозуміло, що відповідальний *вчинок* є сферою *унікального*, а тому *невизначеного*. Звідси походить *неспокій совісті* та *невизначеність* людського вибору, який в кінцевому рахунку завжди є *творчою дією* (діяльністю).

У сучасних філософських дискурсах виокремлюються різнопланові аспекти поняття “відповідальності”. Зокрема, відповідальність розуміється як “філософсько-соціологічне поняття, яке характеризує міру відповідності поведінки особи, групи, прошарку, держави наявним вимогам, діючим суспільним нормам, правилам співжиття, правовим законам; співвідношення обов’язку і міри його виконання суб’єктом (особою, групою, класом)”.¹⁹ Окрім того, відповідальність визначається як категорія етики і права, що відображає особливе соціальне і морально-правове ставлення особистості до інших людей, до суспільства (людства в цілому), що характеризується “виконанням свого морального обов’язку і правових норм”.²⁰

Українська дослідниця *Ю. С. Осокіна*, виділивши декілька підходів щодо визначення змісту поняття “відповідальність” у сучасній філософії, розробила класифікацію тлумачень щодо осмислення терміну: здатність особистості підпорядковувати власні інтереси вимогам суспільного розвитку; форма зв’язку і взаємодії суспільства та особистості, що виражає певні відносини між ними; вибір оптимальної можливості із їх багатоманітності, що передбачає діяльність відповідно до неї; гармонійне поєднання об’єктивної необхідності виконання суспільних вимог та



усвідомлення загальнолюдських цінностей як єдність раціонального та емоційного; такий спосіб регуляції людської поведінки, при якому діяльність суб'єкта супроводжується моральною самооцінкою та готовністю давати звіт за свої дії.²¹

Отже, у загальноприйнятих філософських тлумаченнях відповідальність розглядають в контексті співвідношень: *свобода-необхідність-відповідальність*. Чим більшою є свобода особистості, тим більшою повинна бути її відповідальність, оскільки неможливо розмірковувати про мораль та право, не торкаючись питання *свободи волі*, залежності людини, питання відношення між *свободою* та *необхідністю*. Свобода і відповідальність – дві сторони єдиного цілого – *свідомої людської діяльності*. Приймаючи рішення, людина здатна одночасно формувати у собі почуття відповідальності за свої дії перед суспільством і перед собою. Вона може поставити перед собою задачу змінити *соціальну дійсність, цілі своєї діяльності та способи діяльності*. Свобода може бути ефективною лише тоді, коли стає активною, перетворюється у дію. Хоча з погляду стоїцизму і раб може бути вільною людиною: якщо він вільний у думках, то він має “внутрішню” свободу. Однак ця “внутрішня” свобода, якщо не має реального вираження і не може дієво вплинути на зміну соціальної дійсності, постає уявою, химерою. Реальна свобода може якісно *перетворити* соціокультурну дійсність, якщо дії людини відповідні *природним і соціальним законам*. Тоді свобода в контексті цивілізаційного прогресу, під впливом соціально-економічних умов починає здійснюватися як *необхідність*. Сама *історична необхідність* складається із вільних вчинків і дій людей як їх інтегральний, спільний результат. У контексті історичного розвитку відповідальність (або безвідповідальність) окремої людини за свої вчинки набуває соціального смислу і починає трактуватися як *соціальна відповідальність*.

В ролі окремого поняття *соціальна відповідальність* має декілька тлумачень, відображаючи позиції різних



соціогуманітарних сфер щодо його призначення. Найбільш часто її розглядають у соціальному аспекті. Сьогодні актуальності набуло питання *соціальної відповідальності бізнесу*. Воно інтерпретується як вкладення коштів від прибутку у розвиток соціальної сфери, освіти, охорону здоров'я, екологічні програми тощо.

З позиції *соціально-психологічного* підходу соціальну відповідальність визначають як виконання особистістю вимог суспільства. Соціальна відповідальність – це схильність особистості дотримуватись у своїй поведінці загальноприйнятих в даному суспільстві соціальних норм, виконувати рольові обов'язки та її готовність “дати звіт за свої дії”.²² Виділяються наступні ознаки відповідальності: *точність, пунктуальність, наполегливість* у виконанні обов'язків, *принциповість*, здатність до *емпатії, справедливості, наполегливості, старанності, готовності відповідати за вчинки або за бездіяльність*. Рівень відповідальності залежить в значній мірі від *усвідомлення особистістю смислу* свого буття. Чим краще людина усвідомлює зміст та призначення свого існування, чим вищі завдання вона ставить перед собою, тим більший рівень її відповідальності. Відчуження від соціальних норм та відсутність здатності визначати мету власного життя послаблює соціальну відповідальність та активність особистості. У цьому контексті потрібно підкреслити три напрямки розвитку відповідальності: від *колективної до індивідуальної*, від *зовнішньої до внутрішньої*, перехід від “*відповідальності за минуле*” до “*відповідальності за майбутнє*”.²³

Важливим для розуміння відповідальності є її розподіл на “зовнішню” і “внутрішню”. У науковій літературі саме “зовнішня” форма відповідальності виступає як *соціальна відповідальність*, а “внутрішня” – як *особистісна*. У контексті такого підходу під “соціальною відповідальністю” розуміється її *обумовленість підпорядкованістю та підкоренням зовнішній інстанції або авторитету*. Звідси очікуваними рисами соціального суб'єкта будуть *слухняність, залежність, пасивність, консервативність*,



конформізм. “Особистісна відповідальність” трактується як здатність вчиняти відповідно до власної *совісті* та *переконань*. Однак не потрібно абсолютизувати різницю між *внутрішньою* та *зовнішньою* відповідальностями. Соціокультурне буття особистості передбачає їх єдність. Адже, “якщо є збіг зовнішніх вимог про відповідальну поведінку з внутрішнім ставленням до цих вимог, то в такому випадку відповідальність стає властивістю особистості, відбувається перехід зі сфери необхідного в сферу суцього. Таке наднормативне ставлення до обов’язків та реалізація їх в соціально значущій поведінці та діяльності і є внутрішньою відповідальністю особистості...”.²⁴ Отже, внутрішня і зовнішня відповідальність є проявами єдиного соціального процесу. Його змістом виступає перехід від зовнішніх регуляторів поведінки соціального суб’єкта до внутрішніх, від *закону* до *вчинку*.

Соціальна відповідальність розуміється як “регулятор поведінки людей”.²⁵ З одного боку, це реакція суспільства на “поведінку індивіда”, з іншого – реакція індивіда на “вимоги суспільства”.²⁶ Бути відповідальним означає насамперед визнавати і захищати цінності свого середовища і сприяти реалізації його завдань і цілей. Тобто міркування про відповідальність можуть бути продуктивними здебільшого у контексті *інтерсуб’єктивної взаємодії “Я” з “Іншим”*. Звичайно, людина відповідальна не тільки по відношенню до інших людей, але й по відношенню до себе. Хоча відповідальність перед собою також можлива при звертанні “до себе” як до “Іншого”. Ця здатність є *самосвідомістю*.

Відповідальність може розглядатись також як форма *взаємозв’язку і взаємодії суспільства і особи*. Соціальна відповідальність в такому випадку “визначається як підзвітність, як відношення особи до соціальних вимог, що виражається у конкретних діях, як свідомо-вольове відношення людини до пред’явлених суспільством вимог і обов’язок неухильного їх дотримання, як відповідна позитивна чи негативна оцінка діяльності людини з боку суспільства. Соціальна відповідальність є,



таким чином, одним з проявів зв'язку і взаємозалежності особи і суспільства".²⁷

Однак, на нашу думку, подібне визначення сутності феномену "соціальної відповідальності" є однобічним. Адже "суспільство" тут трактується як певна сутність, яка існує окремо від індивідів, що дає змогу констатувати "взаємодію" людини та суспільства. Якщо для юридичних наук, де, наприклад, поняття "держава" досліджується, подібно до окремої людини, як "юридична особа", такі уявлення можуть бути виправдані, то із соціально-філософської точки зору суспільство є насамперед *взаємодією окремих індивідів*. Такі поняття як "суспільство", "держава", "спільнота" – це "категорії певних видів спільної діяльності людей".²⁸ В кінцевому рахунку ми повинні мати справу не з абстракціями, а з конкретними людьми. Ця позиція знаходить концептуальне обґрунтування у філософських розвідках вітчизняного вченого *В. П. Беха* та соціально-філософській спадщині *М. Вебера* і *П. Бурдьє*.

На думку *М. Вебера*, відповідальність взагалі та соціальна відповідальність зокрема виникають у просторі "соціальної дії". "Соціальною" є така дія, яка за своїм змістом "співвідноситься з дією інших людей та орієнтується на неї".²⁹ Таким чином, першоджерелом "соціальної дії" постають безпосередні відношення між людьми. В такому розумінні суспільство є *система соціальної взаємодії та соціальних відносин між людьми*.

Соціальний світ можна репрезентувати як багатовимірний простір, побудований за принципами *диференціації* та *розподілу*. Вони сформовані сукупністю діючих властивостей, які здатні надавати їх власнику *силу* і *владу* у даному соціокультурному універсумі. Суб'єкти і групи суб'єктів визначаються, таким чином, виходячи з їх відносних позицій в цьому просторі. Кожен з них розташований в певному "соціальному топосі" та займає відповідно до свого "місця" певну позицію. У тій мірі, вважає *П. Бурдьє*, в якій властивості, вибрані для побудови простору, є його активними властивостями, можна описати цей простір як "поле сил", точніше



як “сукупність об’єктивних відносин сил”, що нав’язуються всім, хто входить в це “поле” та не зводяться до намірів індивідуальних (агентів) або ж до їх безпосередніх взаємодій. Звідси логічний висновок, що “соціальний простір є абстрактний простір, конституюваний ансамблем підпросторів або полів (економічне поле, інтелектуальне поле тощо), які зобов’язані своєю структурою нерівному розподілу окремих видів капіталу; він може сприйматися у формі структури розподілу різних видів капіталу, що функціонує одночасно як засоби і цілі боротьби в різних полях”³⁰, – писав П. Бурдьє.

“Соціальне поле” можна описати як багатовимірний простір позицій, в якому будь-яка існуюча позиція може бути визначена, виходячи з багатовимірної системи координат, значення яких корелюють з відповідними різними змінними. Таким чином, індивіди (агенти) в процесі взаємодії в них розподіляються в одному випадку – за загальним обсягом “капіталу”, яким вони володіють, а в іншому – виходячи з комбінацій своїх “капіталів”. Тобто за відносною “вагою” (важливістю) різних видів “капіталу” в загальній сукупності власності. Таким чином, соціальні вимоги та способи поведінки індивідів визначаються відповідно до їх соціальних позицій та наявності того чи іншого виду “капіталу”. Основними видами “капіталу” є “економічний капітал в його різних видах, культурний капітал і соціальний капітал, а також символічний капітал, який зазвичай називається престижем, репутацією, ім’ям”.³¹ “Капітал” дає можливість досягати в межах “соціального простору” певних результатів, оволодівати результатами минулих практик та активно конституювати сам простір, у якому відбувається взаємодія індивідів. Чим більше міра того або іншого “капіталу” людини у соціальному просторі, тим більше у неї влади та можливостей впливати на розповсюдження ресурсів і благ. Проте чим більша залежність людини від покладених на неї обов’язків і вимог, тим більша міра локалізації її відповідальності. Остання визначається домінуючими нормами і



принципами соціальної сфери, у якій сформувався “капітал” (сутність і зміст) індивіда.

У соціальній реальності існують не абстракції соціологічних або філософських конструкцій, а “простір відносин”³², – вважає П. Бурдьє. Позицію, яка наділяє суспільство здатністю існувати окремо від індивідів, він характеризує як “об’єктивізм” або “реалізм структури”³³. Відповідно до цих міркувань соціальна відповідальність не обмежується пасивним пристосуванням індивідів до вимог суспільства, яке протистоїть їм. Індивід не тільки *репродуктивно відтворює* існуючі норми та цінності, але у взаємодії з іншими індивідами *створює* нові орієнтири спільної (сумісності) діяльності.

Розуміння “соціальної відповідальності” як “обов’язку”, який ззовні накладається на індивідів, може бути охарактеризована як “мораль тиску” (А. Бергсон). Народжувана цією “мораллю” відповідальність буде “відповідальністю тиску”, або *дисциплінарною відповідальністю*. Подібна “мораль тиску” та властива їй форма відповідальності формується звичкою *відтворення* існуючого стану речей. Те, що “половина нашої моралі включає в себе обов’язки, наказовий характер яких в кінцевому рахунку пояснюється тиском суспільства на індивіда, з цим погодяться без особливих коливань, тому що ці обов’язки виконуються повсякденно, тому що вони мають чітке та точне формулювання, і нам легко в цьому випадку, вловлюючи цілком їх видиму частину і просуваючись до їх коріння, виявити соціальну необхідність, з якої вони походять”³⁴, – писав А. Бергсон.

Очевидно, що редукція “соціальної відповідальності” до “соціальної дисципліни” суттєво збіднює її зміст. При цьому перед нами постає *однобічний, абстрактний* образ соціальної відповідальності. Етичні та соціальні приписи, цінності, властиві “моралі тиску”, виникають у змістах якісно іншої моралі, “*моралі прагнення*” (А. Бергсон). Дисциплінарний обов’язок “моралі тиску”, який здається нам внутрішнім, оскільки він перетворився на



“звичку”, це “попіл”, котрий залишився від творчого “вогню” первинного морального прагнення. У цілісній, “живій” моралі, на відміну від “природного обов’язку”, який постає як “примус та тиск”, міститься “заклик”.³⁵ Якщо “дисциплінарний обов’язок” *безособовий*, то обов’язок “прагнення” завжди є *особистісним*. Відповідальність, яка породжується цим обов’язком, є перш за все відповідальністю не перед *безликим соціальним інститутом*, а перед “*Іншою*” особистістю. “Дисциплінарна відповідальність” набуває більшого значення залежно від міри її розщепленості на *безособові, формальні обов’язки*. Тому відповідальність, народжена “закликом”, стає тим сильнішою, чим більш *універсальні моральні імперативи* представлені у цілісній особистості.

Проте в етиці *А. Бергсона* “мораль прагнення” виявляється так само “зовнішньою”, як і “мораль тиску”. Як перша, так і друга підлеглі, підкорені певній силі. У першому випадку – це *сила життєвого потягу, життєвої енергії*, в другому – *сила соціального примусу*. “Ми не самостійні: тиск та прагнення – ось природні сили, які діють в нас, але походять не від нас самих. Соціальний тиск, пов’язаний з обов’язком, якому *Бергсон*, схоже, надає лише, так би мовити, фізичний смисл; прагнення, яке звільнює від обов’язкових емоцій, котрі подібні до природної або надприродної благодаті, що мислиться як *всеперемагаючий потяг, як нездоланне тяжіння*”.³⁶

У різних галузях гуманітарних наук феномен “відповідальності” визначається по-різному. Соціологічні науки звертають увагу перш за все на *об’єктивні* моменти цього феномену. В такому випадку соціальна відповідальність визначається перш за все як соціологічна категорія, сутність якої полягає у зобов’язанні особистості обрати таку лінію поведінки, яка б у максимальній мірі відповідала потребам соціокультурного поступу. Це продиктована об’єктивними умовами та суб’єктивно поставленою метою необхідність індивідом обрати такі способи дій, які б сприяли досягненню поставленої мети.³⁷



Подібне розуміння відповідальності, поширюючись на інші гуманітарні сфери, має методологічне значення. “У філософії проблема відповідальності розглядається у співвідношенні волі суб’єкта діяльності та необхідності його підкорення суспільним нормам і принципам поведінки та моралі. Міра відповідальності регулюється чинним законодавством конкретного суспільства. У своїй сукупності вони виступають у ролі стримуючих або стимулюючих факторів розвитку відповідальності”.³⁸ У цьому міркуванні фіксується *примусовий, репресивний* характер відповідальності, а основним способом взаємодії особистості з “суспільними нормами і принципами поведінки та моралі” є *підкорення*. Тому логічно, що мірою відповідальності виступає “*чинне законодавство*”. Якщо “законодавство” регулює відповідальність, то необхідність “включення совісті до процесу прийняття рішень та реалізації відповідальності”³⁹ постає зайвою. Адже принципи *совісті* не збігаються з “чинним законодавством”, хоча у вимірах соціального тиску, де людині залишається тільки “підкорюватись”, *закон може замінити совість*.

Соціальна відповідальність, як правило, завжди спрямована на “*Іншого*”. Якщо вона розуміється як така характеристика дії соціальних суб’єктів, що відображає виконання ними *соціальних вимог*, “відповідність їх поведінки соціальним нормам та інтересам, усвідомлення наслідків своїх дій для найближчого оточення та суспільства в цілому”⁴⁰, то постає питання розкриття сутності цього “*Іншого*”, котрий може бути визначений як *інстанція відповідальності*. Інакше кажучи, якщо відповідальність – це “зобов’язання когось перед кимось за щось”⁴¹, то виконання цього обов’язку підлягає оцінюванню з боку того, хто накладає зобов’язання (*Іншого*). Відповідальне діяння “*підсудне*”, “*підзвітне*”, “*осудне*”, воно передбачає відповідальність за виконання обов’язку. Інстанція, що “висуває вимоги, оцінки та санкції по відношенню до зобов’язаного відповідно до якості виконання зобов’язання”⁴², у свою чергу зобов’язує.



В ролі основних зобов'язуючих інстанцій виділяють насамперед *особистість*, яка покладає на себе вимоги різного характеру, включаючи моральні. Моральний обов'язок у такому контексті – це зобов'язання “Я” особистості перед вищою інстанцією. Наприклад, у психології виділяють “*Я-ідеальне*”, або “*Я-концепцію*”. У зобов'язаннях особистості перед собою домінує *моральний аспект* соціальної відповідальності. “Максимально потенціал свободи реалізується у полі моральної відповідальності, тут зобов'язаний та той, хто зобов'язує – одна і та ж особа, котра виконує обов'язок перед собою”.⁴³ Однак варто пам'ятати, що *свобода* не тотожна *свавіллю*, вона має надіндивідуальну (трансцендентну) природу. Відповідальність, яка ґрунтується виключно на *суб'єктивних* вимірах інтенцій соціального світу, тобто на *індивідуальності*, може “розчинитися” у *релятивізмі*, який переростає у безвідповідальність.

Другою “зобов'язуючою інстанцією” виступає *інша людина*, з якою вступають у неформальні зв'язки та відносини. Така відповідальність може бути охарактеризована як “міжособистісна відповідальність”. Важливою формою відповідальності виступає “*традиційно-звичаєва*”. У цьому випадку інстанцією, що накладає зобов'язання, є “неформальна спільнота”. Окрім цього, виділяють “*організаційну відповідальність*”, яка регулює діяльність своїх членів за допомогою спеціальних органів. Тут зобов'язуючою інстанцією виступає “*будь-яка організація*”.⁴⁴

У ролі інстанції, що накладає обов'язок, може виступати *правовий інститут*, який має привілейоване право вимагати виконання своїх приписів (законів) від усіх людей, котрі знаходяться під його юрисдикцією всередині держави та на міжнародній арені. По відношенню до інституту права індивід несе перш за все “*юридичну відповідальність*”. Джерелом “*сакральної відповідальності*” є надприродне, *трансцендентне* начало, “божественна інстанція, яка виступає для віруючого джерелом найбільш значимих обов'язків, вищою санкціонуючою силою”.⁴⁵



Поняття “соціальна відповідальність” можна трактувати як у широкому, так і у вузькому значенні. У *широкому значенні* “соціальна відповідальність” розуміється як взаємозв’язок між особою і суспільством крізь призму вимог, що висуває суспільство до індивіда (або групи індивідів), та усвідомлення людиною власної відповідальності перед соціумом. В такому випадку *соціальна відповідальність вбирає в себе усі види відповідальності*, в яких відображений взаємозв’язок соціуму та індивіда в різних його проявах та аспектах.

У *вузькому смислі* соціальна відповідальність виокремлюється як окремий вид відповідальності. У контексті такого розуміння “соціальне” визначається як існування предметних індивідом “продуктів” у зовнішньому світі. Це “засіб, яким універсум (людство є лише його узагальнений суб’єктивний образ) являє себе в умовах Землі. Його сутність полягає у тому, що універсум спочатку виступає як пульсуюче квантово-корпускулярне енергетичне поле, що виникло на основі інтеграції інтелектуальної енергії індивідуумів, проявилось як тотальний процес обміну діяльності між людьми і затвердило себе на практиці через колективізм”⁴⁶, – зазначає з цього приводу В. П. Бех.

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

Об’єднуючою характеристикою різних видів відповідальності є форми контролю за соціальною діяльністю суб’єкта на різних етапах. Зазначимо, що відповідальність здійснюється як з боку соціуму (*зовнішній контроль*), так і з боку індивіда (*внутрішній контроль*). Для відповідальності в широкому значенні характерним



є і зовнішній, і внутрішній контроль. Причому зовнішній контроль відіграє більш важливу роль як чинник взаємозв'язку індивіда та суспільства, як оціночний критерій дій суб'єкта.

Ефективним механізмом формування соціальної відповідальності виступає процес *соціалізації*, який є інтеріоризацією індивідом “об'єктивних суспільних відношень у специфічні внутрішні продукти людини, які в подальшому, при зворотному русі, забезпечують його включення у статусі особистості в суспільне середовище”.⁴⁷ Таким чином, “сутнісні сили” людини постають результатом механізму соціалізації. Вони існують у формі індивідуальних “силових полів” та є потенційним “соціальним світом”. А сутнісні сили людини постають “окультуреними здібностями людини” (В. П. Бех).

У ситуації, коли ми розглядаємо відповідальність як реалізацію особистістю своїх потенцій у зовнішнє середовище (у вузькому значенні), на перше місце виходить *внутрішній контроль*. Особистість співвідносить свої дії, ідеї, світогляд, наукові досягнення з власними *моральними, етичними, науковими* переконаннями та *нормами* поведінки, оцінюючи реалізацію власного “Я”. Відповідальність за реалізацію “Я” є відповідальністю за майбутнє суспільства. Хоча не слід недооцінювати і зовнішній контроль, адже соціум дає результатам діяльності особистості свою оцінку через критерії “добра”, “зла”, “справедливості”, “честі”, “інноваційності” тощо. Оцінки індивідів та соціуму можуть не збігатись, як не завжди є одностайними й оцінки різних страт соціального середовища, його груп і окремих індивідів.

Вимірювати рівень відповідальності досить складно, оскільки насамперед слід визначити критерії оцінки. Всебічно оцінити рівень відповідальності скоріш за все неможливо, оскільки надзвичайно складно виявити відповідні критерії в повному спектрі відповідальності особистості.



Соціальна відповідальність реалізується в *особистісних* проявах. Так, виділяють п'ять рівнів соціальної відповідальності, відповідно до *життєвої позиції особистості*. На найнижчому рівні життєвої позиції відповідальність особистості оприявлюється як *санкція*, а основним мотивом реалізації дій є прагнення уникнути відповідальності. На другому рівні спонукальним мотивом є *дотримання норм і правил, прихильність* до оточуючих. Наявність цього мотиву свідчить про сформованість відповідальності. На даному етапі відбувається перехід *об'єктивної відповідальності* до *суб'єктивної*. Особистість починає брати до уваги мотиви “неправильного вчинку” та умови, які спонукали здійснити його. Відповідальність у цій ситуації постає як *усвідомлений вчинок*. На третьому рівні відбувається перехід *почуття відповідальності* у соціальну відповідальність. Четвертий рівень характеризується насамперед високорозвиненою “*професійною відповідальністю*”, яка реалізується у трудовій діяльності. П'ятий рівень дає змогу соціально зрілій особистості усвідомлювати свою позицію у трудовій та громадській діяльності “в контексті суспільного цілого”.⁴⁸

Перебільшення ролі індивідуальної відповідальності приводить до так званого “*морального абсолютизму*”. У ньому норми та цінності “*вириваються*” з соціального контексту і перетворюються на абстрактні імперативи людської життєдіяльності. В такій ситуації можна спостерігати домінування “*абстрактної етики*” над життям. Інший, більш помірний варіант етики був запропонований *М. Вебером*. Будь-яка етична система прагне бути *універсальною*, її норми та цінності повинні в такому разі мати *всезагальне значення*. Однак, без врахування специфіки різних сфер соціокультурного буття, ця система перетворюється на *однобічний та авторитарний (репресивний) “закон”*. Етика повинна враховувати конкретні соціальні, культурні та економічні особливості ситуації, яку вона намагається регулювати. На думку *М. Вебера*, мораль необхідно розділити на “*етику переконання*” та “*етику відповідальності*”.⁴⁹ У



межах першої людина чинить, виходячи з моральних принципів незалежно від того, до яких результатів це приведе. У цій ситуації мета не виправдовує засоби, вона байдужа до втрат, які виникнуть в процесі досягнення результату. На противагу цьому “етика відповідальності” передбачає врахування усіх обставин та наслідків, вона *спрямована на вирішення проблем теперішнього в контексті майбутнього*.

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

3.2. Відповідальність вчителя в епістемології соціального простору і часу

Трансформація змісту та форм відповідальності залежить від структури соціальних зв’язків, властивих певній культурі. У свою чергу соціокультурні практики породжують відповідні типи суспільних відносин та регулятиви людської поведінки. Людина формується та діє у певній історичній ситуації, яку вона отримує вже в “готовому” вигляді. Проте кожна історична ситуація багатоваріантна, містить у собі різні можливості свого розвитку. Сумнівними є спроби визначення історії як *фатуму*, що визначає долю людини. Історія не *даність*, а *завдання*, яке змушена вирішувати кожна людина. Відкритість, невизначеність цього завдання ставить індивіда перед нескінченним *вибором* та *ризиком* у процесі його реалізації. *Історія як соціокультурний поступ*



актуалізує проблему соціальної відповідальності людини за свій вибір.

Соціальний зміст кожної історичної епохи визначає конкретну міру відповідальності особистості. Так, наприклад, властиве ХХ століттю посилення уваги до проблеми відповідальності обумовлене відчуттям *загрози*, небезпеки, яку породжує розвиток влади і технологічної могутності людства. “В її майбутній загрозі, в ймовірності її планетарних масштабів і наслідків для людей, мають бути відкриті насамперед етичні принципи, виходячи з яких можна вивести нові обов’язки нової могутності людини”⁵⁰, – зазначає Г. Йонас.

У концепції “соціального організму” В. П. Беха стверджується, що особистість “стикається” з наперед заданою лінією “*потреба-дія*”, котра здійснюється як *соціоекономічна, культурна практика*. В силу чого момент *самовизначення людини*, отже, і момент, який містить *можливість відповідальності*, міститься у вимірах лінії “*цінність-смысл*”. Саме тут *зовнішня обумовленість* трансформується у *самовизначеність*. З погляду П. Козловскі, планомірна та пов’язана з відчуттям відповідальності зустріч зі світом та іншими людьми відбувається в площині “*соціогосподарської практики*”.⁵¹ Соціальна відповідальність постає важливою передумовою людських *відносин* та різноманітних форм *спільної (колективної) діяльності*.

Від первісних об’єднань до сучасного інформаційного світу людина вступає у різноманітні взаємозв’язки для спільної діяльності, спрямованої на задоволення індивідуальних і соціальних потреб. Щоправда, характер соціальних об’єднань суттєво відрізняється у часі. Відповідним чином спостерігається відмінність у тому “ідеальному геномі”, який поєднує унікальних, одиничних індивідів у новоутворення, яким є “*колективне тіло*”. Дане “тіло” не утворюється в результаті “механічного” поєднання частин, “ціле” колективу не дорівнює “сумі” його частин. Воно не механічний конгломерат, а постає “*соціальним організмом*”.



Тривалий час носіями відповідальності у людських спільнотах була невелика кількість індивідів. Але по мірі збільшення населення відповідальність виступає основною умовою соціальної взаємодії між індивідами. Динаміка взаємодії від початку є односпрямованою – від соціуму до індивіда, від “цілого” до “частини”. Соціум *монологізує* вимоги до людини, і цим задає можливість її *індивідуалізації*. Остання в такому випадку повинна мислитися як результат засвоєння соціальних норм, обов’язків та вимог. Цей процес і є *соціалізацією*, або, інакше кажучи, *окультуренням “індивідуального тіла”*.

Історія, як відомо, є процесом соціокультурної *емансипації* людини. Збільшення міри свободи невід’ємне від зростання міри відповідальності. Належність до тієї чи іншої спільноти вже з перших етапів розвитку людства не обумовлює вільний вибір. У *традиційному суспільстві* людина народжується у визначених соціальних “нішах”. Її соціальний статус та роль були не результатом цілеспрямованих зусиль, а успадковувалися. Навіть шлюбні зв’язки визначаються процедурою традиції і звичаю. Відповідальність тут не *індивідуальна*, а *колективна*. За провину однієї людини відповідальним може бути весь її рід.

Проте в цілому ряді випадків обов’язки можуть бути загальними, спільними, колективно-єдиними, хоча відповідальність за їх виконання все-таки кожен несе окремо. “Саме кожного окремо мають на увазі погрози, що забезпечують виконання заборон, і зовсім неймовірно, щоб навіть найпримітивніша община карала себе повселюдною смертю за смертний гріх одного з своїх членів”.⁵² В будь-кому випадку *обов’язок*, який накладається на індивіда в традиційних суспільствах, виникає набагато раніше, ніж *індивідуальне право*.

Соціальна відповідальність у стародавньому суспільстві передбачає наявність окремого індивіда, і тому звернена до нього. Хоча спрацьовує вона завдяки тому, що людина виступає *персоніфікацією сили роду*, що формує відповідні архетипи.



Доброчесність людини – це доброчесність *колективу, спільноти, племені*. Тому мораль у такій ситуації – “не стільки ознака індивіда, яка обумовлена його особистісними якостями та виявляється у його вчинках, скільки якість, притаманна його сім’ї, роду, соціальному прошарку, – так само як і права та обов’язки”⁵³, – підкреслює *П. С. Гуревич*. Внаслідок чого *вищим станам* суспільства від “природи” властиві *вищі доброчинності* (чесноти). Аристократія *благородна, чесна, мужня та смілива*. Характеристики людей “нижчого походження” протилежні. Моральні ознаки у традиційних суспільствах “*успадковуються*” подібно до фізіологічних якостей. Зрозуміло, що в цих умовах соціальна відповідальність є *нерозвиненою*, вона ще не передбачає *особистісного вибору*, який супроводжується *ризиком невизначеності*. Соціальна відповідальність тут не вільний вибір, а постає *приписом* (зобов’язанням).

Характер відповідальності обумовлений змістом діяльності, на основі якої формуються різні соціальні зв’язки. Уже *М. Вебер* у своїх працях зазначав, що стійкі зв’язки соціальних дій фіксуються у *соціальних відносинах*. Мислитель виділяє чотири типи соціальної дії: *цілераціональну, ціннісно-раціональну, афективну та традиційну*.⁵⁴ Відповідним чином дослідження соціальних відносин відбувається крізь призму концепту “ідеальний тип”. Останній дає змогу виявити *нормативні* детермінанти, властиві різним культурам.

Кожному “ідеальному типу” взаємодії соціального суб’єкта зі світом реального буття відповідає особливий спосіб *соціальних відносин*. Характер “включення” у світ впливає на соціальні відносини, і навпаки. З погляду *М. Вебера*, особливості соціальних відносин, які виникають в протестантизмі, обумовлюють перехід від *традиційного суспільства* до ринкового (*капіталістичного*).⁵⁵ Зрозуміло, що цей перехід супроводжується зміною способів діяльності людей, спрямованою на задоволення їх потреб.



Необхідно зазначити, що і самі потреби трансформуються при зміні історичних типів суспільства.

При переході від природно обумовленого існування до власне соціального людство змушене виробляти відповідні культурні (*штучні*), а не “тварні” (Г. Сковорода) регулятиви колективного життя. Нові регулятиви формуються в процесі життєдіяльності людини і є “*позайнстинктивним управлінням людською діяльністю*”.⁵⁶ В цій ситуації діяльність трактується як “*активність суб’єкта, спрямована на світ об’єктів у взаємодії з іншими суб’єктами*”.⁵⁷ У результаті виникла “друга природа” – культура.

Соціальне буття культури є одночасно і *світом взаємодії соціальних суб’єктів*, отже, світом практичного спілкування людей. Властива соціальній дії спрямованість на “*Іншого*” зумовлює становлення феномену “соціальна відповідальність” як необхідного регулятиву спільної життєдіяльності індивідів. Тобто “соціальна відповідальність” є *співмірністю ідеального образу майбутньої діяльності з соціальним контекстом, в якому вона буде актуалізуватися (діяти)*. Людина як соціальний феномен здатна виживати та пристосовувати оточуючий світ відповідно до своїх потреб насамперед за допомогою “колективного тіла”. В силу чого вона “проекує” свою діяльність як на зовнішній світ об’єктів, так і на “світ суб’єктів”, беручи до уваги їх можливу *відповідь* за свої дії. У цьому смислі *соціальна дія* завжди є певною мірою *відповідальна дія*.

Необхідно враховувати, що соціальна взаємодія і соціальні відносини здійснюються в горизонті *смислу*, котрий також ґрунтується на принципах соціальної відповідальності. Адже *смысл* завжди є відповідь. “Те, що ні на яке питання не відповідає, позбавлене смыслу”⁵⁸, – зазначав М. М. Бахтін. Таким чином, чим більше людська діяльність є *осмисленою*, тим більше вона *відповідальна*. Осмисленість характерна для “*цілераціонального*” (М. Вебер) типу діяльності, який домінує у структурі економічного (ринкового) суспільства. Отже, *етос соціальної відповідальності*



виступає дійсною цінністю в епоху становлення ринкового, економічно-ліберального суспільства, яке відкриває можливість множинності свободи вибору.

Доіндустріальний (аграрний) тип суспільства (епоха Премодерну) є сукупністю “локальних спільнот”. Відповідальність тут обмежена рамками окремої спільноти. Наприклад, у рабовласницькому суспільстві міра відповідальності залежить від того положення, яке індивід займає в соціальній ієрархії. Говорити про відповідальність вільної людини перед рабом (рабами) безглуздо. Не може бути відповідальним громадянин полісу перед рабом, котрий є “річчю, яка розмовляє” (*Арістотель*). Так само має значення, хто виступає “інстанцією відповідальності” та є “відповідальним”: “еллін” або “варвар”. Отже, для традиційного суспільства, якому властивий *відтворюючий спосіб виробництва*, соціальна відповідальність обмежується рамками *безпосередніх* (особистих) зв’язків.

Подібний “органічний” тип соціальних зв’язків, за *Ф. Тьонісом*, може бути охарактеризований як “спільнота”. “Всяке довірливе, сокровенне, виключно спільне життя (як ми вважаємо) розуміється як життя в спільноті”.⁵⁹ В спільноті домінуючою є *рутинна, традиційна* діяльність. Зв’язок між членами спільноти сприймається як *природний*. Тому вона постає *органічним, неререфлексивним* об’єднанням. Представники спільноти не мислять себе відокремлено від неї, вони “природно” підпорядковуються її цілям, виконуючи накази подібно до того, як частини тіла виконують певні дії, щоб задовольнити потреби організму. Порядок життєдіяльності спільноти обумовлюється “колективним несвідомим”, яке визначає архетип діяльності.

Обумовлені таким способом практичної діяльності, соціальні зв’язки можна визначити як “*домогосподарство*” (*ойкономіка*).⁶⁰ Спільнота – це *сім’я*, характер відносин в якій заснований не на *контракті*, а на *взаєморозумінні*. Спільнота як “*метафізична зв’язаність тіл або крові*” унеможливорює появу суб’єкта соціальної



відповідальності. Адже індивіди, які складають спільноту, “наскільки вони є такими, можуть виступати тільки у вигляді модифікацій та еманцій вищезгаданої органічної субстанції”.⁶¹ Тут воля окремого індивіда “розчиняється” в діяльності “органічної субстанції”. Тому відносини в спільноті ієрархічно структуровані, а діяльність, підпорядкована традиції та канону, конституюється як *ритуал, культ*.

У традиційних суспільствах *ритуал* – це перш за все дія, проте це дія, яка виражає дещо більше, ніж “чисту” утилітарність. “Ритуал, – зазначає К. Вульф, – можна розуміти як форму соціальної практики, як стратегію соціальної дії...”⁶². Ритуальні практики постають *інститутами соціалізації*. У процесі ритуальної дії індивід відтворює та конституює у тілесних рухах свою соціальну позицію. Ритуал конституює не просто соціальне та символічне “тіло” окремого індивіда, а відтворює та конституює у символічно “навантажених” тілесних рухах *колективну соціальну реальність*. “Приймаючи участь в ритуалах та ритуалізації в сім’ї, школі, комунікаціях і політиці, сприймаючи їх та виконуючи, людина переводить їх сценічну постановку з її елементами цінностей, установок та дій у свій світ уявлень, в якому вони потім розгортають свій вплив”⁶³, – зазначає К. Вульф.

Особливість ритуалу в тому, що він як архетип “колективно несвідомого” є *колективною* формою дії та *нормативно* заданий. Він одночасно постає і *практичною дією*, і *символічною сферою*, *приписом* і *вчинком*. Сам припис виступає тут не абстрактним імперативом, а тілесною практикою. Тому відповідальність є не *рефлексивна* здатність прорахувати наслідки своєї діяльності, а *тілесна співмірність з “колективним тілом” роду, сім’ї, племені*. Отже, можна говорити про архетип відповідальності, який закладений в традиціях аграрного суспільства.

Ритуальні дії властиві не тільки традиційним суспільствам, але характерні також і для сучасності. Сучасні ритуали від “традиційних” відрізняє те, що останні не могли бути предметом



вільного вибору індивіда. Він був змушений виконувати певний ряд ритуальних дій впродовж всього життя. Для сучасності ж ритуал є предметом вільного вибору та рішення. Хоча навіть сьогодні людині уникнути ритуалу або ритуальної дії вдається тільки завдяки “активним індивідуальним старанням”.⁶⁴ Зрозуміло, що форми соціальної відповідальності у системі соціокультурних зв’язків, заснованих на ритуальних практиках, спираються не на *індивідуальну волю*, а на *колективну волю* “соціального тіла” (“колективне несвідоме”).

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

Важливим є факт розгортання суспільних та міжіндивідуальних відносин в системі координат *соціального часу та простору*. Як зазначав *І. Кант*, час та простір є необхідною передумовою “можливості людського досвіду”.⁶⁵ Локальні світи традиційних спільнот оперують такими ж “локальними” часом та простором. Отже, час у доіндустріальну епоху (Премодерну) завжди залишався локальним. Не існувало єдиної міри часу, яка б охоплювала собою великі території або держави в цілому. “Партикуляризм суспільного життя проявлявся і у системах відліку часу”.⁶⁶ Зрозуміло, що “локальний час” роз’єднував “колективне тіло”. Соціальний контроль в цих умовах мав *безпосередній та емоційний* характер. Уніфікація часу вимагає уніфікації норм соціального контролю. Це стає можливим з виникненням великих держав, адже



“загальнодержавний, а потім зональний час став засобом об’єднання, посилення зв’язків”.⁶⁷

Процес “уніфікації” часу супроводжується переходом від *якісного* до *кількісного* його вимірювання. Перехід до кількісно вимірюваного часу і простору можливий в умовах трансформації типу соціальних відносин. Для цього вони повинні подолати *особистісну залежність* та *емоційність зв’язків*. Новий тип відносин ближче до *механістичної причинно-наслідкової активності*, ніж до *органічної цілісності*. На думку Ф. Тьоніса, “суспільство” як нова соціальна організація життя людей, котра приходить на місце “спільноти”, характеризується саме *механічною, контрактною* формами взаємодії між своїми членами. “Суспільство”, на думку вченого, повинно мислитись “як механічний агрегат та артефакт”.⁶⁸ Адже дещо (щось) є “органічним” у тій мірі, в якій воно взаємопов’язано з *цілим*, котре визначає його якості. Разом з тим, “механічне” утворення може відокремлюватись від “цілого”, нічого при цьому не втрачаючи. Саме таке утворення може бути дійсно *автономним*. Тому “суспільство” постає як взаємодія *незалежних* один від одного індивідів.

Трансформація уявлень про час постає необхідною умовою становлення соціальних відносин, що утворюють “колективне тіло” “суспільства”. Безособові контакти вимагають існування певної *абстрактної* та *універсальної* міри, на основі якої можна організувати та регулювати відносини між незалежними (вільними) індивідами. Перехід до цієї абстрактної міри можна спостерігати у всіх сферах соціокультурного буття. Формується *цивільне право*, розвивається *торгівля* і *товарно-грошовий обмін*, стверджується *наукова форма пізнання*.

Процес руйнування спільноти безпосередньо пов’язаний з тривалим в часі переходом від *натурального господарства* до *промислового виробництва*. Розвиток товарно-грошового обміну обумовлює домінування соціальних відносин, які “розривають”



“кровні”, або родоплемінні зв’язки. На даному етапі соціальна відповідальність поступово перестає бути локальною. “Адже якщо хазяїн дому, селянин або житель міста зазвичай звернений до сокровенного центру того місця, тієї спільноти, до якої він належить, то торговий клас, навпаки, спрямований назовні...”⁶⁹, – писав Ф. Тьоніс. Отже, *трансформація способів виробництва та заснованих на них соціокультурних відносин обумовлює розвиток змісту та форми соціальної відповідальності.*

Новий тип соціокультурних відносин виходить за межі невеликих територій. Товарно-грошовий обмін завжди прагне “охопити” найбільший простір; тому чим більшою є держава, тим швидше в ній починають домінувати відносини “суспільства”, “тим більш всезагальним та вільним стає обмін і тим вірогідніше, що у ній отримують силу чисті закони обмінного зв’язку, а ті якості, якими люди та речі володіють по відношенню один до одного поза ним, навпаки, відмирають”⁷⁰, – зазначає Ф. Тьоніс.

Необхідною умовою формування соціальної відповідальності постає *цілераціональне мислення*. Воно, як відомо, є надбанням *ринкового суспільства*. Подібний тип мислення розвивається завдяки появі *атомізованого, вільного індивіда*. Та соціальна організація, де панує ритуальна дія, навпаки, вписує людину в органічну єдність спільноти. Якщо виходити з того, що саме “торговець” є “першим капіталістом”, то цілком логічно доходимо висновку, що він є “першою мислячою та вільною людиною”.⁷¹ Цій людині не властива діяльність, спрямована на виявлення та перетворення “сутності речей”. Активність такого “атомізованого суб’єкта” спрямована не так на *творення* (створення), як на *привласнення*. “Відносини привласнення” розповсюджуються на інших людей та на світ в цілому. Заснована на них людська спільнота керується прагненням оволодіти природою та соціальним оточенням. У цьому контексті торгівля не є працею, котра перетворює в благо те, що було наявне тільки у вигляді певної “матерії”. Як привласнення, вона трактується “як загарбницька і



(оскільки вона чинить шкоду іншим), грабіжницька діяльність, як лише маніпулювання, що не захоплює природу речей”⁷², – стверджує Ф. Тьоніс.

У ситуації прагнення кожного задовольнити свій індивідуальний (приватний) інтерес виникає необхідність узгоджувати дії з “Іншим”, який також керується передусім своїми інтересами. Обмеження *свавилля* індивідів є необхідною передумовою досягнення кожним своєї цілі. Для цього необхідно оволодіти здатністю “підніматися” над “інтересом”, спрямовувати увагу на перетворення способів своєї діяльності в найбільш ефективні методи для досягнення поставленої мети. Це і є здатність *раціонально мислити*.

З початком епохи Модерну зруйнована впорядкованість середньовічного космосу (“дому буття” – М. Бубер) поступається місцем спонтанності боротьби нових сил. Завдання узгодити їх розвиток у гармонійному співіснуванні покладається на *розум*. Новоевропейська людина, користуючись власним розумом, поступово впорядковує суспільне життя. Свідоме *самообмеження сваволі* уможлиблюється завдяки формуванню феномену “соціальної відповідальності”. У такому контексті вона *постає основним регулятором соціальних відносин в умовах індивідуалізованого суспільства*, що формується на засадах “суспільного договору” (Т. Гоббс). “Договірне суспільство” передає “монарху-державі” не тільки частину свободи та повноважень, а й *відповідальність*. “Віддаючи свої політичні права державі, – писала з цього приводу Х. Арендт, – індивід вручає йому і свою соціальну відповідальність: він просить у держави, щоб вона звільнила його від тягара турботи про бідних так само, як він просить захисту від злочинців. Різниця між бідняком та злочинцем зникає – вони обидва залишаються поза суспільством. Тих, хто не досягнув успіху, позбавляють навіть того привілею, який визнавала за ними класична цивілізація: нещасні більше не можуть звертатися до християнського милосердя”.⁷³ Таким чином, згідно з імперативами



“протестантської етики”, на ранньому етапі формування індустріального (модерного) суспільства соціальна відповідальність розповсюджується на тих, хто зміг ефективно адаптуватися до нових, економічно-ринкових, *товарно-грошових відносин*.

Проте в існуючих на той час соціально-політичних умовах доля людини часто залежала від випадку. Звідси прагнення задовольнити своє індивідуальне (приватне) бажання, незважаючи на інтереси “інших” – суспільства. У цьому випадку воно (бажання) постає сумою різноманітних воель та інтересів, які перебувають у постійній боротьбі. *Солідарність і відповідальність* в цих умовах визначаються як щось протилежне природним прагненням людини. Вони стверджуються завдяки “*соціальній механіці*”, тобто встановленню рівноваги різноманітних сил. Відповідно до концепції “суспільного договору” *Т. Гоббса* спільне існування людей можливе тільки в державі, яка в свою чергу уявляється у вигляді “тіла”. Останнє є тим фундаментом, де *громадянський* порядок (*status civilis*) співмірний з *природним* порядком (*status naturalis*). На думку *Е. Кассіпера*, основний принцип теорії *Т. Гоббса* – положення про державу як “тіло”, “означає для нього переконання у тому, що *спосіб* мислення, який приводить нас до точного знання природи фізичного тіла, безперечно може бути застосований також по відношенню до держави”.⁷⁴ Такий спосіб мислення відтворював домінуючий тип діяльності та відносин у соціокультурному бутті Нового часу. *Ціле* дане тут завдяки процедурі розподілу на частини (*аналіз*), та подальшого штучного відтворення минулої сукупності (*синтез*).

Відповідно до зазначеної моделі формуються *соціальні відносини* епохи “модерніті”. Соціальне “тіло” починає функціонувати як сукупність взаємодіючих індивідуальних воель, кожна з яких переслідує власний, приватний інтерес. Як зазначає *Х. Арендт*, заслуговує на увагу спроба *Т. Гоббса*, котрий є “першим великим філософом”, якого можна дійсно рахувати “цілком буржуазним”, побудувати політичну теорію, “спираючись



виключно на *приватний інтерес*".⁷⁵ Показово, що для автора "Левіафана" "загальні інтереси ... більше всього виграють там, де вони більш тісно збігаються з приватними інтересами".⁷⁶ В контексті такого розуміння людина, описана у цьому творі, постає не "людиною взагалі", а є портретом "буржуазної людини"⁷⁷ ("нової" людини).

Тривалий час, до перетворення на правлячий "клас" суспільства, "третій стан" (буржуазія) відтворював соціальну відповідальність як *зовнішню дисциплінарну практику*. Для того, щоб "соціальна відповідальність" набула конкретного змісту, вона повинна була перетворитись із виключно зовнішнього чинника на внутрішній імператив, який одночасно поставав би як *індивідуальним*, так і *універсальним* регулятивом життєдіяльності людини. Для цього необхідно було усвідомити загальні засади соціальної солідарності і перетворити людину на представника *роду людського* – соціуму. Тут вперше відбувається перетворення *людства на суб'єкта відповідальності*. Соціальна відповідальність формується у своїй конкретності як усвідомлення не тільки свого власного, *приватного інтересу*, а й *інтересу суспільства*. Причому суспільний інтерес не тотожний інтересу *наявного соціуму*, оскільки досить часто домінуючий у суспільстві інтерес насправді є інтересом еліти, а не всього народу. Взаємозв'язок між проблемою відповідальності та універсальними засадами людського існування в епоху Просвітництва розкрив в своїх працях⁷⁸ Ж.-Ж. Руссо.

Опозиція *зовнішньої* та *внутрішньої* відповідальності відтворюється мислителями того періоду на основі дійсної протилежності соціально-економічних відносин. Тобто повсякденна життєдіяльність індивідів була жорстко детермінована існуючими соціально-економічними структурами. В цих умовах людина змушена була "грати" відповідні соціальні ролі, виконуючи певне соціальне замовлення. У той же час існувала відносно вільна від виробничих проблем сфера, яку Г. Гегель назвав "ефіром чистої свідомості"⁷⁹. Таким чином, світ Просвітництва "розпадається на



два виміри; перший є світ дійсності або світ самого відчуження духу, а другий світ, є світ, який дух, піднімаючись над першим, конститує собі в ефірі чистої свідомості”⁸⁰. Тогочасному індивіду уявлялося, що світ “відчуження” є царством необхідності, а світ “чистої свідомості” царством свободи. Однак цей “другий світ, протилежний вказаному відчуженню, саме тому від нього не вільний, а скоріш є інша форма відчуження, яке у тому і полягає, що володіє свідомістю у двоякого роду світах, і яке охоплює обидва”⁸¹, – писав Г. Гегель.

Разом з тим для мислителів епохи Просвітництва було очевидним, що в повсякденному житті індивідів *свобода* досить часто перетворюється на *сваволю*. Панування останньої приводить до “війни всіх проти всіх” (Т. Гоббс). Ця ідея відображає, у розумінні І. Канта, природу *соціальної взаємодії індивідів*. Він продовжує ідею Т. Гоббса, відповідно до якої первісний стан “війни всіх проти всіх” долається завдяки *зовнішньому примусу*. “Засіб, яким природа користується для того, щоб здійснити розвиток усіх задатків людей, – стверджував І. Кант, – це їх антагонізм у суспільстві, оскільки він врешті решт стає причиною їх закономірного порядку. Під антагонізмом я розумію тут недоброзичливу комунікабельність людей, тобто їх схильність вступати в спілкування, пов’язану, однак, з загальним опором, який постійно загрожує суспільству роз’єднанням”⁸².

Джерелом цієї “недоброзичливості” є “*людська природа*”. Людина схильна спілкуватися з собі подібними, завдяки чому вона розвиває свої природні задатки. Але їй також властиве прагнення *усамітнюватися* (ізолюватися), бо вона у той же час знаходить в собі *некомунікативну* властивість – *бажання все узгодити тільки зі своїм розумінням*, – і тому очікує звідусіль опір, оскільки по собі знає, що схильна опиратися іншим. Саме цей опір, вважає мислитель, активізує всі сили людини, змушує її долати природну пасивність. Честолюбство, владолюбство і користолюбство змушують її виборювати собі положення серед своїх ближніх, яких



терпіти не може, але без яких вона не може й обійтися. У цьому антагонізмі беруть свій початок перші справжні кроки від варварства до культури, зміст якої полягає в *соціальній цінності людини*.

Тим самим поступово стверджується спосіб мислення, який з часом перетворює природні задатки моральності в певні практичні принципи, і таким чином “патологічно вимушену згоду” жити серед інших людей втілити в моральний закон. Без цих “*властивостей некомунікабельності*”, що породжують *опір*, на який кожен неминуче повинен натрапити в своїх корисливих домаганнях, “задатки” назавжди залишилися б прихованими в зародку. “Людина бажає злагоди, але природа краще знає, що для її роду добре, і вона бажає розбрату”⁸³, – впевнює *I. Кант*. Таким чином, “*некомунікабельність*” та “*загальний опір*” є рушійними силами розвитку людства. Однак, природна схильність до свавілля повинна бути обмеженою. Адже свавільна дія відбувається під тиском її природних схильностей, тому існує подібно до *речі*, а не як вільна істота.

У пошуках обмеження сваволі “індивідуалізованого суб’єкта”, яке б могло перетворити його на вільну істоту, *I. Кант* доходить висновку, що таким обмежуючим, регулятивним принципом є тільки *розум*. В антропології мислителя суб’єкт діяльності демонструє свої задатки у трьох аспектах. По-перше, це “*задатки тваринності людини*” як живої істоти. По-друге, це “*задатки людяності*”, які належать людині як живій істоті, та разом з тим як істоті *розумній*. По-третє, це “*задатки її особистості*” як розумної істоти та разом з тим істоти, здатної *відповідати за свої вчинки*. Таким чином, індивід стверджується як *особистість* при наявності здатності *відповідати за свої вчинки*. Ця здатність і характеризує людину як *вільну істоту*. Адже *сваволя* залежна від різноманітних реально-практичних “об’єктів прагнення”, а *свобода*, у свою чергу, керується імперативами розуму як “безумовним пануючим законом”. Цей “безумовний закон” неможливо вивести із



практичного досвіду. Тому, якщо б цей закон “не був би даний в нас, ми не могли б його як такий вигадати ніяким розумом чи нав’язати діючий волі; і все ж таки цей закон є єдиним, що дає нам усвідомлення незалежності нашої волі від детермінації всіма іншими мотивами (усвідомлення нашої свободи), а тим самим і усвідомлення того, що за всі вчинки ми здатні нести відповідальність”.⁸⁴

Таким чином, свобода можлива тільки за умови співіснування людини з іншими людьми, тобто як соціального суб’єкта. В ситуації “природної некомунікабельності” це передбачає визнання універсальних основ соціальної відповідальності. Проект *Просвітництва* полягав у емансипації людини, її звільненні від різних “ідолів” догматизму, невігластва тощо. Він стверджував не тільки авторитет *науки, моралі та мистецтва*, але й необхідність *самовизначення* людини, котра *відповідає* за себе і цим себе створює (конституює). Але для того, щоб свідомо себе творити, потрібна свобода. Звертаючись до самої себе, індивід виривається з кола буденного існування і стає “*метафізичною людиною*”.

Філософія епохи *Просвітництва* діалогічна, і тому у її дискурсах виникає можливість свободи, яка є *ноуменальним “корінням”*, *онтологічною* основою, субстанцією “*метафізичних предметів*”. “Свобода – це “місце” можливого абстрагування від безпосередньої даності та заданості існування, інакше кажучи, основа можливості мислення взагалі, так само як і основа можливості моральної відповідальності за власне буття”.⁸⁵ Ця фундаментальна основа *можливості розуму* відкривається, коли з логічною та етичною необхідністю, прагнучи онтологічно обґрунтувати свій теоретичний та моральний світ, розум знаходить себе “*закинутим*” у радикальну *метафізичну проблему*. Антиномічність “*метафізичних предметів*”, антиномічність і трансцендентність людини, перш за все, виводить її за межі механічно впорядкованого і детермінованого світу, робить її



принципово *відстороненою*. Тобто свобода людини міститься у здатності бути від “світу” в стороні.

“Відсторонений” погляд не властивий людині аграрного (традиційного) суспільства. “Нова людина” вільна від зв’язків, які об’єднували життя традиційної спільноти, і чим більше вона від них відсторонена, тим *ефективніші* її дії. Товарно-грошові відносини передбачають необхідність виконання взятого на себе зобов’язання як передумови нормального функціонування “соціального механізму”. Саме тут виникає потреба у виникненні різних *соціальних інститутів* для забезпечення виконання зобов’язань. “Головною функцією соціальних інститутів є забезпечення безпеки (стійкості) соціальної системи за рахунок соціалізації відносин між її суб’єктами шляхом обмеження цих відносин певними рамками на користь соціуму. У разі низького рівня соціальної відповідальності окремих суб’єктів або груп їхня поведінка здатна спричинити руйнівні наслідки для соціальної системи”⁸⁶. Отже, остаточне становлення соціальної відповідальності відбувається в процесі її *інституалізації*.

Збереження соціальної системи в умовах “індивідуалізованого” (економічного) суспільства спирається не так на *фізичне насильство*, як на “дисциплінарні практики”. Вони об’єднують суспільство не ззовні, завдяки авторитарному насильству та примусу, а через внутрішню регламентацію. Новоевропейська практика і властиві їй соціальні відносини формують новий механізм регламентації та організації життєдіяльності людини. Принцип соціальної відповідальності постає одним з основних засобів формування та закріплення “дисциплінарних практик”. Досліджуючи цей процес, М. Фуко писав: “В класичне століття відбувається відкриття тіла як об’єкта та мішені влади. Не важко буде знайти ознаки пильної уваги до тіла – тіла, яке піддається маніпуляціям, формуванню, муштрі, яке підкоряється, реагує, стає спритним і набирає силу”⁸⁷.



Зауважимо, що “тіло” не вперше постає об’єктом владного впорядкування. У кожному суспільстві людські “тіла” підлягають нормуванню, яке накладає на них “примус, заборони або зобов’язання”⁸⁸. Епоха Модерну привносить в цей процес нові моменти. *По-перше*, суттєво змінюється масштаб контролю. Тепер людина розглядається не в масі, ніби вона є цілісною, окремо існуючою одиницею, а фіксується в деталях, підлягає тонкому примусу, що забезпечує захоплення її “тіла” на “рівні самої механіки – рухів, жестів, положень, швидкості: нескінченно мала влада над активним тілом”.⁸⁹ *По-друге*, змінюється об’єкт контролю – це вже не важливі елементи поведінки або мови “тіла”, а *економія, ефективність рухів, їх внутрішня організація*. Нарешті, *трансформується модальність контролю*: вона має на увазі безперервний, постійний примус, що переймається швидше процесами *діяльності*, ніж її результатом, і здійснюється відповідно до *класифікації*, практично розбиває на клітинки *час, простір і рух*. “Методи, які роблять можливим детальний контроль над діями тіла, забезпечують постійне підпорядкування його сил і нав’язують їм відносини послууху-корисності, можна назвати “дисциплінами”,⁹⁰ – констатує М. Фуко.

