

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

*Кваліфікаційна наукова  
праця на правах рукопису*

**ПОДОЛЯКІНА ОЛЬГА ВАСИЛІВНА**

**УДК 130.2:316.61**

**ДИСЕРТАЦІЯ**  
**МОВНИЙ ВИМІР ФІЛОСОФСЬКО-ОСВІТНЬОГО ДИСКУРСУ:**  
**ТЕНДЕНЦІЇ РОЗГОРТАННЯ У СУЧАСНИХ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ**  
**КОНТЕКСТАХ**

09.00.10 – філософія освіти

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата філософських наук.

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело \_\_\_\_\_ О.В. Подолякіна

Науковий керівник: Панченко Леся Миколаївна, кандидат філософських наук, доцент.

КИЇВ – 2021

## АНОТАЦІЯ

**Подолькіна О.В. *Мовний вимір філософсько-освітнього дискурсу: тенденції розгортання у сучасних соціокультурних контекстах.***

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата філософських наук (доктора філософії) за спеціальністю 09.00.10 – Філософія освіти (033 – Філософія) – Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2021.

Сучасне глобалізоване суспільство являє собою простір дискурсу, у якому соціальна комунікація все більше набуває деякі риси освіти, а освіта все більше поширюється на усю сферу соціальної комунікації. Завданням соціальної комунікації стає творення нової комунікації і самоудосконалення у такому творенні, що змінює як сутність економіки, яка набуває характеру постіндустріальної економіки, зокрема – економіки освіти, так і надає постмодерного характеру культурі і постнекласичного характеру науці. Така ситуація виводить на перший план досліджень освіти її комунікативні параметри – освітні технології постають передусім як технології комунікативні. Сфера освіти стає експериментальним майданчиком для творчих пошуків колективного розуму: як для критичної ревізії успадкованого соціального досвіду, так і для перформативного утвердження обраних проєкцій майбутнього. Саме філософський дискурс освіти як відображення і як спрямовування дискурсу освіти здатен якнайкраще реагувати на такі виклики, які виходять за межі можливої рефлексії спеціальних наук, у тому числі й педагогіки. З іншого боку, освітній дискурс уже не може бути успішним без залучення елементів філософської рефлексії: філософія освіти постає як методологія не лише педагогічної теорії, але й освітніх практик, тобто філософські пошуки все більшою мірою стають справою не лише педагогів, але й їхніх учнів. Така значущість філософії як методології освіти базується у тому числі на філософському опрацюванні

мови як основного засобу комунікації і самодостатньої комунікативної цінності.

У даному дисертаційному дослідженні була здійснена концептуалізація мовних репрезентацій постмодерної філософії освіти як рефлексивних практик множинних постмодерних суспільних трансформацій. Такі мовні репрезентації є результатом синтезу здобутків постнекласичного наукового дискурсу, постіндустріальної економіки і постмодерної культури. Такий синтез є досвідом трансгресії – епістемологічної, культурної, комунікативної, яка супроводжує, зокрема, входження вітчизняної системи освіти в європейський та світовий освітні простори. Сформульовано рекомендації, які мають значення для розвитку теорії освіти і удосконалення освітніх практик.

Постмодерна філософія освіти не просто концептуалізує наявні суспільні зміни, але й продукує нові імперативи розвитку суспільства знань на засадах дискурсивності, діалогічності та комунікативності. Дискурсивна освіта відбувається завдяки інституалізації дискурсу, що потребує, передусім, концептуального переосмислення ролі мови. Неперервний компетентний і відповідальний дискурс науковців, освітян, політиків та інших стейкхолдерів освітнього процесу створює креативне середовище освітньої комунікації, яке адаптує наукові знання та погоджує спільне ціннісне ставлення до основних тенденцій суспільного розвитку. Передусім, такий дискурс забезпечує саме академічна сфера, яка адекватно відображає стрімкі зміни сучасного складного світу, сповненого ризиків і диспропорцій розвитку, тим самим намагаючись спрямовувати їх в оптимальному для людства напрямі.

У сфері науки, як правило, відтворюють вертикальні інструментальні відносини між його учасниками за схемою «об'єкт-суб'єкт», яка типова для наукового пізнання світу. У освітньому дискурсі розглядають освітній процес як розгортання особливого життєсвіту, який утворюють передусім горизонтальні соціальні взаємини, орієнтовані на виховання певних цінностей і чеснот у процесі навчання. Освітній дискурс як невинний діалог

між усіма учасниками освітнього процесу набуває важливого морального змісту. Постмодерна філософія освіти є філософією освітньої комунікації і водночас моральною філософією: мова успішно виконує свою комунікативну функцію завдяки у тому числі виконанню мовою моральної функції.

Філософія освіти переходить від продукування ідей щодо успішної освіти для майбутнього до обґрунтування інституційних передумов успішного втілення цих ідей в освітні практики. В українському суспільстві необхідні критична оцінка наявних освітніх інститутів у напрямі більшої їхньої відповідності як соціально-функціональним завданням, так і ціннісним запитам основних суспільних спільнот.

Виявлено такі характеристики концепції «критичної філософії освіти», які визначають її основні завдання: змістові – вилучення ідеологічної компоненти освіти; структурні – деінституалізація освіти, функціональні – переорієнтація на виховання самостійно мислячої і відповідальної особистості. Обґрунтовано, що ці завдання де у чому суперечать одне одному: зменшення тиску інституцій на особистість не може бути абсолютним – необхідна трансформація освітніх інститутів, а не їхнє скасування. Мову починають розглядати як особливий соціальний інститут, який забезпечує не лише комунікацію, але й збереження і творення значущих для комунікативної спільноти цінностей – не лише як експресивний засіб, але також як світ мови.

Педагогічна практика завжди мала перформативний характер, а у добу постмодерну він отримує своє посилення – зростають значущість контекстуальності, концептуальності, експресивності, змагальності освіти. Таким чином радикальна зміна якості освітнього дискурсу відбувається не завдяки створенню абсолютно нової моделі комунікації, але через суттєву зміну акцентів у педагогічній діяльності: подолання центризму на фіксованих знаннях і особистостях і переключення на відкритий пошук кращого формату освітньої комунікації.

У філософських рефлексіях та педагогічних практиках відбувається переорієнтація на нетривіальні підходи до здійснення освітньої комунікації завдяки орієнтації на «винаходи» і «креативні рішення», які, можливо, далекі від наукового відкриття, але значно пожвавлюють інтерес до освіти для усіх її учасників. У сфері мовлення винахід позначає введення у освітній процес елементів мовотворчості – під впливом естетизації мовлення, його зближення з візуальною, емоційною, мережевою та іншими новітніми видами культури. Креативність у мовній сфері є результатом критики логоцентризму та інших видів центризму і спрямовує до пошуків нових форм письма, які є чутливими до його візуальних і фонологічних характеристик, надаючи «освітньому письму» особливої виразності, інтертекстуальності і неповторності.

Було переосмислено філософську значущість дослідження розвитку моральної свідомості у гуманістичній педагогічній і психологічній теоріях – мова моралі готувала сприйняття представниками різних локальних спільнот універсалістської настанови, властивої для доби глобалізації. Глобалізоване суспільство породило запит на «суспільство знань», у якому сучасний медіа-простір перетворюється на сферу суспільної освіти упродовж усього життя: освіта виходить за рамки формальних інституцій і стає справою самоосвіти кожного, а медіа формують порядок денний, оцінку якого надає зворотний зв'язок суспільства щодо медіа. Таку свою суспільну місію освіта виконує у вимірах дискурсивності, діалогічності, креативності і ціннісної насиченості соціальної комунікації.

Дискурсивний характер сучасної освіти визначається як її поступовою, але невпинною внутрішньою демократизацією, так і функціональними запитам не-освітніх соціальних інститутів до сфери освіти. Поява класу прекаріату свідчить про необхідність радикальної зміни суспільної ролі освіти – відмова від підготовки вузькоспеціалізованих фахівців на користь виховання творчих особистостей, готових до командного опрацювання і відповідального виконання творчих завдань. Таким чином, дискурсивність постає як основна мовна репрезентація сучасної освіти. Рефлексивна

діалогічність сучасної освіти виражає моральну сторону дискурсивної освіти, а її комунікативність – її технічну сторону. Постмодерна філософія освіти знаходиться на етапі вироблення нею ще однієї своєї мовної репрезентанти – інституційної. Належна артикуляція філософських концепцій уможливорює і визначає інституційне закріплення їхнього дискурсивного, діалогічного і комунікаційного впливу на розвиток системи освіти.

Інституалізація освітнього дискурсу забезпечує ефективне прогнозування суспільного розвитку. Така інституалізація відбувається передусім у академічній сфері. По-перше, постнекласична епістемологія здійснює трансдисциплінарний синтез наукових знань на основі їх прагматизації, а освітній дискурс постає основним інструментом такої прагматизації. По-друге, освітній дискурс забезпечує швидку адаптацію виробників і споживачів товарів завдяки виробленню і постійному удосконаленню їх адаптаційних компетенцій і перформативних характеристик. При цьому відбувається переналаштування наявних соціальних інституцій на дискурсивній основі, а не їхня повна заміна неструктурованим спорадичним спілкуванням. Усе це потребує суттєвого залучення мови як основи освітнього дискурсу.

**Ключові слова:** філософія освіти, філософсько-освітній дискурс, постмодерна філософія освіти, постнекласична епістемологія, постіндустріальне суспільство, комунікація, знання, цінності, освітні інститути, освітні практики.

## ABSTRACT

**Podolyakina O.V. Language Dimension of Philosophical and Educational Discourse: Tendencies of Deployment in Modern Socio-Cultural Contexts.** - qualification scientific work as the manuscripts. Thesis for Candidate Degree (PhD) of Philosophical Sciences on speciality 09.00.10 – Philosophy of Education (033 - Philosophy) – National Pedagogical Dragomanov University. – Kyiv, 2021.

Modern globalized society is a space of discourse in which social

communication is increasingly acquiring some features of education, and education is increasingly spreading to the entire sphere of social communication. The task of social communication is the creation of new communication and self-improvement in such a creation that changes both the essence of the economy, which acquires the character of post-industrial economy, in particular – the economy of education, and gives postmodern culture and post-non-classical science. This situation brings to the forefront of educational research its communicative parameters – educational technologies appear primarily as communicative technologies. The sphere of education becomes an experimental platform for the creative search for the collective mind: both for the critical revision of inherited social experience and for the performative approval of selected projections of the future. It is the philosophical discourse of education as a reflection and as a direction of the discourse of education that is best able to respond to such challenges that go beyond the possible reflection of special sciences, including pedagogy. On the other hand, educational discourse can no longer be successful without the involvement of elements of philosophical reflection: the philosophy of education appears as a methodology not only of pedagogical theory but also of educational practices, ie philosophical research is increasingly becoming affair not only of teachers but also of their students. Such significance of philosophy as a methodology of education is based in part on the philosophical elaboration of language as the main means of communication and self-sufficient communicative value.

In this dissertation research the conceptualization of linguistic representations of postmodern philosophy of education as reflective practices of multiple postmodern social transformations was carried out. Such linguistic representations are the result of a synthesis of the achievements of post-non-classical scientific discourse, post-industrial economics and postmodern culture. Such a synthesis is an experience of transgression – epistemological, cultural, communicative, which accompanies, in particular, the entry of the domestic education system into the European and world educational space.

Recommendations that are important for the development of educational theory and improvement of educational practices are formulated.

Postmodern philosophy of education not only conceptualizes the existing social changes, but also produces new imperatives for the development of the knowledge society on the basis of discursiveness, dialogicity and communicativeness. Discursive education occurs due to the institutionalization of discourse, which requires, above all, a conceptual rethinking of the role of language. The continuous competent and responsible discourse of scientists, educators, politicians and other stakeholders of the educational process creates a creative environment of educational communication that adapts scientific knowledge and harmonizes the common values to the main trends of social development. First of all, such a discourse is provided by the academic sphere, which adequately reflects the rapid changes of today's complex world, full of risks and disparities in development, thus trying to direct them in the optimal direction for humanity.

In the field of science, as a rule, vertical instrumental relations between its participants reproduce according to the scheme "object-subject", which is typical for scientific knowledge of the world. In the educational discourse, the educational process is considered as the development of a special life world, which is formed primarily by horizontal social relationships focused on the education of certain values and virtues in the learning process. Educational discourse as a relentless dialogue between all participants in the educational process acquires important moral content. Postmodern philosophy of education is a philosophy of educational communication and at the same time a moral philosophy: language successfully performs its communicative function due to, among other things, the performance of language's moral function.

The philosophy of education moves from the production of ideas for successful education for the future to the substantiation of the institutional prerequisites for the successful implementation of these ideas in educational practices. Ukrainian society needs a critical assessment of existing educational



institutions in the direction of their greater compliance with both socio-functional tasks and value needs of major social communities.

The following characteristics of the concept of "critical philosophy of education" are revealed, which determine its main tasks: semantic – removal of the ideological component of education; structural – deinstitutionalization of education, functional – reorientation to the education of independent thinking and responsible personality. It is substantiated that these tasks contradict each other in some respects: the reduction of the pressure of institutions on the individual cannot be absolute – it is necessary the transformation of educational institutions, not their abolition. Language is beginning to be seen as a special social institution that provides not only communication, but also the preservation and creation of meaningful values for the communicative community – not only as an expressive means, but also as a world of language.

Pedagogical practice has always been performative in nature, and in the postmodern era it is gaining momentum – the importance of contextuality, conceptuality, expressiveness, competitiveness of education is growing. Thus, a radical change in the quality of educational discourse is not due to the creation of a completely new model of communication, but due to a significant change of emphasis in teaching: overcoming centrism on fixed knowledge and personalities and switching to an open search for better educational communication.

In philosophical reflections and pedagogical practices there is a reorientation to non-trivial approaches to educational communication due to the focus on "inventions" and "creative solutions", which may be far from scientific discovery, but significantly revive interest in education for all participants. In the field of speech, the invention refers to the introduction into the educational process of elements of language creation – under the influence of aestheticization of speech, its convergence with the visual, emotional, network and other new types of culture. Creativity in the linguistic sphere is the result of criticism of logocentrism and other forms of centrism and leads to the search for new forms of writing that are sensitive to its visual and phonological characteristics, giving "educational writing"

special expressiveness, intertextuality and uniqueness.

The philosophical significance of the study of the development of moral consciousness in humanistic pedagogical and psychological theories was reconsidered – the language of morality prepared the perception by representatives of various local communities of the universalist approach inherent in the era of globalization. The globalized society has created a demand for a "knowledge society" in which the modern media space becomes a sphere of lifelong social education: education goes beyond formal institutions and becomes a matter of self-education of everyone, and the media form an agenda, which is evaluated by feedback of society to the media. Education fulfills its social mission in the dimensions of discursiveness, dialogicity, creativity and value saturation of social communication.

The discursive nature of modern education is determined both by its gradual but relentless internal democratization and by the functional demands of non-educational social institutions in the field of education. The emergence of the precariat class indicates the need for a radical change in the social role of education – the refusal to train highly specialized professionals in favor of educating creative individuals who are ready for teamwork and responsible performance of creative tasks. Thus, discursiveness appears as the main linguistic representation of modern education. Reflexive dialogicity of modern education expresses the moral side of discursive education, and its communicativeness – its technical side. Postmodern philosophy of education is at the stage of developing another of its linguistic representatives – institutional. Proper articulation of philosophical concepts enables and determines the institutional consolidation of their discursive, dialogical and communicative influence on the development of the education system.

Institutionalization of educational discourse provides effective forecasting of social development. Such institutionalization takes place primarily in the academic sphere. First, post-non-classical epistemology carries out a transdisciplinary synthesis of scientific knowledge on the basis of their pragmatization, and educational discourse becomes the main tool of such pragmatization. Second,

educational discourse provides rapid adaptation of producers and consumers of goods through the development and continuous improvement of their adaptive competencies and performance characteristics. At the same time, the existing social institutions are being reconfigured on a discursive basis, and not their complete replacement by unstructured sporadic communication. All this requires significant involvement of language as the basis of educational discourse.

**Key words:** philosophy of education, philosophical-educational discourse, postmodern philosophy of education, post-non-classical epistemology, post-industrial society, communication, knowledge, values, educational institutions, educational practices.

### Список публікацій здобувача

#### Статті у закордонних періодичних виданнях:

1. Подолякина О. В. Альтернативы понимания человека в лингвистических моделях философии языка: антигуманизм vs гуманистика. *Theory and practice: problems and prospects. Mokslas ir praktika: aktualijos ir perspektyvos*. Kaunas. 2017. С. 188 – 195. [Електронний ресурс]. Інтернет-сайт Литовського університету спорту. Режим доступу: [http://www.lsu.lt/sites/default/files/paveiksleliai/moksliniu\\_str\\_leidiny\\_s\\_mokslas\\_i\\_r\\_praktika\\_2017\\_07\\_03.pdf](http://www.lsu.lt/sites/default/files/paveiksleliai/moksliniu_str_leidiny_s_mokslas_i_r_praktika_2017_07_03.pdf). Назва з екрана.

2. Podoliakina Olga, Panchenko Lesya. Universe of Language and Educational Model of Globalization: Through the Concept of Sustainable. *Acta Scientifica Academiae Ostroviensis. Sectio A, Nauki humanistyczne, społeczne i techniczne*. 2020. № 3-4 (17-18). С. 76 – 89. (Авторкою написана частина, присвячена мовному виміру глобальної комунікації).

#### Статті у наукових фахових виданнях України:

3. Подолякіна О. В. Світові гуманістичні кризи та перспективи суспільного прогресу в умовах глобалізації. *Вища освіта України. Теоретичний та науково-методичний часопис*. 2019. № 3 (74). С. 35 – 41.

4. Подолякіна О. В. Завдання сучасної освіти у перспективі трендів глобального розвитку. *Освітній дискурс: збірник наукових праць*. 2020.

Випуск 21 (3). С. 20 – 30.

5. Подолякіна О. В. Освіта в реаліях медіа-простору: філософське осмислення перспектив. *Освітній дискурс: збірник наукових праць*. 2020. Випуск 29 (12). С. 15 – 23.

6. Подолякіна О. В. Освіта як нова тема доповідей Римського клубу. *Мультиверсум. Філософський альманах*. 2020. Випуск 1 (171). Том 2. С. 111 – 125.

**Публікації у збірниках матеріалів наукових конференцій:**

7. Подолякіна О. В. Комунікація в контексті сучасних соціальних трансформацій. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Компетентність особистості в контексті сучасних соціальних трансформацій». Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс». 2014. С. 141–143.

8. Подолякіна О. В. Трансформації критичної філософії в умовах глобалізації системи освіти. Матеріали XVIII Міжнародної науково-практичної конференції (19-20 травня 2017 р.). Харків: ХНПУ. 2017. С. 131 – 134.

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b>	15
<b>РОЗДІЛ 1. МОДЕЛІ МОВНО-ОСВІТНЬОГО ДИСКУРСУ У СИСТЕМІ ФІЛОСОФІЇ ТА КОНЦЕПЦІЯХ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ, СУСПІЛЬСТВА І ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ</b>	27
1.1. Дискурсивність, діалогічність і комунікативність мовної філософії освіти у розвитку постнекласичного науково-освітнього простору як імперативу формування суспільства знань	28
1.2. Нова якість соціалізації особистості у контексті науково-технічного прогресу і формування постмодерної парадигми філософії освіти	47
1.3. Концептуалізація мовно-пізнавального та етико-морального дискурсу філософії освіти у контексті суспільної комунікації	67
Висновки до РОЗДІЛУ 1	78
<b>РОЗДІЛ 2. ГЛОБАЛЬНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ СОЦІУМУ ТА ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ДИСКУРСУ «СУСПІЛЬСТВА ЗНАНЬ»</b>	82
2.1. Трансформації змісту освітнього дискурсу та артикуляція нових завдань філософії освіти у контексті глобальних викликів	83
2.2. Завдання сучасної освіти у перспективі трендів глобального розвитку	94
2.3. Освіта в реаліях медіа-простору: філософське осмислення перспектив	114
2.4. Всесвіт мови і освітня модель глобалізації: шляхами концепції стійкого розвитку	124
Висновки до РОЗДІЛУ 2	134
<b>РОЗДІЛ 3. ФІЛОСОФСЬКО-МОВНІ ПРОЕКТИ РАДИКАЛЬНОЇ ЗМІНИ ДИСКУРСУ ОСВІТИ: ІДЕЙНІ ОСНОВИ ТА ДИСКУРСИВНІ І КОМУНІКАТИВНІ КОНЦЕПЦІЇ</b>	138

3.1. Ідейні основи та дискурсивні і комунікативні концепції мови: від критичної педагогіки до деконструкції мови	140
3.2. Аналітична філософія мови і філософська герменевтика як комплементарні стратегії побудови дискурсу освіти	151
3.3. Концептуалізація перформативності мовленнєвих практик як шлях побудови мовної моделі постмодерної філософії освіти	161
Висновки до РОЗДІЛУ 3	171
<b>ВИСНОВКИ</b>	174
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b>	178
<b>ДОДАТКИ</b>	200

## ВСТУП

**Актуальність дослідження** полягає у тому, що розвиток освіти у сучасному суспільстві відбувається в процесі розгортання освітнього дискурсу, який виражає закономірності становлення цього суспільства як глобалізованого. До таких закономірностей слід віднести поглиблення його постіндустріального характеру, повсюдне поширення проявів інформаційної революції, постмодерні зміни його культури. Це неминуче призводить до реконструювання змісту освіти, освітніх технологій і моделей. Водночас, освіта не лише концентрує у собі кращі здобутки минулого, але має бути адекватною викликам майбутнього. Тому сучасній освіті необхідні нові філософські і світоглядні засновки, які готуватимуть особистість до вироблення нею адекватних відповідей на ці виклики. Філософський аналіз освіти має стати частиною усього освітнього дискурсу, а сама освітня комунікація піднятися на новий рівень рефлексивності. Це створює запит на філософську оцінку мовного виміру освітнього дискурсу і залучення до філософсько-освітнього дискурсу усіх учасників освітньої комунікації.

На початку ХХІ століття постала потреба у ревізії усього епістемологічного і аксіологічного потенціалу філософських теорій освіти і створення спільного комунікативного простору для їхніх представників. Це потребує якщо не вироблення спільної мови філософів освіти (що було би не лише нереальним, але й більшою мірою непродуктивним), то в усякому разі узгодження певних спільних принципів мовного погодження, на основі яких у кожній новій ситуації освітньої комунікації можна було би лише уточнювати окремі нюанси і їх термінологічне вираження, а не намагатися щоразу з нуля створювати основу для взаємного порозуміння. До таких принципів безумовно належить принципи трансдисциплінарності у епістемології і толерантності і мультикультуралізму у аксіології. Альтернативою непорозумінню, яке виникає на основі надмірної автономізації кожної філософсько-освітньої теорії і пошуку єдино

правильних і позаконтекстуальних рішень, має прийти філософсько-освітня стратегія мовної відкритості і герменевтичної акуратності.

Наявність достатнього рівня мовної компетентності і мовної культури з ознаки належності до освітньої еліти перетворилося на обов'язкову умову участі в освітньому процесі для кожного. Перетин проблематики філософії освіти з суміжними з нею дисциплінами – філософією, педагогікою, соціологією, психологією, менеджментом, логікою, історією, культурологією та іншими – дозволяє говорити про міждисциплінарний характер філософії освіти і саме тому потребує пошуку спільних епістемологічних орієнтирів і вироблення термінологічної культури. Усе це створює мовні передумови для дотримання у освітньому процесі рівності і справедливості у праві на судження, що властиве для освітнього дискурсу: дискурс стає моделлю для освіти в цілому.

У властивій для постмодерної культури ситуації гіперреальності та панування симулякрів, які підміняють собою обґрунтовані інтерпретації, неминуче виникає розрив свідомості особистості з дійсністю – людина живе фантазмами більше, аніж матеріальними потребами. В умовах, загальноприйнята картина світу все більшою мірою перетворюється на метанаратив, людина має все більшу об'єктивну потребу у нових орієнтирах для відновлення зв'язку з реальністю. Передусім, слід вирізняти у мові інших і у власному мовленні адекватні описи подій від симулятивних. Під підозру потрапляє усе, що виглядає як універсальний опис загальнозначущих явищ: поняття самозрозумілих істини, емансипації, демократії, свободи, добра тощо. Натомість знання мають виростати з умінь – тобто той, хто навчається, має залучатися до реальних практик, і правильне мовлення є однією з них, причому найбільш доступною. Навіть будь-яка дитина, як і кожна людина, може і має бути певною мірою не лише об'єктом, але і джерелом виховання – таким є кредо багатьох сучасних філософсько-освітніх концепцій.

Якщо раніше освіта мала своїм завданням трансляцію «готових» знань, то в сучасному інформаційно-комунікативному суспільстві освіта має



виробляти здатність критично перевіряти наявні знання і формувати здатність до самостійного і колективного пошуку і створення нових знань. Необхідність продукувати постнекласичне знання вимагає і постнекласичної освіти, яка має долати крайнощі і знаходити між ними баланс. З одного боку, слід уникати штучного встановлення надмірно жорстких кордонів мислення, властивих класичній освіті, а з іншого – не впадати у революційний запал некласичної освіти руйнувати усі кордони заради функціональної успішності. Свідомість особистості має бути адекватною все більш складному і стрімко змінному світу з його викликами.

**Ступінь наукового опрацювання проблеми.** З одного боку, різні аспекти тематики, якій присвячена дана дисертація, вже були висвітлені у доволі значній кількості наукових та методичних публікацій, адже ця тематика є надзвичайно багатоаспектною, а тому її можна аналізувати не лише з позицій філософії освіти, але й педагогіки, теорії управління, соціології, культурології, історії та інших суміжних наук. З іншого боку, саме філософсько-освітній аспект, на нашу думку, ще й досі залишається недостатньо опрацьованим – а саме у частині осмислення мовного виміру самого філософсько-освітнього дискурсу: філософія освіти судить інші науки, але ще недостатньо піддала рефлексії власні засади.

Наявні окремі філософські традиції, які орієнтують на новий спосіб мислення і готують майбутні покоління до нового стилю життя. Зокрема, це теорія критичного мислення і висхідна від неї критична філософія освіти (і пов'язані з нею – критична педагогіка, теорія критичної освіти і навчання) Дж.Д'юї, П.Фрейре, І.Ілліча та інших, яка розроблена і досить успішно застосовується у розвинутих країнах. Тут вже зустрічаємо увагу до проблем мовлення. Навчання грамотності, як його розумів Фрейре, є не лише оволодінням технікою читання слів, але й опанування здатністю «читання світу». Цю метафору розвиває згодом Ганс Блюменберг, але уже на інших засадах.

Соціальні комунікації досліджували з середини ХХ століття також доволі інтенсивно: К.Ясперс здійснив екзистенціальний аналіз комунікації та осмислення духовних аспектів комунікації у масовому суспільстві, Л.Вітгенштейн запропонував концепт мовних ігор для дослідження окремих комунікативних практик, К.Леві-Строс досліджував культурно-структурні засади комунікації, Е.Левінас розкрив феноменологічні аспекти комунікації, М.Маклюен виявив тенденції становлення та перспективи розвитку мас-медіа як засобу комунікації, Г.Хофстеде проаналізував крос-культурні аспекти комунікації, Н.Луман дослідив соціально-системні рамкові умови здійснення комунікації тощо.

Важлива роль у дослідженні нормативно-етичного виміру соціальної комунікації належить західним представникам комунікативної філософії:

К.- О.Апелю, Ю.Габермасу, Д.Бьолеру та іншим. На цій основі розробляється комунікативна «моральна філософія освіти», яка крім звернення до філософської методології також широко використовує результати психологічних та соціально-психологічних досліджень, особливо при аналізі формування зрілої в моральному відношенні і відповідальної особистості. Акцент при цьому здійснюють на комунікативних компетенціях, у тому числі й мовних.

Філософія постмодернізму позначила собою нові тенденції в європейській культурі, передусім уникнення будь-якої центричності, підкреслювання продуктивності горизонтальних соціальних зв'язків, які утворюються за схемою ризоми, а комунікацію розглядають у контексті явищ трансгресії, розривів і «зшивання» заново смислів, інтертекстуальності, наративності соціальної реальності. У таких умовах дискурс, а точніше множинні дискурсивні практики можуть поставати як шляхи тиску гіперреальності і симулякрів на особистість, так і як спосіб протистояння цьому тиску, як можливість для відстоювання невідчужуваної достеменності буття особистості. Постмодерністське бачення реальності виявилось напрочуд суголосним практикам функціонування електронних соціальних

мереж, яким властива анонімність творця повідомлення, множинної соціальної ідентичності користувача завдяки численним його акаунтам, інтертекстуальність соціальних зв'язків, відкритий дискурс в глобальних масштабах. Усе це спричинило характерні зміни у мовленні – не лише залучення численних іноземних (переважно англомовних) сленгових слів і виразів, але й практикування постійного переключення на інші мови, функціональне спрощення мовлення, залучення піктографічного способу передачі повідомлень як частини мовлення.

Серед українських авторів, які аналізували ці та інші проблеми, слід назвати таких дослідників-філософів: Є.Бистрицький, В.Вашкевич, О.Гомілко, Л.Губерський, К. Жоль, О.Зернецька, В.Кремень, Я.Любовий, В.Лях, В.Лук'янець, М.Михальченко, В.Огнев'юк, Л.Озадовська, В.Пазенок, С. Пролеєв, Г.Почепцов, В.Савельєв та інші.

В останні роки в Україні захищено низку дисертацій з тематики філософського аналізу соціальних комунікацій, зокрема, О.Джалілова, Л.Зайко, Н.Іщук, М.Лігус, Л.Осадча та інші. Зокрема, аналізу мовних аспектів освітньої комунікації була присвячена філософська дисертація І.Горохової – однак, ця робота була присвячена лише аспекту критичного мислення.

Для дослідження освітньої комунікації слід, перш за все, вирізнити наукові доробки таких провідних вчених – українських філософів освіти – як: В. Андрущенко, А.Бойко, В.Вікторов, Л.Горбунова, Д. Дзвінчук, О.Дольська, В.Зінченко, С.Клепко, О. Котлярова, Н.Кочубей, А. Кузьмінський, М.Култаєва, В. Луговий, Г.Михайлишин, В.Молодиченко, Г.Москалик, Л.Панченко І. Предборська, Н.Радіонова, Н.Скотна, О. Скубашевська, І. Степаненко, С. Терепиций, О.Троїцька та інші.

У сфері досліджень мовно-духовних практик, філософії мови і аналітичної філософії та як такої, без акценту на саме її освітньо-виховній функції, вважаємо, значної уваги заслуговують дослідження таких вітчизняних філософів з галузей історії філософії, сучасної філософії,

герменевтики, феноменології як – А.Богачов, О.Йосипенко, А.Лактіонова, Р.Сеник, О.Яковлева та інші.

Водночас низка питань, що розглядалися в дисертаційній роботі, в науковій літературі висвітлені недостатньо, що, зокрема і обумовлює її актуальність

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дана робота пов'язана із темою дослідження кафедри соціальної філософії та філософії освіти Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова «Філософські засади єдності гуманітарних, природничих і технічних завдань в освіті сучасного вчителя» (затверджено наказом Міністерства освіти і науки України № 732 від 27 жовтня 2006 р. та рішенням Вченої ради Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (протокол № 5 від 22 грудня 2006 р.). Тема дисертаційного дослідження затверджена Вченою радою Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (протокол № 4 від 29 листопада 2015 року).

**Метою дисертаційного дослідження** є експлікація мовних репрезентацій філософії освіти як постмодерного освітнього дискурсу у його філософських рефлексіях і в умовах глобалізованого суспільства.

Досягнення поставленої мети потребує вирішення таких **дослідницьких завдань:**

- здійснити порівняльний аналіз основних мовних репрезентацій сучасної філософії освіти;
- здійснити дослідження і порівняльний аналіз змістовних, структурних і функціональних характеристик мовних концепцій освітньої комунікації особистості з урахуванням контексту суспільних трансформацій;
- розкрити специфіку освітнього дискурсу як орієнтованого на мовленнєві репрезентації філософії освіти;
- виявити передумови практичної успішності впровадження ідей філософії освіти нового типу;

- проаналізувати нові аспекти практичного втілення концепцій «критичної філософії освіти»;
- обґрунтувати взаємовплив сучасних технологічних змін та зростання значущості ціннісної складової освітньо-виховного процесу;
- визначити основні риси перформативності становлення мовно-освітнього дискурсу;
- виявити підстави переорієнтації сучасної педагогіки на досягнення відкриття і креативність самого процесу освіти;
- уточнити гуманістичну спрямованість сучасної філософії освіти у її мовному вимірі;
- уточнити комунікативну роль освіти у «суспільстві знань».