Безумовно, численні дисциплінарні методи (в *монастирях, арміях, ремісничих цехах*) існували здавна. Але в епоху Модерну “дисципліни” стали загальним змістом соціальних зв’язків. Вони відрізняються від *рабства* тим, що не засновуються на *відношенні привласнення тіл*, і навіть характеризуються деякою витонченістю, оскільки можуть досягти результативності, не обтяжуючи себе відношенням насильства та примусу. Також вони відрізняються від “*служіння*” – постійного, глобального, масового, догматичного, необмеженого відношення панування, що встановлюється у формі *одноосібної волі господаря, його бажань*. “Вони (“служучі” – А. К.) відрізняються від *васалітету* – найвищою мірою кодифікованого, але далекого відношення підпорядкування, яке ґрунтується не так на діях тіла, як на продуктах праці та



ритуальному вираженні вірнопідданих почуттів. Вони відрізняються і від аскетизму та “дисципліни” монастирського типу, функція яких – швидше досягнення відсторонення, ніж збільшення корисності, та які, хоча і мають на увазі покору, націлені, головним чином на більш повне оволодіння кожним індивідом власним тілом”⁹¹, – писав М. Фуко.

У процесі ствердження товарно-грошових, економічних відносин “дисциплінарні практики” встановлюють такий спосіб роботи механізму відповідальності, при якому збільшується не тільки спритність та вправність, посилюється не лише підпорядкування індивідів, а й формується *відношення*, яке робить “тіло” тим *більш слухняним, чим більш корисним воно стає, і навпаки*. Народжується “механіка влади” (М. Фуко), яка визначає можливості підпорядкувати собі “тіла” інших з тим, щоб змусити їх не тільки робити щось конкретне, але діяти певним чином, із застосуванням певних технік, з необхідною швидкістю і ефективністю. “Дисципліна збільшує сили тіла (з погляду економічної корисності) і зменшує ті ж сили (з погляду політичного слухняності). Коротко кажучи, вона відділяє сили від тіла: з одного боку, перетворює його в “здатність”, “придатність”, які прагне збільшити, а з іншого – змінює напрямок енергії, могутності, яке може бути її результатом, і перетворює його у відношення неухильного підпорядкування. Якщо економічна експлуатація поділяє силу і продукт праці, то дисциплінарний примус, можна сказати, встановлює в тілі примусовий зв’язок між зростанням придатності та зростанням панування”⁹².

Отже, перетворення людини у *корисне та ефективне* “тіло” вимагає формування повсюдної мережі відповідальності. Якщо традиційне, “символічне” суспільство знає тільки обмежену, родову відповідальність, то суспільство епохи Модерну “відкриває” *соціальну відповідальність як універсальний феномен цивілізації*. Середньовіччя розірвало родові зв’язки та окреслило надродовий та надсімейний горизонт відповідальності, який переважно



знаходився у сфері *трансцендентного*. Процес секуляризації зміщує місцезнаходження інстанції, перед якою відповідальна людина, у профанний та повсякденний простір соціального.

Для формування соціальної відповідальності необхідне відповідне соціальне середовище, яке ґрунтується на відносинах *ринкової економіки* і принципах *громадянського суспільства*. Тепер соціальна відповідальність передбачає об'єднання індивідів, яке відрізняється від *сім'ї та держави*. “Добровільні організації”, на думку *Ф. Фукуями*, здатні “стихійно утворювати міцні об'єднання “середньої ланки” – тобто десь у проміжку між сім'єю та державою”.⁹³ Ці стихійні об'єднання є основою формування громадянського суспільства. І *сім'я*, і *держава* можливі без *вільного вибору* людини. Громадянське суспільство передбачає саме вільний вибір, внаслідок чого воно характеризується як *договірне* (контрактне) утворення. Зауважимо, що цей вибір є *раціональним*. Життєдіяльність у громадянському суспільстві є *прогнозованою*, *раціонально* організованою та *взаємкорисною*. Відповідальність постає тією основою, на якій можливе формування і ствердження “нормальних” *відносин* в громадянському суспільстві.

Держава і *громадянське суспільство* передбачають різну структуру соціальних зв'язків між індивідами. Сильна держава можлива при наявності слабких соціальних зв'язків між її громадянами. Прикладом можуть бути тоталітарні держави минулого століття, в яких могутність державної організації досягала завдяки знищенню громадянського суспільства. Так звані “маси” виникають на основі руйнування традиційних та громадянських засад соціальної організації. На думку *Ж. Бодрійяра*, маса взагалі “приводить” у результаті свого розвитку до “кінця соціального”.⁹⁴ Таким масовим утворенням властивий “атомізований індивідуалізм”, що свідчить про її “слабкі” соціальні зв'язки. У даних обставинах соціальні відносини мають відсторонений і безособовий характер. Як наслідок, подібні



суспільства відчують брак (відсутність) довіри та відповідальності.

У процесі вільного співіснування, на думку Дж. Роулза, плани індивідів повинні бути узгоджені так, щоб їх дії були сумісні, і вони могли здійснюватися без розчарування тих, хто очікує. Більш того, виконання цих планів має привести до реалізації соціальних цілей такими способами, які ефективні та співмірні зі справедливістю. Важливе значення має і те, що схема соціальної взаємодії повинна бути стійкою: вона має підпорядковуватися основним *правилам* і діяти відповідно з ними. Якщо ж виникають конфлікти, в дію повинні вступати стабілізуючі сили, щоб запобігти насильству і відновити порядок. За відсутності загального критерію згоди відносно того, “що справедливо” і “що несправедливо”, стає зрозумілим: індивідам важче ефективно координувати свої плани, які стосуються справи досягнення взаємної вигоди. *Недовіра* і *образи* “вбивають” повагу один до одного, *підозри* і *ворожість* обумовлюють людей діяти несумісно з моральними імперативами. Незважаючи на те, що кожна людина повинна приймати власні рішення, вона змушена *узгоджувати* свої дії з інтересами і правами інших членів суспільства. Це з необхідністю передбачає формування різних інститутів соціальної відповідальності в громадянському суспільстві. “Громадянин є автономним, але є відповідальним за свої вчинки”⁹⁵, – писав Дж. Роулз.

Таким чином, основна роль соціальної відповідальності полягає у специфікації основних норм і обов’язків; вона пов’язана з проблемами *ефективності*, *організації* і *стабільності* соціальної системи. Завдяки дієвості інститутів соціальної відповідальності встановлюється відповідний порядок соціальної поведінки.



3.3. Типологія соціальної відповідальності: досвід структуризації

Процес розвитку суспільства обумовлює структуризацію соціальних зв'язків між людьми, що виражається у вигляді різних *інститутів, норм, цінностей, прав та обов'язків*. Конкретні форми соціальної відповідальності обумовлені характером соціокультурних відносин та особливостями місця і ролі в них людини. Виокремлюються *суб'єктивні та об'єктивні* чинники, які впливають на способи оприявлення даного феномену. Кожна людина народжується в середовищі діючих соціальних регулятивів, які детермінують способи її існування. Наявні *соціальні норми та цінності* визначають конфігурації відносин між людьми, що виникають на основі діяльності, спрямованої на задоволення їх потреб.

Соціальна система є утворенням, якому властива здатність до *самоорганізації*. Внаслідок цього соціальне буття керується власною, іманентною логікою розвитку. З позицій *об'єктивного* підходу соціальна відповідальність регулює розвиток діяльності у певній сфері соціокультурного буття. Отже, вимоги суспільства, що висувуються до суб'єктів діяльності, визначаються *сміслом* останньої та можуть бути зафіксовані письмово або усно. Вчинок, що суперечить цим нормам, обумовлює відповідальність порушника. Її виникнення можливе за умови попереднього висунення зафіксованих у відповідних нормах та обов'язках вимог щодо поведінки людей. Їх дотримання стає причиною підпорядкованості волі учасників соціальних відносин загальним правилам поведінки. Об'єктивний характер відповідальності не означає її фатальної обумовленості бути однаковою для всіх суб'єктів соціальної діяльності. Тут особливе значення відіграє *вольовий* фактор.



Свобода волі індивіда людини утворює суб'єктивні передумови соціальної відповідальності, які виступають відношенням індивідів до суспільного інтересу в контексті “правильного” усвідомлення і виконання ними своїх обов'язків. Вони “впливають” із пануючих у соціумі норм та цінностей. Суб'єкт соціальних відносин повинен бути вільний у виборі способів діяльності, інакше його не можна буде засуджувати за відхилення від існуючих вимог. Винятки стосуються лише осіб, позбавлених можливості й здатності давати звіт своїм діям.

У громадянському суспільстві підпорядкованість індивідуальної волі соціальним вимогам досягається при відсутності єдиної *авторитетної чи авторитарної інстанції*. Логіка соціокультурних відносин між людьми диктує їм відповідні способи поведінки, яка буде ефективною для досягнення їх інтересів. В процесі взаємодії індивіди змушені накладати на себе та приймати взаємні права і обов'язки. Основою цього процесу в сучасному суспільстві, домінантною якого виступають ринкові відносини, є *економічна діяльність*.

Доцільно виокремити *моральну, політичну, юридичну, суспільну, громадянську, професійну* та інші види відповідальності, які в сукупності складають родове поняття – “соціальна відповідальність”. В різних сферах соціокультурного буття особистість дотримується об'єктивно визначених засад спільного життя. Завдяки цьому уможлиблюється функціонування “колективного організму”. *Залежно від розгалуженості виробничої діяльності відбувається диференціація видів соціальної відповідальності*. Отже, класифікація соціальної відповідальності обумовлена видом соціальної діяльності. Сутність різних видів соціальної відповідальності полягає у покладанні соціумом *політичних, економічних, суспільних* або *моральних* вимог та обов'язків.

Відповідальна поведінка індивідуумів має *соціальну природу*, внаслідок чого важливою є не тільки існуюча структура суспільних



відносин, але і специфіка, особливості *особистості*. Суб'єкт “відповідального вчинку” зорієнтований не лише на існуючі об'єктивні соціальні вимоги. Він повинен актуалізувати свій особистісний потенціал, тобто свій *практичний досвід і теоретичні знання*.

Відповідальність поділяється на *індивідуальну, колективну та інституційну*. *Індивідуальна відповідальність* представлена, по-перше, через внутрішні смисложиттєві орієнтири та переконання особистості (*суб'єктивна відповідальність*), і, по-друге, її рольовою позицією (*громадянська відповідальність*). Послаблення індивідуальної відповідальності приводить до ілюзії всевладності та реальної безвідповідальності. *Колективна відповідальність* виникає внаслідок спільної діяльності соціальної групи. При наявності спільної мети, зацікавленості у результаті організованої діяльності, існує необхідність визначити особистісну міру відповідальності діяльності кожного індивіда. Однак це завдання значно ускладнюється, якщо групою виступає *маса*: навіть за наявності фактів порушень часто неможливо визначити конкретних осіб, адже в масі людина втрачає самоконтроль і самодостатність, підкорюючись так званій “стихії натовпу”. *Інституційна відповідальність*, або відповідальність за інституційні та корпоративні дії, розглядається як результат колективної діяльності *організацій, інститутів і корпорацій*. Її прикладом може бути, зокрема, “*лідерська відповідальність*” відповідно до адресатів та “інших” суб'єктів.⁹⁶

З точки зору *джерела* соціальна відповідальність поділяється на *зовнішню та внутрішню*. *Зовнішня* соціальна відповідальність постає як регламентуюча діяльність індивідів *соціальна сила*, яка формується в процесі історичного розвитку тієї чи іншої спільноти. У переважній більшості випадків цей вид відповідальності має *заперечувальний* характер і виражає міру несвободи людини. *Внутрішня* соціальна відповідальність стосується соціально-психологічних якостей особистості, які формуються в результаті



соціалізації і дають можливість їй співвідносити свої потреби та інтереси з інтересами усього суспільства. Як правило, в ідеалі ці два види соціальної відповідальності збігаються, і тоді інтереси індивіда не суперечать інтересам соціуму, і навпаки. Проте на практиці ми спостерігаємо домінування або інтересу соціуму, і тоді реальні авторитарні і тоталітарні тенденції, або домінування індивідуальних потреб, і тоді панує суб'єктивізм та релятивізм.

Для виявлення критеріїв, рівнів та інших параметрів вивчення відповідальності необхідно виділити два види відповідальності: *загальну* і *конкретну*. До загальної відноситься саме існування цієї якості та її інтенсивність. Конкретна відповідальність пропонує актуалізацію в об'єктах та змісті відповідальності; наприклад, відповідальність перед керівництвом за виконання або проведення зборів. Тут задаються міра й об'єм відповідальності. Загальна констатує лише здатність бути відповідальним. Без конкретного застосування загальна відповідальність існує лише як потенція. Тільки при наявності конкретної відповідальності актуалізується загальна, вона знаходить свій об'єкт застосування та відношення до суб'єктів діяльності. Загальна і конкретна відповідальності обумовлюються різними факторами й ознаками. Загальна відповідальність визначається рівнем *соціалізації*, а конкретна – рівнем *підготовки, професійної освіченості, вміннями, знаннями, навичками*. Якщо людина *не вмє*, немає смислу очікувати та вимагати від неї відповідального відношення. Якщо ж людина *вмє*, то не виконане нею оцінюється як прояв безвідповідальності. Таким чином, якщо людина *не вмє*, то оцінювати її дії у термінах відповідальності некоректно.⁹⁷

Залежно від спрямованості на *минуле* або *майбутнє* соціальна відповідальність характеризується як *позитивна* відповідальність, і *негативна* (ретроспективна) відповідальність. Перша є “перспективна” соціальна відповідальність за майбутні дії. В її основі міститься здатність індивіда або соціальної групи прогнозувати наслідки своїх вчинків та їх вплив на оточуючих. Цей



вид відповідальності передбачає *активну, свідому* позицію суб'єкта діяльності. Подібні характеристики властиві саме *творчій* активності людини. Цілеспрямована діяльність, що спрямована на перетворення оточуючого світу, передбачає *ідеальне* відтворення майбутнього бажаного результату. Зрозуміло, що “перспективна” соціальна відповідальність забезпечує вихід за межі утилітарної “*інструментальної*” раціональності. Наслідки діяльності тут вимірюються не тільки критерієм *ефективності*, вони включені у контекст *норм, цінностей* та *обов'язків* особистості. В такому випадку результат діяльності постає як *соціальний*, тобто у *конкретності усієї сукупності соціокультурних відносин*. Як зазначалося, подібний спосіб осмислення предмету в контексті усіх його суттєвих взаємозв'язків характеризується як *конкретний*. Тому погляд на предмет виключно крізь призму *утилітарного інтересу є безвідповідальним і абстрактним*.

Відповідальність, спрямована у минуле визначається як “*ретроспективна*” або *негативна*. Вона виникає як реакція соціуму на здійснені в минулому дії, які порушують певні соціальні норми та обв'язки. Цей вид соціальної відповідальності є найбільш поширеним та має *юридично значимий* характер. Негативна соціальна відповідальність має *примусовий* та *репресивний* характер. Разом з тим, “ретроспективна” соціальна відповідальність має відношення до *юридичної відповідальності*. У такому значенні негативна відповідальність являє собою специфічні правові відносини між державою і правопорушником внаслідок державно-правового примусу, що характеризуються засудженням протиправного діяння і суб'єкта правопорушення, покладанням на останнього обов'язку зазнати несприятливих наслідків особистого, майнового характеру. Так, на думку *В. В. Копейчикова*, ретроспективна юридична відповідальність являє собою специфічні правовідносини між *державою* та *правопорушником* внаслідок державно-правового примусу, що характеризуються засудженням протиправного діяння і суб'єкта правопорушення, покладанням на



останнього обов'язку зазнати позбавлення та несприятливі наслідки за скоєні правопорушення. Звідси можна зробити висновок, що відповідальність, яка виникає у відносинах між *державою* та *правопорушником*, характеризується як *юридична відповідальність*.⁹⁸

Дана відповідальність визначається як один з видів соціальної відповідальності, метою якої є *охорона існуючого суспільного порядку і попередження правопорушень* в майбутньому. У більш вузькому значенні метою юридичної відповідальності є *покарання* порушника. «Юридична відповідальність побудована на певних принципах та засадах, сформульованих у теорії права як-то: законність, сполученість правопоновлюючої та каральної функції, справедливість, невідворотність, покарання, пріоритет захисту інтересів держави, суспільства, колективу, фізичної особи, доцільність, своєчасність та гуманність».⁹⁹

Нагадаємо, що *держава*, виходячи з класичного визначення даного поняття, є тією інстанцією, яка може легітимно застосовувати *насильство*. «Єдиним джерелом “права” на насильство вважається держава»¹⁰⁰, – писав *М. Вебер*. Метою насильства є виконання *охоронної функції*. В такому контексті уявляється, що суб'єкти соціальної діяльності можуть виконувати покладені на них вимоги та обов'язки тільки під дією *репресивних санкцій*. Основою соціокультурного буття тоді виступають *егоїстичний інтерес* і *страх*, який його обмежує. У цьому випадку юридична відповідальність трактується у вузькому значенні як ретроспективна відповідальність, яка має, зазначає *Н. А. Берлач*, наступні ознаки: «Державно-правовий примус; негативна реакція держави на правопорушення і суб'єкта, що винний у його скоєнні; обов'язок правопорушника перетерпіти несприятливі наслідки за свою протиправну поведінку»¹⁰¹.

У контексті даних міркувань відповідальності тлумачиться як належна міра стягнення з порушника боргу, обов'язку. Таким чином, виконання функцій правового врегулювання має на меті



перетворення *правових норм у реальну поведінку людей*. Реалізація права може бути розглянута через систему впливу на соціокультурні відносини. У зв'язку із цим визначають дві форми реалізації права: за допомогою правовідносин і поза ними. При цьому є можливість існування *позитивної* (перспективної) *юридичної відповідальності*, суть якої полягає в правильному розумінні й виконанні суб'єктом установлених для нього соціальних обов'язків, зумовлених необхідністю дотримання суспільних (державних) інтересів.

Мова йде про соціальний різновид відповідальної поведінки. На цей аспект соціальної дії звертає увагу *О. В. Сурілов*, підкреслюючи, що проблема позитивної відповідальності характеризується *політичним* навантаженням, має не тільки юридичне, але й *морально-етичне* значення.¹⁰² Можна зазначити, що “юридична відповідальність з часу свого виникнення завжди була відповідальністю за минуле, за скоєне протиправне діяння. Інакше можна дійти неприйнятної висновку, що особа, яка не скоїла злочину, вже несе правову відповідальність”¹⁰³.

Слід зауважити, що деякі автори заперечують значення поняття “позитивної” відповідальності, оскільки до юридичних зараховуються явища, яким не властиві правові ознаки. Так, на думку *Г. В. Задорожної*, сам термін “позитивна відповідальність” містить в собі суперечність, якщо визначати відповідальність як результат негативних наслідків, як певну втрату, “а тому немає логічного зв'язку між лексичними одиницями “відповідальність” та “позитивна відповідальність””¹⁰⁴. Але подібні уявлення виникають за умови такого розуміння феномену “відповідальність”, зміст якого редукується до *репресивної* функції. Ще глибше ці уявлення вкорінені у певному розумінні принципів людського співіснування, коли основою соціальних зв'язків виступає *конкуренція* та *антагонізм*, а не *солідарність*. В такій ситуації дійсною є тільки авторитарна (репресивна) соціальна сила, яка примушує індивідів відповідати за свої вчинки, тримає “соціальне



тіло” в єдності. “Попри це, – вважає *Н. А. Берлач*, – використання лише ретроспективної відповідальності передбачає акцентування уваги на каральній функції як основному засобу впливу на свідомість та поведінку суб’єктів правовідносин. При цьому нівелюється виховний вплив на особу та зменшуються можливості щодо запобігання вчинення нею подібних правопорушень в подальшому”¹⁰⁵. Особливо важливою постає спрямованість позитивної відповідальності на формування такої якості громадянина, як сумлінне виконання обов’язків перед групою людей, окремою особистістю, державою. Якщо негативна відповідальність має попереджальний, *каральний* характер, то позитивна передбачає *заохочення* потрібної, *корисної* для суспільства *діяльності*. Отже, *виховна* природа позитивної відповідальності вписується в архетип соціальної відповідальності вчителя.

Соціально значимою і відповідальною є поведінка індивіда, яка свідомо керується *моральними, громадянськими та юридичними* обов’язками. Така відповідальність характеризується як *“активна”*.¹⁰⁶ Враховуючи, що основою правової норми виступає *“диспозиція”*, а не *“санкція”*, то діяти юридично відповідально означає *діяти правомірно*. Позитивна відповідальність в такій ситуації буде здійснюватись у вчинках, які відповідають потребам часу та смислу ситуації. Її змістовним вираженням є самостійна та ініціативна діяльність у рамках правових норм і тих ідеалів, для досягнення яких вони створені. Позитивна відповідальність виникає вже тоді, коли суб’єкт діяльності *“приступає до виконання своїх обов’язків, а не тоді, коли він їх не виконує або стане діяти всупереч їм”*¹⁰⁷. Право – це не просто засіб, який лише попереджує порушення правових норм, але й стимул активної поведінки особистості. У цьому контексті позитивна відповідальність *“первинне”*, а негативна – *“вторинне відношення юридичної відповідальності”*¹⁰⁸, – зазначає *Л. Р. Наливайко*.



Досліджуючи зміст і характеристики “відповідальності”, подані у філософії права і філософії техніки, Х. Ленк визначає її види. Він виокремлює *причинну* відповідальність за дії (включаючи “негативну причину”); відповідальність внаслідок *обов’язку* (liability-responsibility), згідно з яким “хтось” є відповідальним за небажаний або такий, що завдає збитків, розвиток подій. Цей вид відповідальності передбачає існування інстанції соціального контролю, яка накладає штрафні санкції на порушника. Наступним видом є відповідальність за виконання *завдання* і *рольова* відповідальність, пов’язана з професійною діяльністю. Тут характеризується відповідальність за *здатність* виконувати “завдання” або “роль”. Вказана здатність є правовим аспектом проблеми визначення можливостей суб’єкта діяльності розуміти, планувати, здійснювати події, визначати рівень володіння відповідними управлінськими якостями і необхідним рівнем кваліфікації. Окрім цього, вводиться так звана “*організаційна відповідальність*”, тобто “підзвітна відповідальність перед тією або іншою особою в певній організації”.¹⁰⁹

Важливим моментом у дослідженнях Х. Ленка є акцент на “обмеженості” юридичної відповідальності, оскільки вона постає “формалізованим” видом відповідальності, межі якого жорстко визначені, і тому стосується тієї або іншої людини лише певною мірою. Внаслідок цього “специфічна” відповідальність часто слугує способом уникнення більш широкої “моральної відповідальності”. Головною відмінністю “специфічної” відповідальності від “моральної” є те, що перша може бути колективною (*безособовою*), але друга (“моральна”) завжди особистісно спрямована. “Моральна відповідальність” індивідуальна, її не можна “зняти” з себе. Вона не може бути також “абстрактним імперативом”, який зорієнтований загальними нормами і цінностями, є залежним від конкретної ситуації. Колектив може нести “моральну відповідальність”, проте він не зможе позбавити від неї окрему особистість. Ця відповідальність не може бути розділеною з



“Іншими”. Разом з тим, декілька індивідів можуть нести одну й ту ж саму відповідальність. В даному випадку вона буде колективною або груповою, при цьому не зменшуючи індивідуальну відповідальність. Це “колективна відповідальність” або “сумісна відповідальність” окремих людей, об’єднаних у спільноту. “Таким чином, – моральна відповідальність є індивідуальною, вона не може осмислено приписуватись об’єднанням або формальним організаціям, вона завжди відноситься до осіб, є “зорієнтованою” по відношенню до чогось такого, що певні особи повинні робити або чому вони повинні завадити”¹¹⁰, – писав Х. Ленк.

У своїй єдності юридична і моральна відповідальності реалізуються у діяльності *правової держави*. Здійснення складних державних і соціально-економічних завдань неможливе без формування *правового життя* як виявлення буття, існування, права. Адже правове життя характеризується в ролі сукупності “видів і форм конструктивної спільної діяльності людей у сфері права, котра спрямована на забезпечення умов і засобів існування, реалізацію індивідуальних і суспільних потреб, інтересів та цінностей”¹¹¹. Дане соціальне явище визначає рівень розвитку громадянського (демократичного) суспільства і його правової культури.

Розвиток громадянського суспільства взаємопов’язаний з розвитком правової держави. Специфіка цього процесу передбачає існування високого рівня *громадянської та політичної відповідальності*, оскільки “життя права” постає в контексті боротьби індивідів, груп, держави. “Загалом життя права виявляє безупинну боротьбу і працю цілого народу, яке представляє діяльність самого народу в сфері економічного і розумового виробництва”¹¹², – зазначає Р. Ієрінг. При такому розумінні передумов “правового життя” актуалізується відповідальність громадян за рівень його розвитку. Без активності суб’єкта соціальної діяльності громадянська та політична відповідальності “делегуються” анонімним (безособовим) інстанціям, що дає змогу



зняти відповідальність за соціально-політичні події у суспільстві (державі). Але в громадянському суспільстві його індивіди разом з владою несуть *політичну відповідальність* за діючу соціальну модель в країні. Таким чином, становлення громадянського суспільства передбачає збільшення міри *політичної, юридичної та економічної* відповідальності.

Формування інститутів громадянського суспільства невід’ємне від розвитку відповідальності індивідів, оскільки “справжня відповідальність є лише там, де є дійсна можливість відповіді”¹¹³, – зазначає *М. Бубер*. Суб’єкт діяльності може відповідати за свої вчинки тільки за умови наявності вільного вибору. Там, де відсутня можливість вільного волевиявлення, немає і відповідальності особистості.

Модель соціального устрою, яка передбачає існування “відкритого суспільства” (*К. Поппер*), неможлива без участі громадян. Зміст цього аспекту проблеми продуктивно розкривається у контексті синергетичного підходу. Відповідно до нього відкриті “системи”, на відміну від “лінійних систем”, утворюють структуру “нелінійного світу”, котрий знаходиться у процесі розвитку, взаємопереходу “хаосу” в “порядок” і навпаки. Парадигма синергетичного аналізу, на нашу думку, більше відповідає сучасним соціально-економічним, культурним процесам у світі, ніж класичні “лінійні” соціально-філософські погляди на розвиток цивілізації, соціуму людини. У даному контексті “відкрите суспільство” визначається *К. Поппером* як таке, в якому індивіди здатні до самоорганізації і відмовляються “сидіти склавши руки, переклавши всю відповідальність за управління світом на долю людських та надлюдських авторитетів”¹¹⁴. Термін “відкрите суспільство” *К. Поппер* запозичив у *А. Бергсона*, який головною відмінністю “відкритого суспільства” від “закритого суспільства” вважав здатність до “творчої еволюції”.¹¹⁵ Норми і цінності у такій соціальній моделі не можуть бути статичними, раз і назавжди даними. З погляду *А. Бергсона*, “відкритому суспільству” властива



“динамічна мораль”, тобто особистісне переживання і творення норм вчинку.¹¹⁶ Отже, у “відкритому суспільстві” важливе значення отримує відповідальна і креативна діяльність людини.

Незважаючи на те, що зміст обов’язків та норм визначають соціальні інститути, вони відтворюються в практичній діяльності окремих індивідів. Отже, останні беруть участь у розвитку та функціонуванні соціального організму. Ця ситуація стає можливою за умови існування бажання, хотіння, здатності індивідів брати на себе відповідальність за власне життя і долю суспільства, при одержанні владних повноважень. У свою чергу, це означає існування *особистості*, яка здатна сприймати владу не лише як засіб власного добробуту, а як персоналістичний *обов’язок*. Описуючи цей процес, Дж. Ролз розглядає “політичну дію – боротьбу за посадове місце при конституційному ладі”¹¹⁷. Ця дія веде до “виникнення зобов’язання виконувати обов’язки в установі, і ці обов’язки визначають зміст зобов’язань”¹¹⁸. Обов’язок розуміється тут не як “пуста” моральна абстракція, а постає *завданням та відповідальністю* за виконання певних інституційних положень.

Проблема взаємозв’язку влади і відповідальності актуалізує завдання більш детального розкриття змісту поняття “політична відповідальність”. Остання може бути визначена у вигляді “соціально-емоційної реакції суб’єктів політичного процесу з приводу зобов’язань у теперішньому, а також по відношенню до минулого та майбутнього, котра регулюється політичними механізмами”¹¹⁹. Політична відповідальність є реалізацією суб’єктивного покликання до *служіння суспільству*, що є процесом його об’єктивації. Важливу роль у ньому відіграють “політичні механізми”, які є структурою взаємодії “інструментів влади та елементів суспільної системи в ході комунікаційних та трансформаційних процесів”¹²⁰. З погляду А. В. Русанова, політична відповідальність трактується як “специфічний функціональний соціально-політичний інститут, який розкриває нормативно-



регулятивну спрямованість політичної діяльності соціальних суб'єктів”¹²¹. Однією з важливих особливостей політичної відповідальності є “відповідальність не лише за правопорушення, але й без них”.¹²² Цією властивістю “політична відповідальність” відрізняється від “юридичної відповідальності”.

Політична відповідальність, залежно від типу соціальної організації, може бути “монологічною” або “діалогічною”, тобто “двосторонньою відповідальністю”. Формування громадянського суспільства стає можливим за умови існування, головним чином, “двосторонньої” політичної відповідальності, яка є дійсною взаємною відповідальністю між державною владою та громадянами. “Монологічна” політична відповідальність властива тоталітарним суспільствам (режимам). Внаслідок відсутності у влади реальної необхідності звітуватися перед громадянами, вона постає швидше *пропагандою*, ніж реальною відповідальністю. “Відповідно політична відповідальність постає як оформлена згідно з чинним законодавства інституція, яка дає змогу здійснювати контроль за діями влади як самим суб'єктам політичної діяльності, так і їх виборцям. Політична відповідальність, таким чином, забезпечує інституціалізацію відносин між органами державної влади та громадянами, організаційно оформлюючи їх у систему комунікативних зв'язків, що ґрунтуються на встановлених та загальноприйнятих нормах і процедурах політичної діяльності”.¹²³

Отже, визнання комунікативної природи політичної відповідальності актуалізує питання про світоглядні орієнтири особистості. Важливу роль у цьому процесі відіграє політична *свідомість* і політична *культура* індивіда, участь якого у політичному житті в демократичному суспільстві не обмежується виключно виборами. У “відкритих” політичних системах представники влади звітують перед суспільством в цілому. Інституційні та суб'єктивні можливості впливати на функціонування виконавчої влади та відстоювати у встановленому законодавством порядку свої інтереси є необхідними передумовами



формування політичної відповідальності. Рівень обмеженості діяльності влади “принципом відповідальності” виступає критерієм демократичності тієї чи іншої соціально-політичної системи.

Політична відповідальність за своєю природою є проявом інституту конституційно-правового та громадянського контролю, функціонування якого здійснюється на основі “прозорості” і відкритої комунікації між державою та громадянами. Інституціоналізація цих відносин здійснюється на засадах не тільки встановлених і формалізованих норм та процедур державно-управлінської діяльності як такої, але й передбачає забезпечення *політичної освіченості, поінформованості громадян*, тобто формування зрілої громадянської позиції. “Остання з’являється тоді, коли людина відчуває себе відповідальною не тільки за власну долю, але й усвідомлює безпосередній зв’язок, більше того – залежність долі держави від самої себе, власної щоденної діяльності. Осягнувши, що “Я дорівнює Держава”, людина відкриває для себе кардинально новий рівень сенсожиттєвих мотивацій, який ґрунтується на свободі та відповідальності”¹²⁴.

Творення, конструювання соціального устрою, яке здійснюється завдяки політичному управлінню, обумовлене не тільки моделлю управління, але і практикою відповідальності влади. У свій час М. Вебер писав, що наявність влади не перетворює людину на політика, “якщо, будучи відданим “справі”, ви не вважатимете відповідальність перед цією справою провідною зіркою вашої діяльності. А для цього (і то головна психологічна якість політика) потрібен окомір – здатність із внутрішньою зібраністю та спокоєм віддатися впливу реальностей”¹²⁵. Таким чином, без “окоміру”, тобто без здатності “внутрішньо” адекватно відтворювати логіку розвитку соціальної реальності, не може бути і політичної відповідальності. Отже, для функціонування цього виду соціальної відповідальності недостатньо суб’єктивного бажання. Важливим моментом структури відповідальної політичної діяльності є її відповідність об’єктивним закономірностям процесу



розвитку соціальної реальності. Звідси постає проблема визначення *міри* об'єктивності політичної діяльності.

Попри “романтичні” сподівання на “свідомість” та “моральність” політичних еліт, представники влади несуть відповідальність не завдяки своїм суб'єктивним якостям, а внаслідок існування громадянського контролю та інститутів його здійснення. Такий контроль інституціалізується у вигляді формальних норм та правил, і одночасно являє собою динамічний процес *самоорганізації*. “Справедливий” соціальний лад не встановлюється завдяки авторитетному рішенням “згори”. Відсутність “офіційного” авторитету, який би приймав рішення, не веде до анархії та плутанини, а є умовою розвитку демократичного суспільства. “Рівні особистості, які приймають та застосовують розумні принципи, не мають потреби у назначеному керівникові. На питання: хто повинен вирішувати, – дається відповідь: вирішувати повинні усі, кожен радячись з самим собою, та при наявності розумності, взаємного визнання і вдачі часто все виходить доволі непогано. Таким чином, в демократичному суспільстві визнається, що кожен громадянин відповідальний за свою інтерпретацію принципів справедливості та за свою поведінку в контексті цих принципів”¹²⁶, – писав Дж. Ролз.

Політична і громадянська відповідальність глибоко вкорінені у *моральну* відповідальність, яка за своєю природою є одним з видів відповідального соціального відношення. Насамперед моральна відповідальність конститує людське буття. Бути людиною в такому контексті означає бути “відповідальною істотою”¹²⁷, – зазначає Е. Левінас. Становлення людського способу буття відбувається у *вчинку*. Останній є творчим актом, фактично творенням нового буття. Справжній вчинок завжди є творенням норми, а не автоматичним наслідуванням існуючих норм та законів. Громадянське та політичне існування людини не відмінє її морально відповідального життя. У результаті здійснення вчинку людина реалізується як особливий індивід, котрий перебуває в



ситуації “не-алібі у бутті” (М. М. Бахтін). “Індивід відповідальний за вчинок саме і тільки внаслідок того, що останній принципово не підлягає наперед визначеному обчисленню, розрахунку. Відповідальність в даному випадку означає, що індивід здійснює вчинки, які ніхто інший у світі здійснити не може, що він живе життям, котре ніхто, окрім нього, прожити не може, що у тій точці буття, в якій він перебуває, саме буття залежить від нього. Оскільки вчинок відповідає закону, нормі, оскільки він є необхідним, породжуюча його основа знаходиться поза діючим індивідом, оскільки відповідальність за нього несуть закон, норма, необхідність, хто завгодно, але тільки не сам індивід, і настільки останній перестає бути моральною величиною”¹²⁸, – зазначає А. А. Гусейнов.

Важливою сферою соціальної реальності, яка формує властивий саме їй специфічний вид соціальної відповідальності, виступає економічна діяльність. В її сфері формується “економічна відповідальність”. Незважаючи на актуальність та взаємодію усіх видів соціальної відповідальності, економічна відповідальність займає серед них провідне місце. Це пов’язано із тим, що сучасна соціокультурна реальність характеризується, “з одного боку, стрімким ускладненням економічним процесів, а з іншого – все більш явною фрагментованістю людського існування. Суперечність між цими процесами утворює основну проблему сучасного суспільства; сьогодні неважко помітити, що при всій “індивідуалізованості” соціуму у ньому перемагають саме тенденції до самодостатності господарської діяльності, тоді як соціальне начало стає все менш значиме”¹²⁹, – зазначає В. Л. Іноземцев.

Подібної точки зору дотримується і Ж. Бодрійяр, стверджуючи, що “соціального, судячи з усього, не буде і в наших “суспільствах” – вони ховають його тим, що воно в них симулюється. І оскільки видів смерті у нього стільки ж, скільки визначень, вмирати йому судилося по-різному. Соціальне, судячи з усього, може існувати дуже короткий час: у вузький проміжок часу між епохою



символічних формацій та виникненням нашого “суспільства”, де воно вже не живе, а тільки згасає. Раніше – його немає ще, пізніше – його вже немає”.¹³⁰ Відповідно до логіки цих міркувань, “соціальне” “згасає” внаслідок зростання “мас”, які самі породжені “соціальним”. Активну участь у цьому процесі відіграє “капітал, який виступає, мабуть, найефективнішим провідником соціалізації”.¹³¹ Згідно з думкою Ж. Бодрійяра, “капітал є викликом суспільству. Інакше кажучи, ця машина всеохоплюючої перспективи, ця машина істини, раціональності та продуктивності, якою є капітал, чужа і об’єктивній цілеспрямованості, і розуму: вона є перш за все насилля, насилля, яке полягає у тому, що соціальне спрямовується проти соціального”.¹³²

У глобальному світі відповідно формується глобальна економіка, яка, на думку Д. Белла, відрізняється від системи “взаємопов’язаних національних економік”¹³³. Внаслідок цього втрачає значення традиційна концепція капіталізму як суспільства з “антагоністичними класами”. Оскільки можливості для інвестицій стали незрівнянно більшими, а демократизм капіталу підвищив ефективність його застосування, увага в більшій мірі концентрується на інвестуванні та накопиченні капіталу. “Таким чином, – писав Д. Белл, – акценти змістилися з капіталу як суспільного відношення на капітал як засіб збільшення багатства”¹³⁴. Глобальний процес збільшення світового багатства супроводжується одночасно всеохоплюючим процесом збільшення споживання. Самоорганізуючись, вони (багатство і споживання) відокремлюються від соціального організму і формують незалежного від моральної відповідальності індивіда. “В силу вступає логіка відмови від цінності та смислу”¹³⁵, – зазначає Ж. Бодрійяр.

Масштабність економічної діяльності утворила економічну сферу як відносно самостійну організовану структуру, котра формує суб’єктивно-цілеспрямований контекст свого функціонування. Мова йде про специфічну “спеціалізацію”



людини, формування “людини-ділка”, адаптованої до функціональних вимог існуючої економічної системи. Внаслідок цього функціональна поведінка індивідів, детермінована логікою економічної системи та властивою їй цілераціональністю, постає безвідповідальною з позицій традиційної моралі. У цій ситуації має місце “спеціалізація” відповідальності, коли один з видів соціальної відповідальності як *універсального відношення* підміняється одним зі своїх *специфічних видів*. Діяльність людей постає як *морально безвідповідальна* не в тому значенні, що вона не вимагає знань або свідомих вольових зусиль, а в тому, що в цій ситуації від людини “не вимагається самостійних вчинків, моральних рішень, якщо, звичайно, не вважати таким рішенням саме рішення відмовитись від своєї моральної суб’єктності та цілком підпорядкувати себе об’єктивованій логіці предметної діяльності. Але це значить, що соціальні системи байдужі по відношенню до людей... Соціальні системи діють за участю людського матеріалу, але цілком незалежно від їх свавілля, доброї волі, здатності до морально відповідальної поведінки”¹³⁶, – стверджує А. А. Гусейнов.

У контексті “тотальності економічного” актуалізується проблема соціальної відповідальності бізнесу. Інтерес до цього питання свідчить про його важливість для сучасного економізованого суспільства. Так, на думку С. Мельника, соціальна відповідальність бізнесу є сферою діяльності *корпорації, компанії, фірми, підприємства, організації*, що діє у співпраці з іншими інститутами, вирішуючи соціально важливі проблеми як економічної діяльності, так і інших сфер соціокультурного життя. Тобто це добросовісна ділова практика, розвиток персоналу підприємства, охорона здоров’я працівників та безпечні умови праці, охорона навколишнього середовища, використання ресурсозберігаючих технологій, а також розвиток суспільства на макрорівні, що має на меті як досягнення високого рівня



конкурентоспроможності, так і “забезпечення соціального добробуту і суспільного розвитку загалом”.¹³⁷

Визначаючи зміст соціальної відповідальності бізнесу як процес вирішення соціальних проблем, які повністю або частково обумовлені економічною діяльністю підприємств, Г. Алоні феномен “економічна відповідальність” розглядає у контексті моральної відповідальності підприємця, його “служіння суспільству”, сприяння членам певної соціальної спільноти, соціалізації молоді та людей з обмеженими фізичними можливостями тощо. Виходячи з цих положень констатується необхідність формування “економічної відповідальності”, котра є *якістю підприємця*, на основі моральної відповідальності, яка виступає якістю “людини взагалі”.¹³⁸ З погляду Д. Баюри, “економічна відповідальність” розкривається в такій її специфічній формі, як “корпоративна соціальна відповідальність”.¹³⁹ Остання виступає інструментом мінімізації ризиків та удосконалення взаємодії трьох головних контрагентів: *бізнесу, суспільства і держави*. Автор зосереджує увагу на важливій складовій соціальної відповідальності бізнесу – відповідальності *перед споживачами*, і наголошує, що вона полягає не лише у наданні товарів і послуг та збільшенні прибутку, а й у позитивному та конструктивному підході до прав споживачів, тим самим підвищуючи рівень “соціально-діяльних відносин”.¹⁴⁰ На думку Н. В. Водницької, відповідальність суб’єктів економічної діяльності можна визначити як “добровільні соціальні зобов’язання, які визнаються таким суспільством, і які бере на себе власник або уповноважений ним орган підприємства з метою задоволення соціальних інтересів персоналу та всіх зацікавлених сторін в межах економічної доцільності”.¹⁴¹ Заслуговує на увагу визначення І. Ворончаком соціальної відповідальності бізнесу як сучасної філософії “поведінки бізнесу”, зорієнтованої на свідоме та системне врахування в діяльності підприємства “інтересів зацікавлених сторін”.¹⁴²



Економічна діяльність здійснюється не у вакуумі, вона “включена” у всезагальну систему *соціальних взаємозв’язків*. Уявлення, згідно з якими суб’єкт економічної діяльності постає у вигляді “економічної людини”, якій властиві *автономність, індивідуалізм, раціональність, поінформованість*, перетворюють моральні, політичні або соціальні умови існування людини в зовнішні, формальні чинники обмеження бажання власної наживи. Таку людину можна охарактеризувати як “компетентного *егоїста*”.¹⁴³ Але подібна позиція ігнорує той факт, що “стратегії виживання” окремого індивіда з необхідністю взаємопов’язуються з подібними ж стратегіями інших індивідів. Тобто кожний окремий індивід, особливо у доіндустріальних суспільствах, не здатний вижити самотійно, і тому повинен враховувати “інтереси виживання” ближніх. Зрозуміло, що подібна *спільна* господарська діяльність *соціально вкорінена*, здійснюється у *мережі соціальних відносини*. У такому випадку потрібно визнати той факт, що в економіці суб’єкт господарської діяльності діє у просторі різноманітних соціально-культурних інститутів, які детермінують специфіку його діяльності. Важливого значення в даному контексті набуває дослідження є інститут моральних норм та цінностей, який накладає на економічну діяльність людини додаткові зобов’язання та ставить перед нею не економічні (позаекономічні) вимоги. Тобто примушує її діяти в інтересах не тільки окремих власників, а й усього суспільства, спільнот і окремих індивідів.

Подібні вимоги до власників економічних і фінансових ресурсів не обов’язково зафіксовані письмово та формалізовані. Тому економічна відповідальність виходить за межі юридичної відповідальності. Проте, у “традиційних спільнотах” цей принцип відповідальності багатих перед бідними діє достатньо чітко. Причому при необхідності допомоги, вимога може здійснюватися навіть у насильницькій формі. “Історія містить багато прикладів того, як люди здатні довгий час відносно покійно терпіти різного роду нещастя. Але у той момент, коли вони наближаються до



небезпечної межі – виникає небезпека голоду або соціальної маргіналізації – вони стають здатними вчинити найрадикальніші та найруйнівніші дії. У цьому смислі субстантивна економіка постає як моральна економіка, де господарські розрахунки підкріплюються нормативними очікуваннями та неформальними уявленнями про соціальну відповідальність. Порушення цих стійких очікувань здатне породжувати гострі соціальні конфлікти”¹⁴⁴, – писав *В. В. Радаєв*.

Зрозуміло, мова тут йде про *критичні, надзвичайні* ситуації. Хоча відповідальність багатих перед бідними існувала завжди як спосіб підтримання стабільного існування соціальної системи. Здійснення цієї відповідальності можна описати у термінах *обміну*. Багатий віддає деякі матеріальні цінності, але отримує дещо набагато важливіше: у християнстві він отримує можливість *спасіння*.

“Економічна відповідальність” в контексті підприємницької діяльності не викликає заперечень. Проблемними є межі її застосування і змістовне наповнення. Так, з погляду нобелівського лауреата *М. Фрідмена*, справою бізнесу є тільки бізнес (“the business of business is business”). Але значно розширює межі відповідальності бізнесу *П. Друкер*, який вважає, що “професійна етика – це етика відповідальності”¹⁴⁵. На його думку, нова концепція відповідальності менеджерів вимагає, “щоб бізнес взяв відповідальність за соціальні проблеми”¹⁴⁶.

На думку відомого німецького вченого-економіста *В. Ойкена*, розуміння економічної відповідальності обумовлене модусом соціальної справедливості. Досягнення останньої можливе шляхом утворення такої суспільної організації, де процес утворення доходів підпорядковується “суворим правилам конкуренції, ризику та відповідальності”¹⁴⁷. “Відповідальна економіка” не передбачає руйнування приватної власності, адже державна власність та централізоване регулювання зменшують стимули до продуктивної праці, погіршують розрахунки витрат та приводять до



бюрократизації господарського управління. В результаті ми отримуємо зниження продуктивності праці, погіршення постачання та обмеження свободи. Перелічені наслідки породжуються спробами відійти від конкурентної економіки. “Необхідно зрозуміти, що приватна власність *може* приводити до невдач, колективна власність *повинна* призводити до них”¹⁴⁸, – писав В. Ойкен.

Перелічені основні види соціальної відповідальності корелюють з провідними соціальними функціями освіти. Останні розглядаються, як “категорія, що відбиває зміст діяльності окремих елементів соціальної системи в цілому і взаємодію їх з освітою”¹⁴⁹. Види соціальної відповідальності вчителя визначаються специфікою практичної реалізації соціальних функцій освіти, які у формі обв’язку і норми визначають навчально-педагогічну діяльність. У цьому контексті важливо виділити такі основні соціальні функції освіти, як *соціально-економічні*, *соціально-політичні* та *соціокультурні*. Відповідно до цього наше дослідження виокремлює ті види соціальної відповідальності, котрі впливають на становлення архетипу соціальної відповідальності вчителя, а саме політичної, юридичної, економічної та моральної.

* * *

Таким чином, уже в античному світі були сформульовані основні принципи соціокультурного життя, які уможливили відповідальне існування людини, що стало основою формування етосу “соціальної відповідальності”. Відповідальне відношення здійснює перетворення морального змісту особистості у принципи практичної діяльності, спрямованої на задоволення її потреб. У загальноприйнятих філософських визначеннях відповідальність розглядається в контексті співвідношень: свобода-необхідність-відповідальність. Визначення відповідальності може йти у контексті інстерсуб’єктивної взаємодії “Я” з “Іншим”.



Відповідальність є дією “підсудною”, оскільки вона передбачає відповідальність за виконання обов’язку. Соціальна відповідальність є відповідальністю за результат реалізації особистістю потенцій власного змісту у зовнішнє середовище (світ). Вона є ідеєю, втіленою у вчинках.

Характер відповідальності визначається змістом діяльності, на основі якої формуються соціальні зв’язки. Властива соціальній діяльності спрямованість на “Іншого” зумовлює становлення феномену “соціальна відповідальність” як необхідного регулятиву спільної життєдіяльності індивідів. Форми соціальної відповідальності в системі соціокультурних зв’язків, заснованих на ритуальних практиках, спираються на волю колективу. Специфіка соціальної відповідальності полягає в універсалізації її положень. Становлення феномену “соціальна відповідальність” передбачає відповідне соціальне середовище. Головне значення соціальної відповідальності полягає у специфікації основних норм і обов’язків; вона пов’язана з проблемами ефективності, організації і стабільності соціальної системи.

Конкретизація форм соціальної відповідальності обумовлена характером соціокультурних відносин та місцем і роллю людини в них. Свобода волі індивіда утворює суб’єктивні передумови соціальної відповідальності, які виступають відношенням індивідів до загального інтересу. У науковій літературі розрізняють моральну, політичну, суспільну, громадянську, професійну та інші види відповідальності, які в сукупності складають родове поняття – “соціальна відповідальність”. Вона диференціюється на індивідуальну, колективну та інституційну. З точки зору джерела, соціальна відповідальність поділяється на зовнішню та внутрішню. У залежності від спрямованості на минуле або майбутнє, соціальна відповідальність характеризується як позитивна і ретроспективна (негативна). У контексті економізації всіх сфер соціального буття підвищується інтерес до проблеми соціальної відповідальності



бізнесу. Основні види соціальної відповідальності корелюють з провідними соціальними функціями освіти.

Посилання

- ¹ *Йонас Г.* Принцип відповідальності. У пошуках етики для технологічної цивілізації : пер. з нім. – К. : Лібра, 2001. – 400 с.
- ² *Laclau E.* New Reflections on The Revolution of Our Time. – London : Verso, 1990. – P. 172-173.
- ³ *Марков Б. В.* В поисках другого // Хабермас Ю. Вовлечение другого; Очерки политической теории. – 2-е изд. – СПб. : Наука, 2008. – С. 6-7.
- ⁴ *Доброхотов А. Л.* Эпохи европейского нравственного самосознания // Этическая мысль. – Вып. 1. – 2000. – С. 71-72.
- ⁵ Там само. – С. 72.
- ⁶ *Гусейнов А. А.* Античная этика. – М. : Гардарики, 2003. – С. 86.
- ⁷ Там само. – С. 87.
- ⁸ Там само.
- ⁹ Там само. – С. 87-88.
- ¹⁰ *Липовецки Ж.* Эра пустоты: эссе о современном индивидуализме. – СПб. : Владимир Даль, 2001. – С. 328.
- ¹¹ *Бех В. П.* Морфология социального світу : монографія / В. П. Бех. – Київ-Мюнхен : Вид-во НПУ імені Н. П. Драгоманова, 2011. – С. 121.
- ¹² Там само.
- ¹³ Там само. – С. 151.
- ¹⁴ Там само. – С. 169.
- ¹⁵ Там само. – С. 170.
- ¹⁶ *Гильдебранд Д. фон.* Этика / пер. с нем. А. И. Смирнова. – СПб. : Алетейя: Ступени, 2001. – С. 216.
- ¹⁷ Там само.
- ¹⁸ *Гусейнов А. А.* Закон и поступок (Аристотель, Кант, М. М. Бахтин) // Этическая мысль. – Вып. 2. – М., 2001. – С. 12.
- ¹⁹ Філософський енциклопедичний словник / голова редколегії В. І. Шинкарук. – К. : Абрис, 2002. – С. 87.



- ²⁰ *Философский словарь / под ред. И. П. Фролова. – 7-е изд., перераб. и доп. – М. : Республика, 2001. – С. 403.*
- ²¹ *Осокіна Ю. С. Відповідальність соціального суб'єкта: філософський аналіз : автореферат. – К., 2007. – С. 9.*
- ²² *Мудзыбаев К. Психология ответственности / под ред. В. Е. Семенова / Мудзыбаев К. – Ленинград : Наука, 1983. – С. 42.*
- ²³ Там само. – С. 128.
- ²⁴ *Минкина Н. А. Воспитание ответственностью. – М. : Высшая школа, 1990. – С. 88.*
- ²⁵ *Анисимов С. Ф. Мораль и поведение. – М. : Мысль, 1985. – 158 с.*
- ²⁶ *Черменина А. П. Проблема ответственности в современной буржуазной этике // Вопросы философии. – 1965. – № 2. – С. 76-87.*
- ²⁷ *Чепульченко Т. О. Соціальна відповідальність: поняття та сутність [Електронний ресурс] / Т. О. Чепульченко. – Режим доступу. – http://www.nbuv.gov.ua/portal/natural/vkpi/Soc/2010_1/Chepylchenko.pdf*
- ²⁸ *Вебер М. Избранные произведения : пер. с нем. / сост., общ. ред. и послесл. Ю. Н. Давыдова ; предисл. П. П. Гайдено. – М. : Прогресс, 1990. – С. 507.*
- ²⁹ Там само. – С. 602.
- ³⁰ *Бурдые П. Социология социального пространства / пер. с франц. ; отв. ред. перевода Н. А. Шматко. – М. : Институт экспериментальной социологии; СПб. : Алетейя, 2007. – С. 53-54.*
- ³¹ Там само. – С. 16.
- ³² Там само. – С. 18.
- ³³ *Бурдые П. Практический смысл / пер. с фр. : А. Т. Бикбов, К. Д. Вознесенская, С. Н. Зенкин, Н. А. Шматко ; отв. ред. пер. и послесл. Н. А. Шматко. – СПб. : Алетейя, 2001. – С. 101-102.*
- ³⁴ *Бергсон А. Два источника морали и религии. – М. : Канон, 1994. – С. 51.*
- ³⁵ Там само. – С. 35.
- ³⁶ *Маритен Ж. От Бергсона к Фоме Аквинскому. Очерки метафизики и этики / пер. с франц. – М. : Институт философии, теологии и истории св. Фомы, 2006. – С. 47.*
- ³⁷ *Бернштейн Д. И. Правовая ответственность как вид социальной ответственности и пути ее обеспечения. – Ташкент : Фан, 1989. – С. 8-29.*
- ³⁸ *Яцеленко А. А. Аналіз поняття “відповідальність” у гуманітарних науках // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. – Вип. 15, книга 1. – Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д. Г., 2011. – С. 107.*



- ³⁹ Там само. – С. 108.
- ⁴⁰ *Вітковська І. М.* Соціальна відповідальність: теоретичний аспект аналізу // Вісник харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, – 2011 р. – № 948. – С. 47.
- ⁴¹ *Рахманкулова Н. Ф.* Свобода, риск, ответственность в контексте глобализации // Информационная эпоха: вызовы человеку / под ред. И. Ю. Алексеевой и А. Ю. Сидорова. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2010. – С. 146.
- ⁴² Там само.
- ⁴³ Там само. – С. 147.
- ⁴⁴ Там само.
- ⁴⁵ Там само.
- ⁴⁶ *Бех В. П.* Человек и Вселенная: когнитивный анализ: монография. – 2-е изд. доп. – Запорожье: Просвіта, 2007. – С. 87-94.
- ⁴⁷ Там само. – С. 51.
- ⁴⁸ *Тернопільська В. І.* Відповідальність особистості: гуманітарний аспект // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2004. – № 14. – С. 47-48.
- ⁴⁹ *Вебер М.* Политика как призвание и профессия // Избранные произведения. – С. 696.
- ⁵⁰ *Йонас Г.* Принцип відповідальності. У пошуках етики для технологічної цивілізації. – С. 7.
- ⁵¹ *Козловски П.* Культура постмодерна: Общественно-культурные последствия технического развития: пер. с нем. – М.: Республика, 1997. – С. 130-154.
- ⁵² *Соловьев Э. Ю.* От обязанности к призванию, от призвания к праву // Одиссей. Человек в истории. – М.: Наука, 1990. – С. 48.
- ⁵³ *Гуревич П. С.* Категории средневековой культуры // Избранные труды. Средневековый мир. – СПб. Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2007. – С. 136.
- ⁵⁴ *Вебер М.* Основные социологические понятия // Избранные произведения. – С. 628.
- ⁵⁵ *Вебер М.* Протестантская этика и дух капитализма // Избранные произведения. – С. 61-272.
- ⁵⁶ *Каган М. С.* Философская теория ценности. – СПб.: ТОО ТК “Петрополис”, 1997. – С. 205. – С. 65.
- ⁵⁷ Там само.
- ⁵⁸ *Бахтин М. М.* Собрание сочинений: в 7 т. – Т. 1. Философская эстетика 1920-х годов. – М.: “Русские словари”, “Языки славянских культур”. – С. 443. – 958 с.



- ⁵⁹ *Теннис Ф.* *Общность и общество. Основные понятия чистой социологии.* – СПб. : Владимир Даль, 2002. – С. 10.
- ⁶⁰ Там само. – С. 54.
- ⁶¹ Там само. – С. 272.
- ⁶² *Вульф К.* *К генезису социального. Мимезис, перформативность, ритуал / пер. с нем. Г. Хайдаровой.* – СПб. : Интерсоцис, 2009. – С. 51.
- ⁶³ Там само. – С. 47.
- ⁶⁴ Там само.
- ⁶⁵ *Кант И.* *Критика чистого разума // Сочинения : в 8 т. – Т. 3. – М. : ЧОРО, 1994. – С. 64-71.*
- ⁶⁶ *Гуревич П. С.* *Категории средневековой культуры.* – С. 131.
- ⁶⁷ Там само.
- ⁶⁸ *Теннис Ф.* *Общность и общество.* – С. 12.
- ⁶⁹ Там само. – С. 86.
- ⁷⁰ Там само. – С. 86-87.
- ⁷¹ Там само. – С. 89.
- ⁷² Там само.
- ⁷³ *Арендт Х.* *Истоки тоталитаризма / пер. сангл. И. В. Борисовой, Ю. А. Кимелева, А. Д. Ковалева, Ю. Б. Мишкенене, Л. А. Седова. Послесл. Ю. Н. Давыдова. Под ред. М. С. Ковалевой, Д. М. Носова.* – М. : ЦентрКом, 1996. – С. 208.
- ⁷⁴ *Кассирер Э.* *Философия Просвещения / пер. с нем. – М. : Российская политическая энциклопедия, 2004. – С. 33.*
- ⁷⁵ *Арендт Х.* *Истоки тоталитаризма.* – С. 205.
- ⁷⁶ *Гоббс Т.* *Сочинения : в 2 т. – Т. 2 / сост., ред., авт. примеч. В. С. Соколов ; пер. с лат. и англ. – М. : Мысль, 1991. – С. 146.*
- ⁷⁷ *Арендт Х.* *Истоки тоталитаризма.* – С. 205.
- ⁷⁸ *Кассирер Э.* *Философия Просвещения.* – С. 178.
- ⁷⁹ *Гегель Г. В. Ф.* *Феноменология духа.* – М. : Наука, 2000. – С. 250.
- ⁸⁰ Там само.
- ⁸¹ Там само.
- ⁸² *Кант И.* *Идея всемирной истории во всемирно-гражданском плане // Кант И. Сочинения : в 8 т. – Т. 8. – С. 16.*
- ⁸³ Там само. – С. 17.



- ⁸⁴ Кант И. Религия в пределах только разума // Кант И. Соч. : в 8 т. – Т. 6. – М. : ЧОРО, 1994. – С. 26.
- ⁸⁵ Ахутин А. В. София и черт. Кант перед лицом русской религиозной метафизики // Ахутин А. В. Тяжба о бытии. – М. : Русское феноменологическое общество, 1996. – С. 269.
- ⁸⁶ Филипова І. Г., Сумцов В. Г. Праця в системі соціальних взаємодій // Вісник Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. – 2011. – № 14 (168). – С. 210.
- ⁸⁷ Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы / перевод с французского Владимира Наумова под редакцией Ирины Борисовой – М. : “Ad Marginem”, 1999. – С. 198.
- ⁸⁸ Там само. – С. 199.
- ⁸⁹ Там само. – С. 200.
- ⁹⁰ Там само.
- ⁹¹ Там само. – С. 200-201.
- ⁹² Там само. – С. 201.
- ⁹³ Фукуяма Ф. Доверие: социальные добродетели и путь к процветанию : пер. с англ. / Ф. Фукуяма. – М. : ООО “Издательство АСТ”: ЗАО НПП “Ермак”, 2004. – С. 103.
- ⁹⁴ Бодрийяр Ж. В тени молчаливого большинства, или конец социального / перевод с фр. Н. В. Сулова. – Екатеринбург : Изд-во Уральского университета, 2000. – С. 63.
- ⁹⁵ Роулз Дж. Теория справедливости. – Новосибирск : Изд-во НГУ, 1995. – С. 341.
- ⁹⁶ Політична відповідальність державно-управлінської еліти як чинник підвищення ефективності державного управління : наук.-метод. розробка / авт. кол. : Е. А. Афонін, О. Л. Валевський, В. В. Голуб та ін. ; за заг. ред. В. А. Ребкала, В. А. Шахова. – К. : НАДУ, 2011. – С. 10-11.
- ⁹⁷ Безрукова О. А. Теоретическая операционализация понятия “ответственность” для целей социологического исследования // Вісник ОНУ. – Том 15, випуск 7. – 2010. – С. 31.
- ⁹⁸ Копейчиков В. В. Правознавство : підручник / авт. кол. : Демський С. Е., Ковальський В. С., Колодій А. М. (керівник авт. кол.) та ін., за ред. В. В. Копейчикова. – 5-е вид., перероб. та доп. – К. : Юрінком Інтер, 2002. – С. 132-133.
- ⁹⁹ Аземша І. Б. Юридична відповідальність: сучасні погляди, дискусії та концепції // Часопис Київського університету права. – 2010. – № 2. – С. 54.
- ¹⁰⁰ Вебер М. Политика как призвание и профессия // Избранные произведения. – С. 645.



- ¹⁰¹ Берлач Н. А. Перспективи розвитку позитивної юридичної відповідальності в демократичному суспільстві // Форум права. – 2012. – № 1. – С. 77 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/FP/2012-1/12bnavdc.pd>.
- ¹⁰² Сурилов А. В. Теория государства и права. – Одесса : Вища школа, 1989. – 439 с.
- ¹⁰³ Швець О. Інстанції соціальної відповідальності особи в демократичній науковій думці // Вибори та демократія. Науково-просвітницький правничий журнал. – № 4 (30). – 2011. – С. 53-54.
- ¹⁰⁴ Задорожня В. Г. Щодо конституційно-правової відповідальності // Право України. – 2007. – № 9. – С. 108.
- ¹⁰⁵ Берлач Н. А. Перспективи розвитку позитивної юридичної відповідальності в демократичному суспільстві. – С. 77.
- ¹⁰⁶ Братусь С. Н. Юридическая ответственность и законность. – М. : Изд-во “Юридическая литература”, 1976. – С. 15-18.
- ¹⁰⁷ Слободчиков Н. А. О позитивном содержании юридической ответственности // Юридическая ответственность: проблемы теории и практики. Сборник научных трудов. – Минск : Изд-во МВД РБ, 1996. – С. 28-34.
- ¹⁰⁸ Наливайко Л. Р. Конституційно-правова відповідальність: питання теорії та практики : дис. к. ю. н. – К., 2000. – С. 180.
- ¹⁰⁹ Ленк Х. Ответственность в технике, за технику, с помощью техники // Философия техники в ФРГ. – М., 1989. – С. 373-375.
- ¹¹⁰ Там само. – С. 374.
- ¹¹¹ Бабаев В. К., Баранов В. М., Толстик В. А. Теория права и государства в схемах и определениях. – Н. Новгород : Юристъ, 1998. – С. 21.
- ¹¹² Иеринг Р. фон. Борьба за право / пер. с нем. Р. А. Верта ; под ред. М. И. Свешникова. – СПб., 1895. – С. 3.
- ¹¹³ Бубер М. Два образа веры : пер. с нем. / Бубер М. ; под ред. П. С. Гуревича, С. Я. Левит, С. В. Лезова. – М. : Республика, 1995. – С. 106.
- ¹¹⁴ Понпер К. Открытое общество и его враги. Т. 1. – Чары Платона. Пер. с англ. под ред. В. Н. Садовского. – М. : Феникс, Международный фонд “Культурная инициатива”, 1992. – С. 26.
- ¹¹⁵ Аршинов В. И., Савичева Н. Г. Гражданское общество в контексте синергетического подхода // Общественные науки и современность. – 1999. – № 3. – С. 133.
- ¹¹⁶ Бергсон А. Два источника морали и религии. – С. 50-54.
- ¹¹⁷ Ролз Дж. Теория справедливости. – С. 107.



- ¹¹⁸ Там само.
- ¹¹⁹ *Мусяенко С. Г.* Концептуалізація поняття політичної відповідальності // Проблеми управління. – № 4 (25). – 2007. – С. 223.
- ¹²⁰ Там само.
- ¹²¹ *Русанов А. В.* К вопросу о соотношении политической и конституционно-правовой ответственности // Вестник Тамбовского университета: Серия “Гуманитарные науки. Право”. – Вып. 1 (57). – 2008. – Режим доступа : <http://elibrary.ru/download/85865762.pdf6>.
- ¹²² Політична відповідальність державно-управлінської еліти як чинник підвищення ефективності державного управління – К. : НАДУ, 2011. – С. 19.
- ¹²³ Там само. – С. 11.
- ¹²⁴ Там само. – С. 11-12.
- ¹²⁵ *Вебер М.* Соціологія. Загальноісторичні аналізи. Політика. – К. : Основи, 1998. – С. 174.
- ¹²⁶ *Ролз Дж.* Теорія справедливості. – С. 341.
- ¹²⁷ *Левинас Э.* Время и другой. Гуманизм другого человека / пер. с франц. А. В. Парибка. – СПб. : Высшая религиозно-философская школа, 1998. – С. 44.
- ¹²⁸ *Гусейнов А. А.* Закон и поступок (Аристотель, Кант, М. М. Бахтин) // Этическая мысль. – Вып. 2. – М., 2001. – С. 14-15.
- ¹²⁹ *Иноземцев В. Л.* Судьбы индивидуализированного общества // Бауман З. Индивидуализированное общество / пер. с англ. под ред. В. Л. Иноземцева. – М. : Логос, 2005. – С. XIII-XIV.
- ¹³⁰ *Бодрийяр Ж.* В тени молчаливого большинства, или конец социального. – С. 74-75.
- ¹³¹ Там само. – С. 73.
- ¹³² Там само. – С. 77.
- ¹³³ *Белл Д., Иноземцев В. Л.* Эпоха разобщенности: Размышления о мире XXI века. – М. : Центр исследований постиндустриального общества, 2007. – С. 17.
- ¹³⁴ Там само.
- ¹³⁵ *Бодрийяр Ж.* В тени молчаливого большинства, или конец социального. – С. 78.
- ¹³⁶ *Гусейнов А. А.* Закон и поступок (Аристотель, Кант, М. М. Бахтин). – С. 20-21.
- ¹³⁷ *Мельник С.* Становлення соціально орієнтованого бізнесу в Україні як складова державної соціальної політики // Україна: аспекти праці.



- Науково-економічний та суспільно-політичний журнал. – № 5. – 2008. – С. 32.
- ¹³⁸ *Алоні Г.* Етика бізнесу: соціально-філософський аспект : автореф. дис. канд. філос. наук : 09.00.03 / Ін-т вищ. освіти АПН Укр. – К., 2008. – 19 с.
- ¹³⁹ *Баяра Д.* Корпоративна соціальна відповідальність у системі корпоративного управління // Україна: аспекти праці. Науково-економічний та суспільно-політичний журнал. – № 1. – 2009. – С. 22.
- ¹⁴⁰ *Гальчак Х. Р.* Соціальна відповідальність бізнесу в ринкових умовах господарювання // Вісник Національного університету “Львівська політехніка”. Проблеми економіки та управління. – 2011. – № 698. – С. 141.
- ¹⁴¹ *Водницька Н. В.* Управління трудовою сферою промислового підприємства з урахуванням соціальної відповідальності бізнесу : автореф. дис. канд. екон. наук. – Харків : ХНЕУ, 2008. – С. 7.
- ¹⁴² *Ворончак І.* Соціальна відповідальність бізнесу як соціально-економічний феномен // Відповідальна економіка: Науково-популярний альманах. Вип. 1. – Луганськ : СПД Резніков, 2009. – С. 97.
- ¹⁴³ *Радаев В. В.* Экономическая социология [Текст] : учеб. пособие для вузов / В. В. Радаев ; Гос. ун-т – Высшая школа экономики. – М. : Изд. дом ГУ ВШЭ, 2005. – С. 20.
- ¹⁴⁴ *Радаев В. В.* Экономико-социологическая альтернатива Карла Полаanyi // “Великая трансформация” Карла Полаanyi: прошлое, настоящее, будущее. Под общей ред. Р. М. Нуреева. – М. : ГУ-ВШЭ, 2007. – С. 171.
- ¹⁴⁵ *Drucker P. F.* Management: Tasks, Responsibilities, Practices. – NY. : Harper&Row, 1974. – P. 368.
- ¹⁴⁶ *Друкер П.* Энциклопедия менеджмента. – М. : Вильямс, 2004. – С. 315.
- ¹⁴⁷ *Ойкен В.* Основные принципы экономической политики. – М. : Прогресс: Универс, 1995. – С. 406.
- ¹⁴⁸ Там само.
- ¹⁴⁹ *Линовицька О.* Соціокультурна відповідальність освіти : монографія / О. Линовицька ; Мін-во освіти і науки, молоді та спорту, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – С. 19.



Розділ IV

КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНІ ПРИНЦИПИ СТАНОВЛЕННЯ ЕТОСУ “СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ”

- 4.1. *Свобода та необхідність як маркери людського “вчинку”*
- 4.2. *“Смисл” та “інструментальність” знання в сучасній системі цінностей*
- 4.3. *Освітній процес в рефлексіях “деконструкції”*

Діяльність вчителя в освітньому процесі постає поліфонією навчально-виховних форм активності, конкретизуючись у *вчинках*. Це обумовлено інтерсуб’єктивним характером взаємодії вчителя та учня, комунікацією їх персонально-екзистенційних світів. Вчитель має справу з “живими” індивідами, “душу” і “дух” яких потрібно відкрити для продуктивного навчання. Він відповідальний не лише перед анонімною “інстанцією” службового обов’язку, адміністрацією або імперативами “вимог часу”. Перш за все вчитель відповідальний за учнів, з якими він зустрічається в аудиторії або класі, яких він повинен навчити “знати”, “вміти”,



“бути”, “творити”. Його відповідальність – це подія, вчинок, це вміння чинити в кращих традиціях своєї професії як покликання.

4.1. Свобода та необхідність як маркери людського “вчинку”

Відповідальність вчителя як здійснення *вчинку* може відбутися і відбувається за умови наявності *свободи*. Адже освітній процес, як і буття людини взагалі, виявляються “розірваними” між двома полюсами: *життям* та *культурою*. У вимірі культури індивід постає *чуттєвим* та *ірраціональним*, у вимірі життя – *практичним* і *раціональним*. Тим самим порушується цілісність особистості, вона стає амбівалентною. Так само “розщепленою” є і освіта, постаючи як простір “культури”, протиставлений реальному життю. В цій ситуації учень та вчитель не *живуть*, а існують, оскільки дійсність не *переживається* ними у всій своїй повноті. Цей позбавлений смислу простір “культури” сприймається як *засіб*, а не *мета*. Отже, свобода поступається місцем *зовнішній необхідності*.

В свою чергу, людська діяльність “роздвоюється” між *законом* (необхідністю) та *свободою*. Вчинок є тією точкою, у якій зазначені протилежності стають дотичними, адже він одночасно постає *закономірним* та *унікальним*. Причому закономірність обумовлюється його специфікою і неповторністю. Свобода в цій ситуації виявляється основою творчого акту, в результаті якого людина стає *автором* власного життя.

Процес становлення людини завжди амбівалентний: він постає як зовні детермінований викликами буття, так і внутрішньо обумовлений творчою діяльністю. В такому випадку освіта як простір творення людини є процесом і умовою її саморозвитку. Завдання вчителя полягає у сприянні формування умов для



становлення “людини в людині”. Тому свобода є необхідним атрибутом освіти. Як зазначав Дж. Дьюї, “ми повинні відмовитись від застосування гамівних сорочок та кайданів, якщо ми хочемо, щоб особи розвивали в собі зародки інтелектуальної свободи, без якої ми не будемо мати впевненості у справжньому і безперервному розвитку”¹.

Взаємозв’язок *розвитку особистості та свободи* в сфері освіти, зрозумілої як *розвиток здатності до розвитку*, реалізується у “суб’єкт-суб’єктних” відносинах. Причому це стосується обох учасників відносин: і вчителя, і учня. Вчинок як *єдність культури і життя* передбачає трансформацію свого суб’єкта (який здійснює вчинок). В цьому його відмінність від “інструментальної” активності, яка ґрунтується на “суб’єкт-об’єктних” відносинах і спрямована на зміну, трансформацію виключно зовнішнього “об’єкта”. Такого роду активність внаслідок своєї абстрактної всезагальності є невизначеною. В ній відбувається підпорядкування свободи безособовому (анонімному) закону. Тому вказана активність легко відтворюється і формалізується, вона може відокремлюватися від суб’єкта та перетворюватися на обов’язкову до виконання схему-інструкцію.

Як відомо, свобода не є чимось “зовнішнім” по відношенню до людського існування, вона “пронизує” його і “приходить” у цей світ разом з людиною. Тому свобода “не є *якесь* буття, вона є буття людини”². Однак неправильно вважати, що вона (свобода) дана їй як певна “природна” здатність, поза людським зусиллям. Тому проблема “свободи” не просто пов’язана з відповідальністю: *людина відповідальна за реалізацію власного буття як вільного*.

Свобода без відповідальності перетворюється на *суб’єктивізм* (сваволю). В контексті такого уявлення вона ототожнюється виключно з індивідуальною волею. Для того, щоб подолати вузькі рамки суб’єктивізму, свободу співвідносять з розумом (*ratio*), який обмежує її та не дає змоги перетворитися на сваволю. Сформована в контексті новоєвропейського раціоналізму свобода трактується як



“пізнана необхідність” (Б. Спіноза), в силу чого людина вільна тільки в тому випадку, коли її індивідуальні бажання співмірні з універсальними максимами розуму. “Вільною є така річ, яка існує лише за необхідності власної природи і визначається до дії тільки собою”³. Проте людина є тією “річчю”, яка визначається у своїй діяльності “зовнішніми причинами” та “внутрішніми афектами”. Дійсно вільною постає тільки субстанція, котра є причиною самої себе (*causa sui*). Людина як *частина природи* не здатна бути вільною, адже причина її дій знаходиться поза нею. Для новоєвропейської філософії взагалі характерною була *натуралізація свободи*, що в результаті знайшло вираз у запереченні “свободи волі” (“свободи суб’єкта”). В такому випадку людина є “річчю” серед інших речей, а її свобода, на думку *Т. Гоббса*, означає “відсутність опору (під опором розуміються зовнішні перепони для руху), і це поняття може бути застосоване до нерозумних істот та не одушевлених предметів не в меншій мірі, ніж до розумних істот”⁴. Отже, висловлювання на кшталт “свобода волі” по відношенню до людини є безглуздом.

Відповідно до цієї позиції свободу можна отримати тільки за умови підпорядкування необхідності. *Суб’єктивізм* “хотіння” протистоїть природній *закономірності*. Свобода для людини можлива “не всупереч”, а “завдяки”, на основі необхідності. Отже, “свобода та необхідність сумісні. Вода річки, наприклад, має не тільки свободу, але і необхідність протікати по своєму руслу. Такий самий збіг ми маємо у діях, які люди чинять добровільно”⁵, – вважав *Т. Гоббс*.

Основою для “виходу” за межі жорсткої природної необхідності для мислителів епохи Модерну виступає *розум* (*ratio*). *Раціональність* мислиться ними як начало, котре здатне звільнити людину з-під влади “афектів”. Афекти є “стани тіла (*corporis affectiones*), які збільшують або зменшують здатність тіла до дії, сприяють їй або обмежують її, а водночас й ідеї цих станів”⁶. Вони заважають людині пізнати власну природу та виявити для себе



справжні мотиви своєї діяльності. Без акту самопізнання причиною дії людини постають зовнішні детермінанти. Подібна поведінка є нерозумною та не добродійною. “Діяти згідно з добродійністю є для нас не чим іншим, як діяти керуючись розумом на основі прагнення власної користі”⁷, – стверджував *Б. Спіноза*.

“Культ розуму”, властивий новоєвропейській філософії, перетворив його на *тоталітарну, авторитарну, репресивну* силу. Внаслідок цього в новітній історії розгортається гостра критика “логоцентризму”, що дало змогу розкрити *однобічність* та *абстрактність* модерної раціональності. Розум, який виступав основою моральної добродійності та вільної діяльності, постає в контексті критичного аналізу розумом *каузальності* та *утилітарного розрахунку*. В результаті “раціональна” і “економічна” діяльність виявляються тотожними поняттями. В минулому столітті цю ідею особливо чітко висловив *Л. фон Мізес*: “Ясно, що сфера “економічного” є те ж саме, що сфера раціонального, а “чисто економічне” – це лише сфера, в якій можливі грошові розрахунки”⁸. В контексті такої логіки добродійність постає своєрідною “моральною арифметикою” (*А. Сміт*). Людина перетворюється на істоту, яка здатна раціонально приймати рішення і прагне до максимізації задоволень. Причому реалізація власної свободи відбувається не так *завдяки*, як *всупереч* іншим індивідам. Таким чином, свобода людини обмежується свободою іншої людини. “*Інший*” – не передумова моєї свободи, а загроза їй.

Свобода як “пізнана необхідність” розгортається в контексті теорії “суспільного договору”. Відповідно до нього діяльність суб’єкта визначається не *суспільними*, а перш за все *індивідуальними, приватними* інтересами. Отже, *норми* такого суспільства є одночасно передумовою та обмеженням свободи окремого індивіда. Вона виявляється “нормативно обумовленою”. По суті така свобода є свободою вступати або не вступати у ті чи інші договірні відносини, укладати або розривати ті чи інші



контракти. “Це свобода “від”: від “примусу вступу у договір”, від “насильницького вибору контрагента” – негативна свобода. Зворотній її бік виражений у двох інших пунктах: свобода визначати вид договору та його умови – декларування сваволі”⁹. Отже, підміна розуму одним з його різновидів, а саме “інструментальним розумом”, редукує свободу до рівня *сваволі*. Абсолютизація такої свободи означала б “розпад особистості на серію миттєвих примх. У цьому смислі абсолютна сваволя знищила б моральну свободу особистості, зробила б її рабинею сваволі”¹⁰.

У свій час відомий мислитель *І. Берлін* висловив думку, що свобода може існувати у двох формах: по-перше, у формі “свободи від”, яка є “негативною свободою”, та у формі “свободи для” – “позитивна свобода”¹¹. Зміст негативної свободи полягає у звільненні людини від зовнішнього втручання у її приватні справи. Тим самим індивід вільний у тій мірі, в якій ніхто не перешкоджає його діям. Чим ширша сфера невтручання, тим більшою є свобода. Внаслідок того, що моя свобода обмежується свободою іншого, свобода одних залежить від обмежень, які накладаються на інших. “У цьому смислі політична свобода – це лише простір, у якому я можу без перешкод присвячувати час своїм справам. Якщо інші не дають мені здійснити те, що я без них зробив би, я не вільний; а якщо простір звужують до мінімуму, можна стверджувати, що я був підданий примусу або навіть поневоленню”¹², – писав *І. Берлін*.

Сфера “негативної свободи” не може бути необмеженою. Інакше кажучи, свобода не може бути “безмежною”. В іншому випадку вона перетворюється на сваволю, що обумовлює соціальний хаос і безладдя. У цій ситуації єдиним аргументом “свободи” виявляється “сила”. Той, на чиєму боці найбільша сила, мав би найбільший рівень свободи. Але тоді було б неможливе задоволення елементарних потреб більшості членів суспільства. В цій ситуації соціальна відповідальність є тим началом, яке здатне перетворити “війну всіх проти всіх” на процес громадянського співіснування.



Епоха Модерну була заснована насамперед на ідеї свободи, яка стала причиною формування і створення економічного лібералізму. “Знаком епохи Модерну стала, перш за все, суб’єктивна свобода”¹³, – вважав Ю. Габермас. Звільнення індивіда від традиційних обмежень передбачало трансформацію соціального устрою, в якому основну роль відіграє вже не *підданий (підлеглий)*, а *автономний громадянин*. Тому ця свобода реалізується переважно як “негативна свобода”, як свобода “від”. “Свобода здійснюється в суспільстві як свобода дії, що забезпечується приватноправовим простором, або раціональне слідування своїм інтересам; у державі суб’єктивна свобода – у принципово рівноправній участі у політичному волевиявленні; у приватному житті – як моральна автономія та самоздійснення; нарешті, у сфері суспільного, публічності, віднесений до цієї приватної сфери, – як процес освіти, котрий триває в межах засвоєння культури, яка стає рефлексивною”¹⁴, – вважає Ю. Габермас.

Безумовно, що важливу роль у процесі звільнення суб’єкта відіграє інститут освіти. Епоха емансипації від догматизму, невігластва, характерними особливостями якої є *рефлексивність*, *автономія дії* та *індивідуалізм*, була б неможливою без фундаментальної перебудови інституту вчительства. Вчитель в освіті виступає основним джерелом формування нової, *освіченої людини*.

Важливо те, що “свобода від” сама по собі, без реалізації позитивного проекту є беззмістовною, постає як формальність. Звільнення соціального простору від зовнішніх обмежень не самоціль, а є передумовою власного влаштування суспільного та індивідуального життя. Саме здатність індивіда моделювати, планувати власне життя, здійснювати проекти робить його автономним суб’єктом. В новоєвропейський період міра збільшення свободи людини пов’язувалась з ідеєю “прогресу”. Однією з важливих складових ідеї прогресу була віра у природне збільшення свободи. “Поняття прогресу в XVIII столітті,



сформульоване у дореволюційній Франції, було покликане критикувати минуле, щоб розпоряджатися теперішнім та визначати майбутнє; відповідно до цього поняття, прогрес завершується повноліттям людини, та з безкінечним процесом становлення буржуазного суспільства його зв'язує лише те, що воно зникло у цьому процесі, розчинилося у ньому. Адже якщо безкінечному процесу становлення, по суті, властива незворотність прогресу, то поняттю прогресу вісімнадцятого століття властиві саме свобода і автономія людини, яку прогрес звільнює від усіх удаваних необхідностей, щоб людина жила, спираючись на власні закони”¹⁵, – зазначає *Х. Арентс*.

Зміст поняття “позитивна свобода” пов’язаний з пошуком власної ідентичності та характеризується висловлюванням “Я сам собі господар”. Епоха Модерну доповнювала “свободу від” вимогою *емансипації*, передумовою якої виступає “свобода для”, або “позитивна свобода”. У її вимірі людина поневолена репресивною культурою, соціальними інститутами, традиційними “ідолами” та “неврозамі”. Звільнення можливе за умови усвідомлення “механізму поневолення”. Для “просвітницького розуму” усвідомлення не відрізняється від дії. Одержані на основі розуму знання виступають знаряддям звільнення та конституювання власної ідентичності. Оцінюючи цю ситуацію, *І. Берлін* писав: “Я вільний у тому, і тільки у тому випадку, якщо я планую своє життя відповідно до своєї волі; плани тягнуть за собою правила; правило не пригнічує і не поневолює мене, якщо я свідомо покладаю його на себе або вільно приймаю, незалежно від того, створене воно мною або іншими, і якщо воно є раціональним, тобто відповідає порядку речей. Зрозумівши, що речі такі, якими вони повинні бути, ми і хочемо, щоб вони такими були. Знання звільняє нас не тим, що надає більше можливостей, а тим, що оберігає від розчарувань, якими сповнені спроби зробити неможливе”¹⁶. Подібні міркування, вважає мислитель, властиві “метафізичному змісту раціоналізму”. Характерне для нього



трактування свободи – не “негативне” уявлення про ідеальний простір без перешкод, про “вакуум”, де ніщо не перешкоджає індивіду, а уявлення про *самоконтроль* і *самодетермінацію*. Людина отримує власну ідентичність тільки як розумна та свідома істота. Лише за наявності цих передумов вона робить все з власної волі. Інакше кажучи, людина вільна тільки тоді, коли підпорядкована логічній, або раціональній необхідності.

Проблема “ідентичності” пов’язана з визначенням “меж” свободи. Справа у тому, що безмежна свобода (сваволя) обертається здатністю діяти безконтрольно, причому не залишаючи ніяких результатів. Для того, щоб не перетворюватись у “пустий” біг по колу, на постійне повернення, свобода вимагає обмеження. Ідентичність і є цим обмеженням, яке одночасно постає передумовою розвитку особистості та реалізації нових її можливостей. Адже “людина, позбавлена ідентичності, здатна, подібно до міфічного Протея, прийняти будь-який вигляд, але, на відміну від свого міфічного прототипу, ні один з них не стає справжнім для неї. Людина, що ідентифікує себе з усім, саме тому по-справжньому ні з чим себе не зв’язує. Так людина разом з втратою ідентичності втрачає джерело справжнього існування, аутентичного її істинній сутності. Це той випадок, коли ліки – людська свобода, покликані виліковувати, самі перетворюються у хворобу, що веде людину до нових форм виродження”¹⁷. В результаті те, що повинно було слугувати самодостатньому визначенню свободи, постає основою самовідчуження.

Відмова від власної ідентичності, постійна невизначеність характерні для епохи входження ірраціонального начала в європейську культуру мислення. Критика розуму як сутнісного виміру людського буття призводить до заперечення будь-яких обмежень у самовиявленні суб’єкта. *Спонтанність* та *індивідуалізм* постають єдиною основою свободи. Однак ця ситуація не сприяє реалізації “безмежних можливостей”. Необмеженість бажань і прагнень не розширюють “простір” свободи, а, навпаки, звужують



його. Внаслідок зазначеного людина опиняється у ситуації, яка швидше нагадує “блукання у грандіозному лабіринті з численними ходами та переходами; тут неможна рухатись куди завгодно (“усе дозволено не означає, що нічого не заборонено”), однак немає і одного-єдиного шляху, котрий спрямовує рух за спінозівсько-гегелівською формулою свободи як пізнаної необхідності”¹⁸, – стверджує *І. В. Бичко*.

Зазначимо, що “вседозволеність” супроводжується цілковитою байдужістю і апатією. Зникає передумова для творчої діяльності. “Лабіринт дає достатній простір для руху у різних напрямках, але у той же час сам по собі цілком “байдужий” до будь-якого з них у тому смислі, що його ірраціональна природа (лабіринт хаотичний, абсурдний за своєю сутністю), не містить в собі цілком нічого такого, що могло б слугувати “ниткою Аріадни” тим, хто йде по безкінечним сплетінням та розгалуженням його коридорів”¹⁹. У цій ситуації можливий будь-який вибір людини, але одночасно він є *абсурдним*, оскільки немає ніякої переваги перед альтернативними рішеннями.

Суть проблеми у тому, що під “маскою” логіки і розуму можуть виступати цілком протилежні сили – алогізм та ірраціоналізм. Внаслідок цього пошук власної ідентичності та спроби стати “господарем самому собі” можуть обернутися новим поневоленням – втратою свободи. У свій час про небезпеки “позитивної свободи” застерігав *І. Берлін*. Необхідно також згадати про взаємозв’язок тоталітаризму і “логічного примусу”, розкритий у працях *Г. Арндт*. На її думку, для мобілізації людей навіть тоталітарні системи спираються на свій *внутрішній примус*, в силу чого актуалізується роль “*тиранії логічності*”, якій може протистояти здатність людей “оновлюватись, починати щось інше та нове”²⁰. “Тиранія логіки” поневолює людський розум, який довіряє логіці як нескінченному процесу вироблення думки. Підкорюючись “логіці”, людина втрачає внутрішню свободу так само, як вона втрачає свободу пересування, підкорюючись



зовнішньому примусу. На противагу цьому *Г. Арендт* формулює своє визначення свободи як “внутрішньої” якості людини, тотожної її здатності “починати та творити нове, подібно до того як свобода в ролі політичної реальності тотожна існуванню певного простору між людьми для їх самостійного руху”²¹. Ця здатність не підпорядковується ніякій причинно-наслідковій логіці, ніякій найпереконливішій дедукції, адже будь-який логіко-дедуктивний ланцюг передбачає “вільне начало” у якості власної передумови. “Як терору потрібно, щоб з народженням кожної нової людської істоти в світі не з’являлось та не заявляло про себе нове самостійне начало, так і самоприборкуючу силу абсолютної логічності пускають у хід, щоб ніхто ніколи навіть не почав по-справжньому мислити, адже мислення як найбільш вільний та чистий вид людської діяльності є безпосередньою протилежністю автоматично-примусовому процесу дедукції”²².

“Тиранія логіки” (“ratio”) часто переростає у *деспотичний патерналізм*, який зростає з “енграми” (*К. Юнг*) архетипу “батька роду”. Особливо гостро ця проблема постає в освітньому процесі, де вчитель виступає уособленням “розуму”. Учень в цій ситуації змушений некритично відтворювати актуалізовані у вигляді формалізованої інформації “готові знання”. Його власна активність допускається лише в тій мірі, яка задається логікою навчального процесу. “Внутрішня свобода” тут виявляється “витісненою” за межі вимог сучасної освіти.

Якщо виходити з того, що смисл і мета людини полягає у реалізації себе як *автономного творця цінностей*, і це можливо завдяки наявності у неї *свободи волі*, то недопустимо ставитись до учнів як до “речей”, якими можна маніпулювати за допомогою *погроз і нагород* (“батога” і “пряника”). В контексті такого відношення до учнів за ними не визнається право і можливість бути *активними суб’єктами* навчальної діяльності. Маніпулюючи ними, спрямовуючи їх до визначених ззовні цілей, вчитель поводить з ними як з “позбавленими волі об’єктами, отже – їх розбещує.



Обманюючи людей, використовуючи їх для наших, а не для ними самими поставлених цілей, навіть заради їхнього блага, ми, по суті, чинимо з ними як з недолюдьми, немов їхні цілі менш остаточні і святі, ніж наші”²³, – зазначав І. Берлін.

Освітній процес, таким чином, повинен бути спрямований не тільки на засвоєння індивідом знання і нової інформації. Не менш важливим є розвиток *здатності бути вільним*, розвиток відчуття свободи. Адже без свободи неможливою є реалізація особистістю своїх вмінь і талантів, без свободи життя втрачає смисл. Звідси постає необхідність *вчинку* як фундаментальної основи діяльності вчителя, оскільки він обумовлює *нове начало і нові можливості*. Причому це має відношення до усіх суб’єктів освітнього процесу. Розвиток свободи учня неможливий без наявності свободи у вчителя. Звільнити, тобто надати досвід свободи, може лише той, хто має цей досвід. Формування почуття “свободи” є передумовою розвитку усіх інших позитивних якостей людини. Свобода у взаємній діяльності учня та вчителя дає змогу оволодівати не тільки інформацією і знаннями, але й “культурним тілом” людини. Зазначений процес принципово протилежний “технічному акту”, він спирається на вчинок як активну дію.

Отже, *свобода здійснюється як реалізація потенцій особистості*. Вона не є даром, а більше *досягненням* людини, яке має не індивідуальний, а суспільний соціокультурний характер. “Соціокультурне” трактується нами в цій ситуації як *інтерсуб’єктивна, комунікативна* сутність людини, де становлення “Я” відбувається за умови наявності значимого “Іншого” – “Ти”. При такому підході розкривається важливість взаємодії вчителя та учня в освітньому процесі. Стає зрозуміло, що *навчає* не кількість закладеної в учня інформації, а *якість міжособистісної взаємодії* в умовах свободи.

Проблема співвідношення *волі та свободи* та її вирішення визначають контури новоєвропейської культури. Воля трактується як здатність визначати себе для досягнення певної мети. Свобода –



як сукупність передумов, за наявності яких суб'єкт діяльності може приймати рішення та реалізувати їх без зовнішніх перешкод. “Поняття “свобода” може, відповідно, виражати специфічні умови існування самої волі, що у новоєвропейській традиції передається поняттям “свобода волі”. Для всіх трьох понять дуже важливий моральний аспект їх значення”²⁴, – зазначає А. А. Столяров.

Дихотомія “волі” і “свободи” ґрунтується “на протиставленні психічних і суспільно-політичних категорій, проте в разі перенесення психічних явищ на соціальний рівень або навпаки – із соціальної в психічну сферу – обидва поняття перетинаються, накладаються одне на одне”²⁵, – вважає В. І. Кононенко. Таким чином, навряд чи можна ототожнювати поняття “волі” та “свободи”. Одним з найважливіших критеріїв їх розрізнення є відповідальність. Якщо “воля” далеко не завжди співмірна з відповідальністю, то *свобода – це відповідальне буття*. Існування людини як вільної істоти передбачає її відкритість та співпричетність усьому, що з нею відбувається. В такому разі існування виступає як “*моє*”, тобто таке існування, автором якого є “*Я сам*”. Звідси формується позиція, що людина немає ніякого виправдання, вона відповідальна “за все”, що відбувається. Людина несе відповідальність не тільки “за власне життя, вона відповідальна за весь світ”²⁶, – писав Ж.-П. Сартр. *Приреченість на свободу змушує людину бути відповідальною*.

Якщо свобода є вираженням змісту соціоекономічної, політичної, культурної форми людського буття, то “воля” не може бути основою свободи. Навпаки, свобода є тим фундаментом, на якому “воля” здатна воліти (хотіти) сама себе, здатна знати, що вона воліє (хоче). Сама по собі “воля” – “сліпа”, і тільки як “свобода волі” вона стає осмисленою. Тому “воля” повинна підніматися до рівня свободи як соціальної якості індивіда.

Свобода людини не є одиничним, частковим випадком. Вона завжди вписана у контекст спільного (суспільного) людського існування. Інакше виникає небезпека входження в ситуацію



радикального соліпсизму свободи. Тобто вона не може здійснитися в ситуації виключно “моєї” свободи. Свобода є *соціокультурним феноменом*, вона передбачає наявність “Іншого”. Людина як соціальний феномен існує в горизонті “Іншого”, тому розвиток її свободи має ті ж самі координати. Так формується відповідальність свободи. “Те, перед чим я відповідальний – це соціальне оточення; те, за що я відповідальний – це авторство даної зустрічі”²⁷. *Діалогічність* свободи обумовлює її принципову відповідальність. На противагу йому *монологізм* знищує багатоманітність проявів життя людини та спрямовує його непередбачуваність у жорстко фіксовані інструкції. Монологізм не витримує, не сприймає вчинку, а тому переносить його у минуле або проголошує власним джерелом.

Розуміння свободи як “усвідомленої необхідності” властиве новоєвропейській філософії в цілому. Тут основним джерелом свободи виступає *розум*, що пізнає. Подібна точка зору наділяє індивіда пасивністю, споглядальністю. Але людське життя може бути продуктивним виключно через *активність особистості*. Свобода реалізується у *активній, творчій діяльності*, прикладом якої є акт (актуалізація) самосвідомості, а її смислом постає свобода. Самосвідомість не просто процес усвідомлення, а одночасно є процесом творення, самоконституювання “Я”. Творення власного “Я” не завершується об’єктивацією результату. “Я” неможливо зробити “уречевленим”, адже людина це не “предметна” даність.

Самосвідомість невід’ємна від *думки, мислення*, вона постає як осмислення власного “Я”. Це *мислення* про “своє”. Зазначимо, що етимологічно слово “свобода” пов’язане зі словом “своє”. Тому думка про “своє Я” одночасно є поверненням до “свого”, трансформації “Я”, самостійного творення себе. *Думка тоді є дією, а точніше вільним вчинком*. “Кожна думка моя з її змістом є мій індивідуально відповідальний вчинок, один з вчинків, з яких складається усе моє єдине життя, як суцільний вчинок, адже все



життя в цілому може бути розглянуте як деякий складний вчинок: я вчиняю усім своїм життям, кожен окремих акт та переживання є момент мого життя-вчинку”²⁸, – писав М. М. Бахтін.

Отже, самосвідомість постає “подією”, вчинком буття, яке вільно здійснюється. Немає окремо вчинку від його суб’єкта. Вчинок як пункт, точка здійснення людини, її присутності, сам по собі є “хто”. Інакше кажучи, він є можливістю виявлення людини. “На питання “хто вчиняє”, необхідно відповідати: вчинок не чий, а сам “хто”. Не вчинок поряд з суб’єктом..., а людина є – якщо взагалі вона є – вчинок. Суб’єкт поряд з вчинком, строго кажучи, нахлібник. Не я готую та творю вчинок, а вчинок як початкова подія дає мені бути”²⁹, – зазначає В. В. Бібіхін.

Дуалізм “необхідності” та “свободи” відтворює суперечність, протистояння *пізнання і життя*. Ця ситуація повторюється в освітньому процесі через дуалізм “навчання” і “життя”. В результаті учень-студент постає не як цілісна особистість, а лише її частина – “гносеологічний суб’єкт”. Тут зникає свобода і цілковито домінує необхідність, причому переважно “зовнішня”. В такому випадку освіта сприймається як *примусове* навчання. Свобода реалізується учнем (студентом) поза навчальним процесом. Для підтвердження цього достатньо порівняти форми поведінки на уроках (заняттях) та на різноманітних заходах учнівської та студентської самодіяльності. Остання у своїй назві вже містить можливість свободи як здатність самореалізації, самостійної діяльності.

“Позитивна” і “негативна” свобода об’єднуються у “вчинку”, який не “замикається” (ізолюється) у “внутрішньому світі” людини. Так само неможлива його спрямованість виключно на “зовнішній світ”. У вчинку відбувається відкриття людини тому світу, до якого вона належить. Тому вчинок, як і свобода, є *співбуття, співіснування*. Нагадаємо, що спільне (суспільне) буття людини і світу, людини з іншими людьми є *історичним*. Це означає, що людське існування не вичерпується *теперішнім*, не “розчиняється”



у наявній ситуації, а дистанціюється від неї. Завдяки цьому людина не пристосовується до реальних умов свого існування, а вільно трансформує їх відповідно до власних потреб. Тому людина “постійно заперечує теперішнє в ім’я майбутнього”³⁰. Людська активність спрямована у *майбутнє*, співвідноситься з ним. Майбутнє, як те, що поки що не настало, осмислюється по відношенню з тим, що вже здійснилося – *минулим*. Тому специфічно людська дія, яка зв’язує *минуле*, *майбутнє* і *теперішнє*, виявляється “історичною формою діяльності”³¹. Вона може бути осмислена і як “соціальність”, і як “історія”³².

Таким чином, людський вчинок унеобходнюють не домінуючі принципи її практичного існування тепер, а *майбутнє* як сфера *можливого*. Будь-яка активність людини співпричетна вибору можливих варіантів діяльності і поведінки. В контексті “вчинку” вибір відбувається щодо реалізації способів і форм власного буття. Тоді можна стверджувати, що людина – це “можливість бути людиною”. Однією з фундаментальних характеристик такого буття є *невизначеність*. Вектор життя людини вільної спрямований у майбутнє, наперед не визначений і тому є проблематичним. “Інакше кажучи, в структуру людської дії виявляється завжди включеною свобода – одна з найсуттєвіших характеристик людського (суспільного) буття”³³. Проте свобода не тотожна здійсненню будь-якої випадкової можливості. Тільки свідоме здійснення реальної можливості є вільним вчинком. Отже, “пізнання необхідності” є лише передумовою свободи, адже воно надає знання про існуючі можливості. Однак саме по собі знання ще не є вчинком. Необхідно, щоб в цей процес була залучена особистість у всій її цілісності.

Спроби “виводити” свободу з “об’єктивного розуму” є непродуктивними. Ця тенденція особливо чітко простежується в епоху новоєвропейської філософії. Відповідно до зазначеної традиції свобода людини обумовлена її розумом. Подібне розуміння свободи є абстрактним, оскільки людина тут постає суто



раціональною істотою, позбавленою життєвої конкретності. “Раціоналізація” свободи завершується у творчості *I. Канта*, – вважає *Н. Аббаньяно*. “Раціональність стала для Канта обмежувальним і негативним поняттям, яке виключало все багатство конкретних мотивів та елементів людського життя, для того щоб замістити їх – за допомогою цього виключення – одним лише ідеалом. Розум був деперсоналізований, став об’єктивністю, тобто чистим запереченням екзистенціальної конкретності”³⁴. В результаті цих міркувань шлях ствердження свободи у розумі проголошується хибним.

Суть проблеми в тому, що “об’єктивний розум” підноситься над світом конкретного існування людини, і починає нав’язувати йому абстрактні норми та ідеали. Інтелігібельний “світ розуму” витісняє індивідуальний моральний вчинок і суб’єктивне відношення до існуючих норм людської поведінки. Тим самим передбачається, що суб’єкти свободи є принципово ідентичними, і цим ігнорується їх конкретна багатоманітність і унікальність. Цілком природно, що в результаті такого розуміння свободи окрема індивідуальність позбавляється свободи, тому “об’єктивний розум” як її підстава заперечується.

Непридатним у пошуках основи свободи виявляється також і “суб’єктивний розум”. “Якщо об’єктивна раціональність не може слугувати основою людської свободи інакше, як відносячи людину в інтелігібельний світ, для якого характерні елімінація та заперечення всіх конкретних людських елементів, то суб’єктивна раціональність претендує на те, щоб обґрунтувати свободу на зв’язку між існуванням людини та необхідним порядком моментів абсолютного Суб’єкта”³⁵, – писав *Н. Аббаньяно*. В такому випадку необхідність розуму підміняється “законом Абсолюту”. В обох випадках має місце *депроблематизація* людського способу існування, яке стає пустим і беззмістовним. Безумовно, основою свободи виступає фундаментальна проблемність (проблематизація) буття людини.



Проблемна невизначеність життя людини породжує ситуацію перманентного екзистенційного вибору, в якому і реалізується свобода як вчинок. Можна стверджувати, що *дійсна свобода – це вчинок*. Справжній вчинок не може бути обумовленим ззовні. Так само непридатною є “внутрішня” обумовленість, коли поведінка людини визначається її “натурою”, природними якостями. Внаслідок зазначеного поняття “свобода” або “свобода волі” замінюються поняттями “свобода вибору” або “свобода рішення”. Зазначені передумови існування свободи вибору репрезентовані в історії філософії від античності до сучасності. В контексті цієї традиції відбувається “постулювання свободи волі як незалежності від зовнішньої (природної або божественної) причинності і тільки в силу цього – як здатності до самовизначення”³⁶. Зокрема, специфіка трактування свободи у філософії екзистенціалізму полягає у відсутності для вільного буття *зовнішнього* закону. Проте це не означає, що людина “замкнена” у власній свободі, що свобода є тією “пасткою”, яка ізолює її від буття. Навпаки, “для того, щоб зрозуміти себе як свободу, екзистенція повинна зрозуміти себе в можливості свого відношення до буття. Тільки ця можливість гарантує їй свободу”³⁷, – стверджував *Н. Аббаньяно*.

Якщо передумовою свободи є знання можливостей, властивих власному буттю, то постає проблема їх реалізації. Інакше кажучи, це проблема актуалізації потенційних можливостей суб’єкта. “Свобода завжди є свобода вибору індивідуальної позиції під час зіткнення із власною долею”³⁸, – писав *В. Г. Табачковський*. В кінцевому випадку в свободі відбувається вибір власного буття, власного “Я”. Тому *вчинок є самоздійсненням*. Адже особистість визначається не тільки тим, чим вона є, а і тим чим вона *може* і *хоче* стати. Таким чином, невизначеність майбутнього, його “присутність” в теперішньому як відкрите питання, котре необхідно вирішити, співвідносить феномен свободи з *творчістю*.

Дослідження смислу свободи без включення у цей пошук проблеми творчості залишиться у просторі нереалізованих



абстракцій. Так само у повсякденному житті людина ставить питання про свободу як *можливість бути самою собою, можливість* творити власне життя. “Те, що я *запитую* про свободу, відбувається не внаслідок того, що вона уявляється мені як поняття, предмет якого мені хотілося б пізнати; швидше, постановка питання про те, чи існує взагалі свобода, при використанні засобів предметного дослідження призвела б якраз до заперечення свободи; те саме, що я сам не перетворююся на предмет, стає для мене можливістю свободи”³⁹, – писав *К. Ясперс*. Отже, можливість свободи міститься не у зовнішніх умовах існування, а перш за все, в самій людині. Вона є не стільки і не тільки питанням про зміну навколишнього світу, передумовою для самореалізації тощо. Свобода – це простір можливостей для зміни свого буття. Тому *К. Ясперс* підкреслював, що питання про свободу “торкається мене”⁴⁰, вона “не існує поза межами самобуття”⁴¹.

Для екзистенціалізму, таким чином, свобода не може бути редукованою до “пізнання необхідності”. Вона, як і екзистенція, недоступна ні науковому, ні “спекулятивному” пізнанню. Перше охоплює тільки світ об’єктивних речей, друге – світ духу. І в першому, і другому випадку суб’єкт пізнання розкриває всезагальний закон. В силу цього свобода пов’язується з надіндивідуальною максимою. Для екзистенції всезагальний закон або природи, або моралі (ірраціонального) породжує небезпеку стати річчю (предметом) серед інших речей, тобто небезпеку об’єктивації. Однак, існування людини є відкритим “Іншому”, як і трансценденції. А “там, де мова йде про трансценденцію (і відповідно про екзистенцію), вже не можна встановити будь-який всезагальний закон”⁴², – впевнена *П. П. Гайденок*. Проте, прорив за межі наявного існування не є переходом нехай в “інший”, але вже готовий та облаштований для життя світ.

Процес трансцендування здійснюється як *творчість*, тобто як *творення нового буття*. Так породжується “тіло культури”, яка є *простором свободи*. Через таке розуміння культури відкривається



шлях для подолання інтерпретації свободи лише як вибору. Як зазначалося, вибір відіграє важливу роль у житті людини. Проте абсолютизація вибору може призвести до знищення свободи. В реальному житті більшість можливостей людини залишаються нереалізованими. Індивід потрапляє у “замкнене коло”, де можливість перетворюється в бажання, яке неможливо задовільнити. Вибір в такому випадку втрачає критерій *істинності*. Немає смислу вибирати щось одне, якщо усі можливості відносні, а тому рівноцінні.

Орієнтація на фінальний результат породжує два типи відношення до можливостей: *неможливість можливого* та *необхідність можливого*. Перший властивий філософії М. Гайдеггера та К. Ясперса, другий – філософії Г. Марселя.⁴³ В обох випадках рух до кінцевої мети “знецінює” сам процес, позбавляє його смислу. Але процес виходу за межі реального існування відкриває перспективу “*можливості можливого*” (Н. Аббаньяно). Хоча тут людські проекти не мають абсолютних гарантій здійснення, але разом з тим вони мають можливість. Така можливість є “трансцендентальною можливістю”, вона є тим горизонтом, в якому відкриваються інші можливості. Одночасно цей горизонт є сферою *цінностей*. Отже, вибір залежить також від сфери цінностей, або, інакше кажучи, від вибору *належного*.

Разом з тим необхідно відрізнити “*свободу*” і “*можливість*”. Мова йде про те, що сучасне суспільство, яке характеризують “*суспільством можливостей*”, позбавляє людину шляху для їх реалізації. Коли усе можливо, зникає потреба діяти. Тому в такому суспільстві можливості тільки *можуть* бути. В силу зазначеного свобода переосмислюється не як пізнана необхідність, а як “*усвідомлена можливість*”.⁴⁴

Нові перспективи і проекти цивілізаційного поступу утворюють нові можливості свободи. У культурі свобода не дистанціюється від відповідальності, навпаки, культуротворчість, тобто втілення нових можливостей людського буття, передбачає



єдність свободи і культури. В такій ситуації культура постає як свобода, що долає “інерцію самовідтворення природи”. Одночасно культура “це нова відповідальність, що народжується з самої свободи, охороняє її від ентропії, від безмежно-самовбивчої пустоти інформаційного всезнання та етичної вседозволеності”⁴⁵. Таким чином, творчість є можливістю справжнього вибору, у якому свобода трансформує необхідність у *нову* відповідальність.

У вчинку “свобода волі” творить власну необхідність. Тому цілком закономірним є взаємозв’язок свободи з власністю. Для того, щоб не перетворитись на абстрактний ідеал, свобода повинна втілитись у певний конкретний матеріал реального буття, у речі предметного світу. Звідси виникає ідея ототожнення власності і свободи. В такому контексті людина тоді вільна, коли володіє собою, має себе у власному розпорядженні, буквально у “власності”, і у цьому полягає “смысл свободи”⁴⁶. Але не варто ототожнювати такі способи існування, як “*мати*” і “*бути*”. Адже поняття “*бути собою*” та “*належати собі*” мають схожий, але не тотожний, а відмінний смысл. Отже, власність дійсно є одним з видів свободи, проте це тільки перший її вид, “зупинка” на якому перетворюється на свою протилежність – “сувору необхідність”⁴⁷.

Вчинок, обумовлений свободою, творить свою необхідність. Інакше кажучи, людське життя минулими вчинками прокладає собі необхідний шлях у майбутнє. Пізнання нових можливостей, що виникають на цьому шляху, утворюють перспективи трансформації не тільки оточуючого людину предметного світу, але і її буття. Завдяки цьому досягається можливість особистості постійно *бути* новою у світі, який безперервно оновлюється.



4.2. “Смисл” та “інструментальність” знання в сучасній системі цінностей

Трансформації соціальної відповідальності відбуваються в процесі всього історичного розвитку, включаючи і наш час. Особливо актуальною ця проблема є для українського суспільства, яке перебуває у ситуації перманентних соціально-економічних змін. Потрібно також враховувати належність до цивілізаційного процесу глобалізації з його впливом на економічні, політичні, культурні аспекти розвитку. Їх характеризують як перехід від епохи Модерну до Постмодерну.

Зазначені особливості суттєво відбилися на змінах соціальної відповідальності. Це обумовлено параметрами змін сучасної *соціально-культурної, економічної та політичної* ситуації. Як виміри соціального буття, вони не знаходяться в ізоляції один від одного, а є взаємопов'язаними таким чином, що зміни в одному з них із необхідністю призводять до відповідних трансформацій інших. У контексті такої методологічної перспективи економічна діяльність не може виступати “базисом” усіх інших сфер суспільного буття. В цій ситуації недоречно нав'язувати складним процесам соціальної самоорганізації “лінійну” спрямованість – економічну, політичну тощо. Адже процеси, які відбуваються в культурі або політиці, також визначають траєкторію розвитку економіки і навпаки.

Необхідно враховувати, що соціальна цілісність має декілька типів взаємозв'язку між її елементами: *просторова або механічна сукупність, асоціація під дією зовнішнього фактору, причинна або функціональна інтеграція, внутрішня або логіко-смилова єдність*.⁴⁸ Механічна сукупність не містить в собі об'єднуючого начала, оскільки єдність забезпечується спільним простором існування. Але по відношенню один до одного елементи цієї системи є індиферентними (“байдужими”). Об'єднання під дією



зовнішнього фактору має місце в тому випадку, коли елементи системи, які існують в єдиному просторі, не містять в собі функціонального або логічного зв'язку. Їх єдність забезпечується через належність до певного третього, “зовнішнього” по відношенню до обох, фактору. Причинна, або функціональна інтеграція утворює єдине функціональне ціле. “Зазвичай, якщо це “матеріальні” елементи, їх функціональна єдність додається до просторового співіснування і зовнішньої єдності, але не будь-яка просторово-спільна або зовнішньо зв'язана комбінація предметів виявиться і функціонально цілісним простором”⁴⁹, – писав П. А. Сорокін.

Якщо каузальна (причинна) єдність властива для неорганічного і органічного світів, то логіко-сміслової інтеграція зустрічається тільки у сфері, “яка включає в себе людське мислення та уяву, тобто в сфері людської культури”⁵⁰. У сфері культури принципом, на основі якого відбувається єднання, є *смысл* та *разум*. Сміслова єдність постає таким цілим, в якому “частина”, інтегруючись, втрачає свою частковість. Тому “сміслову єдність” можна охарактеризувати як “метаінтеграцію”.⁵¹ Одночасно кожний елемент “сміслового цілого” містить в собі зміст усієї єдності. Тому, виходячи лише з частини, ми можемо відтворити усю багатоманітність цілого. В контексті відтворення характеру сучасного суспільства це означає, що кожна сфера соціокультурного буття містить в собі відбиток процесів, які відбуваються в інших сферах життя та у суспільстві в цілому. Цим відбитком цілого в окремій частині буде виступати *ідея* або *смысл*.

Окремі елементи суспільства “пов'язує”, поєднує *смысл*. “Те, що ми називаємо соціально-культурним світом, складається з безмежної кількості окремих об'єктів, подій, процесів, фрагментів, які мають безмежну кількість форм, властивостей та зв'язків. Він також сприймається нами як складний та невичерпний хаос нескінченних, різноманітних та на вигляд непов'язаних фрагментів. Таким чином, якщо єдність (однаковість) взаємозв'язків є спільним



знаменником причинно-зв'язаних явищ, то при логіко-смісловій єдності таким спільним знаменником слугує головний смисл або ідея”⁵², – вважає П. Сорокін.

“Смисл епохи” задає смисл або ідею існування також окремому індивіду. У “дзеркалі” свого часу людина “впізнає” себе і, навпаки, в історичних персоналіях ми знаходимо ознаки і характеристики певної соціально-культурної ситуації. Отже, *пізнання* ідеї нашого часу невід’ємне від процесу *самопізнання*. “Відповідальне існування можливе лише тоді, коли людина відзивається на цей виклик епохи, який звучить у багатьох голосах у вимозі “Пізнай себе!””⁵³. Міра відповідності на вимогу епохи віднайти свою конкретно-історичну сутність визначає міру соціальної відповідальності людини.

У контексті пошуку власної ідентичності можна вести мову про відповідальність, а не про елементарне пристосування індивіда до вимог наявного буття. Адже вимога *епохи* та вимога *реально-практичного кола існування* далеко не тотожні речі. Перша вписана у загальноісторичний розвиток людства, і тому розкривається як “свобода”, а друга є адаптацією до жорстких імперативів навколишнього середовища. В одному випадку ідентичність є передумовою та кінцевою метою, в іншому – ідентичність редукується до соціальної ролі, з якою “зживається”, до якої “пристосовується” індивід.

Проблема “*ідентичності*” є однією з основних в сучасній філософії, що обумовлено впливом цивілізаційних трансформацій на цей аспект людського буття. Сьогодні непевність, “розмитість”, аморфність формують основи існування людини. Тому цілком закономірним є усвідомлення ідентичності людини як дійсної проблеми. Наприклад, на думку Ж. Батая, “ця безкінечна недостовірність, з якої я виникаю, розгортається піді мною ніби пустота”⁵⁴. Людина постає чимось *невизначеним*, і через це є загрозливою для самої себе.



Разом з тим, проблематизація ідентичності збільшує сьогодні міру свободи, що призводить до плинності та невизначеності соціальної відповідальності. Тим більше, що сучасність розгортається на фоні динаміки змін загальноприйнятих цінностей, або, як висловлюється *Ю. Крістева*, на фоні втрати довіри до “Центрального Означаючого”⁵⁵. Тому індивід вимушений конституювати власну ідентичність в умовах перманентної невизначеності. Щоправда, ми не можемо стверджувати сьогодні відсутність зовнішніх соціальних інстанцій, які обумовлюють людський вибір. Скоріше можна говорити про множинність центрів впливу на людину. Зовнішній вплив зберігається, проте він розподіляється по різних інстанціях, котрі спрямовані у різні напрямки. “Таким чином, свобода сучасного індивіда виникає з невизначеності; з певної “недетермінованості” зовнішньою реальністю, з сутнісної суперечливості соціальних тисків”⁵⁶, – зазначає *З. Бауман*.

Відображаючи, відбиваючи в собі образ епохи, сучасна людина постає своєрідним Протеєм. З одного боку, вона не має чітких та загальновизнаних орієнтирів, з іншого – у неї відсутнє “ядро”, котре могло б протистояти усім зовнішнім впливам. Тому “ідентичність потрібно постійно обговорювати (negotiate), пристосовувати, конструювати безперервно та без будь-якої надії на закінчення”⁵⁷. Зрозуміло, що ця ситуація обумовлює постійний стан відповідальності. Водночас з’являється спокуса “розчинити” власну відповідальність на “всіх” у процесі загального (публічного) “обговорення”. Внаслідок цього соціальна відповідальність знаходить вираз у адаптації до вимог спільноти (загального). Як зазначає *Ж. Бодрійяр*, “ми вже не маємо часу шукати в архівах пам’яті або проектах майбутнього ідентичність. В ролі інстанції ідентичності виступає публічність, яка миттєво верифікується”⁵⁸. Публічність – це загальність, в якій втрачається ідентичність.