**Об’єкт дослідження** – дискурсивні та комунікативні моделі філософії освіти у контексті сучасних глобальних суспільних трансформацій.

**Предмет дослідження** – мовні моделі у контексті філософських дискурсивних та комунікативних концепцій трансформацій освітньо-виховних систем.

**Методи дослідження.** Мета і завдання дослідження обумовили теоретико-методологічні засади дисертаційної роботи. Для нашого дослідження актуальними є декілька груп методів: філософські та загальнонаукові. Базовим при цьому був підхід філософії освіти як епістемологічної та аксіологічної основи теоретичного синтезу цих методів.

У дисертаційній роботі було використано такі методи: діалектичний – для дослідження комплексу освітніх та суспільних явищ і процесів у їхньому розвитку та взаємозв’язку; єдності історичного та логічного – для визначення особливостей виникнення та закономірностей розвитку освітніх та суспільних процесів, а також еволюції освітніх парадигм як їхнього концептуального виразу; компаративний метод, за допомогою якого здійснено порівняння соціальних контекстів виникнення і застосування освітніх парадигм; герменевтичні методологічні прийоми, які дали змогу досягнути мотивацію модернізації і постмодернізації освіти; системний – для

розгляду системи освіти як цілісного соціального явища в контексті розвитку демократичних процесів у суспільстві, а також метод каузального аналізу – для встановлення й пояснення причинно-наслідкових зв'язків між феноменами економічного, наукового й культурного розвитку та їхнього впливу на освітні процеси.

Під час виконання роботи інтенсивно застосовувався міждисциплінарний підхід – для аналізу процесів розвитку освітньо-виховної сфери з позицій філософських дисциплін та дотичних спеціальних наук. Крім того, було використано соціокультурний підхід – для розгляду ціннісних та соціокультурних аспектів модернізації освіти в суспільстві знань.

**Наукова новизна** отриманих результатів полягає у концептуалізації мовно-дискурсивних та комунікативних репрезентацій філософії освіти як інституалізованого вияву процесів постмодерних суспільних трансформацій.

Наукова новизна конкретизується у наступних положеннях, які виносяться на захист:

*Уперше:*

– здійснено порівняльний аналіз дискурсивності, діалогічності та комунікативності як характеристик постмодерної філософії освіти, а також виявлено її роль у концептуалізації суспільних змін та творенні нових імперативів розвитку суспільства знань;

– обґрунтовано, що становлення постмодерної філософії освіти є сутнісно взаємно пов'язаним з переходом науки до постнекласичної епістемології і розвитком постіндустріальної економіки. Інтегрованим результатом такого узгодженого взаємовпливу є становлення інституційно дискурс-центрованої освіти. Завдяки здійсненню постійного компетентного і відповідального дискурсу, який забезпечує передусім академічна сфера, виникає можливість не просто адекватно відображати стрімкі зміни сучасного складного світу, сповненого ризиків і диспропорцій розвитку, але й необхідність активно впливати на ці зміни, намагаючись спрямовувати їх в оптимальному для людства напрямі, для чого науковцям, освітянам і

політикам необхідно бути здатними передбачати і коректно артикулювати основні тенденції суспільного розвитку;

– виявлено, що на відміну від способу мислення в науці, який акцентує об'єктивність пізнавальної позиції і непомітно вводить як основу наукового дискурсу інструментальні відносини між його учасниками за схемою «об'єкт-суб'єкт», освітній дискурс трактує освітній процес передусім як спільне прагнення підтвердити і розвинути завдяки навчанню певні цінності і чесноти. Освітній дискурс у цьому сенсі постає як невинний діалог між учителем і учнями, як горизонтальна моральна комунікація між всіма учасниками педагогічного процесу. Таким чином, для постмодерної філософії освіти на перший план виступає комунікативний чинник, в якому головними є комунікативні акти, у яких вчитель постає не лише як провідний експерт, але і як модератор, який заохочує до прийняття активної позиції всіх учасників комунікації, враховуючи і поважаючи особливості їхніх прагнень, бажань, орієнтацій;

- на основі аналізу світового філософсько-освітнього досвіду визначені інституційні передумови успішного втілення ідей постмодерної філософії освіти в практику в українському суспільстві. Такі передумови є результатом застосування критичного мислення до трансформації наявних соціальних інститутів у напрямі більшої відповідності як соціально-функціональним завданням, так і ціннісно-спільнотним запитам.

*Набуло подальшого розвитку:*

– дослідження і системний аналіз змістовних, структурних і функціональних характеристик концепції «критичної філософії освіти» в контексті інституційних тенденцій удосконалення суспільної практики, а також форм і можливостей методологічного застосування цієї концепції;

– положення теорії соціалізації у їхньому застосуванні до реалій постмодерного суспільства: зокрема, доведено, що на відміну від модерного суспільства наголос у соціалізації все більше зміщується з опанування масивом знань на опанування цінностями. Це призводить до переоцінки ролі

мови, у якій все частіше вбачають не лише засіб комунікації (адже відбувається зміщення від аудіальної до візуальної культури), натомість мова все більшою мірою постає як носій, виразник і генератор цінностей – не лише як експресивний засіб, але також як життєсвіт;

– обґрунтування того, що проекти радикальної зміни дискурсу та моделі комунікації реалізуються перш за все у постмодерністських концепціях освіти, зокрема, через посилення перформативного характеру педагогічної практики: її контекстуальності, концептуальності, експресивності, змагальності.

*Уточнено:*

– положення про те, у педагогіці критика логоцентризму та інших видів центризму слугує способом обґрунтування відмови від традиційної практики навчання та переосмислення «винаходу» і «креативності» як фундаментальних особливостей нової педагогіки. Винахід покликаний замінити успадковану реальність, з якою у модерній педагогіці співвідносили науку, наукові концепції і наукові поняття. Паралельно заохочення у освітньому процесі елементів мовотворчості під впливом естетизації мовлення, його зближення з візуальною, емоційною, мережевою та іншими новітніми видами культури народжує нове пікто-ідео-фонографічне «освітнє письмо», яке долає абсолютизацію і функціональне тлумачення і використання вербальних способів висловлювання, які властиві попередній педагогіці;

– спрямованість дослідження сучасної західної філософії освіти в межах так званого гуманістичного підходу у напрямі лінгвістично-комунікативного та соціально-психологічного аналізу моральної свідомості в індивідуальних і суспільних діях, та у напрямі розробки форм виховання на засадах порозуміння, спільної творчості і спільної відповідальності за майбутнє;

– роль освіти в розвитку глобального «суспільства знань», у забезпеченні подолання проблем глобального розвитку, у створенні,



функціонуванні і удосконаленні сучасного медіа-простору. Усі ці грані своєї суспільної місії освіта реалізує завдяки підвищенню своєї якості у вимірах дискурсивності, діалогічності, креативності і ціннісної насиченості.

**Теоретичне значення дисертаційного дослідження** полягає у тому, що його результати можуть бути використані у подальших наукових розвідках у царині мовної проблематики у рамках філософії освіти, а **практичне** – у сприянні формуванню, впровадженню та функціонуванню освітніх інститутів і системи освіти в цілому та забезпеченні ефективних механізмів її розвитку, що також зумовлено реальними можливостями їх використання у вирішенні практичних проблем освітньої діяльності. На підставі здійсненої роботи з пошуків оптимального шляху мовного розвитку освітньо-виховної сфери сформовано узгоджену концепцію новітніх методів дослідження вітчизняної освітньої системи, що зокрема сприятиме забезпеченню можливостей її інтеграції з освітніми системами провідних високорозвинених країн. Результати дисертаційної роботи можуть бути використані при формуванні та реалізації стратегій розвитку освіти, а також під час викладання філософських, педагогічних, суспільствознавчих та соціально-психологічних дисциплін.

**Особистий внесок здобувача.** Дисертаційна робота є самостійним авторським дослідженням. Результати і висновки, пропозиції та рекомендації, у тому числі й ті, що характеризують наукову новизну дисертації, одержані автором особисто. У підрозділі 2.4. «Всесвіт мови і освітня модель глобалізації: шляхами концепції стійкого розвитку» використано матеріал, підготовлений авторкою для статті у співавторстві з Л.М.Панченко – а саме частина, присвячена мовному виміру глобальної комунікації.

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення та висновки дисертаційного дослідження доповідались та обговорювались на засіданні кафедри соціальної філософії, філософії освіти та освітньої політики Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, а також

на міжнародних та всеукраїнських науково-практичних конференціях та семінарах, а саме: Всеукраїнська науково-практична конференція «Компетентність особистості в контексті сучасних соціальних трансформацій» (Полтава, 2014); Міжнародна науково-практична конференція «Імперативи поступу України в умовах цивілізаційних викликів сучасного світу» (Київ, 2015); Міжнародна науково-практична Інтернет-конференція «Освіта і життєвий світ особистості: європейський досвід і українські реалії» (Чернівці, 2015); XVI Міжнародна науково-практична конференція «Освіта і доля нації: Європейські цінності в освітньому просторі України» (Харків, 2015); Международная научная конференция «Философское знание и вызовы цивилизационного развития» (Мінськ, 2016); Міжнародна науково-практична конференція «Філософія формування цілісного світогляду в сучасній освіті» (Київ, 2017); Міжнародний науково-практичний семінар «Людина в умовах мінливості соціокультурного простору: духовно-практичний вимір» (Мелітополь, 2017); Міжнародна науково-практична конференція «Ціннісний дискурс у суспільстві та освіті» (Київ, 2018); Міжнародна науково-практична конференція «Майбутнє філософської освіти в Європі: виклики та перспективи» (Київ, 2019); II Міжнародна науково-практична конференція «Наукові пошуки: актуальні дослідження, теорія та практика» (Київ, 2020).

**Публікації.** Основний зміст дисертаційного дослідження відображений у 7 наукових публікаціях, з них – 3 одноосібних статті у наукових фахових виданнях з філософських наук, 1 – одноосібна стаття у закордонному періодичному виданні, 1 – стаття у співавторстві у виданні, що включене до міжнародних наукометричних баз даних, 2 публікації в інших наукових виданнях, матеріалах конференцій.

**Структура дисертації.** Структура дисертації зумовлена метою та завданнями дослідження. Робота складається із вступу, трьох розділів, висновків та списку використаних джерел – 240 позицій. Загальний обсяг дисертації – 203 сторінки, з них – 177 сторінок основного тексту.

## **РОЗДІЛ 1.**

### **МОДЕЛІ МОВНО-ОСВІТНЬОГО ДИСКУРСУ У СИСТЕМІ ФІЛОСОФІЇ ТА КОНЦЕПЦІЯХ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ, СУСПІЛЬСТВА І ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ**

У даному розділі буде проаналізовано й обґрунтовано, що сучасна філософія освіти набуває виразного постмодерного характеру, що має як теоретичні, так і практичні причини і наслідки. Інколи видається, що деякі причини і є водночас наслідками для самих себе. Лише на перший погляд це виглядає парадоксально. Насправді, у процесах самоорганізації це швидше норма, аніж виняток. Так, у теорії соціальних систем, викладеній у версії німецького соціального теоретика Нікласа Лумана, соціальна комунікація якраз і має своїм головним завданням відтворення самої себе – як аутопоезис. Втім, якщо звернутися до більш звичних концепцій динамічної рівноваги, тоді отримуємо також дуже близький погляд на речі. Як у різних соціальних процесах – економічних, політичних, культурних тощо – відтворення певних циклів є основою функціонування багатьох, якщо не мало усіх інституційних явищ, то на сьогодні навіть такі соціальні явища, як соціальні мережі, також існують на основі принципів самоорганізації і самовідтворення. При цьому на перший план виходить мова як один з основних засобів забезпечення соціальної самоорганізації.

Суспільство знань потребує мови як одного з головних носіїв інформації, але більше того – мова є носієм цінностей суспільства знань: завдяки освітньому дискурсу, у якому провідну роль відіграє мова, змінюється і спосіб здійснення досліджень у постнекласичній науці, адже він набуває неминуче колективістських форм. Освітній простір створюють комунікативні освітні спільноти, але й науковий простір неможливо створити самотужки: у кожного дослідника є колеги і конкуренти, кожна наукова розробка має критиків, а вдала розробка – послідовників. Таким чином, мовна спільнота починає багато коли розпадатися на сукупність окремих

спільнот мовців, кожна з яких утворює свій життєсвіт зі своїми цінностями і нормами комунікації.

### **1.1. Дискурсивність, діалогічність і комунікативність мовної філософії освіти у розвитку постнекласичного науково-освітнього простору як імперативу формування суспільства знань**

Становлення новітніх форм і напрямів філософії освіти, і, в першу чергу, у контексті мовно-освітнього дискурсу було зумовлене розгортанням глобалізації та інформаційної революції у останні десятиліття, що деякі дослідники характеризують як вступ науки та освіти до нового *постнекласичного етапу* свого розвитку. Для цього етапу властиве подолання багатьох кордонів – як залишків меж, успадкованих ще від традиційного суспільства, так і новітніх правил і норм, встановлених відносно нещодавно у модерну добу.

Сучасна система наукового знання базується віднині також і на гуманітарному знанні, а не лише на природознавстві, як було переважно за доби модерну, з його ухилом у науково-технічний прогрес. Більше того, мова заходить про можливість знаходження єдиної основи для усіх видів наукового знання – на основі нової постнекласичної епістемології. Пошук спільної основи для гуманітарних, соціальних, природничих і технічних наук потребує широкого наукового дискурсу. Такий дискурс має бути максимально широким, а тому має включати у себе усіх причетних до наукового знання – не лише його творців, але і його споживачів. Одними з перших і найважливіших споживачів наукового знання є учасники освітнього процесу – як вчителі, професори, так і учні, студенти, аспіранти. Таким чином формується науковий запит на освіту, засновану на дискурсивній раціональності і дискурсивних практиках. Саме це задає горизонт суспільства знань – адже всі, хто пройшов через освіту, а вона нині є обов'язковою для всіх, всі стануть громадянами своєї держави, працівниками

різних підприємств і організацій, активними повноцінними членами своїх суспільств. Дискурсивно ґрунтоване знання завдяки дискурсивній освіті стане основою їхнього мислення і прийняття рішень, а це створить дискурсивну основу суспільства знань.

Не менший суспільний запит на дискурсивну освіту дає сучасний демократичний устрій більшості країн світу, передусім економічно і культурно розвинених країн. Демократія потребує від своїх громадян активної відповідальності, тобто здатності самостійно і критично оцінити стан справ у політиці, економіці, системі права, культурі тощо. Для цього громадян має бути достатньою мірою компетентним, освіченим, вміти логічно мислити, вибудовувати причинно-наслідкові зв'язки порівнювати різні джерела інформації, але також володіти навичками сучасної комунікації, вміти вибудовувати взаємини з іншими людьми на основі діалогу і порозуміння. Все це також дає саме дискурсивна освіта.

Як бачимо, дискурсивна освіта неминуче має бути прийнята як модель сучасної освіти. Але це має змінити ставлення до соціальної комунікації загалом, потребує прояснення основних функцій соціальної комунікації. Зокрема, постає питання суттєвої переоцінки ролі мови, яка потребує значно більшої уваги, адже саме використання мови та належне опанування її ресурсу створюють потрібні передумови для досягнення ефективного як у процесуальному, так і у результативному відношенні дискурсу. Передусім, має змінитися ставлення до мови у сфері освіти. Дискурсивна освіта має своїм базисом таке свідоме і ґрунтовне опанування мовним ресурсом – як рідної мови, так і мов міжнародного спілкування. Більше того, за моделлю мовлення мають бути переосмислені усі інші форми соціальної комунікації.

Також і сучасна економіка потребує не просто компетентних фахівців, але й людей, здатних швидко адаптуватися до мінливих запитів глобального ринку – а для цього необхідно ефективно комунікувати: вчасно помічати важливі зміни, адекватно і швидко навчатися, вміти робити кращу пропозицію і переконувати клієнтів і партнерів, загалом – бути конкурентно

першим у економічній комунікації. Все це також потребує тих навичок, які дає передусім дискурсивна освіта.

Аналогічні аргументи можна легко знайти у сфері права, у царині культури, та й просто для кожної особистості дискурсивна освіта є чимось не лише потрібним, але й приємним. До дискурсивної освіти звертаються не лише з якихось меркантильних чи інших утилітарних міркувань, але й тому що це сприяє власному розвитку і підвищенню власної самооцінки. Таку самооцінку можна отримати, лише спілкуючись – адже визнання іншими є набагато переконливішим і надійнішим, аніж вихваляння самого себе.

Теоретики природничої освіти одними з перших почали акцентувати увагу на необхідності зміни парадигми освіти, хоча й не наголошують на важливості саме дискурсивності освіти. Так, автори монографії «Становлення інформаційного суспільства та філософія освіти» Н.З. Алієва, Є.Б. Івушкіна, О.І. Лантров: «На сучасному етапі освіта виступає головним механізмом відтворення знання і відповідно інтелекту. Необхідність постнекласичного знання вимагає і постнекласичної освіти, в основі якої знаходиться постнекласична наука. Суспільна свідомість, мислення повинні стати адекватними складному змінному світу зі всіма його сферами, здатними передбачати і управляти майбутнім» (Алієва Н.З., Івушкіна Е.Б., Лантров А.И., 2008, с. 106).

Дискурсивна освіта у свою чергу базується на досягненнях і природничих, і гуманітарних наук, а також усіх інших наук й розвиває їх у векторі інтегративного міжнаукового, міждисциплінарного синтезу, водночас потребуючи нових, адекватних вимогам майбутнього методологічних і духовно-світоглядних засад. Таким чином проблема трансформації наук в XXI столітті і проблема становлення мовно-освітнього дискурсу виявляються тісно взаємозв'язаними.

Становлення дискурсивної освіти відбувається на тлі зміни парадигми надання освітніх послуг на парадигму освітнього суспільства як суспільства знань, заснованого на ідеях цілісності, фундаментальності і

міждисциплінарності знань, та на принципах еволюційності, самоорганізації і рефлексивності у відтворенні і творенні цих знань, що в інтегральному підсумку дає спрямованість такого суспільства на людину. Цього можна досягнути саме завдяки оновленню освітньої парадигми з акцентом на її дискурсивність. Тоді усе суспільство буде не просто носієм знань – воно буде поживним середовищем для постійної перевірки, уточнення знань і творення нових знань. Більше того – освітнє суспільство завдяки опертю на дискурсивну освіту здобуватиме низку інших переваг, які непрямо пов'язані із опертям на знання, однак не можуть бути редуковані лише до знаннєвої компоненти. Це – нові цінності, нові практики, нова якість комунікації.

Слід брати до уваги, що постмодерна освіта є виміром і витвором, а також і творцем нового, постмодерного суспільства, а не лише постнекласичної науки. Варто звернути увагу на праці філософів постмодерністів, які схильні усю культуру, усю соціальну реальність розглядати як текст. Таку позицію чи не найбільш послідовно представляв Жак Деріда (Деррида Ж., 1991, 1992, 2000), але також важливі ідеї знаходимо у творах Юлії Крістевої – а саме ідеї інтертекстуальності і полілогу (Крістева Ю., 2005). Усі соціальні феномени є взаємопов'язаними, відсилають один до одного, смисл одного можна зрозуміти, лише якщо брати до уваги інші. Як саме це трапляється? Це може бути частково результатом стихійної взаємодії. Але в ході своєї еволюції людство зробило такий взаємозв'язок соціальних явищ і подій все більшою мірою результатом соціальної організації. Освіта є однією з найбільш досконалих і універсальних форм такої соціальної організації практично будь-яких соціальних явищ і процесів – люди вбачають смисловий зв'язок у суспільному житті там, де вони самі його створюють і відтворюють. Таким чином, постмодерна освіта у своїх суспільних завданнях виходить далеко за межі модерного науко-центричного образу. Про це пишуть, зокрема, і російські дослідники (Аршинов В.И., Буров В.А., Гордин П.М., 2007).

Не завжди це помітно у природничих концепціях постнекласичної

освіти, які за інерцією надто вузько вбачають у освіті майже виключно завдання, пов'язані з продукуванням і відтворенням знань. Так, автори згаданої монографії зазначають: «Філософські засновки мовно-освітнього дискурсу постнекласичної освіти включають: ідеї, концепції, принципи, закономірності, норми, цілі. До фундаментальних світоглядних і методологічних ідей, які можуть служити стимулом подальших міждисциплінарних напрямів і досліджень складних систем природознавства та природничої освіти, слід віднести ідеї: становлення, яка корелює з ідеєю часу, самоорганізації, універсального еволюціонізму і коеволюції складних систем, цілісності, фундаментальності, «людиновимірності» складних систем, вирішальної ролі людини у виборі майбутнього» (Алиева Н.З., Ивушкина Е.Б., Лантров А.И., 2008, с. 106-107). Очевидно, що усе перераховане є правильним і потрібним, однак, на нашу думку, недостатнім, щоби освіта набула статусу постнекласичної.

Мовно-освітній дискурс сучасної освіти як постнекласичної все ж має визначатися такими «стейкхолдерами»: усією сукупністю наук (а не лише природничими), державою, іншими провідними соціальними інститутами суспільства (економічними, правовими, культурними тощо), місцевими громадами, сім'ями. Трансдисциплінарність, на якій наголошують автори згаданої монографії, є лише одним із різновидів трансгресії, властивої для постмодерного суспільства.

Українська дослідниця Людмила Горбунова у своїй монографії докладно проаналізувала різні суспільні форми трансгресії, як вони відбиваються у постнекласичній освіті: трансгуманітарність, трансформативність, трансверсальність, транскультурність, транскордонність (нова якість інтернаціоналізації) – усі варіації соціального і культурного номадизму (Горбунова Л.С., 2015, с. 222-255, 291-303).

Втім, дослідження Л.С. Горбунової покладає невиправдані, на нашу думку, і надмірні сподівання на синергетику як універсальну епістемологічну платформу для розуміння постнекласичної освіти. У цьому пункті ця авторка



суголосна російським дослідникам: «Конструювання онтології змісту природничої освіти повинне відбуватися з урахуванням того, що зміст природничої освіти – це не просто сукупність природничих наук, а система, ядром якої є синергетика. Підставою такого розгляду є конструктивістські установки, що вносять необхідність організації в цілісність багатоманітних моделей, які були раніше створені в інших науках, – у фізиці, хімії, біології, технічних науках та інших. Організувати знання, рознесені по різних дисциплінах, в нову систему і нову картину реальності, яка символізується поняттям «самоорганізація», дозволяє теорія самоорганізації (синергетика)» (Алиева Н.З., Ивушкина Е.Б., Лантров А.И., 2008, с. 107-108).

Дещо ширше, аніж прихильники синергетики, бачить засади постнекласичної освіти російський філософ науки, один з головних творців ідеї постнекласики В.С.Стьопін. Він погоджується з тим, що синергетика сприяє зміні кута зору на речі, допомагає розширити їхнє сприйняття, уникати псевдо-об'єктивістської позиції, властивій модерній картині світу, яка прагнула виключати спостерігача з об'єкту дослідження. Натомість, постнекласика прагне картину світу брати лише разом зі спостерігачем – це не лише дає цілісне бачення ситуації пізнання, але сприяє тому, що як світ, так і спостерігач набувають нової значущості, нових сенсів. Набувають нового значення і ключові категорії науки і освіти. Наприклад, Стьопін часто згадує категорію «цілого»: «Вже недостатньо зафіксувати наявність особливої властивості цілого, такого, що не зводиться до властивостей частин (системна якість), необхідно додати ідею зміни системної якості (поява нових параметрів, що управляють) в процесі розвитку системи», а також врахувати нове розуміння категорій простору і часу, які «включають не тільки уявлення про зовнішній і внутрішній простір-час, але і про зміну останнього у міру еволюції системи (ідея оператора часу, запропонована І. Пригожиним, цілком узгоджується з цими новими сенсами)» (Степин В.С., 2007, с. 97). Таким чином, Стьопін намагається охопити і синергетику також, хоча якою мірою і у яких вимірах синергетику можна залучати до

постнекласичної науки, Стьопін докладно так і не пишу.

Дійсно, не лише Стьопін висловлює ідеї, які можна охарактеризувати як постнекласику. Подібну позицію зустрічаємо у американського соціального і політичного філософа марксистського спрямування Імануеля Валлерстайна: «З одного боку, реальний світ, поза сумнівом, існує. Якщо *він* не існує, то і *нас* не існує, а це абсурд. Якщо ми не віримо у це, ми не повинні займатися вивченням світу суспільних відносин» (Валлерстайн І., 2004, с. 324). Визнає також Валлерстайн критично важливу значущість позиції спостерігача, його способу сприйняття світу: «У цьому сенсі все залежить від окулярів, через які ми здійснюємо це сприйняття, тобто від організуючих міфів...» (Валлерстайн І., 2004, с. 325). Таку позицію займає Валлерстайн у своїй праці «Кінець знайомого світу» (Валлерстайн І., 2004). Перша теза звучить цілком марксистськи, а от чи означає друга марксистську активну зворотну роль культурної «надбудови» щодо визначального економічного «базису», чи тут має місце вже ревізія основ марксизму? Саме так вважає російський критик Григорій Завалько: «Або активність свідомості, або віддзеркалення ним зовнішнього світу. Одне виключає інше. Матеріалізм випарувався: якщо *все* залежить від нашого сприйняття, твердження про наявність зовнішнього світу втрачає сенс. Втрачає сенс і наука як пізнання світу. І дійсно, Валлерстайн вважає, що колишнє розуміння науки як пошуку істини застаріло» (Завалько Г.А., 2004, с. 189). Дійсно, Валлерстайн наголошує на тому, що наука хоча й обслуговує економіку, однак, передусім є складовою культури. Хоча культуру Валлерстайн розуміє якраз доволі матеріалістично – не як пошук істин, відсторонених від економіки і усього минулого, але як прагматичне творення майбутнього соціального буття: «...наука є складовим елементом культури. Уявлення про піднесену інтелектуальну діяльність, спрямовану на розкриття фундаментальних і вічних істин, йдуть у минуле. Їхнє місце займають уявлення про реальний світ... у якому... саме майбутнє ще належить створити» (Валлерстайн І., 2003, с. 117).

Г.А.Завалько з класичних марксистських позицій критикує

Валлерстайна, але він не в усьому правий. Передусім, Завалько налаштований підкреслювати особливий, винятковий статус науки: «По-перше, наука є не просто «складовим елементом культури», але таким же «елементом культури», як і будь-який інший (релігія, міф, буденна свідомість). За часів П. Фейерабенда ця теза була невірна і нова. Зараз вона невірна і ненова» (Завалько Г.А., 2004, с. 189). Те, що наука має свою специфіку – ніхто не заперечує. Але те, про що писав Феєрабенд, не є неправильним, як стверджує Завалько. У пошуку істини і нині «підходить усе» («everything goes»), як стверджував Феєрабенд (Фейерабенд П., 1986) – жодне джерело знання не може бути забороненим, тут не може бути ніяких позанаукових впливів, а тим більше забобон. Тим більше це стосується освіти. Хоча Завалько про освіту не згадує, але у сфері освіти, як ми з'ясували вище, наука є важливим, однак далеко не єдиним стейкхолдером. А тому, якщо говорити про «освітню істину», то якраз підхід Валлерстайна і видається нам доречним – освіта не лише сприймає різні джерела знань, цінностей і практик, але й створює нові цінності і практики, а подекуди – і знання, якщо йдеться про вищу освіту.

Друге зауваження Завалько до Валлерстайна виглядає не менш надуманим і несправедливим: «По-друге, Валлерстайн не сприймає детермінізм, який знає тільки в одній, абсолютній (лапласівській) формі. Якщо ми створюємо майбутнє, отже, воно недетерміноване. Невизначеність і зумовленість виключають одне одного» (Завалько Г.А., 2004, с. 189-190). По-перше, Валлерстайн ніде не посилається прямо на Лапласа і ніде не пише про лінійність детермінізму. Навпаки – він приймає позицію Пригожина як одного з творців концепції нелінійної детермінації. «Майбутнє не задане», слідом за Іллею Пригожиним (Пригожин И., 1991а, 1991б) стверджує Валлерстайн. Це означає для Валлерстайна нову філософію, а не просто бачення фізика-теоретика, значуще для його науки. Якщо можливі біфуркації, це не означає що лише на їхній основі можлива поява принципово нової якості на основі переструктурування старих елементів – це явище може

мати не лише синергетичну природу, а й інші механізми: але це також може бути прояв нелінійної детермінації.

У певному сенсі слова вся педагогіка базується на нелінійних детермінаціях: учні і студенти стають зовсім іншими людьми після навчання, і це не є результатом винятково лінійного впливу знань. Валлерстайн же вбачає урок синергетики у тому, що й уся наука повинна відмовитися від детермінізму як лінійного, від науки, «пройнятої ідеями детермінізму» «одного з різновидів науки», що служила «культурним виправданням політичного гасла підкорення природи», яке Валлерстайн цілком у марксистському дусі пов'язує з капіталізмом (Валлерстайн І., 2003, с. 116). Дійсно, свого часу капіталізм експлуатував науку саме у її механістичній версії обґрунтування, коли лінійно-інструментально витлумачувалися стосунки людини і природи: людина приходила, брала у природи, що хотіла, і не думала про наслідки. Валлерстайн закликає усю науку переглянути на засадах теорії нелінійної детермінації, і саме у цьому сенсі пише про загибель «капіталістичної науки» (Wallerstein I., 2000, 2010). Однак, Завалько вважає інакше: «Гине не «капіталістична наука», а наука при капіталізмі, наука в умовах устрою, який вичерпав себе і соліпсистський підхід, пропонований Валлерстайном як нова методологія, – не ліки, а симптом хвороби системи» (Завалько Г.А., 2004, с. 190). Чому пропонований Валлерстайном підхід Завалько називає соліпсистським? Нам здається невиправданою і хибною така оцінка позиції Валлерстайна. Лише якщо твердити, що детермінізм можливий лише як лінійний – до чого, вочевидь схильний сам Григорій Завалько – лише тоді із загибеллю лінійного детермінізму гинула би і наука. Але, здається, вже Альберт Ейнштейн довів, що лінійність є лише окремим випадком більш широкої релятивістської і нелінійної картини світу.

Валлерстайн справедливо зауважує: «відносно соціальних змін жодне з тверджень – ні що «зміни нескінченні», ні що «ніщо не міняється» – «не може бути прийняте за істинне. Я вважаю, що нам потрібно знайти іншу, досконалішу мову для опису соціальної дійсності» (Валлерстайн І., 2003, с.

168). Завалько не приймає синергетику як методологію пізнання – у цьому він дещо радикальний, але як універсальна філософська методологія синергетика дійсно виглядає проблематично. Однак, Завалько не помічає більш широких можливостей постнекласичної нелінійної детермінації. Він пропонує звертатися до діалектики, яка нібито лише одна спроможна пояснити поєднання детермінації і невизначеності: «Майбутнє одночасно зумовлене і невизначене. Люди творять історію, але не довільно, а в рамках можливого – це ази марксизму, які є підґрунтям у тому числі і щодо претензії на створення індетерміністської науки про суспільство» (Завалько Г.А., 2004, с. 191). Насправді, ще Аристотель на перших сторінках своєї «Метафізики» довів, що не може бути одне й те ж у одному і тому ж стосунку прямо протилежним за значенням (Аристотель, 2020). І діалектика, до речі, такого теж ніколи не стверджувала – ані у Сократа, ані у Платона, ані у Гегеля, ані у Маркса. Справа у тому, що невизначеність людського і суспільного майбутнього значною мірою зумовлена тим, що природні детермінації людина може використовувати дуже по-різному – і уся історія людства є підтвердженням того, як людська творчість змінювала таке використання. Саме цьому, до речі, і має вчити освіта – творити, а не механічно відтворювати знання. Дискурсивна ж освіта наголошує на розширенні можливостей для такої творчості – у тому числі за рахунок ширшого підключення комунікативної складової освіти (Bülow E., 1972; Апель К.-О., 2001).

Якщо вже звертатися до марксистської парадигми, то варто зауважити суттєве уточнення поняття капіталу – у освітньому суспільстві на перше місце виходить символічний капітал, який складають знання, цінності, символи, смисли. Саме так інтерпретує символічний капітал французький філософ і соціолог П'єр Бурдьє (Бурдьє П., 2013), а Елвін Тоффлер зосереджує увагу на значущості інформації як капіталу (Тоффлер Е., 1999). Економіка майбутнього, як вважає Тоффлер буде економікою, у якій цінності в чистому вигляді вийдуть на перший план, а тому економіка грошей відійде

на другий план: «Економісти не можуть прорахувати цінність подібних речей і тому дотримуються тієї точки зору, що не варто надавати їм особливого значення. Але ми стверджуємо, що це і є найважливішим» (Тоффлер Э., 1999, с. 247). Такими неоціненними цінностями є, зокрема, знання і програмне забезпечення. Тоффлер критикує систему освіти, яка продовжує готувати фахівців для індустріальної економіки, тоді як не лише економікою майбутнього, але багато у чому вже економікою сьогодення є постіндустріальна економіка. Вона потребує нових цінностей – відповідно, ці цінності мають бути покладені в основу освіти в інформаційному суспільстві. Все це змушує поставити питання про ідеал освіти, у якому в концентрованому вигляді представлені цінності, значущі для того чи іншого етапу розвитку освіти.

### **Класичний, некласичний і постнекласичний ідеали освіти.**

Російський філософ науки Вячеслав Стюпін запропонував на позиціях епістемології розрізнити класичну, некласичну та постнекласичну раціональність (Степин В.С., 1999). Варто одразу зазначити, що така класифікація є відверто європоцентричною – наприклад, у східних культурах і східній науці є дещо інша періодизація класики, а постнекласику там і досі не дуже визнають, бо просто про неї переважно не чули. Припускаємо, що зміна типів раціональності у науці більшою чи меншою мірою корелює з певними соціально-економічними процесами, а саме: класична раціональність – з початком соціальної та економічної модернізації у Європі; некласична раціональність – з розвитком індустріального суспільства; постнекласична раціональність – зі становленням постіндустріального суспільства. Можна також стверджувати, що ці процеси йшли паралельно з розвитком культури, і тоді варто також більш-менш корелювати цю відповідність як зв'язок: класична раціональність – початок соціальної модернізації – культура Просвітництва; некласична раціональність – індустріальне суспільство – культура модерну; постнекласична раціональність – постіндустріальне суспільство – культура постмодерну.

Така кореляція дозволить краще сформувати уявлення про відповідні історичні ідеали освіти, які не лише відбивають історичні ідеали розвитку європейського суспільства, але сприяли кристалізації і канонізації цих ідеалів.

Людина Просвітництва класично витлумачується як людина, яка прагне розвивати свій розум і свободу, але це також і ідеал експансіоністського ставлення до свого довкілля. Французький філософ Мішель Фуко характеризував цю людину як «людину бажання» і звертав увагу на її нестримність, яку може обмежити лише зовнішній примус (Фуко М., 1998). Російські дослідники так формують уявлення про класичний ідеал освіти: «Ідеал людяності, відповідний такій ідеї людини, називають *класичним*. Він відповідає *класичній освіті*, яка ґрунтується на проекті *людини бажання*, певних фіксованих культурних нормах і зразках людини, що визначають класичне уявлення про професіоналізм (*жорсткий предметоцентризм, знансєцентризм, раціональність*)» (Алиева Н.З., Ивушкина Е.Б., Лантров А.И., 2008, с. 109). Цей ідеал спрямований на формування самосвідомої особистості, відповідального громадянина, раціонально мислячої істоти. Все це дає потужний імпульс розвитку не лише науки, але й виробництва. Надання загальної середньої освіти радикально змінює статус людини як у політичному житті, так і у економічній сфері: людина починає активно включатися у політичні процеси (зокрема, соціальні революції), здобуває підстави вимагати кращих умов життя і праці. Втім, не варто забувати, що класичний ідеал освіти базується не лише на цінностях Просвітництва, але і на цінностях романтизму: у освіті це відбивається як піднесення патріотичних цінностей, які розглядають як нерозривно пов'язані з особистою свободою. Людина може реалізувати себе повною мірою, лише якщо її батьківщина є вільною, демократичною державою. Класичний ідеал вбачає гармонію у розвитку особистості та розвитку суспільства – одне без іншого не можливо.

Намагання витиснути функціональний максимум з ідеалу класичної

освіти призводить до його руйнування і непомітної підміни модерним, *некласичним ідеалом освіти*. Це ідеал акселерації – пришвидшеного зростання, як для суспільства, так і для особистості. У цій акселерації жертвою виявляються майже усі цінності, окрім цінностей роботи і цінностей особистого задоволення. Для цієї епохи властиві культурні революції, які виявляються зворотнім боком і необхідною передумовою індустріалізації. Задля розвитку економіки жертвують культурою, яку заміщають ерзаци у вигляді «масової культури», а особиста кар'єра потребує протестантської відданості професії – але без протестантської віри в Бога (Ортега-и-Гассет Х., 1997). Богом для людини стає матеріальний успіх. Російський дослідник Суббето називає такий стан людини «не просто кризою, а духовною катастрофою» (Суббето А.И., 2006). У освітньому ідеалі це проявляється у знаннєвій булімії: від освіти вимагають дати особистості якомога більше знань взагалі, а на вищих щаблях освіти – надати побільше професійно корисних знань. Учня і студента відгодовують знаннями, як різдвяного гусака, якого має спожити індустріальна машина модерної держави. У суспільстві починаються процеси шаленої гонитви за масштабами – індустріалізації, урбанізації, раціоналізації. Освіта перетворюється на своєрідний конвеєр, який має забезпечувати безперебійне постачання кадрів для індустріальної економіки.

Спочатку це дає вражаючі ефекти – піднесення соціального рівня життя для більшості членів суспільства, формування ідеалу «людини, яка зробила себе сама» тощо. Але невдовзі починають наростати кризові явища – диспропорції у розвитку окремих напрямів економіки, різних сфер суспільного життя, кризи перевиробництва чергуються з економічними депресіями, відбуваються світові війни, з'являються тоталітарні держави, наростають процеси дегуманізації культури, суспільства, особистості. Від цього явно починає страждати як якість освіти в цілому, так і рівень підготовки окремих випускників освіти. Суспільна кар'єра, передусім як професійна кар'єра, перестає задовольняти особистість, все частіше починає



здаватися прокляттям, яке призводить до втрати сім'ї, друзів, власного духовного саморозвитку. Ось як це характеризують російські дослідники: «Неадекватність виявляється у якості суспільного інтелекту, системи знань в цілому, в якій спостерігається величезна перевага природно-технічного знання (95 %) по відношенню до знання про живу природу, про людину і її інтелект (5 %) – це *технократична асиметрія*. Така освітня система готує «людину-гвинтика» в технологічній системі. Втім, у освітньому ідеалі цей «гвинтик» постає як ідеал людини-професіонала своєї справи, яка завдяки освіті робить блискучу особисту суспільну кар'єру» (Алиева Н.З., Ивушкина Е.Б., Лантров А.И., 2008, с. 109).

**Постнекласичний етап розвитку науки і освіти** настає у постмодерному суспільстві, у якому наявне достатньо розвинене постіндустріальне суспільство. З одного боку, тут зберігаються функціональні завдання високого професіоналізму, економічного успіху тощо. Однак, з іншого боку, до вирішення цих завдань приходять уже нелінійно – але прагнуть забезпечити рамкові умови такої самоорганізації економічного процесу і процесів суспільного розвитку, при яких неможливими були би перекося, диспропорції, хворобливий матеріалістичний гігантизм поруч з духовними злиднями і загальною дегуманізацією суспільства. Автоматизації виробництва і ідеалу людини-машини некласичної доби проставляють ідеал людини-творця, ідеал конструювання творчої реальності, у якій технології постануть як дружні до людини, природи і культури, а не як бездушна машина нищення усього, що не вписується у певні стандарти раціоналізації (Foerster Н. von., 2004). Лінійності протиставляється не лінійність і варіативність, уніфікації – адресний підхід. У сфері освіти це призводить до ідеалізації ігрових методик навчання, гнучкого підходу до побудови початкової програми тощо.

Втім, постнекласичний ідеал освіти також має свої ризики. До певної міри крайні прояви ідеалізації постнекласичного етапу освіти подають представники синергетики: «Навчання – це не передача знань як естафетної

палички від однієї людини до іншої, але створення умов, які уможливають процеси породження знань самим тим, хто навчається, його активну і продуктивну творчість. Це нелінійна ситуація відкритого діалогу, прямого і відкритого зв'язку, солідаристської освітньої пригоди, потрапляння – в результаті вирішення проблемних ситуацій – в один і той же, самоузгоджений темпосвіт» (Князева Е.Н., Курдюмов С.П., 2006, с. 137). Неважко помітити, що така модель освіти більше нагадує руйнування освітньої програми, аніж її удосконалення. Створюється враження, що деякі прихильники синергетики щиро вірять, що у навчальній аудиторії варто створювати стан «дисипативного хаосу», з якого певним, щоправда невідомим чином, народиться новий порядок знань, цінностей, вмінь і навичок. Однак, будь-кому, хто хоч колись працював у системі освіти, очевидно – будь-який «хаос» у освіті може мати лише негативні наслідки.

Важливі ідеї у розумінні постнекласичної освіти подають автори цитованої нами монографії з постнекласичної науки: «...потрібен перехід до комунікативної, соціокультурної парадигми, від некласичної конвеєрної моделі освіти до постнекласичної моделі, що використовує принципи мережевої логіки. Потрібна структурна реорганізація і переорієнтація освіти, усієї освітньої політики. За твердженням постмодерністів, «ера професора пройшла». Мережевий принцип освіти вимагає пріоритету не лекційно-семінарської системи навчання, а індивідуальної роботи» (Алиева Н.З., Ивушкина Е.Б., Лантров А.И., 2008, с. 112).

### **Принцип мережевої організації дискурсивної освіти.**

Багато у останні десятиліття було написано про мережеве суспільство і соціальні мережі. Досить згадати праці французького мислителя Емануеля Кастельса (Кастельс Е., 2007; Кастельс Е., Хіманен П., 2006) та праці американського соціолога Говарда Рейнгольда, присвячені старт-мобам – соціальним мережам, які виникають легко і спонтанно, однак при цьому є високо організованими і надзвичайно ефективними. А починалося все з ідей французьких філософів-постмодерністів Жюльєн Дельоза і Фелікса Гваттарі, які

досліджували ризому як спосіб соціального зв'язку – принципово децентровану соціальну структуру, яка з'єднувалася за принципом кореневої системи гриба (Делез Ж., Гваттари Ф., 2007). Важко перебільшити роль соціальних мережу функціонуванні сучасного суспільства, і все ж деяким дослідникам це вдається (Vaassen B., 1996).

Автори згаданої нами монографії з постнекласичної науки так характеризують ступінь поширення мережевого принципу на сферу освіти: «У даний час мережевий принцип організації поширений на всі системи устрою світу і соціуму. Мережева природа комунікаційних зв'язків, у тому числі і мережі Інтернет, мережевий принцип організації системи знань робить мережевий підхід і проблему мережевого принципу устрою світу природи і світу культури особливо актуальним. Цю проблему, разом з проблемою самоорганізації і автопоезису освіти, кладуть в основу всієї новітньої філософії освіти» (Алиева Н.З., Ивушкина Е.Б., Лантров А.И., 2008, с. 113). Як бачимо, мережевий принцип розглядають мало не як панацею, як ключ до всіх проблем сучасної освіти. Хибність такої ідеалізації мережевої організації освітнього процесу показала ситуація з пандемією ковід-19: студенти не стали активніше відвідувати лекції і семінари, хоча для цього вже не треба витратити час і зусилля на дорогу в університет – хто не мав бажання навчатися, у того воно і не з'явилося. Навпаки, все більше студентів почало ставитися до освіти як до необов'язкової, неосновної справи, якою можна займатися «між іншим»: підключилися до мережі, вимкнули зображення і звук своєї відеокамери – і можна зайнятися своїми неакадемічними справами, поки викладач та інші студенти щось роблять. Таке робити в університетській аудиторії було набагато проблематичніше. Що вже говорити про навчання он-лайн для школярів! Якщо над головою не стоїть хтось із батьків, учні відчують надмірну свободу і можливість побешкетувати замість дистанційних уроків або й під час них.

Втім, як додатковий принцип організації, як дублююча мережа, інтернет-комунікація сприяє кращому зворотному зв'язку між викладачем і

студентами, дає можливість миттєвого поширення необхідної інформації, оперативного вирішення окремих поточних навчальних завдань і завдань управління навчальним процесом.

Варто зауважити, що соціальні мережі не варто редукувати лише до Інтернет-мереж або інших мереж, утворених завдяки новітнім засобам масової комунікації – соціальні мережі існували у людському суспільстві віддавна, тривалий час конкурували з ієрархічними соціальними структурами і лише у останні десятиліття здійснили різкий ривок уперед у своєму розвитку. Про це написано, зокрема, переконливе дослідження британського дослідника Ніла Фергюсона (Фергюсон Н., 2018).

В цілому мережевий принцип організації в освіті відомий доволі давно, але у дискурсивній освіті він набуває нових рис і по-новому розкриває свій потенціал.

### **Принцип діалогічності освіти.**

Діалогічність в освіті передбачає взаємну повагу, до певної міри рівні у цьому сенсі взаємини між усіма учасниками освітнього процесу. Кожен такий учасник є особистістю, яка заслуговує на повагу. З іншого боку, ніхто не має досконалих і вичерпних знань, компетенцій, незаперечних цінностей і ідеальних практик – усе це потребує постійного покращення у кожному учаснику освітнього процесу. Саме у цьому сенсі слід говорити про діалогічність освіти. А це означає відродження інтересу до виховання.

Те, що освіта є не лише трансляцією знань, тобто не лише навчанням, але і вихованням, відомо доволі давно – мало не від самого виникнення феномену освіти. На перших порах, коли обсяг знань, який передавався в освіті, був не таким значним, виховання навіть переважало за своїм змістом навчання. Досить звернути увагу на навчання у школі піфагорійців, де підготовка до самого процесу навчання, тобто виховання певних навичок поведінки, сприйняття реальності тривала декілька років – і лише після цього починалося власне навчання (Лаэртский Диоген, 1979). Російський теоретик педагогіки Борис Бім-Бад, акцентує на тому, що «освіта включає в себе і

виховання, і навчання» (Бим-Бад Б.М., 1994, с. 16). Як ми зауважували вище модерне суспільство, яка зорієнтувало розвиток освіти у науко-центричному напрямі, спровокувало перекіс у масовій освіті, у якій навчання почало явно переважати і навіть витіснити виховання: усі виховні завдання намагалися звести до функціоналізму та інструментальності освіти. Культуру винесли за дужки освіти – освітній заклад почав більше нагадувати виробничий цех. Водночас, російський теоретик педагогіки Борис Гершунський визначає культуру як «вищий прояв людської освіченості і професійної компетентності» (Гершунский Б.С., 1998, с. 33). Що це означає: піднесення освіти до рівня культури, чи навпаки – редукцію культури та освіти до професійної компетентності? На жаль, виглядає що домінує саме другий варіант. Тоді як має бути навпаки: освіта має черпати свої сили, свої цінності, свою привабливість у культурі і нести її в навчальні аудиторії. Саме так можна досягнути привабливості знань, а не простою констатацією їхньої функціональності.

Становлення мовно-освітнього дискурсу, як бачимо, багато у чому перегукується у своїх базових принципах зі становленням природничої освіти. Це не випадково: адже при усіх корективах, які необхідні для уникнення позитивістських ухилів в освіті, природничі науки уже не перше століття виконують роль локомотиву розвитку усієї науки. Якщо продовжувати розвивати цю метафору, то гуманітарні науки виступають диспетчером руху цього локомотиву, а соціальні науки відіграють роль машиніста, який і дає безпосередні команди, прискорюючи чи уповільнюючи рух цього локомотиву. Тому являє інтерес і потребує критичної оцінки і коректив також і визначення імперативів природничої освіти, які висувають цитованої вище автори монографії, присвяченої постнекласичній науці.

**Імператив 1.** «Постнекласична природнича освіта має бути постнекласичною і нести принципово нове постнекласичне знання, а не суму знань окремих дисциплін (фізики, хімії, біології і тому подібне)» (Алиева Н.З., Ивушкина Е.Б., Лантров А.И., 2008, с. 106). В принципі, рекомендація

слушна, якщо не зупинятися лише на інтеграції наукових знань всередині природознавства, а поширювати таку інтеграцію також на гуманітарні, соціальні, технічні науки. Звісно, це не може бути прямим узагальненням – але воно далеко не завжди можливе також у природознавстві. Необхідно шукати шляхи сполучення різних типів знання, узгодження між ними у різних режимах – доповнення, взаємної залежності, кореляції тощо. Все це можливо лише на базі широкого дискурсу у рамках дискурсивної освіти – як методичного, педагогічного дискурсу, так і власне освітнього, з залученням тих, хто навчається.

**Імператив 2.** «Постнекласична природнича освіта має конструювати систему наукового знання, освіти, природничої картини світу під кутом антропомірності, самоорганізації, автопоезису, холізму, глобального еволюціонізму, подолання вузького професіоналізму за рахунок трансфесіоналізму» (Алиева Н.З., Ивушкина Е.Б., Лантров А.И., 2008, с. 107). Дещо дивно автори монографії підмінили гуманістичні цінності і передусім мораль та виховання чеснот принципом антропомірності – адже людині притаманні не меншою мірою зло, деструктивна поведінка та інші прояви антигуманізму. Навряд чи гуманістичні цінності можна пояснити, а тим більше забезпечити їхнє відтворення принципами самоорганізації, автопоезису і холізму. Ці принципи також погано працюють у сфері мови і дискурсу – їх можна застосовувати у цих та інших соціально-гуманітарних сферах лише зовнішнім чином. Навіть у природничій освіті ці принципи не допоможуть не лише з виконанням завдань виховання, але й з мотивацією до студентів навчання. У гуманітарних і соціальних науках – і поготів! Тож краще у пошуках цілісного знання звертатися до світоглядних концепцій, а не до природничих (Зинченко В.В., 2013). Тоді еволюціонізм отримає своє виправдання у біоетиці, а абстрактні природничі принципи у конкретиці гуманізму.

**Імператив 3.** «Постнекласична природнича освіта має бути організованою за принципом мережевих структур на основі мережевої

моделі, як весь світ і весь соціум» (Алиева Н.З., Ивушкина Е.Б., Лантров А.И., 2008, с. 107). Знову ж таки – невиправдана ідеалізація мережевих структур може принести більше дезорганізації, аніж нового порядку. Тому насправді більш продуктивним буде введення імперативу збалансованого застосування мережевих та ієрархічних структур – як у освіті, так і у соціумі.

**Імператив 4.** «Постнекласична природнича освіта має бути діалогово-комунікативною, відповідати естетиці постмодернізму, узяти від неї кращі принципи плюралістичності, діалогу, інтертекстуальності» (Алиева Н.З., Ивушкина Е.Б., Лантров А.И., 2008, с. 107). А ось з цим можна лише погодитися. Більше того, ці принципи мають не лише естетичне, але й велике методологічне та прагматичне значення. Їх варто максимально широко залучати і як пояснювальні принципи, і як принципи організації розмаїтих конкуруючих практик.

Усе це далеко не вичерпує усього багатоманіття завдань філософії освіти у її поясненні дискурсивної освіти та використанні дискурсивної освіти як діючої моделі для переналаштування усього освітнього процесу. Однак, уже ці імперативи у скоригованому нами викладі можуть слугувати методологічними орієнтирами для аналізу мовного виміру філософсько-освітнього дискурсу.

## **1.2. Нова якість соціалізації особистості у контексті науково-технічного прогресу і формування постмодерної парадигми філософії освіти**

Суспільні зміни, пов'язані з процесами модернізації, викликали також і зміну типу особистості – на зміну традиціоналізму і традиційному типу особистості прийшли модернізація і властивий для модерний тип особистості: особистості, яка йде шляхом пошуку своєї власної ідентичності, постійно модернізуючи своє життя (Иноземцев В. Л., 2000а, 2000Б, 2003). Ця модернізація полягає у постійному очищенні життя від усього непотрібного,

не функціонального, нерозумного. Критиці підлягає усе без винятку, а особливо – усе традиційне, як таке, що виникло стихійно, а отже, підпадає під підозру його нерозумності, або в усякому разі – недостатньої продуманості. Якщо у традиційному суспільстві траплялися подібні критичні особистості, то вони неминуче маргіналізувалися суспільством, яке було становим і нетерпимо ставило до усіляких ересей і революцій. У суспільстві ж, яке стало на шлях модернізації, навпаки, маргіналізувати починають прихильників традиціоналізму – вимога оновлюватися, постійно змінюватися стає нормою життя для кожного члена суспільства. Сам феномен «новин» як того, що трапляється щодня, з'являється саме у модерну добу: відтепер газети, потім телебачення і інтернет щодня продукують масу новин, стимулюючи людину і саму до того, щоби стати джерелом якихось «новин». Причому «нове», джерелом якого є людина та її дії, має бути переважно більш раціональним, аніж «старе» - людина поступово раціоналізує світ довкола себе, і передусім, раціоналізує суспільство і саму себе.

Ось як цю тенденцію позначає ще на початку ХХ століття класик соціальної теорії, німецький соціолог Макс Вебер: «Однією із суттєвих складових «раціоналізації» дії є заміна внутрішньої прихильності звичному укладу і звичаям загалом планомірним пристосуванням до міркувань інтересу. Звісно, цей процес не вичерпує усього сенсу поняття «раціоналізація», дії, адже остання може відбуватися, окрім цього, також або позитивно – спрямовуючись на свідому ціннісну раціоналізацію, або ж негативно – не лише внаслідок руйнування укладу, але також внаслідок витіснення афективної дії і, нарешті, внаслідок витіснення також і ціннісно-раціональної поведінки на користь суто ціле раціональної поведінки, за якої уже не вірять у цінності» (Weber M., 1951, р. 558), торжествує вузький утилітаризм, форма перетворюється на самоціль.

Як зауважує український дослідник В.В. Зінченко: ««Раціоналізувалися» не тільки економіка та управління, але і саме повсякденне життя людей, їхнє відношення до себе, до навколишнього світу, один до одного. Прагнення



запанувати над оточуючим, над природою та іншими людьми, досягти власного панування над цим світом, щоб вижити у боротьбі за існування, і до цього було стимулом багатьох людських вчинків, нехай не єдиним. Тепер же цей стимул затуляє і витісняє інші. Від природи і від людей вимагають не гармонії і не взаємодопомоги, але виключно матеріальної корисності. Нарешті, деформується саме мислення людини» (Зінченко В.В., 2010, с. 57). Зінченко вирізняє дві ознаки індустріалізму: «доведену до абсолюту логіка панування як провідний стимул будь-якої діяльності» та «граничну спеціалізацію, крайній розподіл праці (технічний і соціальний), який доходить до повного розриву між керівником і виконавцем, виробником і споживачем» (Зінченко В.В., 2010, с. 57).

Щодо першої ознаки, то таку логіку панування Зінченко вбачає не лише у капіталістичному прагненні невпинного особистого збагачення, але й у властивому соціалістичним суспільствам гонитві за посадами і почестями. Дійсно, потрапляння до «номенклатури» - передусім партійної, але й іншої – спецслужб, дипломатії, адміністративного, військового, академічного тощо керівництва – за радянських часів було гарантією матеріально забезпеченого існування та інших принад високого соціального статусу. Це ніби й не є чимось незвичним, але, ті, хто потрапляли до радянської номенклатури, вже без якихось особливих додаткових зусиль, ніби автоматично отримували усі ці блага – зусилля потрібно було докладати, лише щоби потрапити до номенклатури. Дійсно, теорія конвергенції свого часу підтвердила, що на ґрунті індустріалізму відбувалося уподібнення так званих капіталістичних та соціалістичних суспільств – навіть попри їхню ідеологічні і політичні відмінність і протистояння. Серед прибічників такого підходу свого часу були французький соціолог Раймон Арон (Арон Р., 1993) і американський соціальний теоретик Деніел Белл (Белл Д., 1999). Деніел Белл вважав, що саме науково-технічний прогрес, який породив індустріалізм, покаже також і його обмеженість у дальшому зростанні економіки – на зміну індустріалізму має прийти постіндустріальне суспільство, у якому головною індустрією

буде вже не економіка машин, а наука і високі технології. Белл передбачав перехід від індустріального суспільства до постіндустріального також завдяки новій освіті.

Таким чином, постіндустріальне суспільство може з'явитися лише за умови відходу від жорсткого підпорядкування суспільного розвитку економічним чинникам. Зокрема це якраз можливе при зміні ставлення до людини як до працівника і до зміни цінностей людини, яка сама має перестати оцінювати себе передусім як працівника і будувати своє життя лише у орієнтації на професійну кар'єру. Про це писав, зокрема, німецький, а згодом американський соціальний теоретик Герберт Маркузе, який вказував на необхідність подолання жорсткої фахової спеціалізації людини як працівника. Натомість Маркузе пропонував погляд на працю як на задоволення – такою вона може стати лише як вільна і творча праця, яку Маркузе називав «лібідозною працею» (Маркузе Г., 1994). Маркузе тут виступає як жорсткий критик проекту модерну, а відповідно – готує ґрунт для появи теорії постмодерного суспільства, хоча й не вживає цей термін. Маркузе обґрунтовує позицію «Великої відмови» як стратегії молоді, нового покоління, яке ще не обплутала ідеологія старого капіталістичного індустріального суспільства (Маркузе Г., 1995). Аналогічну позицію займає і інший представник Франкфуртської школи соціальних досліджень – Еріх Фромм, який також орієнтує на зміну системи цінностей особистості як шлях до подолання соціального відчуження – людина має відмовитися від спроб володіти чимось чи кимось, але починати творити, творити усе, що зможе, у тому числі і передусім починати творити у процесі освіти (Фромм Э., 2008). Однак, якщо Фромм вважає можливим для кожної особистості ставати на цей шлях подолання відчуження персонально, то Маркузе вбачає необхідність структурних змін – мають відбутися такі ціннісні зміни, певний злам, певна переоцінка усіх цінностей для цілого покоління, а потім – і для всього суспільства, і лише так можна радикально подолати суспільну машину відтворення соціального відчуження. Таку позицію заперечення тотальності

індустріального суспільства Маркузе і Фромм займали як представники Франкфуртської школи соціальних досліджень. До них шлях до подібної позиції окреслили німецькі соціальні теоретики Макс Горкгаймер – через критику інструментального розуму як розуму репресивного (Горкгаймер М., 2006) і Теодор Адорно – через моральну і естетичну критику індустріального суспільства (Адорно Т., 2000; 2001). Обидва піддали жорсткій критиці проект Просвітництва – але не освіти як таку, але ті форми, яких набуває освіта у масовому суспільстві (Хоркхаймер М., Адорно Т., 1997). Причому Адорно спеціально присвятив не одну додаткову статтю аналізу хибності шляхів і цілей надання освіти у модерному суспільстві (Адорно Т., 2017).

Зінченко В.В. як прихильник багатьох ідей неомарксизму чітко зауважує «негативні наслідки індустріалізму: «виробництво заради виробництва», що руйнує навколишнє середовище та ігнорує дійсні потреби природи і споживачів, відчуження і підпорядкування людини зовнішньому диктату (будь то безликі, надособистісні закони ринку або довільні рішення керівної бюрократії), антисолідарна поведінка людей, підточування людської особистості, її творчої фантазії і свободи економічною раціональністю та матеріально-споживчою ціннісною орієнтацією» (Зінченко В.В., 2010, с. 57).

Особливу увагу привертає та обставина, що як за капіталістичної, так і за соціалістичної версії індустріального суспільства відбувається відхід від базових принципів декларованого народовладдя – це народовладдя підміняє влада номенклатури, бюрократії, менеджерів, «капітанів» великого бізнесу, політичного класу, тобто тих, хто діє нібито від імені народу, але насправді створює для цього народу вузький коридор соціальних, економічних, культурних можливостей, в межах якого і гарантуються усі «свободи» особистості. Причому ці гарантії дають лише за умови згоди індивіда на самообмеження, на те, щоби він став «гвинтиком» у машині суспільного виробництва, слухняним виконавцем адміністративних розпоряджень, «радісним» споживачем того культурного ерзацу, який продукує культурна індустрія. Як нонконформіст індивіда не лише позбавляють усіх цих

гарантій, але й оголошують неблагонадійним і у кращому разі маргіналізують. Врешті-решт це починає діяти проти самих економіки, держави, культурної індустрії: індивід втрачає мотивацію до участі у формалізованих і уніфікованих заходах, шаблонні засоби задоволення перестають давати це задоволення – народ починає масово бунтувати.

З іншого боку, чим більш високотехнологічним стає виробництво, тим більше воно потребує творчих виконавців, високоосвічених фахівців, здатних оперативно прийняти власне відповідальне і нестандартне рішення. Цю тенденцію помітив свого часу ще німецький філософ екзистенційного спрямування Карл Ясперс – щоправда, на прикладі духовної сфери: масова культура постачає стандартний культурний продукт, однак сам цей продукт потребує постійного оновлення, тобто потребує духовно творчих особистостей, здатних мислити і творити по-новому, пропонувати нові взірці, які можна було би знову далі масово тиражувати (Ясперс К., 1991).

З тих далеких повоєнних років у кінці 40-х ХХ століття поодиноким серед інших фахівців позиція Ясперса набула широкого визнання: «Щоразу більшу кількість прихильників в філософії освіти, педагогіці і соціології виховання отримує точка зору про те, що суспільство потребує особистості, якій притаманні активність, динамічність, вміння швидко орієнтуватися в складних ситуаціях, самостійність у прийнятті рішень, почуття відповідальності за виконувану функцію. Усе гучніше звучать голоси, що обстоюють виховання «добропорядного громадянина» як важливу умову зміцнення сучасного суспільства. У зв'язку з цим особливо гостро постає проблема індивідуальної поведінки, пошуків форм і засобів, щоб надати їй належну спрямованість» (Зінченко В.В., 2013а, с. 20).

Водночас, ця позиція заохочення вільного індивідуального розвитку особистості, на перший погляд, йде врозріз з вченням про соціалізацію особистості, яка передбачає засвоєння нею наявних соціальних норм. Навіть попри дуже революційні уявлення про вільну особистість, вона все ж отримує свої знання, вміння, цінності, які визначатимуть її світогляд від

інших людей. Про це класично писав свого часу один із засновників символічного інтеракціонізму американський соціальний мислитель Джордж Герберт Мід (Мід Дж., 2000; Мид Дж., 2009), а також його однодумці (Интеракционизм, 2010).

Серед тих норм і цінностей, які переймає особистість, важливу роль відіграють моральні цінності і етичні знання. Вітчизняний дослідник В.В. Зінченко зазначає: «Загалом під освітньо-виховною соціалізацією розуміється процес передачі людині соціальної інформації, досвіду, поведінкових та світоглядних цінностей, культури, накопичених у суспільстві. Щоб людина могла відбутися як особистість, процес її навчання має бути нерозривно пов'язаний з моральним вихованням, з формуванням у молодого покоління таких моральних якостей, які допомогли б зайняти гідне місце в суспільному житті, самостійно зробити моральний вибір, визначити лінію поведінки, свою життєву позицію. І завдання формування у людей цих якостей у всіх регіонах сучасного взаємозалежного світу стає все більш актуальною, отримує статус воістину загальнолюдської соціальної і моральної потреби» (Зінченко В.В., 2013а, с. 19). Втім, значно більша частина знань і цінностей, які отримує особистість – це інші знання і цінності, ті, що виходять за межі прямої моральної оцінки – природничі знання і цінності морально безпроблемного повсякденного життя. Адже не кожен день людині доводиться розв'язувати моральні колізії, а жити суспільним життям треба не просто кожного дня, а практично левову частку кожного дня.