Трансформації ціннісного “світу” обумовлені переходом соціального буття від “лінійних” та відносно простих схем



організації до надскладних та самоорганізаційних структур. Новоевропейський “суб’єкт” виникає на фоні втрати ознак суб’єктності навколишнього світу. Концентрація активності на боці людини супроводжувалась зростаючим розумінням пасивності природи. В кінцевому випадку людина взаємодіє вже не з “живим”, гармонійним космосом, а з “мовчазним світом”. Відношення до світу, опосередковане наукою, передбачало таке сприйняття світу, в якому він поставав простим та підпорядкованим зворотнім у часі фундаментальним законам природи. Проте, як виявляється, такий “науковий” світ є “мертвою”, пасивною природою, “поведінку якої цілком правомірно можна порівняти з поведінкою автомата: будучи запрограмованим, автомат неухильно слідує приписам, закладеним у програмі”⁵⁹. Подібна картина світу відповідала уявленням людей про “соціальний космос”, який будувався на основі розуму.

Властиве класичній науці світовідношення руйнується разом з тим “простим” та “зрозумілим” соціальним світом у зв’язку з переходом до некласичного періоду розвитку. Подібно до того, як у математичну впорядкованість класичної науки “входить” невизначеність, так само і соціальне буття відкриває в своїй основі невизначеність. Стабільність і традиційність поступаються місцем мінливості та перманентним змінам. Ці процеси характеризують як економічну, так і соціально-політичну, культурну сфери. Трансформація фундаментальних засад європейської культури, що розпочалася разом з виникненням неокласики, продовжується і сьогодні. Тому, на нашу думку, одним з оптимальних визначень сьогодення є “*плинна сучасність*”⁶⁰.

Динаміка, хаотичність, невизначеність та складність світу, розглянуті в контексті людського буття, розкривається як основа для страху і тривоги. Проблема ідентичності в такому разі постає як одна з найсуттєвіших ознак сучасності. “Незавершеність ідентичності та індивідуальна відповідальність за усунення цієї незавершеності нерозривно пов’язані з усіма іншими аспектами модернітності”⁶¹, – писав З. Бауман. Сьогодні ситуація характеризується



також тим, що можливість вибрати власну ідентичність ускладнюється із-за постійної трансформації соціальних ролей, в межах яких вона могла б конституюватися. Відбувається швидка зміна “соціальних ніш”, які могла б зайняти людина. Тому ідентичність перестає бути чимось раз і назавжди визначеним. Індивід може декілька разів змінювати свою ідентичність відповідно до змін в оточуючому його соціальному просторі.

У свій час *Г. Арендт* вказувала на важливість *відповідальності* та *провини* для людської ідентичності.⁶² Вона вважає, що здатність “обіцяти” та “вибачати” є конституюючими моментами тотожності людини самій собі. Якщо б люди не могли б пробачати один одного, вони не могли б взаємно позбавляти себе від наслідків дій. В такому випадку людина була б приречена відчувати на собі наслідки одного єдиного вчинку до кінця життя. Тобто, вона вічно була б заручницею минулого. Якщо “прощення” звільняє людину, то “обіцянка” та “відповідальність” “зв’язують” людину, роблять її тотожною самій собі впродовж усього життя. “Не зв’язуючи себе обіцянкою на час невідомого майбутнього і не налаштовуючись на нього, ми були б не в стані триматись собі тотожними; ми були б немічними полоненими темряви людського серця, його двозначностей та суперечностей, блукаючи в лабіринті самотніх настроїв, вивести звідки нас може тільки заклик сучасників, які, прив’язавши нас до обіцянки, яку дали ми та яка змушує нас дотримуватись її, стверджують нас у нашій ідентичності, а то і взагалі уперше запроваджують цю ідентичність”⁶³, – зазначає *Г. Арендт*.

Отже, відповідальність перед іншими людьми, які співіснують та співпрацюють разом зі мною, є важливим чинником ідентифікації. Ідентичність не є суто індивідуальною, приватною справою, вона вимагає визнання. Так само і пробачити нас може тільки інша людина; реально зв’язує обіцянка, дана іншим. “Обіцянка, дана мною самому собі, та прощення, забезпечене мною



собі ж, так само необов'язкові, як жести перед дзеркалом”⁶⁴, – вважає Г. Арендт.

Дійсно відповідальним може бути тільки *самототожній суб'єкт*. В іншому випадку він визнається таким, що не може нести відповідальність. Проте в сучасному житті людина змушена виконувати декілька соціальних ролей одночасно – при тому, що вони також змінюються. Те, за що вона відповідальна в одному випадку, в іншому залишається поза її відповідальністю. Так само і суспільство вимагає від різних соціальних ролей різні способи поведінки, які також не задані раз і назавжди. Людська ідентичність вимальовується як еkleктична сукупність, калейдоскоп або випадкова колекція. “Ідентичність – не важливо, культурна або особистісна – передбачає акти колекціювання, тобто побудови із зібраного довільних систем цінностей та смислів”⁶⁵. Таким чином, ідентичність людини постає пов'язаною з проблемою “власності”: перш за все – з проблемою оволодіння самою собою.

В сучасній системі цінностей процес “самоідентифікації” може підмінятися процесом “колекціювання” речей. В такому контексті відбувається ототожнення “колекціювання” і “споживання”. Так, наприклад, досліджуючи співвідношення господарства та культури, П. Дімаджио зазначає, що в середині минулого століття споживання стало “основним засобом”, за допомогою якого, зокрема американці, “долали екзистенційне занепокоєння, визначали свою ідентичність та конкурували за соціальний статус”⁶⁶. Отже, в сучасному ціннісно-персоналістичному “космосі” людина насамперед – споживач.

В результаті соціально-економічних трансформацій “споживання” виступає одним з найважливіших способів конституювання власної ідентичності. Людина реалізує себе не так у вчинках, як у придбаних речах. “Сучасна модель споживання спрямована не на те, щоб допомогти людині придбати корисну річ. Головним її завданням є примусити людину виявляти себе за допомогою речей. За допомогою останніх індивіди виділяються



серед натовпу”.⁶⁷ Таким чином, проблема визнання власної ідентичності вирішується через річ, яка перетворюється на “символ”.

В результаті “трудова етика” поступається місцем “етиці споживання”. Виникає ситуація, коли людина змушена все більше працювати для того, щоб задовольняти зростаючі потреби споживання. Проте “голод” споживання ніколи не може бути остаточно задоволеним. “Суспільство споживання” виявляється суспільством “постійної потреби”. “Але зростаюче споживання – це ознака не багатства, а бідності, воно поєднується з турботою, злиднями і виснажливою працею. Як раз методичні, дисципліновані зусилля, що ведуть до досягнення досконалості в сфері технічної праці, втрачають всі надії, які пов’язують в певних колах з цим процесом”⁶⁸, – зазначає Ф. Г. Юнгер.

Нагадаємо, що “трудова етика” зароджується в період домінування проблем “вічності” і “трансцендентного”. Вона пов’язувала людину з чимось таким, що виходило за межі теперішнього. На противагу цьому “етика споживання” орієнтована виключно на сьогоднішній день. Річ створюється не для того, щоб довго слугувати людині. Навпаки, вона повинна поступитися місцем новим речам. Динамічність та плинність сучасності знаходить своє відображення у нетривалості часу існування речей. Основну роль відіграє не їх реальне існування, а “знаковий” характер. Внаслідок того, що ідентичність в “суспільстві споживання” вимагає підтвердження “кожного дня”⁶⁹, збільшується темп життя. Час перестає бути людським часом, оскільки, стаючи засобом досягнення зовнішнього результату, він перетворюється на час, який людина споживає як дещо відсторонене від неї. По суті, це процес перетворення людини та часу її життя на *ресурс*. Мова йде про те, що “суспільство споживання” робить предметом споживання все, включаючи саму людину.

Однак насправді споживання не заповнює внутрішню “пустоту” людської ідентичності. В свій час М. Гайдеггер зазначав:



“Споживання усіх матеріалів, включаючи сировину “людина”, для технічного виробництва необмеженої можливості виготовлення усього таємно обумовлено повною пустотою, у якій підвішене суще, у якій зважене суще, матеріал для “дійсного””⁷⁰. Вказана “пустота” особливо гостро проявляється у так званих “пограничних ситуаціях”, коли стає очевидним, що цінності “споживання” не здатні задовольнити екзистенційну “тугу” за дійсним, справжнім буттям.

“Суспільство споживання” не передбачає смислової єдності індивідів, які його складають. Відносини між людьми тут опосередковані “речами”, в яких міститься фундамент творення тих чи інших спільнот. Такий спосіб існування індивідів не передбачає “вчинку” як реалізації смислу. Смысл підміняється симуляцією сутності. Ідентичність споживача не виражає його сутності, оскільки не передбачається існування сутності, як чогось “внутрішнього” і такого, що потребує виявлення. “Зовнішнє” не відображає глибини особистості або світу. Тому “ідентичність-симулякр” характеризується “зовнішньою “завершеністю”, поверхневим конструюванням непрозорого, самоочевидного артефакту, який позбавлений відображувальної функції; кількісними критеріями оцінки; антиєрархічністю”.⁷¹

Отже, сучасна людина існує у просторі *плюралізму цінностей*. Це, з одного боку, надає можливості для самостійного визначення стратегії життєдіяльності, а з іншого утворює ситуацію “втечі від свободи” (Е. Фромм). Нагадаємо, що однією з найважливіших передумов існування феномену “відповідальності” виступає свобода. Трансформації свободи в сучасному аксіологічному просторі з необхідністю призводять до смислових змін відповідальності. Остання є прерогативою не так ідентичності, як *самості* людського “Я”. Ціннісна ієрархія, властива для класичної епохи, передбачала існування *авторитету*. Він був інстанцією, спираючись та відштовхуючись від якої індивід формував власне “Я”. Авторитет обмежував можливості свободи індивіда. Навіть



опираючись йому, людина знаходилась у контексті ієрархічно сконструйованого порядку.

В свій час *Е. Фромм*, досліджуючи співвідношення “авторитету” та людської “самості”, стверджував, що можливість виступити проти наявного авторитету є визначальною для формування самосвідомості особистості. “Вступаючи у суперечність з вимогами власної совісті, опираючись владі ірраціонального авторитету, особистість розвивалася, особливо (розвивалося – А. К.) відчуття самості. Я відчуваю себе у якості Я, тому що я сумніваюся, я протестую, я опираюся авторитету”⁷². Архетип “самості” проявляє себе, як правило, в ролі “об’єднуючого символу” (*К. Юнг*). Але в ситуації, коли влада стає *анонімною* і *неявною*, можливості опору втрачаються. Інстанція влади “розчиняється” у “тілі” соціальних відносин. Тим самим влада авторитету підпорядковує людину зовнішності, поза її свідомістю. “Але якщо я не усвідомлюю, що підпорядковуюсь або чиню опір, якщо мною керує анонімний авторитет, я позбавляюсь відчуття самості, я перетворююся у “Хтось”, стаю частиною безликого “Дещо””⁷³.

Одним із таких “*анонімних авторитетів*” сьогодні виступає ринкова економіка. Її розвиток обумовлює масове розповсюдження “бездіяльного споживання” (*Т. Веблен*). Важливою ознакою останнього є марнотратство часу і матеріальних благ. В такому випадку престиж і положення у соціальній ієрархії визначаються рівнем споживання. Тому головним критерієм добродійності людини виступають гроші. “Основа, на якій в кінцевому рахунку ґрунтується добра репутація у будь-якому високоорганізованому суспільстві, – грошова сила. І засобами демонстрації грошової сили, а тим самим і засобами придбання або збереження доброго імені є бездіяльність і демонстративне матеріальне споживання”⁷⁴, – зазначав *Т. Веблен*. Якщо спочатку “бездіяльне споживання” і “бездіяльне марнотратство” були властиві виключно вищим верствам суспільства, то поступово вони охоплюють всю його



структуру. Тепер споживання на належному рівні стає потребою навіть бідних прошарків населення, які імітують поведінку “бездіяльного класу”. Надмірна трата матеріальних ресурсів і часу розраховані на публічну самодемонстрацію. Результатом є зменшення ролі міжособистісних стосунків та зростання ролі публічної, або “громадської думки”.

У вимірі “публічності” відбувається формування *вторинної “самості”*. На думку *Е. Фромма*, втрата свого “Я” рівноцінна втраті самототожності, а тому індивід “рятує себе, отримуючи *вторинне відчуття самості*”⁷⁵. Вимір “публічності” безпосередньо обумовлює формування такої “самості”. Людина отримує її шляхом “схвалення оточуючих, відчуваючи власну цінність, успішність, корисність, одним словом відчуваючи себе придатним для продажу товаром, яким є вона сама, оскільки інші сприймають її як істоту нехай і пересічну, однак таку, що відповідає одному з стандартних взірців”⁷⁶, – писав *Е. Фромм*.

Отже, стає очевидною одна з перспектив необмеженого споживання – симуляція дійсної, справжньої індивідуальності. Людина як “споживач” здатна довести свою активність до такого рівня, де втрачається продуктивно-раціональна основа її поведінки. Відповідним чином це позначається на її можливості бути відповідальною. Адже відповідальність є здатністю утримувати себе у тотожності та цілісності. Тому вона і спирається на людське “Я”. Якщо зникає єдність “Я”, то немає кому бути відповідальним. Процес перетворення влади і авторитету на анонімну силу сприяє несвідомому перенесенню відповідальності на дану деперсоналізовану (безособову) інстанцію. Ця тенденція властива сучасній соціокультурній ситуації, в якій панує перенасичення інформацією, товарами і “знаками”. Як наслідок, виникає “екстаз повноти”, що породжує байдужість й апатію. Під впливом “демонстративного споживання” людина втрачає зв’язок з реальністю. “Симулякр перетворюється на алібі, що виправдовує нестачу реального, пустоту знаку”⁷⁷, – зазначає *Н. Б. Маньковська*.



Засобом компенсації “пустоти самоті” може стати (і стає!) споживання як симуляція ідентичності. Внаслідок того, що відповідальність завжди співвідноситься з “Я”, що діє у світі, його втрата рівноцінна безвідповідальному існуванню. Ціннісна ієрархія задається “імперативами моди”, і людина потрапляє у вимір симулякрів, де “споживає споживання”.⁷⁸ В такому випадку людина вже не стільки *відповідальна* істота, скільки *відповідна*, тобто така, що *відповідає* зовнішньому взірцю.

Динаміка сучасних соціально-культурних та економічних трансформацій породжує невпевненість і страх у людини. Внаслідок того, що вона не встигає адаптуватися до змін оточуючого її світу, соціально-філософська думка проникнена тематикою невпевненості, страху та тривоги. Втрачаючи зв'язок зі світом, людина втрачає “*дім*”. Бездомність є основою, на якій проростає невпевненість і тривожність людського існування. Однак, людина, зокрема у філософії екзистенціалізму, була ще здатна на бунт проти дегуманізованого, а тому “лякаючого” світу.⁷⁹ Нехай цей бунт був абсурдним, але саме він слугував тією основою, на якій людина могла віднайти хоча б залишки смислу.

В сучасній системі ціннісних координат тривоги, страх, невпевненість пояснюють поняття “*плинності*” і “*становлення*”. Так, філософія постмодернізму розглядає світ та людину не як впорядковане, стає існування, а як невизначеність, що перебуває у постійному становленні. У цьому вимірі класична метафізика світу з її розумінням “форми” та “змісту”, “поверхні” та “глибини”, “сутності” та “існування” тощо поступається місцем новій світоглядній перспективі. В контексті останньої, зокрема “поверхня” та “глибина” зливаються в єдиному процесі безперервного становлення, де одне виражає інше. Наприклад, “поверхня” в філософії Ж. Дельоза – “це не світ явищ в їх протиставленні сутності, вона включає в себе глибину, зростається з нею. Глибина, витoki, начала присутні усюди у вигляді ефектів, подій, що перебувають на межі буття”⁸⁰. В силу вказаного зникає



межа між “поверхнею” та “глибиною” людського існування. Значення має не те, ким людина стала, не її здатність бути “тотожною самій собі”, а процес *перманентної зміни*. Тому нова форма тотожності передбачає одночасне співіснування декількох смислів. “Парадокс чистого становлення з його здатністю уникати теперішнього – це парадокс безмежної тотожності: безмежної тотожності обох смислів одразу – майбутнього й минулого, дня до і дня після, більшого та меншого, надлишку і нестачі, активного та пасивного, причини та ефекту”⁸¹, – писав Ж. Дельоз.

В контексті цих міркувань людина не може бути самотньою індивідуальністю. Вона – тільки можливість, яка намагається утриматись на межі буття та небуття. Перехід з одного стану в інший обумовлює спосіб існування, який можна визначити поняттям “мерехтіння”. Конституювання власної ідентичності в цій ситуації також відбувається на “поверхні”, але вже не як вираження сутнісної глибини, а як спроба утриматись хоча б на деякий час на фоні буття. Наведені теоретичні розвідки представників постмодернізму знаходять своє відображення у “циклічній природі” споживання. Останнє визначається “хвилями моди”, яка нав’язує споживачу періодичність виникнення нових потреб і бажань, які потребують для свого задоволення нових товарів. Нова річ, предмет або їх комбінація утворюють нову тимчасову та нестабільну ідентичність, яка приречена через певний час застаріти. Тому, з погляду Ж. Дельоза, “особиста невизначеність є не сумнівом, зовнішнім по відношенню до того, що відбувається, а об’єктивною структурою самої події, оскільки остання постійно рухається у двох смислах-напрямах одночасно і розриває на частини суб’єкта, який слідує за ними”⁸².

Амбівалентність людського буття в сучасних умовах породжує нестійке (нестабільне) відношення до світу. Останній швидко змінюється, і тим самим змушує індивіда адаптуватися до нових ситуацій. Відсутність тривалої вкоріненості у стійких формах соціально-культурного існування приводить до ускладнення



соціальної відповідальності. Відбувається процес її формалізації, оскільки людина відповідає на тимчасові вимоги свого емпіричного життя, яке постійно трансформується. Зміна місця та способів існування обумовлюють зміну тих орієнтирів, на які зорієнтована відповідальність. Тому вона все більшою мірою отримує соціально-юридичний характер.

Перманентні трансформації сучасного соціокультурного буття девальвують цінність істини. Вона постає функціонально неефективною. Властиві для епохи Модерну уявлення про необхідність та можливість досягнення істини сьогодні скомпрометували себе як такі, що містять в собі “тоталітарні тенденції”⁸³. Байдужість до істини породжує “цинічний розум”, тобто такий тип раціональності, який зберігає можливість “мислити” в умовах тотальної брехні, симуляції та ідеологізації. Віра мислителів новоевропейського періоду у перетворювальну роль культивованого за допомогою освіти розуму не витримує конкуренції з байдужістю “цинічного розуму”. Будь-яка критика в цих умовах втрачає смисл. Разом з цінністю істини недійсними стають і всі інші цінності класичної епохи. “Сучасний цинізм подає себе як той стан свідомості, що настає після наївних ідеологій та їх Просвітництва. У ньому і полягає дійсна причина того сенсаційного факту, що критика ідеологій вичерпала себе. Вона залишилась більш наївною, ніж та свідомість, яку вона хотіла викрити; зберігаючи свою добропорядну раціональність, вона не пішла слідом за сучасною свідомістю і не здійснила повороту до хитромудрого реалістичного плюралізму. Низка форм хибної свідомості, що формувалися до нашого часу – брехня, блукання, ідеологія – виявився незавершеним; сучасний менталітет змушує додати четвертий член ряду – феномен цинізму”⁸⁴, – писав П. Слотердаjk.

Етос “розуму” епохи Модерну також існував у ситуації дуалізму, але йому була властива віра, що досягнення істини здатне відділити “сутність” від “явища”, “глибинне” від “поверхневого”.



Сучасна “цінічна свідомість” живе одночасно у двох вимірах, що має історичне обґрунтування. Починаючи з метафізики християнства, людина трактується як дуалістична істота. Цінності “Земного Граду” визнавалися як щось нижче і не варте гідності порівняно з цінностями “Граду Небесного”. Вибудувана на цій основі ієрархія цінностей знаходить подальший розвиток у поглядах на людину в “економічному суспільстві”. На думку *К. Поланьї*, його основи були закладені у ХІХ столітті у вигляді ринкової економіки, яка була “не більше ніж епізодом”.⁸⁵ Цей період був настільки болісним, що породив своєрідні уявлення про людину. Ці погляди, які були наслідком “моральної травми”, здебільшого зводились до того, що людині властиві як “ідеальні”, так і “матеріальні” цінності та мотиви діяльності, але у повсякденній життєдіяльності індивід визначається прагненням до “економічного”. Подібні уявлення були справедливими по відношенню для ринкової економіки, але “*тільки по відношенню до такої економіки*”⁸⁶, – стверджує *К. Поланьї*.

Вважається, що головним мотивом діяльності у “ринковій економіці” є страх голоду та перспектива отримання прибутку. Причому перший був властивий тим, хто продавав себе як робочу силу, а другий підприємцям. Економічна діяльність пов’язувалась з цими мотивами і внаслідок того, що повсякденне життя і найманих робітників, і підприємців було пов’язане з виробничою діяльністю, яка виступала основним фактором їх існування. До нашого часу ми зустрічаємось з наслідками цього розподілу у вигляді так званих “матеріальних” та “ідеальних” цінностей та інтересів. Такий дуалізм виражав ситуацію, що склалась в суспільстві. “При ринковій економіці людське суспільство саме виявилось організоване за дуалістичним принципом, повсякденне життя було віддане матеріальному, а воскресіння – ідеальному”⁸⁷. Те, що визначає смисл людського існування, перетворюється на основу її щоденної діяльності. Цінності “воскресіння” компенсують “*неідеальність*” (“поцейбічність”) повсякденного існування. Хоча



вони не виражаються у повсякденній діяльності, оскільки так само, як і “воскресіння”, відкладаються (переносяться) на майбутнє.

Сьогодні, як відомо, “ідеальні” цінності не сприймаються як раніше. Вони – декоративна прикраса, що позбавлена функціонального призначення. У цьому відстороненні та безпечному дистанціюванні основну роль відіграє *цинізм*. Якщо сучасність “цинічна”, то класична епоха є “наївною”. Новий час (епоха Модерну) визначав дві причини спотворення істини: це *зла воля* і *хибна думка*. Існування дійсного “Я” визнавалось тільки в тому випадку, якщо істина спотворювалась в силу наявності злої волі. Тому ця ситуація включала в себе необхідність відповідальності. Але хибна точка зору визначена не “самістю” індивіда, а зовнішнім, “природним механізмом”.⁸⁸ Відповідальність передбачає існування “Я”, і за умови його відсутності в процесі практичної або інтелектуальної активності зникає можливість відповідальності.

Для епохи Просвітництва лейтмотивом було прагнення залучити людину до “ідеальних” цінностей за допомогою освіти і знання. Вважалося, що аморальність пов’язана з незнанням, а для того, щоб змінити “хибну свідомість”, достатньо надати їй інформацію про дійсне положення речей. Сьогодні ситуація змінюється: індивід поінформований про все, що відбувається в світі, він має доступ до величезного об’єму знань, проте це не призводить до руйнування ідеологічних та міфологічних форм свідомості. Не зважаючи на те, що сучасній людині відомо про дистанцію між соціальною дійсністю і наявними міфологемами, вона не збирається відмовлятися від останніх. “Цинічний розум не є наївним, – зазначає С. Жижек, – він парадоксальним чином виявляється освіченим хибною свідомістю: чудово усвідомлюючи брехню, повністю віддаючи собі звіт у тому, що за ідеологічними універсалиями приховуються приватні інтереси, він зовсім не збирається відмовлятися від цих універсалий”⁸⁹.



Свідомість сучасного індивіда не заперечує етичних цінностей, соціальної відповідальності та обов'язку. Навпаки, наш час як ніколи багато говорить про цінності та їх відродження. Однак досить типовою є ситуація, коли підвищений “попит” на цінності свідчить про їх катастрофічну нестачу. Якщо економіка займає “місце Бога”, будь-які не економічні, тобто духовно-ідеальні мотиви та смисли приречені бути недійсними. Пошук “ідеальних” цінностей обертається більш тотальним утвердженням “матеріальних” цінностей. Наприклад, розмови про “соціальну відповідальність” бізнесу перед суспільством обертаються ще більш безвідповідальними діями. Відповідальність із дійсної сили, що обумовлює життєдіяльність суспільства, перетворюється на “знак”, котрий, як зазначалось, є симулякром. “Такий цинізм не є відверто аморальною позицією, швидше тут сама мораль поставлена на службу аморалізму; типовий взірець цинічної мудрості – тлумачити чесність та непідкупність як вищий прояв безчесності, мораль – як витончену розбещеність, правду – як найефективнішу форму брехні”⁹⁰, – писав П. Слотердаjk.

Таким чином, “цинічний розум” приходять до необхідності здійснення відповідальності майже виключно під дією зовнішньої необхідності. Людство впродовж останнього століття невпинно нарощувало науково-технологічну могутність. Але розрив між технологічним розвитком і розвитком сутнісних сил людини призвів до обернення цієї могутності проти свого творця. Сучасний світ став загрозою для людини, оскільки те, що було приховано в глибинах людської екзистенції, сьогодні стало фактором повсякденного соціокультурного буття. Розвиток сучасності як *суспільства ризику* збільшує міру соціальної відповідальності кожної особистості. Але це утворює і протилежну можливість – “втечі від свободи” та відповідальності. Тим більше, що “цинічний розум” надає можливість зберігати видимість орієнтації на цінності “гуманізму”, “людиноцентризму”, “істини”, “добра”, “краси”. Такий стан свідомості постає “розривом” між розумом і волею з



одного боку, та свободою і відповідальністю з другого. В іншому аспекті цей “розрив” можна описати як протиставлення практики і теорії та її відображення в свідомості.

Нагадаємо, що процес соціокультурного поступу людства є процесом емансипації. Тобто історію можна визначати як звільнення людини від “ідолів” (Ф. Бекон). Хоча збільшення міри свободи обертається можливістю її добровільної втрати, про що яскраво свідчать численні факти соціальної історії. На думку Т. Адорно, чим більше свободи приписує собі суб’єкт або спільнота, тим більшою є їх відповідальність, “і перед лицем цієї відповідальності суб’єкт відмовляється від свободи в буржуазному житті, практика якого ніколи не забезпечує йому свободи, яка дарована теоретично... Межа власної свободи іманентна індивідам як у їх приналежності природі, так і у цілковитому безсиллі відносно відособленого суспільства, яке стало самостійним та протистоїть людині”⁹¹. В такому випадку відповідальність сублимується до змісту абстрактної ідеї.

Безперечно, що абстрактні цінності не стільки визначають напрямок руху сучасної цивілізації, скільки “прикрашають” його. Саме тому перехід до некласичного типу раціональності характеризується занепокоєнням стосовно кардинальної зміни ціннісної та відповідальної позиції людини. Ціннісний релятивізм виявляється нездатний подолати нігілізм і відчуження, у якому перебуває особистість. Вона втрачає контроль над подіями. Відчуття загрози вимагає сформулювати такі принципи відповідальності, на основі яких можна було б вивести нові обов’язки людини. На думку Г. Йонаса, саме *страх* перед майбутнім людства вимагає звернення до поняття “відповідальності”. Він визначає цю вимогу як “*евристику страху*”⁹²: лише передбачуване спотворення або знищення людини та світу допомагає нам зрозуміти людину і світ, які необхідно зберегти.



В контексті “евристики страху” завданням етики є не створення утопічних ідеалів щодо майбутнього: завдання полягає у формуванні умов для запобігання злу. Як зазначає А. Глюксман, сучасна етика повинна конституюватися як “*етика приголомшених*”⁹³. Мова йде про те, що ми не можемо дійти згоди відносно того, якими повинні бути універсальні ціннісні засади людського буття. Але наш соціальний досвід показує, як не повинно бути. “Можливо, людство дійсно ніколи не прийде до згоди щодо майбутнього проекту загального співіснування, і суперечності релятивізму і толерантності не будуть вирішені. Проте це не заважає нам спрямовувати свої зусилля на запобігання здійсненню того, що ми вважаємо неприпустимим. Тому конститутивним принципом людської спільноти виступає не так “принцип надії”, як “принцип страху””⁹⁴.

Сьогодні технологічний рівень розвитку людства досягнув такої межі, де відповідальність не може залишатись справою виключно науково-технологічної сфери. Вона розповсюджується на соціальний та екологічний рівні. Проблема полягає у “сумісності” технологічного розвитку з суспільством та природою.⁹⁵ Безперечно, не менш важливим у цьому контексті для сучасності є співвідношення розвитку економічної діяльності з соціумом і довкіллям. “Принцип страху” є зовнішнім по відношенню до економічного буття. “Ризик”, що сьогодні став ознакою повсякденності, був властивий підприємницькій діяльності від її зародження. Сьогодні саме він є основою для отримання прибутку. Проте ризик змушує підприємця зменшувати витрати на виробництво того чи іншого продукту, і таким чином врівноважувати те надлишкове марнотратство, що спостерігається на боці споживання. Таким чином, економічний розвиток, основу якого складає індивідуалізм, перестає бути справою виключно окремих індивідів.

Суттєво, що “страх” виступає тим значущим елементом сучасності, який визначає економіку як із ззовні, так і з середини.



Адже “страх”, породжуваний різноманітними ризиками, в свою чергу породжує нові потреби. Економіка виявилась здатною використати навіть розповсюдження “страху” як засобу збагачення. У цій ситуації тотальні *ризики* “представляють собою те, що шукають економісти, – потреби, які неможливо задовольнити. – писав У. Бек, – Задовольнити можна голод, інші потреби. Цивілізаційні ризики – це бездонна діжка потреб, які постійно безперервно самовідновлюються”⁹⁶.

Так виникає економіка, що прагне задовольнити зростаючу потребу людини у захисті від ризиків. Хоча вона сама постає “джерелом нових ризиків”⁹⁷. Наприклад, вживання деяких медичних препаратів, які покликані лікувати одні хвороби, призводить до появи нових. Індустріальне виробництво створює високий рівень достатку, але водночас призводить до забруднення навколишнього середовища і цим породжує нові, більш небезпечні ризики. *Нові ризики* стосуються усіх верств населення, незважаючи на майнові, географічні або державні кордони. Вони стосуються як багатих, так і бідних, як освічених так і неосвічених. У цьому смислі “суспільство ризику” є принципово *неієрархічним*. “Багатство ієрархічне... Демократичність допускає внутрішню диференційованість хоча б на ізольовані індивідуальності. Ризик згуртовує людей у недиференційовані маси”⁹⁸.

Отже, можна констатувати, що сучасність вибудовує нові контури соціокультурного, ціннісного “космосу”, і проблема соціальної відповідальності займає у ньому провідне місце. Наш час утворює різні стратегії подальшого розвитку соціуму, проте кожна з них ще до кінця не визначена. Тому ми перебуваємо в ситуації “*можливості можливостей*”, де здійснення соціальної відповідальності не є *обов’язковим*, автоматичним, а залежить від солідарної волі спільноти.



4.3. Освітній процес в рефлексіях “деконструкції”

Переосмислення кризового стану усіх сфер соціокультурного буття, включаючи освіту, належить філософії постмодернізму. Головним концептом постмодерністського інтелектуалізму була критика репресивних сил сучасності та висунення альтернативного проекту культури. Радикальність постмодерністської критики сучасного соціуму обумовлена його прагненням звільнити людину. Під критику підпадають усі ідеали епохи Модерну як такі, що насправді “приховують” насилля та “волю до влади”. В силу зазначеного розкривається близькість головної ідеї постмодернізму та освіти – ідеї *звільнення, свободи*. Збільшення міри свободи людини є “завданням освіти”⁹⁹. Проте способи досягнення свободи, або способи досягнення “повноліття” (*І. Кант*) у сучасності та епохи Модерну кардинально відмінні.

Розвиток інформаційно-комунікативних технологій відкриває якісно нові можливості як для розвитку і самовдосконалення людини, так і для маніпуляції її свідомістю. Можливість “перетворення людини в усіх її вимірах занурює наш мегасоціум в якісно нову екзистенціально-антропологічну ситуацію, що далеко не однозначно впливає на розуміння соціального розвитку людства”¹⁰⁰. На думку *В. П. Беха*, це породжує дві протилежні тенденції в суспільній свідомості. “З одного боку, у цій ситуації просвітницька віра в те, що науково-технологічні революції неминуче несуть цивілізацію до ідеально досконалого суспільства, тобто до суспільства Розуму, Справедливості, Загального благоденства, усвідомлюється як “світоглядна мара”¹⁰¹. В силу чого відбувається релятивізація усіх традиційних суспільних та індивідуальних ідеалів: зникає мета і смисл існування, майбутнє більше не виглядає втіленням справедливості та розуму, поширюються *песимістичні прогнози* щодо перспектив розвитку людства.



Друга тенденція, яку можна назвати “оптимістичною”, “позитивно сприймає глобальні зміни у планетарному просторі і вважає за необхідне й надалі вивчати соціальний світ й цілеспрямовано впливати на його подальший розвиток”¹⁰². До цього напрямку належить концепція “суспільства знань”, яка описує нові контури соціальної та культурної реальності, що виникають на основі домінуючої ролі знань, інформації і науки у цивілізаційному процесі. Якщо на місце індустріально-механічної праці приходять знання, то праця “повинна завдяки *знанням* підвищити свою цінність або зазнати перебудови”¹⁰³. Зрозуміло, що освіта у цьому процесі “підвищення цінності праці” повинна відігравати провідну роль. Адже міра цивілізаційного, технологічного розвитку країни залежить від здатності її громадян вирішувати глобальні та складні проблеми сучасності і майбутнього. Розвиток вимірюється не кількістю програмного забезпечення чи техніки, а рівнем розвитку “інтелектуального капіталу”.

“Суспільство знань” має транснаціональний характер, оскільки “знання” та “інформація” не мають національних кордонів, вони вільно переміщуються в світі завдяки поширенню інформаційних технологій. Через це освіта повинна вийти за межі *локального* у глобальний світ та відкрити для себе *глобалізацію*. В сучасному світі орієнтація лише на локальний (культурний та національний) вимір не достатня для того, щоб вважатись освіченою людиною. Нові горизонти вимагають від людини таких знань і вмінь, які допоможуть їй адекватно рухатись у транснаціональних координатах, розуміти смисл проблем і суперечностей історичного процесу. “Тому одна з великих політичних відповідей на глобалізацію говорить: *утворення та вдосконалення суспільства освіти та знання*; збільшення, а не скорочення термінів отримання освіти; послаблення або ліквідація її прив’язки до певних робочих місць та професій та орієнтація процесів професійної підготовки на ключові кваліфікації, що знаходять широке застосування; під цим



розуміється не тільки “гнучкість” та “навчання впродовж життя”, але і соціальна компетенція, вміння працювати у команді, відсутність боязні конфліктів, розуміння культури, багатопланове мислення, готовність до невпевненості та парадоксів Другого модерну”¹⁰⁴, – писав з цього приводу У. Бек.

Концепт “знання” виступає точкою перетину філософії *постмодернізму* і *суспільства знань*. Обидва теоретичні конструкти збігаються у визнанні зміни не тільки ролі, але й структури знання в сучасному світі. Відповідно до цього трансформується навчально-педагогічна практика, функції і обов’язки вчителя. Важливо те, що у інформаційному світі знання – це далеко не завжди наукове знання. Зокрема, суспільство у філософії *постмодернізму* трактується не як органічна цілісність або дуалістичне поле конфлікту, але як мережа “лінгвістичних комунікацій”, а сама мова – як множина різноманітних “ігор”, чії правила взаємовиключні та інваріантні відповідно до множинності взаємозв’язків. “В цих умовах наука виявляється не більше, ніж однією з цих мовних ігор: вона не може більше претендувати на імперські привілеї по відношенню до інших форм знання, як це було в епоху модерну”¹⁰⁵, – зазначає П. Андерсон. Таким чином, наукове знання існує паралельно з практично-буденним знанням, і в цьому значенні може втратити свою місію і призначення.

Провідною тенденцією сучасності виступає поглиблення спеціалізації. На думку Р. Бакминстера Фуллера, всі відомі випадки біологічного вимирання виникали внаслідок надмірної спеціалізації, вибіркової концентрації небагатьох генів за рахунок загальної адаптації. Те ж саме ми можемо спостерігати в сфері пізнання, де надмірна спеціалізація унеможлиблює загальне розуміння. “Спеціалізація живить почуття ізоляції, марності і розгубленості в індивідах, які в результаті перекладають на інших відповідальність за думки і соціальні дії... Тільки повний перехід від поглиблення спеціалізації до все більш всеосяжного та витонченого вселюдського мислення – з урахуванням усіх



факторів, необхідних для продовження життя на борту космічного корабля Земля – може повернути назад курс людини на самознищення в той критичний момент, коли ще зберігається можливість повернення”¹⁰⁶.

Рівноцінність будь-якого знання утворює ситуацію відмови від спрямованості на пошук об’єктивної істини. Проблема істини взагалі постає вираженням одного із багатьох освітніх метанаративів. Спроба ввести її у освітню практику класифікується як “тоталізація”, тобто як нівелювання “інакшості” та “унікальності” об’єкта пізнання. Разом з тим, це знання має ігрову природу, воно не завершене та не має чітко визначеного авторства. Таке знання відкрите до співавторства. Але потрібно розуміти, що знання в “суспільстві знань” не обов’язково пов’язане з проблемою розвитку людської особистості. “Принцип, відповідно до якого отримання знання невіддільне від формування розуму і навіть самої особистості, застаріває та буде виходити з вжитку, – писав Ж.-Ф. Ліотар. – Таке відношення постачальників і користувачів знання до самого знання прагне і буде прагнути перейняти форму відношення, яке виробники і споживачі товарів мають з цими останніми, тобто вартісну форму (*fomie valeur*). Знання виробляється і буде вироблятися для того, щоб бути проданим, воно споживається і буде споживатися, щоб набути вартість у новому продукті, і в обох цих випадках, щоб бути обміненим. Воно перестане бути самоціллю і втрачає свою “споживчу вартість””¹⁰⁷.

Знання-товар призначене не для того, щоб бути актуалізованим та переведеним у форму умінь і здібностей особистості. У світі, який динамічно змінюється, необхідно встигнути використати знання до того, як воно застаріє. Звідси зменшення потреби у всеохоплюючому знанні, у його розумінні. “Інтелектуальний “фаст-фуд”” (М. Култаєва) не передбачає витрачання часу і зусиль на серйозне ставлення до знання. Подібна ситуація безпосередньо впливає на загальний культурний рівень суспільства. “Інтелектуальний “фаст-фуд” як різновид культурного варварства



може спричинити духовну деградацію навіть тих суспільств, які сьогодні перебувають в авангарді цивілізаційного процесу. У цій культурі – а це дається взнаки вже тепер – формується легковажне ставлення до знання”¹⁰⁸. Домінування комерціалізованого знання та відсутність необхідності актуалізації екзистенційно-персоналістичних вимірів людського буття обумовлюють *дистанціювання* від смислів культури. Там, де немає розуміння, немає усвідомлення, там не може бути і дійсного смислу.

“*Песимістична*” тенденція в дослідженні сучасного соціуму більш ширше представлена у постмодерністському інтелектуалізмі. Відповідним є і погляд на соціальну роль освіти. Вимога звільнення людини від епохи Модерну поєднується з радикальним антипедагогічним пафосом та критикою усієї попередньої педагогічної практики. Ще одним ідейним джерелом постмодернізму є низка *антиінституційних* за своїм характером соціальних рухів, спрямованих проти існуючих у західних країнах соціальних інститутів, зокрема інституту *освіти*.¹⁰⁹ Причини цієї ситуації в тому, що критичний аналіз класичної культурної традиції епохи Модерну виявив приховані у ній *тоталітарні* елементи. Особливо яскраво вони були втілені у соціально-політичній практиці першої половини ХХ сторіччя. Такі традиційні цінності, як “знання”, “розум”, “наукове пізнання”, “мораль” виявились нічим іншим, як засобом досягнення та посилення влади. Таким чином, радикальна критика постмодерністів була спробою демістифікації сили та насилля, що приховувала в собі культура епохи Модерну. Зрозуміло, що наслідком такої культурної критики був нігілістичний проект, який полягав у руйнуванні класичних цінностей. Нагадаємо, що засновником подібного проекту був ще *Ф. Ніцше*¹¹⁰, а постмодерн тільки продовжив розпочату ним справу. Проте, якщо метою *Ф. Ніцше* є перехід від руйнування беззмістовних, “зовнішніх” цінностей до самостійного покладання “нових цінностей”, то в постмодернізмі метою є їх деконструкція.



Відомі представники філософії постмодернізму були швидше тими, хто діагностував кризу культури другої половини ХХ століття. Тому їх праці та ідеї не так причина, як наслідок специфічної ситуації (епохи) “*пост*”. Фактично остання є вираженням руйнування, “смерті” тих культурних орієнтирів, які визначали смисл існування в минулому. Одним з таких орієнтирів, як вже зазначалося, був “культ розуму”, який забезпечував самоідентифікацію суб’єктів та сталість способів людського існування. На зміну “раціональності” та “свідомості” приходять “ірраціональне” та “несвідоме”, “спонтанність” бажання. Людина тепер визначається не здатністю мислити, а навпаки, здатністю *бажати*. Тобто вона перестає бути розумною істотою і трансформується у “*машину бажань*”. З погляду А. П. Огурцова, “звинувачення класичного розуму, критерії загальнообов’язковості, об’єктивності цінностей, норм, сам принцип раціональності здатні призвести до того, що в якості мети і найважливішої цінності освіти висувається єдина мета та цінність – формування людини, яка поглинута споживанням продуктів аудіовізуальних засобів, яка не контролює себе та нездатна знайти в собі точку опори у тяжкі хвилини життя”¹¹¹. Зникнення внутрішньої інстанції або перетворення її на нестабільну єдність різних масок-ролей унеможлиблює існування індивіда, як істоти з неділимою “самістю” або “душею”. Людське “Я” виявляється фікцією, лише набором ідеологем та міфів. На основі цих міркувань проголошується “*смерть індивіда*” (М. Фуко).

Міркування постмодерністів ставлять завдання осмислити, які наслідки вони мають для соціальної відповідальності вчителя. Зрозуміло, що трансформація суб’єкта як самодостатнього індивіда, який є внутрішньо цілісним, “знищує” саму можливість відповідального вчинку. Адже вчинок можливий за умови, якщо людина займає позицію самості, тобто сама є автором вчинку. Але “*смерть суб’єкта*” автоматично “тягне” за собою “*смерть автора*” (Р. Барт).



Класичні уявлення про відповідальне буття передбачають існування суб'єкта, здатного до самовизначення, тобто до непередбачуваного, невизначеного способу існування. Але відмова від концепту “суб'єкт” призводить до відмови від самодостатнього начала, від тієї точки опори, з якої можливе нове буття. Але основна проблема полягає не просто у відмові від поняття або терміна “суб'єкт” – зникає суб'єктний спосіб буття, оприявленням якого є особистість. Вона була і є тим началом, яке здатне брати на себе відповідальність. Проте сучасна гуманітарна думка, як і філософія постмодернізму, констатує “розчинення” особистості. “Особистість, оригінальність, авторство розглядаються як ілюзії свідомості або умовні конструкції, за якими діють механізми знакових систем, мови, несвідомого, ринку, міжнародних монополій, владних структур, які розподіляють функції між індивідами”¹¹², – зазначає *Е. Епштейн*.

Важливо усвідомлювати, що зникнення соціокультурних передумов для встановлення суб'єктного способу буття мають негативні наслідки для освітнього простору. По-перше, існування особистості було невід'ємне від ідеї *гуманізму*. Зрозуміло, що “гуманістична освіта” повинна бути спрямованою на всебічний розвиток людини. У ситуації, коли усі орієнтири є рівноцінними, рух до будь-якого з них стає проблемним. Людське існування характеризується як “хаос” та “невизначеність”. Практичні або теоретичні спроби окреслити та структурувати цю невизначеність характеризуються як “насилля”. В такому випадку педагогіка втрачає свої теоретичні основи. Це призводить до того, що “природа людини розчиняється в лабільних, мінливих актах комунікації, самі акти комунікації не підпорядковані будь-яким нормам, спонтанні та мимовільні”¹¹³. Звідси впливає *невизначеність покликання* вчителя, або швидше відсутність покликання та ідеї його діяльності. Вчительство “розчиняється” у спонтанності соціального і визначається його мінливими потребами. Вчитель тут *клерк*, що надає “освітні послуги”. Подібна



трансформація, виражена у способі діяльності, призводить до перебудови усього людського буття та властива антропологічно-екзистенційній ситуації сучасної людини взагалі. “Замість зусиль думки – спонтанність, замість відповідальності – свавілля, замість регулятивних норм – консенсус, замість цінностей – домовленості, які не мають обов’язкового характеру і не припускають довіри і відповідальності, замість реальності – симулякри, замість інтенціональності – комунікативність, замість істини – переконання...”¹¹⁴, – констатує А. П. Огурцов.

Отже, соціокультурні трансформації з необхідністю породжують трансформацію гуманізму. Але постає питання, чи можливий гуманізм без визначених, сталих характеристик власне людського (людиновимірного) існування? Постмодернізм радикалізував критику і цього досягнення класичної культури; відбувається “відмова від гуманізму: людина, що розглядається як суб’єкт та об’єкт пізнання, вважається вже не господарем, а похідною від бажань та дискурсів систем влади”¹¹⁵. Проте, саме прагнення до того, щоб бути *господарем* та *володарем* усього сущого, ставиться у провину людині культури Просвітництва. Іманентний їй гуманізм ставив людину у центр буття. Усі засоби були добрими, якщо вони могли привести до блага людини. Але благом народу, людини прикривались усі тоталітарні і авторитарні режими. В такій ситуації гуманізм постає ще однією ідеологемою класичної культури.

В контексті класичного гуманізму, як відомо, формується індивідуалізм. Сьогодні вирішення фундаментальних соціальних суперечностей неможливе не лише окремими індивідами, але й цілими країнами. Тому все менш очевидною та важливою стає усвідомлення обмеженості самоцінності людини. “Людина – це не завжди добре та не завжди самоцінно”¹¹⁶, – вважає Г. Тульчинський. Кризові явища дегуманізують культуру, вона втрачає моральні смисли, відкриваючи можливості для “постлюдської персонології”. Тому виникає спокуса проголосити і “смерть гуманізму”. “Схоже,



настав час чітко відрізнити поняття гуманізм та гуманітарність, включаючи в останню і постлюдську персонологію. Гуманізму, схоже, місце поряд з економізмом та націоналізмом – формами обмеженої гуманітарності. Гуманітарність постає персонологією вільного духу”¹¹⁷, – стверджує Г. Тульчинський.

Однак “похорони” гуманізму є завчасними. Адже поняття “дух”, що належить класичній культурі, продовжує своє існування також у постмодерністській інтелектуальній традиції. Очевидно, варто говорити про *трансформацію* класичного гуманізму відповідно до сучасних реалій. Зокрема, у зв’язку з науково-технологічним розвитком з’являються нові можливості втручання у людське тіло. На цій основі виникає *постгуманізм*, згідно з яким біологічна форма людської істоти не є сталою, вона змінювалась у минулому, і ми можемо очікувати її змін у майбутньому. Розвиток біотехнологій може сприяти прискоренню цих змін. Таким чином, “постгуманізм” є вираженням та “розвитком двох найбільш потужних прагнень модерну: сповільнення часу та продовження людського життя. Те, що нові біотехнології працюють на збереження “Я”, а не на його знищення, не ставить їх поза постмодерном – їх існування тільки показує, що постмодерн визнає суперечності. А окрім цього, якщо людина пам’ятає та мислить, дихає та живе завдяки мікрочіпам та генній терапії, чи можна без застережень стверджувати, що вона зберегла своє справжнє “Я”?”¹¹⁸, – стверджує К. Харт.

Розмірковуючи над зазначеною проблемою, сучасний американський мислитель Ф. Фукуяма вважає: “Страх перед тим, що врешті-решт біотехнологія принесе нам втрату нашої людської суті – тобто важливої якості, на якій тримається наше відчуття того, хто ми такі та куди йдемо, які б не відбувалися зміни з людиною за всю її історію – закономірний”¹¹⁹. Трансформація людської “тілесності” і “духовності” ставить під сумнів здатність людини не тільки відповідати за свої дії, але й контролювати їх. Дійсно, не можна “передбачити, до якого часу розумний суб’єкт, що



цілеспрямовано формує власне тіло, збереже сукупність властивостей, які складають людську якість?”¹²⁰. Те ж саме питання можна поставити по відношенню до процесу освіти та виховання. До якої міри трансформації вчителя як людини, самого процесу навчання та виховання будуть зберігати свою сутність? Де та межа технологізації цього процесу, за якою інститут вчительства перестає бути самим собою?

Отже, в епоху Постмодерну гуманізм перетворюється на один з багатьох гранд-нарративів, який разом з іншими нарративами підлягає деконструкції. Звідси витікає неможливість будь-яких централізмів: *людиноцентризму, антропоцентризму, дитиноцентризму* тощо. Адаже зникає така структура в людському бутті як *центр*. В такій ситуації, вважає *І. Предборська*, сучасна педагогіка є “принципово *ацентристською*”.¹²¹ Мова йде про те, що філософія освіти та радикальна педагогіка живиться ідеями *постструктуралізму*, концепцією “*іншості*” *Е. Левінаса*, згідно з якою “*Інший*” постає у всій своїй не редукованій “*інакшості*” й розглядається як істота, неосяжна у своїй унікальності. Звідси недопустимість в освіті накладати на “*Іншого*” загальні абстрактні схеми, що впорядковують та нівелюють його “*інакшість*” (унікальність). Важливою для розуміння сучасної педагогіки є також критика *центрованості* як принципу європейської культури. Замість неї проголошується “множинність” локальних культурних контекстів, які унеможливають існування унікального смислу. Відбувається народження, або легітимізація різноманітних вимірів реальності, які виходять за межі великих нарративів, а тому раніше були маргінальними. Критика гуманізму, “руйнація універсалістських і раціоналістичних домінант модерну означає кінець гранд-нарративів, що відкриває нескінченні можливості для локальних форм життя, перехід до культури різноманітності. Проголошення “свободи різноманітностей” означає визнання права на існування найрізноманітніших інтелектуальних, культурних та



інших практик; можливість почути себе у цій різноманітності”¹²², – зазначає І. Предборська.

Усунення різноманітних “центризмів” приводить до встановлення *толерантності* як однієї з провідних ідей не тільки освітнього процесу, але й людської спільноти в цілому. Проте толерантність є позитивним моментом людського співіснування у тому випадку, якщо вона не приховує дійсну “байдужість” та дистанційованість індивідів один від одного. Не менш важливим є “небайдуже” ставлення людини до оточуючого її світу та до себе самої. А це вже вимагає наявності суб’єктного (персоналістичного) способу існування, який руйнується сьогодні. Якщо толерантність – це суб’єктна позиція, то вона вимагає налаштованості людини відстоювати її, отже, не бути байдужою по відношенню до неї (позиції). Людина повинна усвідомлювати себе (свою позицію) і не перетворювати толерантність на конформістське пристосування до домінуючих у соціокультурній реальності ідеологем. В іншому випадку толерантність є безпринципністю, тобто зворотною стороною “антифундаменталізму”, який відстоюють філософи-постмодерністи. Антифундаменталізм дійсно заохочує людину до критичного ставлення до гранд-наративів, але заснована на цьому освітня практика “визнається неефективною, оскільки вона не може “забезпечити” своїх суб’єктів “основами” для стабілізації життя. Адже недолік стабільності та спрямованості – одна з головних проблем сучасної культури. Антифундаменталістське навчання не дає засобів розв’язання цієї проблеми, що, передбачається, може мати неприємні деструктивні наслідки”¹²³.

Ситуація “нестабільності” і “безгрунтовності”, яка виникає, унеможливорює існування інстанції відповідальності. По-перше, зникає “зовнішня інстанція” у вигляді структурованої ієрархії цінностей і “освяченого” традицією закону, які накладали відповідні вимоги і зобов’язання на індивідів. Важливо те, що багато з цих закономірностей впорядковували повсякденне людське існування. На думку В. П. Беха, “цими закономірностями, що



визначають протікання людської діяльності від найпершої спонуки до усвідомлення результатів, виступають: з одного боку, нужди, потреби та мотиви, динамічні тенденції, з другого, – норми, цінності, принципи, переконання, що виступають в ролі регуляторів реалізації процесу задоволення нужд та потреб відповідно до запитів соціального середовища. Це своєрідний фільтр, проходячи через який мотиви трансформуються в інтереси, а діяльність, спрямована на задоволення потреб, знаходить соціально прийнятний спосіб реалізації”¹²⁴

По-друге, в результаті “смерті суб’єкта” деформується “внутрішня інстанція”, центр відповідальності. *Совість* як критерій відповідального вчинку стає аморфною. Рушійною силою діяльності виступає не увага (повага) до “Іншого”, а вимоги “деперсоналізованої”, відчуженої структури. Для вчителя це означає, що цінність і суспільна значущість його діяльності починає вимірюватись розміром заробітної платні, а способи діяльності та їх мета визначаються вимогами ринку. Подібна ситуація є звичною для багатьох західних закладів освіти. “*Відносини в аудиторії* в середньостатистичному американському університеті (тільки з бакалавратом) мають три основні риси: а) *продукт* споживання (чого навчитися) має бути чітко окресленим і доступним, як і будь-який ринковий товар; б) будь-яка робота, зроблена студентом, має бути визнана (затрачений час, зазвичай наголошують на “зусиллі”): будь-який платіж є оплатою за *щось*; в) все це перетворює викладача з педагога (шляхом атестації студентами) на бізнесмена. У такий спосіб втрачається повноваження оцінити *формування* або *розвиток* студента – він просто фіксує поведінку”¹²⁵, – зазначає А. Франко.

Освіта, орієнтована на вимоги ринку, поступово відмовляється від класичної моделі вчительства як моделі формування людини. Ринок вимагає не цілісної особистості, а лише потрібних на сьогодні “умінь” і “компетенцій”. Зрозуміло, що подібна ситуація є принципово дегуманізованою. Адже людина тут “уречевлюється” і



постає “сировиною”, “ресурсом” для функціонування системи. Відчужена від людини система вимагає підготовки такого індивіда, який міг би легко адаптуватися до її вимог. Людина постає завжди вже “захопленою” тією або іншою структурою, тим або іншим дискурсом. Питання про її онтологічні засади не ставиться, отже, вона сприймає себе як “даність”. Сучасний світ як процес динамічних трансформацій також сприймається як “даність”. Подібна світоглядна константа властива культурі “споживання” – “суспільству споживання”. Більшість в цьому суспільстві сприймає знання, інформацію, соціальні інститути як “даність” внаслідок того, що вони *ніколи* їх не виробляли. Тому їх діяльність спрямована на використання *готових* продуктів. Нагадаємо, що подібна інтенція властива первісно-міфологічній свідомості саме внаслідок нерозвиненої господарської діяльності.

Освіта, у якій домінує таке споживче (*споживацьке*) ставлення до знань, продукує носіїв *непродуктивної свідомості і мислення*. Освіта як організація з надання певних послуг не може продукувати критичне, теоретичне мислення. Як зазначає *П. К. Лісман*, класичне знання завжди означало можливість дати відповідь на питання, чим є “щось”, “що є що”, і “чому” воно існує. “Саме через це знання не можна споживати. Відтак освітні заклади також не можуть бути перетворені на підприємства з надання послуг, а засвоєння знань не може відбуватися у вигляді гри, оскільки тоді не відбувається кропіткої роботи мислення”¹²⁶. Споживання знання не передбачає його осмислення, і тим більше його відкриття для себе. Міра засвоєння вичерпується тим мінімумом, який необхідний для його використання. “Можливо, що саме ця легкість доступу до інформації саботує засвоєння знань. Без опрацювання й осмисленого засвоєння більшість інформації залишиться на рівні поверхового ознайомлення. Не тільки студенти дедалі частіше плутають механічне копіювання з Інтернету реферату на семінарське заняття із самостійним його написанням”¹²⁷, – вважає *П. К. Лісман*.



В такій ситуації поза увагою залишається *змістовний* вимір знання. Це по суті вже не знання, а інформація, придатна до використання. Тобто така інформація, яка може бути ефективною і результативною. В цьому контексті “суспільство знань” розкривається як *суспільство тих, хто насправді “не знає”*. Дійсне, осмислене знання виявляється *не результативним*. Сутнісною рисою, яка відрізняє “суспільство знань” від минулих соціально-економічних утворень, є його комунікативність. “І за словом “інформація” приховується саме комунікація, а не знання. Спостерігаючи за сучасними політиками, біржовими маклерами, журналістами та їх аудиторією, важко не помітити: більш інформована людина – це не та, котра більше знає, а та, хто бере участь у більшій кількості комунікацій”¹²⁸. Взаємодія вчителя з учнем також може бути визначена як комунікація, але з якої вилучена змістовна частина. Тобто це комунікація “без спілкування”. Залишається тільки знеособлений обмін інформацією. Звідси зрозуміло, що тепер вчитель – це не той, хто прикладом власного вчинку продукує загальнолюдські смисли, а той, хто тиражує готове знання.