Як справедливо зазначає у вже цитованій нами статті Зінченко В.В., соціалізація створює ті умови, яких потребує сама особистість для успішного переймання важливого для неї соціального досвіду, створеного попередніми поколіннями. Причому цей досвід передається переважно завдяки освіті: «Зміст, методи та форми освіти і виховання залежать насамперед від конкретних соціальних умов, в яких воно здійснюється, включаючи всі сторони суспільно-історичної практики: соціальну та нормативну структуру

суспільства, його ціннісні орієнтації, в тому числі ціннісні установки особистості, спосіб її мислення, освіта і культура тощо. Ці умови визначають спосіб розвитку особистості, мету її діяльності, потреби, особливий тип зв'язку з іншими людьми, із суспільством – словом, усю її діяльність, усі її функції, які є нічим іншим, як способом існування і дій соціальних якостей людини. Отже, соціальні умови виступають найважливішим чинником, що детермінують поведінку особистості, умовою її соціалізації» (Зінченко В.В., 2013, с. 23). Однак, цей автор дещо некритично поєднує освіту і виховання, тоді як слід розрізняти навчання і виховання як складові освіти. І тут можливі окремі ситуації з навчанням як перейманням переважно знань і вихованням як переважно прищепленням цінностей: знання особистість, як правило, переймає охоче, а от вихованням пручається, прагнучи жити «власним розумом». Саме виховання виявляється найбільш кризовим і проблематичним – як у модерну добу, так і у постмодерну.

Нерідко, обіцяючи особистості дати кращі або безкоштовні знання соціальні інститути, які відповідають за освіту, «у пакеті» зі знаннями пропонують ті цінності, на які особистість не розраховували і до яких не прагнула. У Середні віки це була релігійна складова освіти, у Новий час такою стала національна складова, у добу модерну таку примусово-виховну силу здобула держава, у постмодерному суспільстві особистості вже більш приховано, але не менш наполегливо свою волю починають нав'язувати великі корпорації. Якщо певну довіру до церкви та нації людина має і без освіти, асоціюючи себе з ними нерідко ще від народження, то держава і корпорації постають нерідко не стільки як захисники інтересів людини, як визискувачі-експлуататори. Тут повною мірою починає працювати ліва ідеологія, яка вбачає в освіті інструмент захисту класових інтересів буржуазії. Такі мотиви зустрічаємо у критичній педагогіці і критичній філософії освіти, зокрема у працях Паоло Фрейре (Фрейре П., 2003а, 2003б) та Івана Ілліча (Іллич И., 2006) – авторів, які є лівими, однак не є ортодоксальними марксистами. Про це пише і В.В. Зінченко, однак він

наголошує також і на тій альтернативі, яку пропонує марксизм у сфері освіти і соціалізації: «У марксистській і немарксистських концепціях соціалізація (її моральний аспект) – це не адаптація до існуючого ладу, неминучим наслідком якої є деперсоналізація особистості, а процес формування її моральних цінностей, лінії її поведінки та відповідних моральних якостей, перетворення людини у свідомого та активного члена суспільства» (Зінченко В.В., 2013а, с. 23).

Для того, щоби подолати нав'язування певної репресивної системи цінностей у вихованні, необхідно досягнути певної автономії освіти від держави та корпорацій. «У результаті системи освіти і виховання виявилися нездатними допомогти вирішенню соціального конфлікту між особистістю, зацікавленою контролювати свою поведінку, виходячи з власних установок, цілей і переваг, і державою, зацікавленою у вихованні особистості, повністю лояльної до існуючого ладу. Навчальні заклади, як визнають багато дослідників, служачи практично інтересам і цілям держави, монополій, при усьому бажанні не можуть не рахуватися з тим фактом, що зараз все більшу кількість людей, включаючись в життя, шукає можливість максимально докласти свої здібності, і відповідно оцінюють систему виховання з того, якою мірою вона сприяє цьому» (Зінченко В.В., 2013а, с. 20). Усе це виглядає дуже правильно і гуманістично, однак не дає відповіді на питання: а які підстави тоді у держави будуть фінансувати таку освіту, яка не виховує лояльності до держави, і який інтерес корпораціям вкладати інвестиції у вищу освіту, якщо вони не матимуть гарантії отримати кваліфікованих і лояльних до цих корпорацій працівників?

Існує й ще одне питання, більш важливе, оскільки воно стосується усіх громадян держави і усього суспільства: якщо виховувати крайніх індивідуалістів, то як можна сподіватися, що вони не стануть дорослими егоїстами-егоцентриками, гедоністами і циніками в усіх питаннях, які не стосуватимуться їх особисто? Відповідь на це питання потребує повернення до класичних концепцій соціалізації, їхнього обов'язкового перегляду і

конструктивної критик, але аж ніяк не відмови від них.

Для коректної оцінки класичних теорій соціалізації варто акцентувати увагу на тому, що у них йдеться про основний зміст соціалізації, тобто переважно щодо проблем навчання, однак майже не розглядаються проблеми цінностей, тобто виховання. У цих теоріях переважно обстоюється позиція, що саме навчання дає виховний ефект. Так, наприклад, прибічники теорії, яку нерідко характеризують як теорію «жорсткої соціалізації» (Orban P., 1995, 1996, 2003, 2012) і, зокрема, представники школи структурного функціоналізму, визначають соціалізацію як повну інтеграцію особистості в соціальну систему – і мають на увазі переважно опанування основними соціальними інститутами кожною особистістю, яка входить до певного конкретного суспільства з певними конкретними соціальними інститутами. Дослідження соціалізації має тут переважно функціональний характер і спирається на ціннісно нейтральні поняття. Наприклад, у Толкота Парсонса це дотримання чотирьох базових соціальних функцій: «інтеграція», «адаптація», «досягнення мети», «відтворення зразка» (Парсонс Т., 2007), а також допоміжних понять, які пов'язані із соціалізацією – «інтеріоризація», «виконання ролі», «рівновага» (Парсонс Т., 2011). Успішна соціалізація полягає з точки зору представників цих теорій у максимально повному перейманні змісту і компетенцій, заготовлених суспільством для кожної особистості заздалегідь – це більш-менш типовий, майже універсальний набір знань і компетентностей. Ця універсальність має свої переваги, але саме у ній полягає і головне слабке місце теорій «жорсткої соціалізації»: адже якщо людям легше у такому випадку порозумітися, легше керувати такими людьми, то настільки ж важче зробити їх готовими виконувати певні нестандартні завдання, спеціалізуватися.

Втім, представники теорії «жорсткої соціалізації» розуміють ці ризики і намагаються їх зменшити, не відходячи від базових положень своєї теорії, але звертаючись до різних засобів «пом'якшення» прямої дії «жорсткої» соціалізації. Наприклад, Петер Орбан в своїй теорії «емансипуючої



соціалізації» (Theorie emanzipatorischer Sozialisation) стверджує, що індивідуалізація і емансипація, тобто звільнення особистості можливі лише на основі повною мірою пройденої соціалізації (Orban P., 2003, 2012). Це нагадує класичне гегельянське уявлення про свободу як «усвідомлену необхідність» (Гегель Г., 2004). В.В. Зінченко так оптимістично оцінює перспективи використання цієї теорії як однієї з адекватних запитам сучасної освіти: «В *«Теорії емансипуючої соціалізації»* вважається, що не відмовляючись від послуг державних структур в оптимізації суспільного прогресу і розвитку особистості, важливо враховувати їхню конкретну роль, форми впливу на людину, аналізувати і фіксувати зміни сутності державного управління, не допускати безконтрольного маніпулювання свідомістю особистості, що формується, поза врахуванням суспільних цінностей і стратегій. Маніпуляція може здійснюватися різними способами: можуть бути «скасовані» ті чи інші фактори середовища, соціальні суб'єкти, може бути здійснено відсів інформації, що надходить від суспільства до особи, - головним чином за допомогою засобів масової комунікації. Останній спосіб легальний і найбільш вживаний в сучасному світі, з його допомогою реальний вигляд суспільства може бути змінений як в кращий, так і в гірший бік і в такому вигляді поданий особистості» (Зінченко В.В., 2013а, с. 22). Таким чином, Орбан говорить про активне пристосування до соціального середовища, тобто не відкидаючи впливу зовнішніх чинників, намагатися задіювати їх відповідно до потреб особистості. Втім, усе можливе обмежується лише тими рамками, які допускає саме соціальне середовище.

Загалом, структурний функціоналізм та інші теорії, які можна більш-менш чітко визначити як належні до теорій «жорсткої соціалізації», явно є теоріями, які концептуалізують і прагнуть підкреслити переваги модерного суспільства у тій його версії, яка типово була втілена в розвиненому індустріальному суспільстві і близька до некласичного типу філософії освіти. Тут завдання освіти осмислювалися як завдання освітньої індустрії, успішність вирішення завдань прямо пов'язували з масштабами: кількістю

освічених, кількістю працівників з вищою освітою, обсягом опанованих знань тощо.

На противагу цьому, ті концепції, які завданням соціалізації, а відповідно і освіти, вбачають у збереженні і посиленні індивідуалізації особистості, а опанування загальнозначущими знаннями і компетенціями розглядають не як головну і мало не кінцеву, а лише як проміжну і допоміжну функції соціалізації, постають як втілення постіндустріального і постмодерного підходу до освіти і соціалізації.

Чи можна розглядати як таких представників постмодерністської педагогіки і філософії освіти представників філософії гуманізму? Адже гуманісти були «записними» опонентами представників «жорсткої соціалізації». Ось як це представляє В.В. Зінченко: «Незадоволеність своїм існуванням породжує у людей, насамперед у середовищі молоді, негативістську реакцію різного роду. Так, 1960-ті роки і початок-середина 1970-х були пам'ятні бурхливим сплеском на Заході молодіжного руху, який мав ліворадикальний характер. *Соціальний критицизм* у багатьох учасників цього руху набув перекручених форм, вилився в заперечення суспільно-громадських обов'язків, принципів і норм, у відмову від зобов'язань перед старшим поколінням, у небажання працювати, оскільки праця не сприяє розкриттю їх творчих сил» (Зінченко В.В., 2013б, с. 41). Деякі дослідники, такі як американський психолог К.Кеністон саме тому називав молоде покоління середини ХХ ст. «безвідповідальним», або ж поколінням «молодих радикалів» (Keniston К., 1981). Водночас, неомарксистичні представники Франкфуртської школи соціальних досліджень, як згадані нами вище Фромм, Маркузе, Адорно та Гокгаймер більше схильні були на різних підставах виправдовувати молодь, навпаки, заохочуючи її до бунту «проти системи». Так Адорно і Гокгаймер вважали, що сучасне їм суспільство достатньо заможним, щоби дозволити собі не повною мірою залучати молодь у сферу виробництва або залучати її до праці на ігрових, творчих засадах. Якщо відчужена праця старшого покоління є результатом реалізації «відчуженої

потреби», і продукує «речевість» соціального буття, то молодше покоління не має конкурувати у цьому зі старшим, а йти зовсім іншим шляхом (Horkheimer M., 1999, p.117).

Втім, таке відсторонення від справ старшого покоління на практиці обертається нерідко збайдужінням молодшого покоління як до праці, так і до навчання як підготовки до праці. Молодь, яку романтично налаштовані представники Франкфуртської школи схильні були розглядати як носіїв майбутнього соціального буття, діяльної і радикальної альтернативи старшим поколінням, насправді нерідко виявлялася взагалі соціально пасивною, а свій радикалізм направляла на асоціальні цілі. «Представники цього покоління можуть пам'ятати, хто такий Колумб, але більшість з них не в змозі назвати імена тих, хто недавно побував у космосі» (Behr W., 2012, p.127). І така ситуація є не випадковою: молодь відкидає усю «дорослу» соціальну реальність як облудну і несправедливу, не хоче мати з нею нічого спільного, а протиставляє їй власну, молодіжну культуру, до якої намагаються долучитися також інтелектуали і представники творчої богеми. Ця культура отримує ім'я контркультури, хоча насправді це не цілісне явище, а сукупність соціальних мереж, кожна з яких формує власну контркультуру, тож цей термін нам видається більш доречним вживати у множині.

Американські дослідники Чарльз Рейч (Reich Ch., 1993), Кеннет Ліч (Leech K., 2007) та інші констатують практично повну переорієнтацію контркультури на сферу дозвілля, натомість праця починає розглядатися молоддю як анти-цінність, адже саме вона виглядає створенням передумов для експлуатації, з якою пов'язаний занепад усіх цінностей Заходу. Австралійські дослідники Шінан Джемічі, Патрік Лім та Том Кармел аналізують вподобання австралійських абітурієнтів і фіксують що навіть там, де у школах наявна сильна академічна підготовка, далеко не усі випускники прагнуть вступати до університетів, а ті, що прагнуть часто не мають чітких академічних цілей (Gemici S., Lim P., Karmel T., 2012).

Те, що у Австралії спостерігається у XXI столітті, у США почало

проявлятися більш виразно ще у 70-80-ті роки ХХ століття (Иноземцев В.Л., 2000а, 2000б, 2003). У США дослідники також фіксують все більше розходження власне академічних цілей освіти, пов'язаних з навчанням, з виховними можливостями освіти, які все більше студентів розглядають як право на власні екзистенційні пошуки, далеко не завжди корельовано з навчанням. Іншими словами, молодь все частіше сприймає перебування в університеті більше як розвагу і можливість спілкуватися з однолітками близького до них соціального статусу, а не як щабель у професійній кар'єрі. Американський філософ Реймонд Деннехі ще у 1982 році зазначав, що зменшується значущість прагнення досягнути істину завдяки навчанню, освіти стає все більш релятивістською щодо своїх цілей і змісту і підкоряється миттєвим, прагматичним потребам (Dennehy R., 1982, p. 184). Цей автор відомий у США своїми релігійними переконаннями і публікаціями у католицькому дусі (Dennehy R., 2007), тож його думку можна було би сприйняти як надмірну консервативну критику новітніх позитивних тенденцій. Але ж і зовсім не ангажовані релігійно американські дослідники виявили цілий новий клас, які у останні десятиліття не лише зростає у обсязі, але має хороші шанси стати у зовсім недалекому майбутньому стати основним соціальним класом розвинених суспільств. Мова йде про прекаріат – клас людей, які лише частково, або й зовсім не зайняті постійно у виробництві, тобто ще не клас паразитів, але вже клас, який має більше дозвілля, аніж роботи, але не є привілейованим і багатим класом, тобто дозвілля це вимушене. Спеціальне дослідження цього класу, які його іменування запропонував британський соціолог Гай Стендінг (Стэндинг Г., 2014). Українською мовою можна назвати цей клас «неприкаяними», або як називали цей феномен у ХІХ столітті, коли він ще не був настільки масовим – «зайві люди».

Цей клас якраз і може стати головним споживачем майбутньої освіти – адже для того, щоб отримати нову роботу, треба довчитися: так людина у пошуках роботи може вчитися мало не більшу частину життя. І це краща

альтернатива, аніж соціальний бунт і війна, які традиційно поповнювали своїх прихильників з числа «зайвих людей», або як пишуть деякі дослідники, «одноразових людей» (Бейлз К., 2006). Втім, таке передбачення потребує спочатку визначення причин появи прекаріату – можливо, це тимчасове і скороминуще явище? Якщо ж воно має не одну причину, та ще й низку стабільних причин, або навіть низку причин, вплив яких лише зростає, тоді варто, дійсно, уважніше придивитися до цього класу.

Якими ж є головні ознаки появи прекаріату?

Першою причиною може стати роботизація і автоматизація виробництва, яка впевнено наростає ось уже кілька десятиліть поспіль і темпи наростання цих тенденцій лише пришвидшуються. Вже перекладена низка незалежних одне від одного досліджень і аналітичних оглядів, які підтверджують таке наростання. Це праці таких авторів як Джордж Іто і Джеф Хау (Іто Дж., Хау, Дж., 2017), Кевін Келлі (Келлі К., 2016), Алек Росс (Росс А., 2017), Тімоті О'Райлі (О'Райлі Т., 2019) та багато інших. І нехай деякі ентузіасти-науковці, такі як Мічіо Кайку (Кайку М., 2014) вірять у те, що людський мозок сам скоро стане практично кібернетичним, однак все ж більше схоже на те, що роботи витіснять людину раніше, аніж сама людина стане кіборгом.

Другою причиною появи прекаріату став «приватизм» як один із проявів морально обґрунтованого бажання сучасних людей відособлюватися від суспільства. Як зауважує В.В.Зінченко: «За свідченнями зарубіжних дослідників суспільно-моральних звичаїв, починаючи з 1980-х років однією з характерних моральних установок людей в розвиненому світі стає так званий *приватизм*, що являє собою одну з форм соціального індивідуалізму. Об'єднуючи і лібералів і консерваторів, приватизм як вираз прагнення до досягнення успіху... Сутність ідеології приватизму виражена у гаслі – «шукай в житті найкраще», що в практичному житті обертається захопленням гедонізмом (націленість на отримання необмеженого задоволення) в самому примітивному його вираженні, у впровадженні в мислення і поведінку своєрідної буденної «філософії вседозволеності»»

(Зінченко В.В., 2013б, с. 42).

Американський філософ і еволюційний психолог Лоуренс Кольберг вважав приватизм «національною хворобою» молодого покоління США та інших розвинених і навіть деяких транзитивних держав (Kohlberg L., 1988, р. 5). На думку німецького дослідника Вольфганга Бера, приватизм означає «тотальну інфляцію цінностей культури, цінностей мистецтва, а також втрату моралі, мови, втрату розуміння людиною свого призначення, свого місця в житті» (Behr W., 1982, р. 127).

Третьою причиною появи прекаріату стало наростання суспільних протестних настроїв, що виразилося, зокрема, у відродженні лівої ідеології, але нерідко у вигляді пустого активізму, а також переродженні правої ідеології з діяльної у пасивну і самоспоглядальну. Як не парадоксально, обидві, здавалося би, прямо протилежні ідеології призводять до однакових результатів: бунтів заради бунту, експлуатації ідеологій як естетичного маніфесту без стратегічного мислення і діяння, прагнення до минушого перформансу. Як рідкісний позитивний виняток можна оцінити праці засновника критичної педагогіки бразильського теоретика освіти Паоло Фрейре (Фрейре П., 2003а, 2003б, 2004), який, хоча також був частиною протестного руху, але все ж намагався шукати позитивні рішення. Як побачимо далі, навіть його критицизм все ж був нерідко надмірним.

Ще наприкінці 1970-х років американський історик культури Крістофер Леш охарактеризував молодь вже як покоління, охоплене «культурою нарцисизму». «Покоління – це я» стало символом цієї самозакоханості американської молоді у 70-ті роки, яка інтегрувала у собі «крайній егоїзм, самозакоханість, втрату соціальної мобільності, визнання в якості морального регулятива не розум, а почуття» (Lasch Chr., 1979, р. 3). Як зазначає американський теоретик в області етики і філософії виховання Томас Лікона, «національна свідомість країни зараз більш ніж коли б то не було звернена до моральних проблем. Обговорюються питання не тільки про природу моралі, а й про те, як виховати моральну особистість, що означає

принциповість у поведінці людини, які чинники впливають на вчинки людей в конкретній ситуації, що можуть зробити родина і суспільство для формування зрілих в моральному відношенні громадян» (Lickona T., 1996, р. 10).

Четвертою причиною появи прекаріату стало наростання цинізму у самій сфері освіти: якщо раніше молодь зверталася до освіти у розрахунку отримати таким чином «трамплін» для майбутньої кар'єри, то тепер освіту швидше розглядають як втрачені роки. Частина молоді йде працювати, оминаючи освіту, особливо вищу освіту, інша частина, навпаки, прагне потрапити у сферу освіти і затриматися там якомога довше, перетворюючись на вічних студентів – поки ще держава фінансує такі «експерименти» над собою. Однак, ресурс державної підтримки стає все меншим – кожна світова економічна криза і кожна пандемія спустошують державні бюджети навіть розвинених країн.

Так В.В. Зінченко звертає увагу на таку тенденцію, яку він називає економізацією освіти, але яка по суті справи багато в чому є її комерціалізацією: «У 2000-х роках наклалися один на одній одразу кілька факторів. По-перше, це довготривалий процес економізації освіти: 1. зменшення державного фінансування освіти з одночасним вторгненням приватних компаній у сферу освіти та науки, аж до приватизації університетів; 2. експансія неоліберальної ринкової ідеології у освіті – освітні інституції починають орієнтуватись на ринок та намагаються стати економічно «рентабельними»; 3. процес поступового перетворення освіти з дієвого соціального ліфту на елітарний продукт у зв'язку зі згортанням соціальних програм та поступовим введенням плати за навчання, подорожчання освітніх кредитів та загальним звуженням доступу до освіти» (Зінченко В.В., 2013б, с. 43). На наш погляд, сам по собі цей процес неминучий: ситуація, коли за навчання платить лише держава, створює надто багато можливостей для зловживання освітнім бюджетом – передусім, з боку розпорядників коштів, але також частково і з боку користувачів державним

ресурсом. Для уникнення цієї ситуації гроші мають йти коротким шляхом – від замовника до виконавця, без посередництва з боку держави. Адже гроші платників податків, потрапляючи до загальнодержавного бюджету, випадають з їхнього поля зору і можуть бути спрямовані дуже різним чином. Якщо ж замовник освітніх послуг сам їх прямо сплачує, або робить це через бюджет місцевої громади – значно зменшуються ризики зловживання. Звісно, держава також намагається оптимізувати фінансування освіти – наприклад, багато фахівців бачать перспективу у запровадженні програми «гроші ходять за студентом» за аналогією до програми, яка вже працює в Україні – «гроші ходять за пацієнтом». Однак, у цьому випадку можлива ситуація, коли більшість студентів захоче навчатися у великих і високорейтингових університетах, які знаходяться у шести-семи великих містах України, тоді як локальні заклади вищої освіти ризикують взагалі збанкрутувати, не отримавши студентів в аудиторіях. Все би нічого – але надмір студентів також створює ризик зниження якості їхнього навчання, навіть у сильних університетах. В усякому разі, конкретні розмови про конкретні і короткі шляхи фінансування набагато продуктивніші і можуть вивести на конкретні нові і ефективні рішення фінансування освітою. Зберігати ж ситуацію черпання коштів чиновниками із загальнодержавного бюджету чиновниками, яких контролюють інші чиновники, – видається все ж набагато менш привабливою альтернативою.

Більше того, варто не переключатися з якогось одного джерела фінансування освіти на якесь інше, але також одне, але натомість краще запровадити принцип диверсифікації джерел надходжень оплати освітніх послуг. Цю ідею висловлював ще класик британської політичної економії Адам Сміт, який запропонував організувати щонайменше три таких джерела – окрім державного фінансування також внески від місцевої громади, а на додачу – гроші від тих, хто навчаються або їхніх сімей (Сміт А., 2018). Такий диверсифікаційний підхід явно краще відповідає принципам постіндустріального суспільства, тоді як економізація освіти виглядає як



рецидив суспільства модерного.

Соціальні програми підтримки освіти при цьому мають не скорочуватися, а отримувати інше джерело фінансування. Водночас, не варто відмовлятися від інвестицій у освіту від приватних компаній, які замовляють в університетах підготовку потрібних їм фахівців. Це одне з основних призначень університетів за визначенням – забезпечувати нормальне функціонування і розвиток економіки завдяки науковим відкриттям і підготовці майбутніх працівників.

Можна погодитися з Зінченком В.В., лише якщо мова йде про надмірну економізацію освіти, яка набуває характеру комерціалізації. У цьому випадку, дійсно, є ризик згортання фундаментальних досліджень, скорочення підготовки студентів за комерційно «невигідними» спеціальностями. Також є ризик торгівлі майном університету не для цілей навчання і наукових досліджень, а задля отримання «чистого» прибутку. Такі ризики є все ж більше ризиками неадекватного менеджменту університету – менеджменту, який не є академічним. Щодо приватних закладів освіти – це вибір самого власника, якщо це не суперечить отриманій ним ліцензії на надання освітніх послуг, а у випадку державних університетів – суттєво допомагати або ж навпаки ускладнювати академічне життя може політика профільного міністерства, яке також може провадити як більш вдалу, так і менш вдалу освітню політику.

Для того, аби фінансування освіти і науки в університетах було адекватним і стимулюючим, слід добре продумати як його цілі, так і його механізми. Для цього необхідне як добре володіння відповідними знаннями щодо академічного середовища, так і належними управлінськими компетенціями, але передусім потрібні розвинені академічні цінності і академічні чесноти в усіх учасниках здійснення освітнього процесу та управління ним. Саме тоді університети будуть спроможні виконувати свою головну місію. На думку Лоуренса Кольберга, заклади вищої освіти мають «допомогти студентам стати морально зрілими людьми» (Kohlberg L., 2000,

р. 463). Дійсно, саме це є основою того, що отримані в університетах знання будуть належним чином застосовано.

Таким чином, у останні десятиліття у суспільстві явно сформувався запит на не-модерністську модель освіти. Цю нову модель можна назвати постмодерною – до того часу, поки вона не здобуде свою нову, більш чітко визначену назву. У цій новій моделі відбиваються запити постіндустріальної економіки, яка є економікою послуг більше, аніж економікою товарів, яка є економікою знань, а у чомусь стає економікою освіти (але не економізації освіти, що було би її модерним антиподом). У цій новій моделі проявляється запит постмодерного суспільства, яке виявляється неминуче суспільством глобальним. Адже ситуація глобалізації якраз і потребує визнання мирного і змагально-конкурентного, а не войовничо-братовбивчого співіснування множини спільнот, множини культур, множини укладів життя, множини життєсвітів. Освіта тому у першу чергу має ставати тому вихованням, якому виявляється підпорядкованим навчання: оскільки знань стає занадто багато, доводиться ретельно відбирати ті з них, які сприятимуть становленню успішної і при цьому відповідальної особистості – відповідальної перед своїм довіллям, соціальним і природним, відповідальним перед історією і майбутнім, перед собою і перед тими, з ким вона утворює спільний світ.

Усе це потребує нового філософського осмислення, нової філософії освіти, нової її парадигми. Американський філософ і педагог, засновник теорії соціального реконструкціонізму Теодор Брамельд стверджував ще на початку 1960-х років: «Спроби вирішувати проблеми освіти і виховання без сили і мудрості філософії неминуче приречені на провал» (Brameld Th., 1961, р. 5). З цим неможливо не погодитися: саме філософський підхід до освіти дає надійну основу для її адекватного розуміння, перформативного здійснення і успішного управління нею. Саме філософія освіти дає стратегічні орієнтири для того, щоби уникати спокус підпорядковувати освіту минушим і кон'юнктурним цілям. Зокрема – уникати економізації, політизації тощо освіти, як свого часу вдалося завдяки філософії вдалося

уникнути її клерикалізації та мілітаризації.

### **1.3. Концептуалізація мовно-пізнавального та етико-морального дискурсу філософії освіти у контексті суспільної комунікації**

Як було з'ясовано у попередніх підрозділах, проблематика виховання набуває першорядної значущості у освіті в її постмодерній парадигмі, яка корельована з постнекласичною епістемологією і постіндустріальною економікою. На перше місце виходять цінності і ціннісний аспект знань. У такій якості вони постають передусім у суспільній комунікації. Все це стало предметом філософсько-освітнього дискурсу, причому на перше місце все частіше виходить мовна проблематика. На цю проблематику неминуче виходять дослідники соціальної комунікації, причому мова нерідко виявляється джерелом відповідей на питання комунікації і дає розв'язання тих проблем, які породжує стихійна комунікація.

За свідченням Зінченка В.В., «у сучасній західній філософії освіти в межах так званого гуманістичного підходу основним питанням є лінгвістично-комунікативний та соціально-психологічний аналіз моральної свідомості в індивідуальних і суспільних діях, розробка форм виховання, з метою прищепити людям моральні принципи, дослідження проблеми соціально-морального авторитету» (Зінченко В.В., 2011, с. 344). Мова цікавить філософів-дослідників у двох якостях: як засіб комунікації і як носій і виразник цінностей, а також засіб їхнього утвердження та зміни. Аналізуючи проблеми освіти, філософи звертаються до лінгвістики, логіки, риторики та інших наук про мову як символічну систему для того, щоби виявити передусім повноту її комунікативного потенціалу, розбудовуючи ту чи іншу версію філософії комунікації. З іншого боку, етика, психологія, соціальна психологія, когнітивістика та інші науки про людину цікавлять філософів, які досліджують мову, передусім, під кутом зору прагматики, тобто того, якою мірою мова може бути використана людиною для

досягнення своїх цілей і захисту своїх цінностей. У цьому випадку на перше місце виходить моральна проблематика.

Безумовним лідером досліджень мови з позицій філософії комунікації постає Юрген Габермас, автор теорії комунікативної дії (Habermas J., 1981). За свідченням Нікласа Лумана, у цій теорії Габермас, як і його однодумці, здійснюють широкий теоретичний синтез заради обґрунтування своїх поглядів: «...завдання редукують до того, щоб відкривати, інтерпретувати, рекомбінувати вже наявні тексти. Вважають вже наявним те, що не можуть створити самостійно. Класики є класиками, тому що вони класики; вони засвідчують себе в сьогоdnішньому вживанні за допомогою автореференції. В такому випадку орієнтація на великі імена і спеціалізація на таких можуть видаватися за теоретичне дослідження. На більш абстрактному рівні звідси виникають такі «синдроми теорії», як теорія дії, теорія систем, інтеракціонізм, теорія комунікації, структуралізм, діалектичний матеріалізм, – ось короткі формули для комплексів імен та ідей. Тоді нового можна очікувати від комбінацій. У марксизм вводиться трохи системної теорії. Виявляється, що інтеракціонізм і структуралізм зовсім не такі вже різні, як вважалося. Веберівська «історія суспільства», поняття, прийнятне і для марксистів, систематизується за допомогою парсонівської техніки перехресної побудови таблиць. Теорію дії реконструюють як теорію структури, теорію структури – як теорію мови, теорію мови – як теорію тексту, теорію тексту – як теорію дії» (Luhmann N., 1984, р. 7-8). Відчувається іронія і навіть сарказм у ставленні Лумана до такого теоретичного синтезу. Втім, на нашу думку, усе залежить від ступеня володіння конкретним дослідником, який здійснює теоретичний синтез наук, теоретичним арсеналом кожної з таких наук, а також наявністю реальних міждисциплінарних проблем, які виправдовують такий синтез. В усякому разі, те, що називають мовним або лінгвістичним «поворотом» у науці, нерідко виявляється не стільки поширенням ідей і прийомів лінгвістики і філології на інші науки, скільки залученням цих ідей і прийомів у окремих,

хоча й нерідко критично важливих для певних соціальних чи гуманітарних наук питань.

Таким важливим питанням є освіта, яку Габермас розглядає у найширшому сенсі слова як акумульований соціальний досвід суспільства – в усякому разі як ту частину цього досвіду, яку одне покоління транслює наступному (Habermas J., 1986). Така трансляція є фоном будь-якої соціальної комунікації, яка неминуче виявляється взаємодією поколінь – їхнім діалогом або конфліктом. Мова виступає при цьому як універсальний засіб забезпечення порозуміння у комунікації – завдяки використанню мови як основи соціального дискурсу. Такий дискурс стає майданчиком для обговорення гострих суспільних проблем. На цьому ґрунті відбувається зближення мови і медіа як основних засобів забезпечення відкритого соціального дискурсу.

На відміну від способу мислення в науці, який акцентує об'єктивність пізнавальної позиції і непомітно вводить як основу наукового дискурсу інструментальні відносини між його учасниками за схемою «об'єкт-суб'єкт», освітній дискурс трактує освітній процес передусім як спільне прагнення підтвердити і розвинути завдяки навчанню певні цінності і чесноти. Освітній дискурс у цьому сенсі постає як невинний діалог між учителем і учнями, як горизонтальна моральна комунікація між всіма учасниками педагогічного процесу. Таким чином, для постмодерної філософії освіти на перший план виступає комунікативний чинник, в якому головними є комунікативні акти, у яких вчитель постає не лише як провідний експерт, але і як модератор, який заохочує до прийняття активної позиції всіх учасників комунікації, враховуючи і поважаючи особливості їхніх прагнень, бажань, орієнтацій

Слід враховувати, що комунікативна мовна репрезентація постмодерної філософії освіти набуває рамкового характеру щодо можливості будь-якої освітньої комунікації. У цій якості інтерес являють напрацювання сучасної німецької філософії: з одного боку, розробки трансцендентальної прагматики Карла-Отто Апеля та комунікативної філософії Габермаса, а з іншого –

дослідження умов можливості комунікації у теорії соціальних систем Нікласа Лумана.

Луман називає мову одним з трьох головних засобів уможливлення комунікації. У своїй статті «Неймовірність комунікації» він говорить, що соціальна комунікація є дуже складним явищем, для якого існує багато перешкод, які роблять її теоретично дуже мало імовірною. Однак, фактично комунікація все ж відбувається, і це трапляється тому, що на кожен перешкоду виявляються відповідні засоби її подолання: на фізичну недоступність адресата є засоби масової комунікації, які дають змогу спілкуватися практично з будь-яким представником людства; на відсутність мотивації є дія соціальних систем, які спонукають до соціальної взаємодії; на складність чи навіть неможливість порозумітися з іншою людиною є дар мови і мовлення (Луман Н., 2000).

Якщо Луман наголошує передусім на функціональній ролі мови у соціальній комунікації, то західні представники комунікативної філософії – Карл-Отто Апель, Габермасу, Дітріх Бюлер та інші – вбачають також важливу роль мови у дослідженні нормативно-етичного виміру соціальної комунікації, а саме – привертають увагу до морально-етичного дискурсу та будь-якого справедливого і чесного дискурсу як моральної підвалини комунікації загалом. На цій основі розробляється комунікативна «моральна філософія освіти», яка, крім звернення до філософської методології, також широко використовує результати психологічних та соціально-психологічних досліджень, особливо при аналізі формування зрілої в моральному відношенні і відповідальної особистості. Акцент при цьому здійснюють на комунікативних компетенціях, у тому числі й мовних.

Улюблений автор, на якого спираються представники комунікативної філософії – американський психолог, засновник когнітивної теорії морального розвитку Лоуренс Кольберг.

Моральний розвиток особистості Кольберг ділив на три основні стадії – до-конвенційну, конвенційну (контрактаризм) та пост-конвенційну (Kohlberg

L., 1980b). «Теорія когнітивного морального розвитку Кольберга описує шість етапів потенційної моральної еволюції людини. Аморальні та неморальні особи взагалі виходять за межі масштабу. На етапі 1 людина поводить етично лише настільки, наскільки він/вона боїться покарання за неправомірні дії. На 2-му етапі страх доповнюється задоволенням, оскільки хороша поведінка винагороджується, а погана поведінка карається. На 3-му етапі з'являється «необхідність належати» – це рушій, який забезпечує належну поведінку індивіда, який діє, дотримуючись норм групи. З'являється членство різного ступеню у різних групах, лише деякі з них формуватимуть моральну ідентичність особистості. На 4-му етапі група розширюється і збігається у обсязі з усім суспільством, тобто країною, расою чи батьківщиною. На 5-му етапі людина обмірковує власні моральні погляди і приймає утилітаризм або соціальний контрактаризм як домінуючу моральну філософію. На 6 етапі людина досягає деонтологічних позицій, керуючись всеосяжним моральним принципом, таким як «золота середина» або «категоричний імператив». Кожен етап має бути не лише хронологічним та розвитком попереднього, але й морально перевершувати його» (Donleavy G. D., 2008, p. 807-808).

У своїй теорії стадій морального розвитку Кольберг спирався на теорію когнітивного розвитку особистості французького психолога Жана Піаже, який відстежував вікові стадії розвитку мовлення і доводив їх зв'язок з когнітивним розвитком дитини (Піаже Ж., 1994). Піаже, на відміну від Кольберга, шукав кореляції не з моральним розвитком, а з опануванням дитиною логічними операціями. «Щоб схопити механізм цього розвитку, форму кінцевої рівноваги якого утворюють, як ми говорили вище, операціональні погрупування, виділимо (спрощуючи і схематизуючи) чотири основні періоди, що йдуть безпосередньо слідом за тим періодом, який характеризується утворенням сенсомоторного інтелекту. З появою мови, або точніше символічної функції, яка робить можливим його засвоєння (від 1,5 до 2 років), починається період, який триває до 4 років і характеризується

розвитком символічного і допонятійного мислення. У період від 4 до 7-8 років утворюється, ґрунтуючись безпосередньо на попередньому, інтуїтивне (наочне) мислення, прогресивні зчленування якого впритул підводять до операцій. З 7-8 до 11-12 років формуються конкретні операції, тобто операціональні погрупування мислення, які стосуються об'єктів, якими можна маніпулювати або які можна схопити в інтуїції. Нарешті з 11-12 років і протягом всього юнацького періоду виробляється формальне мислення, погрупування якого характеризують зрілий рефлексивний інтелект» (Піаже Ж., 2003, с. 136). Кольберг знаходить певні відповідності між логічними функціями і моральними судженнями, але на рівні зрілого інтелекту припускає продовження розвитку свідомості особистості – уже суто морального характеру. Так, проголошення Кольбергом пост-конвенційної стадії, на якій людина виходить на прийняття універсалістських моральних суджень викликала жорстку критику послідовників Піаже у США. Кольберг підтверджував перехід до цієї стадії не стільки емпіричними даними, скільки апеляцією до логіки розвитку моральної свідомості: пост-конвенційна стадія має настати незабаром, у близькому майбутньому, тому її важко верифікувати зараз.

Варто звернути увагу, що на відміну від Піаже, Кольберг співвідносить стадії розвитку моральної свідомості дитини зі стадіями розвитку людства. Цей принцип дуже нагадує підхід Георга Гегеля у його праці «Феноменологія духу» (Гегель Г., 2004) і називають його збігом онтогенезу (розвитку індивіда) і філогенезу (розвитку всього біологічного виду, тобто людства в цілому). Для такого співвіднесення, дійсно, є багато підстав, хоча не завжди воно спрацьовує однозначно і повною мірою. Гегель мав на увазі такий збіг у принципі, безвідносно до історичних випадковостей і винятків з загального правила. На підставі такої логіки Гегель робив філософський висновок про повернення Абсолютного Духу до своєї само тотожності у масштабах людства у близькому майбутньому (Гегель Г., 2004). Так само і Кольберг, очевидно, робив свої висновки про пост-конвенційну стадію



розвитку моральної свідомості, вже не стільки як психолог, який розглядає розвиток моральної свідомості у емпіричному розрізі, спираючись переважно на дослідження індивідів, а вже потім обережно робить екстраполяції на людство, але як філософ-мораліст, який висновує загальні судження, виходячи з орієнтації на розвиток людства, а вже відштовхуючись від них, шукає у індивідах прояви, нехай поки що невиразні цих мегатрендів суспільного розвитку.

Український філософ В.В. Зінченко здійснює розгорнуту критику концепції розвитку моральної свідомості Кольберга, і хоча не зазначає виявлену нами подібність з філософією Гегеля, однак, робить суттєві спостереження, які впритул наближаються до нашого висновку і до певної міри його підтверджують: «...оскільки весь шлях розвитку моральної свідомості Кольберг розглядає тільки як розвиток самосвідомості, виходить, що весь зміст моралі закладений в психології людини, що універсальна структура моральної свідомості постає головним чинником її розвитку. Звідси і постає абстрактне розуміння ним справедливості, рівності та інших гуманних моральних принципів, здійснення яких він пов'язує перш за все з розвитком самої структури моральної свідомості, а також з вихованням, покликаним сприяти дії механізму цієї структури, просуванню моральної свідомості від однієї стадії до іншої» (Зінченко В., 2010, с. 143). Ця універсальна структура моральної свідомості апріорі закладена у людину – вона постає як Абсолютний Дух Гегеля, який наявний у само-відчуженому вигляді навіть у найпростіших формах буття. Моральний розвиток постає тоді дійсно, як абстрактна схема, а вся передісторія сучасного стану моральної свідомості виглядає як зворотна екстраполяція того, що спостерігаємо нині – більшою мірою, аніж реальні історичні і інші конкретно-наукові дослідження. Те, що Кольберг називає етапами, виявляється більшою мірою логічними рівнями удосконалення і ускладнення моральної свідомості.

На думку В.В.Зінченка, Кольберг не надає переконливого філософського або культурологічного пояснення такій екстраполяції логічної схеми на реальний історичний розвиток моральної свідомості (Зінченко В., 2010, с. 143-144). Також відсутність у Кольберга належного обґрунтування культурологічними фактами фіксували свого часу і західні дослідники, ставлячи під сумнів наявність всеохопного морального розвитку людства (Bergling K., 1981, p. 157). Та чи є і чи можливий такий загальний розвиток цієї свідомості? Адже до настання глобалізації людство розвивалося в рамках окремих цивілізацій. Окремі морфологічні подібності лише підкреслюють змістову оригінальність і неповторність кожної цивілізації, як вважав німецький філософ і культуролог Освальд Шпенглер (Шпенглер О., 2000). Тому Кольберг сильний не стільки як історик моральної свідомості, скільки як її морфолог.

Втім, Кольберг також знаходив фактичні підтвердження своїх філософських припущень у аналізі мови і мовлення, які чутливо реагували на зміни у моральній свідомості суспільства. В.В.Зінченко так характеризує значущість звернення Кольберга до мови при аналізі питань розвитку моральної свідомості: «Підкреслюючи роль мови, її лінгвістичної функції у даному процесі, Л.Кольберг в числі умов розвитку моральної свідомості по наміченій ним схемі відзначає знання людиною навколишніх людей, самого суспільства. Умова ця є особливо важливою для здійснення людиною своєї рольової функції. Але можливість грати свою роль в суспільстві визначається не тільки суб'єктивними рисами особистості, до яких звертається Кольберг, а в першу чергу об'єктивними, соціальними умовами, їхнім характером» (Зінченко В., 2010, с. 147).

Кольберг все ж більшою мірою розглядає моральний розвиток людини як її саморозвиток, а моральне виховання розглядає швидше як зовнішній стимул, який лише провокує і прискорює «природний розвиток власних моральних суджень і здібностей людини, що допоможе їй надалі використовувати ці судження для контролю над своєю поведінкою»

(Kohlberg L., 1980b, p. 72). Так і інші американські теоретики, наприклад, Джеймс Рест, який написав рецензію на перші програмні публікації Кольберга, вважали Кольберга швидше нонконформістом, аніж прихильником сильної версії теорії соціалізації (Rest J., 1974, p. 103). Але якщо прийняти, що «філософія освіти розглядає виховання як постійне зростання людини» (Kohlberg L., 1980a, p. 466), тоді це положення виглядає або ж як протиставлення рольовій теорії (як вважає багато дослідників, у тому числі й В.В. Зінченко (Зінченко В., 2010, с. 138)), або є як доповнення рольової теорії – до чого схилиємося ми, і здається, схилився сам Кольберг. Адже якщо Кольберг і стверджував, що «зайва соціалізація індивіда неминуче веде до втрати ним своєї унікальності» (Kohlberg L., 1980a, p. 467), то це не означає, що він заперечував необхідність інтеріоризації соціальних норм і соціальних ролей взагалі. Це означає, що зовнішні стимули не можуть змінити природу людини, яка є моральною: мораль не нав'язується людині, а такою, моральною є її власна природа. «Ми всі, навіть діти, є моральними філософами» (Kohlberg L., 1980b, p. 29). Завданням виховання є лише допомогти цій внутрішній добрій людській вдачі себе розкрити. «Всі індивіди у всі епохи спираються на одні і ті ж моральні категорії, поняття або принципи; усі індивіди в будь-якій культурі проходять один і той же шлях морального розвитку, одні і ті ж стадії, хоча вони і розрізняються у темпах і в часі цього розвитку» (Kohlberg L., 1980b, p. 36). Для такого узагальнення Кольберг все ж мав якщо не історичні, то статистичні аргументи: його командою було проведено відповідні експерименти, які тривали десятки років у різних країнах світу. В.В. Зінченко звертає увагу, що Кольберг займає по-видимому догматичну позицію, але для такого догматизму наводить емпіричні аргументи: «Відзначимо, що до цього висновку Кольберг прийшов на підставі відповідей дітей з різних країн, що досягли різного рівня суспільного розвитку. Причому відповідали вони на питання, пов'язані з простими нормами моральності. Природно, що відповіді дітей були дуже схожі, оскільки мова йшла про елементарні моральні вимоги.

Розширювально тлумачачи результати цього експерименту, зводячи їх у загальний закон, Кольберг вважає, що усі принципи моралі однакові для усіх епох, однаково діють у всіх ситуаціях, протиставляючи тим самим етичному релятивізму позицію етичного догматизму» (Зінченко В., 2010, с. 139).

Втім, погляд на моральні якості і моральні чесноти як щось по суті своїй не-емпіричне, властивий у американській соціальній теорії і філософії освіти не лише Кольбергу. Так, у праці «Освіта заради миру і справедливості за редакції Пердрека О'Хеара зазначено: «Справедливість, яка складає єство самого людства, – що ж це ще, якщо не вічна справедливість? Справедливість, яка є органічною, керівником, суверенним основоположним принципом суспільств, справедливість, яка, проте, дотепер була нічим, але повинна стати усім, – що ж це, якщо не мірило, яким повинні вимірюватися усі справи людські, до якого належить апелювати як до вищого судді при будь-якому скрутному випадку?» (О'Наре Р., 1983, р.158). Втім, В.В. Зінченко наголошує, що Кольбергу не властива якась релігійність чи покладання на суспільство як вищу силу, Кольберг швидше вірить у добру людську природу: «За Кольбергом же, підтвердженням того, що моральні принципи є не зовнішніми правилами і не природно-егоїстичною тенденцією біологічного організму, а виразом внутрішнього зв'язку між людиною і соціальним середовищем, служить лише її прагнення до справедливості. Згідно його логіки виходить, що встановлення гуманних відносин між особистістю і суспільством залежить тільки від того, чи схильна особа їх встановити, об'єктивні передумови для цього не потрібні» (Зінченко В., 2010, с. 142-143). І тут ми все ж не згодні з В.В.Зінченком: Кольберг явно підкреслює роль виховання, роль мови у моральному розвитку особистості, але просто не перебільшує цю роль. Зокрема, мова і мовлення сприяють розвитку емоційної сфери людини. А поняття справедливості має у Кольберга дві сторони: це чуття справедливості, властиве і специфічне для кожної особистості, чуття, яке веде її до щастя, з одного боку, та логіка справедливості, спільна для всіх людей (аналог Гегелевого Абсолютного

духу): «Наше поняття справедливості припускає, щоб ми однаково враховували потреби кожної людини, що значно важливіше, ніж розглядати однаково щастя кожного» (Kohlberg L., 1992, С.65).

І все ж Кольберг є прагматиком, а не кабінетним вченим або мрійником-моралістом. Так, у останній прижиттєвій своїй публікації Кольберг разом з Деніелом Кенді зазначав: «Високий рівень моральних суджень веде до моральної поведінки, яка включає чесність, уміння протистояти спокусі та альтруїзм» (Kohlberg L., 2014, С.52). Однак, у Кольберга, на відміну від прагматиків, не моральний результат визначає причини як моральні, але все ж саме моральна природа людини як причина, програмує стратегічно моральну поведінку, а відхилення від неї Кольберг вважає несуттєвими. З цим не згодна, зокрема, американська представниця філософії освіти Енн Вівер Харт, яка пише: «Тоді як є формальні дані, що визначають пізнавальні, моральні стадії розвитку особистості, у нас мало свідочств про те, що ці знання впливають на позицію, політику або практику людей» (Hart A., 2012-2013, С. 61). Очевидно, що тут не просто розходження позицій оптиміста і песиміста, а різниця у баченні педагога-практика і педагога-теоретика: те, що в теорії нерідко виглядає мало імовірним, на практиці виявляється реальним завдяки зусиллям педагога, який прищеплює дітям те, чого в них не було, або було непомітним, бо нерозвиненим.

У підсумок до наших міркувань щодо постмодерної філософії освіти та необхідності її доповнення положеннями моральної філософії можна висунути припущення щодо найбільш адекватних методів дослідження мовних репрезентацій філософії освіти. Для нашого дослідження актуальними є декілька груп методів: філософські та загальнонаукові. Базовим при цьому буде підхід філософії освіти як епістемологічної та аксіологічної основи теоретичного синтезу цих методів.

У дисертаційній роботі буде використано такі методи: діалектичний – для дослідження комплексу освітніх та суспільних явищ і процесів у їхньому розвитку та взаємозв'язку; єдності історичного та логічного – для визначення

особливостей виникнення та закономірностей розвитку освітніх та суспільних процесів, а також еволюції освітніх парадигм як їхнього концептуального виразу; компаративний метод, за допомогою якого здійснено порівняння соціальних контекстів виникнення і застосування освітніх парадигм; герменевтичні методологічні прийоми, які дали змогу осягнути мотивацію модернізації і постмодернізації освіти; системний – для розгляду системи освіти як цілісного соціального явища в контексті розвитку демократичних процесів у суспільстві, а також метод каузального аналізу – для встановлення й пояснення причинно-наслідкових зв'язків між феноменами економічного, наукового й культурного розвитку та їхнього впливу на освітні процеси.

Під час виконання роботи ми також будемо звертатися до міждисциплінарного, а інколи й до трансдисциплінарного підходу – для аналізу процесів розвитку освітньо-виховної сфери з позицій філософських дисциплін та дотичних спеціальних наук. Крім того, буде використано соціокультурний підхід – для розгляду ціннісних та соціокультурних аспектів модернізації освіти в суспільстві знань.

### **Висновки до РОЗДІЛУ 1.**

Головною мовною репрезентацією сучасної філософії освіти є її дискурсивність. На протипагу модерній філософії освіти, яка жорстко визначала вектор суспільного прогресу і підпорядковувала йому парадигму лінійного розвитку особистості по наростаючій експоненті накопичення нею знань, умінь і навичок, постмодерна філософія освіти вбачає своє завдання у формуванні у особистості компетентностей саморозвитку і комунікативних компетентностей, які орієнтують людину на постійний особистий і колективний пошук нових рішень і уточнення наявних знань відповідно до стрімких суспільних змін, властивих для сучасного суспільства.

Наука та освіта вступили до нового постнекласичного етапу свого

розвитку, для якого властиве подолання багатьох кордонів – як залишків меж, успадкованих ще від традиційного суспільства, так і новітніх правил і норм, встановлених відносно нещодавно у модерну добу. Формується науковий запит на освіту, засновану на дискурсивній раціональності і дискурсивних практиках. Саме це задає горизонт суспільства знань. Дискурсивно ґрунтоване знання завдяки дискурсивній освіті стане основою мислення майбутніх громадян і прийняття ними відповідних колективних рішень, а це створить дискурсивну основу суспільства знань. Це має змінити ставлення до соціальної комунікації загалом, потребує прояснення основних функцій соціальної комунікації. Зокрема, постає питання суттєвої переоцінки ролі мови, яка потребує значно більшої уваги, адже саме використання мови та належне опанування її ресурсу створюють потрібні передумови для досягнення ефективного як у процесуальному, так і у результативному відношенні дискурсу. Передусім, має змінитися ставлення до мови у сфері освіти. Дискурсивна освіта має своїм базисом таке свідоме і ґрунтовне опанування мовним ресурсом – як рідної мови, так і мов міжнародного спілкування. Більше того, за моделлю мовлення мають бути переосмислені усі інші форми соціальної комунікації.

Становлення дискурсивної освіти відбувається на тлі зміни парадигми надання освітніх послуг на парадигму освітнього суспільства як суспільства знань. Дискурсивна освіта як характеристика постмодерної освіти є виміром і витвором, а також і творцем нового, постмодерного суспільства, а не лише постнекласичної науки. Варто розрізняти класичний, некласичний та постнекласичний ідеали освіти завдяки проведенню таких кореляцій: класична раціональність – початок соціальної модернізації – культура Просвітництва; некласична раціональність – індустріальне суспільство – культура модерну; постнекласична раціональність – постіндустріальне суспільство – культура постмодерну. Така кореляція дозволить сформулювати уявлення про відповідні історичні ідеали освіти, які не лише відбивали історичні ідеали розвитку європейського суспільства, але сприяли

кристалізації і канонізації цих ідеалів.

Аналіз здобутків постмодерної філософії освіти дає змогу виявити також таку її мовну репрезентацію як діалогічність. Діалогічність в освіті передбачає взаємну повагу, до певної міри рівні у цьому сенсі взаємини між усіма учасниками освітнього процесу. Це посилює значущість виховання як складової освітнього процесу: освіта має черпати свої сили, свої цінності, свою привабливість у культурі і нести її в навчальні аудиторії. Саме так можна досягнути привабливості знань, а не простою констатацією їхньої функціональності.

Виявлено основні причини і наслідки зростання ролі цінностей у наданні освіти і у здійсненні соціалізації особистості загалом. Здійснено порівняння традиційного, модерного та постмодерного типів особистості як результату відповідних сутнісних змін у процесі соціалізації. Ті концепції, які завданням соціалізації, а відповідно і освіти, вбачають у збереженні і посиленні індивідуалізації особистості, а опанування загальнозначущими знаннями і компетенціями розглядають не як головну і мало не кінцеву, а лише як проміжну і допоміжну функції соціалізації, постають як втілення постіндустріального і постмодерного підходу до освіти і соціалізації. Проаналізовано причини появи прекаріату як перманентно частково зайнятих робітників: роботизація і автоматизація виробництва, «приватизм» як один із проявів морально обґрунтованого бажання сучасних людей відособлюватися від суспільства; наростання суспільних протестних настроїв; наростання цинізму у самій сфері освіти. Подолання тенденцій наростання відсотку прекаріату у суспільстві, а також надмірної комерціалізації освіти є основними завданнями постмодерної філософії освіти на даному етапі суспільного розвитку.

проаналізовано дві основні складові мовно-комунікативної репрезентації постмодерної філософії освіти. Етично-моральна складова комунікації постає тут вже не як міжособистісна або культурна діалогічність, але як нормативно регламентована і технологізована. Так само і мовно-пізнавальна складова



комунікації переважно втрачає свою естетичну та наукову значущість, а точніше – трансформує її у процедурну успішність. Таким чином комунікативна мовна репрезентація постмодерної філософії освіти набуває рамкового характеру щодо можливості будь-якої освітньої комунікації. У цій якості інтерес являють напрацювання сучасної німецької філософії: з одного боку, розробки трансцендентальної прагматики Карла-Отто Апеля та комунікативної філософії Юргена Габермаса, а з іншого – дослідження умов можливості комунікації у теорії соціальних систем Нікласа Лумана. На цих засадах здійснено огляд основних методологічних прийомів, які застосовано у даному дослідженні – як філософських, так і загальнонаукових.

**РОЗДІЛ 2.**  
**ГЛОБАЛЬНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ СОЦІУМУ ТА ОСВІТИ**  
**У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ДИСКУРСУ**  
**«СУСПІЛЬСТВА ЗНАНЬ»**

В результаті розгляду основних напрямів можливого докладання ідей постмодерної філософії освіти ми підійшли впритул до тієї тези, що на основі аналізу світового філософсько-освітнього досвіду мають бути визначені інституційні передумови успішного втілення ідей постмодерної філософії освіти в практику в українському суспільстві. Такі передумови є результатом застосування критичного мислення до трансформації наявних соціальних інститутів у напрямі більшої відповідності як соціально-функціональним завданням, так і ціннісно-спільнотним запитам. У даному розділі буде здійснена спроба обґрунтувати цю тезу та головні висновки з неї. Зокрема, буде зосереджено увагу на глобальних засадах функціонування сучасних соціальних інститутів, філософському осмисленні цих засад загалом і у стосунку до проблем освіти, а також тих наслідків, які це має для України.

Варто брати до уваги парадоксальність ситуації глобалізації: з одного боку, вона вільно чи невільно, умісно чи стихійно, але поза всяких сумнівів, викликає універсалізацію, уніфікацію та стандартизацію – у тому числі у сфері освіти. Але для досягнення загальнозначущих і спільних для всіх завдань глобалізація потребує специфічної реакції у кожному іншому суспільстві: шлях до одних і тих же цілей у різних суспільствах виявляється різним. Прекрасно демонструє цю обставину феномен множинності мов: кожне суспільство більш охоче приймає глобальні завдання, якщо вони звучать рідною мовою.

Досить згадати ситуацію з публікацією результатів наукових досліджень: логіка підказує, що такі результати мають отримати якомога більше поширення і для цього мала би бути спільна для всіх мова науки. Як у Середні віки такою мовою була латина, сьогодні цей статус, очевидно, має

англійська, точніше американська мова. Водночас, провідні наукові країни світу не поспішають відмовлятися від розвитку власних національних мов як мов науки – навпаки, всіляко заохочують їхній розвиток, особливо у гуманітарній царині. Як розв'язувати цю суперечність – якраз про це і буде йти мова у цьому розділі. А для цього буде розглянуто фундаментальні питання стратегії стійкого розвитку загалом и особливо – у сфері освіти. Адже саме освіту бачать все частіше найбільш важливим, і не просто відновлюваним, але практично невичерпним ресурсом людства.

## **2.1. Трансформації змісту освітнього дискурсу та артикуляція нових завдань філософії освіти у контексті глобальних викликів**

Зміст освітнього дискурсу визначається завданнями та умовами здійснення освітнього процесу. У обох стосунках сьогодні освітній дискурс набуває глобального характеру.

Передусім, все більшою мірою глобалізуються як загрози життю і безпечному майбутньому усього людства і кожного без винятку його представника. ООН у 2015 році прийняла глобальний стратегічний план «Змінюючи наш світ: Порядок денний стійкого розвитку до 2030 року» (Transforming our world, 2015). Цей план містить Цілі стійкого розвитку, серед яких четвертою є ціль «Забезпечити інклюзивну та справедливу якісну освіту та сприяти можливості навчання впродовж життя для всіх» (Transforming our world, 2015, p. 14). Ця мета є рамковою для усіх країн світу – не можна виходити за неї, якщо бажаєш досягнути стійкого розвитку: людства, своєї країни, своєї громади чи іншої спільноти, власної сім'ї та й самого себе. З іншого боку, ця мета сформульована не як заборона, а як позитивне завдання. Його можна розділити на чотири складові, які ми і проаналізуємо далі: 1) інклюзивна освіта; 2) справедлива освіта; 3) якісна освіта; 4) освіта впродовж усього життя.

З самого початку варто зазначити, що план «Порядок денний до 2030»

(будемо коротко так його називати надалі) отримав свою імплементацію у наступних документах, які наближають його до конкретних завдань і конкретних регіонів.

Передусім, відповідний документ одразу ж прийняла ЮНЕСКО – світова організація, яка опікується питаннями культури і рекомендації якої стосуються усіх країн-членів цієї організації, а це практично усі країни світу. Це так звана Інчхонська декларація – «Освіта 2030. Інчхонська декларація та рамки дій для реалізації Цілі сталого розвитку 4.» (Education 2030, 2015).

Що стосується України, то для нас найважливішими є документи Євросоюзу, оскільки ми на рівні Конституції декларували свої наміри увійти у це наддержавне об'єднання. Так на початку лютого 2019 року Верховна Рада України 334 голосами підтримала доповнення до Статті 102 Конституції України: «Президент України є гарантом реалізації стратегічного курсу держави на набуття повноправного членства України в Європейському Союзі та в Організації Північноатлантичного договору» (Конституція України, 1996). Так, наприклад, Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), яка об'єднує 34 розвинені країни, передусім – європейські країни, прийняла у 2018 році відповідну резолюцію, у якій зазначено: «Ми стикаємось з безпрецедентними викликами – соціальними, економічними та екологічними – зумовленими прискоренням глобалізації та швидшими темпами технологічного розвитку. Водночас ці сили забезпечують нас незліченною кількістю нових можливостей для підтримання розвитку людини. Майбутнє непевне, і ми не можемо його передбачити; але ми повинні бути відкритими і готовими до нього» (The Future of Education and Skills Education 2030 – OECD, 2018, p. 2). Далі у цьому документі чітко зазначено цілі освіти, які виходять далеко за класичні уявлення про знання як пов'язані з науковими відкриттями і просто цікавий ресурс. Вони більше схожі на завдання античної пайдеї, яка готувала людину до дорослого життя – на відміну від просвітництва, яке рекомендувало в цілому: «Навчайся і будеш щасливим», або у кращому разі у дусі німецького філософа Емануеля

Канта: «Май мужність користуватися власним розумом і... вийди зі стану неповноліття» (Кант І., 1966, с. 26). Так, у документі ОЕСР зазначено: «Щоб орієнтуватися в такій невизначеності, студентам потрібно буде розвивати допитливість, уяву, стійкість і саморегуляцію; їм потрібно буде поважати та цінувати ідеї, перспективи та цінності інших; і їм потрібно буде впоратися з невдачами та неприйняттям, і рухатися вперед, коли зіткнуться з лихом. Їх мотивацією буде не лише отримання хорошої роботи та високого доходу; їм також потрібно буде піклуватися про добробут своїх друзів та сімей, своїх громад та планети» (The Future of Education and Skills Education 2030 – OECD, 2018, р. 2).

Дещо пізніше, у 2017 році, було прийнято ще більш конкретизований і уже офіційний документ самого ЄС – «Відповідь ЄС на Порядок денний сталого розвитку до 2030 року – Стале європейське майбутнє. Висновки Ради, 5.» (EU response to the 2030 Agenda, 2017).

Отже, які цілі ставить «Порядок денний до 2030»?

По-перше, інклюзивна освіта. Що це таке, в Україні вже добре знають. Це невід’ємна частина реформи «Нова українська школа» (НУШ) (НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА, 2019) та Концепції НУШ (Нова українська школа, 2016). Щодо інклюзивної освіти проводять круглі столи науковці і представники університетів (Щербина М., Маруценко О., 2020). Хоча багато чого в Україні вже зроблено (наприклад, щодо рівних прав у навчанні хлопців і дівчат, свободи совісті тощо), а щодо деяких питань, таких як расова та етнічна нетерпимість в Україні великих проблем ніколи і не було, однак окремі нюанси все ще потребують доопрацювання. Так, тривають програми розширення інклюзивного навчання для дітей з особливими потребами. Точаться баталії щодо окремих предметів, таких як християнська етика, основи сімейного виховання або сексуального навчання. Однак, у цьому плані в Україні все добре у тому сенсі, що всі відповідальні особи добре розуміють суть справи і робота йде у напрямі утвердження ліберальних цінностей при дотриманні максимально можливої турботи про

цінності традиційні. Серед таких цінностей, які дехто вважає «лише» традиційними, є турбота про мову. Однак, вивчення української і користування українською як мовою навчання – це не лише повага до традиційних цінностей. Це – частина громадянської освіти і патріотичного виховання. Не випадково тому вивчення української зазначено першою метою НУШ – як «вільне володіння державною мовою» (НОВА УКРАЇНЬКА ШКОЛА, 2019). Така позиція цілком відповідає усім міжнародним документам. Це – та основа, яка уможлиблює інклюзивну освіту. Адже повага до власної держави – це у тому числі й гарантія того, що держава у відповідь буде турбуватися про усіх своїх громадян, у тому числі й про всі меншини: мовні, релігійні, гендерні, людей з особливими потребами тощо. Демократична держава і так буде піклуватися про ці категорії громадян, але демократична держава так і влаштована, що вона краще і ефективніше функціонує саме завдяки її діяльній підтримці її громадянами.

Щодо інклюзивної освіти, то у «Порядку денному до 2030», зокрема, у пункті 4.5. зазначено: «усунути гендерні диспропорції в освіті та забезпечити рівний доступ до всіх рівнів освіти та професійного навчання вразливих верств населення, включаючи людей з інвалідністю, корінні народи та дітей, що перебувають у вразливих ситуаціях». Відповідно, у пункті 4а зазначено інституційні шляхи реалізації цих завдань: «Побудувати та модернізувати навчальні заклади, які враховують проблеми дітей, інвалідів та статі, та забезпечують безпечне, ненасильницьке, інклюзивне та ефективне середовище навчання для всіх» (Transforming our world, 2015, p. 17).

По-друге, справедлива освіта передбачає передусім усунення нерівності у навчанні дітей з причини майнової дискримінації – внаслідок різного майнового статусу їхніх батьків. Якщо у демократичних країнах завжди є альтернатива навчання у приватних закладах освіти, то у державних таких закладах має бути повна рівність. У середній освіті це забезпечується рівним доступом до місцевої школи для всіх дітей, які локально проживають поруч. А у вищій освіті це – рівний доступ для всіх достатньо талановитих

дітей, тобто тих, хто успішно пройшов процедуру зовнішнього незалежного оцінювання.

Щодо справедливої освіти, то у «Порядку денному до 2030», зокрема, у пункті 4.3. зазначено: «забезпечити рівний доступ усіх жінок та чоловіків до доступної та якісної технічної, професійної та вищої освіти, включаючи університет» (Transforming our world, 2015, p. 17). Щодо справедливої освіти, то у пунктах 4b і 4c зазначено необхідність розгортання міжнародних програм підготовки вчителів та професорів – особливо для країн, що розвиваються (Transforming our world, 2015, p. 18).