Розповсюдження зазначених тенденцій обумовлює радикальну трансформацію інституту вчительства. З погляду *Ж.-Ф. Ліотара*, раніше вчитель “відтворював” та “розповсюджував” всезагальну модель життя, яка була пов’язана з наративом “звільнення”. Сьогодні критерієм освіти виступає “*результативність*”¹²⁹. У цьому контексті “університети та інститути вищої освіти підпорядковуються відтепер вимозі формування компетенцій, а не ідеалів... Передача знань не виглядає більше як те, що покликано формувати еліту, здатну вести націю до звільнення, але постачає системі гравців, здатних забезпечити відповідне виконання ролі на практичних посадах, які потрібні інститутам”¹³⁰. Потрібно зважати, що подібна ситуація робить виховання суто формальною справою. Вчительство, позбавлене ідейного змісту, може бути лише функцією. А це означає, що вчитель відповідальний не за



становлення особистості, а за навчання індивіда досягати ефективних результатів у вибраній професії. Однак вчитель, який має справу не з цілісною людиною, а виключно з майбутнім вузькоспеціалізованим фахівцем, сам постає “уособленням” предмету, який він викладає. Таким чином, відповідальність вчителя починає залежати від того, наскільки ефективно він надає відповідні освітні послуги.

Безумовно, що “витіснення” виховної функції вчителя безпосередньо пов’язане з комерціалізацією знання в сучасній освіті. Критика постмодернізмом педагогіки та філософії освіти стосовно недопустимості “репресивного насилля” в освіті виявилась економічно обґрунтованою. У концепті “суспільства знань” у зв’язку з цим актуалізується антипедагогічний дискурс. Так, наприклад, на думку *Е. Браунмюля*, “немає педагогіки, яка б не була більш або менш явним терором”¹³¹. Виховання трактується як “дресирування” та “придушення” індивідуальності дитини. “Виховання у будь-якій формі є жорстоким поводженням з дитиною”¹³². Але якщо дисципліна характеризується як “воля до влади”, тоді унеможлиблюється *самодисципліна*, без якої не може бути і мови про соціальну відповідальність усіх учасників педагогічного процесу.

Проте, *влада*, *насилля* та *дисципліна* є невід’ємними атрибутами “соціальної відповідальності”, так само як і “ідентичності”. Інша справа, що насамперед вони повинні бути спрямовані не назовні, а на самого себе. Але якщо вони нівелюються в культурі сьогодення, тоді єдиним способом уникнення розчарування та повернення хоча б “ілюзії статусу вчителя” залишається “симуляція”.¹³³ Позиція вчителя тримається на цілеспрямованій діяльності щодо впорядкування, культивування, або, інакше кажучи, окультурення свавільної спонтанності внутрішнього світу учня. Тому дисципліна, так само як і примус, відіграють тут величезну роль. “Дисципліна є організованим примусом, організованим не тільки у тому сенсі, що він сам є дещо впорядковане, але і таке, що впорядковує, має своєю



метою організацію. Це є, можна сказати, узгодження зусиль для отримання за допомогою наявних засобів максимального ефекту”¹³⁴, – писав С. І. Гессен. Так зрозуміла дисципліна тісно пов’язана з владою. “Дисциплінована людина володіє сама собою”¹³⁵. Але в контексті дисципліни влада є тільки *засобом* і ніколи не *самоціллю* (метою).

Разом з тим дисципліна може набувати деформованих рис, і тоді ми маємо справу з *дресируванням*. Останнє є таким відношенням, яке не передбачає в “Іншому” особистості. Те, на що спрямоване дресирування, не має волі та розуму, тобто не здатне до індивідуальної активності. Можна сказати, що воно є уречевлюючим, механістичним відношенням і породжує тільки елементарні реакції, викликані обмеженим набором стимулів. Дресирування не передбачає самостійного та ініціативного існування у свого об’єкта. “У цьому сенсі об’єктом її виступають речі (хоча б і одушевлені), а не особа. Навпаки, дисципліна звернена до людей, за якими визнається свої воля та розум, тобто до осіб”¹³⁶. Потрібно зважати, що дисципліна вимагає дій, які не передбачені автоматично. Тому вона залишає місце для ініціативи людини. Вона вказує на *мету*, до якої необхідно прагнути, проте не визначає *шляху* та засобів її досягнення. Звідси витікає важлива властивість дисципліни: “Вона припускає відповідальність виконавців, чого немає в дресируванні, що вимагає від свого об’єкта завжди однакової і заздалегідь визначеної відповіді на отриманий наказ”¹³⁷. В контексті відносин учень-вчитель різниця полягає не так у наявності влади, як у мірі відповідальності. Відповідальний вчитель ніколи не позбавить учня можливості бути *відповідальним* суб’єктом. Відмова у цьому рівнозначна відмові у володінні учнем *гідності*. Звідси витікає, що вчитель відповідає не тільки перед суспільством за учня, але і перед учнем. А це означає, що вони разом підпорядковані тій вищій меті, заради якої і встановлюється дисципліна. Тому між позицією вчителя та позицією учня немає нездоланої дистанції, як це має місце у



випадку дресирування. Зрозуміло, що в основі дисципліни, на відміну від дресирування, міститься *свобода*.

Таким чином, становлення свободи неможливе без дисципліни. Відмова від останньої як умови становлення і розвитку інституту вчительства включає учасників освітнього процесу у дуалізм зовнішнього примусу знеособленої системи та свавілля внутрішнього бажання. Соціальна відповідальність тут перетворюється на процес адаптації до умов реального життя. Але це вже не має ніякого відношення до дійсності. Діяльність та праця вчителя перетворюються на симулякр. У свій час Ж. Бодріяр показав це на прикладі вищої освіти. “Обмін знаками (знаннями, культурою) в Університеті, між “тими, хто навчає”, і “тими, кого навчають”, з певного часу вже тільки таємна змова, що супроводжується гіркотою байдужості (індиферентністю знаків, що тягне за собою охолодження в суспільних і людських відносинах), тільки симулякр, що супроводжується психодрамою (з ганебною потребою в теплі, в присутності, з едиповим обміном, з педагогічним інцестом, який прагне зайняти місце втраченого обміну праці та знань). У цьому значенні Університет залишається місцем *безнадійної ініціації, залучення до порожньої форми вартості...*”¹³⁸. Вчитель як виконавець та ретранслятор існуючого соціального порядку змушений існувати у просторі девальвації усіх класичних цінностей педагогічної діяльності. У такій ситуації перспективи його соціальної відповідальності залишаються відкритим питанням, вирішення якого залежить від того, чи залишилась у постлюдській реальності можливість *особистого вчинку*.

* * *

Становлення особистості в освіті завжди обумовлено свободою діяльності як вчителя, так і учня. Щоб не перетворитись на сваволю, свобода повинна бути взаємопов’язана з відповідальністю. Свобода існує в двох формах: “свобода від”, яка є



“негативною свободою”, і “свобода для” – “позитивна свобода”. Свобода не може бути необмеженою. Визначення меж свободи пов’язане з проблемою “ідентичності”. Якщо смисл життя людини полягає у реалізації її як творця цінностей, що можливо завдяки наявності у неї свободи волі, то недопустимо ставитися до учнів як до “речей”, якими можна маніпулювати. Свобода здійснюється як реалізація потенції особистості, вона є не “даром”, а досягненням особистості. Реалізація інтенцій свободи здійснюється за умови формування відповідальності. Свобода як усвідомлена необхідність створює умови для відповідального соціокультурного буття особистості.

Сучасний світ характеризується динамікою всіх сфер соціального життя, що кардинально змінює ціннісні виміри життя людини, параметри її існування. Трансформації ціннісного світу людини обумовлені переходом соціального буття від простих схем організації до надскладних структур. Ця ситуація проблематизує розвиток ідентичності, підвищує відповідальність за неї. Дійсно відповідальним може бути тільки самототожний суб’єкт.

Одним із результатів соціально-економічних трансформацій постає “суспільство споживання”. Воно не передбачає смислової єдності індивідів, які його складають. Перспективи необмеженого споживання є симуляція реальної індивідуальності. В цій ситуації істина постає функціонально неефективною. Все більшого значення набуває перехід до системи абстрактних цінностей, які деформують основи сучасної культури. Завдання освіти – максимально зменшити деформацію цінностей життя сучасної людини у викликах епохи. Фактором сучасного життя є “суспільство знань”, в якому розвиток освіти відбувається в параметрах знання та інформації. Разом з тим в дискурсах філософії постмодернізму відбувається переосмислення освітнього процесу. Зокрема, здійснюється деконструкція усталених традиційних принципів культури і освіти. Існування “симулякрів” актуалізує роль відповідального знання і відповідальної освіти.



Посилання

- ¹ Д'юї Дж. Досвід і освіта / пер. з англ. М. Василечко. – Львів : Кальварія, 2003. – С. 57.
- ² Сартр Ж. П. Бытие и ничто: Опыт феноменологической онтологии / пер. с фр., предисл., примеч., В. И. Колядко. – М. : Республика, 2000. – С. 452.
- ³ Спиноза Б. Этика // Избранные произведения : в 2-х т. – Т. 1. – М. : Госполитиздат, 1957. – С. 362.
- ⁴ Гоббс Т. Избранные произведения : в 2-х т. – Т. 2. – М. : Мысль, 1964. – С. 231.
- ⁵ Там само. – С. 233.
- ⁶ Спиноза Б. Этика // Избранные произведения : в 2-х т. – Т. 1. – С. 456.
- ⁷ Там само. – С. 616.
- ⁸ Мизес Л. Социализм. Экономический и социологический анализ. – М. : Catallaxу, 1994. – С. 85.
- ⁹ Байдалюк О. Позитивно-правовая проблематика договорного права // Антропология права: філософський та юридичний виміри (стан, проблеми, перспективи): Статті учасників Другого всеукраїнського “круглого столу” (м. Львів, 1-2 грудня 2006 року). – Львів : Край, 2007. – С. 14.
- ¹⁰ Левіцкій С. А. Трагедия свободы. – М. : Посев, 1984. – С. 183.
- ¹¹ Берлин И. Философия свободы. Европа / предисловие А. Эткинда. – М. : Новое литературное обозрение, 2001. – 448 с.
- ¹² Там само. – С. 127.
- ¹³ Хабермас Ю. Философский дискурс о модерне : пер. с нем. – М. : Издательство “Весь Мир”, 2003. – С. 94.
- ¹⁴ Там само. – С. 94.
- ¹⁵ Арендт Х. Скрытая традиция: Эссе / Ханна Арендт ; пер. с нем. и англ. Т. Набатниковой, А. Шибаровой, Н. Мовниной. – М. : Текст, 2008. – С. 28.
- ¹⁶ Берлин И. Философия свободы. Европа. – С. 152.
- ¹⁷ Козин Н. Г. Идентификация. История. Человек // Вопросы философии. – 2011. – № 1. – С. 46.
- ¹⁸ Бычко И. В. В лабиринтах свободы. – М. : Политиздат, 1976. – С. 4.
- ¹⁹ Там само.
- ²⁰ Арендт Х. Истоки тоталитаризма / пер. с англ. И. В. Борисовой, Ю. А. Кимелева, А. Д. Ковалева, Ю. Б. Мишкенене, Л. А. Седова. Послесл.



- Ю. Н. Давыдова. Под ред. М. С. Ковалевой, Д. М. Носова. – М. : ЦентрКом, 1996. – С. 614.
- ²¹ Там само.
- ²² Там само. – С. 614-615.
- ²³ Берлин И. Философия свободы. – С. 144.
- ²⁴ Столяров А. А. Свобода воли как проблема европейского морального сознания. Очерки истории: от Гомера до Лютера. – М. : “Греколатинский кабинет” Ю.А. Шичалина, 1999. – С. 9.
- ²⁵ Кононенко В. І. Концепти українського дискурсу. – Івано-Франківськ : Плай, 2004. – С. 33.
- ²⁶ Сартр Ж. П. Бытие и ничто: Опыт феноменологической онтологии. – С. 558-559.
- ²⁷ Кларк К., Холквист М. Архитектоника ответственности // Бахтин М. М. : pro et contra. Антология: творчество и наследие М. М. Бахтина в контексте мировой культуры. – Том 2 / сост., вступ. ст. и коммент. К. Г. Исупова. – СПб : Издательство Русского Христианского Гуманитарного Института, 2002. – С. 42.
- ²⁸ Бахтин М. М. К философии поступка // Собрание сочинений : в 7 т. – Т. 1. Философская эстетика 1920-х годов. – М. : “Русские словари”, “Языки славянских культур”. – С. 8.
- ²⁹ Бибахин В. В. Ранний Хайдеггер: Материалы к семинару. – М. : Институт философии, теологии и истории св. Фомы, 2009. – С. 413.
- ³⁰ Бычко И. В. В лабиринтах свободы. – С. 12.
- ³¹ Там само.
- ³² Там само.
- ³³ Там само.
- ³⁴ Аббаньяно Н. Экзистенция как свобода // Вопросы философии. – 1992. – № 8. – С. 148.
- ³⁵ Там само. – С. 149.
- ³⁶ Столяров А. А. Свобода воли как проблема европейского морального сознания. Очерки истории: от Гомера до Лютера. – С. 14.
- ³⁷ Аббаньяно Н. Экзистенция как свобода. – С. 153.
- ³⁸ Табачковський В. Г. Людина – Екзистенція – Історія / Табачковський В. Г. – К. : Наук. думка, 1996. – С. 49.
- ³⁹ Ясперс К. Философия. Книга вторая. Просветление экзистенции / К. Ясперс // перевод с нем. А. К. Судакова. – М. : “Канон+” РООИ “Реабилитация”, 2012. – С. 177.



- ⁴⁰ Там само. – С. 189.
- ⁴¹ Там само. – С. 193.
- ⁴² *Гайдено П. П.* Прорыв к трансцендентному: Новая онтология XX века. – М. : Республика, 1997. – С. 286.
- ⁴³ *Зорин А. Л.* Экзистенциализм и позитивный экзистенциализм Н. Аббаньяно // Аббаньяно Н. Введение в экзистенциализм / перевод с итал., коммент., и именной указатель А. Л. Зорина. – СПб. : Алетейя, 1998. – С. 11.
- ⁴⁴ *Эпштейн М. Н.* Философия тела / М. Н. Эпштейн. Тело свободы / Г. Л. Тульчинский. – СПб. : Алетейя, 2006. – С. 7.
- ⁴⁵ Там само.
- ⁴⁶ *Пайнс Р.* Собственность и свобода / Р. Пайнс. – М. : Московская школа политических исследований, 2001. – С. 57.
- ⁴⁷ *Гегель Г. В. Ф.* Философия права / Г. В. Ф. Гегель. – М. : Мысль, 1990. – С. 94.
- ⁴⁸ *Сорокин П. А.* Социальная и культурная динамика / Питирим Александрович Сорокин; пер. с англ., вст. статья и комментарии В. В. Сапова. – М. : Астрель, 2006. – С. 35-42.
- ⁴⁹ Там само. – С. 37.
- ⁵⁰ Там само. – С. 47.
- ⁵¹ Там само. – С. 40.
- ⁵² Там само. – С. 43.
- ⁵³ *Тищенко П.* Ответственность и риск в эпоху “другого модерна” // Логос. – 2006. – № 4 (55). – С. 32.
- ⁵⁴ Танатография Эроса: Жорж Батай и французская мысль середины XX века. – СПб. : Мифрил, 1994. – С. 225.
- ⁵⁵ *Кристева Ю.* Силы ужаса: эссе об отвращении. – СПб. : Алетейя, 2003. – С. 245.
- ⁵⁶ *Бауман З.* Свобода / пер. с англ. Г. М. Дашевского, предисл. Ю. А. Левады. – М. : Новое издательство, 2006. – С. 58.
- ⁵⁷ Там само.
- ⁵⁸ *Бодрийар Ж.* Забыть Фуко. – М. : “Владимир Даль”, 2000. – С. 33.
- ⁵⁹ *Пригожин И., Стенгерс И.* Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой. – М. : Прогресс, 1986. – С. 45-46.
- ⁶⁰ *Бауман З.* Текущая современность / З. Бауман; пер. с англ. С. А. Комарова; под ред. Ю. В. Асочакова. – СПб. [и др.]: Питер, 2008. – 240 с. – Библиогр. в примеч.: с. 232-238.



- ⁶¹ Бауман З. Индивидуализированное общество / пер. с англ. под ред. В. Л. Иноземцева. – М. : Логос, 2005. – С. 181.
- ⁶² Арендт Х. Vita activa, или О деятельной жизни / пер. с нем. и англ. В. В. Биbihина ; под ред. Д. М. Носова. – СПб. : Алетейя, 2000. – 437 с.
- ⁶³ Там само. – С. 314.
- ⁶⁴ Там само.
- ⁶⁵ Джеймс Клиффорд. О коллекционировании искусства и культуры // Контексты современности – II: Хрестоматия. 2-е изд., перераб. и доп. / сост. и ред. С. А. Ерофеев. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 2001. – С. 60.
- ⁶⁶ Димаджио П. Культура и хозяйство // Экономическая социология – Том 5. – № 3. Май. – 2004 – С. 57. – [Режим доступа: www.ecsoc.msses.ru].
- ⁶⁷ Максакова Р. В. Общество кредита или Кредит приобщенности (общности) // Герменевтика сообщества : материалы конференции / С. И. Голенков (отв. ред.) [и др.]. – Самара : Изд-во “Самарский университет”, 2011. – С. 297.
- ⁶⁸ Юнгер Ф. Г. Совершенство техники; Машина и собственность / пер с нем. И. П. Стреловой. – СПб. : Владимир Даль: Фонд университета, 2002. – С. 38.
- ⁶⁹ Максакова Р. В. Общество кредита или Кредит приобщенности (общности). – С. 297.
- ⁷⁰ Хайдеггер М. Преодоление метафизики // Хайдеггер М. Время и бытие. – М. : Республика, 1993. – С. 190.
- ⁷¹ Маньковская Н. Б. Париж со змеями (Введение в эстетику постмодернизма). – М. : ИФРАН, 1995. – С. 100.
- ⁷² Фромм Э. Здоровое общество. Догмат о Христе / пер. с нем. – М. : АСТ: Транзиткнига, 2005. – С. 179.
- ⁷³ Там само.
- ⁷⁴ Веблен Т. Теория праздного класса : пер. с английского / Вступительная статья кандидата экономических наук С. Г. Сорокиной. Общая редакция доктора экономических наук В. В. Мотылева. – М. : Прогресс, 1984 – С. 120.
- ⁷⁵ Фромм Э. Здоровое общество. Догмат о Христе. – С. 168.
- ⁷⁶ Там само.
- ⁷⁷ Маньковская Н. Б. Париж со змеями. – С. 101.
- ⁷⁸ Там само.
- ⁷⁹ Камю А. Бунтующий человек. Философия. Политика. Искусство : пер. с фр. – М. : Политиздат, 1990. – 415 с. – (Мыслители XX века).



- ⁸⁰ Маркова Л. А. Философия из хаоса. Ж. Дельоз и постмодернизм в философии, науке, религии. – М. : Канон +, 2004. – С. 314.
- ⁸¹ Делез Ж. Логика смысла / пер. с фр. Я. И. Свирский. – М. : Раритет; Екатеринбург : Деловая кн., 1998. – С. 17.
- ⁸² Там само. – С. 18.
- ⁸³ Слотердайк П. Критика цинического разума. – Екатеринбург : У-Фактория, М. : АСТ, 2009. – С. 48-49.
- ⁸⁴ Там само. – С. 29-30.
- ⁸⁵ “Великая трансформация” Карла Полаanyi: прошлое, настоящее, будущее. / под общей ред. Р. М. Нуреева. – М. : ГУ-ВШЭ, 2007. – С. 23.
- ⁸⁶ Там само.
- ⁸⁷ Там само. – С. 27.
- ⁸⁸ Слотердайк П. Критика цинического разума. – С. 48-49.
- ⁸⁹ Жижек С. Возвышенный объект идеологии / пер. с англ. В. Сафронов. – М. : Художественный журнал, 1999. – С. 36.
- ⁹⁰ Слотердайк П. Критика цинического разума. – С. 37.
- ⁹¹ Адорно Т. В. Негативная диалектика / перевод с немецкого Е. Л. Петренко. – М. : Научный мир, 2003. – С. 200.
- ⁹² Йонас Г. Принцип відповідальності. У пошуках етики для технологічної цивілізації. Пер. з нім. – К. : Лібра, 2001. – С. 7.
- ⁹³ Новая этика: солидарность “потрясенных” (интервью с А. Глюксманом) // Вопросы философии. – 1991. – № 3. – С. 84-90.
- ⁹⁴ Йонас Г. Принцип відповідальності. У пошуках етики для технологічної цивілізації. – С. 219.
- ⁹⁵ Там само. – С. 381.
- ⁹⁶ Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну / пер. с нем. В. Сидельникова и Н. Федоровой. – М., 2000. – С. 26.
- ⁹⁷ Тищенко П. Ответственность и риск в эпоху “другого модерна”. – С. 36-37.
- ⁹⁸ Там само. – С. 37.
- ⁹⁹ Гегель Г. В. Ф. Философия права. – С. 232.
- ¹⁰⁰ Бех В. П., Семененко Л. М. Соціальний організм навчального закладу: самоорганізація, саморегуляція та управління : монографія / В. П. Бех, Л. М. Семененко. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – С. 5.
- ¹⁰¹ Там само. – С. 6.
- ¹⁰² Там само.



- ¹⁰³ Бек У. Что такое глобализация? / пер. с нем. А. Григорьева и В. Седелника ; общая ред. и послесл. А. Филиппова. – М. : Прогресс-Традиция, 2001. – С. 237.
- ¹⁰⁴ Там само. – С. 238.
- ¹⁰⁵ Андерсон П. Истоки постмодерна / пер. с англ. А. Аполлонова ; под ред. М. Маяцкого. – М. : Издательский дом “Территория будущего”, 2011. (Серия” Университетская библиотека Александра Погорельского”). – 208 – С. 38.
- ¹⁰⁶ Buckyminster Fuller R. Synergetics: Explorations In The Geometry Of Thinking. – New York : Macmillan Co., 1975 – P. XXV-XXVI.
- ¹⁰⁷ Лиотар Ж. -Ф. Состояние постмодерна / пер. с фр. Н. А. Шматко. – М. : Институт экспериментальной социологии, СПб. : Алетейя, 1998. – (серия “Gallicinium”) – С. 19.
- ¹⁰⁸ Култаєва М. Амбівалентність евристичного потенціалу конструкту “суспільство знань”: резерви і перспективи оновлення змісту сучасної освіти // Філософія і методологія розвитку вищої освіти України в контексті євроінтеграційних процесів: / [авт. кол. : В. Андрущенко (керівник), М. Бойченко, Л. Горбунова, В. Лутай, та ін.]. – К. : Педагогічна думка, 2011. – С. 229.
- ¹⁰⁹ Огурцов А. П., Платонов В. В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. – СПб. : РХГИ, 2004. – С. 409.
- ¹¹⁰ Ницше Ф. Воля к власти. Опыт переоценки всех ценностей / пер. с нем. Е. Герцык и др. – М. : Культурная революция, 2005. – 880 с.
- ¹¹¹ Огурцов А. П. Постмодернистский образ человека и педагогика // Человек. – 2001. – № 3. – С. 27.
- ¹¹² Эпштейн М. Постмодерн в России. Литература и теория. – М. : Издание Р. Элинина, 2000. – С. 5.
- ¹¹³ Огурцов А. П. Постмодернистский образ человека и педагогика. – С. 9.
- ¹¹⁴ Там само.
- ¹¹⁵ Харт К. Постмодернизм / Кевин Харт ; пер. с англ. К. Ткаченко. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 2006. – С. 32.
- ¹¹⁶ Тульчинский Г. Постчеловеческая персонология. Новые перспективы свободы и рациональности. – СПб : Алетейя, 2002. – С. 637.
- ¹¹⁷ Там само. – С. 638.
- ¹¹⁸ Харт К. Постмодернизм. – С. 40.
- ¹¹⁹ Фукуяма Ф. Наше постчеловеческое будущее: Последствия биотехнологической революции / пер. с англ. М. Б. Левина. – М. : ООО “Издательство АСТ”: ОАО “ЛЮКС”, 2004. – С. 147.



- ¹²⁰ Назаретян А. П. В многомерном мире раскрывается ограниченность гуманизма // *Общественные науки и современность* – 1991. – № 6. – С. 78.
- ¹²¹ Предборська І. Радикальна педагогіка в проблемному полізахідної філософії освіти: пошуки, контексти, інтерпретації // *Філософія і методологія розвитку вищої освіти України в контексті євроінтеграційних процесів* / [авт. кол. : В. Андрущенко (керівник), М. Бойченко, Л. Горбунова, В. Лутай та ін.] – К. : Педагогічна думка, 2011. – С.68-93.
- ¹²² Там само. – С. 73.
- ¹²³ Кленко С. Ф. Конспекти з філософії освіти. – Полтава : ПОППО, 2007. – С. 53.
- ¹²⁴ Бех В. П., Шалімова Є. О. Функціональна модель особистості: пошуки політикокультурних детермінант поведінки : монографія / В. П. Бех, Є. О. Шалімова. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – С. 115.
- ¹²⁵ Цит за: Предборська І. Радикальна педагогіка в проблемному полізахідної філософії освіти: пошуки, контексти, інтерпретації – К. : Педагогічна думка, 2011. – С. 83.
- ¹²⁶ Цит за: Култаєва М. Амбівалентність евристичного потенціалу конструкту “суспільство знань”: резерви і перспективи оновлення змісту сучасної освіти // *Філософія і методологія розвитку вищої освіти України в контексті євроінтеграційних процесів*. – К. : Педагогічна думка, 2011. – С. 236.
- ¹²⁷ Там само.
- ¹²⁸ Иванов Д. В. Виртуализация общества. – СПб. : Петербургское Востоковедение, 2000. – С. 11-12.
- ¹²⁹ Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна. – С. 118-120.
- ¹³⁰ Там само. – С. 119.
- ¹³¹ Огурцов А. П., Платонов В. В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. – С. 409.
- ¹³² Там само.
- ¹³³ Бодріяр Ж. Симулякри і симуляція / пер. з фр. В. Ховхун. – К. : Вид-во Соломії Павличко “Основи”, 2004. – С. 222.
- ¹³⁴ Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. – М. : “Школа-Пресс”, 1995. – С. 64.
- ¹³⁵ Там само.
- ¹³⁶ Там само. – С. 64-65.
- ¹³⁷ Там само. – С. 65.
- ¹³⁸ Бодріяр Ж. Симулякри і симуляція. – С. 219-220.



Розділ V

ПРАКСЕОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

- 5.1. *Світогляд як медіум духовності і моралі відповідальної діяльності вчителя*
- 5.2. *Соціальна відповідальність вчителя в регулятивах “дискурсивної етики”*
- 5.3. *Особливості розвитку духовно-морального потенціалу вчителя в практиках “суспільства знань”*

Смисл і мета життя людини розкривається в діяльності. В навчально-виховному процесі енергії своєї діяльності вчитель спрямовує на розвиток творчих сил учня, його вмінь і здібностей. Цей розвиток, або *розвиток самої здатності розвиватися*, відбувається поза межами причинно-наслідкової, “лінійної” логіки. Формування творчих здібностей обумовлене внутрішньою самодостатністю, а не зовнішніми впливами. Самість актуалізує відповідальність кожного учасника освітнього процесу за його продуктивну реалізацію. Проте основну відповідальність несе вчитель, покликаний створювати ціннісно-світоглядні умови формування в учня потреби розвитку себе як особистості.



5.1. Світогляд як медіум духовності і моралі відповідальної діяльності вчителя

Динаміка розвитку сучасного соціокультурного простору актуалізує проблему світоглядних орієнтирів діяльності вчителя. Адже педагогічна, навчально-виховна діяльність вимагає вміння свідомого цілепокладання. Якщо основним завданням освіти виступає формування “людини в людині”, то вчитель зобов’язаний розуміти шляхи його досягнення. В реалізації цієї мети важливу роль відіграють світоглядні орієнтири, які визначають напрямок і способи реалізації освітнього проекту. Світоглядні орієнтири і визначення містять ірраціональні засади, є основою “педагогічної віри” вчителя. В ситуації релятивізації духовно-культурних цінностей “педагогічна віра” постає орієнтиром, який здатен протистояти загальному нігілізму. “Педагогічна віра” вчителя наповнює діяльність смыслом, визначає засоби по досягненню мети і цілей, які він поставив перед собою та учнями.

Людина є *відкритою системою*, котра змушена постійно здійснювати вибір напрямків життєдіяльності. Необхідність перманентного вибору утворює ситуацію невизначеності та непрогнозованості теперішнього і майбутнього. В навчально-педагогічній діяльності вибір, який здійснює вчитель, обумовлений не тільки виконанням професійного обов’язку, але й метафізичними засадами, що конституують його світогляд. Він визначає цінності освітньо-педагогічного процесу, котрі є первинними по відношенню до діючих у ньому теоретичних конструкцій і методологічних рекомендацій. Цінності не підлягають формалізації, і тому існують смислами реальної діяльності учасників освітньої діяльності.

Світогляд як специфічне людське явище розкривається у взаємодії та відношенні людини до світу. Здатність абстрагуватися від світу та процесу життєдіяльності обумовлює самовизначення



людини в структурі соціуму. Тим самим “світогляд виступає засобом визначення власної “позиції” суб’єкта у відношенні до всіх життєво важливих явищ і подій у світі. Причому “позиції” не тільки теоретичної, але й практичної – як такої, що визначає спосіб участі в подіях”.¹ Зокрема, через відповідальність.

Відповідальність, як соціальна якість людини, постає системоутворюючим фактором, завдяки якому окремі індивіди поєднуються в цілісний соціокультурний організм. Вона утворює смислову ідентичність спільноти людей. Створення та існування смислу є соціокультурною функцією відповідальності. Факт відповідального відношення між мною та “Іншим” можливий тільки у спільному смисловому існуванні. На думку *А. Швейцера*, культуротворчим змістом соціальності є світогляд, що постає сукупністю “хвилюючих суспільство та людину думок про сутність оточуючого світу, про положення та значення людства та людини у ньому”.² Світогляд, таким чином, є мірою представленості в конкретній людині “Цілого” (Універсуму).

Світогляд передусім впливає на розвиток культури. Її смисловий рівень визначається змістом світогляду тих, хто творить, розвиває, бореться за неї. Світогляд, який сприяє розвитку культури, повинен бути *думаючим, оптимістичним та етичним*. Духовні задатки людини активізуються головним чином через звернення до світогляду інтелектуального, свідомого, креативного. Він формує творчо-духовні сили індивіда, котрі активізують мислення (розуміння, усвідомлення).

Для життєдіяльності більш продуктивним є оптимістичний світогляд, який прагне до активного буття. Його смисл полягає у турботі за все існуюче. Культура як смислова цілісність не може протистояти природі, включає її в себе, а звідси цілком логічно впливає розумність та осмисленість світового процесу. Оптимістичний світогляд переконаний, що “послідовність подій у світі так або інакше має розумну мету, а покращення умов існування у світі взагалі та у суспільстві зокрема сприяє духовно-



моральному вдосконаленню індивіда”.³ *Етичний аспект* світогляду виражається у внутрішній спрямованості на самовдосконалення особистості. У морально-етичному аспекті світогляду формуються відношення до тих чи інших засобів впливу на світ і людину заради їх розвитку.

Для навчально-педагогічної діяльності особливо важливим є свідоме, осмислене використання тих або інших дидактичних і виховних прийомів. Безперечно, що в такому випадку розвиток мислення є необхідною складовою світогляду вчителя. Наявність в освітній практиці “оптимістичного світогляду” сприяє утриманню “віри” в учня серед звичності виконання повсякденних обов’язків, вирішення проблем тощо. Вчитель повинен вбачати смисл своєї діяльності навіть у найпростіших ситуаціях, інакше його діяльність втратить смисл. Окрім того, світогляд вчителя є *морально-етичним*, оскільки він спрямований на вдосконалення як учня, так і себе. Це свідчить про складність освітнього процесу, його багатосторонність. В ньому всі суб’єкти навчально-освітньої діяльності трансформуються в процесі її здійснення.

Наповнення світогляду вчителя духовно-культурним змістом робить його відповідальним. Що означає орієнтацію у навчальній діяльності не тільки на окрему, одиничну мету, але і на смислове ціле. Лише тоді духовно-моральне вдосконалення людини, її “окультурення” можна утримати в межах, де людина виступає “останньою метою культури”⁴, – зазначає *А. Швейцер*.

В своєму оприявленні освіта постає єдністю “практичного” і “чистого” (теоретичного) розуму. Якщо останній відповідає за ефективне досягнення поставлених цілей, то перший – за розумність самих цілей. Таким чином, світогляд, як сфера “практичного” розуму, є необхідною умовою діяльності. Без світоглядної складової освітній процес постає рухом без цілі, тобто активністю без смислу. Смисл кожній діяльності, а тим більше вчительству, надає її зв’язок з *цілим*. На думку *А. Швейцера*, розумним є “тільки те, що підпорядковано смислу, який ми можемо



надати нашому життю”.⁵ Нагадаємо, що взаємозв’язок часткової (одиночної) діяльності з цілим (цілісністю) смислу відбувається не тільки в діяльності окремої індивідуальності, але й у співмірності зі смислом інших людей та смислом світу.

Відповідальність співвідносить індивідуальне “Я” з чимось значно більшим, ніж воно саме. Причому те, що перевищує “Я”, не є зовнішнім по відношенню до нього. Адже космос не є зовнішнім по відношенню до мікрокосму, вічність не протистоїть кінечності людського життя, світ не протистоїть індивіду. Відповідальність людини *перед* світом і *за* світ не є відповідальністю *частини* перед *цілим*. В сучасній науці природа є “мережа відносин, та в кінцевому рахунку у цій взаємозв’язаній мережі взагалі немає ніяких частин”.⁶ В такій ситуації в дійсності первинним є *ціле*, а *частина* тільки видимість існування. Необхідно вміти знаходити вихід до *цілого* крізь сукупність одиничних (часткових) речей. Важливу роль у цьому процесі відіграє світогляд як досвід цілого світу.

Методологія цього підходу розкриває в освітньому процесі конструктивні засади функціонування світогляду. Якщо освіта має відношення перш за все до людини, то її практична діяльність повинна бути цілісною, а не являти собою сукупність розрізнених дисциплін та методів їх вивчення. Цілісність освіти, як і цілісність людини, відтворюють цілісність світу. Освітня діяльність повинна бути не “механізмом” передачі та засвоєння формалізованої інформації, а процесом формування здатності людини мислити в контексті цілого. “Ціле є первинним, і якщо ви розумієте динаміку цілого, то можете вивести з неї якості та паттерни взаємодії всіх частин”⁷. Отже, людина мислить “цілим”, тому шлях до самосвідомості, до осмислення мети власного існування та місця у світі, також починається через усвідомлення цілого.

Світогляд за своєю структурою відтворює цілісність світу: як світ не є сукупністю речей, так і світогляд не є сумою ідей. Діяльність вчителя передбачає наявність цілісного світогляду, інакше він не зможе формувати в учнів цілісного, орієнтованого на



людину світовідношення та відповідального розуміння себе і світу. Освіта за своєю сутністю і призначенням є творенням світу в процесі “зустрічі” “Я” та “Іншого”. Це творення мікрокосму особистості, це відкриття світу, в якому беруть участь усі суб’єкти освітнього процесу. Відкриття людської індивідуальності “назустріч” світові відбувається як відповідальне відношення. Згідно з позицією *Е. Левінаса*, “самовіднаходження” людиною себе у світі є не “гра дзеркальних відображень”, мова йде перш за все “про мою відповідальність, тобто про існування, вже обумовлене зобов’язаннями”⁸. Людина перебуває у “напруженні” в процесі виходу за межі реального існування, в силу чого вона постає перманентно самооновлюваною системою. “Відповідальність переносить центр тяжіння окремого буття назовні. Подолання феноменального, або внутрішнього, існування полягає не у тому, щоб отримати визнання з боку Іншого, а у тому, щоб запропонувати йому власне буття. Бути в собі означає виражати себе: це вже означає слугувати іншому”⁹, – зазначав *Е. Левінас*. Ці міркування розкривають метафізичне значення відповідальності у діяльності вчителя. В навчальному процесі вчитель “дарує” власне буття “Іншому”. Для цього він повинен володіти здатністю виходити за можливості власного “Я”, оскільки центром його діяльності постає учень. У цьому, очевидно, і полягає смисл гуманітаризації освіти і гуманізації навчального процесу.

Однак відповідальність вчителя не зводиться лише до відповідальності за учнів. На думку *Г. Йонаса*, існує два види відповідальності: відповідальність “за” і відповідальність “перед”¹⁰. Виокремлення цих видів відповідальності має важливе значення для розуміння форм її реалізації в навчально-педагогічній практиці. Адже відповідальність “за”, або “вертикальна” відповідальність, є принципово *монологічним* відношенням. Це асиметрична взаємодія “сильного” зі “слабким”. В свою чергу відповідальність “перед”, або “горизонтальна” відповідальність, ґрунтується на рівноцінній участі у спільній діяльності. Тому по відношенню до спільноти,



об'єднаної “горизонтальною” відповідальністю, використовується поняття “братерство”.¹¹

Домінування у світогляді вчителя відповідальності “за” постає однією з причин існування в освітньому процесі авторитаризму. Адже чим більш “щирим” буде прагнення вчителя “формувати особистість” учня, тим більш деспотичною буде реальна освітня діяльність. “Це – монологічна відповідальність, підґрунтям якої є суб'єкт-об'єктне відношення”¹². Тим самим відповідальність може здійснюватися як процес “уречевлення”, “опредметнення” індивідуальності учня. В даному випадку “формування особистості” учня відбувається відповідно до наперед заданого масштабу, постає адаптацією особистості до зовнішніх, по відношенню до неї, стандартів і шаблонів.

Соціально відповідальний вчитель повинен володіти вмінням утримуватись між спокусами пристосування до вимог сьогодення і привабливістю ідеалу “всебічно розвиненої особистості”. Звичайно, завдання вчителя полягає у сприйнятті учня як реальної особистості, котра існує в конкретно-історичних умовах. Адже метою освіти є не людина, відповідна ідеалам, а сама людина. Що вимагає створення необхідних умов для реалізації “Я” в людині. Однак цей процес не може бути обумовлений зовнішніми впливами, адже розвиток людини передусім залежить від її внутрішніх енергій.

Безумовно, відповідальність вчителя повинна бути орієнтована насамперед на *гуманізацію* навчального процесу. Вона полягає у перетворенні людини на найвищу соціальну цінність, що передбачає розвиток її індивідуальних особливостей. В такій ситуації освіта спрямована не просто на підготовку учня до вибору майбутньої професії, а повинна розкривати смисли повноцінного життя на кожному етапі навчально-виховного процесу. Інакше кажучи, гуманізація освіти – це *перетворення теоретичних принципів освіти в практику життя*.



Процес гуманізації освіти відображає загальносвітові тенденції по збереженню загальнолюдських цінностей сучасної цивілізації. В силу чого відповідальність постає основою нової освітньо-виховної парадигми як адекватна відповідь на виклики сучасного інформаційного світу. Адже можливості його впливу збільшуються не тільки по відношенню до зовнішнього життя, але й стосовно зміни внутрішнього світу людини. Формалізм і технократизм традиційної освіти, виражений у множинності маніпуляцій “людським матеріалом”, представлений у її прагненні “формуванню” особистість. Проте людина не є об’єктом, і тому збереження її образу, тобто “людського в людині”, висуває на перший план відповідального вчителя.

Відповідальне вчительство (вчителювання) ставить завдання переходу від практики “формування” до “засвоєння”, що кардинально змінює роль вчителя в навчально-виховному процесі. Значно зростає роль його творчої та управлінської діяльності. Адже вчитель (викладач), виступаючи посередником у системі “знання – учні (студенти)”, не формує (передає, транслює, інформує), а “організовує, скеровує навчальний процес”.¹³

Практика “формування” виступає на перший план в тому випадку, коли освітній процес та діяльність вчителя зокрема розуміються у “вузькому” значенні – як виконання вимог існуючого соціокультурного середовища. Однак їх ефективне виконання можливе тільки за умови, що “формування фахівця” відбувається на основі виконання освітою своєї ролі соціального інституту. В такій ситуації розвиток людини визначений логікою забезпечення соціуму необхідними фахівцями.

Умовою дійсної гуманізації освіти повинна бути відповідальність, покладена в основу світоглядних принципів. Важливо враховувати, що відповідальність є суттєвим моментом кожної соціальної взаємодії. Вона відкриває “шлях” людського “Я” у відкритий простір розвитку культури. В цьому і полягає взаємозв’язок феномену “відповідальності” зі світоглядом.



Відповідальність як провідна моральна властивість “безпосередньо пов’язана із світоглядом особистості”¹⁴, – підкреслює В. Ф. Сафін. В такому випадку вона також взаємодіє з імперативами гуманізму, патріотизму, творчості, ініціативності, дисциплінованості, чесності, працелюбності, здатності до раціонального самообмеження.

Вчитель відповідає не лише перед суспільством, а перш за все перед учнем, котрий постає соціальним суб’єктом. Тим самим вчитель відповідає за ствердження розуміння в учня смислів соціокультурного життя. Але проблема полягає у тому, що “людське в людині” формується також індивідуально. Останнє слово залишається здебільшого не за вчителем, а за учнем (студентом). Тому вчитель відповідно до свого архетипу *винен*. Для нього актуальним звучить застереження А. Швейцера: “чиста совість є винахід диявола”¹⁵. Прагнучи спокутувати цю вину, він спільно з учнем творить (продукує) нове буття. Воно не предметне, а персоналізоване, адже твориться, формується *особистість*. Вчитель є відповідальним за спільне творення людської “самості”: “Я” вчителя і “Я” учня.

Разом з тим у “почутті *вини*” оприявлюється відчуття певної “неправильності та недосконалості”¹⁶, писав Д. Белл. З погляду мислителя, це почуття є характерним елементом саме західного світогляду. Почуття “вини” не зустрічається у східних суспільствах, там розповсюдженим є “сором”. Якщо *сором* – “це відчуття, яке породжується відношенням до вас з боку інших людей”, то *вина* – “це те, за посередництвом чого людина карає сама себе, що вона переживає сама наодинці з собою, у цьому смислі почуття *вини* та *сором* – зовсім різні почуття”¹⁷.

Формування відповідальності як основи світогляду вчителя відбувається в контексті професійної відповідальності, заснованої на його архетипі. Конститутивну роль у цьому процесі відіграють зовнішні обставини та принципи організації професійної діяльності. Проте відповідальність перш за все є особистісною



характеристикою. Тому рівень професійної відповідальності вчителя безпосередньо залежить від рівня його духовного розвитку. Останній завжди є умовою здатності індивіда до *самоконтролю*, тобто виражає його можливість визначати свої вчинки не зовнішньою доцільністю, а через внутрішню потребу. В силу цього важливим є визначення імперативів діяльності вчителя. “Щодо завдань праці вихователя, то вони мають два предмети: програма знання, найкраще прилаштована до учня, і сам учень: його психологія, розуміння його характеру, його здібностей. Учитель не сміє перешкоджати процесові розвитку дитини, а мусить підносити цей процес, мусить створити в школі таку атмосферу здорової діяльності, такий гарний приємний осередок, щоб школа була приємна, щоб її учні любили, щоб самі постійно її прикрашали. Вчителеві потрібно пам’ятати, що світоч цивілізації завжди в руках тих, котрі мають найбільше творчої ініціативи; кожна дитина народжується з такою ініціативою, нам потрібно дбати, щоб не приголомшити цю могутню здатність, поки доля дитини, доля народу в наших руках”¹⁸, – писала С. Русова.

Необхідно враховувати, що діяльність вчителя не є суто професією. Вона є яскравим взірцем того, що Г. С. Сковорода визначав як “сродна праця”¹⁹. Тобто покликанням, що перетворюється на внутрішню потребу. Остання властива людині за умови наявності в неї досвіду духовності, коли людина діє, виходячи з усвідомлення об’єктивної необхідності – свободи. Завдяки цьому, в освітньому процесі індивідуальна “душа” людини здійснює сходження до загальнолюдського “духу”. Тут потенціал “душі” учня (студента), усвідомлюючи необхідність “духовного”, оформлюється в статус особистості. Відсутність же знання про способи реалізації множини властивих “душі” можливостей, в умовах впливу зовнішніх пристрастей і обставин, призводить до “розщеплення” особистості.

Контекст відповідальності вимагає враховувати, що бездуховна активність утворює ілюзії існування “сильної волі”. Проте



підпорядкованість емоціям швидше свідчить про відсутність волі. Цю ситуацію *І. О. Ільїн* пояснює тим, що “духовно дефективна” людина не має характеру та дійсних “переконань”. “Насправді ж вона безпринципна та безхарактерна, залишається завжди рабом власних дурних пристрастей, полоненою звичних душевних механізмів, які пронизують її і є всесильними у її житті, не мають духовного виміру й складають криву її огидної поведінки. Вона не опирається їм, але спритно насолоджується їхньою грою, примушує наївних людей приймати її злу пройнятість за “волю”, її інстинктивну хитрість за “розум”, позитиви злих пристрастей за “почуття”.²⁰

Відповідальність в освіті не може існувати на основі бездуховності. В свій час *С. К’єркегор* сформулював такі ознаки бездуховності: *беззмістовність, безсилля, відсутність ідеалів*.²¹ Бездуховність формально схожа з духовністю, до певної міри їй може бути властивий спільний із духом зміст. Але вони кардинально відмінні між собою. Позбавлена духовного змісту людина “стає машиною, що розмовляє”.²² Необхідно враховувати, що бездуховність є *недійсним* станом “духу”, тобто таким станом людини, коли сутність не збігається з реальним існуванням. Звідси походить її *безсилля*. Це стан “душі”, що пов’язаний з принциповою *байдужістю* до будь-якої сфери буття. Тому бездуховна людина всюди відчуває себе “бездомною” та “чужою”. Рівною мірою весь світ для неї є “чужий” (відчужений). “Її згубність, але також і її надійність, полягають якраз у тому, що вона нічого не осягає духовно, нічого не розглядає як своє завдання, навіть якщо вона і в змозі доторкнутися до всього у своїй слизькій млявості”²³, – писав *С. К’єркегор*.

Окрім того, бездуховність заперечує будь-які *ідеали* та *авторитети*. Людина, не маючи духовної опори, схильна непомітно для себе підпадати під зовнішній вплив. “Для бездуховності немає ніякого авторитету, оскільки їй відомо, що для духу немає ніяких авторитетів; але внаслідок того, що ... вона сама



не є духом, то незважаючи на те, що їй відомо, вона виявляється закінченою ідолопоклонницею”²⁴. Така удавана свобода від авторитету, без володіння досвідом “духовної необхідності” обертається рівним (однаковим) поклонінням як “героям”, так і “нікчемам”.

Бездуховність в освіті небезпечна прямою загрозою поширення безвідповідальності. Відсутність у світогляді вчителя духовних орієнтирів і принципів обов’язково приводить до саморуйнування особистості. Адже духовність утворює простір універсальних смислів, у якому індивідуальна “душа” здатна наповнитись об’єктивним змістом відповідальності. Вчитель може *втілити ідею освіти* тільки у цьому просторі відповідальності. Інакше він, реалізуючи свою мету, “випадає” за межі цілісного сприйняття освітнього процесу. Часткова мета тоді розширюється до рівня цілого процесу, засоби перетворюються на цілі, і за всім цим втрачається смисл освіти, котра перш за все є “зустріччю” особистостей. Вчитель перетворюється на втілення анонімних, деперсоналізованих сил.

Важливою умовою перетворення відповідальності в основний фактор освітнього процесу є здійснення її формування під час навчання майбутніх педагогів. Важливо, щоб вони розуміли: статус вчителя зобов’язує брати відповідальність як за учня, так і за себе. Причому дійсна відповідальність за “*Іншого*” (учня) можлива тільки за умови здатності відповідати за себе. Внаслідок зазначеного, в процесі формування професійної відповідальності вчителя виникають проблеми. Від їх усвідомлення залежить якість цього процесу та розробка системи принципів і підходів по їх вирішенню. До цих проблем належить, по-перше, зростання значущості професійної відповідальності вчителів та відсутність чіткого визначення самого поняття; по-друге, відсутність психолого-педагогічного аналізу структури, сутності та змісту поняття “відповідальності” у студентів (учнів); по-третє, невиразність (аморфність) процесу формування відповідальності –



тривалість, дискретність, порушення зв'язку “дитсадок-школа-вуз”, відсутність чітких методичних рекомендацій щодо формування відповідальності, непідготовленість викладачів тощо, а також обмеженість часу (період навчання).²⁵

Необхідно усвідомлювати, що соціальна відповідальність майбутнього вчителя, заснована на його архетипі, формується у колективі, в якому одночасно відбувається його становлення як фахівця. Вхідження у колектив саме по собі є складним процесом, але від його реалізації залежить подальший розвиток студента (учня) – як компетентного спеціаліста та людини взагалі. Основна проблема, яку повинен подолати вчорашній школяр – це відсутність зовнішнього контролю. Необхідність діяти самостійно вимагає від індивіда здійснити аналіз своїх світоглядних орієнтирів. Як зазначає *Е. Ш. Бекірова*, психологічно такий перехід ускладнюється низкою труднощів, які можна об'єднати в декілька груп. В першій групі унеобхіднюється перехід від зовнішньої детермінації до самодетермінації. Це труднощі *саморегулювання поведінки і діяльності*, які обумовлені слабкістю волевого начала. Дійсно відповідальною може бути тільки така особа, яка здатна самостійно влаштувати своє повсякденне життя, тобто здатна підпорядковувати власне “ego” об'єктивній (реальній) необхідності. Друга група труднощів пов'язана з організацією *інтелектуальної праці*, оскільки відповідальність безпосередньо пов'язана з *самосвідомістю*. Відповідальна людина не вагається покладатися на свій розум. Однак більшість першокурсників відчують моральну недостатність, психологічну невпевненість у своїх силах. Зустрічаючись з труднощами в опрацюванні матеріалу лекцій, в роботі з книгою, студент саме завдяки відповідальності не полишає розпочатої справи. Третя група труднощів викликана тим, що індивід виходить з-під опіки сім'ї та школи.²⁶ Вихід за межі звичної “зони комфорту” викликає описане *Е. Фромом* бажання “позбутися свободи”.²⁷ Важливо враховувати певну психологічну некомпетентність студентів до освоєння обраної професії.



Внаслідок цього вони також не готові брати на себе відповідальність, покладену на вчителя суспільством.

Формування соціальної відповідальності у майбутніх вчителів відбувається не лише через їх інформування про важливість цього феномену у професійній діяльності, але й через організацію освітнього процесу. Тому важливо вже з періоду навчання створювати умови, які сприятимуть становленню відповідальної особистості. Серед головних передумов необхідно підкреслити *свободу, творчість, спілкування, людиноцентричність* освітнього процесу. “При такому підході головна увага зосереджується не на виробленні навичок певних дій, а на формуванні потреби в діях. Це досягається тоді, коли студент стає активним учасником навчального процесу”²⁸, – впевнена *Е. Бекірова*.

Якщо студент (учень) відчуває себе активним учасником процесу, від якого щось залежить, він за власним бажанням буде брати на себе відповідальність. Рівень цієї відповідальності визначає міру присутності у процесі. Для студента (учня) важливо, щоб навчання відкривало перспективи по вирішенню його внутрішніх проблем і суперечностей. Це означає, що освіта повинна стати простором життя людини, фактором *саморозкриття* її внутрішніх потенцій. Адже навчання не вичерпується пізнанням зовнішнього світу, освіта – це також і *самопізнання*. У свій час *М. Гайдеггер* писав: “Розкриття потаємного; тобто істина – подія, з якою свобода найближче та найінтимніше споріднена”²⁹.

Безперечно, взаємозв’язок і взаємодія життя та навчання не може відбуватись окремо від колективу. Адже відповідальність як феномен, що виражає соціальну сутність людської взаємодії, неможлива поза нею. Байдужість колективу до освіти перетворюється на байдужість конкретного індивіда. В свій час *В. О. Сухомлинський* зазначав: “Турбота про виховну силу колективу – це турбота про духовне збагачення та ріст кожного члена колективу, про багатство стосунків... Взаємний обмін духовними багатствами стає однією з рис життя колективу. Кожен



щось віддає товаришам...”³⁰. Важливим тут є “багатство стосунків”, які і є тим “формуючим” началом, завдяки якому відбувається становлення будь-якої особистості. Не можна залишати поза увагою і той факт, що колектив складається не лише з учнів (студентів). У нього на рівних правах з іншими входить і учитель (викладач). *Формування відповідальності вчителя відбувається одночасно з формуванням відповідальності учня.*

Основою, на якій здійснюється професійна відповідальність, є духовно-моральні якості суб’єкта колективної діяльності. Колектив сам по собі не сукупність байдужих по відношенню один до одного індивідів. Він складається з унікальних (кожної по-своєму) особистостей, які здатні вступити у “складні відносини” (*В. О. Сухомлинський*). Впродовж навчання в школі та вищому навчальному закладі або під час педагогічної праці майбутній вчитель осягає тонкощі свого фаху. Зокрема відповідальності, яка є наріжним каменем навчально-педагогічної діяльності. Смысл останнього полягає у *даруванні* (дарі) власного буття “*Іншому*”. Що означає кредо української педагогіки: “серце віддаю дітям”³¹. Покликання вчителя, таким чином, полягає в перенесенні смислу свого буття у світ учня.

На думку *Е. Левінаса*, відповідальність “переносить центр тяжіння окремого буття поза ним”³² на зовні. Відкритість “на зустріч” світу виступає конституюючою умовою для відповідального відношення до нього. Так само відкритим є відношення до світу відповідального вчителя. Перш за все вчитель відкритий “на зустріч” учню. Проте адекватне відношення з боку останнього він повинен заслужити якістю своєї діяльності. Відповідальний вчитель залучає учнів до навчального процесу через розкриття смислу буття, і через нього – до розкриття “внутрішнього” світу кожного з учасників цього “таїнства” – учня. Вчитель повинен навчити учня бути співпричетним чомусь більшому, ніж буденне, звичайне існування.



Отже, смисл діяльності вчителя – підготовка учня бути відповідальною особистістю. Цьому навчає не тільки знання та інформація, але й *особистість* вчителя прикладом власної життєдіяльності. Тому *предмет*, який вивчають, не *самоціль*, а лише *засіб*. Так само вчитель повинен прагнути, “щоб знання учня були не кінцевою метою, а засобом, щоб вони не перетворювались у мертвий багаж, а жили у розумовій праці учня, в духовному житті колективу, у стосунках між учнями, у живому і безперервному процесі обміну духовними багатствами”.³³ Адже тільки при відповідальному відношенні можливий дійсно духовний обмін. Вчитель повинен поставити в центр своєї життєдіяльності людину, а не предмет, дисципліну або інформацію. Вчитель не може “закривати” учня (студента) засобами його навчання і розвитку.

Навчити “бути відповідальним” може відповідальна людина, тому *відповідальність породжується відповідальністю*. Небайдужість до світу – це та основа, на якій формується відповідальне відношення. “Вільною є та людина, до якої закликає світ і яка відповідає на цей заклик; це – відповідальна людина”³⁴. Небайдужість одночасно є основою становлення вільної людини. Відповідальний вчитель – це вільна і небайдужа особистість.

Небайдужість оприявлюється у здатності “Я” сприймати світ “очима” інших людей. В свій час *А. Адлер* назвав таку здатність “*соціальним відчуттям*”³⁵. Ця здатність безпосередньо пов’язана з буттям людини і є первинною по відношенню до індивідуального прагнення “переважати” інших. Також дотичне до “соціального відчуття” виховання. “Виховання – це необхідність, зумовлена фізичною неспроможністю дитини; і метою виховання є подолання дитячої неспроможності, що можна досягти лише за допомогою групи. Виховання повинно бути соціальним за своєю націленістю”³⁶, – писав *А. Адлер*.

Отже, формування усіх людських здібностей відбувається у контексті “*соціального відчуття*”. Так, наприклад, мова породжується необхідністю індивіда в процесі життєдіяльності



вступати у взаємодію з колективом. Відсутність “Інших” (суспільства) такої необхідності не породжує. Так само і розвиток інших людських здібностей – світовідношення, розуміння, логічного мислення тощо, неможливо уявити без “соціального відчуття”.

Дотичність “соціального відчуття” до “розуміння” обумовлює його співпричетність до відчуття світу як цілого. “Розуміння – вважає *В. В. Бібіхін*, – це цілісне знання, або наука, яка перш за все має справу з цілим”³⁷. Прообразом цілісності є людська спільнота. В ситуації повної самотності людина має потребу в логіці не більше, ніж будь-яка інша істота. Але, вступаючи у взаємодію з іншими людьми та використовуючи мову, здоровий глузд, логіку у своїх стосунках з оточуючими, ми повинні “розвивати в собі соціальне відчуття”³⁸. З погляду *А. Адлера*, саме у цьому полягає “кінцева мета логічного мислення”³⁹.

Безумовно, світоглядні норми та орієнтири мають соціальну природу. Це означає, що гіпотетично самотня людина не здатна стати моральною, осягнути етику, котра є породженням соціальних відносин. Без життя в суспільстві та відношенні до інших людей мораль не виникає. Те ж саме стосується і естетики. “Краса”, “прекрасне” невід’ємні від існуючих у тому чи іншому суспільстві соціальних норм. Ці норми не передаються людині як зовнішні, абстрактні імперативи, оскільки, не знаходячи виразу у вчинках і помислах особистості, є недійсними. Але формування реальних соціальних норм іманентне людським відносинам. Характер відносин між людьми є джерелом виховання, тим середовищем, в якому розкривається зміст моральних вимог. “Тут ще раз потрібно підкреслити слово “відносини”, тому що у всьому, що оточує дитину (не тільки люди, але і речі, явища), вона бачить матеріалізовані людські погляди, судження, звички, наміри”⁴⁰, – писав *В. О. Сухомлинський*.

Отже, “соціальне відчуття” дає можливість не лише “бачити”, але й “проникнути” в “світ людей”, стати важливим елементом



світогляду вчителя. Адже на нього покладається відповідальність за вміння свідомо та обережно створювати умови для продуктивного функціонування педагогічного колективу. Останній виступає тим мікрокосмом, у якому відображається “єдність багатоманітності” єдиного світу, що розкривається у стосунках між “Іншими” (людьми). Небайдужість до “Іншого” вимагає відповідальності як морального та громадянського самовизначення вчителя в його діяльності. Співпереживання “Іншому” ставить людину у таку ситуацію, де вона з необхідністю бере на себе певні зобов’язання. Причому вони є цілком добровільними, адже переживання “Іншого” як самого себе породжує потребу у здійсненні певного вчинку. Справжній саморозвиток, самореалізація беруть свій початок у відповідальності. Тому ніхто не відчуває такої потреби у *самовдосконаленні*, як вчитель. Ця потреба не обумовлена зовнішніми причинами, прагненням до “вищості” (елітарності), а є бажанням здійснити дар буття “Іншому”. “Справжнє виховання починається там, де людина відчуває себе вже не тільки вихованцем, але і відповідальною за долю інших людей. Відповідальність людини за людину для життя колективу – це подібно до цементного розчину для будівництва приміщення з цегли: немає розчину – не побудуєш приміщення, немає відповідальності людини за людину – немає і колективу. Тому що відповідальність людини за людину – це вершина високоідейної, творчої праці”⁴¹, – писав *В. Сухомлинський*.

Соціальна відповідальність характеризує міру розвитку особистості як суб’єкта соціальної діяльності. В силу цього вона усвідомлює свою співпричетність тій історично обумовленій спільноті, в якій здійснюється її життєдіяльність. Важливо, щоб світоглядні орієнтири не були обмежені егоїстичним індивідуалізмом. Також суттєве значення має реалізація цінностей, представлених у світогляді людини. З погляду *В. В. Радула*, “формування соціальної відповідальності доцільно визначити як відповідальну діяльність, яка спрямована на реалізацію соціально



значущої мети і виникає на основі послідовної реалізації системного підходу”⁴². Відповідальність обумовлює світогляд, якщо людина у своїй діяльності реалізує соціально значущі проекти.

Відповідальна позиція принципово *не індивідуалістична*. Водночас вона не підпорядкована повністю колективу або соціуму. Відповідальна світоглядна позиція можлива за наявності свободи як принципової умови повсякденної діяльності. Вчитель не транслятор готових культурних результатів, а виступає “персоніфікацією” реальної культури. Тобто він не лише відтворює та зберігає культуру – через нього культура “живе”, а він, в свою чергу, сам живе культурою. Таким чином, бути відповідальним вчителем не означає ствердження його індивідуальності. В цій ситуації навчальний процес перетворюється на суб’єкт-об’єктні відносини, де учні (студенти) і культура постають *засобами* становлення авторитаризму вчителя (викладача). Хоча в історії філософії існує традиція, відповідно до якої надмірне самоствердження, відсутність відчуття реальності “*Іншого*”, обертається втратою гуманістичних ідеалів і призводить до втрати “конкретної людини”⁴³, – зазначав *М. Бердяєв*.

Відповідальне ставлення вчителя до своєї професійної діяльності не передбачає заперечення цінності й унікальності особистості кожного учня. Навпаки, тільки у відповідальному навчальному процесі з’являється можливість акцентування учня на самого себе. Адже вчитель орієнтує не тільки на пізнання окремих частин зовнішнього по відношенню до нього світу, але і на *самопізнання*. Розкриття ціннісно-сміслових сил і потенцій особистості можливе не у відокремленості замкненого на самому собі індивіда, а у соціокультурному контексті, який представлений комунікативною спільнотою. Справжній гуманізм здійснюється як *людяність відносин, спілкування та діяльність*. Все це стає можливим в результаті відповідального відношення вчителя до навчального процесу, в якому формуються зазначені якості.



Самопізнання, як і “любов до себе”, є конституюючим моментом людської суб’єктивності. Якщо порівняти навчально-педагогічний процес з процесом “дарування”, то, безумовно, вчитель “дарує” учню його суб’єктність (самобутність). Але не варто забувати, що через це і вчитель існує як суб’єкт. Усвідомлення цієї тенденції починається ще з античних часів, залишаючись актуальним і сьогодні. “Проявляючи незацікавлену любов до юнака, – писав *М. Фуко*, – наставник дає принцип та зразок тієї турботи, що її юнак повинен здійснювати по відношенню до самого себе як суб’єкта”.⁴⁴ Таким чином, на вчителя покладається відповідальність за розвиток учня як людини (особистості), що є надзвичайно складним завданням.

У вітчизняній педагогічній думці “любов до учня” в процесі діяльності вчителя виступає найважливішою вимогою. Так, наприклад, *С. Ф. Русова* зазначає, що вчительство – це “велика відповідальна робота, а допомогти в ній може не тільки широка фахова підготовка, а те, що Песталоцці ставив найвище од усіх принципів: щира глибока любов до дітей”⁴⁵.

Отже, у діяльності вчителя вагому роль відіграють його світоглядні орієнтири, які визначають способи організації навчально-педагогічної і виховної діяльності, напрямки та характер професійної самореалізації. Цілісність світогляду вчителя знаходить відображення у гармонійному поєднанні фахових компетенцій. Для соціальної результативності діяльність вчителя повинна бути центрована на учні, що обумовлює підвищення ролі його (вчителя) соціальної відповідальності. Завдяки цьому вчитель може поєднати формування гідності учня і збереження власної гідності, а через це і повагу до відповідальної діяльності загалом.



5.2. Соціальна відповідальність вчителя в регулятивах “дискурсивної етики”

Трансформації освіти породжують необхідність зміни способів організації інституту вчительства. “Традиційна” освіта, як зазначалось, є “монологічною”, що в контексті взаємодії вчитель-учень знаходить вираз в суб’єкт-об’єктних відносинах. Специфіка подібної навчально-педагогічної практики відповідала темпоральному виміру епохи Модерну (індустріалізму). Дисциплінарні практики, які домінують у “традиційній” освіті, відтворюють логіку “машинного” виробництва і властивий їм “технократичний” тип мислення.

Зрозуміло, що формування постіндустріальної епохи здійснило вплив на способи формування норм і цінностей діяльності вчителя. Важливою рисою постіндустріалізму (“техногенної цивілізації” – В. С. Стьопін) є відмова від уявлень про “лінійний” розвиток історії. Наявність різних, інколи альтернативних стратегій цивілізаційного поступу пропонує сучасній людині неоднозначні системи цінностей. В силу чого вона отримує правила і моделі обов’язків та вимог, які накладають неоднорідні за характером культурно-цивілізаційні утворення. Проблема ускладнюється тим, що в нашому соціокультурному житті духовні парадигми сучасності і минулого взаємодіють у суперечностях етнічних, релігійних, расових феноменів. “Сьогодні мережа соціальних зв’язків сплетена так тісно, що наслідки сучасних подій миттєво розповсюджуються по всьому світу”⁴⁶, – зазначає Е. Тоффлер.

Тепер не тільки *соціальний простір*, але й *час* здатні концентруватися в одній “точці”, в одному проміжку. Характеризуючи дану обставину, Е. Тоффлер писав: “Дійсно, не тільки сучасні події миттєво розповсюджуються, тепер ми відчуваємо вплив усіх минулих подій по-новому, адже минуле повертається до нас з новою силою. Ми опинились у ситуації, яку



можна назвати “стрибком часу”⁴⁷. Одночасна присутність і взаємодія різнорідних норм та цінностей унеможливають автоматичне, нерефлексивне наслідування лише однієї, традиційної чи інноваційної лінії життя і поведінки.

Важливою у цій ситуації постає проблема “взаєморозуміння” та “взаємодії” представників різних культурно-духовних світів. Життєдіяльність індивідів, які можуть бути суб’єктами одного і того ж соціуму, не визначається єдиною універсальною ієрархією обов’язків. Тому спільність (єдність) у сучасній соціальності досягається не за рахунок *сили авторитету* або *традиції*, а за допомогою *публічної (загальної) комунікації*. Різні дискурси “зустрічаються” у комунікативному просторі, завдяки чому “виробляють” спільні шляхи та напрямки розвитку соціокультурного життя. Тим самим, сучасне суспільство можна охарактеризувати як комунікативне, а сучасну людину як “*homo connectus*”⁴⁸, що буквально означає “приреченість” індивіда на спілкування.

Безумовно, сучасне, розгалужене на безліч страт, спільнот, ланок, ліній, мереж, суспільство вимагає певних універсальних основ, які б могли забезпечити комунікативну узгодженість для злагодженої роботи соціальних інститутів і систем. Ефективна робота сучасної соціальної організації залежить від того, наскільки у ній можливе взаєморозуміння. Останнє безпосередньо пов’язане з феноменом соціальної відповідальності. Характеризуючи основу взаєморозуміння як “відповідальність перед іншим”, *Е. Гідденс* визначає її як “довіру”⁴⁹.

Трансформація процесу легітимізації норм соціокультурного буття призводить не лише до підвищення ролі відповідальності. Відбувається трансформація самого феномену “відповідальність”. На думку *А. М. Єрмоленка*, сучасні цивілізаційні трансформації “потребують іншого типу відповідальності, яка ...має спиратися на фундамент дискурсивно трансформованої універсалістської



етики”⁵⁰. Дискурсивна трансформація відповідальності означає перехід від монологічної до дискурсивно-етичної відповідальності.

Освіта постає одним зі складних соціальних інститутів, в діяльності якого актуалізується проблема узгодженості поліфонії диференційованих дій. Успішність навчально-виховного процесу залежить від злагодженості співпраці вчителів та учнів, батьків та адміністрації, в узгодженості та гармонійності того культурного матеріалу, що пропонується учням на різних заняттях. Разом з тим вчитель разом з учнем не є окремо існуючими, незалежними культурними або психічними системами. Взаєморозуміння, “подвійна контингентність” (Н. Луман) є необхідною “передумовою соціальності”.⁵¹ Тобто поведінка “Я” обумовлена поведінкою та очікуваними діями “Іншого”. Водночас “Інший” так само визначає свою поведінку відповідно до очікуваних дій “Я”. Виникає двостороння залежність одного соціального суб’єкта від іншого. Щоб визначити свою поведінку, ми повинні хоча б у загальних рисах зрозуміти поведінку інших людей. “Подвійна контингентність виникає не як наслідок взаємозалежності, а проявляється завжди, коли дії орієнтуються одна на одну, – тоді, коли внаслідок цього залежність тільки утворюється, і тоді, коли від залежності прагнуть звільнитися”⁵², – писав Н. Луман.

У вимірах системно-функціонального підходу проблема “соціального порядку” і взаємодії “Я” та “Іншого” вирішується на основі специфічно зрозумілої комунікації. Цей підхід, представлений працями К.-О. Апеля⁵³ і Ю. Габермаса⁵⁴, протистоїть спробі вивести взаєморозуміння і спілкування з особливостей соціального устрою. Якщо представники системно-функціонального підходу починають з комунікації, розробляють “у своїх побудовах механізм безальтернативної реалізації комунікації” і цим забезпечують “гарантованість її успіху”, то відповідь представників комунікативної філософії полягає в обґрунтуванні нового комунікативно-етичного виміру, що отримав назву “дискурсивної етики”. “Гарантіями взаєморозуміння та



взаємоузгодження тут виступають не деперсоналізовані соціальні механізми, а “відповідальність комунікативної свободи”, яка притаманна людині”⁵⁵, – зазначає А. В. Назарчук.

Соціальна відповідальність вчителя можлива як *солідарна відповідальність* кожного суб’єкта навчально-виховної діяльності за весь процес в цілому, що обумовлено архетипом діяльності вчителя. Отже, за кожного учасника цього процесу. Це і є тією відповідальністю *перед “Іншим”*. В такій ситуації освітня спільнота є *комунікативною* за своїм визначенням, адже *слово*, так само як і *мова*, є одним з найбільш фундаментальних способів її існування. Узгодження різних позицій в процесі освітньої діяльності можливе за допомогою дискурсивних практик.

В цьому контексті постає необхідність визначення поняття “дискурс”. Термін “*дискурс*” походить від латинського “*discurrere*” – “обговорення”, “переговори” або “сварка”, і найчастіше ототожнюється з “*мовою у використанні*” та описує текст у безпосередньому комунікативному контексті. Дискурс є предметом вивчення різних за предметом дисциплін. Так, наприклад, у лінгвістиці тексту його використовують для опису способів поєднання речень у єдине зв’язане смислом лінгвістичне ціле, яке більше, ніж граматичне речення. У системній лінгвістиці – для зв’язку лінгвістичної організації дискурсу з певними системними компонентами ситуаційних типів. У психолінгвістиці – для визначення когнітивних стратегій, до яких користувачі мови звертаються в процесі інтерсуб’єктивної комунікації. Оскільки дискурс швидше має відношення до слів (висловлювань), ніж до речення, він тяжіє до прагматики. Однак лінгвістична прагматика не може виступати універсальним засобом для пояснення всіх аспектів дискурсу. Концепції дискурсу різняться від найбільш вузького *текстуально-лінгвістичного* опису, відповідно до якого визначення дискурсу зводиться до зв’язаного мовного висловлювання, письмового або вербального, яке належить одному індивіду або групі. В *макроконцепціях* здійснюються спроби



теоретичного визначення ідеологічних кластерів – дискурсивних формацій, які систематизують знання та досвід і в силу свого панівного положення, “придушують альтернативні дискурси”⁵⁶, – писав У. Майнхоф.

Поняття “дискурс” безпосередньо пов’язане з поняттям “текст”. Якщо “дискурс” є комунікативним утворенням, то “текст” може мати матеріальне вираження. В такому контексті дискурс – це “мовлення, що привласнюється мовцем”⁵⁷. Його не можна досліджувати поза комунікативною ситуацією. Тобто необхідно враховувати наявність того, хто говорить, того, хто сприймає інформацію, і того, хто слухає їх наміри стосовно один одного. Тому одним з “класичних” є визначення дискурсу як “мови, зануреної у життя”⁵⁸. Дискурс здійснюється у певному “життєвому світі” і несе на собі його вплив. Зрозуміло, що дискурс є нічим іншим, як соціальною дією, він завжди передбачає спрямованість на “Іншого”. Інтерсуб’єктивна природа дискурсу передбачає існування певних “інстанцій порядку”, завдяки яким стає можливим взаєморозуміння та спільна діяльність.

Дискурс як тип комунікативної діяльності безпосередньо пов’язаний з проблемою соціальної відповідальності. Адже соціальні суб’єкти в сучасному світі змушені самотійно визначати основи спільної діяльності. В такому випадку дискурс є спосіб діалогічно-аргументованого випробування будь-яких нормативних висловлювань та дій, які претендують на соціальне значення з метою досягнення всезагального консенсусу. У процесі повсякденного існування утворюється сфера “життєвого світу”, в якому цінності та норми встановлюються на основі практичного існування. Смысл комунікативної дії задається автоматизмом звички. У дискурсі за допомогою раціональної аргументації вони стають темою публічного обговорення. Таким чином, “дискурсом позначається кожний інтерсуб’єктивний процес аргументованого взаєморозуміння, коли не визнається іншого інтересу, окрім



критики і обґрунтування: інтересу розумного консенсусу”⁵⁹, – зазначає А. М. Єрмоленко.

Контекст “дискурсивної етики” вимагає залучення у дослідження концептів “мова” та “мовленнєвий акт”. Останній визначається як “явище, котре перетворює мовне висловлювання в носія комунікативного смислу і є елементарною складовою спілкування”⁶⁰. Ефективність діяльності вчителя безпосередньо залежить від рівня володіння ним мовою. Саме на нього покладається *відповідальність* за виховання в учнів любові до рідної мови, заглиблення у її культурний зміст. Мова виступає тим спільним фундаментом, на якому зростає можливість взаєморозуміння. З погляду *О. Розенштока-Хюссі*, мова є “надіндивідуальною цілісністю”, у якій розгортається людське життя і стають можливими людські стосунки. “Мова включає в себе слухання і мовлення, артикуляцію і повторення. Обидва акти, слухання та мовлення, постійно розширюють просторові межі мови: в просторовому відношенні ми можемо говорити з усіма і слухати усіх. Обидва акти, повторення та артикуляція, постійно розширюють часові межі мови: ми прагнемо бути спроможними стверджувати зв’язок з усіма минулими та прийдешніми поколіннями”⁶¹. Звідси стає зрозуміло, що мова пов’язує в єдине культурне ціле минуле, теперішнє та майбутнє. Втрата мови приводить до втрати взаєморозуміння між поколіннями, і, як наслідок, втрачається можливість їх спільної діяльності.

У мові представлений сукупний досвід людства. Цю ситуацію *О. Розеншток-Хюссі* пояснює тим, що мова утворює “силове поле між тими, хто колись жив, і тими, хто колись помре”⁶². Необхідно враховувати, що світ дається і пізнається через мову. Крім “світу речей” і “світу людей”, важливим фактором життєдіяльності виступає та мова, що є засобом спілкування у суспільстві. Ми не можемо повністю усвідомити дійсність без допомоги мови. З погляду *Е. Сепір*, “реальний світ” значною мірою “несвідомо” вибудовується на основі мовних норм. “Ми бачимо, чуємо і взагалі



сприймаємо навколишній світ саме так, а не інакше, головним чином завдяки тому, що наш вибір при його інтерпретації визначається мовними звичками нашого суспільства”⁶³. Отже, способи сприйняття і пізнання світу визначаються, головним чином, мовними нормами існуючого соціуму.

Дискурсивна етика покладається на *людину*, яка повинна жити серед *інших людей* і домовлятися з ними для спільної діяльності. Норми, якими вони будуть користуватися, встановлюються не ззовні, а внаслідок здатності індивідів домовлятися і аргументувати, відстоюючи власну точку зору. Тобто норми сучасного соціального простору є спільно виробленими і добровільно прийнятими його учасниками. Нагадаємо, що вчитель – це не просто професія, а *покликання*. Для того, щоб бути реальною, діяльність вчителя передбачає *особистісну* присутність у навчальному процесі. Отже, обов’язки вчителя не можуть бути покладені на нього певною зовнішньою силою, він може їх прийняти тільки добровільно.

Важливим є те, що концепція “комунікативної спільноти” “розташовує” людину серед інших людей і тим самим намагається подолати “граничний індивідуалізм”, властивий для епохи Модерну (індустріалізму). Позбавлена зовнішніх авторитетів, людина змушена самотійно шукати орієнтири життєдіяльності. Хоча “самотійно” не означає відокремлено від інших людей, оскільки сучасна людина є суб’єктом інтерсуб’єктивної діяльності. Тобто *буття* людини завжди взаємопов’язане з буттям інших людей.

Відкритість людського “Я” іншим індивідам постає необхідною умовою “дискурсивної практики”. Ця відкритість забезпечується існуванням розумних (раціональних) начал, на основі яких виникає можливість аргументації. Відкрита спільнота людей *публічно* вирішує важливі для неї питання. У ній панує “дискурсивний принцип”, тобто ситуація, в якій “здійснюється не *імпліцитне*, а *експліцитне* визнання взаємних інтересів індивідів, які взаємодіють один з одним. Публічне проголошення індивідуальних інтересів



робить можливим їх врахування в процесі досягнення соціального консенсусу”.⁶⁴

Разом з тим, у вимірах “дискурсивної етики” домовленість індивідуальних волей не визнається за достатню підставу соціальних норм. На думку *К.-О. Апеля*, “невідворотності солідарної відповідальності повинна відповідати інтерсуб’єктивна значущість норм, або, щонайменше, основного принципу етики відповідальності”⁶⁵. Бажання та можливість домовлятися, і через це знаходити підстави для взаєморозуміння, утворює “інтерсуб’єктивну значимість норм”. Тим самим конститується універсальність норм етики відповідальності. Норми суспільного існування в цій ситуації легітимуються не якоюсь безособовою інстанцією, а людьми, які вступають в інтерсуб’єктивний (публічний) простір дискурсивних практик. Якщо основа норм соціальної системи міститься у анонімній абстракції “всезагального закону”, тоді наслідком “такого підходу є повна відсутність відповідальності людей за прийняті рішення”⁶⁶. Тому відкрита, демократична соціальна система передбачає участь громадян у обговоренні важливих питань. Участь у обговоренні та прийнятті рішень передбачає готовність людини нести відповідальність. Таким чином, участь у дискурсі вже є відповідальним вчинком. Важливо, що участь у дискурсі є вільним вибором індивіда. “Дискурс передбачає спільне рішення та спільну відповідальність за його наслідки. Так само дискурсивний принцип передбачає не ірраціональний “моральний закон у мені”, а відкритий аргументований консенсус, який не тільки може бути артикульований у відкритій формі, але й підпорядковується прагматичним правилам мовної комунікації”.⁶⁷

Принципи “дискурсивної етики” мають практичний смисл для сфери освіти. В ситуації динамічних трансформацій навколишнього світу і освітнього простору постає проблема відповідальності за ті зміни, що відбулися в сучасному навчально-педагогічному процесі. Напрямок і стратегії реформування освіти є тим питанням, що



вимагає безпосередньої участі усіх зацікавлених осіб. Від того, чи з'явиться бажання громадян взяти участь в аргументованому діалозі, а отже, і у відповідальності за винесене рішення, залежить майбутнє не тільки освіти, а й усього суспільства. Подібні рішення не можуть прийматися одноосібно або групою осіб. Тобто відповідальність за прийняття і втілення подібних рішень не може бути індивідуальною. Вона є *солідарною відповідальністю*. У цьому виражається сутність сучасного значення соціальної відповідальності. Сьогодні вона є не лише відповідальністю індивіда перед суспільством, оскільки більш важливим постає здатність та необхідність усього суспільства брати на себе відповідальність.

Відмова від участі в дискурсі не звільняє від відповідальності. Проблеми освіти так чи інакше відбиваються на усьому соціальному організмі. У попередні століття освіта не мала такого масового характеру, як в сучасну епоху, починаючи з другої половини ХХ століття. Тому і проблеми освіти не мали відношення до бідних (“нижчих”) соціальних страт і прошарків суспільства. Сьогодні ситуація кардинально змінилася, достатньо згадати концепцію безперервної освіти впродовж усього життя. Тобто сучасність створює соціально-економічні умови, в яких людина змушена постійно вчитися. Якщо раніше навчання та виховання могли розглядатись як “підготовка” до дорослого життя, то тепер навчання – це стиль життя. Отже, проблеми освіти торкаються кожного індивіда, і тому кожен в тій чи іншій мірі несе відповідальність в суспільстві за їх вирішення.

Вчитель своєю діяльністю представляє смисли культури. Передача культури наступним поколінням одночасно є відтворенням та продукуванням нової культурної традиції. Вчительство – це одна з небагатьох сфер у системі розподілу праці, яка втілює в собі *не окремі професійні здібності та компетенції, а людську цілісність*. Тут *спілкування і діяльність* не розірвані, а представлені одночасно і в єдності. Адже культура не є виключно



комунікативним або діяльним утворенням. Спроби редукувати різноманітність комунікативних практик виключно до трудової діяльності були проявом сцієнтизму в гуманітарній науці.

Сьогодні спосіб буття людини доцільно розглядати як складну, здатну до самоорганізації систему. Тому продуктивними є ті філософські традиції, що досліджують людину крізь призму культури. “Завдання культурологічної рефлексії стосовно діяльності полягає не у повній переорієнтації на міжіндивідуальне спілкування, але у такому визначенні людської діяльності, в якому комунікативний зв’язок постає іманентним предметному перетворенню людиною самої себе та свого відношення до світу”⁶⁸. Таким чином, культура постає сферою універсальних форм діяльного спілкування. Освіта, зрозуміла як конституювання суб’єктності людини, тобто конституювання змістовно культурної людини, є цим діяльним спілкуванням. На думку В. В. Сильвестрова, єдність спілкування та діяльності “можлива тільки у тому випадку, якщо усвідомленим предметом комунікативного зв’язку є формування цілі діяльності, точніше, здібності цілепокладання”⁶⁹. Таким чином, участь у дискурсивній практиці з приводу обговорення напрямків розвитку спільноти або організації є формуванням здібності ставити і досягати мети (цілей).

Безумовно, продуктивне навчання є формуванням здатності ставити необхідні цілі для задоволення своїх актуальних потреб. Створення “людини в людині” відбувається тільки за умови, що цей процес є саморозвитком самої людини. Прогресивне зростання людини можливе як розв’язання іманентних їй суперечностей. Завдання освіти полягає у навчанні вмінь ставити й вирішувати проблемні завдання. Для цього вчитель повинен розкрити перед учнем суперечності світу і проблемність його власного життя. Ця внутрішня проблематичність робить учня співучасником процесу розвитку цивілізації, перетворює його на зацікавлену особистість. Проте, виховання вчителем в учня почуття причетності до



світового цілого стає можливе як діяльнісне спілкування. У ньому здійснюється не *життя для себе*, а *“життя із себе”*. Що, з погляду *М. М. Бахтіна*, означає брати *“відповідальну участь”*⁷⁰ у творенні свого життя.

Дискурс виступає тим процесом, де авторитет вчителя постає так само проблематичним. Він перестає бути чимось *“природним”*, даним людині як представнику певної професії. Сам по собі соціальний статус сьогодні не дає вчителю влади авторитету. Останній напрацьовується в процесі безпосередньої взаємодії вчителя з учнями. Вчитель повинен обґрунтувати за допомогою розумних (мудрих) аргументів своє право та здатність представляти ту або іншу освоєну сферу культури. Актуальні проблеми, які вирішуються під час навчання, об’єднують в собі індивідуальний та соціальний виміри життя людини. Адже формування *“людини в людині”*, тобто розвиток людської суб’єктності, є втіленням універсального загальнокультурного змісту у одиничній індивідуальній долі. Таким чином, вчитель конститує процес саморозвитку не лише окремого індивіда, а людської спільноти в цілому. Тому він відповідає не тільки перед окремим учнем, а перед всім суспільством.

Отже, в дискурсі як рефлексивній формі комунікативної дії відбувається раціонально обґрунтований пошук стратегій саморозвитку людини. Відповідальність вчителя перед учнем не означає того, що на нього покладається обов’язок передати останньому наявні способи входження в соціум. Передача готового досвіду не спонукає до діяльного спілкування і є далекою від дійсної соціальної відповідальності. Вчитель насправді не може надати готові інструментальні знання, які б поза особистісною активністю учня сприяли розвитку його універсальних здібностей. Розірваність між *“належним”* та *“сущим”* не може бути подоланою зусиллям одного вчителя. В ситуації, коли роль учня у процесі освіти зводиться до пасивного сприйняття готових *“істин”*, ми маємо справу не з *діалогом*, а *вербалізмом*. *“Вербалізм – це, як не*



дивно, *недооцінка* ролі, значення і місця слова – *справжньої* ролі й місця. Вербалізм – це псування, *спотворення* дійсного слова, *дійсної природи* слова”⁷¹. Справа у тому, що вербалізм тільки видається процесом надмірного використання слів. Насправді реальне, “живе” слово, яке завжди є виразом спільної справи, тут відсутнє. Воно є способом звернення до “Іншого” та до себе. Тому слово не повинно протистояти ділу, так само як воно не повинно протистояти думці (мисленню). В людському бутті *слово, діло і думка* є виразом цілісності “*самоті*”, способами її *самореферентності* та *самотворення*.

“Живе” слово *переживається* і не вміщується у формальні вимоги інформаційного виміру. В силу чого слово у вчителя є способом ввести учня у активний процес способів співіснування людей, тобто в культуру. В результаті конструктивного обговорення вчителя з учнями тут відбувається входження в зміст і смисли культури. Тому діяльність вчителя створює, перш за все, *простір живого спілкування*.

Взаємодія учасників освітнього процесу як простору дискурсивної комунікації не повинна бути детермінованою владним або майновим статусом. Формуючи здатність людини брати участь у спільному, а тому комунікативному існуванні з іншими людьми, вчитель має справу не тільки з теперішнім станом учня, він проектує його здатність вступати у взаємодію з “*Іншим*”: з іншими людьми, іншим соціумом, іншою культурою та іншим світом. Причому культурною, тобто дійсно гуманною, ця взаємодія буде за умови, що “*Інше*” не редукується до пасивної абстракції “загального”, яке втілюється у масі одного й того ж самого. Ця фундаментальна основа людського буття – потреба в “*Іншому*”, є однією з найбільш задіяних у розвитку суспільства. Якщо вона не формується з дитинства в процесі навчання, то марно сподіватися, що людина зможе адекватно себе репрезентувати як активний *громадянин*.



Досягнення раціонального консенсусу можливе, насамперед, за умови наявності добровільного бажання. Для його реалізації індивіду необхідно володіти певними компетенціями. Відсутність останніх фактично закриває доступ індивіда до соціокультурного простору, отже, і до самореалізації. Здатність віднаходити шляхи для взаєморозуміння не властива людині від народження. Так само вона не може бути сформованою у процесі *педагогічного вербалізму*. Взаєморозуміння досягається в процесі продуктивного, діяльнісного спілкування. Таким чином, помилково вважати його прерогативою виключно “*теоретичного розуму*”. Більшою мірою проблема розуміння між “*Я*” і “*Ти*” досягається в площині “*практичного розуму*”.

Однією з важливих основ соціальної відповідальності вчителя в контексті обговорення актуальних проблем в освітньому процесі є готовність змінювати свою думку у дискурсі. Досягнення консенсусу можливе тільки за умови, що всі учасники діалогу готові жертвувати частиною своїх інтересів на користь інтересу колективу (спільноти). Досягнення взаєморозуміння між учасниками дискурсу передбачає наявність сумніву як апріорної настанови. По-перше, сумнів надає можливість критично дослідити запропоновані варіанти вирішення поставленої проблеми. Таким чином, мінімізується пасивне, некритичне прийняття іншої точки зору. По-друге, сумнів, спрямований на власну позицію, дає змогу вдосконалювати її на підставі інших думок, враховуючи їх досвід.

Дискурсивний процес не тотожний сумі індивідуальних точок зору, а є певним інтерсуб’єктивним новоутворенням, яке існує тільки в режимі діалогу. Як і більшість сфер соціального буття, освіта сьогодні більше не визначається традиційними способами регуляції. Зокрема, традиційні авторитети не визначають автоматично стратегію розвитку освіти. Діяльність вчителя здійснюється у аксіологічному “вакуумі”, коли тільки в процесі обговорення можливе формування “розумної волі”. Саме тут містяться причини переходу до *комунікативного розуму*.



Передумовою участі викладача у дискурсивній спільноті є *мовленнєва компетентність*. Остання визначається як вміння використовувати мовні засоби, “адекватні меті спілкування”⁷². Міра розвитку цієї компетентності безпосередньо взаємопов’язана з мірою культурного розвитку особистості і є проявом підготовленості вчителя до професійної діяльності. Йдеться про те, що “живе” мовлення вчителя є основним “інструментом” його професійної самореалізації. Цей інструмент, виявляючи рівень загальної мовної освіченості, забезпечує вирішення професійних завдань вчителя з різних навчальних предметів. Крім здійснення суто навчальної діяльності, мовлення (міркування) вчителя у взаємодії з мовленням (міркуванням) школярів є визначальним засобом їхнього спілкування, забезпечує рівень його культури. В пошуках ефективних засобів навчання іноді залишають поза увагою те, що основним з них було і залишається “живе” слово вчителя, якими б сучасними технічними засобами ми не користувалися. А однією із основних причин недостатнього усвідомлення учнями навчального матеріалу виступає “невідповідність рівня їхнього мовлення і мовлення вчителів та мови шкільних підручників”⁷³. У слові прихована і виховна функція. Краса слова відображає красу мислення і вчинку.

Через те, що мова є універсальним засобом інтерсуб’єктивної комунікації, в контексті якої відбувається навчання і виховання, вона неможлива без відповідної культури мовлення. Вона означає “рівень володіння нормами усної та писемної літературної мови, а також свідоме, цілеспрямоване, майстерне використання мовно-виражальних засобів залежно від мети й обставин спілкування... Культура мовлення оприявлюється у таких комунікативних аспектах: правильність, точність, логічність і послідовність, виразність та образність, багатство, доречність, доступність, достатність, змістовність, емоційність, естетичність, дієвість”⁷⁴, – зазначає *О. Гончарук*.



Комунікація між вчителем та учнем може мати *монологічний* або *діалогічний* характер. Як правило, характер спілкування між вчителем та учнем відтворює домінуючий тип організації освітнього закладу. Якщо у ньому провідним способом організації та управління є командно-адміністративний, відповідно діалогічний тип комунікації є швидше виключенням, ніж нормою. В даному випадку домінуючим типом соціальної відповідальності буде монологічна відповідальність, тобто відповідальність “за”. Така відповідальність продукується при відношеннях, які є швидше “суб’єкт-об’єктними”, ніж “суб’єкт-суб’єктними”. Зрозуміло, що дискурс можливий тільки за умови визнання *суб’єктності* за кожним з членів дискурсивної спільноти. Нагадаємо, що суб’єктність передбачає здатність до самореалізації, тобто до самостійної діяльності. А це означає, що за всіма учасниками інтрасуб’єктивної взаємодії передбачається право на вільне самовизначення. Таким чином, ніхто не має права визначати характер розвитку “Іншому” внаслідок соціального статусу або авторитету традиції. Напрямки розвитку, цілі та способи їх досягнення легітимізуються лише авторитетом комунікативного розуму. Тільки спираючись на раціональне, аргументоване обговорення, вони отримують статус *належного*. Хоча це вже конститує ситуацію відповідальності “перед”, тобто діалогічної соціальної відповідальності.

Відповідальність “за” встановлюється тоді, коли вчитель перестає бути рівноправним учню. В такому випадку ми маємо справу не з комунікативним, а з “дисциплінарним дискурсом”. Це обумовлено неоднозначністю розуміння дискурсу у сучасній філософії. Для прикладу достатньо згадати його тлумачення у філософських позиціях *М. Фуко* та *Ю. Габермаса*⁷⁵. Перший вважав, що історія є нічим іншим, як сукупністю різноманітних дискурсів. Причому вони не утворюють єдності, а перехрещуються та суперечать одне одному. “Я вважаю, – писав *М. Фуко*, – що у будь-кому суспільстві виробництво дискурсу одночасно



контролюється, піддається селекції, організується та перерозподіляється за допомогою деякої кількості процедур, функція яких – нейтралізувати його владні повноваження та пов'язані з ним небезпеки, приборкати непередбачуваність його події, уникнути його такої вагомої, та такої загрозової матеріальності”⁷⁶. Контроль над дискурсом у суспільстві досягається за посередництвом *процедури виключення*. До них відносяться *заборона, розрізнення та відкидання, опозиція істинного та хибного*.

В освітньому процесі процедура “виключення” представлена у вигляді *контролюючої функції* вчителя. У педагогічному дискурсі вона виступає як спрямованість на отримання “об’єктивної інформації про засвоєння знання, сформованості вмінь та навиків, усвідомлення і сприйняття системи цінностей... Контролювати – означає підтримувати контакт з адресатом, стимулюючи увагу, вести опитування, екзаменувати, проводити тестування”⁷⁷. Контроль та оцінювання дають змогу здійснити зворотний зв’язок і перевірку підготовленості учня до сприйняття нового та міри засвоєння вже пройденого матеріалу.

Перевірка рівня засвоєння знань відбувається у формі відтворення інформації. Контролюється здатність учня (студента) відтворювати *визначення*. Останнє вимагає однозначного, вираженого у словах предмету вивчення. Відбувається підміна мислення словом. Причому форма слова домінує над процесом мислення. Учень повинен “правильно” відтворити визначення предмету, раніше отримане на лекціях, в підручниках або словниках. Слово тут виступає “межею” смислу та змісту. Таким чином, предмет даний тут не проблемно, він постає як *даність*, а не *задача* (завдання). Єдина проблема в цьому випадку – формулювання лексичного визначення терміну, який підміняє собою складність та принципову невизначеність світу. Хоча дискурс вимагає обов’язкового визначення. “Основна біда нашої формальної освіти полягає у тому, що вона налаштована не на



включення учня у триєдність канонів творення та перетворення вічно живої мовної культури, а на запам'ятовування мовної структури, особливої у кожного предмету”⁷⁸, – писав Ф. Т. Михайлов.

У функції контролю яскраво представлені “заборона”, “розрізнення”, “виключення”, опозиція “істинного” та “хибного”. Контроль визначає, що можна говорити, а що ні; в якому місці та за яких обставин що говорити; кому і що можна говорити. Таким чином, дисциплінарні практики, які присутні у тому або іншому дискурсі, визначають міру відповідальності задіяного в них індивіда. Контролююча стратегія “включає дії вчителя щодо формування відповідальності та дисциплінованості як необхідних якостей життя у колективі”⁷⁹. В такому випадку відповідальність і дисциплінованість виявляються майже тотожними.

“Воля до істини” виявляється своєрідною системою “виключення”. Тобто визначення того, що є істинним, а що хибним, що є розумним та раціональним, а що нерозумним та ірраціональним відбувається не без примусу і певної долі насилля. На думку М. Фуко, “воля до істини, як і інші системи виключення, спирається на інституційну підтримку: її зміцнює та одночасно підтримує цілий прошарок практик, таких як педагогіка...”⁸⁰. В процесі діяльності вчителя дискурс розкриває дві можливості: *вільний обмін дискурсів* та *дискурсивний примус*. Для Ю. Габермаса дискурс розкриває можливість вільного обміну думками та знаннями.⁸¹ Для М. Фуко така позиція є односторонньою. На його думку, будь-яка інтерсуб’єктивна взаємодія містить в собі елементи як *відкритості*, так і *обмеження*. Вільна циркуляція та обмін інформації – “це позитивні фігури, які відіграють свою роль всередині складних систем обмеження, але не могли б функціонувати незалежно від останніх”⁸². З цієї точки зору “ідеальної комунікації” без примусу та обмежень не існує.

Однією з найпоширеніших форм обмежень є *ритуал*, в якому здійснюється процедура дискурсивного підпорядкування. Інститут



освіти є однією з таких ритуальних інстанцій, де відбувається “ритуалізація мови”, визначення та фіксація ролей для суб’єктів, які говорять, розподілення та привласнення дискурсу з його силами і знаннями.⁸³ Дискурс “привласнюється” залежно від соціального статусу індивіда. В освіті має місце те, що можна назвати соціальним привласненням дискурсів. “Скільки б не стверджували, що освіта за невідчуженим правом є засобом, який відкриває для будь-кого індивіда в суспільстві, подібного до нашого, доступ до дискурсу будь-якого типу. Добре відомо, що у своєму розповсюдженні, у тому, що вона дозволяє і чого не допускає, освіта слідує курсом, який характеризується дистанціями, опозиціями та соціальними битвами. Будь-яка система освіти є політичним способом підтримання або зміни форм привласнення дискурсів – з усіма знаннями та силами, які вони за собою тягнуть”⁸⁴, – зазначав *М. Фуко*.

Отже, *знеособлений дискурс* здатний перетворюватись з можливості встановлення відповідальних солідарних відносин у можливість домінування формалізованих структур. Авторитаризм освіти виражається *авторитаризмом педагогічного дискурсу*. В такому способі організації дискурсивного простору зникає потреба у самодостатній особистості. З погляду *К. А. Свасьяна*, “якщо дискурс, як такий, означає те, що може бути прорахованим та передбаченим, то особистісне упізнається якраз за своєю непередбачуваністю та спонтанністю. Особистісне і є завжди тільки деякий неприємний осколок у німій як труп розтягнутості мовного континууму. Вилучення цього осколку найбільш вдало зображене у проголошеній Фуко смерті людини: людина вмирає, усвідомивши, що коли вона говорить і, отже, існує, вона говорить та існує не сама по собі, а милістю фундаментальних парадигм, у потужному дезінфекційному просторі яких її воля та доля тривають не довше слідів, які залишає вона на береговому піску”⁸⁵.

Отже, діяльність вчителя у контексті дискурсивної етики здійснюється як соціально відповідальна практика. Можна виділити



наступні провідні напрямки відповідальності, що постають в освітньому просторі. По-перше, комунікативна діяльність є сферою формування фундаментальних людських здібностей і вмінь. Свідомість людини, як і її буття взагалі, по суті своїй є діалогічним утворенням. По-друге, на вчителя покладається обов'язок введення учня в простір рідної мови, крізь який тільки і можливий шлях у світ. По-третє, саме освіта конституюється як процес демократичного спілкування. Залежно від типу спілкування під час навчання та виховання відбувається формування громадянських якостей людини. Отже, відповідальне ставлення вчителя до власної діяльності наполегливо вимагає переходу від схеми спілкування “питання-відповідь” до “заклик-вчинок”, що передбачає розвиток соціальної відповідальності – від слів (мовлення) до реалізації на практиці.

5.3. Особливості розвитку духовно-морального потенціалу вчителя в практиках “суспільства знань”

Формування універсальних здібностей людини є цілісним процесом. Знання, досвід, майстерність вчителя є проявом його особистості. Це стосується і його соціальної відповідальності. Але без особистісного начала відповідальність перетворюється на зовнішній закон, вагомість якого обумовлена покаранням за його порушення. В реальності сьогодення соціальна відповідальність можлива як форма солідарності між людьми, як певний консенсус.

Сучасна освіта, як вже зазначалося, спрямована на формування в учня потреби в саморозвитку. Внаслідок чого актуалізується проблема формування мотивації індивіда до самовдосконалення. В історії філософської думки сферою самодостатності особистості



здебільшого вважається “духовність”. Вона трактується як креативна здатність людини до розвитку, самореалізації та самовдосконалення, що визначається тими чинниками когнітивно-інтелектуальної, чуттєво-емоційної та вольової сфер, котрі є необхідними для “успішного формування і реалізації потреб у цілеспрямованому пізнанні та усвідомленні єдності себе та всесвіту”.⁸⁶ Отже, духовність виступає певною єдністю чуттєвого, раціонального та вольового начала у цілості особистості, актуалізуючи її активність та діяльність.

Цілісність особистості не досягається в практиці індивідуального самовдосконалення. Це положення особливо важливе для діяльності вчителя, оскільки його розвиток неможливий без розвитку учнів. Нагадаємо, що вчитель відтворює в собі архетип формування людства взагалі, де становлення “Я” неможливе без становлення “Ти”. Соціальність людини оприявлюється у інтерсуб’єктивній взаємодії, яка обумовлює її присутність в світі. Зрозуміло, що духовність не є суто індивідуальна характеристика, вона більше належить міжособистісним відносинам. Цю ситуацію *М. Бубер* пояснює тим, що “дух у його людському вираженні є відповідь людини своєму Ти”⁸⁷. Причому звернення до *самого себе* відбувається як до *себе-іншого*. Реальний досвід “Іншого” людина знаходить, заглиблюючись у власну “самість”.

Безумовно, різні аспекти діяльності вчителя концентруються у феномені “духовності”, в контексті якої відбувається розвиток інтелектуальних, чуттєвих та вольових якостей учнів. Разом з тим розвиток самої духовності неможливий без духовного розвитку вчителя. Ствердження “духу” як основи освітньо-педагогічної діяльності можливе за умови, що вона постає процесом розкриття смислу власної життєдіяльності. Потрібно пам’ятати, що “дух” – це категорія для “позначення здатності людини розкривати зміст буття у його істинності та за посередництвом цього відноситись конструктивно і творчо до власної життєдіяльності”⁸⁸. Виступаючи



об'єднуючим началом людини і світу, людини та соціуму, духовність постає головною умовою формування цілісності особистості.

У свій час видатний педагог *В. А. Сухомлинський* стверджував, що смисл життєдіяльності кожного індивіда співпричетний соціальним, політичним і моральним основам суспільства. Тоді духовну діяльність слід розуміти не як “відірвані від повсякденної праці самозаглиблення та самоаналіз”. Це швидше “творча праця, бурхлива суспільна діяльність, котра одухотворена благородною метою”⁸⁹. Духовно-моральні якості вчителя формуються в процесі суспільно-корисної праці, яка завжди є спільною працею з іншими людьми. Важливо, що праця ця спрямована не тільки на творення матеріальних благ. Не менш важливою є духовна діяльність: виховання ідеалів, розумних потреб та інтересів. Від її успіху залежить ефективність соціально-економічних і політичних трансформацій. Адже модернізація соціуму можлива за умови змін у сфері знання, мислення і свідомості. Вони можливі і відбуваються також завдяки сумлінній та відповідальній праці вчителя. Тому його обов’язком є реалізація власного покликання не лише завдяки зовнішнім обставинам, але і всупереч їм. Здатність протистояти силам реального буття є *силою духу*, який уможлиблює дотримання своїх переконань. Подібними якостями може володіти людина, котра, окрім всього, особисто переживає за результати своєї діяльності. Отже, духовна праця навчає і виховує моральне, отже, і одухотворене відношення до світу. Разом з тим виникають інтерсуб’єктивні відносини, в контексті яких відбувається розвиток духовності як головної умови формування мотивацій до самовдосконалення. “Без знання, без думки про те, що звеличує людину над світом живого, не розвивається емоційна сфера, призводить до примітивних почуттів. Добрі почуття, емоційна культура – це зосередження людяності”⁹⁰, – писав *В. А. Сухомлинський*.



Духовність як цілісність не дається людині від народження, вона швидше обов'язок для неї, ідеал. Цілісність символізує людину, взяту у абсолютному вимірі її змістовного багатства. В такому смислі вона є абстрактною характеристикою “людини взагалі” – досконалістю, у всьому її внутрішньому багатстві, різноманітності, різнобічності, глибині, невичерпності та безкінечності. Ця характеристика історично змінюється, оскільки людина постійно збагачується внутрішньо та у зовнішніх проявах, стає все більш складною і багатоплановою. У цій ситуації ми маємо справу з “абсолютною цілісністю абстрактної людини, цілісністю як невичерпним абсолютном досконалості та багатства людського розвитку, взятого у абстракції”⁹¹. Але конкретний індивід втілює в собі цілісність різною мірою. Головна проблема полягає в підміні цілісності однобічністю. Абсолютизація людиною досягнутого стану призводить до її самозамикання та поступової деградації. Для вчителя подібна ситуація обертається професійною непридатністю, хоча формально він ще довго може виконувати свої обов'язки. Та відносна міра, яку в собі він прийняв за абсолют, переноситься на учнів. Відповідним чином трансформуються відносини між учнем та вчителем, адже тепер вони обумовлюються наперед визначеним масштабом. Їх “зустріч”, взаємодія перестає бути цінною сама по собі. В такому випадку розвиток (самореалізація) є обов'язком тільки однієї сторони – учня. Вчитель тут є тим, хто вже досягнув “досконалості”, а тому він не так розвивається, як ретранслює спосіб її досягнення.

В умовах домінування в освіті описаних вище відносин відбувається їх *фонологізація*, що означає втрату “напруження” пошуку істини, досягнення знання, і світ постає звичайним об'єктом. Все, що у ньому встигло увійти у вузьке коло “досконалості”, сприймається як щось суттєве, все інше залишається поза увагою. Зрозуміло, що “не суттєве” значно перевищує за об'ємом “суттєве”, в силу чого учень такого вчителя приречений не досягнути той об'єм культури, що не вписується у



визначений масштаб удаваної “досконалості”. Проте варто пам’ятати, що духовна діяльність – це перетворення зовнішнього, “чужого”, на “своє”, внутрішнє, іманентне самості. Тому смисл діяльності вчителя можна кваліфікувати як справу перетворення смислів і цінностей культури у внутрішнє надбання особистості.

Таким чином, духовність постає способом *присутності* людини у світі. *Присутність*, взята у вимірі *свободи*, є самореалізацією, або, інакше кажучи, вона є самостійним продовженням себе у соціальному часі та просторі. З погляду *М. Мамардашвілі*, такий спосіб існування властивий культурній формі людського мислення; завдяки нашому духовному “зусиллю” відбувається онтологічне відтворення буття. “Ми стаємо іншими і досягаємо цього безперервним продовженням самих себе”⁹². “Духовні запити” є способом продовжувати себе та культуру. Формування і розвиток духовного потенціалу особистості можливі як формування цих “духовних запитів”, тобто здатності людини “мислити в культурі”⁹³, – писав мислитель.

Формування вчителя відбувається як “виховання вихователя”, тому обов’язково включає в себе рефлексивний момент. Він, в свою чергу, обумовлений самим архетипом вчителя. Самосвідомість є необхідною складовою професійності педагога. Він як ніхто інший повинен вміти осмислити свою діяльність. Становлення духовно-морального потенціалу вчителя неможливе поза мисленням. Адже духовна реальність дана нам таким чином, що ми самі є тим, що нам дане, тобто духовність – це “реальність, котра відкривається сама собі”⁹⁴. Важливо, що саме у точці звернення на себе відбувається одночасно і творення себе, і самопізнання. Таким чином, духовний світ формується зусиллям самої людини. В цьому контексті доцільною є позиція, згідно з якою “принцип cogito стверджує, що можливість може реалізуватися тільки мною за умови моєї власної праці та духовного зусилля, спрямованого до свого звільнення та розвитку (це, звичайно, тяжче за все на світі)”⁹⁵. Відповідно до цього особистість може прийняти та ствердити в собі



прагнення до трансцендентного, тобто піднятися над собою та оточуючими реальними обставинами. Тим самим у світ жорстких детермінацій може увійти свобода як *автономія людського духу*. А це означає, що тільки в атмосфері духовної реальності можливе здійснення відповідального відношення до світу, оскільки причиною подій та вчинків виступає людина, але людина духовно збагачена.

Важливим фактором розвитку духовно-морального потенціалу вчителя є умови для його творчої самореалізації. Що вимагає здійснення демократизації освітнього процесу. Принципи становлення креативного мислення і “директивного розсудку” якісно відрізняються. Духовність властива, головним чином, мисленню, але не розсудку. Хоча *розмов* про “відродження духовності” набагато більше при домінуванні у навчально-педагогічній діяльності директивного розсудку. Дійсно духовна реальність формується у міжособистісних стосунках, оскільки творчість є особистісною якістю. Зрозуміло, що і духовність є способом буття особистості. В свою чергу, відповідальність немислима поза творчістю, духовністю та свободою. “Відповідальність, – вважає В. Франкл, – належить до таких людських феноменів, які не можуть бути ні до чого зведені та не можуть бути ні з чого виведені. Подібно духовності та свободі, вона є первинним феноменом, і ніяк не епіфеноменом”⁹⁶. Людина несе відповідальність не просто за ретрансляцію ціннісної традиції, вона відповідальна за “здійснення смислу та реалізацію цінностей”⁹⁷.

Отже, процес формування духовно-морального потенціалу вчителя включає в себе такі якості, як *свобода*, *творчість* та *відповідальність*. Вони не є чимось таким, що додається ззовні до вже сформованої особистості. “Духовність, свобода та відповідальність – це три екзистенціали людського існування. Вони не просто характеризують людське буття як буття саме людини, швидше навіть вони конституують його у цій якості”⁹⁸. В свій час



подібної точки зору дотримувався і персоналіст Е. Муньє, який писав: “Наша духовність – це присутність та відповідальність”⁹⁹. Як соціальне утворення, особистість завжди існує у взаємодії з “Іншим”. Цей аспект є домінантним у процесі становлення духовного світу людини і суспільства.

В цьому контексті можна виділити три вектори у діяльності вчителя: вектор *знання*, вектор *стосунків* та вектор *духовності*.¹⁰⁰ Переважно освіта зорієнтована виключно на знання. Рівень їх засвоєння учнями виступає основним показником ефективності діяльності педагогічного колективу. “На превеликий жаль, наш навчальний процес здебільшого скерований на те, щоб дитина здобула ту чи іншу суму знань і, в кращому випадку, могла її переказати на уроці або під час іспитів. А йдеться про переорієнтування навчання з простого засвоєння предметів на отримання навичок, уміння на їх основі самотійно аналізувати процеси, що відбуваються навколо і самотійно приймати рішення”¹⁰¹, – зазначає В. Г. Кремень.

Важливим фактором зосередження уваги вчителів на знаннях є можливість перевірки та контролю міри їх засвоєння. Тут відкривається можливість формалізованої, а тому нібито і об’єктивної, оцінки діяльності вчителів та учнів. Такі умови сприяють розвитку інтелектуальних здібностей, але залишають поза увагою не менш важливий момент інтерсуб’єктивної взаємодії. В подібній ситуації людиновимірність (гуманність) відношення “Я-Ти” перетворюється на щось другорядне і несуттєве порівняно з рівнем інтелектуального розвитку суб’єктів навчально-педагогічного процесу. Як вчитель, так і учень можуть вдосконалювати свій інтелект, залишаючись при цьому “замкненими” на свою індивідуальність. Самозамкненість прирікає людину на односторонність. Адже ізолюючись, “замикаючись” від “Іншого”, наше “Я” диференціює, “розщеплює” своє “неорганічне тіло”. Цим індивід позбавляє себе можливості бути “іншим”, позбавляє себе взаємодії (“зустрічі”) з іншим досвідом, закриваючи



тим самим для себе і *совісний (моральний) досвід*. “Відмова від власної душі приводить людину до автономії від совісті, автономія від совісті перетворює людину на автомат, автоматизована людина виконує закладену у неї програму, а закладена у неї програма завжди злочинна”¹⁰², – писав *Ф. Іскандер*.

Діяльність вчителя неможлива без совісного, тобто морального досвіду. Відкритість цьому досвіду і є мірою духовного розвитку. Освітній процес не обмежується розвитком інтелекту, він доповнюється процесом формування *моральних якостей*, на основі яких формується “практичний розум”. Останній виступає предметом *виховної* діяльності. Вона виступає другим вектором, який визначає пріоритети освіти. Як правило, виховання здійснюється паралельно навчанню. Рівень моральних стосунків у школі можна трактувати як критерій виховання. Якщо воно не здійснюється в навчальному закладі, то його результативність мінімальна. Продуктивне, справжнє виховання відбувається лише в системі реальних відносин між людьми, які виникають стосовно тієї або іншої справи. Тому важливою умовою формування духовно-морального потенціалу вчителя є домінуючий спосіб відношення до спільної справи у педагогічному колективі. Поза цим відношенням та способом організації навчальної діяльності виховання перетворюється на вербалізовану *пропаганду* і *моралізаторство*, реальний вплив яких на оточуючих веде швидше до бездуховності, а не навпаки.

Наступним вектором освітньої діяльності є духовність, в ньому відбувається синтез двох попередніх. Всі якості тут (розсудок, розум, чуттєвість) об’єднуються особистісним началом і відкриті для “зустрічі”, взаємодії з “іншими” людьми. Через духовно-моральний спосіб взаємодії з “іншими” розкривається можливість самореалізації людської цілісності. Серед основних принципів конституювання духовного вектору розвитку вчителя можна виділити такі: відмова від “прямого” формування цінностей, визнання досвіду, переживання та рефлексії; створення середовища



та організаційної культури; орієнтація на суб'єктність та активність усіх учасників освітньої діяльності; відмова від покладання на школу основної відповідальності за формування духовно-морального потенціалу особистості.¹⁰³

Виховання, яке вичерпується вербальними формами пропаганди, так чи інакше перетворюється на *насилля*. Справжня моральність і дух у таких умовах не виникають. Навпаки, тут відбувається формування так званого “культурного варварства”, коли духовно-моральні настанови є лише зовнішньою вимогою існування серед людей. Однак вони не торкаються “душі” людини, не стають її внутрішньою потребою. Зрозуміло, що в цьому контексті немає можливості говорити про “духовні запити”. Їх відсутність і свідчить про формальну культуру. Людина хоче швидше *здаватися* моральною, ніж *бути* нею. Інакше кажучи, людина поводиться морально внаслідок примусу зовнішньої необхідності.

Освіта, в якій домінує “зовнішня моральність” та відносини між людьми, які визначаються інституціолізованими правилами поведінки, здійснюється як процес *нігілізму*. У свій час *М. Гайдеггер* називав цей феномен руйнуванням “надчуттєвого” взагалі та його різних тлумачень: “ідеалів”, “норм”, “цінностей”, “цілей”, “правил”, “які встановленні *над*” суцям, щоб надати суццюму в цілому ціль, порядок та... смисл. Нігілізм є тим історичним процесом, в якому “надчуттєве” у його панівній величі стає хитким та нікчемним, так що саме суцце втрачає свої цінності та смисл”.¹⁰⁴ Нічого не змінюють розмови про відродження “абсолютних цінностей”. Сама спроба штучного “встановлення” або “відродження” цінностей є за своєю природою нігілістичною, тобто такою, що приховує теж саме нарцистичне, “перевернуте” самоствердження і саморозвиток атомізованого суб'єкта за рахунок усіх інших аспектів буття.

Сучасна освіта здійснюється в площині зміни ціннісного світу, що породжує певні форми нігілізму. Зрозуміло, що проблема



формування духовно-моральних засад діяльності вчителя є проблемою збереження смислу його існування. Зміст освіти, тобто навчання та виховання в такому випадку можна визначити як “процес самоспіввіднесення людського існування”¹⁰⁵. Ця рефлексивність є необхідним елементом інституту вчительства та передумовою розвитку духовно-морального потенціалу вчителя. Однак у духовному вакуумі вчительство перетворюється на одну з численних інших професій, в силу чого повнота особистісної присутності є зайвим та несуттєвим для неї моментом. В дійсності покликання вчителя полягає у тому, щоб, окрім знань, сформувані в учнів потребу сприйняття та осмислення досягнень загальнолюдської культури, навчити не просто споживати і використовувати національні духовні надбання, а й знаходити для них гідне місце в контексті цивілізаційних цінностей. Пріоритетом духовного розвитку особистості педагога є *цілісність* і *єдність* усіх засобів самовдосконалення, а специфічною рисою духовного виховання майбутніх педагогів, яких він готує до професійного життя, має стати його авторитет духовного наставника. Таким чином, духовність вчителя реалізується у цілеспрямованому характері та способі його діяльності. “Духовний потенціал педагога розкриває його здатність до подальшого духовного саморозвитку, забезпечуючи вдосконалення особистих можливостей для налагодження духовної взаємодії зі студентами, а також надання своїм учням допомоги у визначенні тих чи інших напрямів самостійної або колективної діяльності, котрі вони обирають. Під впливом духовних цінностей викладача формується орієнтована програма виховного впливу, визначається система пріоритетних цінностей, які він прагне передати...”¹⁰⁶.