По-третє, щодо якісної освіти, то в Україні є ясне усвідомлення якості наявної освіти. Зокрема, у документі Концепція НУШ зазначена така критика змісту сучасної шкільної освіти: «Сьогодні у нас дві проблеми в навчанні. Перша – це перевантаженість предметами. Однозначно такого обсягу не може бути. І друга проблема – те, що ми даємо суто навчальний матеріал. Випускник нашої української школи не вміє застосувати набуті знання в житті. Він, як фарширована риба, розумієте? Нібито і риба, але не плаває» (Нова українська школа, 2016, с. 4). Дещо краща ситуація з університетською освітою та спеціальною технічною освітою, але на цих рівнях також триває глибоке реформування у прагненні досягнути нової якості освіти. Зокрема, готуються документи щодо повноцінного прийняття до захисту дисертацій, підготовлених за програмами PhD-навчання.

Щодо якісної освіти, то у «Порядку денному до 2030», зокрема, у пункті 4.1. зазначено: «забезпечити, щоб усі дівчата та хлопці здобували безкоштовну, рівну та якісну початкову та середню освіту, що призводила би до відповідних та ефективних заробітків у результаті». Крім того, у пункті 4.7 конкретизовано: «забезпечити, щоб усі учні здобували знання та навички, необхідні для сприяння стійкому розвитку, включаючи, серед іншого, через освіту для стійкого розвитку та стійкого способу життя, права людини, гендерну рівність, пропаганду культури миру та ненасильства, глобальне громадянство та поваги до культурного різноманіття та внеску культури у

стійкий розвиток» (Transforming our world, 2015, p. 17). Цей пункт прояснює як те, що мається на увазі під якісною освітою – саме у глобальному масштабуванні, а також і засоби досягнення такої якісної освіти. Це не просто вказівка на необхідність дотримання певних принципів політ коректності, але винесення окремих таких принципів у жорсткі умови виживання у нових глобальних реаліях.

По-четверте, освіта упродовж всього життя – це і розкіш, і необхідність водночас. З одного боку, держава фінансує лише початкову, середню і першу вищу освіту – друга освіта чи усяка наступна чергова державою вже не фінансуються, а тому потребують приватних інвестицій: від самої людини, або від організації чи спонсора. Тому кожна людина сама вирішує, чи потрібна їй додаткова освіта, якого спрямування і у яких обсягах. Таким чином, це питання доступу до надлишкових ресурсів і бажання використовувати ці ресурси – це питання розкошів. З іншого боку, постійне підвищення фахової кваліфікації, уточнення або навіть зміна фаху – це реалії запитів працедавців до своїх робітників. А тому це позначає також і не просто необхідність, а неминучість освіти упродовж усього життя.

Щодо освіти впродовж усього життя, то у «Порядку денному до 2030», зокрема, у пункті 4.3. зазначено: «істотно збільшити кількість молоді та дорослих, які мають відповідні навички, включаючи технічні та професійні навички, для працевлаштування, гідних робочих місць та підприємництва» (Transforming our world, 2015, p. 17). Це варто розуміти як замовлення для системи освіти, яка має готувати не лише молодь, але й дорослих.

Цей огляд цілей стійкого розвитку конкретизує інституційні завдання для сучасної освіти. Відповідно, освітній дискурс має бути передусім спрямований на інституційні завдання, передусім інституційну перебудову самої філософії освіти. Постмодерна філософія освіти має стати частиною самих освітніх інституцій, а не залишатися їхнім відокремленим інституційним додатком. Інституційними передумовами втілення постмодерної філософії освіти мають стати не окремі соціальні інститути,



нехай навіть це будуть освітні інститути як інститути філософські, а переважно трансформація наявних соціальних інститутів на постмодерних рефлексивних принципах.

Необхідність перегляду змісту сучасної освіти на нових засадах дослідники пишуть у останні десятиліття. Так видатний російський методолог Петро Щедровицький зазначав у 2004 році, щодо визрівання розуміння невідворотності освітніх реформ: «розуміння того, що людина обтяжена швидко застаріваючими і нефункціональними знаннями, вміннями і навиками; розуміння того, що чим більше людина знає і уміє, тим вона є слабкішою по відношенню до постійно змінного світу; розуміння того, що найбільш гнучким, мобільним і сильним є той, хто уміє перетворювати простір свого інтелекту на «чистий лист паперу», розуміння того, що найважливішою виявляється функція забування, стирання, і саме здатність здійснити цю функцію робить людину учасником процесу розвитку – все це є симптомами тихої революції, яка відбулася у сфері педагогіки» (Щедровицький П.Г., 2004, с. 138). Усі ці речі виражають дух постмодерної культури як культури ігрової, культури стилізації, орієнтованої на постійний рух і перетинання кордонів звичного – номадизм і трансгресію.

Втім, ще американський філософ-прагматист, класик філософії освіти Джон Дьюї звертав увагу на те, що інституційні зміни ніколи не можуть бути повним «стиранням», адже неможливо будувати інститути з порожнього місця: «наше завдання полягає не в тому, щоб стерти попередні форми діяльності, а в тому, щоб з цього виріс наступний стан (про який ми нічого не можемо сказати), що не закриває шляху подальшого розгортання (спрямованість якого нам невідома)» (Дьюї Дж., 2003а, с. 83).

Ситуація взаємозалежності – ось чому вчить глобалізація. Така взаємозалежність характеризує і наші взаємини з нашим минулим, але звісно, на перший план дослідники виносять наявну системну взаємозалежність економічних, політичних, безпекових процесів у світовому масштабі. Так, український філософ – дослідник освіти – Ю. Опанасюк зазначає:

«Основними параметрами сучасної глобалізації визначаються: економічна взаємозалежність – посилення відкритості національних ринків, поглиблення міжнародного поділу і кооперації праці; інформаційна глобалізація, взаємозалежність, що пов'язана з проблемами загальнопланетарної безпеки – екологія, ядерна енергетика, ядерна зброя тощо» (Опанасюк Ю., 2017, с. 227). У зв'язку з цим він також наголошує на необхідності постійного навчання: «Визначальною рисою сучасного суспільного життя для кожного індивіда як соціально активної істоти є необхідність постійно доучуватися, перенавчатися, змінювати своє життя» (Опанасюк Ю., 2017, с. 226). Але на таку необхідність, на такий системний запит має бути і системна, інституційна відповідь. Цей автор звертається до аналізу людського капіталу та виявляє, що розвиток людського капіталу є стратегічною метою як для економіки України, так і для української системи освіти: «Оцінюючи формування моделі соціальної ринкової економіки в Україні і перспективи розвитку держави, висловимо сподівання, що наша країна зберігає шанси ввійти до інформаційного суспільства на підставі власної моделі нової філософії освітніх інновацій» (Опанасюк Ю., 2015, с. 316). Варто лише чітко вказувати, що такі освітні інновації у масштабах країни можна забезпечити, лише змінюючи освітні інституції – на засадах постмодерного суспільства, які концептуалізують для освіти у вигляді програмних документів спочатку представники постмодерної філософії освіти, а потім – представники менеджменту системи освіти України.

Передусім, самі освітні інститути мають прийняти як принципи своєї повсякденної роботи принципи децентричності (як у організаційному, так і у ціннісному вимірах), мережевого соціального зв'язку (на всіх ієрархічних рівнях, а не лише на низовому, як це трапляється зазвичай), варіативності і взаємозамінності (як втілення системного підходу), гнучкого конструктивізму (тобто залучення до виконання конструктивістських завдань усіх учасників освітньої комунікації), розвитку колективного комунікативного розуму (від командної роботи і до спільної відповідальності

за майбутнє). Ці принципи застосовуються для підвищення рефлексивності і раціональності у функціонуванні освітніх інститутів, але ті, хто опанував цими принципами у сфері освіти, потім буде поширювати їх в своїй практиці участі в роботі усіх інших соціальних інститутів.

Водночас, ще зовсім недавно вітчизняні фахівці давали зовсім іншу оцінку ситуації у системі освіти України. Так, Л. В. Яременко у дисертації з управління економічними процесами, у 2008 році зазначала: «Система вищої освіти в Україні все ще є досить високоцентралізованою. Держава, володіючи економічними та політичними важелями впливу на діяльність закладів вищої освіти, виступає в ролі жорсткого організатора та контролера діяльності ВНЗ. Тому важливим інструментом забезпечення розвитку вищої освіти має стати реформування системи її державного управління, зокрема, удосконалення функцій та повноважень Міністерства освіти і науки України, систематичне оприлюднення рейтингів і результатів діяльності ВНЗ та запровадження державно-громадських форм управління їх діяльністю, розроблення науково обґрунтованих методичних положень щодо надання ВНЗ державних коштів» (Яременко Л.В., 2008, с. 7-8).

Перед тим, як виявити наявні і намітити належні постмодерні практики у функціонуванні освітніх інституцій, варто ще раз окреслити основні риси постмодерної філософії освіти. Глибокий аналіз і узагальнення досягнень постмодерністської філософії освіти здійснив вітчизняний дослідник В.В.Зінченко: «Постмодерністську природу і постмодерністські особливості сучасної освіти з новою дистанційною формою навчання, відзначають багато авторів. Виділяють постмодерністські особливості освіти: подвійне кодування; відкидання бінарної опозиції, лінійності тексту; увагу до помилок (культ помилки); смерть автора; цитатність. Також наявність сильного впливу ідей і цінностей постмодернізму на інформаційне суспільство, Інтернет і освіту, ототожнюючи синергетику і постмодернізм, беручи в основу сучасного освітнього процесу плюралізм методичних та методологічних принципів» (Зінченко В.В, 2011, с. 226). Хоча цей перелік

далеко не повний – не загадано децентрацію, номадизм, стилізацію, ігровий підхід тощо, однак він уже дає підстави стверджувати, що хоча до втілення постмодерних принципів і ідей українській системі освіти ще дуже далеко, однак уже зараз можна стверджувати, що серед вітчизняних філософів освіти вже наявне доволі повне бачення перспектив розвитку системи освіти.

Ці перспективи В.В. Зінченко також чітко корелює з процесами глобалізації освіти: «Постмодерністський спосіб мислення і глобальні інформаційні технології не просто співзвучні, а перебувають у стані резонансу, їх вплив один на одного викликає нові синергетичні ефекти різкого зростання в освіті електронних форм комунікації, нових форм роботи з текстами в електронному вигляді, зокрема, до інтертекстуальності, до дискурсу в рамках глобальної інформаційної мережі» (Зінченко В.В., 2011, с. 230). Якщо щодо синергетичних ефектів можуть виникнути сумніви, адже це може бути цілком і інші ефекти впливу і самоорганізації нелінійного характеру, то щодо дискурсивності освіти як результату поширення постмодерністського способу мислення сперечатися не доводиться.

Щодо дискурсивності постмодерної філософії освіти В.В.Зінченко зазначає: «Постмодернізм вимагає відмови від пошуків універсальної теорії змісту освіти на користь множинної дискурсивності, відмови від загальних і конкретних цілей, стандартів, планів уроків і змісту освіти» (Зінченко В.В., 2011, с. 226). Американські дослідники Алан Орнштейн і Френсіс Гункінс ще у виданні своєї класичної монографії 1995 року, яка отримала численні перевидання, зазначали: «Модернізм сприймає світ як пізнавану механічну машину, в той час як постмодернізм визначає світ як щось, що ще тільки народжуються, поточне, хаотичне, відкрите, інтерактивне. Світ знаходиться в процесі становлення, тому для нас зміст освіти теж оновлюване поняття, яке ніколи не можна буде чітко визначити» (Ornstein A.C., Hunkins F.P., 2018, p. 188). Зінченко підводить підсумок: «Постмодерністський дискурс уявляє текст в якості однієї з основних категорій. Підсумуємо, що надає постмодернізм *ad rem* (по суті) змісту освіти. Постмодерністи бачать

призначення освіти не в передачі готових знань учневі, а у вказівці напрямку або шляху, по якому він повинен рухатися в просторі змісту освіти. Тим самим змінюється статус змісту освіти: з *предмету освіти вона стає процесом*» (Зінченко В.В., 2011, с. 227). Але це – зовсім не хаотичний процес: він і за своїм змістом, і за своєю спрямованістю визначається багато у чому, і в усякому разі поза всякими сумнівами постійно підлягає корегуванню завдяки зворотному зв'язку між освітніми інститутами та ключовими стейкхолдерами освітнього процесу – тими, хто навчається, місцевими громадами, приватними підприємствами та державою, які замовляють собі майбутніх робітників. Усе це – різні спільноти, з якими мають взаємодіяти освітні інституції.

Тонко підмітив діалектику традиції і новації в освіті Джон Дьюї. Він вбачає у освіті місію здійснювати інновації, але для цього вона має не ламати традиції, але гнучко їх використовувати. Це відбувається, передусім, тоді, коли освітні інституції взаємодіють із спільнотами, соціальними групами, залучаючи їх до виконання освітніх завдань: «...не існує групи, для якої б не був характерним певний тип манер... Особлива форма, якої набуває звичай, є сталою і абсолютною. Але існування певної форми звичаю саме по собі не є звичаєм. Це є неодмінним супровідником усіх суспільних відносин і, образно кажучи, мастилом, що запобігає тертю чи зменшує його... Але уникнення простих ритуальних форм соціального спілкування не означає відкидання усіх формальних елементів. Воно радше вказує на необхідність вироблення таких форм спілкування, які за своєю суттю відповідають соціальній обстановці» (Дьюї Дж., 2003b, с. 55-56).

Як би це не парадоксально звучало, але про більшість з цих постмодерністських ідей докладно писав ще у 20-ті роки ХХ століття американський філософ-прагматик Джон Дьюї на прикладі демократичної освіти. Рефлексивність у функціонуванні соціальних інститутів передбачає значне спрощення і урізноманітнення зворотного зв'язку кожного учасника виконання інституційних завдань із соціальними спільнотами, щоби краще

враховувати їхні базові цінності у функціонуванні цих інститутів.

## **2.2. Завдання сучасної освіти у перспективі трендів глобального розвитку**

Сучасна освіта має готувати майбутні покоління до виконання тих завдань, які ще тільки з'являться у майбутньому – тоді, коли сьогоднішні школярі і студенти стануть фахівцями і основними виконавцями суспільних завдань. Відповідно, крім надання наявних сучасних знань, до чого була завжди спрямована освіта, нині особливо гостро стоїть питання про формування у тих, хто навчається, компетентностей, які дадуть змогу успішно опановувати тими знаннями, яких сьогодні ще немає, але які неминуче з'являться у недалекому майбутньому. Таким чином, сучасна освіта має формувати свої завдання з урахуванням соціального прогнозування.

Соціальні прогнози останніх десятиліть мають все більш виразний глобальний характер: чи йде мова про новітні технології, чи про удосконалення людської природи, чи про екологію – в усіх випадках зміни торкатимуться кожного жителя планети Земля (Зінченко, 2014; Іто і Хау, 2018; О'Райлі, 2018; Engdahl, 2011). Дійсно, немає сенсу прогнозувати розвиток окремої країни або окремої галузі, не враховуючи тих форс-мажорних обставин, які приносить щоразу частіше глобальний світ. Глобальні детермінації все більшою мірою переважають місцеві обставини, більше того, самі місцеві обставини все більшою мірою стають частиною глобальних детермінацій: глобальні структури, а не локальні особливості все більшою мірою визначають не лише форму, але й зміст соціальних подій (Білорус О. Г., 1991, 2002, 2010; Брок Д., 1997; Власов В. І., 2009а, 2009б, 2011; Воронкова В.Г., 2010).

Таким чином, сучасна освіта все більшою мірою і випереджальним чином має бути орієнтованою на глобальний масштаб: змістовно,

методологічно, ціннісно. Спробуємо оцінити перспективи такої акцентованої орієнтації на прикладі аналізу завдань Римського клубу (Подолякіна О.В., Завдання..., 2020, с. 22).

Одними з перших глобальний характер сучасних соціальних процесів діагностували представники Римського клубу, зокрема Ауреліо Печеї (Печчеї, 1980) та його послідовники (Медоуз Д., Рандерс, Медоуз Д., Беренс, 1991; Медоуз Д., Рандерс, Медоуз Д., 2007). Справу Римського клубу продовжують нині інші дослідники (Weizsäcker & Wijkman, 2018), однак його формат виявився настільки вдалим, а проблематика настільки актуальною, що можна прогнозувати не лише збереження у майбутньому самого Римського клубу, але й широке залучення результатів досліджень його представників у освітні практики.

Виконання освітніх завдань у сучасному світі виходять далеко за межі традиційних освітніх інститутів – школи і навіть університетів. Освіта набула високої інтегрованості з наукою (наукові відкриття так швидко оновлюються, що освіта має постійно відстежувати ці зміни), а наука і науковці все більшою мірою беруть на себе виконання не просто просвітницьких функцій, а значною мірою включаються у формування змісту і цінностей освіти дорослих. Класичним прикладом може бути робота Римського клубу (далі просто – Клуб), неформального на початку об'єднання вчених, які досліджували проблеми перспектив розвитку людства, з акцентом на формулювання пересторог щодо небезпек ближчого майбутнього (Подолякіна О.В., Завдання..., 2020, с. 22).

Свого часу Печеї тривалий час брав участь у розвитку економіки слабко розвинених країн Латинської Америки, добре знав їхні проблеми, які екстраполював на майбутній розвиток людства. Свої погляди він сформулював і виклав, зокрема, у праці «Людські якості»: «Проблеми демографії, безробіття, недостатнє використання соціальних і економічних можливостей суспільства, дефіцит і нераціональне управління ресурсами, неефективність, інфляція, відсутність безпеки і гонка озброєнь, забруднення

довкілля і руйнування біосфери, помітний вже сьогодні вплив людини на клімат і багато-багато інших проблем, які зчепилися до купи як щупаки гігантського спрута і обплели усю планету. небезпека настільки велика і реальна, що відвести її і якось виправити становище, що склалося, можна лише за рахунок спільних, координованих зусиль усіх країн і народів» (Печчеї, 1980, с. 7). Попри, здавалося би, очевидність загроз, ідеї Печчеї далеко не одразу отримали визнання не лише серед політиків і їхніх виборців, але й серед науковців. Організаційно йому допоміг його вірний майбутній соратник Александр Кінг – у 1968 році директор з питань науки Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР). Першими однодумцями Печчеї стали всього троє вчених – керівник Бателевського Інституту в Женеві Хуго Тіман, нідерландський експерт з міжнародних проблем М. Констам та французький експерт з економічних і фінансових питань Жан Сен-Жур (Хотунцев, 2001, с. 55-56).

Як свідчить вітчизняний політолог Володимир Горбатенко: «У Римського клубу немає штату й формального бюджету. Його діяльність координується виконавчим комітетом, що складається із 12 осіб... Від самого початку існування Римського клубу було визначено, що членами цієї поважної міжнародної організації можуть стати лише ті люди, які не займають офіційних урядових посад і не представляють інтереси якихось країн... поступово Римський клуб перетворився на осередок для організації трансдисциплінарних проєктів з довгострокового прогнозування глобальної проблематики» (Горбатенко, 2012, с. 53). Вочевидь, Римський клуб прагне уникнути звинувачень у заангажованості якоюсь країною, формальною організацією чи навіть політичною силою – заради збереження безсторонності своїх оцінок, а відповідно – їхнього визнання, як авторитетного свідчення науковців, які здійснюють неупереджений ретельний аналіз поточного стану розвитку глобального суспільства (передусім, економічного) і виважені прогнози майбутнього для усього людства – як правило, у середньостроковій перспективі (Подолькіна О.В.,



Завдання..., 2020, с. 23).

Якщо спочатку результати спільних досліджень членів клубу переважно були надбанням політичних еліт, то на сьогодні матеріали кожної доповіді Клубу стають невід'ємною частиною освітнього матеріалу багатьох вищих навчальних закладів і особливо тих, які забезпечують освіту дорослих – перепідготовку, стажування та усі інші її різновиди.

За свідченням В.І.Власова, клуб, заснований світовою науковою елітою, у 1983 році свого часу розпочав підготовку до чергової конференції Клубу за темою «Управління глобальними процесами: привід до надії». Підготовка конференції, на жаль, була перервана смертю Президента Клубу А. Печеї, але його друг і співзасновник Клубу Кінг зумів довести справу до кінця, провівши конференцію у визначений термін (Власов, 2012, с. 265-266). Це засвідчило, що Римський клуб є не просто зібранням видатних вчених, а набув інституційного статусу – тобто досягає необхідного результату завдяки формалізованій діяльності його членів, незалежно від того, ким саме вони є поза виконанням цих формальних функцій. Головною подією цієї конференції було прийняття Виконавчим комітетом Римського клубу прийняв на цій конференції Гельсінської декларації «The Club of Rome – Reaffirmations of and Mission» (Римський клуб – переосмислення місії), яка була опублікована в журналі «Interdisciplinary Science Reviews» (King, 2013).

Як свідчить В.І Власов: «Декларація складалася з восьми блоків і вступу, в якому було зазначено, що Римський клуб об'єднує близько 100 людей з 40 країн п'яти континентів світу. Клуб вже відіграв значну роль у розумінні людьми й урядами, політичними партіями і профспілками, науковими та релігійними колами глобальних проблем. Але, на думку авторів декларації, місія Клубу тільки починається. Тому у блоці «Роль Клубу» було сформульовано, що головне завдання Клубу – всією своєю діяльністю вести людей, що приймають рішення, а також спільноту до більш глибокого розуміння проблем, вирішення яких надасть довгострокові позитивні ефекти. Торкаючись концептуальних основ діяльності Клубу,

автори декларації підкреслили, що три основних принципи діяльності, прийняті при заснуванні Клубу, залишаються, що вони знову демонструють і підкреслюють характер Клубу за намір поширити його географічне й культурне представництво, в тому числі за участю жінок і молоді» (Власов, 2012, с. 266).

Дослідники звертають увагу, що «особливістю Римського клубу є те, що він, проголошуючи себе поза політикою, все ж таки є політичним утворенням» (Горбатенко, 2012, с. 63). Втім, вплив Римського клубу – це політичний вплив особливого гатунку: він більшою мірою прагне діяти як «даймоній» Сократа, тобто більше утримує від певних кроків, а не рекомендує, що робити. Дійсно, якщо подивитися на прогнози Римського клубу 70-х років ХХ століття, то можна знайти передбачення щодо економічного колапсу до 2020 року (тобто приблизно через 50 років після прогнозу) у зв'язку з енергетичною кризою внаслідок вичерпаності ресурсів планети (Медоуз Д., Рандерс, Медоуз Д., Беренс, 1991). Однак, саме цей прогноз спонукав уряди провідних країн світу до розробки альтернативних джерел енергії. І якщо на сьогодні той перший прогноз не справдився, то саме тому, що на нього вчасно і адекватно відреагували (Подолькіна О.В., Завдання..., 2020, с. 24).

«У блоці «Діяльне п'ятнадцятиріччя» була підкреслена значна роль першої доповіді Римського клубу «Межі зростання», яка розійшлася по світу загальним накладом понад 5 млн примірників і в якій було попереджено, що якщо нічого не буде зроблено, то сформується достатньо руйнівні процеси як наслідок експоненціального зростання. За 15 років було проведено понад 30 нарад майже на всіх континентах світу (за винятком Австралії), у ході яких виник всесвітній діалог, а дослідження Римського клубу підштовхнули до роздумів і обговорення важливих фундаментальних питань майбутнього, серед яких у блоці «Найближче майбутнє» – управління сучасною спільнотою при пошуках нових підходів до управління динамічними складними системами, ненасильницька спільнота, зростаюча у світі бідність,

майбутнє океанів» (Власов, 2012, с. 266-267).

Можна впевнено стверджувати, що діяльність Римського клубу цілком вписується у концепцію «пророцтва, яке саме себе справджує», запропонованої Робертом Мертоном: «публічні визначення ситуації (пророцтва і передбачення) стають невід’ємною частиною ситуації і, таким чином, впливають на подальший розвиток ситуації» (Мертон, 2006, с. 607). Але мається на увазі не позитивна, а негативна версія такого пророцтва: якщо у позитивній версії пророцтво справджується тому, що ті, що його здійснюють, починають робити все, щоби воно справдилось, то у негативній – роблять усе, щоби не справдилось негативне пророцтво. До певної міри, свідомо чи стихійно це відзначає і В.І.Власов, однак, не згадуючи концепцію Мертона: «Відмічаючи, що з дня заснування Клубу глобальна ситуація – геополітична, демографічна, технологічна – значно змінилася і тому було зазначено, що світ вступив у перехідний період, який веде до еволюції глобальної спільноти, в межах якої доля кожної країни критичним чином залежить від того, що відбудеться у світі в цілому. Значна вірогідність того, що можливий кардинальний переділ світової торгівлі, виробництва, влади, вимагатиме негайного розгляду наслідків тих перемін, які зараз відбуваються» (Власов, 2012, с. 267).

Автори Гельсінської декларації у блоці «Рамки і план дій» сформулювали парадигму органічного зростання і холістичного розвитку, яка, зокрема, полягає у орієнтації на:

- систематичний взаємозалежний розвиток, при якому жоден елемент не може зростати за рахунок інших;
- багатоаспектний розвиток відповідно різних потреб і бажань різних регіонів світу;
- гармонійність цілей;
- можливість нейтралізації тих ефектів, що перешкоджатимуть розвитку;
- перенесення акцентів на якість розвитку людства, добробут кожної

особистості;

- постійне оновлення з переглядом старих цілей як відповідь на виникнення нових цілей (King, 2013, p. 15).

Разом із тим, ці автори звернули увагу також і на можливі перешкоди і труднощі у досягненні цілей вищезазначеної парадигми. Так, у блоці «Деякі питання, що турбують» визначено ті важливі сфери, які потребують особливо пильної уваги:

- загроза війни, особливо ядерної, враховуючи, що війна – це симптом набагато глибшої хвороби, проявом якої є також гонка озброєнь. Водночас в межах цієї проблеми слід здійснювати дослідження інших соціальних хвороб – тероризму, насилля, в тому числі морального, щоб краще зрозуміти причини цих явищ з метою взяття їх під контроль без ущемлення політичних та інтелектуальних свобод;

- зростання чисельності населення, особливо в країнах, що розвиваються, створюють надмірне навантаження на природну систему, негативний вплив на міграційні процеси, неоднозначний перерозподіл економічного і політичного впливу, промислового виробництва й трудових ресурсів, накопичення та розподіл багатств, зростання безробіття. На все це впливатиме не тільки зростання чисельності населення, а й технологічні нововведення, що призведе до зростання розриву між багатими і бідними країнами світу, зростання конкуренції щодо земельних ресурсів і розростання мегаполісів у країнах третього світу. При цьому важливою темою можуть стати наслідки і різні темпи зростання чисельності населення в різних країнах;

- втрата керованості суспільства, яка виявляється у зростанні насильства, невміння при наявності величезного бюрократичного апарату (урядових органів та інститутів) взяти під контроль рівень забруднювання, процеси опустелення, непродуктивного використання земель; слабкість ООН, слабкість глобальної фінансової системи, безсилля перед голодом (King, 2013, p. 15).

Власов В.І. цілком справедливо узагальнює застереження Римського клубу у цьому блоці: «Ієрархічна структура прийняття рішень не дозволяє, з одного боку, максимально наблизити ці рішення до людей, а з іншого – створити ефективний міжнародний механізм вирішення основних глобальних проблем, що ставить на порядок денний державний суверенітет. Ще одна тема – це неадекватність системи ООН з її масою випадкових спеціалізованих агентств і програм при слабкості регіональних структур. Обговорюючи цей спектр можливих головних тем Клубу, в Декларації водночас зазначено, що основна тема – майбутнє людства від створення нормального рівня життя для всіх жителів планети до питань якості життя, створення умов, що гарантують гідність особистості та її вільний розвиток. При цьому на особливу увагу заслуговує психологія лідерів і людей, що приймають рішення, вплив їх несвідомих надій і бажань на практичні дії. Крім цього, треба зосередити увагу на необхідності розвивати невикористані ресурси інтелекту, фантазії, творчості, що приховані в кожній людині» (Власов, 2012, с. 268-269).

У розділі «Соціальні, культурні та політичні наслідки наукових відкриттів і технічних винаходів» у Декларації зазначено, що зобов'язання Клубу – з'ясувати наслідки інновацій і допомогти тим, хто приймає урядові й виробничі рішення, формувати політику таким чином, щоб взяти під контроль темпи і напрями наукових досліджень і технічних розробок, спрямувавши їх на задоволення потреб усього людства для запобігання того, щоб технологічний прогрес продовжував робити багатих ще багатшими, а бідних ще біднішими (King, 2013, р. 15). В останньому блоці Декларації «Оновлена місія» автори Декларації висловили оптимізм щодо можливості людства успішно боротися за краще майбутнє, оскільки людина має великий запас невикористаних ресурсів, які дадуть можливість розуміти і передбачати, займатися творчістю і мобілізувати моральні сили, роблячи її найціннішим надбанням для будівництва такого майбутнього і для культурної еволюції. Закінчується Декларація висловлюванням, що члени

Клубу мають рішучість продовжувати свою місію при потребі передбачення, і в першу чергу щодо майбутнього людства і віри в нього (King, 2013, р. 16).

У подальшому робота Римського клубу була спрямована не лише на застереження, але і на аналіз трендів розвитку людства, виявлення тенденцій, які дозволяють робити довгострокові прогнози. Наступні доповіді здійснювали не лише члени Римському клубу, але й були адресовані його членам іншими науковцями. В рамках діяльності Клубу таким чином виникали його національні відділення, які набули характер недержавних громадських організацій, які об'єднували небайдужих науковців, які прагнули принести користь усьому людству (Подолькіна О.В., Завдання..., 2020, с. 27).

Варто звернути увагу на те, що чим далі, то більше доповіді, пов'язані з діяльністю Клубу, набували характер коректив до раніше здійснених учасниками Клубу прогнозів. Таке корегування враховувало нові дані, але передусім надавало більш точні оцінки адекватності попередніх даних, зібраних членами Клубу. З часом, все більш важливими ставали не нові ідеї Римського клубу, а все вища точність його прогнозів. Враховуючи ефект пророцтва, яке саме себе справджує, ця точність все більшою мірою залежала від того, наскільки масовим було сприйняття цих ідей суспільством, а також наскільки якісним було це сприйняття. Масовість сприйняття ідей Клубу залежала значною мірою від включення їх у порядок денний – політичний, економічний, культурний. Якість же такого сприйняття залежала від рівня компетентності тих, хто сприймає, від того, оцінюють вони прогнози Клубу лише як інформацію, чи надають їм ціннісного значення. Саме ціннісне сприйняття прогнозів соціального розвитку дає можливість формувати на їхній основі принципи особистісної поведінки та методологію сприйняття та перетворення оточуючого соціального та природного середовища. Поєднання інформаційного та ціннісного впливу на особистість може здійснюватися різними шляхами, але одним з найбільш ефективних є освітні засоби впливу (Подолькіна О.В., Завдання..., 2020, с. 27).

Таким чином, опосередковано учасниками діяльності Римського клубу вже стало не одне покоління глобалізованого людства – з 1968 року можна нарахувати життя вже третього покоління (деякі дослідники називають їх покоління «x», «y», «z») (Dolot, 2018)). Але питання стоїть не так, щоби сфера освіти випадковим чином і навздогін опанувала ідеї майбутнього глобального розвитку. Нові покоління прагнуть вже в освітньому процесі долучатися до роботи Римського клубу – щонайменше у частині прийняття на себе своєї частки відповідальності за власне майбутнє. Феномен нечуваної популярності шведської 16-річної школярки Грети Тунберг серед однолітків є незаперечним підтвердженням цієї тези. Невипадково журнал «Time» назвав її людиною 2019 року (Alter, Haynes & Worland, 2019). І хоча Грету назвали лідером за захист лише екологічних інтересів молоді, вочевидь, що феномен популярності її особистості є симптомом бажання і готовності молоді (Подолякіна О.В., Завдання..., 2020, с. 28).

Таким чином, набуття сучасною освітою глобального характеру є не лише питанням самої освіти – це питання успішності усього суспільного розвитку. Глобальні знання, глобальні цінності і глобальна методологія сприйняття і перетворення світу мають стати основою сучасної освіти, яка готує молодь до життя за тих умов, які сьогодні навряд чи хто-небудь здатен передбачити на локальному рівні.