Важливим етапом становлення духовності вчителя є процес його професійної підготовки. Для того, щоб педагог мав сформовані гуманістичні цінності та ідеали, був відкритим для сприйняття освітніх інновацій, поважав традиції власного народу, потрібна залученість зазначених аспектів у процесі його навчання.



Адже для того, щоб авторитет вчителя породжував “духовні запити” у його учнів, необхідно, щоб в свій час він зустрів такий самий духовний авторитет в діяльності свого вчителя-наставника. Для того, щоб діяльність суб’єктів педагогічного процесу була відповідальною, необхідно сформулювати не тільки вміння, а й потребу критично осмислювати результати своєї діяльності, а при необхідності вносити відповідні корективи для її вдосконалення. Доцільно виокремити найважливіші якості особистості вчителя: *духовність, людяність, моральність, професіоналізм і компетентність*. Головне, чому педагог має навчити майбутнього вчителя, – це “бажання і здатність до постійного саморозвитку й самовдосконалення”.¹⁰⁷ Саме у цьому значенні діяльність відповідального вчителя є розвитком здатності і вміння учня до розвитку, тобто навчити учня вчитися.

Отже, відбувається передача від вчителя до учня суб’єктного начала та мотивів до духовно-моральної самореалізації та самоздійснення. У цьому контексті духовність постає гарантією саморозвитку або, інакше кажучи, духовність завжди змушує індивіда виходити за межі свого наявного існування, і цим перевищувати самого себе, своє “Я”. Ці міркування співзвучні з визначенням духовності у М. Фуко: “Я думаю, – писав він, – можна було б назвати “духовністю” ті пошуки, практику та досвід, за посередництвом яких суб’єкт продукує в самому собі зміни, необхідні для того, щоб отримати доступ до істини. “Духовністю” в такому випадку буде називатися сукупність цих пошуків, практик, досвіду; це можуть бути практики очищення, аскеза, зречення, звернення, зміна способу життя тощо, і саме з них складається та ціна – причому мова йде вже не про пізнання, але про саме існування суб’єкта, – яку він повинен заплатити, щоб отримати доступ до істини”¹⁰⁸.

Уявлення про освіту як процес підготовки людини до участі у соціоекономічній діяльності є результатом *технократичного* мислення, що суперечить архетипу вчителя. Останнє протистоїть



гуманістичному мисленню. “Особливо важливо зазначити, що багато представників цього напрямку, на противагу сцієнтично-технократичному, виходять із пріоритету вищих духовних цінностей – естетичних, загальнолюдської моралі тощо – стосовно задоволення матеріальних інтересів”¹⁰⁹, – зазначають *В. П. Бех* та *І. В. Малик*. Однак, як зауважують дослідники, гуманістично-антисцієнтичний світогляд не властивий свідомості більшості людей, які продовжують визначатись у своїй повсякденній життєдіяльності практично-економічними інтересами. Звідси стає зрозуміло, що суперечність між сцієнтично-технократичним і духовно-гуманістичним (антисцієнтичним) напрямками у сучасній філософії освіти та у соціокультурній діяльності взагалі необхідно розглядати як головну. Одним з важливих методів вирішення цієї суперечності є “створення відповідної неантагоністичної системи виховання та освіти”¹¹⁰.

Технократичний спосіб мислення екстраполює спосіб відношення до природи, обумовлений насамперед потребами економічного виробництва, на людські стосунки. Тому властиві для новоєвропейської філософії казуальність, абстрактність, механістичність, однобічність, емпіризм тощо виступають атрибутами технократичної організації освітнього процесу. В такому випадку, на думку *О. Фінка*, “виховання сьогодні – це техніка, оскільки воно стало наукою”¹¹¹. Так само і “педагогіка стала технікою”¹¹². Таким чином, протистояння гуманізму і технократизму знаходить вираз у протистоянні двох моделей організації навчально-педагогічної діяльності. Адже збільшення рівня техно-технологічного облаштування освіти сьогодні в силу своєї всебічності вже не встигає “бачити” в собі дещо інше, ніж формування людей по аналогії з технічним виготовленням відповідно до наперед заданої (передбачуваної) моделі.

Технократичне мислення – “це світогляд, істотними рисами якого є примат засобу над метою, мети над смислом та загальнолюдськими інтересами, смислу над буттям та



реальностями сучасного світу, техніки (у тому числі і психотехніки) над людиною та її цінностями”¹¹³. Технократизм ще можна визначити як “проектне мислення”, тобто такий погляд на світ, що прагне підпорядкувати “живу” реальність наперед визначеним взірцям. Звідси повинно бути зрозуміло, чому для цього типу мислення “не існує категорій моральності, совісті, людського переживання та гідності”¹¹⁴.

Діяльність вчителя, підпорядкована такому типу світовідношення, стає цілком залежною від абстрактної мети та ігнорує існуючу дійсність. Освітній процес, що здійснюється за такою схемою, підпорядковує усіх своїх учасників набору певних правил і норм. Вони починають домінувати над життям людей. У тому випадку, якщо людина не вписується у вимоги інструкції, її або виштовхують за межі процесу, або змушують адаптуватися до поставлених вимог. Важливою особливістю подібної освіти є погляд на вчителя і учня як на складові частини системи, котрі можна навчити і маніпулювати ними. Особистість з її автономією та креативною спонтанністю в цій технократичній освіті буде зайвою. Тому особистісне буття унеможлиблюється в технократичному навчанні ще на рівні проектування, організації та управління освітнім процесом. Єдине місце, де йому дозволено існувати – це пропаганда, тобто на рівні слів, але не вчинків.

Зміст технократизму в освіті – це “процес управління освітою, що виглядає як сукупність дій менеджерів з інженерно-технічною освітою, які управляють за допомогою технічних засобів і використовують як методологічну основу технологічний детермінізм”¹¹⁵. Для подолання даного феномену недостатньо здійснити певну кількість локальних трансформацій, що не приводять до цілісної перебудови освітнього процесу, необхідною є зміна фундаментальних засад його осмислення.

Отже, постає проблема визначення тих основ, що уможливають розуміння смислу діяльності вчителя. Для цього потрібно звернутися до поняття “*освітня парадигма*”, що



визначається як “цілісна, об’єктивна картина культурного олюдненого світу, що зображує його крізь призму долучення до традиційних когнітивних і загалом соціокультурних цінностей”¹¹⁶. Принципом такої парадигми повинен бути *людиноцентризм*. Освіта, в центрі уваги якої знаходиться конкретна людина, може бути гуманістичною, тобто такою, що забезпечує умови для самореалізації учня.

На важливості людиноцентризму як нової парадигми освіти наполягає *В. Г. Кремень*. На його думку, освіта є тим соціальним інститутом, що забезпечує “*опір* деградації і духовному колапсу сучасної масової культури”¹¹⁷. Бездуховним (нігілістичним) тенденціям цивілізації протистоять освічені люди, які, окрім конкретних професійних знань, увібрали в себе пласти світової культури – мистецтва, філософії, науки, релігії. Саме освіта “найбільшою мірою відіграє роль не лише відтворення і примноження знання, але, насамперед через вищу освіту, готує *просвічених людей*”¹¹⁸. Звідси зрозуміло, що перш за все “просвіченою людиною” повинен бути вчитель. Неосвічена (буденна) “людськість” перетворюється на егоїстичний індивідуалізм пересічної людини, яка позбавлена будь-яких метафізичних орієнтирів своєї життєдіяльності. В результаті така людина швидко адаптується до вимог реального життя для задоволення своїх практичних потреб. Небезпека тут полягає у тому, що для їх задоволення виникає спокуса використовувати вищі цінності загальнолюдської культури.

Тиск бездуховності і нігілізму призводить до того, що освіта стає “масовою”¹¹⁹. Цей процес обумовлює підготовку не просвіченої людини, а *людини маси*. Подібного типу людина не має того світоглядного орієнтиру, котрий піднімав би її над безпосередністю буденного існування. “Маса – це не стільки множина, скільки інертність, яка властива і поставі матеріальної маси. Їй одночасно властива статичність та рухливість. Людина маси не хоче більше нічого з самої себе; у неї немає власних



сутнісних завдань, життєвих цілей та проектів. У дійсності вона хоче того ж, чого хоче і весь інший світ, але будь-ким чином прагне отримати свою невелику частину задоволень та комфорту, хоче нажитися у дрібницях. Тому вона нічого не хоче, маса чутлива до впливу, поступлива, навіть має потребу в управлінні, у страхуванні від життєвих ризиків; вона лабільна та має вигляд лавини, що рухається”¹²⁰. У подібній ситуації неможливо стає ні духовність, ні свобода, ні відповідальність. Вчитель, який свідомо чи несвідомо готує “людину маси”, втрачає духовний вимір власного “Я”. Неможливо зберегти власну “душу”, не виховуючи “душі” іншого.

Продуктивна діяльність вчителя є “живим” процесом взаємодії (“зустрічі”) двох особистостей, який не підлягає прогнозу. Ще однією особливістю духовно-морального виміру діяльності вчителя виступає його емоційне забарвлення. Емоції перевищують суто розсудкові проекти і програми. Духовність не вміщується у конструкції раціоналізму або спонтанності ірраціоналізму. Тому вчитель, відтворюючи в навчальному процесі можливості духовної самореалізації, здійснює синтез чуттєвого та інтелектуального начал людського буття. Управління навчальним процесом можливе передусім при дотриманні зазначеної умови. Ірраціональне та раціональне існують в освіті як два природні та рівнозначні механізми формування і використання смислу. Взаємодія між ними обумовлює перехід навчального процесу до нового рівня цілісності – “організованого і нових властивостей – саморегуляції”¹²¹.

На думку *О. Камінської*, існує три форми організації освітнього процесу: культурологічна, що забезпечує механізм раціональності; смислова, що обслуговується механізмом ірраціональності; інтегративна або змішана, що обумовлена механізмом взаємодії між собою цих двох явищ. Зазначимо, що “раціональне консервує заклад освіти і забезпечує його гомеостаз, а ірраціональне штовхає до інноваційного розвитку і забезпечує гомеорез освітньої системи”¹²². Інакше кажучи, кожна з цих двох форм організації спирається або на традицію і стабільність, або на творчість та



інновацію. Зрозуміло, що нормальний процес навчання і виховання повинен органічно поєднувати в собі зазначені моменти.

Не менше значення має досягнення відповідності раціонального та ірраціонального способів організації освіти технократичному і гуманістичному типам мислення. Культурологічна і смислова форми організації та управління освітою відображають два основні напрямки трансформації освіти на зламі тисячоліть¹²³. Один з них – це “технологізація” змісту освіти. Ця тенденція вкорінена у традицію Нового часу з властивим йому культом раціонального мислення як вираження сутності буття людини. Однією з характерних рис подібного способу осмислення світу є перетворення будь-кого предмету пізнання на об’єкт. Зрозуміло, що тип відношення тут є “суб’єкт-об’єктним”. Освіта у цьому випадку прагне серед іншого сконцентруватися на тому, щоб навчити ефективному користуванню інформаційними технологіями і стимулюється прагматичною орієнтацією на економічні потреби соціуму.

Потрібно враховувати, що трансформації освіти породжують вичерпаність багатьох раціональних схем організації сучасного суспільства. В силу цього людина у множині соціально-культурних практиках починає шукати нераціональні (трансцендентні) орієнтири. Допомогу в цьому здійснює постмодерністська критика “авторитарного розуму”. Виявлені тоталітарні тенденції, іманентні європейському раціоналізму, сприяли зверненню до інших способів соціального управління та організації.

“Розумне” та “нерозумне” виступають постійними супутниками повсякденної життєдіяльності індивіда, і якщо розум, теоретичні знання є її “верхньою межею”, то “нижньою межею” можна вважати “практичне рішення”.¹²⁴ В такому випадку інструментальна раціональність, або “чистий розум” повинні отримати своє виправдання від *ірраціональної інстанції*. Вона насамперед надає людській активності характер вчинку. “Дія стає вчинком не внаслідок того, що вона є закономірною,



обґрунтованою і т.д., а внаслідок того, що вона є способом існування... формою участі у бутті того індивіда, який здійснив дії. Місце моралі там, де все залежить від рішення індивіда, від його рішучості взяти на себе ризик вчинку. Вчинок є формою моральної відповідальності тому, що він не може бути здійснений ніким, окрім того, хто його здійснює, тому що у тій точці буття, в якій має місце вчинку, знаходиться тільки він”¹²⁵, – зазначає *А. А. Гусейнов*.

Отже, сучасність актуалізує завдання позбавлення раціонального домінуючого положення в науці, освіті та повсякденній життєдіяльності. Воно (раціональне) позбавляється свого першочергового значення, оскільки не дає відповідей на переважну кількість проблем, з якими зустрічається наше сьогодення. Це утворює передумови пошуку механізмів та засобів іншого плану. Звернення до різних аспектів духовності, моральності, гуманізму – найчастіші та найпоширеніші приклади посилення уваги до того внутрішнього в людині, що не пізнається розумом, але тим не менш впливає на соціокультурне життя. Проте це тільки зовнішні прояви експансії ірраціонального. Такі його форми, як уява, інтуїція тощо “перевищують здатність раціональної їх об’єктивації”.¹²⁶ А звідси і необхідність введення ірраціонального в освітній процес. Причому ірраціональне відкриває нові можливості не тільки у теоретичній площині дослідження освіти, але і у практичному вимірі навчально-педагогічної діяльності вчителя, оскільки безпосередньо пов’язане з його архетипом.

Як зазначав *Е. Фромм*, сьогодні “вперше в історії фізичне виживання людського роду залежить від радикальної зміни людського серця”¹²⁷. Мислитель робить акцент на трансформації “серця”, а не на зміні “розуму”, підкреслюючи цим важливість не відстороненого, а чуттєво-ірраціонального відношення до світу.

Останнє актуалізує питання про співмірність в діяльній особистості вчителя “раціонального” та “ірраціонального”. Адже вчитель – це не просто індивід, який володіє певною сукупністю



професійних знань, швидше це людина, яка реально, “емпірично” присутня у процесі своєї професійної діяльності. Інакше кажучи, вчитель – це не стільки той, хто знає, скільки той, хто вміє особисто переживати те, що знає. Тому він передає учням не знання у вигляді знеособленої інформації, а через зміст знання розкриває смисл особистісного буття.

Отже, для того, щоб організація процесу освіти сприяла розвитку та реалізації морально-духовного потенціалу вчителя, необхідно відмовитись від авторитарного нав'язування різних раціональних схем і шаблонів. Для цього можна звернутися до теоретичного аналізу феномену *гри*. На нашу думку, гра є тим процесом, який забезпечує безпосередню присутність усіх її учасників. Гра є тією спільною справою, у здійсненні якої всі зацікавлені, в силу чого норми та правила процесу сприймаються не як зовнішні та репресивні, а як передумова самої гри. “Будь-яка гра є системою правил. Ними визначається те, як “грають” [de jeu], а як “не грають”, тобто що дозволено, а що заборонено. Ці конвенції одночасно довільні, імперативні та безапеляційні. Їх при будь-яких обставинах не можна порушувати, інакше гра негайно завершується та знищується самим фактом її порушення. Тому що гра підтримується перш за все бажанням грати, тобто готовністю дотримуватись правил”¹²⁸, – писав Р. Каюа.

Норми, обов'язки та правила формуються в процесі “гри”, виходячи з сутності самої справи. Їм підпорядковуються для того, щоб продовжувати справу. Той, хто перестає “грати по правилам”, повертається до “природного” стану, тобто випадає з організації людської спільноти. Окрім цього, своїми діями він робить можливою таку людську поведінку, яка є нелюдською. Тому грою можна назвати комплекс добровільних обмежень, які виконуються за власним бажанням і виступають “інстанціями порядку”. Не дивлячись на те, що з буденної точки зору “гра” виступає чимось несерйозним та хаотичним, насправді саме у ній встановлюється відповідний сутності справи порядок.



“Гра” виступає фундаментальною основою того життя людини, де реалізуються безпосередність і самодостатність. Можна віднайти точку дотику між “грою” та освітою. “Аналогія гри та педагогічної співпраці, яка здійснюється як педагогічний процес, – не просто зовнішнє порівняння”.¹²⁹ Діяльність вчителя як духовний процес характеризується саме такими властивостями. Вчитель в силу свого архетипічного покликання так або інакше повинен переживати власну діяльність як доцільну. В такому випадку між ним та учнем зникають усі зайві опосередковуючі їх взаємодію умовності. Окрім того змісту культури, який і був причиною цієї взаємодії. *Діяльність вчителя, зрозуміла як вчинок, можна вважати грою.*

Вчитель наближує учня і себе до *спільного* наближення до істини. Процес розкриття, усвідомлення істини, залучення до істини є справою, яка не відбувається завдяки зовнішній доцільності. Цей процес принципово не прагматичний, так само як і духовність. Духовність дотична до істини. Без неї духовність трансформується у “суб’єктивний психологізм”. Істина надає духовності смислу і об’єктивності. Причому ця об’єктивність є надраціональною, тобто такою, що не суперечить раціональності, але долаючи, вбирає її в себе.

Процес пізнання істини далекий від технократичного мислення. Істинне є “вакхічним захопленням”¹³⁰, всі учасники якого цілісно і повністю представлені у ньому. Самодостатність такого стану виступає взірцем організації всіх стосунків вчителя та учня. Адже істинний процес спілкування – це “залученість та захопленість, вищий стан людської небайдужості, в якому обов’язково є “учасники” (спів-праця, спів-творчість, спів-переживання)”¹³¹.

* * *

Отже, вчитель в силу свого архетипу повинен бути присутнім у процесі своєї діяльності. Виконання його професійних обов’язків



залежить не лише від кількості знань та умінь, але і від особистісних якостей. Особистісна сфера в цій ситуації виступає не елементом, не епіфеноменом, а передумовою існування усіх інших фахових компетенцій. За відсутності особистісного начала вони перетворюються в конструкції, що імітують “живий” розвиток освіти. Механічне поєднання цих ізольованих одна від одної компетенцій та професійних знань за своїм змістом бездуховне. Розвиток духовності та моралі вчителя можливий в контексті ціннісно-сислової орієнтації освіти. В такому випадку свобода, творчість, духовність і відповідальність повинні виступати нормою творчої життєдіяльності вчителя. Реалізація духовно-морального потенціалу його архетипу можлива завдяки співпраці і взаємодії з учнем. В ситуації індивідуалізму, зосередженні на власному “Я” вчитель приречений на догматичне відтворення відомого, а не на творчий розвиток. В силу чого освіта втрачає свої креативні можливості. Сучасність актуалізує завдання включити у контекст “раціонального”, яке займає ведуче положення в освіті, модус ірраціонального. Воно є тим внутрішнім у людині, яке не пізнається розумом, але тим не менш впливає на соціальне життя. Вимір ірраціонального відкриває нові можливості освіти, навчально-педагогічної діяльності вчителя. Ірраціональне в діяльності вчителя безпосередньо пов’язане з природою його архетипу.

Посилання

- ¹ Колотило В. В. Сучасна картина світу та світогляд людини // Альманах. Філософські проблеми гуманітарних наук. – № 19. – 2010. – С. 157.
- ² Швейцер А. Культура и этика / пер. с нем. Н. А. Захарченко и Г. В. Колшанского. Общая ред. и пред. В. А. Карпушина. – М. : Прогресс, 1992. – С. 71.
- ³ Там само. – С. 88.
- ⁴ Там само.
- ⁵ Там само. – С. 93.



- ⁶ *Капра Ф.* Дао фізики : пер. с англ. – Киев : София; М. : Гелиос, 2002. – С. 339.
- ⁷ Там само.
- ⁸ *Левинас Е.* Избранное. Тотальность и Бесконечное. – СПб. : Университетская книга, 2000. – С. 193.
- ⁹ Там само.
- ¹⁰ *Йонас Г.* Принцип відповідальності. У пошуках етики для технологічної цивілізації : пер. з нім. – К. : Лібра, 2001. – С. 144-146.
- ¹¹ Там само. – С. 146.
- ¹² *Єрмоленко А.* Категоричний імператив відповідальності Ганса Йонаса // Йонас Г. Принцип відповідальності – С. 383.
- ¹³ *Добровольська Л. П.* Принципи антропологізації в навчально-виховному процесі як тенденція відтворення духовно-морального образу особистості майбутнього педагога // Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПНУ. Проблеми загальної та педагогічної психології. – Т. XIII, ч. 4. – С. 127.
- ¹⁴ *Сафін В. Ф.* Проблема самоопределения личности педагога // Формирование социальной активности личности учителя: Межвуз. сб. научных трудов / под редакцией В. А. Слостенина / В. Ф. Сафин. – Московский государственный пединститут им. В. И. Ленина. – М., 1982. – С. 148.
- ¹⁵ *Швейцер А.* Культура и этика. – С. 315.
- ¹⁶ *Белл Д., Иноземцев В. Л.* Эпоха разобщенности: Размышления о мире XXI века. – М. : Центр исследований постиндустриального общества, 2007. – С. 35.
- ¹⁷ Там само.
- ¹⁸ *Русова С. Ф.* Вибрані педагогічні твори : у 2 кн. / Софія Федорівна Русова ; за ред. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук. – Кн. 1 – К. : Либідь, 1997. – С. 21.
- ¹⁹ *Сковорода Г.* Повна академічна збірка творів / за редакцією проф. Леоніда Ушкалова. – Харків-Едмонтон-Торонто : Майдан; Видавництво Канадського Інституту Українських Студій, 2011. – 1400 с.
- ²⁰ *Ильин И. А.* О сопротивлении злу силою // Путь к очевидности. – М. : Республика, 1993. – С. 11.
- ²¹ *Кьеркегор С.* Болезнь к смерти // Страх и трепет / пер. с дат. – М. : Республика, 1993. – С. 190-197.
- ²² Там само. – С. 190.
- ²³ Там само. – С. 191.
- ²⁴ Там само.



- ²⁵ *Бекирова Э. Ш.* Формирование профессиональной ответственности у будущих учителей начальных классов // Проблемы сучасної педагогічної освіти: педагогіка і психологія. Збірник наукових праць. – 2001. – Випуск № 3, частина 2. [Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2001_3_2/doc_pdf/bekirova.pdf].
- ²⁶ Там само.
- ²⁷ *Фромм Э.* Бегство от свободы / Э. Фромм ; пер. с англ. Г. Ф. Швейника. – М. : Прогресс, 1995. – 251, [2] с.
- ²⁸ *Бекирова Э. Ш.* Формирование профессиональной ответственности у будущего учителя в процессе учебно-познавательной деятельности // Проблемы сучасної педагогічної освіти: педагогіка і психологія. Збірник наукових праць. – 2000. – Випуск № 2, частина 1. [Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2000_2_1/doc_pdf/bekirova.pdf].
- ²⁹ *Хайдеггер М.* Время и бытие: Статьи и выступления. – М. : Республика, 1993. – С. 232.
- ³⁰ *Сухомлинский В. А.* Рождение гражданина. – М. : Молодая гвардия, 1971. – С. 216-217.
- ³¹ *Сухомлинский В. А.* Сердце отдаю детям. – К. : Радянська школа, 1974. – 288 с.
- ³² *Левинас Э.* Избранное: Тотальность и Бесконечное. – С. 243.
- ³³ *Сухомлинский В. А.* Рождение гражданина. – С. 10.
- ³⁴ *Мунье Э.* Манифест персонализма / пер. с франц. – М. : Республика, 1999. – С. 497.
- ³⁵ *Адлер А.* Воспитание детей. Взаимодействие полов / пер с англ. А. А. Валеева и Р. А. Валеевой. – Ростов н/Д : Феникс, 1998. – С. 68-77.
- ³⁶ Там само. – С. 69.
- ³⁷ *Бибихин В. В.* Язык философии. – 3-е изд., стер. – СПб. : Наука, 2007. – С. 360.
- ³⁸ *Адлер А.* Воспитание детей. Взаимодействие полов. – Ростов н/Д, 1998. – С. 71.
- ³⁹ Там само.
- ⁴⁰ *Сухомлинский В. А.* Рождение гражданина. – С. 19-20.
- ⁴¹ *Сухомлинский В. А.* Сердце отдаю детям. – С. 146.
- ⁴² *Радул В. В.* Соціальна зрілість молодого вчителя : монографія. – К. : Вища школа, 1997. – С. 28-29.
- ⁴³ *Бердяев Н. А.* Конец Ренессанса и кризис гуманизма. Вхождение машины // Бердяев Н. А. Самопознание. [сост. А. А. Ермичев]. – Л. : Лениздат, 1991. – С. 373.



- ⁴⁴ Фуко М. Герменевтика суб'єкта: Курс лекцій прочитаних в Коллеж де Франс в 1981-1982 учебном году / М. Фуко ; пер. с фр. А. Г. Погоняйло. СПб. : Наука, 2007. – С. 75.
- ⁴⁵ Русова С. Ф. Вибрані педагогічні твори : у 2 кн. – С. 160.
- ⁴⁶ Тоффлер Э. Шок будущего : пер. с англ. / Э. Тоффлер. – М. : ООО “Издательство АСТ”, 2002. – С. 28.
- ⁴⁷ Там само.
- ⁴⁸ Кленко С. Ф. Конспект з філософії освіти. – Полтава : ПОППО, 2007. – С. 276.
- ⁴⁹ Назарчук А. В. Идея коммуникации и новые философские понятия XX века // Вопросы философии. – 2011. – № 5. – С. 161-162.
- ⁵⁰ Єрмоленко А. Монологічна та дискурс-етична моделі відповідальності у суспільстві за доби реконструкції // Цінності громадянського суспільства і моральний вибір: український досвід. – К. : Етна-1, 2006. – С. 20-21.
- ⁵¹ Luhmann N. Aufsätze und Reden. – Stuttgart : Reclam, 2001. – P. 10-13.
- ⁵² Там само. – P. 13.
- ⁵³ Апель К.-О. Трансформация философии : пер. с нем. / перевод В. Куренной, Б. Скуратов. – М. : Логос, 2001. – 344 с.
- ⁵⁴ Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие / Юрген Хабермас ; [пер. с нем. под ред. Д. В. Скляднева]. – СПб. : Наука, 2000. – 739 с.
- ⁵⁵ Назарчук А. В. Этика глобализирующегося общества. – М. : Directmedia Publishing, 2002. – С. 162.
- ⁵⁶ Майнхоф У. Дискурс // Контексты современности – II: Хрестоматия. – 2-е изд., перераб. и доп. / сост. и ред. С. А. Ерофеев. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 2001. – С. 24.
- ⁵⁷ Бенвенист Е. Общая лингвистика / Е. Бенвенист. – М. : Прогресс, 1974. – С. 276.
- ⁵⁸ Арутюнова Н. Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. – М. : Советская энциклопедия, 1990. – С. 137.
- ⁵⁹ Єрмоленко А. М. Комунікативна практична філософія. Підручник. – К. : Лібра, 1999. – С. 47.
- ⁶⁰ Гончарук О. Мовленнева компетентність – невід’ємна складова формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи // Проблеми підготовки сучасного вчителя : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол. : Побірченко Н. С. (гол. ред.) та ін.]. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2012. – Випуск 5. – Частина 2. – С. 157.



- ⁶¹ Розениток-Хюсси О. Язык рода человеческого. – М.; СПб.: Университетская книга, 2000. – С. 103.
- ⁶² Там само. – С. 107.
- ⁶³ Сепир Э. Статус лингвистики как науки // Язык как образ мира. – М.: ООО “Издательство АСТ”; СПб.: Terra Fantastica, 2003. – С. 131.
- ⁶⁴ Назарчук А. В. Этика глобализирующегося общества. – С. 147.
- ⁶⁵ Апель К.-О. Трансформация философии. – С. 266.
- ⁶⁶ Назарчук А. В. Этика глобализирующегося общества. – С. 148.
- ⁶⁷ Там само. – С. 148.
- ⁶⁸ Сильвестров В. В. Образовательный смысл современной культуры // Культура. Деятельность. Общение. – М.: “Российская политическая энциклопедия” (РОССПЭН), 1998. – С. 385.
- ⁶⁹ Там само.
- ⁷⁰ Бахтин М. М. К философии поступка // Бахтин М. М. Собр. соч.: в 7 т. – Т. 1. – М.: “Русские словари”, “Языки славянских культур”, 2003. – С. 46.
- ⁷¹ Возняк В. С. Співвідношення розсудку та розуму як філософсько-педагогічна проблема: монографія. – Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2008. – С. 262.
- ⁷² Гончарук О. Мовленнєва компетентність – невід’ємна складова формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи. – С. 157.
- ⁷³ Вашуленко М. С. Мовленнєва підготовка вчителя початкових класів // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: науковий збірник. – Випуск I. – 2002. – С. 45.
- ⁷⁴ Гончарук О. Мовленнєва компетентність – невід’ємна складова формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи. – С. 157.
- ⁷⁵ Фурс В. Полемика Хабермаса и Фуко и идея критической социальной теории // Логос. – 2002. – № 2. – С. 120-152.
- ⁷⁶ Фуко М. Порядок дискурса // Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет. Пер. с франц. – М.: Касталь, 1996. – С. 51.
- ⁷⁷ Масленников И. С. Обратная связь в педагогическом дискурсе и речевая компетентность педагога: точки соприкосновения // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – № 2 (189), 2010 – С. 93.
- ⁷⁸ Михайлов Ф. Т. Немота мысли // Вопросы философии. – 2005. – № 2. – С. 55.



- ⁷⁹ *Масленников И. С.* Обратная связь в педагогическом дискурсе и речевая компетентность педагога: точки соприкосновения. – С. 93.
- ⁸⁰ *Фуко М.* Порядок дискурса. – С. 57.
- ⁸¹ *Касавин И. Т.* Дискурс-анализ как междисциплинарный метод гуманитарных наук // Эпистемология & философия науки. Научно-теоретический журнал по общей методологии науки, теории познания когнитивным наукам. – 2006. – Т. X. – № IV. – М. : Канон+. – С. 7-9.
- ⁸² *Фуко М.* Порядок дискурса. – С. 70.
- ⁸³ Там само. – С. 75.
- ⁸⁴ Там само. – С. 74.
- ⁸⁵ *Свасьян К. А.* Дискурс, террор и еврейство // Вопросы философии. – 2005. – № 2. – С. 60.
- ⁸⁶ *Юзвак Ж.* Духовність як психологічний феномен: структура та чинники розвитку / Ж. Юзвак // Філософська думка. – 1999. – № 5. – С. 141.
- ⁸⁷ *Бубер М.* Я и Ты // Два образа веры ; пер. с нем. ; под ред. П. С. Гуревича, С. Я. Левит, С. В. Лезова. – М. : Республика, 1995. – С. 37.
- ⁸⁸ *Пролеев С. В.* Духовность и бытие человека. – К. : Наукова думка, 1991. – С. 16-17.
- ⁸⁹ *Сухомлинский В. А.* О воспитании. – 3-е изд. – М. : Политиздат, 1979. – С. 217-218.
- ⁹⁰ Там само. – С. 224-225.
- ⁹¹ *Семенов В. С.* О перспективах человека в XXI столетии // Вопросы философии. – 2005. – № 9. – С. 35.
- ⁹² *Мамардашвили М.* Как я понимаю философию. – М. : Прогресс, 1990. – С. 149.
- ⁹³ Там само. – С. 93.
- ⁹⁴ *Франк С. Л.* Реальность и человек: Метафизика человеческого бытия. – М. : Республика, 1997. – С. 34.
- ⁹⁵ *Мамардашвили М.* Как я понимаю философию. – С. 110.
- ⁹⁶ *Франкл В.* Человек в поисках смысла. – М., 1990. – С. 124-125.
- ⁹⁷ Там само. – С. 115.
- ⁹⁸ Там само. – С. 93.
- ⁹⁹ *Мунье Э.* Манифест персонализма. – С. 359.
- ¹⁰⁰ *Кондрашов В.* Трехмерная педагогика: знания, отношения, духовность // Директор школы. – 1999. – № 4. – С. 54-58.



- ¹⁰¹ *Кремень В. Г.* Підготовка творчої індивідуальності як основне завдання освітньої системи ХХІ століття // Творча особистість у системі неперервної професійної освіти: матеріали Міжнародної наукової конференції 16-17 травня 2000 р. / за ред. С. О. Сисоєвої і О. Г. Романовського. – Харків: ХДПУ, 2000. – С. 3.
- ¹⁰² *Искандер Ф.* Моцарт и Сальери // Знамя. – 1987. – № 1. – С. 130.
- ¹⁰³ *Фруммин И. Д.* Интеллектуальная нищета высоких устремлений // Вопросы образования. – 2011. – № 4. – С. 30-32.
- ¹⁰⁴ *Хайдеггер М.* Время и бытие: Статьи и выступления: пер. с нем. – М.: Республика, 1993. – С. 64.
- ¹⁰⁵ *Барбарич Д.* Воспитание и образование в тени нигилизма. Ойген Финк (перевод с хорватского П. Прилуцкого) // Докса. – 2009. – Вып. 14. – С. 405.
- ¹⁰⁶ *Калашник М. П.* Роль педагога у формуванні духовності майбутнього вчителя // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальній школі. – 2009. – Випуск 3. – С. 260-261.
- ¹⁰⁷ Там само. – С. 263.
- ¹⁰⁸ *Фуко М.* Герменевтика суб'єкта. – С. 27-28.
- ¹⁰⁹ *Бех В. П., Малик І. В.* Технократизм у дискурсі проблем вищої школи: монографія / за ред. В. П. Беха. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – С. 136.
- ¹¹⁰ Там само.
- ¹¹¹ *Барбарич Д.* Воспитание и образование в тени нигилизма. Ойген Финк. – С. 405.
- ¹¹² Там само.
- ¹¹³ *Зинченко В. П.* Аффект и интеллект в образовании. – М.: Тривола, 1995. – С. 17.
- ¹¹⁴ Там само.
- ¹¹⁵ *Бех В. П., Малик І. В.* Технократизм у дискурсі проблем вищої школи. – С. 184.
- ¹¹⁶ Там само. – С. 210.
- ¹¹⁷ *Феномен інновації: освіта, суспільство, культура: монографія / авт. кол.: В. Г. Кремень, В. В. Ільїн, С. В. Пролєєв; за ред. В. Г. Кременя; Ін-т обдар. дитини АПН України. – К.: Пед. Думка, 2008. – С. 38-39.*
- ¹¹⁸ Там само. – С. 39.
- ¹¹⁹ *Fink E.* Zur Krisenlage des modernen Menschen. – Würzburg, 1989. – 233 p.
- ¹²⁰ *Барбарич Д.* Воспитание и образование в тени нигилизма. Ойген Финк. – С. 409.



- ¹²¹ Камінська О. В. Рациональне та ірраціональне в управлінні навчальним закладом : монографія / за науковою ред. В. П. Беха : Мін-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – С. 25.
- ¹²² Там само.
- ¹²³ Там само. – С. 121.
- ¹²⁴ Гусейнов А. А. Мораль как предел рациональности // Вопросы философии. – 2012. – № 5. – С. 4-5.
- ¹²⁵ Там само. – С. 12.
- ¹²⁶ Камінська О. В. Рациональне та ірраціональне в управлінні навчальним закладом. – С. 108.
- ¹²⁷ Фромм Э. Иметь или быть? : пер. с англ. / общ. ред. и посл. В. И. Добренков. – 2-е изд. доп. – М. : Прогресс, 1990. – С. 18.
- ¹²⁸ Кайуа Р. Игры и люди; Статьи и эссе по социологии культуры / Роже Кайуа ; сост., пер. с фр. и вступ. ст. С. Н. Зенкина. – М. : ОГИ, 2007 – С. 35.
- ¹²⁹ Возняк В. С. Метафізика розсудку і розуму: спроба несистематичної самокритики. – С. 304.
- ¹³⁰ Гегель Г. В. Ф. Феноменология духа. – СПб. : Наука, 1992. – С. 25.
- ¹³¹ Возняк В. С. Метафізика розсудку і розуму. – С. 304.



Висновки

Результативність інституту освіти в розвитку соціальної реальності і особистості завжди визначалися рівнем відповідальності учителя. На перших етапах формування культури загальне і тимчасове були тотожні в навчальній практиці, несли в собі елементи архетипу наставника первісних суспільств. Подальший поступ протиставляє тимчасові вимоги реального життя до соціокультурного смислу діяльності вчителя. Узгодження вимог соціуму і культури актуалізують значення діяльності вчителя по залученню “душі” і “духу” людини до прагматичних вимог реального життя. Їх виховання наповнює відповідальність соціальним змістом.

Соціальна відповідальність вчителя здійснюється як творчий процес, конкретизуючись у вчинках і системі взаємодій. Вчинок є результат свободи, яка співмірна з відповідальністю: самостійно прийняті рішення унеобходнюють відповідальність індивіда за наслідки вільного вибору. І навпаки: людина відповідальна передусім за свій вільний вибір. Свобода як відповідальність визначає межі вчинку як свідомої дії, і відповідальність особистості як вільного, свідомого суб’єкта. Становлення особистості відбувається через її причетність до цілісності світу, його перетворення відповідно до мети розвитку цивілізації.

Вчитель відповідальний за творення нового життя, творення можливостей бути людині собою. Відповідальність взаємопов’язана з самосвідомістю та самопізнанням. Відповідальною може бути тільки людина, здатна усвідомлювати смисл свого життя і мету його розвитку. Соціальна відповідальність є інтерсуб’єктивним утворенням, результатом відносин між “Я” та “Іншим”. Відкриті і толерантні стосунки з “Іншим” можливі тільки



як відповідальні. Тому соціальна відповідальність не обмежується формальними, знеособленими зовнішніми нормами, правилами і цінностями, які відчужують людину від зобов'язань перед собою. Перетворення відповідальності у дію, вчинок вимагає соціальної позиції особистості.

Формування феномену соціальної відповідальності вимагає відповідного соціально-політичного простору, в якому можлива свобода вибору. Соціальна відповідальність передбачає наявність “добровільних об'єднань”, котрі обумовлюють спрямованість особистості за розвиток зовнішнього світу. Громадянське суспільство передбачає вільний, раціональний вибір індивіда, мотивований системою реальних причинно-наслідкових зв'язків. Формування, розвиток особистості є становленням свідомого суб'єкта, відповідального за свої раціонально мотивовані дії. В раціонально організованому сучасному соціумі відповідальність постає основою можливості здійснення “нормальних” відносин. Соціальна відповідальність специфікує основні правила, норми і обов'язки, обумовлюючи стабільність соціально-економічної і політичної системи. Інститут соціальної відповідальності встановлює оптимальний порядок соціальної поведінки.

Модифікація форм та змісту соціальної відповідальності вчителя визначаються трансформаціями інституту освіти. В контексті історичного розвитку соціокультурної реальності освіта постає умовою творення суспільного життя як способу існування особистості. Соціальна значимість освіти посилюється через розширення функціонального діапазону наукового знання у забезпеченні життєдіяльності соціальної системи.

Свобода як людський вимір буття реалізується в контексті відповідальності. Свобода як відповідальність відкриває горизонти істини, тому шлях особистості до свободи означає прийняття на себе відповідальності. Діяльність вчителя є усвідомленням бути відповідальним, що означає бути особистістю.



Соціально відповідальна позиція вчителя актуалізується у реалізації ідеї освіти у повсякденній професійній діяльності. Ця ситуація обумовлює важливість визначення культурного контексту вчительства, оскільки саме у ньому можлива самореалізація екзистенційно-світоглядних основ взаємодії учня та вчителя. Внутрішньо-персоналістичними умовами діяльності вчителя виступають свобода, зустріч, творчість, інтерсуб'єктивність тощо. Свобода актуалізує відповідальність людини.

Розвиток науки та інформаційних технологій відкриває для вчителя нові можливості у професійній діяльності, дають змогу реалізовувати освітньо-педагогічні практики різних епох і культур. Важливо зберегти стимул, мотиви педагогічної діяльності, архетип, метаідею, місію вчителя.

Соціальна відповідальність вчителя можлива як солідарна відповідальність кожного суб'єкта навчально-виховної діяльності за весь процес в цілому, за "Іншого". "Суспільство знань" в цьому контексті постає як комунікативна за своєю сутністю спільнота. Узгодження різних позицій в освітньому процесі можливе в контексті дискурсивних практик. Соціальна відповідальність вчителя є умовою реалізації масштабних завдань, поставлених "суспільством знань" в просторі техногенної цивілізації.



Література

1. *Аббаньяно Н.* Экзистенция как свобода / Н. Аббаньяно // Вопросы философии. – 1992. – № 8. – С. 145-157.
2. *Аверинцев С. С.* Образ античности / С. С. Аверинцев. - СПб. : Азбука-классика, 2004. - 480 с.
3. *Адлер А.* Воспитание детей. Взаимодействие полов / А. Адлер ; пер с англ. А. А. Валеева и Р. А. Валеевой . – Ростов н/Д. : Феникс, 1998. – 448 с.
4. *Адорно Т. В.* Негативная диалектика / Т. В. Адорно ; перевод с немецкого Е. Л. Петренко. – М. : Научный мир, 2003. – 372 с.
5. *Аземша І. Б.* Юридична відповідальність : сучасні погляди, дискусії та концепції / І. Б. Аземша // Часопис Київського університету права. – 2010. – № 2. – С. 54-57.
6. *Александрова О. С.* Соціальний детектор як фактор суспільного розвитку: синергетичний підхід / О. С. Александрова // Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії : збірник наукових праць. – Запоріжжя : ЗДІА, 2006. – № 26. – С. 109-119.
7. *Алексеев В. А.* История первобытного общества / В. А. Алексеев, А. И. Поршиц. – М. : Высшая школа, 1990. – 351 с.
8. *Андерсон П.* Истоки постмодерна / П. Андерсон ; пер. с англ. А. Аполлонова ; под ред. М. Маяцкого. – М. : Издательский дом “Территория будущего”, 2011. – 208 с. - (Серия “Университетская библиотека Александра Погорельского”)
9. *Андрущенко В. П.* Вступ до філософії. Великі філософи / В. П. Андрущенко. – Х. : СПДФЛ Чиженко С. Ю., Тов. “РИФ”, 2005. – 512 с.
10. *Андрущенко В. П.* Організоване суспільство. Проблема організації та суспільної самоорганізації в період радикальних трансформацій в Україні на рубежі століть : досвід соціально-філософського аналізу / В. П. Андрущенко. – К. : ТОВ “Атлант ЮЕмСі”, 2005. – 498 с.



11. Андрущенко В. П. Основні методологічні принципи філософської рефлексії освіти / В. П. Андрущенко // Вища освіта України. – № 3. – 2007. – С. 5-8.
12. Андрущенко В. П. Світанок Європи : проблема формування нового учителя для об'єднаної Європи ХХІ століття / В. Андрущенко. – К. : Знання України, 2011. – 1099 с.
13. Анисимов С. Ф. Мораль и поведение / С. Ф. Анисимов. – М. : Мысль, 1985. – 158 с.
14. Арендт Х. Истоки тоталитаризма / Х. Арендт ; пер. с англ. И. В. Борисовой, Ю. А. Кимелева, А. Д. Ковалева, Ю. Б. Мишкенене, Л. А. Седова ; послесл. Ю. Н. Давыдова ; под ред. М. С. Ковалевой, Д. М. Носова. – М. : ЦентрКом, 1996. – 672 с.
15. Арендт Х. Скрытая традиция : эссе / Ханна Арендт ; пер. с нем. и англ. Т. Набатниковой, А. Шибаровой, Н. Мовниной. – М. : Текст, 2008. – 221 с.
16. Арендт Х. Vita activa, или О деятельной жизни / Ханна Арендт ; пер. с нем. и англ. В. В. Бибахина ; под ред. Д. М. Носова. – СПб. : Алетейя, 2000. – 437 с.
17. Арон Р. Демократия и тоталитаризм / Р. Арон. – М. : Текст ; Лит.-изд. студия "РИФ", 1993. – 303 с.
18. Арутюнова Н. Д. Дискурс / Н. Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь. – М. : Советская энциклопедия, 1990. – С. 136-137.
19. Арьес Ф. Ребенок и семейная жизнь при Старом порядке / Ф. Арьес ; пер. с франц. Я. Ю. Старцева при участии В. А. Бабинцева. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 1999. – 416 с.
20. Аршинов В. И., Савичева Н. Г. Гражданское общество в контексте синергетического подхода / В. И. Аршинов, Н. Г. Савичева // Общественные науки и современность. – 1999. – № 3 – С. 131-138.
21. Апель К.-О. Трансформация философии : пер. с нем. / К.-О. Апель ; перевод В. Куренной, Б. Скуратов. – М. : Логос, 2001. – 344 с.
22. Ахутин А. В. София и черт. Кант перед лицом русской религиозной метафизики // Ахутин А. В. Тяжба о бытии. – М. : Русское феноменологическое общество, 1996. – 304 с.
23. Бабаев В. К. Теория права и государства в схемах и определениях / В. К. Бабаев, В. М. Баранов, В. А. Толстик. – Н. Новгород, Юристъ. – 1998. – 573 с.



24. *Байдалюк О.* Позитивно-правовая проблематика договірного права / О. Байдалюк // Антропологія права: філософський та юридичний виміри (стан, проблеми, перспективи) : статті учасників Другого всеукраїнського “круглого столу” (м. Львів, 1-2 грудня 2006 року). – Львів : Край, 2007. – С. 7-18.
25. *Барбарич Д.* Воспитание и образование в тени нигилизма. Ойген Финк / Д. Барбарич (перевод с хорватского П. Прилуцкого) // Докса. – 2009. – Вип. 14. – С. 404-416.
26. *Батищев Г. С.* Творчество и рациональность / Г. С. Батищев // Человек, наука, творчество. – М. : Политиздат, 1967. – С. 89-102.
27. *Бауман З.* Текучая современность / З. Бауман ; пер. с англ. под ред. Ю. В. Асочакова. – СПб. : Питер, 2008. – 240 с.
28. *Бауман З.* Индивидуализированное общество / З. Бауман ; пер. с англ. под ред. В. Л. Иноземцева. – М. : Логос, 2005. – 390 с.
29. *Бауман З.* Свобода / З. Бауман ; пер. с англ. Г. М. Дашевского ; предисл. Ю. А. Левады. – М. : Новое издательство, 2006. – 132 с. - (Библиотека фонда “Либеральная миссия”).
30. *Бауман З.* Текучая современность / З. Бауман ; пер. с англ. С. А. Комарова ; под ред. Ю. В. Асочакова. – СПб. [и др.] : Питер, 2008. – 240 с.
31. *Бахтин М. М.* К философии поступка // Бахтин М. М. Собр. соч. : в 7 т. - Т. 1. – М. : “Русские словари”, “Языки славянских культур”, 2003. – С. 7-68.
32. *Баюра Д.* Корпоративна соціальна відповідальність у системі корпоративного управління / Д. Баюра // Україна: аспекти праці : науково-економічний та суспільно-політичний журнал. – № 1. – 2009. – С. 21-26.
33. *Безрукова О. А.* Теоретическая операционализация понятия “ответственность” для целей социологического исследования / О. А. Безрукова // Вісник ОНУ. – Том 15, випуск 7. – 2010. – С. 30-36.
34. *Бек У.* Общество риска. На пути к другому модерну / У. Бек ; пер. с нем. В. Сидельникова и Н. Федоровой. – М. : Прогресс-Традиция., 2000. – 384 с.
35. *Бек У.* Что такое глобализация? / У. Бек ; пер. с нем. А. Григорьева и В. Седельника ; общая ред. и послесл. А. Филиппова. – М. : Прогресс-Традиция, 2001. – 304 с.
36. *Беккер Г.* Выбор партнера на брачных рынках / Г. Беккер // THESIS. – 1994. - Вып 6. – С. 30-45.



37. *Бекирова Э. Ш.* Формирование профессиональной ответственности у будущего учителя в процессе учебно-познавательной деятельности [Электронный ресурс] / Э. Ш. Бекирова // Проблемы сучасної педагогічної освіти: педагогіка і психологія : збірник наукових праць. – 2000. – Випуск № 2, частина 1. - Режим доступу: http://www.nbuiv.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2000_2_1/doc_pdf/bekirova.pdf. – Назва з екрану.
38. *Бекирова Э. Ш.* Формирование профессиональной ответственности у будущих учителей начальных классов [Электронный ресурс] / Э. Ш. Бекирова // Проблемы сучасної педагогічної освіти: педагогіка і психологія : збірник наукових праць. – 2001. – Випуск № 3, частина 2. - Режим доступу: http://www.nbuiv.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2001_3_2/doc_pdf/bekirova.pdf. – Назва з екрану.
39. *Белл Д.* Эпоха разобщенности : размышления о мире XXI века / Д. Белл, В. Л. Иноземцев. – М. : Центр исследований постиндустриального общества, 2007. – 435 с.
40. *Бенвенист Е.* Общая лингвистика / Е. Бенвенист. – М. : Прогресс, 1974. – 446 с.
41. *Бергсон А.* Два источника морали и религии / А. Бергсон. – М. : Канон, 1994. – 384 с.
42. *Бердяев Н. А.* Воля к жизни и воля к культуре / Н. А. Бердяев // На переломе. Философские дискуссии 20-х годов : философия и мировоззрение / Сост. П. В. Алексеев. – М. : Политиздат, 1990. – 528 с.
43. *Бердяев Н. А.* Самопознание : (опыт философской автобиографии) / Н. А. Бердяев. – М. : Книга, 1991. – 449 с.
44. *Бердяев Н.* Философия свободного духа / Н. А. Бердяев. - М. : Республика, 1994. – 480 с.
45. *Берлач Н. А.* Перспективи розвитку позитивної юридичної відповідальності в демократичному суспільстві [Електронний ресурс] / Н. А. Берлач // Форум права. – 2012. – № 1. – С. 77. – Режим доступу : <http://www.nbuiv.gov.ua/e-journals/FP/2012-1/12bnavdc.pdf>. – Назва з екрану.
46. *Берлин И.* Философия свободы. Европа / И. Берлин ; предисловие А. Эткинда. – М. : Новое литературное обозрение, 2001. – 448 с.
47. *Бернштейн Д. И.* Правовая ответственность как вид социальной ответственности и пути ее обеспечения / Д. И. Бернштейн. – Ташкент : Фан, 1989. – 245 с.



48. *Бех В. П.* Морфологія соціального світу : монографія / В. П. Бех. – Київ-Мюнхен : Вид-во НПУ імені Н. П. Драгоманова, 2011. – 759 с.
49. *Бех В. П.* Человек и Вселенная : когнитивный анализ : монографія / В. П. Бех. – 2.-е изд. доп. – Запорожье : Просвіта, 2007. – С. 87-94.
50. *Бех В. П.* Технократизм у дискурсі проблем вищої школи : монографія / В. П. Бех, І. В. Малик ; за ред.. В. П. Беґа. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 263 с.
51. *Бех В. П.* Соціальний організм навчального закладу : самоорганізація, саморегуляція та управління : монографія / В. П. Бех, Л. М. Семененко. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 330 с.
52. *Бех В. П.* Функціональна модель особистості: пошуки політикокультурних детермінант поведінки : монографія / В. П. Бех, Є. О. Шалімова. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 255 с.
53. *Бибихин В. В.* Ранний Хайдеггер : материалы к семинару / В. В. Бибихин. – М. : Институт философии, теологии и истории св. Фомы, 2009. – 536 с.
54. *Бибихин В. В.* Узнай себя / В. В. Бибихин. – СПб. : Наука, 1998. – 577 с. - (Сер. “Слово о сущем”).
55. *Бибихин В. В.* Язык философии / В. В. Бибихин. – 3-е изд., стер. – СПб. : Наука, 2007. – 389 с. - (Сер. “Слово о сущем”).
56. *Библер В. С.* На гранях логики культуры : книга избранных очерков. – М. : Русское феноменологическое общество, 1997. – 440 с.
57. *Бинсвангер Л.* Бытие-в-мире : введение в экзистенциальную психиатрию / Л. Бинсвангер. – М. : КСП+; СПб. : Ювента, (при участии психологического центра “Ленато”, СПб), 1999. – 300 с.
58. *Бичко І. В.* Вибрані твори / І. В. Бичко ; відп. ред. В. І. Ярошовець, А. К. Бичко, Г. Є. Аляев ; Філософський факультет Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – Тернопіль : Джура, 2011. – 516 с.
59. *Бичко І. В.* Пізнання як навчання: спроба історико-філософської розвідки / І. В. Бичко // Філософія освіти, 2005. – № 1. – С. 201-209.
60. *Бланшо М.* Неопишувоме сообщество / М. Бланшо ; пер. с фр. Ю. Стефанова. – М. : Московский философский фонд, 1998. – 78 с.
61. *Блок М.* Феодальное общество / М. Блок ; пер. с фр. М. Ю. Кожевниковой. – М. : Издательство им. Сабашниковых, 2003. – 504 с.



62. *Бодрийяр Ж.* В тени молчаливого большинства, или конец социального / Ж. Бодрийяр ; перевод с фр. Н. В. Сулова. – Екатеринбург : Издательство Уральского университета, 2000 – 96 с.
63. *Бодрийяр Ж.* Забыть Фуко / Ж. Бодрийяр. – М. : “Владимир Даль”, 2000. – 91 с.
64. *Бодрийяр Ж.* Общество потребления. Его мифы и структуры / Ж. Бодрийяр. – М. : Культурная революция; Республика, 2006. – 269 с.
65. *Бодрийяр Ж.* Прозрачность зла / Ж. Бодрийяр ; пер. Л. Любарской, Е. Марковской. - М. : Добросвет, 2000. – 258 с.
66. *Бодрийяр Ж.* Симулякри і симуляція / Ж. Бодрийяр ; пер. з фр. В. Ховхун. – К. : Вид-во Соломії Павличко “Основи”, 2004. – 230 с.
67. *Братусь С. Н.* Юридическая ответственность и законность / С. Н. Братусь. – М. : Изд-во “Юридическая литература”, 1976. – 215 с.
68. *Бродель Ф.* Материальная цивилизация, экономика и капитализм, XV-XVIII вв. – Т. 2. Игры обмена / Ф. Бродель ; пер. с фр. Л.Е. Куббеля. - 2-е изд. – М. : Издательство “Весь Мир”, 2007. – 672 с.
69. *Бубер М.* Два образа веры : пер. с нем. / Бубер М. ; под ред. П. С. Гуревича, С. Я. Левит, С. В. Лезова. – М. : Республика, 1995. – 464 с.
70. *Бурдьё П.* Практический смысл / П. Бурдьё ; пер. с фр.: А. Т. Бикбов, К. Д. Вознесенская, С. Н. Зенкин, Н. А. Шматко ; отв. ред. пер. и послесл. Н. А. Шматко. – СПб. : Алетейя, 2001. – 562 с.
71. *Бурдьё П.* Социология социального пространства / П. Бурдьё ; пер. с франц. ; отв. ред. перевода Н. А. Шматко. – М. : Институт экспериментальной социологии; СПб. : Алетейя, 2007. – 288 с. - (Серия “Gallicinium”).
72. *Бурдьё П.* Воспроизводство : элементы теории системы образования / П. Бурдьё, Ж.-К. Пассрон. - М. : Просвещение, 2007. – 267 с.
73. *Бычко И. В.* В лабиринтах свободы / И. В. Бычко. – М. : Политиздат, 1976. – 159 с.
74. *Вашуленко М. С.* Мовленнєва підготовка вчителя початкових класів / М. С. Вашуленко // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : науковий збірник. – 2002. – Випуск I. – С. 41-46.
75. *Вебер М.* Город // Вебер М. История хозяйства. Город : пер. с нем. / М. Вебер ; под ред. И. Гревса ; коммент. Н. Саркитова, Г. Кучкова. – М. : “КАНОН-пресс-Ц”, “Кучково поле”, 2001. – 576 с.



76. Вебер М. Избранные произведения : пер. с нем. / М. Вебер ; сост., общ. ред. и послесл. Ю. Н. Давыдова ; предисл П. П. Гайденко. – М. : Прогресс, 1990. – 808 с.
77. Вебер М. Соціологія. Загальноісторичні аналізи. Політика / М. Вебер. – К. : Основи, 1998. – 534 с.
78. Веблен Т. Теория праздного класса : пер. с англ. / Т. Веблен ; Вст. ст. кандидата экономических наук С. Г. Сорокиной ; общая ред. доктора экономических наук В. В. Мотылева. – М. : Прогресс, 1984 – 367 с.
79. “Великая трансформация” Карла Полаanyi : прошлое, настоящее, будущее / под общей ред. Р. М. Нуреева. – М. : ГУ-ВШЭ, 2007. – 406 с. - (Серия “Конференции Департамента экономической теории ГУ-ВШЭ”)
80. Виндельбанд В. История новой философии в ее связи с общей культурой и отдельными науками : в 2-х т. / В. Виндельбанд. - Т.1. От возрождения до Канта. – СПб.: Типография В. Безобразова и Ко, 1902. – 465 с.
81. Вітківська І. М. Соціальна відповідальність: теоретичний аспект аналізу / І. М. Вітківська // Вісник харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. – 2011 р. – № 948 – С. 46-49.
82. Водницька Н. В. Управління трудовою сферою промислового підприємства з урахуванням соціальної відповідальності бізнесу : автореф. дис. ... канд. екон. наук. – Харків : ХНЕУ, 2008. – 24 с.
83. Возняк В. С. Метафізика розсудку і розуму : спроба несистематичної самокритики / В. С. Возняк. – К. : Самватас, 1994. – 340 с.
84. Возняк В. С. Співвідношення розсудку та розуму як філософсько-педагогічна проблема : монографія / В. С. Возняк. – Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2008. – 346 с.
85. Ворончак І. Соціальна відповідальність бізнесу як соціально-економічний феномен / І. Ворончак // Відповідальна економіка : науково-популярний альманах. - Вип. 1. – Луганськ : СПД Резніков, 2009. – С. 91-103.
86. Вульф К. К генезису социального. Мимезис, перформативность, ритуал / К. Вульф ; пер. с нем. Г. Хайдаровой. – СПб. : Интерсоцис, 2009. – 164 с.
87. Гайденко П. П. История новоевропейской философии в ее связи с наукой : учеб. пособие для вузов / П. П. Гайденко. – М. : ПЕР СЭ ; СПб. : Университетская книга, 2000. – 456 с.