Всесвітньо відомий Римський клуб як неформальне об'єднання науковців, що здійснюють перспективні прогнози розвитку людства, давно набув авторитет у політичних та економічних колах. Однак, доволі тривалий час ці доповіді мало використовували у освітньому процесі. Вочевидь, вважали їх надто гіпотетичними або дещо політизованими. Зі свого боку, і Римський клуб не надто переймався питаннями освіти. Віднедавна ситуація почала радикально змінюватися: і освіта зацікавилася Римським клубом, і Римський клуб нарешті приділив спеціальну увагу темі освіти. Так, на офіційному сайті цієї організації за 2020 рік наразі представлено одну доповідь – працю данської дослідниці Лін Речел Андерсен «Bildung:

Продовжуйте зростати», присвячену європейському і власне данському досвіду надання такої освіти, яка упереджувала би появу більшості проблем, від яких застерігає вже більш, ніж півстоліття, Римський клуб.

У передмові «Людство на роздоріжжі» до своєї книги Андерсен зауважує: «Поки ми створювали технології та економічну інфраструктуру, що з'єднують нас по всьому світу, ми забули модернізувати своє розуміння, свою свідомість, почуття відповідальності та совість; наш дух. Ми забули вивчати, вчитися та навчати всіх того, що лежить в основі та авангарді людських знань. Ми забули думати, і ми забули зрозуміти себе як пов'язані по всьому світу і як захистити життя. Ми також забули бачити себе частиною природи і прислухатися до духовних традицій, які, по-різному, говорять нам, щоб ми ставилися до ресурсів Землі смиренно і з повагою. Ми були поганими управителями Землі, яку ми успадкували; ми погані садівники» (Andersen L. R., 2020, p. 12). У цій книзі Андерсен звертається на початку до різних релігій, духовних авторитетів для визначення сенсу життя особистості і цілей і цінностей суспільного розвитку – ще більше, аніж у останніх своїх працях Ернст фон Вайцзекер (Weizsäcker E. U., Wijkman A., 2018). Чи є це відмовою від авторитету науки? Не зовсім так. Точніше – це визнання того, що авторитет науки не може бути винятковим. Але авторка звертається у своїй книзі не так до релігії, як до традиції, до духовних авторитетів – до того ж не безпосередньо, а через їхнє залучення до освіти. Освіта – ось новий орієнтир для Римського клубу, але не будь-яка освіта, а така, що засвоїла уроки поразок і здобутків сучасної науки (Подолькіна О.В., Освіта як нова тема..., 2020, с. 112).

Пані Андерсен звертається до необхідності спочатку з'ясувати цінності, на яких можливий успіх і стабільний добробут сучасного суспільства, і саме для цього звертається до освіти як сфери, де ці цінності можна бути прищеплювати новим поколінням. «Достатні знання, щоб зрозуміти ваші обставини, емоційна зрілість для того, щоб діяти належним чином у часі, і розвиток культури, щоб висловити, як і чому – все зведене разом одним



німецьким словом: Bildung. Для вирішення екзистенційних криз, з якими ми стикаємося як вид, таких як кліматичні зміни, масове вимирання видів, сервільний капіталізм, штучний інтелект (ШІ), тероризм, зростаюча нерівність та фінансовий крах – і пандемії, такі як COVID-19 – нам потрібна Bildung, і нам вона потрібна в масових масштабах і швидко» (Andersen L. R., 2020, p. 12).

Як бачимо з цієї розгорнутої цитати, освіту по-данськи, власне Bildung, Андерсен вважає мало не панацеєю. Раніше вважали, що освіта є чудовим інструментом, але надто вже довго чекати, поки він почне діяти. Політики міряють майбутнє термінами чергових виборів, або у гіршому випадку – тривалістю життя диктаторів. І те, і інше, як правило, дещо менше за соціологічну тривалість життя одного покоління – 20-25 років. А для того, щоби освіта змінила суспільство, потрібне життя щонайменше двох соціологічних поколінь – років 40-50. Пам'ятаємо, що Мойсей водив євреїв 40 років по пустелі, щоби вони забули, що були у Єгипті рабами. Але нарешті і сучасне суспільство з його прагненням швидких змін зрозуміло, що деякі зміни не можуть стати швидкими ніколи. В усякому разі, Римському клубу також знадобилося півстоліття, щоби визнати пріоритетність освіти у підготовці перспективних суспільних змін (Подолькіна О.В., Освіта як нова тема..., 2020, с. 113).

Цей шлях був довгим, але не випадковим. Можна простежити певну логіку, як Римський клуб ішов до теми освіти – від аналізу екологічної кризи і виходу на гуманістичні цінності, через критику споживацької економіки і вихід на тему солідарної відповідальності за майбутнє і до побудови планів економічних і соціальних змін не на 50 років вперед, а вже на найближчі роки.

Як свідчить В.І.Власов, «як і до Гельсинської Декларації, так і після неї на своїх засіданнях Клуб щоразу приймав Декларації відповідно до тих проблем, що обговорювалися. Так, наприкінці жовтня 2009 р. при обговоренні проблем клімату, енергетики та економічного зростання понад

700 учасників зустрічі прийняли Амстердамську декларацію, в якій Римський клуб закликав до негайних дій для запобігання зростаючій загрози катастрофічної зміни клімату. Клуб наголосив на необхідності знайти нові шляхи розвитку світу при вирішенні пов'язаних завдань у галузі навколишнього середовища, глобального розвитку та реструктуризації економіки на шляху до сталого розвитку, а також на тому, що відповідальність за використання енергії та ресурсів, за навколишнє середовище та соціальну інтеграцію – це не просто витрати економіки, це інвестиції у майбутнє людства. На даний час існує виняткова можливість для держав, бізнесу, громадянського суспільства та окремих осіб об'єднатися у спільних зусиллях, необхідних для вирішення глобальних проблем сьогодення – зміна клімату, зростаюча бідність, втрата біорізноманіття та зникнення видів, виснаження ресурсів, енергетична безпека, деградація середовища, безліч екологічних аварій, зростаюча нестача продовольства та води і, за суттю, крах глобальної фінансової системи. Все це значною мірою пов'язано з тією ж основною причиною: нашою марнотратною моделлю споживання, нашими неефективними і марнотратними виробничими системами» (Власов В. І., 2012, с. 270).

Таким чином, вже на кінець 2000-х років Римський клуб сформував основні передумови для переходу до освітньої проблематики (Вайцеккер Э., Харгроуз К., Смит М. и др., 2013), однак лише пандемія ковід-19 стала тригерним механізмом, який стартував такий перехід. «Римський клуб наполегливо закликає уряди прийняти угоду щодо змін клімату, що сприятиме енергетичній та економічній безпеці, реагуватиме на зростаючу актуальність ризику катастрофічної зміни клімату. Цілями узгоджених міжнародних дій щодо клімату повинні бути: прийняти на Конференції ООН з питань клімату в Копенгагені юридично обов'язкові угоди, спрямовані на досягнення стабільного клімату з концентрації CO<sub>2</sub> в атмосфері не більше 350 мг/кг. Це у першу чергу вимагає дій з боку промислово розвинутих країн у поєднанні з підвищенням енергоефективності та запобігання зміні клімату

в усіх країнах. Римський клуб закликав також людей та громади у всьому світі до об'єднання своїх зусиль на досягненні сталого майбутнього» (Власов В.І., 2012, с. 270-271).

Але в основі освітнього інтересу слід все ж передусім вбачати головну ідею Римського клубу – ідею стійкого розвитку. Цю ідею як ключову для себе Римський клуб зафіксував через 20 років після публікації першої доповіді: багато що змінилося, але головна настанова – уникати різких ривків у будь-який бік – не лише зберіглася, але й здобула свою ім'я: «» (у деяких українських перекладах навіть більш точно – стійкий: sustainable development) Донелла Медоуз із співавторами вже не просто позначає «Межі зростання», за якими починається не просто стагнація і занепад, а крах людства, але у новій доповіді «За межами: глобальна катастрофа чи стале майбутнє» (Мидоуз Д., Мидоуз Д., Рандерс Й., 1999) показує, що обмежені ресурси ще можна майже безмежно використовувати, якщо робити це з розумом, ефективно. За свідченням В.І.Власова, у цій праці автори «знову зазначили, що темпи використання багатьох природних ресурсів і забруднення навколишнього природного середовища вже перевищують допустимі межі. Тому потрібно значно зменшити використання природних ресурсів і забруднення середовища, оскільки може відбутися неконтрольоване скорочення виробництва продуктів харчування, споживання енергії та агропромислового виробництва (зазначимо, що за роки після оприлюднення цього прогнозу його песимістичні висновки не виправдалися)» (Власов В. І., 2012, с. 288).

На той час припускали, що таке скорочення не є обов'язковим, але за умови доволі радикальних превентивних заходів: якщо людство перейде до практики зменшення чисельності населення і рівня матеріального споживання при суттєвому зростанні ефективності використання ресурсів (Мидоуз Д., Мидоуз Д., Рандерс Й., 1999). Вочевидь, людство ніколи не було і не буде готове до такого добровільного самообмеження – в усякому разі усі заходи у цьому напрямі виявлялися досі нетривалими і частковими.

Припускати ж якісь недемократичні засоби досягнення суворої дисципліни у сфері економіки і екології автори Римського клубу не могли. Все це породило певну кризу самої ідеї Римського клубу: він здавався у кращому разі Касандрою, яка передрікає невідворотні лиха. А як відомо, Касандру слухати ніхто не хоче, на жаль (Подолякіна О.В., Освіта як нова тема..., 2020, с. 116).

Втім, попри деяку втрату суспільного інтересу до ідей Римського клубу у 80-ті роки, політики і вчені не відступали – натомість справу Римського клубу підхопили десятки державних і недержавних організацій майже по всьому світу, значно розширилося коло установ, які почали займатися моделюванням глобальних проблем, тобто прогнозом розвитку людства з використанням методів системного аналізу. Це Інститут світових ресурсів, США, Вашингтон; Інститут навколишнього природного середовища, Швеція, Стокгольм; Міжнародний інститут технології та управління, Світовий банк; наукові підрозділи ЮНКТАД та ООН; Інститут світового спостереження, США, Вашингтон, Міжнародний інститут прикладного системного аналізу, Відень, Австрія, у якому розробляються методологічні основи аналізу глобальних проблем, що використовуються для оцінки глобальних змін навколишнього природного середовища, економіки і народонаселення (Bello W., 2016).

Керівник досліджень і президент цього інституту Еморі Ловінз у співавторстві з президентом Вуппертальського інституту клімату, навколишнього природного середовища та енергії Ернстом фон Вайцекером та соціологинею і політологинею Хантер Ловінз (розлучилася з Еморі Ловінзом у 1999 році) підготували у 1997 році доповідь Римському клубу «Фактор чотири. Подвоєння багатства, подвійна економія ресурсів». Це видання є значною мірою результатом роботи інституту, який заснувало тоді ще подружжя Ловінз – Інституту Рокі Маунтін, «незалежного від уряду, політичних партій, ідеологічних і релігійних рухів, який займається дослідженнями, а головне – поширенням своїх знань щодо ефективного

використання природних ресурсів, екологічної безпеки, економічного розвитку» (Власов В. І., 2012, с. 289).

У передмові до російського видання чітко вказана зміна акцентів: «З часу промислової революції прогрес означав збільшення продуктивності праці. «Фактор чотири» пропонує новий підхід до прогресу, ставлячи на чільне місце збільшення продуктивності ресурсів. Як стверджують автори, ми можемо жити в два рази краще і в той же час витратити в два рази менше ресурсів, що необхідно для сталого розвитку людства в майбутньому» (Месяц Г.А., 2000, с. 5).

Назва книги передає робочу гіпотезу, яка лягла в основу доповіді: вже наявні і знаходяться у розпорядженні у розвинених країнах світу технології, які використовувати доступні людству природні ресурси в чотири рази ефективніше. Головна хиба нинішньої економіки полягає у надмірному, надто витратному і неефективному споживанні цих ресурсів. Відповідно, автори у цьому огляді не пропонують шукати нові ресурси, а пропонують ефективніше використовувати наявні. На користь цього вони формулюють сім аргументів. Нижче наводимо їхній стислий переказ (Подолькіна О.В., Освіта як нова тема..., 2020, с. 117).

Жити краще за рахунок більш ефективного використання ресурсів: застосування ефективних систем освітлення, більш тривалого збереження продуктів, розробка і впровадження більш ефективного транспорту, випуск якісної продукції на більш ефективних виробництвах, вирощування більш ефективно вирощеної аграрної продукції;

Менше забруднювати і виснажувати землю, воду і повітря: при використанні ефективних методів боротьби із забрудненням навколишнього природного середовища, ефективному використанні енергії, запровадженні високопродуктивного сільського господарства та належному вирощуванні лісів, а не їхньому нищенні людство могло би позбутися до 90% екологічних проблем сьогодення – причому навіть із прибутком;

Отримувати прибуток двічі: за рахунок зменшення витрат при

ефективному використанні ресурсів у виробництві і за рахунок уникнення витрат на їх майбутнє очищення, якщо забруднення не відбуватиметься;

Виходити на ринки і залучати підприємців, приваблюючи їх можливістю мати додаткові прибутки за рахунок ефективного використання ресурсів, а це створює нові підвалини для саморегуляції ринку, а не зовнішньому і примусовому його обмеженню;

Примножувати використання дефіцитного капіталу за рахунок того, що завдяки запобіганню втрат при використанні ефективних технологій вивільнені гроші можна вкладати у вирішення інших проблем (особливо для країн третього світу), зокрема завдань стратегічного розвитку;

Підвищувати безпеку внаслідок зниження ризиків міжнародних конфліктів у боротьбі за ресурси, а також зменшення при цьому витрат на збройні сили, зокрема використання зеленої, а не ядерної енергетики матиме непрямым своїм наслідком обмеження поширення ядерних технологій по землі;

Бути справедливим і мати більше робочих місць за принципом, що підприємства повинні позбуватися не від своїх робітників, а від непродуктивних кіловат-годин, тонн і літрів: зробити це варто за рахунок зменшення податків на робітників і збільшенню – на використання ресурсів (Вайцеккер Э., Ловинс Э., Ловинс Л., 2000, с. 26-28).

Автори доповіді все ж були реалістами і попереджали, що надмірне споживання може випередити революцію в ефективності використання ресурсів. Таке може траплятися навіть за найрозвиненіших технологій – адже людство безмежне у своїх бажаннях і жаданнях. Більш цікавою є висловлена ще у ті часи – у 1993 році – ідея про те, що ВВП відображає не добробут, а лише обіг товарів і капіталів, що піддаються оцінці у грошовому виразі. Таким чином, головне у сучасній економіці – не товари, а технології, головним багатством є не матеріальні статки, а інтелектуальна власність, знання, а не речі. Це створило ще одну важливу передумову спеціального звернення до теми освіти, яке відбулося у Римському клубі лише через майже

30 років (Подолякіна О.В., Освіта як нова тема..., 2020, с. 118).

Ще з середини 2000-х років учасники Римського клубу стали все частіше робити не лише довготривалі, але й відносно короткотермінові прогнози і відповідно – плани розвитку, адже сучасне суспільство стало надто динамічним і мінливим, а відповідно, про нього уже не можна говорити у термінах довготривалої сталості, як це було раніше. Наприклад, у 2008 році Римський клуб запропонував трирічну програму «Новий шлях до світового розвитку» („A New Path for World Development”), в якій акцент зроблено на взаємопов’язаних «кластерах»:

1. Зовнішнє середовище і ресурси. Цей кластер пов’язаний із змінами клімату, видобутком нафти, екосистемами і водою.

2. Глобалізація. Кластер пов’язаний із здоров’ям і прибутком, демографічними змінами, робочими місцями, торгівлею та фінансами.

3. Розвиток світу. Кластер сталого розвитку, зростання населення, злиденності, стресу навколишнього природного середовища, виробництва продовольства, здоров’я.

4. Соціальні трансформації. Кластер соціальних змін, гендерної рівності, етики, релігії, духовності, культури, ідентифікації і поведінки.

5. Мир і безпека. Кластер права, демократії, керованості, солідарності, безпеки і миру (Club of Rome Programme, 2015, р. 2).

Усі ці акценти чим далі, тим більше нагадують не політичні гасла і пріоритети, і навіть не завдання стратегічного менеджменту, а певні дидактичні настанови. В. І. Власов зауважує, що «у цілому, слід зазначити, що з початку діяльності Римського клубу її оцінка та коментарії щодо окремих доповідей надані у численних публікаціях, в яких зазначається велика роль Клубу у піднятті до світового рівня глобальних проблем, які вимагають вироблення сьогодні, невідкладно, збільшення кількості керівників усіх рівнів, політиків, учених, які розуміють ці проблеми і намагаються їх подолати» (Власов В. І., 2012, с. 292). Але у світлі праці Лін Речел Андерсен, яку зараз коротко охарактеризуємо, більш актуально нині

говорити про необхідність збільшення кількості вчителів і професорів, «які розуміють ці проблеми і намагаються їх подолати».

Передусім за масштабом охоплення слід ціннісно, методологічно та змістовно переорієнтувати базову освіту та її працівників. Другою за обсягом, але, можливо, навіть першою за значущістю є вища освіта – адже вона готує суспільні еліти. Також для цього необхідно проводити постійні заходи у режимі освіти дорослих, адже базова освіта керівників дає можливість суттєво і достатньо підвищити їхню компетентність у питаннях управління суспільними процесами у світлі нових перспектив розвитку людства завдяки короткотерміновим навчальним програмам. Доповіді Римського клубу дають вже добре підготовлений і достатньо експериментально перевірений і науково доведений матеріал, що значно зменшує для тих, хто його опановує, необхідність витрат часу і висуває значно більш доступні вимоги до рівня їхньої попередньої освітньої підготовки. Цей матеріал розкриває передусім спільні для всього людства проблеми, що дає підстави говорити не лише про глобалізацію знань, але й про те, що саме ці знання стають універсальною складовою сучасної освіти, і освіти дорослих передусім (Подолякіна О.В., *Освіта як нова тема...*, 2020, с. 120).

Звернувшись до праці Андерсен, бачимо її прагнення поєднати властивий Заходу індивідуалізм із характерним для Сходу колективізмом. Для цього вона прямо критикує західний стиль життя і західну модель освіти: «У деяких аспектах ці самотність і відстороненість від інших, від культури, від спільної моралі, норм та емоцій – це те, що ми створили самі для себе, для наших суспільств та наших освітніх систем на постмодерністському Заході» (Andersen L. R., 2020, p. 19). На її думку, «...ми повинні бачити себе як особистостей, що мають самостійність, і водночас як істот, які є невід'ємною частиною і вбудованими у щось більше, будь то сім'я, громада, країна чи земна куля в цілому. Те, що ми є невід'ємною частиною спільноти чи системи, означає, що, хоча ми можемо відчувати, що ми не маємо контролю,



ми все-таки сприяємо тому, щоб бути громадою чи системою. Без нашого існування громада чи система були би іншими. Може, зовсім ненабагато, але все ж іншими. Це подвійне існування, і як автономних істот, і яке частини цілого, може бути слабшим або сильнішим. Ми можемо настільки бракувати самостійності, що єдиним справді індивідуальним аспектом нашого життя залишаться наші тілесні функції; це стан новонародженого, але це також доля ув'язненого концтабору. Відсторонення від інших може означати, що ми не є невід'ємною частиною жодної родини чи громади. Якщо це позбавлення трапляється в ранньому дитинстві, мало хто розвивається належним чином. Пізніше ми можемо настільки бракувати зв'язку з іншими, що у нас взагалі немає жодних значущих чи справжніх стосунків; можна бути настільки емоційно, культурно та морально відстороненими від інших, що ми впадаємо у відчай. Це може статися через трагічну особисту втрату, але це може бути і доля особистості в концтаборі чи авторитарній системі, де не допускаються ніякі особисті стосунки чи самостійність. За цих обставин існування не є ані автономним, ані цілісним для людського життя; це скоріше відсутність обох» (Andersen L. R., 2020, p. 18).

Бажаною Андерсен вважає альтернативу високого ступеню самостійності та соціальної інтеграції. Де ж знайти таке поєднання індивідуалізму і солідарності? Данська дослідниця знаходить його передусім у школі: «Виховання, школи, громади та товариства, які розвивають те, що є унікальним для кожної дитини, створюють міцні соціальні зв'язки, а також сприяють незалежності та зв'язку як з людьми, культурою, так і з суспільством, створюють особистісні риси для значного зростання» (Andersen L. R., 2020, p. 19). Невід'ємною складовою шкільної освіти за Андерсен, має стати «розвивати моральні і етичні основи і здатність говорити за себе і від імені інших, пізнавати своє «місце» в історії та відчувати закоріненість у колективній подорожі нашою країною та людством» (Andersen L. R., 2020, p. 19). Все це вона знаходить у освіті по-данськи, яка корениться у освіті по-німецьки – Bildung, тісно переплітається

з нею. Bildung для Андерсен водночас і процес формування особистості, і результат цього процесу – коли особистість стає інтегральною складовою певної громади. Андерсен для цього приділяє увагу тому, як датчани перетворили Bildung на folk-bildung, тобто на загальнонаціональну освіту, у 1800-х роках і заклали основу успіху північних країн. Більше того, для неї така загальнонаціональна освіта має стати предметом спільного політичного зусилля в усіх країнах, які хочуть бути успішними зараз і у ближчому майбутньому: «Коли було написано ці рядки, було ще рано говорити, що буде навіть короткотерміновий результат вірусу COVID-19 та коли завершиться карантин, але одне вже засвоєно такий урок: коли уряди справді хочуть чогось, вони можуть знайти гроші, щоб заплатити за це. Загальнонаціональна освіта може бути найкращим способом відновити наше суспільство та його економіку після пандемії» (Andersen L. R., 2020, p. 20).

Таким чином, можна впевнено простежити як викристалізовується освітня проблематика у дослідженнях Римського клубу. Належні зміни в освіті є не лише невід'ємною складовою роботи Римського клубу щодо вироблення орієнтирів для досягнення людством стандартів сталого розвитку, але й поступово виходять на центральне місце у останніх доповідях цієї організації. Освіта є одним із пріоритетних напрямів роботи, коли мова йде не лише про стратегічне планування і підготовку до прогнозованих соціальних змін, але й про осмислену і стабільну політику людства у екологічній сфері (Подолькіна О.В., Освіта як нова тема..., 2020, с. 122).

### **2.3. Освіта і мова в реаліях медіа-простору: філософське осмислення перспектив**

Сучасне суспільство та освіта все більшою мірою стають залежним від медіа. Якщо процеси суспільної модернізації свого часу завдячували впливу освіти, яка стала масовою у добу Просвітництва, то суспільна постмодернізація, яка інтенсивно відбувається останні десятиліття, завдячує

поширенню у суспільстві засобів масової комунікації та масової інформації. Але якщо за доби панування телебачення освіта не відчувала шаленого тиску ЗМІ, оскільки їх вплив стосувався більшою мірою дорослих і його вплив на дітей було доволі легко контролювати, то ера Інтернет змела практично усі кордони і заборони і діти з найменшого віку виявилися під доміантним впливом контенту Інтернету, а не освітніх програм – дошкільних і шкільних. Чи означає це, що Інтернет і гаджети замінять новим поколінням школу? Для відповіді на це питання варто з'ясувати ступінь впливу медіа на освіту і освіти на медіа.

Для виявлення стосунку освіти до медіа-простору слід з'ясувати, до якої міри взагалі медіа змінюють соціальну реальність, якою мірою ця реальність є сконструйованою, а вже потім приймати рішення щодо того, як освіті взаємодіяти з медіа-реальністю.

У світовій та вітчизняній літературі проблематика медіа представлена достатньо широко, однак зв'язок між медіа і освітою висвітлено неповною мірою. Для виявлення цього зв'язку важливим є звернення до праць представників феноменологічної соціології А. Шюца, П. Бергера та Т. Лукмана, дослідника медіа канадського філософа М. Маклюена, американського дослідника громадської думки У. Ліппмана, французького філософа-постмодерніста Ж. Бодрієра, німецького теоретика, автора теорії соціальних систем Н. Лумана, творця метафорології Г. Блюменберга, авторів концепції встановлення порядку денного М. Маккомбса і Д. Шоу. Інтерес являють також сучасні дослідження Є. Дьякової і А. Трахтенберг, Т. Красікової, І. Лисак, В. Мансурової, А. Улановського.

Таким чином, слід виявити основні впливи сучасних медіа на освіту та можливі впливи сучасної освіти на медіа.

Аналізуючи специфіку функціонування засобів масової інформації інформаційної доби, видатний канадський теоретик медіа Маршал Маклюен зробив висновок: оскільки світ «звужується до розмірів одного села» і швидкість інформації «вибухового зводить воедино усі соціальні і політичні

функції», у людини загострюється «інстинкт відповідальності за все що відбувається» (McLuhan M., 1967, p. 68). Маклюен далі уточнював, що «засоби комунікації, не стільки відображають світ, скільки конструюють особливе бачення світу і змінюють реальність» (McLuhan M., 1967, p. 68). Така ситуація склалася не за помахом чарівної палички – у своїй знаменитій праці «Галактика Гутенберга» Маклюен показав, як поступово людство і знакові системи проходили своєрідну ко-еволюцію, точніше, як людство поступово змінювалося завдяки опануванню спочатку мовою, потім письмом і нарешті – друкованим словом (Маклюен М., 2008). На фоні книгодруку навіть найдосконаліші досягнення сучасних медіа виглядають лише як технічне удосконалення, але не як прорив, яким був книгодрук – спосіб масового поширення інформації. Друковане слово почало набагато інтенсивніше, аніж писане змінювати свідомість людей, а отже – і їхню поведінку. Це неминуче призводило до зміни світу довкола людей – причому у все більших масштабах: на сьогодні вплив освіченої людини глобально охопив усю нашу планету і вже навіть вийшов за її межі – освоєння Місяця і Марса стало не предметом фантастичних романів, а справою багатомільярдних інвестицій у реальні проекти космічної експансії людства. Так віртуальне стає поступово реальним, те, що було лише в людській уяві, стає дійсністю. Втім, як доводить дослідження німецького філософа Ганса Блюменберга, книга як символ світу, а відповідно і прагнення, амбіції людства «прочитати» увесь світ як книгу, були започатковані задовго до Гутенберга (Блюменберг Г., 2005). Втім, за свою довгу еволюцію мова і друковане слово поступово стали лише частиною медіа, і відтепер медіа створюють настільки значний зворотний вплив на друковане слово, що для того, аби зрозуміти можливості здійснювати освіту, спочатку маємо з'ясувати, яке місце освіті призначають ЗМІ, і, своєю чергою, спробувати скоригувати уявлення про це місце – адже повернути давню значущість освіти уже неможливо (Подолькіна О.В., Освіта..., 2020, с.17).

На вістрі впливу ЗМІ на суспільство знаходиться діяльність

журналістів – людей, які професійно спрямовують вплив медіа на суспільство. До певної міри функції журналістів у інформаційному суспільстві виконують усі, хто достатньо масово поширює інформацію – прикладом цього є блогери соціальних мереж. Не менш масовий, хоча і не такий миттєвий вплив на інших людей здійснюють і педагоги, тому їхні завдання можна у деяких аспектах порівнювати з діяльністю журналістів. Російська дослідниця В.Д. Мансурова звертає увагу на те, що особливий ефект комунікативної діяльності в журналістиці полягає в тому, що «створювана реальність схематизує різні модуси буття людини і навколишньої її дійсності», при цьому автор визнає, що картина світу, «яка формується засобами масової інформації, далеко не адекватна об'єктивній реальності. Вона формується суб'єктами інформаційної діяльності» (Мансурова В.Д., 2002, с. 60; 87). Ми звикли сприймати педагогів як людей, які якраз навпаки – формують в учнів адекватну об'єктивній реальності картину світу. Однак, вдумавшись: наскільки самі педагоги є залежними від підручників, за якими вони здійснюють навчання, і наскільки ці підручники адекватно відображають об'єктивну реальність? Досить лише згадати запеклі дискусії щодо викладання історії України доби Другої світової війни, або ж щодо так званої гендерної освіти чи викладання християнської етики у школах: що є адекватним при викладанні достеменно не скаже жоден методист. Педагог і навіть чиновник від освіти тут виявляються критично залежними від того, як цю проблематику буде подавати медіа, а отже якою буде сформована громадська думка з того чи іншого питання (Подолькіна О.В., Освіта..., 2020, с.18).

Однак, журналісти далеко не завжди сприяють формуванню саме адекватної позиції щодо висвітлення об'єктивної реальності. Закони функціонування журналістики є відмінними від принципів наукового пошуку: нерідко у медіа важливіше не знайти істину, а привернути увагу споживачів інформації до самих ЗМІ. Російський дослідник І. В. Лисак зауважує: «Принципи відбору матеріалів, якими керуються журналісти,

нерідко перешкоджають створенню інформаційної картини світу, більш-менш адекватної реальності. Більшість повідомлень ЗМІ – це інформація про екстремальні події – голод, війни, надзвичайно жорстокі злочини, терористичні акти. Негативна або сенсаційна інформація домінує в ЗМІ над висвітленням проблем буденного, повсякденного життя» (Лысак И.В., 2009, с. 92). Ця позиція була відзначена свого часу ще знаменитим французьким філософом-постмодерністом Жаном Бодріаром, який звернув увагу на певний дивний, але невблаганний симбіоз роботи ЗМІ, з одного боку, і діяльності терористів – з іншого: журналістам потрібні якнайбільш вражаючі новини, а терористам – максимальний розголос, отож вони і сприяють роботі одне одного, свідомо чи несвідомо (Бодріар Ж., 2010).

Лысак далі загострює цю проблему: «Слід враховувати, що часто в ЗМІ під виглядом повідомлення новин відбувається висловлювання думок. Так, ще до того, як відбулася та чи інша подія, або було прийнято певне рішення, у відомих особистостей дізнаються їхню думку щодо подій. Після того, як подія відбулася, її знову коментують. Коментарі одних впливових особистостей критикуються іншими відомими персонажами, в свою чергу ця критика знову коментується тощо. Саме шляхом такого багаторазового вираження думок надається значимість окремим подіям. В результаті виходить, що з будь-якої, навіть незначної події, ЗМІ здатні створити грандіозну подію лише шляхом її багаторазового обговорення. Значення тієї чи іншої події визначається тепер не її реальними наслідками, а пануючими в медіа-просторі думками про неї» (Лысак И.В., 2009, с. 92). Втім, такі маніпуляції з інформацією, а точніше «накручування» штучної «інформаційної лавини» з невеличкого інформаційного приводу журналісти здійснюють не завжди, і далеко не завжди саме з приводу якихось терористичних подій. «При цьому слід звернути особливу увагу на те, що мас-медіа відбирають для освітлення в першу чергу неймовірну інформацію, щось нове, дивовижне, те, що здатне викликати інтерес публіки. Таким чином, реальність, що конструюється ЗМІ, штучна, далека від дійсного

життя, тим не менш, саме вона сприймається як справжня» (Лысак И.В., 2009, с. 92). Отже, завдання журналістів не стільки проінформувати, скільки «вразити» своїх слухачів і глядачів (згадаймо гасло інформаційної служби відомого українського телеканалу – «ТСН вражає»). А далі – коли споживач уже «прикипів» поглядом до екрану, він буде готовий сприйняти майже будь-яку, навіть не дуже достовірну інформацію. Отут і з'являється спокуса підмінити істину якоюсь рекламою або пропагандою, підмінити функцію поширення новин іншими функціями – економічними, політичними тощо.

Саме тут у глядача ТБ чи іншого споживача медіа-продукту має включитися критичне мислення. Однак, воно не виникає на пустому місці – критичному мисленню людину слід навчити, а ще й привчити ним регулярно користуватися. Саме цю функцію і має виконувати передусім освіта – навіть всупереч інтересам ЗМІ, які зацікавлені у тому, щоби їхній споживач був легко маніпульованим. Здавалося би, маємо ситуацію конфлікту інтересів освіти і ЗМІ. Однак, у недавній ситуації пандемії і карантину з'ясувалося, що школа змушена звертатися за допомогою до ЗМІ. З іншого боку, самі ЗМІ змушені стримувати своє бажання «вразити» з огляду на можливі трагічні наслідки дезорієнтації своїх споживачів: не дуже якісний товар таки можна спожити, але якщо неправильно зорієнтувати людей щодо захисту від смертельного вірусу, то можна отримати тотальну недовіру до ЗМІ від постраждалих глядачів як родичів і друзів загиблих від цього вірусу. Тож ЗМІ і школа починають поступово здійснювати зустрічний рух. Хоча повної ідилії тут в принципі бути не може, однак намічаються цілі сектори для конструктивної взаємодії освіти і ЗМІ як засобів інформування населення.