88. *Гайденок П. П.* Прорыв к трансцендентному : новая онтология XX века / П. П. Гайденок. – М. : Республика, 1997. – 495 с.
89. *Гальчак Х. Р.* Соціальна відповідальність бізнесу в ринкових умовах господарювання / Х. Р. Гальчак // Вісник Національного університету “Львівська політехніка”. Проблеми економіки та управління. – 2011. – № 698. – С. 140-146.
90. *Гаспаров Б.* Язык. память. образ. Лингвистика языкового существования / Б. Гаспаров. – М. : Новое литературное обозрение, 1996. – 352 с.
91. *Гвардини Р.* Конец нового времени / Р. Гвардини // Вопросы философии, 1990. – № 4. – С. 127-163.
92. *Гегель Г. В. Ф.* Работы разных лет : в 2-х т. / Г. В. Ф. Гегель. – Т. 2. – М. : Мысль, 1970. – 630 с.
93. *Гегель Г. В. Ф.* Феноменология духа / Г. В. Ф. Гегель. – М. : Наука, 2000. – 495 с. - (Серия “Памятники философской мысли”).
94. *Гегель Г. В. Г.* Философия права : пер. с нем. / Г. В. Ф. Гегель ; ред. и сост. Д. А. Керимов и В. С. Нерсисянц. – М. : Мысль, 1990. – 524 [2] с., 1 л. портр. – (Филос. наследие).
95. *Гейтс Б.* Бизнес со скоростью мысли / Б. Гейтс. - изд. 2-е, исправленное. – М. : Эксмо, 2007. – 480 с.
96. *Гессен С. И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен ; отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. – М. : “Школа-Пресс”, 1995. – 448 с.
97. *Гидденс Э.* Соціологія : пер. с англ. / Э. Гидденс при участии К. Бердсолл. - 2-е изд., полн. перераб. и доп. – М. : Едиториал УРСС, 2005. – 632 с.
98. *Гильдебранд, Д. фон.* Этика. / Д. фон Гильдебранд; пер. с нем. А. И. Смирнова. – СПб. : Алетейя ; Ступени, 2001. – 628 с.
99. *Гоббс Т.* Избранные произведения : в 2-х т. / Т. Гоббс. – Т. 2. – М. : Мысль, 1964. – 748 с.
100. *Гоббс Т.* Сочинения в 2 т. : пер. с лат. и англ. / Т. Гоббс ; сост., ред., авт. примеч. В. С. Соколов. – Т. 2. – М. : Мысль, 1991. – 731 с.
101. *Головаха Е.* Будущее социологии и типология социальных феноменов / Е. Головаха // Социология: теория, методы, маркетинг. – 1999. – № 3. – С. 7-10.
102. *Гончарук О.* Мовленнєва компетентність – невід’ємна складова формування професійної компетентності майбутніх учителів



- початкової школи / О. Гончарук // Проблеми підготовки сучасного вчителя : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / ред. кол. : Побірченко Н.С. (гол. ред.) та ін.]. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2012. – Випуск 5. – Частина 2. – С. 156-161.
103. *Гуревич П. С.* Категории средневековой культуры / П. С. Гуревич // Избранные труды. Средневековый мир. – СПб. : Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2007. – 560 с.
104. *Гусейнов А. А.* Античная этика / А. А. Гусейнов. – М. : Гардарики, 2003. – 270 с.
105. *Гусейнов А. А.* Закон и поступок (Аристотель, Кант, М.М. Бахтин) / А. А. Гусейнов // Этическая мысль. – М., 2001. – Вып. 2. – С. 3-25.
106. *Гусейнов А. А.* Мораль как предел рациональности / А. А. Гусейнов // Вопросы философии. – 2012. – № 5. – С. 4-17.
107. *Дебор Г.* Общество спектакля : пер. с фр. / Г. Дебор ; перевод С. Офертаса и М. Якубович. – М. : Логос 1999. – 224 с.
108. *Делез Ж.* Логика смысла / Ж. Делез ; пер. с фр. Я. И. Свирский. – М. : Раритет ; Екатеринбург : Деловая кн., 1998. – 296 с.
109. *Делез Ж.* Платон и симулякр / Ж. Делез // Интенциональность и текстуальность. Философская мысль Франции XX века. – Томск : Водолей, 1998. – С. 225-240.
110. *Деррида Ж.* Geschlecht II: Рука Хайдеггера / Ж. Деррида // Хайдеггер М. Что зовётся мышлением? – М. : Академический Проект, 2007. – 357 с.
111. *Джеймс Клиффорд.* О коллекционировании искусства и культуры / Джеймс Клиффорд // Контексты современности – II : хрестоматия. - 2-е изд., перераб. и доп. / Сост. и ред. С. А. Ерофеев. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 2001. – 188 с.
112. *Димаджио П.* Культура и хозяйство [Электронный ресурс] / П. Димаджио // Экономическая социология. - 2004. – Том 5. № 3. Май. – С. 57. – Режим доступа: www.ecsoc.msses.ru. – Название с экрана.
113. *Добровольська Л. П.* Принципи антропологізації в навчально-виховному процесі як тенденція відтворення духовно-морального образу особистості майбутнього педагога / Л. П. Добровольська // Проблеми загальної та педагогічної психології : збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПНУ. - Т. XIII, ч. 4. – С. 127.
114. *Доброхотов А. Л.* Эпохи европейского нравственного самосознания / А. Л. Доброхотов // Этическая мысль. – 2000. – Вып. 1. – С. 70-86.



115. *Дракер П.* Они – не наемные рабочие, они – люди / П. Дракер // *Российский журнал менеджмента.* - 2004. – Т. 2. – № 2 – С. 155-156.
116. *Друкер П.* Менеджмент и работа мира / П. Друкер // *Мысль.* – 2008 – № 1 – С. 20-25.
117. *Друкер П.* Энциклопедия менеджмента / П. Друкер. – М. : ООО “И. Д. Вильямс”, 2004. – 432 с.
118. *Друкер П.* Эпоха разрыва : ориентиры для нашего меняющегося общества : пер. с англ. / П. Друкер. – М. : ООО “И. Д. Вильямс”, 2007. – 336 с.
119. *Д’юї Дж.* Досвід і освіта / Дж. Д’юї ; пер. з англ. М. Василечко. – Львів : Кальварія, 2003. – 84 с.
120. *Емелин В. А.* Информационные технологии в контексте постмодернистской философии : автореф. дис. ... канд. философ. наук. – М. : МГУ, 1999. – 16 с.
121. *Єрмоленко А.* Категоричний імператив відповідальності Ганса Йонаса / А. Єрмоленко // *Йонас Г. Принцип відповідальності.* –К. : Лібра, 2001 – С. 357-395.
122. *Єрмоленко А. М.* Комунікативна практична філософія : підручник / А. Єрмоленко. – К. : Лібра, 1999. – 488 с.
123. *Єрмоленко А.* Монологічна та дискурс-етична моделі відповідальності у суспільстві за доби реконструкції / А. Єрмоленко // *Цінності громадянського суспільства і моральний вибір : український досвід.* – К. : Етна-1, 2006. – С. 7-21.
124. *Жижек С.* Возвышенный объект идеологии / С. Жижек ; пер. с англ. В. Сафронов. - М. : Художественный журнал 1999. – 114 с.
125. *Задорожня В. Г.* Щодо конституційно-правової відповідальності / В. Г. Задорожня // *Право України.* – 2007. - № 9. – С. 107-109.
126. *Зинченко В. П.* Аффект и интеллект в образовании / В. П. Зинченко. – М. : Тривола, 1995. – 64 с.
127. *Зомбарт В.* Буржуа. Евреи и хозяйственная жизнь / В. Зомбарт ; перевод с нем. – М. : Айрис-пресс, 2004. – 624 с. – (Человек и мир).
128. *Зорин А. Л.* Экзистенциализм и позитивный экзистенциализм Н. Аббаньяно / А. Л. Зорин // *Аббаньяно Н. Введение в экзистенциализм / Н. Аббаньяно ; перевод с итал., коментар., и именной указатель А. Л. Зорина.* – СПб. : Алетейя, 1998. – С. 5-30.
129. *Иванов Д. В.* Виртуализация общества / Д. В. Иванов. – СПб. : Петербургское Востоковедение, 2000. – 96 с.



130. *Іванова К. А.* Проблема людини на зламі століть : культурологічний вимір / К. А. Іванова, А. П. Лантух, М. С. Мірошніченко // Гуманітарний часопис. – 2010. – № 4. – С. 31-37.
131. *Ієринг Р. фон.* Борьба за право / Р. фон Ієринг ; пер. с нем. Р. А. Верта ; под ред. М. И. Свешникова. – СПб., 1895. – 71 с.
132. *Ільєнков Э. В.* Школа должна учить мыслить / Э. В. Ільєнков. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : Изд-во НПО “МОДЭК”, 2002. – 112 с. - (Серия “Библиотека школьного психолога”).
133. *Ільїн В. В.* Апологія іраціонального : філософія для тебе / В. В. Ільїн. – К. : Вид-во Європ. ун-ту, 2005. – 380 с.
134. *Ільїн І. А.* О сопротивлении злу силою / И. А. Ільїн // Путь к очевидности. – М. : Республика, 1993. – С. 6-132.
135. *Іноземцев В. Л.* Судьбы индивидуализированного общества / В. Л. Іноземцев // Бауман З. Индивидуализированное общество / З. Бауман ; пер. с англ. под ред. В. Л. Іноземцева. – М. : Логос, 2005. – С. IX-XXXIV.
136. *Іскандер Ф.* Моцарт и Сальери / Ф. Іскандер // Знамя. – 1987. – № 1. – С. 125-135.
137. *Історія первобытного общества. Эпоха первобытной родовой общины / Ответственный редактор академик Ю. В. Бромлей.* – М. : Наука, 1986. – 578 с.
138. *Історія філософії в кратком изложении / Пер. с чеш. Богута И. И.* – М. : Мысль, 1995. – 591 с.
139. *Йонас Г.* Принцип відповідальності. У пошуках етики для технологічної цивілізації : пер. з нім. / Г. Йонас. – К. : Лібра, 2001. – 400 с.
140. *Кабдирдин Н. П.* Система педагогики по творениям Блаженного Августина / Н. П. Кабдирдин. – Казань : Центральная типография, 1910. – 155 с.
141. *Каган М. С.* Философская теория ценности / М. С. Каган. – СПб. : ТОО ТК “Петрополис”, 1997. – 205 с.
142. *Кайуа Р.* Игры и люди; Статьи и эссе по социологии культуры / Роже Кайуа ; сост., пер. с фр. и вступ. ст. С. Н. Зенкина. – М. : ОГИ, 2007. – 304 с.
143. *Калашник М. П.* Роль педагога у формуванні духовності майбутнього вчителя / М. П. Калашник // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальній школі. – 2009. – Випуск 3. – С. 259-264.



144. *Камінська О. В.* Раціональне та ірраціональне в управлінні навчальним закладом : монографія / О. В. Камінська ; за науковою ред. В. П. Беха ; Мін-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – 192 с.
145. *Камю А.* Бунтующий человек. Философия. Политика. Искусство : пер. с фр. / А. Камю. – М. : Политиздат, 1990. – 415 с. – (Мыслители XX века).
146. *Кант И.* Сочинения : в 8 т. / И. Кант. – Т.3. – М. : ЧОРО, 1994. – 741 с.
147. *Кант И.* Сочинения : в 8 т. / И. Кант. – Т.6. – М. : ЧОРО, 1994. – 613 с.
148. *Кант И.* Сочинения : в 8 т. / И. Кант. – Т.8. – М. : ЧОРО, 1994. – 718 с.
149. *Капра Ф.* Дао физики : пер. с англ. / Ф. Капра. – К. : София ; М. : Гелиос, 2002. – 351 с.
150. *Карпухин О. И.* Культура и отчуждение / О. И. Карпухин, В. Н. Орлов // Социологические исследования. – 1990. – № 8. – С. 22-29.
151. *Касавин И. Т.* Дискурс-анализ как междисциплинарный метод гуманитарных наук / И. Т. Касавин // Эпистемология & философия науки : науч.-теоретич. журнал по общей методологии науки, теории познания когнитивным наукам. – 2006. – Т. X. - № IV. – М. : Канон+. – С. 7-9.
152. *Кассирер Э.* Философия Просвещения / Э. Кассирер ; пер. с нем. – М. : Российская политическая энциклопедия, 2004. – 400 с.
153. *Кастельс М.* Информационная эпоха: экономика, общество и культура / М. Кастельс ; пер. с англ. под науч. ред. О. И. Шкаратана. – М. : ГУ ВШЭ, 2000. – 608 с.
154. *Кастельс М.* Становление общества сетевых структур / М. Кастельс // Новая постиндустриальная волна на Западе : антология / под ред. В. Л. Иноземцева. – М. : Academia, 1999. – 640 с.
155. *Кларк К.* Архитектоника ответственности / К. Кларк, М. Холквист // Бахтин М. М. : pro et contra. Антология : творчество и наследие М. М. Бахтина в контексте мировой культуры. – Том 2 / сост., вступ. ст. и коммент. К. Г. Исупова. – СПб. : Издательство Русского Христианского Гуманитарного Института, 2002. – С. 37-71.
156. *Клепко С. Ф.* Конспект із філософії освіти / С. Ф. Клепко. – Полтава : ПОІППО, 2007. – 424 с.
157. *Козин Н. Г.* Идентификация. История. Человек / Н. Г. Козин // Воросы философии. – 2011. – № 1. – С. 37-48.



158. *Козловски П.* Культура постмодерна : общественно-культурные последствия техн. развития : пер. с нем. / П. Козловски. – М. : Республика, 1997. – 240 с.
159. *Колотило В. В.* Сучасна картина світу та світогляд людини / В. В. Колотило // Філософські проблеми гуманітарних наук : альманах. – 2010. – № 19. – С. 156-160.
160. *Коменский Я. А.* Избранные педагогические сочинения / Я. А. Коменский. – М. : Учпедгиз, 1955. – 476 с.
161. *Кондрашов В.* Трехмерная педагогика : знания, отношения, духовность / В. Кондрашов // Директор школы. – 1999. – № 4. – С. 54-58.
162. *Кононенко В. І.* Концепти українського дискурсу / В. І. Кононенко. – К.- Івано-Франківськ : Плай, 2004. – 247 с.
163. *Копейчиков В. В.* Правознавство : підручник / авт. кол.: Демський С. Е., Ковальський В. С., Колодій А. М. (керівник авт. кол.) [та ін.] ; за ред. В. В. Копейчикова. – 5-е вид., перероб. та доп. – К. : Юрінком Інтер, 2002. – 736 с.
164. *Корецкая М. А.* Интеллектуалы и власть. Эпизод 1: кризис античной пайдеи / М. А. Корецкая // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия “Философия. Филология”. – 2007. – № 2. – С. 32-41.
165. *Крамер С. Н.* История начинается в Шумере / С. Н. Крамер. – М. : Наука, 1965. – 257 с.
166. *Кремень В. Г.* Підготовка творчої індивідуальності як основне завдання освітньої системи ХХІ століття / В. Г. Кремень // Творча особистість у системі неперервної професійної освіти : матеріали Міжнародної наукової конференції 16-17 травня 2000 р. / за ред. С. О. Сисоєвої і О. Г. Романовського. – Харків : ХДПУ, 2000. – С. 3-7.
167. *Кримський С. Б.* Архетипи української культури / С. Б. Кримський // Вісник НАН України. – 1998. – № 7-8. – С. 74-87.
168. *Кримський С. Б.* Принципи духовності ХІХ століття / С. Б. Кримський // Ранкові роздуми : зб. ст. / Худож. оформ. О. Білецького. – К. : Майстерня Білецьких, 2009. – 120 с.
169. *Кристева Ю.* Силы ужаса : эссе об отвращении / Ю. Кристева. – СПб. : Алетейя, 2003. – 256 с.
170. *Кукина Е. А.* “Пайдейя” : сущность и значение в историческом и современном понимании / Е. А. Кукина // Гуманитарные и социальные науки. – 2005. – № 9. – С. 33-40.
171. *Култаєва М.* Амбівалентність евристичного потенціалу конструкту “суспільство знань” : резерви і перспективи оновлення змісту сучасної



- освіти / М. Култаєва // Філософія і методологія розвитку вищої освіти України в контексті євроінтеграційних процесів : / [авт. кол.: В. Андрущенко (керівник), М. Бойченко, Л. Горбунова, В. Лутай, та ін.]. – К. : Педагогічна думка, 2011. – С. 226-248.
172. *Кьеркегор С.* Болезнь к смерти / С. Кьеркегор // Страх и трепет : пер. с дат. – М. : Республика, 1993. – С. 190-197.
173. *Ласки М.* Утопия и революция / М. Лски // Утопия и утопическое мышление : антология зарубежн. лит. : пер. с разн. яз. / сост., общ. ред. и предисл. В. А. Чаликовой. – М. : Прогресс, 1991. – С. 170-210.
174. *Ле Гофф Ж.* Интеллектуалы в средние века / Ж. Ле Гофф ; пер А. Руткевича. – Долгопрудный : Аллегро-Прес, 1997. – 209 с.
175. *Ле Грофф Ж.* Цивилизация средневекового Запада : пер. с фр. / Ж. Ле Гофф ; общ. ред. Ю. Л. Бессмертного ; послесл. А. Я. Гуревича. – М. : Издательская группа Прогресс, Прогресс-Академия, 1992. – 376 с.
176. *Левинас Э.* Время и другой. Гуманизм другого человека / Э. Левинас ; пер. с франц. А. В. Парибка. – СПб. : Высшая религиозно-философская школа, 1998. – 272 с.
177. *Левинас Э.* Избранное. Тотальность и Бесконечное / Э. Левинас. – СПб. : Университетская книга, 2000. – 416 с.
178. *Левицкий С. А.* Трагедия свободы / С. А. Левицкий. – М. : Посев, 1984. – 350 с.
179. *Левицкий С. А.* Трагедия свободы / С. А. Левицкий ; составление, послесловие : комментарии В. В. Сапова. – М. : Канон, 1995. – 512 с.
180. *Ленк Х.* Ответственность в технике, за технику, с помощью техники / Х. Ленк // Философия техники в ФРГ. – М. : Прогресс, 1989. – С. 372-392.
181. *Линовицька О.* Соціокультурна відповідальність освіти : монографія / О. Линовицька ; Мін-во освіти і науки, молоді та спорту, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – С. 19.
182. *Лиотар Ж.-Ф.* Состояние постмодерна / Ж.-Ф. Лиотар ; пер. с фр. Н. А. Шматко. – М. : Институт экспериментальной социологии ; СПб. : Алетейя, 1998. – 160 с.
183. *Ліпін М. В.* Освіта та еліта в суспільстві знань / М. В. Ліпін // Збірник матеріалів Міжнародної наукової конференції “Еліта, обдарованість, людиноцентризм”. – К. : ІОД, 2010 – С. 28-35.



184. *Ліпін М. В.* Творчість в навчальному процесі / М. В. Ліпін // Формування та розвиток інтелектуально-творчого потенціалу студентів. – К. : КНТЕУ, 2012. – С. 172-198.
185. *Липовецки Ж.* Эра пустоты: эссе о современном индивидуализме / Ж. Липовецки. – СПб. : Владимир Даль, 2001. – 336 с.
186. *Лобастов Г.* Педагогические этюды / Г. Лобастов. – М. : Принт, 2003. – 328 с.
187. *Локк, Дж.* Сочинения : в 3 т. - Т. 3 / Дж. Локк ; под ред. И. С. Нарского. – М. : Мысль, 1985. – 522 с.
188. *Лосев А. Ф.* Античная философия и общественно-исторические формации: два очерка / А. Ф. Лосев // Античность как тип культуры / отв. редактор А. Ф. Лосев. – М. : Наука, 1988. – 333 с.
189. *Лосев А. Ф.* История античной эстетики. Ранняя классика / А. Ф. Лосев. - 1-е изд. - М. : Искусство, 1963. – 913 с.
190. *Лосев А. Ф.* Философия. Мифология. Культура / А. Ф. Лосев. – М. : Политиздат, 1991. – 525 с.
191. *Максакова Р. В.* Общество кредита или Кредит приобщенности (общности) / Р. В. Максакова // Герменевтика сообщества : материалы конференции / С. И. Голенков (отв. ред.) [и др.]. – Самара : Изд-во “Самарский университет”, 2011. – С. 289-300.
192. *Макаревич Э. Ф.* Культура массовых коммуникаций / Э. Ф. Макаревич, О. И. Карпухин // Знание. Понимание. Умение. – 2008 – № 3. – С. 29-41.
193. *Майнхоф У.* Дискурс / У. Майнхоф // Контексты современности – II : хрестоматия. - 2-е изд., перераб. и доп. / сост. и ред. С. А. Ерофеев. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 2001. – С. 24-25.
194. *Мамардашвили М.* Как я понимаю философию / М. Мамардашвили. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
195. *Мамардашвили М. К.* Символ и сознание. Метафизическое рассуждение о сознании, символике и языке [Электронный ресурс] / М. Мамардашвили, А. М. Пятигорский. – Режим доступа : <http://www.psylib.ukrweb.net/books/mamprog/index.htm>. – Название с экрана.
196. *Маньковская Н. Б.* Париж со змеями (Введение в эстетику постмодернизма) / Н. Б. Маньковская. – М. : ИФРАН, 1995. – 220 с.
197. *Маритен Ж.* От Бергсона к Фоме Аквинскому. Очерки метафизики и этики / Ж. Маритен ; пер. с франц. — М. : Институт философии, теологии и истории св. Фомы, 2006. – 216 с.



198. *Марков Б. В.* В поисках другого / Б. В. Марков // Хабермас Ю. Вовлечение другого: очерки политической теории. - 2-е изд. - СПб. : Наука, 2008. - С. 5-46.
199. *Маркова Л. А.* Философия из хаоса. Ж. Дельоз и постмодернизм в философии, науке, религии / Л. А. Маркова. - М. : Канон +, 2004. - 384 с.
200. *Марсель Г.* Быть и иметь / Г. Марсель ; перевод И. Н. Полонской. - Новочеркасск : Сагуна, 1994. - 195 с.
201. *Марсель Г.* Опыт конкретной философии / Г. Марсель ; пер. с фр. В. П. Большакова и В. П. Визгина ; общ. ред., послесл. и примеч. В. П. Визгина. - М. : Республика, 2004. - 224 с.
202. *Масленников И. С.* Обратная связь в педагогическом дискурсе и речевая компетентность педагога : точки соприкосновения / И. С. Масленников // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. - № 2 (189), 2010 - С. 92-98.
203. *Маслоу У.* Психология бытия / А. Маслоу ; пер. с англ. ООО Чистякова ; под общ. ред. С.Н. Иващенко. - М. : "Рефл-бук", 1997. - 304 с.
204. *Матц У.* Идеологии как детерминанты политики в эпоху модерна / У. Матц // Полис, 1992. - № 1-2. - С. 130-142.
205. *Маяк И. Л.* Значение воинской службы для воспитания идеального гражданина (эпоха ранней Республики) / И. Л. Маяк // Античность и средневековье Европы / под ред. И. Л. Маяк, А. З. Нюркаевой. - Пермь : ПГУ 1996. - С. 122-127.
206. *Мельник С.* Становлення соціально орієнтованого бізнесу в Україні як складова державної соціальної політики / С. Мельник // Україна : аспекти праці : науково-економічний та суспільно-політичний журнал. - 2008. - № 5. - С. 32-37.
207. *Мизес Л.* Социализм. Экономический и социологический анализ / Л. Мизес. - М. : Catallaxy, 1994. - 416 с.
208. *Минкина Н. А.* Воспитание ответственностью / Н. А. Минкина. - М. : Высшая школа, 1990. - 144 с.
209. *Михайлов Ф. Т.* Культурология как основание общего человековедения / Ф. Т. Михайлов // Избранное / Ф. Т. Михайлов. - М. : Индрик, 2001. - С. 257-390.
210. *Михайлов Ф. Т.* Немота мысли / Ф. Т. Михайлов // Вопросы философии. - 2005. - № 2. - С. 39-55.



211. Михайлов Ф. Т. Общественное сознание и самосознание индивидов / Ф. Т. Михайлов. – М. : Наука, 1990. – 222 с.
212. Михайлов Ф. Т. Перспективы гуманитаризации образования / Ф. Т. Михайлов // Избранное / Ф. Т. Михайлов. – М. : Индрик, 2001. – С. 403-451.
213. Мудзыбаев К. Психология ответственности / К. Мудзыбаев ; под ред. В. Е. Семенова. – Ленинград : Наука, 1983. – 240 с.
214. Мукомел С. А. Педагогічна аксіологія як наука про цінності освіти / С. А. Мукомел // Вісник Черкаського університету : [зб. наук. ст.]. Вип. 126. Серія Педагогічні науки / М-во освіти і науки України, Черкаський нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. – Черкаси : Видавництво ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. – С. 108-113.
215. Мунье Э. Краткое введение. К вопросу о личностном универсуме / Э. Мунье // Путь в философию : антология. – М. : ПЕР СЭ; СПб. : Университетская книга, 2001. – 445 с.
216. Мунье Э. Манифест персонализма : пер. с франц. / Э. Мунье. – М. : Республика, 1999. – 559 с.
217. Муравьев В. Б. Дороги вагантов / В. Б. Муравьев // Колесо Фортуны : ваганты. – М. : ТОО Летопись, 1998. – С. 5-25.
218. Мусиенко С. Г. Концептуализация понятия политической ответственности / С. Г. Мусиенко // Проблемы управления. – 2007. – № 4 (25). – С. 221-224.
219. Назаретян А. П. В многомерном мире раскрывается ограниченность гуманизма / А. П. Назаретян // Общественные науки и современность. – 1991. – № 6. – С. 74-80.
220. Назарчук А. В. Идея коммуникации и новые философские понятия XX века / А. В. Назарчук // Вопросы философии. – 2011. – № 5. – С. 157-165.
221. Назарчук А. В. Этика глобализирующегося общества / А. В. Назарчук. – М. : Directmedia Publishing, 2002. – 381 с.
222. Натопр Пауль. Философия как основа педагогики / Пауль Натопр // Избранные работы / Пауль Натопр. – М. : Изд. дом “Территория будущего”, 2006. – 384 с. - (Серия “Университетская библиотека Александра Погорельского”).
223. Нидлман Д. Критическое введение в экзистенциальный психоанализ Людвиг Бинсвангера / Д. Нидлман // Бинсвангер Л. Бытие-в-мире. Введение в экзистенциальную психиатрию. – М. : КСП+; СПб. :



- Ювента, (при участии психологического центра “Ленато”, СПб), 1999. – 300 с.
224. *Ницше Ф. Воля к власти. Опыт переоценки всех ценностей* / Ф. Ницше ; пер. с нем. Е. Герцык [и др.]. – М. : Культурная революция, 2005. – 880 с.
225. Новая этика : солидарность “потрясенных” (интервью с А. Глюксманом) // Вопросы философии. – 1991. – № 3. – С. 84-90.
226. *Нуреев Р. М. Феодальное общество как высшая и последняя стадия традиционной экономики. Христианский тип культуры* / Р. М. Нуреев // TERRA ECONOMICUS. – 2011. – Том 9, № 3. – С. 95-140.
227. Образ человека в зеркале гуманизма : мыслители и педагоги эпохи Возрождения о формировании личности, (XIV-XVII вв.) : учеб. пособие по педагогической антропологии / авт.-сост. Н. В. Ревякина, О. Ф. Кудрявцев. – М. : Изд-во УРАО, 1999. – 399 с. – (Б-ка антропологии).
228. *Огурцов А. П. Образы образования. Западная философия образования. XX век* / А. П. Огурцов, В. В. Платонов. – СПб. : РХГИ, 2004. – 520 с.
229. *Ойкен В. Основные принципы экономической политики* / В. Ойкен. – М. : Прогресс: Универс, 1995. – 496 с.
230. *Пайпс Р. Собственность и свобода* / Р. Пайпс. – М. : Московская школа политических исследований, 2001. – 416 с.
231. *Панькина Е. В. К вопросу о понимании личностной ответственности в гуманистической психологии* / Е. В. Панькина // Вестник МГГУ им. М. А. Шолохова. Педагогика и психология. – № 3. – 2011. – С. 72-78.
232. Педагогическая энциклопедия : в 4-х т. - Т. 3 / ред.: И. А. Каиров, Ф. Н. Петров. - М. : Советская энциклопедия, 1968. – 831 с.
233. *Перлова З. С. Роль экзистенциального выбора и не-выбора в различных типах кризисов* / З. С. Перлова // Всероссийский журнал научных публикаций. – Сентябрь, 2011. – С. 17-20.
234. *Песталоцци И. Г. Избр. пед. соч. : в 2 т. / И. Г. Песталоцци - Т. 2. – М. : Педагогика, 1981. – 532 с.*
235. *Петрушенко В. Л. Епістемологія як філософська теорія знання : монографія* / В. Л. Петрушенко. – Львів : Видавництво державного університету “Львівська політехніка”, 2000. – 296 с.
236. *Петрушенко В. Л. Ностальгия по абсолютному* / В. Л. Петрушенко. – К. : Самватас, 1995. – 188 с.



237. *Пирогов Н. И.* Избранные педагог. соч. / Н. И. Пирогов ; вступ. ст. В. З. Смирнова – М. : Педагогика, 1953. – 460 с.
238. *Платон* Государство // Платон. Собрание соч. : в 4-х. - Т. 3. / пер. с древнегреч.; общ. ред. А. Ф. Лосева, В. Ф. Асмуса, А. А. Тахо-Годи ; авт. вступ. ст. и ст. в примеч. А. Ф. Лосев ; примеч. А. А. Тахо-Годи. – М. : Мысль, 1994. – 654 с. – (Филос. наследие)
239. *Платон.* Собрание сочинений : пер. с древнегреч. : в 4 т. - Т. I / Платон ; общ. ред. А. Ф. Лосева [и др.] ; авт. вступит, статьи А. Ф. Лосев ; примеч. А. А. Тахо-Годи. – М. : Мысль, 1990. – 860 с.
240. *Платон.* Сочинения в четырех томах : пер. с древнегреч. - Т. 2 / Платон ; под общ. ред. А. Ф. Лосева и В. Ф. Асмуса. – СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та: “Изд-во Олега Абышко”, 2007. – 626 с.
241. *Подлиняев О. Л.* Экзистенциальное направление в психолого-педагогической науке [Электронный ресурс] / О. Л. Подлиняев // “Magister Dixit” : научно-педагогический журнал Восточной Сибири – № 1 (03). – Март 2012. – Режим доступа: <http://md.islu.ru/>. – Название с экрана.
242. Політична відповідальність державно-управлінської еліти як чинник підвищення ефективності державного управління : наук.-метод. розробка / авт. кол. : Е. А. Афонін, О. Л. Валецький, В. В. Голубь [та ін.]; за заг. ред. В. А. Ребкала, В. А. Шахова. – К. : НАДУ, 2011. – 300 с.
243. *Поппер К.* Открытое общество и его враги / К. Поппер. - Т. 1. Чары Платона / пер. с англ. под ред. В. Н. Садовского. – М. : Феникс, Международный фонд “Культурная инициатива”, 1992. – 448 с.
244. *Предборська І.* Радикальна педагогіка в проблемному полізахідної філософії освіти: пошуки, контексти, інтерпретації / І. Предборська // Філософія і методологія розвитку вищої освіти України в контексті євроінтеграційних процесів / [авт. кол.: В. Андрущенко (керівник), М. Бойченко, Л. Горбунова, В. Лутай, та ін.] – К. : Педагогічна думка, 2011. – С. 68-93.
245. *Пригожин И.* Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М. : Прогресс, 1986. – 432 с.
246. *Пролеев С. В.* Духовность и бытие человека / С. В. Пролеев. – К. : Наукова думка, 1991 – 112 с.
247. *Пузыревский В. Ю.* Патриархальная усталость воспитания [Электронный ресурс] / В. Ю. Пузыревский. – Режим доступа: <http://hpsy.ru/public/x2659.htm> . – Название с экрана.



248. Радаев В. В. Экономическая социология / В. В. Радаев ; Гос. ун-т – Высшая школа экономики. – М. : Изд дом ГУ ВШЭ, 2005. – 603 с.
249. Радаев В.В. Экономико-социологическая альтернатива Карла Поланьи / В. В. Радаев // “Великая трансформация” Карла Поланьи: прошлое, настоящее, будущее / под общей ред. Р. М. Нуреева. – М. : ГУ-ВШЭ, 2007. – С. 164-173.
250. Радул В. В. Соціальна зрілість молодого вчителя : монографія / В. В. Радул. – К. : Вища школа, 1997. – 240 с.
251. Размышления Григория I о науках : письмо к епископу. Около 600 г. // Хрестоматия по истории средних веков / под ред. Н. П. Грацианского и С. Д. Сказкина. – Т.1. – М. : Гос. уч.-педагогич. изд-во Мин. Просвещения РСФСР, 1949. – С. 129-130.
252. Рахманкулова Н. Ф. Свобода, риск, ответственность в контексте глобализации / Н. Ф. Рахманкулова // Информационная эпоха : вызовы человеку / под ред. И. Ю. Алексеевой и А. Ю. Сидорова. – М. : Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2010. – С. 144-174.
253. Розеншток-Хюсси О. Язык рода человеческого / О. Розеншток-Хюсси. – М.;-СПб. : Университетская книга, 2000. – 608 с. - (Книги света)
254. Розин В. М. Философия образования : этюды-исследования / В. М. Розин. – М. : Издательство Московского психолого-социального института ; Воронеж: издательство НПО “МОДЭК”, 2007. – 576 с.
255. Ролз Дж. Теория справедливости / Дж. Ролз. – Новосибирск : Изд-во НГУ, 1995. – 513 с.
256. Русанов А. В. К вопросу о соотношении политической и конституционно-правовой ответственности [Электронный ресурс] / А. В. Русанов // Вестник Тамбовского университета : Серия “Гуманитарные науки. Право”. – Вып. 1 (57). – 2008. – Режим доступа: <http://elibrary.ru/download/85865762.pdf6>. – Название с экрана.
257. Русова С. Ф. Вибрані педагогічні твори : у 2 кн. / Софія Федорівна Русова ; за ред. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук. – Кн. 1 – К. : Либідь, 1997. – 272 с.
258. Санчес Х. Э. Хосе Ортега-и-Гассет как педагог / Х. Э. Санчес // Ортега-и-Гассет, Х. Миссия университета / пер. с исп. М. Н. Голубевой, А. М. Корбута. – М. : Изд. дом Гос. ун-та – Высшей школы экономики, 2010. – С. 7-39.



259. *Сартр Ж. П.* Бытие и ничто : опыт феноменологической онтологии / Ж. П. Сартр ; пер с фр., предисл., примеч., В. И. Колядко. – М. : Республика, 2000. – 639 с.
260. *Сартр Ж.-П.* Экзистенциализм – это гуманизм / Ж. П. Сартр // Сумерки богов – М. : Политиздат, 1989. – С. 323.
261. *Сафин В. Ф.* Проблема самоопределения личности педагога / В. Ф. Сафин // Формирование социальной активности личности учителя : межвуз. сб. научных трудов / под редакцией В. А. Слостенина ; Московский государственный пединститут им. В. И. Ленина. – М. : МГПИ им. Ленина, 1982. – С. 148-152.
262. *Свасьян К. А.* Дискурс, террор и еврейство / К. А. Свасьян // Вопросы философии. – 2005. – № 2. – С. 56-71.
263. *Свасьян К. А.* Становление европейской науки / К. А. Свасьян. – М. : “Evidentis”, 2002. – 433 с.
264. *Семенов В. С.* О перспективах человека в XXI столетии / В. С. Семенов // Вопросы философии. – 2005. – № 9. – С. 26-37.
265. *Сепир Э.* Статус лингвистики как науки / Э. Сепир // Язык как образ мира. – М. : ООО “Издательство АСТ”; СПб. : Terra Fantastica, 2003. – С. 127-138.
266. *Сильвестров В. В.* Образовательный смысл современной культуры / В. В. Сильвестров // Культура. Деятельность. Общение. – М. : “Российская политическая энциклопедия” (РОССПЭН), 1998. – 474 с.
267. *Сковорода Г.* Повна академічна збірка творів / Г. Сковорода ; за редакцією проф. Леоніда Ушкалова. – Харків–Едмонтон–Торонто : Майдан ; Видавництво Канадського Інституту Українських Студій, 2011. – 1400 с.
268. *Сковорода Г. С.* Сочинения: в 2 тт. / Г. С. Сковорода. – Т. 2. – М. : Мысль, 1973.– 486 с. - (Сер. “Философское наследие”).
269. *Слободчиков Н. А.* О позитивном содержании юридической ответственности / Н. А. Слободчиков // Юридическая ответственность: проблемы теории и практики : сборник научных трудов. – Минск : Изд-во МВД РБ, 1996. – С. 28-34.
270. Словарь средневековой культуры / под ред. А. Я. Гуревича. – М. : “Российская политическая энциклопедия” (РОССПЭН), 2003. – 632 с. - (Серия “Summa culturologiae”).
271. *Слотердайк П.* Критика цинического разума / П. Слотердайк. – Екатеринбург : У-Фактория ; М. : АСТ, 2009. – 268 с.



272. *Смит Н.* Современные системы психологии / Н. Смит ; пер. с англ. под общ. ред. А. А. Алексеева. – СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2003. – 384 с. (Серия “Психологическая энциклопедия”).
273. *Соловьев Э. Ю.* От обязанности к призванию, от призвания к праву / Э. Ю. Соловьев // Одиссей. Человек в истории. – М. : Наука, 1990. – 222 с.
274. *Сорокин, П. А.* Социальная и культурная динамика / Питирим Александрович Сорокин ; пер. с англ., вст. статья и комментарии В. В. Сапова. – М. : Астрель, 2006. – С. 35-42.
275. *Спиноза Б.* Этика / Б. Спиноза // Избранные произведения : в 2-х т. – Т. 1. – М. : Госполитиздат, 1957. – С. 359-618.
276. *Столяров А. А.* Свобода воли как проблема европейского морального сознания : очерки истории : от Гомера до Лютера / А. А. Столяров. – М. : “Греколатинский кабинет” Ю. А. Шичалина, 1999. – 206 с.
277. *Сурилов А. В.* Теория государства и права / А. В. Сурилов. – Одесса : Вища школа, 1989. – 439 с.
278. *Сухомлинский В. А.* О воспитании / В. А. Сухомлинский. - 3-е изд. – М. : Политиздат, 1979. – 270 с.
279. *Сухомлинский В. А.* Рождение гражданина / В. А. Сухомлинский. – М. : Молодая гвардия, 1971 – 336 с.
280. *Сухомлинский В. А.* Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – К. : Радянська школа, 1974 г. – 288 с.
281. *Табачковський В. Г.* Людина – Екзистенція – Історія / Табачковський В. Г. – К. : Наук. думка, 1996. – 184 с.
282. *Танатография Эроса : Жорж Батай и французская мысль середины XX века.* – СПб. : Мифрил, 1994. – 346 с.
283. *Тернопільська В. І.* Відповідальність особистості: гуманітарний аспект / В. І. Тернопільська // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2004. – № 14. – С. 47-50.
284. *Теннис Ф.* Общность и общество : основные понятия чистой социологии / Ф. Теннис ; пер. с нем. Д. В. Складнева. – СПб. : Владимир Даль, 2002. – 452 с.
285. *Тищенко П.* Ответственность и риск в эпоху “другого модерна” / П. Тищенко // Логос. –2006 – 4 (55). – С. 31-43.
286. *Тоффлер Э.* Метаморфозы власти : пер. с англ. / Э. Тоффлер. – М. : ООО “Издательство АСТ”, 2002. – 669 с.



287. *Тоффлер Э.* Проблемы власти на пороге XXI века / Э. Тоффлер // Свободная мысль. – 1992. – № 2. – С. 113-120.
288. *Тоффлер Э.* Шок будущего : пер. с англ. / Э. Тоффлер. - М. : ООО “Издательство АСТ”, 2002. – 557 с.
289. *Тульчинский Г.* Постчеловеческая персонология. Новые перспективы свободы и рациональности / Г. Тульчинский. – СПб. : Алетейя, 2002. – 677 с.
290. *Уваров П. Ю.* История интеллектуалов и интеллектуального труда в Средневековой Европе / П. Ю. Уваров. – М. : Институт всеобщей истории РАН, 2000. – 98 с.
291. *Ушинский К. Д.* Пед. соч. : в 6 т. / К. Д. Ушинский. - Т. 2. – М. : Педагогика, 1988. – 387 с.
292. Феномен інновації : освіта, суспільство, культура : монографія / авт. кол.: В. Г. Кремень, В. В. Ільїн, С. В. Пролеєв ; за ред.. В. Г. Кременя ; Ін-т обдар. дитини АПН України. – К. : Пед. Думка, 2008. – 470 с.
293. *Филиппова І. Г.* Праця в системі соціальних взаємодій / І. Г. Филиппова, В. Г. Сумцов // Вісник Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. – 2011. – № 14 (168). – С. 208-212.
294. Філософія грошей в епоху фінансової цивілізації : монографія / кол. авторів ; за ред. Т. С. Смовженко, З. Е. Скринник. – К. : УБС НБУ, 2010. – 463 с.
295. Філософський енциклопедичний словник / Голова редколегії В. І. Шинкарук. – К. : Абрис, 2002. – 742 с.
296. *Франк С. Л.* Реальность и человек : метафизика человеческого бытия / С. Л. Франк. – М. : Республика, 1997. – 351 с.
297. *Франкл В.* Человек в поисках смысла : сборник / В. Франкл ; пер. с англ. и нем. Д. А. Леонтьева, М. П. Папуша, Е. В. Эйдмана. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
298. *Фрейдджер Р.* Гуманистическая, трансперсональная и экзистенциальная психология. К. Роджерс, А. Маслоу и Р. Мэй / Роберт Фрейдджер, Джон Фейдимен, – СПб. : Прайм-Еврознак, 2007. – 221 с.
299. *Фрейре П.* Педагогіка пригноблених : пер. з англ. / П. Фрейре. – К. : Юніверс, 2003. – 168 с.
300. *Фромм Э.* Бегство от свободы / Эрих Фромм ; пер. с англ. А. Лактионова. – М. : АСТ МОСКВА, 2009. – 284 с.
301. *Фромм Э.* Здоровое общество. Догмат о Христе / Эрих Фромм ; пер. с нем. – М. : АСТ: Транзиткнига, 2005. – 571 с. - (Philosophy).



302. *Фромм Э.* Иметь или быть? : пер. с англ. / Эрих Фромм ; общ. ред. и посл. В. И. Добреньков. – 2-е изд. доп. – М. : Прогресс, 1990. – 336 с.
303. *Фрумин И. Д.* Интеллектуальная нищета высоких устремлений / И. Д. Фрумин // Вопросы образования. – 2011. – № 4. – С. 27-52.
304. *Фуко М.* Герменевтика субъекта : курс лекций прочитанных в Коллеж де Франс в 1981–1982 учебном году / М. Фуко ; пер. с фр. А. Г. Погоняйло. СПб. : Наука, 2007 – 677 с.
305. *Фуко М.* Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы / М. Фуко ; перевод с французского Владимира Наумова под редакцией Ирины Борисовой. – М. : “Ad Marginem”, 1999. – 479 с.
306. *Фуко М.* Порядок дискурса / М. Фуко // Воля к истине : по ту сторону знания, власти и сексуальности : работы разных лет : пер. с франц. – М. : Касталь, 1996. – 448 с.
307. *Фукуяма Ф.* Доверие: социальные добродетели и путь к процветанию: Пер. с англ. / Ф. Фукуяма. – М. : ООО “Издательство АСТ”: ЗАО НПП “Ермак”, 2004. – 588 с.
308. *Фукуяма Ф.* Наше постчеловеческое будущее : последствия биотехнологической революции / Ф. Фукуяма ; пер. с англ. М. Б. Левина. – М. : ООО “Издательство АСТ”: ОАО “ЛЮКС”, 2004. – 349 с.
309. *Фурс В.* Полемика Хабермаса и Фуко и идея критической социальной теории / В. Фурс // Логос. – 2002. – № 2. – С. 120-152.
310. *Хабермас Ю.* Моральное сознание и коммуникативное действие / Юрген Хабермас ; [пер. с нем. под ред. Д. В. Складнева]. – СПб. : Наука, 2000. – 739 с.
311. *Хабермас Ю.* Философский дискурс о модерне : пер. с нем. / Юрген Хабермас. – М. : Издательство “Весь Мир”, 2003. – 416 с.
312. *Хайдеггер М.* Бытие и время / М. Хайдеггер ; пер. с нем. В. В. Библихина. – Харьков : Фолио, 2003. – 503, [9] с. – (Philosophy).
313. *Хайдеггер М.* Наука и осмысление / М. Хайдеггер ; пер. с нем. В. В. Библихин // Время и бытие : статьи и выступления / М. Хайдеггер. – М. : Республика, 1993. – С. 238-253.
314. *Хайдеггер М.* Письмо о гуманизме / М. Хайдеггер // Время и бытие : статьи и выступления : пер. с нем. – М. : Республика, 1993. – С. 192-221.
315. *Хайдеггер М.* Преодоление метафизики / М. Хайдеггер // Хайдеггер М. Время и бытие. – М. : Республика, 1993. – С. 177-192.



316. *Хайдеггер М.* Учение Платона об истине / М. Хайдеггер // Хайдеггер М. Время и бытие : статьи и выступления. – М. : Республика, 1993. – С. 345-361.
317. *Хайдеггер М.* Что зовется мышлением? / М. Хайдеггер ; пер. Э. Сагетдинова. – М. : Издательский дом “Территория будущего”, 2006. – (Серия “Университетская библиотека Александра Погорельского”) – 320 с.
318. *Харт К.* Постмодернизм / Кевин Харт ; пер. с англ. К. Ткаченко. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 2006. – 272 с. – (Наука & Жизнь).
319. *Чепульченко Т. О.* Соціальна відповідальність: поняття та сутність [Електронний ресурс] / Т. О. Чепульченко. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/natural/vkpi/Soc/2010_1/Chepylchenko.pdf. – Назва з екрану.
320. *Черменина А. П.* Проблема ответственности в современной буржуазной этике / А. П. Черменина // Вопросы философии. – 1965. – № 2. – С. 76-87.
321. *Швейцер А.* Благоговение перед жизнью / А. Швейцер ; пер. с нем. – М. : Прогресс, 1992. – 573 с.
322. *Швейцер А.* Культура и этика / А. Швейцер ; пер. с нем. Н. А. Захарченко и Г. В. Колшанского ; общая ред. и пред. В. А. Карпушина. – М. : Прогресс, 1973. – 343 с.
323. *Швець О.* Інстанції соціальної відповідальності особи в демократичній науковій думці / О. Швець // Вибори та демократія : науково-просвітницький правничий журнал. – 2011. – № 4. (30). – С. 53-54.
324. *Шелер М.* Философское мировоззрение / М. Шелер // Шелер М. Избранные произведения. – М. : “Гнозис”, 1994. – 490 с.
325. *Шестаков В.* Философия и культура эпохи Возрождения. Рассвет Европы / В. Шестаков. – СПб. : Нестор-История, 2007. – 272 с.
326. *Шестов Л.* На весах Иова (Странствование по душам) / Л. Шестов. – Париж : YMCA-PRESS, 1975. – 371 с.
327. *Шкепу М.* Методологічні колізії визначення суспільного часу / М. Шкепу // Вісник КНТЕУ. – 2010. – № 4. – С. 69.
328. *Эмерсон Р.* Эссе / Р. Эмерсон // Эмерсон Р. Уолден, или Жизнь в лесу / пер. с англ. Г. Д. Торо ; вступ. ст. Н. Покровского. - М. : Художественная литература, 1986. - 638, [1] с. - (Библиотека литературы США).
329. *Эштетейн М.* Постмодерн в России : литература и теория. – М. : Издание Р. Элинина, 2000. – 288 с.



330. *Эпштейн М. Н.* Философия тела / М. Н. Эпштейн. Тело свободы / Г. Л. Тульчинский. – СПб. : Алетейя, 2006. – 432 с.
331. *Юзвак Ж.* Духовність як психологічний феномен: структура та чинники розвитку / Ж. Юзвак // Філософська думка. – 1999. – № 5. – С. 139-150.
332. *Юнг К.* Аналитическая психология: прошлое и настоящее / К. Г. Юнг. – М. : Мартис, 1995. – 320 с.
333. *Юнг К.* Божественный ребенок : аналитическая психология и воспитание / К. Г. Юнг. – М. : Олимп: “АСТ-ЛТД”, 1997. – 400 с. – (Классика зарубежной психологии).
334. *Юнг К. Г.* Символы трансформации : [пер. англ.] / Карл Густав Юнг. – М. : АСТ МОСКВА, 2008. – 731 с.
335. *Юнгер Ф. Г.* Совершенство техники. Машина и собственность / Ф. Г. Юнгер ; пер с нем. И. П. Стребловой. – СПб. : Владимир Даль : Фонд университет, 2002. – 560 с.
336. *Юркевич П. Д.* Философские произведения / П. Д. Юркевич. – М. : Правда, 1990. – 420 с.
337. *Ясперс К.* Смысл и назначение истории : пер. с нем. / К. Ясперс – М. : Политиздат, 1991. – 527 с.
338. *Ясперс К.* Философия. Книга вторая. Просветление экзистенции / К. Ясперс ; перевод с нем. А. К. Судакова. – М. : “Канон⁺” РООИ “Реабилитация”, 2012. – 384 с.
339. *Яцеленко А. А.* Аналіз поняття “відповідальність” у гуманітарних науках / А. А. Яцеленко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. – Вип. 15, книга 1. – Кам’янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д. Г., 2011. – С. 107-115.
340. *Buckminster Fuller R.* Synergetics: Explorations In The Geometry Of Thinking – New York : Macmillan Co., 1975 – p. XXV- XXVI.
341. *Drucker P. F.* Management : Tasks, Responsibilities, Practices. – NY. : Harper&Row, 1974. – P. 368.
342. *Elias J. L.* Conscientization and Deschooling. Friere’s and Illich’s Proposals for Reshaping Society / John L. Elias. – Philadelphia : The Westminster Press, 1976. – P. 105.
343. *Fink E.* Zur Krisenlage des modernen Menschen.– Würzburg, 1989. – 233 p.
344. *Foucault M.* Power/Knowledge / M. Foucault. – Brighton : Harvester, 1980. – P. 131.



345. *Giroux H. A. Border Pedagogy and the Politics of Postmodernism* / Henry A. Giroux // *Social Text*. – 1991. – № 28. – P. 51–67.
346. *Hancock C. L. Postmodern Idols of the Education Tribe: the Abolition of Education* / Curtis L. Hancock [Електронний ресурс]. – Режим доступу: classicalhomeschooling.com/?page_id.
347. *Jaschik S. The University in Chains. Interview with Henry A. Giroux* / Scott Jaschik. – August 9th, 2007 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: dissidentvoice.org/2007/08/the-university-in-chains/.
348. *Gur-Ze'ev I. Beyond Postmodern Feminist Critical Pedagogy Toward a Diasporic Philosophy of Counter-Education* / I. Gur-Ze'ev [Електронний ресурс]. – Режим доступу: construct.haifa.ac.il/~ilangz/feministpeda911.pdf
349. *Gur-Ze'ev I. Introduction: Confl icting Philosophies of Education in Israel* / I. Gur-Ze'ev // *Studies in Philosophy and Education*. – 2000. – Vol. 19. – № 5-6. – P. 363.
350. *Illich I. Deschooling Society* / I. Illich. – New York ; San Francisco ; London, 1971.
351. *Illich I. Tools for Conviviality* / I. Illich. – New York ; London : Harper and Row, Publishers, 1973.
352. *Laclau E. New Reflections on The Revolution of Our Time*. – London : Verso, 1990. – P. 172-173.
353. *Liessmann K. P. Philosophie des verbotenen Wissens* / Konrad Paul Liessmann. – Wien : Paul Zsolnay Verlag, 2010.
354. *Liessmann K. P. Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft* / Konrad Paul Liessmann. – Wien : Paul Zsolnay Verlag, 2006.
355. *Luhmann N. Aufsätze und Reden*. – Stuttgart: Reclam, 2001. – P. 10-13.
356. *McLaren P. Capitalists and Conquerors: A Critical Pedagogy against Empire* / P. McLaren. – New York ; Toronto : Rowman & Littlefi eld Publishers, 2005. – P. 88.
357. *McLaren P. The Pedagogy of Oppression: A Brief Look at 'No Child Left Behind'* [Electronic resource] / P. McLaren, R. Farahmandpur // *Monthly Review*. – 2006. – July – August. – Vol. 58. – № 3. – Last access: <http://monthlyreview.org/0706mclaren.htm>. – Title from the screen.
358. *McLaren P. Teaching against Globalization and the New Imperialism: Toward a Revolutionary Pedagogy* / P. McLaren, R. Farahmandpur // *Journal of Teacher Education*. – 2001. – March/April. – Vol. 52. – № 2. – P. 136-150.



359. *Sandkühler H. J.* Kritik der Repräsentation. Einführung in die Theorie der Überzeugungen, der Wissenskulturen und des Wissens / Hans Jörg Sandkühler. – Frankfurt am Main, 2009. – 280 s.
360. *Sloterdijk P.* Du musst dein Leben ändern / P. Sloterdijk. – Frankfurt am Main :
361. Suhrkamp, 2009. – 723 s.
362. *Stichweh R.* Die Weltgesellschaft / Rudolf Stichweh. – Frankfurt am Main : Suhrkamp, 2000. – 275 s.
363. *Stichweh R.* Der Fremde / Rudolf Stichweh. – Frankfurt am Main : Suhrkamp, 2010. – 213 s.
364. *Treml A. K.* Allgemeine Pädagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung / Alfred K. Treml. – Stuttgart ; Berlin ; Köln : Kohlhammer, 2000. – 304 s.
365. *Treml A. K.* Das alte und das Neue. Erziehung zur Kreativität aus evolutionstheoretischer Sicht / Alfred K. Treml // Treml Alfred K. (Hrsg.) Das Alte und das Neue. Erziehung zur Kreativität aus evolutionstheoretischer Sicht. – Münster, 2004. – S. 67-79.
366. *Welsch W.* Unsere postmoderne Moderne / Wolfgang Welsch. – Berlin : Akad. Verlag, 1993. – 344 s.
367. *Willke H.* Atopia. Studien zu atopischen Gesellschaft / H. Willke. – Frankfurt am Main : Suhrkamp, 2001. – 263 s.
368. *Rostow W.* Stages Origins of Economic Growth: A Non-Communist Manifesto. Cambridge, 1960. – 230 p.



Зміст

Вступ..... 3

*Феноменологія архетипу вчителя: екзистенція покликання
і етос відповідальності (замість передмови)*..... 10

Розділ I

СОЦІАЛЬНА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ІСТОРІЇ

1.1. Вчитель і знання в стародавніх цивілізаціях:
від архетипу до пайдейї..... 35

1.2. Тотожність “сакрального” і “відповідального”
в дуалізмі теоцентризму 61

1.3. Авторитет і відповідальність вчителя
у новій та новітній історії 79

Розділ II

КОНСТИТУЮВАННЯ “СВІТУ ЛЮДИНИ”: АНТРОПОСОЦІАЛЬНИЙ ВИМІР

2.1. Освіта як когнітивна умова творення
людини в особистість 117

2.2. Екзистенційно-персоналістичні основи “самості” вчителя.... 137

2.3. Видозміни функцій вчителя
в парадигмі інформаційного світу 157

Розділ III

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФЕНОМЕНУ “СОЦІАЛЬНА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ”

3.1. Соціальність “відповідальності”
в контекстуальності освітнього процесу..... 186



- 3.2. Відповідальність вчителя
в епістемології соціального простору і часу..... 205
- 3.3. Типологія соціальної відповідальності:
досвід структуризації 226

Розділ IV

КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНІ ПРИНЦИПИ СТАНОВЛЕННЯ ЕТОСУ “СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ”

- 4.1. Свобода та необхідність як маркери людського “вчинку” 258
- 4.2. “Смисл” та “інструментальність” знання
в сучасній системі цінностей 278
- 4.3. Освітній процес в рефлексіях “деконструкції” 298

Розділ V

ПРАКСЕОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

- 5.1. Світогляд як медіум духовності і моралі
відповідальної діяльності вчителя..... 324
- 5.2. Соціальна відповідальність вчителя
в регулятивах “дискурсивної етики” 343
- 5.3. Особливості розвитку духовно-морального потенціалу
вчителя в практиках “суспільства знань” 361
- Висновки** 388
- Література* 391

Наукове видання

Алла Анатоліївна КРАВЧЕНКО

**АРХЕТИП УЧИТЕЛЯ:
ІДЕЯ, ОБРАЗ, ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ**

Монографія

Редактори – *Г. Голіцина, Т. Меркулова*

Коректори – *В. Осінова, О. Хворостина*

Технічний редактор – *Т. Меркулова*

Художнє оформлення – *Т. Ветраченко*

*Розповсюдження та копіювання
без офіційного дозволу видавництва заборонено.
За зміст та достовірність фактичного матеріалу
відповідальність несе автор.*

Підписано до друку 28.02.2013 р. Формат 60x84/16.
Папір офсетн. Гарнітура Cambria. Друк на ризографі.
Ум.-друк. арк. 26,31. Умовн. фарбовідб. 19,83.
Обл.-вид. арк. 19,42. Наклад 300 прим. Зам. № 06-11-077.

Видавництво “Ліга-Прес”
Друк ПП “Арал”
79026, м. Львів, вул. Козельницька, 4,
тел./факс: (032) 298-03-80