Тут варто згадати, що і освіта, і ЗМІ виконують за великим рахунком одну й ту ж соціальну функцію – конструювання образу соціальної реальності. Тому варто звернутися до самої теми конструювання соціальної реальності. На думку російської дослідниці Тетяни Красікової: «Термін «конструктивізм» вживається в двох значеннях: по-перше, як назва наукової парадигми, по-друге, як назва напряму в соціології та психології. Вперше

термін був використаний в 50-і рр. ХХ століття в контексті обговорення питань теорії пізнання. На сьогодні, існує ряд теорій, що потрапляють під цю парадигму: конструктивізм (у вузькому сенсі), радикальний конструктивізм, соціальний конструкціонізм» (Красикова Т., 2013).

До класичного конструктивізму дослідники зараховують, зокрема, праці американських теоретиків німецького походження Альфреда Шюца, Пітера Бергера і Томаса Лукмана (Бергер П. и Лукман Т., 1995). За свідченням російського дослідника А. Улановського: «Центральна ідея цього напрямку – уявлення про пізнання не як про відображення і репрезентації, але як про активну будову образу пізнаваних предметів і подій у свідомості суб'єкта» (Улановский А., 2009, с. 36). Красикова зауважує, що «ключове поняття цього напрямку – конструкт. Термін позначає модель пояснення світу, якийсь оцінний шаблон, створений індивідом, через який він «розуміє» світ» (Красикова Т., 2013). Можна зауважити, що людина тут ніби заступає функції Бога – творця світу: яким ми побачили світ, яким сконструювали його у своїй уяві – таким він і є. Можна стверджувати, що тут відчувається вплив «коперніканського перевороту» у філософії, який свого часу здійснив у філософії Імануїл Кант, який доводив, що ми описуємо не світ сам-по-собі, а лише світ, яким він постає «для нас» (Кант И., 2000).

Здається саме це має на увазі Улановський, коли зауважує, «що в конструктивізмі ще визнається можливість більш і менш адекватної відповідності конструктів (знань) реальності і, як наслідок, можливість більш і менш справжніх знань, теорій, інтерпретацій» (Улановский А., 2009, с. 37). Втім, якою саме мірою людина створює світ, а не приймає його таким, яким він уже є (як «творіння Боже») – питання відкрите, адже в ході еволюції людства воно все більше і більше перетворює світ, у якому живе. Саме цю думку, очевидно, розлого обґрунтовує праця «Соціальне конструювання реальності. Трактат з соціології знання» Бергера і Лукмана, які визначають «реальність» як «якість, властиву феноменам, мати буття, незалежне від нашої волі і бажання», «знання» як «впевненість в тому, що феномени є



реальними і володіють специфічними характеристиками» (Бергер П. & Лукман Т., 1995, с. 9).

Згідно цієї теорії, реальність визначається нашими знаннями про неї, а тому і конструювання соціальної реальності виявляється узалежненим від зростання людського знання, а сама реальність постає як символічний універсум, у якому люди встановлюють правила взаємодії, впорядковуючи свої знання, які спочатку відсіюються від усього випадкового, некорисного, нераціонального, потім закріплюються і успадковуються і, врешті-решт, у такий спосіб інституалізуються. Як бачимо, все це дуже нагадує велику школу, до якої Бергер і Лукман фактично прирівнюють суспільство. Очевидно, що ці автори витлумачують у конструктивістський спосіб завдання Просвітництва, вони не припускають якогось фальшування знання, адже за великим рахунком неявно поділяють пафос Георга Гегеля щодо саморозвитку людства як своєрідного становлення Абсолютного Духу, Абсолютного Розуму (Гегель Г., 2004). Звісно, Бергер і Лукман відсилають до емпіричних досліджень, їхній символічний універсум формується еволюційно, але тим не менш – загальний пафос їхньої роботи є цілком просвітницьким, як і у Гегеля. Тут ще немає місця для всевладдя медіа, люди, які працюють з певними сегментами знань є лише «обслуговуючим персоналом», а не всевладними панами громадської думки.

Більш пізній соціальний конструкціонізм, за свідченням Красікової, вже відрізняється від радикального конструктивізму тим, що не претендує на перетворення самої реальності, але переважно – на конструювання її образу: «Ключовою визнається ідея про конструювання світу не суб'єктивно в свідомості кожного індивіда, а спільно в процесі розмови і соціальних практик. Світ створюється за допомогою мови у взаємодії з іншими людьми» (Красикова Т., 2013). Конструктивізм, радикальний конструктивізм і соціальний конструкціонізм як напрями мають як певні відмінні риси, так і певну схожість. Так, російський дослідник А.М. Улановський називає три спільні ідеї: пізнання є творенням, оскільки головна ідея полягає в

конструюванні, створенні світу; істина є множинною, адже якою саме виявиться істина, залежить від культури того, хто її створює і сприймає, контексту і ситуації; критерієм «хорошого» знання є його придатність, адже конструкти мають значення тільки в певних обставинах (Улановский А., 2009). Як бачимо, загальна тенденція розвитку соціального конструктивізму полягала у релятивізації соціальної реальності, визнанні її варіативності, плюральності, пластичності (Подолькіна О.В., Освіта..., 2020, с. 20).

Важливим зламом у дослідженнях соціальної реальності як створюваної і мінливої під впливом активних дій людини стали праці дослідників сфери медіа як частини професійної діяльності журналістів, пропагандистів та фахівців у сфері реклами. Однією з ключових фігур тут є американський теоретик Уільям Ліппман, у працях якого було запропоновано поняття «псевдо-навколишнє середовище». Як акцентують російські дослідники Є.Г.Дьякова та А.Д.Трахтенберга, людина має ту картину світу, яка формується у її свідомості під зовнішнім впливом, однак при цьому людина «пристосовується не до оточення, а до псевдо-оточення» (Дьякова Е.Г. и Трахтенберг А.Д., с. 35). Як розвиває цю думку Красікова, «переважна частина світу знаходиться поза її досяжністю, тому вона не може перевірити ті факти, які надходять до неї зі ЗМІ. Отже, у мас-медіа є необмежені можливості з конструювання в свідомості людей певної картини світу» (Красікова Т., 2013). Ліппман зауважує, що тут немає ніякого «злого умислу» ЗМІ: вони виробляють якісь стандарти подання інформації, для того щоби ефективніше її впорядковувати в умовах постійного її лавиноподібного наростання. У свою чергу інформаційні стандарти (горезвісні, але неминучі «формат/неформат») починають не лише обслуговувати певну цільову аудиторію, але й формувати нову, власну цільову аудиторію. Ці процеси мають зустрічний характер: ЗМІ не є всевладними, однак вони не є і рабами інформаційних потреб своїх споживачів, але й споживачі не є бездумними споживачами інформаційного «контенту», і здійснюють певний зворотний вплив на ЗМІ – таким чином, ми можемо це процес рекурсивний і, як зараз це

називають – інтерактивний. Тому, нового сенсу набувають слова Ліппмана, що «без стандартизації, без стереотипів, без абсолютно безжального спрощення складнощів, будь-який редактор помер би від перезбудження» (Ліппман У., 2004, с. 219). Зі свого боку, і споживачі інформації також не витримали би тиску того масиву інформації, який подає сучасне інформаційне суспільство: спрощення і відкидання зайвого – основні причини стандартизації роботи ЗМІ. А ще ж є і своя специфіка, пов'язана з стандартами, які задають технічні можливості ЗМІ. Ці технічні умови непомітно, але невблаганно змінюють формат подачі інформації, роблять її ще більш компактною, «упаковують» її у емоційну оболонку, підсилюють вже наявні смаки аудиторії і обходять її «больові точки» (Подолькіна О.В., Освіта..., 2020, с. 21).

ЗМІ поступово формують перелік тем, які «цікаві» і «нецікаві» їхній аудиторії. При цьому з'являється можливість у різних зацікавлених сторін впливати на формування цього переліку тем – це і політики, і великі корпорації, і інші впливові суб'єкти життя постіндустріального суспільства. Таким чином, конструювання реальності ЗМІ відбувається завдяки «встановленню порядку денного» («agenda-setting»), сформульованої М. Маккомбс і Д. Шоу (McCombs M. & Shaw D., 1972). Саме ті події, які висвітлюють ЗМІ як важливі і значущі, споживач з високим ступенем імовірності починає сприймати такими. «Тим самим у свідомості аудиторії формується відповідний порядок денний, тобто особлива медіа-реальність, картина світу, «профільтрована» через засоби масової інформації» (Дьякова & Трахтенберг, 1999, с. 36).

Важко переоцінити також внесок німецького теоретика Нікласа Лумана, який надав розширене розуміння поняття мас-медіа, під яким він розуміє «усі громадські установи, які використовують технічні засоби для поширення повідомлень» (Луман Н., 2010). Таке визначення дає змогу охопити як ЗМІ не лише усі сучасні новітні засоби масової комунікації, але й сферу освіти – тією мірою, якою вона починає все більш активно

використовувати ці засоби. Маємо тепер говорити і аналізувати також, що ті ризики, які вважали традиційно властивими лише для ЗМІ, стають реальною загрозою і для сфери освіти. Усі ті штучні перепони поширенню інформації, або ж штучна ажитація довкола нікчемних на початку інформаційних подій стають цілком реальними і для сфери освіти: не лише деякі освітні теми, але й цілі деякі галузі і напрями надання освіти можуть стати просто «непостережуваними», як це називає Луман. А що випадає з поля зору, перестає бути предметом комунікації, те у суспільстві комунікації перестає існувати – в усякому разі функціонально (Подолькіна О.В., Освіта..., 2020, с. 22).

Взаємне проникнення освіти і медіа-сфери відкриває і ширші можливості зворотного впливу освіти з її потенціалом критичного мислення на сферу ЗМІ – але для набуття таким впливом відчутного обсягу і ефекту цей вплив має спочатку набути прийняттого для медіа формату – систему можна змінювати лише зсередини.

#### **2.4. Всесвіт мови і освітня модель глобалізації: шляхами концепції стійкого розвитку**

Сучасна філософія розглядає мову як символічну систему, яка претендує на самодостатність. Така символічна система містить у собі увесь світ – у його смислового вираженні. Якою є мова, таким є і світ людини. Про це писав видатний німецький філософ Мартин Гайдегер: «Мова є домом буття» (Хайдеггер, 1988, с. 319). Про це писали також приблизно у цей же час американські лінгвісти Сепір (Сепір, 2002) та Уорф (Уорф, 1960), акцентуючи увагу на релятивності образу світу, характерного для того чи іншого суспільства – релятивності, яка базується на особливостях мови, яка є основою для цього суспільства. Мова постає вже не як дім буття, але як саме соціальне буття, його квінтесенція. Але не лише у системному описі реальності полягає виражальна сила і смислова універсальність мови.

Створюючи функціонально невичерпні і при цьому взаємопов'язані смислові зв'язки, мова не лише дає опис наявного світу, але й залишає простір для опису тих явищ і процесів, які лише заплановані людиною і які неможливо реалізувати без її дій, спрямованих у тому числі й за допомогою мови. Кожна природна мова є потенційно доступною для кожної людини, і з цього погляду кожна мова є моделлю для глобального облаштування людства. Кожна мова є ойкуменою людства у проекції на той народ, який цю мову створив. Всесвіт мови як антропологічної властивості *Homo Sapiens* складається з численних галактик окремих мов – природних і штучних, живих і мертвих. Однак, на відміну від космосу природи, всесвіт мови не можна розглядати як галактики, які знаходяться, як правило, на значній відстані одна від іншої. Людські мови тісно перетинаються у своїй еволюції і їхня ізольованість є швидше винятком, аніж правилом. Яким же чином мови можуть співіснувати? Чи не загрожує людству глобальне панування однієї мови, яка поглине і розчинить у собі усі інші? І вже не так важливо, якою саме буде ця мова – англійська, китайська, іспанська, російська чи ще якась інша. Так само, як у живій природі еволюція успішно торує свій шлях завдяки великому розмаїттю біологічних видів, так і у мовній сфері важливо зберігати лінгвістичне розмаїття. Стійкий розвиток людства має передбачати таке розмаїття як одну зі своїх базових складових (Podoliakina O., Panchenko L., 2020).

Методологією, яку ми використовували у цьому підрозділі, була символічно-інтерпретативна антропологія Кліфорда Гірца. Мова, згідно концепції Гірца, постає як символічна система, яка виражає змісти певної культури, а саме етнографічної культури, а сама ця культура, своєю чергою, постає як «манускрипт – написаний іншою мовою, вицвілий, повний пропусків, невідповідностей, підозрілих виправлень і тенденційних коментарів, але написаний не загальноприйнятим графічним способом передачі звуку, а засобами окремих прикладів упорядкованої поведінки» (Гірц, 2001, с. 17). Таким чином, культуру слід аналізувати через мову, а

мову – через поведінку. Адже саме поведінка, з одного боку, не лише знаходить своє вираження у мові, але й змінює мову до певної міри. З іншого боку, переважно саме мова визначає, що буде робити людина – хоча би тому, що мова задає смисли, які роблять поведінку осмисленою. Звісно, ці смисли є варіативними, на відміну від інваріантних, усталених значень слів у мові. Адже як комбінації слів, так і їхнє специфічне застосування у конкретних комунікативних ситуаціях здатні створювати щоразу нові інтерпретації старих значень.

Предметом символічно-інтерпретативного антропологічного аналізу і філософії комунікації будуть практики застосування стратегії стійкого розвитку. Адже попри наявність єдиної стратегії, на практиці вона втілюється у різних суспільствах, різними шляхами, набуває різної інтерпретації у різних комунікативних ситуаціях. Все це потребує вироблення спільної мови для досягнення порозуміння представникам різних соціальних груп, які беруть участь у такій комунікації.

Чи може бути такою мовою мова юридичних документів? Це питання видається риторичним: воно має бути таким, однак бути таким не може. Це означає, що право задає лише форму, яка ще потребує свого наповнення ціннісним змістом (Podoliakina O., Panchenko L., 2020).

Освіта для стійкого розвитку як засіб збереження мовного і культурного розмаїття

Освіта для стійкого розвитку формально проголошує однакову для всіх мету і навіть пропонує стандартні шляхи до її досягнення. Як зазначають українські автори спеціального дослідження, присвяченого цій темі: «Освіта для стійкого розвитку – це процес навчання студентів і надбання ними ключових компетентностей, необхідних для роботи і життя таким чином, щоб гарантувати екологічний, соціальний і економічний добробут як в сьогоденні, так і в майбутньому поколінні. В контексті глобального розвитку сам процес такої освіти в дійсності стає процесом інтернаціоналізації та глокалізації» (Стратегії, 2019, с. 47). Вочевидь, проголошена тут мета має

бути прийнятною для всіх, хто прагне навчатися – є дійсно інтернаціональною метою. Однак, спробуємо з'ясувати, що означає на практиці так звана глокалізація?

Документ ООН, а саме «Порядок денний для стійкого розвитку 2030», розроблений ще у 2015 році вказує як на засоби досягнення цієї мети на ті цінності, які більше роз'єднують людей, аніж є універсальними для всіх: «До 2030 року забезпечити те, щоб всі учні здобували знання і навички, необхідні для сприяння стійкому розвитку, в тому числі за допомогою освіти для стійкого розвитку та стійкого способу життя, прав людини, гендерної рівності, заохочення культури миру і ненасильства, глобального громадянства, а також визнання культурного розмаїття і вкладу культури у стійкий розвиток» (United Nations 2015). Глобальне громадянство поки що постає більше як право одних держав втручатися у справи інших, апелюючи до універсальних правових документів, зокрема і передусім – документів ООН. Як правило, мова йшла про захист демократичних цінностей. Однак, військове втручання США в Афганістані, Іраку, Сирії, Лівії тощо, а також військове втручання Російської Федерації у цих же країнах, а також Молдові, Грузії, Україні тощо так і не привело до зростання демократії у цих країнах. Якщо десь і відбувалося збереження вже наявних демократичних процесів, то швидше всупереч такому військовому втручанню. Не менш проблемним виглядає також стійкий розвиток, якщо він буде спиратися на гендерні цінності і культурне розмаїття. Важко знайти спільні інтереси і цінності у представників традиційних гендерних груп, з одного боку, і представників ЛГБТКвір-спільноти – з іншого. Так само релігійне, расове і етнічне розмаїття викликає постійне потенційне напруження і періодичні спалахи релігійної, расової і етнічної ворожнечі навіть у розвинених демократичних країнах. Досить згадати нещодавні масові протести у Польщі щодо майже повної заборони абортів у цій країні (Mortensen & Smith-Spark 2020), терористичні атаки з боку радикальних представників ісламу у Європі (Vienna terror attack 2020), періодичні політичні загострення у Каталонії

(Catalonia's bid for independence 2019) і Північній Ірландії (Yeginsu 2019). Не можна сказати, що ці події мають своєю причиною освіту для стійкого розвитку, але те що вони є протестом проти спроб культурної уніфікації – однозначно. Тому варто ретельно продумати, як зробити, щоби і саму освіту для стійкого розвитку не сприйняли за спробу чергової уніфікації під виглядом універсалізації.

Таким чином, глокалізація на практиці виявляється нерідко якщо не якимось нежиттєздатним теоретичним вивертом, то, в усякому разі, прагматично слабкою пропозицією для освіти для стійкого розвитку. Ще більш яскраво це ілюструє звернення до спроб вирішити екологічні проблеми на універсалістських засадах. У далекій перспективі для всіх зрозуміло і прийнятно, що усе людство знаходиться у однакових екологічних умовах, а тому шкодити довкіллю є і нерозумним, і злочинним діянням. У реаліях сьогодення і близькій перспективі однак спостерігаємо майже повну байдужість урядів розвинених країн світу до жахливого стану екології у країнах третього світу. У ХХ столітті відбувся своєрідний експорт екологічно шкідливого виробництва у з багатих країн у бідні, і тепер багаті країни, у яких екологія значно покращилася за рахунок такого «експорту», тепер роблять вигляд, нібито екологічну проблему в принципі розв'язано. Чого лише вартий вихід США за президента Дональда Трампа з паризької угоди про клімат (США 2017), та й інші кроки США, які свідчать про недбале ставлення цього світового лідера до світових проблем з екологією. Якщо США показують такий приклад, тоді чого можна чекати від менш заможних країн, для яких підтримка екологічних проектів означатиме на перших порах неминучі економічні збитки?

Вочевидь, не у сфері політики і економіки варто шукати зразки для збереження культурного розмаїття як основи стійкого розвитку. Такий зразок може надати сфера мови – якщо подивитися на неї не очима економічної вигоди чи політичної змови, а з неупереджених філософських позицій. Приклад може подати ставлення до мов як засобу пізнання власної



унікальності, а отже і власної гідності. Таке ставлення демонструє проект Словника філософій, який також називають словником неперекладностей (Європейський словник філософій, 2009).

У вступній статті до першого тому французька дослідниця Барбара Кассен акумулює європейські філософські погляди на множинність образів світу як базовану на множинності мов філософії: «Наша позиція висуває географію проти історії, семантичну мережу – проти ізольованого поняття. Ми відштовхувалися від множинності (про це свідчить використання форми множини: словник філософій, лексикон неперекладностей) і весь час її дотримувалися: ми вивчали питання неперекладності, не маючи на меті єдність ані як точку відліку (мова-джерело, вихідні слова, вірність онтологічному даруванню), ані як точку прибуття (месіанська мова, раціональна спільнота)» (Європейський словник філософій, 2009, с. 15). Імовірно, саме такою має бути і позиція справжньої філософії стійкого розвитку: не намагатися повернути втрачені можливості, з одного боку, але і не шукати опертя у фантастичних проєктах майбутнього. Слід максимально оберігати те, що маємо у себе в розпорядженні сьогодні. Виснажені людством природні ресурси вже не відновити у досяжному майбутньому, чекати на відкриття нових ресурсів, виснажуючи ті, які ще залишилися нині – шлях пришвидшення глобальної кризи. Стійкий розвиток має передбачати максимальне збереження наявного у його автентичності і відносній самодостатності. Таким чином, можна переформулювати також і головну вимогу освіти для стійкого розвитку: універсальною вимогою має стати збереження розмаїття.

Стійкий розвиток суспільства потребує від членів цього суспільства здатностей до швидкої адаптації до нових умов діяльності, постійної готовності до навчання і трансформації способів використання наявних ресурсів. Перманентна і цільова освіта стає одним з головних пріоритетів у суспільстві стійкого розвитку: «Стійкий розвиток не може бути досягнуто за допомогою технологічних рішень, політичного регулювання або фінансових

інструментів. Досягнення стійкого розвитку вимагає зміни у тому, як ми думаємо і діємо, і, отже, переходу до стійкого способу життя, відповідних моделей споживання і виробництва. Тільки освіта і навчання на всіх рівнях і у всіх соціальних контекстах може привести до цих критично важливих змін» (UNESCO 2012: 13). Така освіта повинна за своїм змістом бути здатністю не лише засвоювати нові знання, але й відбирати ті нові знання, які допомагатимуть розв'язувати конкретні практичні завдання у визначених соціальних контекстах. Саме тут відбувається найважливіша трансформація – трансформація ресурсу знання у інструмент розв'язання соціальних та інших практичних проблем.

#### Мова науки у освіті для стійкого розвитку

Освіта для стійкого розвитку має стати завданням не лише для держав, систем освіти, тобто макро-гравців, і не лише для окремих особистостей, нехай навіть на ключових позиціях, тобто для мікро-рівня, – освіта для стійкого розвитку має включати в себе і те, і інше, але що найбільш важливо, освіта для стійкого розвитку має стати спільним завданням на мезо-рівні, тобто для спільнот, які об'єднують людей як у сфері освіти, так і в усіх інших сферах суспільного життя (Podoliakina O., Panchenko L., 2020).

Для того, щоби локально різні фахівці могли отримувати створюване у глобальних масштабах нове знання, необхідно, щоби це знання було для них доступним – фізично, змістовно, інструментально. Наприклад, космічні проекти як складова програм стійкого розвитку (Soroka, 2020) потребують сполучення міжнародних зусиль для своєї реалізації. Тому важливо уникати надлишкової комерціалізації поширення наукових знань і досягнень, зокрема слід забезпечувати відкритий доступ дослідників до нових наукових публікацій (фізична доступність). Тому важливо забезпечити точний і адекватний переклад усіх новітніх значущих наукових публікацій за потреби – мовами доступними науковцям певної країни, а також залучати до такого перекладу вузьких фахівців з теми перекладу (змістова доступність). Тому, чим глибше освіта опановує цілі стійкого розвитку, тим більш важливим стає

вміння представників академічної сфери представляти результати своїх досліджень у стандартизованій, тобто доступній для всіх формі – стандартизованій термінологічно, за доказовою базою, за оформленням (інструментальна доступність).

Цілком у дусі уявлень про мову як світ буття людини, освіта для стійкого розвитку задає мову ефективного виживання для спільнот як новий спосіб життя, а не просто новий набір прописних істин: «Оскільки традиційної односпрямованої передачі знань вже недостатньо, щоб спонукати учнів діяти як відповідальні громадяни, ESD включає в себе переосмислення навчального середовища, фізичного і віртуального. ESD має бути поширена на всі рівні формальної, неформальної та інформальної освіти як невід’ємну частину навчання протягом усього життя. Саме середовище навчання потрібно адаптувати і застосовувати загальноінституціональний підхід для впровадження філософії стійкого розвитку» (Стратегії 2019, с. 48). Опанування мовою можна розглядати як модель для освіти для стійкого розвитку: ця освіта має надавати не готові для споживання знання, а навчати так комбінувати елементи знань, щоби людина, яка отримує таку освіту, могла на основі такої комбінаторики створювати нові концептуальні рішення щодо удосконалення світу, у якому вона живе. Значущість опанування мовою як розвиток концептуального мислення на основі мовної комбінаторики докладно аналізують автори «Європейського словника філософій»: «Цей «конструктор LEGO» функціонує і в повсякденному мовленні, й усередині кожного коду чи мовної підсистеми, в тому числі й в мові філософії, де всюдичущна комбінаторна гра відіграє визначальну роль у процесі концептуалізації» (Кассен, Сігов, 2016, с. 127). Переклад постає як завдання нової комбінаторики новими мовними засобами, в результаті чого має відбутися відтворення того ж смислу за допомогою інших слів, а нерідко – й іншого порядку слів. У цьому й полягає позитивна сторона неперекладності – перекладають не окремі слова, речення чи навіть тексти, а цілі смислові і ціннісні системи, при цьому використовуючи ресурс мови, на яку

перекладають, а відповідно, використовують такі засоби вираження, які не передбачала мова, з якою перекладають.

Втім, вдалий переклад досягає того, що перекидаються міцні місточки смислу між світами різних мов. Сучасна філософія мови, та й загалом філософія є релятивістськими, чи як вважає російський філософ Сергій Бородай (Бородай С., 2020). Це означає не посилення релятивізації мови, але навпаки – необхідність узгодження окремих мовних структур релевантності між собою: структур взаємопов’язаних смислів і цінностей.

Освіта для стійкого розвитку якраз і має навчити людину вбачати смисли і цінності стійкого розвитку у різних світах – соціальних і символічних – завдяки опануванню визнаними спільно правилами комунікації у гетерогенному космосі, на який все більшою мірою перетворюється людство. Цей космос є гетерогенним і водночас тісно переплетеним і взаємопов’язаним у своїх різних проявах, якими є його такі самобутні і неповторні частини. «In pluribus unum» – «єдиний у багатьох» (лат.), такою є сутність сучасного космосу людства, що яскраво проявляє його мовне розмаїття.

Лише на перший погляд такі проекти як освіта для стійкого розвитку та запровадження наукометричних баз виглядають як певне обмеження для мовного і культурного розмаїття (Андрущенко В.П., 2008). Закиди у незаслуженому пануванні в сучасній науці англійської мови, періодичних видань, що входять до наукометричних баз тощо є свідченням наукової слабкості і, нерідко, відсутності наукових досягнень, гідних перекладу і публікації у глобальному науковому просторі. Насправді, культурне і мовне розмаїття отримують завдяки арбітражу наукометричних видань і модеруючій функції англійської мови можливість отримати міжнародну інституційну підтримку, здолати локальні бюрократичні і корупційні бар’єри. Але головним досягненням звернення до універсальних інструментів у науці і освіті в усі часи було забезпечення безперешкодної наукової і освітньої комунікації – можливість не лише поширення нових

наукових знань, але й створення міжнародних наукових проектів.

Вільна комбінаторика змісту як основа і стимул для творення нових концепцій є тим культурним взірцем, який подають розвинені мови науки, зокрема – англійська і німецька. За цим взірцем мають шанс здійснювати власний розвиток і інші національні мови як мови науки і освіти, а спільноти вчених, які розвивають національними мовами наукову і освітню термінологію, отримують шанс зробити свій унікальний внесок у розвиток глобальної системи науки і глобальної системи освіти. Прикладом цього може слугувати проект «Європейського словника філософій», до творення якого успішно долучилися українські вчені.

Таким чином, приходимо до ситуації, коли мова науки має бути водночас і універсальна, і специфічна: універсальна – для проникнення в усі наукові спільноти, специфічна – для розвитку національних наукових спільнот.

Можна приспускати, що розв'язок цієї очевидної суперечності – простий: у сучасному навчанні необхідне володіння універсальною мовою науки – англійською, однак розвиток національної науки має відбуватися обов'язково національною ж мовою. Повернення до англійської доречно лише на тій стадії і у тому випадку, коли національна наука у своєму розвитку сягає вершин світової. Не для «галочки» у звітах, не для отримання формальних документів чергового наукового ступеню чи вченого звання, а для поширення найкращих здобутків. Винагородаю за такі здобутки буде запрошення у кращі науково-дослідницькі центри світу, а не формальні регалії. Матеріальна винагорода, при цьому, до речі, теж виявляється на порядок вищою – щоправда для дуже небагатьох, дійсно талановитих дослідників.

Питання повертається у площину прагматики, і це на краще – адже неможливо визначити «справжню» мову науки, це завжди є результатом історичної випадковості. Спроба наказово опанувати «світову мову науки» без прагнення досягнути наукових результатів світового рівня заздалегідь

приречені на фіаско. Це має бути власна ініціатива самих науковців, яким є що сказати світові. Держава може створювати сприятливі умови для таких талановитих вчених і професорів, учнів і студентів – вивчати англійську. Головною ж справою держави є розвивати основну мову країни як мову науки (Podoliakina O., Panchenko L., 2020).

## **Висновки до РОЗДІЛУ 2.**

Виявлено, що освітній дискурс має бути передусім спрямований на інституційні завдання, передусім інституційну перебудову самої філософії освіти. Постмодерна філософія освіти має стати частиною самих освітніх інституцій, а не залишатися їхнім відокремленим інституційним додатком. Інституційними передумовами втілення постмодерної філософії освіти мають стати не окремі соціальні інститути, нехай навіть це будуть освітні інститути як інститути філософські, а переважно трансформація наявних соціальних інститутів на постмодерних рефлексивних принципах. Передусім, самі освітні інститути мають прийняти як принципи своєї повсякденної роботи принципи децентричності (як у організаційному, так і у ціннісному вимірах), мережевого соціального зв'язку (на всіх ієрархічних рівнях, а не лише на низовому, як це трапляється зазвичай), варіативності і взаємозамінності (як втілення системного підходу), гнучкого конструктивізму (тобто залучення до виконання конструктивістських завдань усіх учасників освітньої комунікації), розвитку колективного комунікативного розуму (від командної роботи і до спільної відповідальності за майбутнє). Ці принципи застосовуються для підвищення рефлексивності і раціональності у функціонуванні освітніх інститутів, але ті, хто опанував цими принципами у сфері освіти, потім буде поширювати їх в своїй практиці участі в роботі усіх інших соціальних інститутів. Про це докладно писав американський філософ-прагматик Джон Дьюї на прикладі демократичної освіти. Рефлексивність у функціонуванні соціальних інститутів передбачає значне спрощення і

урізноманітнення зворотного зв'язку кожного учасника виконання інституційних завдань із соціальними спільнотами, щоби краще враховувати їхні базові цінності у функціонуванні цих інститутів.

Проаналізовано причини того, чому сучасна освіта все більшою мірою і випереджальним чином має бути орієнтованою на глобальний масштаб: змістовно, методологічно, ціннісно. Проаналізовано основні документи Римського клубу і виявлено, що аналіз глобальних проблем людства закономірно виводить на необхідність перетворення усієї наявної системи освіти на нову, з самого початку орієнтовану на подолання цих проблем. Якщо спочатку результати спільних досліджень членів клубу переважно були надбанням політичних еліт, то на сьогодні матеріали кожної доповіді Клубу стають невід'ємною частиною освітнього матеріалу багатьох вищих навчальних закладів і особливо тих, які забезпечують освіту дорослих – перепідготовку, стажування та усі інші її різновиди. Можна впевнено стверджувати, що діяльність Римського клубу цілком вписується у концепцію «пророцтва, яке саме себе справджує», запропонованої Робертом Мертоном: якщо бути налаштованими на позитивні суспільні зміни, відповідно до цих налаштувань знаходити адекватні знання і рішення і керуватися ними у своїй діяльності, це починає наближати бажане майбутнє – як результат його будівництва самими людьми. Чим далі, то більше доповіді, пов'язані з діяльністю Клубу, набували характер коректив до раніше здійснених учасниками Клубу прогнозів. Таке корегування враховувало нові дані, але передусім надавало більш точні оцінки адекватності попередніх даних, зібраних членами Клубу. Це також форма освіти, адже набуття сучасною освітою глобального характеру є не лише питанням самої освіти – це питання успішності усього суспільного розвитку. Освіта стала новим орієнтиром для Римського клубу, але не будь-яка освіта, а така, що засвоїла уроки поразок і здобутків сучасної науки: в основі освітнього інтересу слід все ж передусім вбачати головну ідею Римського клубу – ідею стійкого розвитку. Ці ідеї представлені у 2020 році у доповіді

для Римського клубу – праці данської дослідниці Лін Речел Андерсен «Bildung: Продовжуйте зростати», яка присвячена європейському і власне данському досвіду надання такої освіти, яка упереджувала би появу більшості проблем, від яких застерігає Римський клуб.

Визначено, що сучасне суспільство та освіта все більшою мірою стають залежним від медіа: медіа трансформують мову та інші засоби комунікації, надаючи їм визначального характеру. Самі медіа стають повідомленням, як зазначав канадський теоретик сучасної культури Маршал Маклюен. Для виявлення стосунку освіти до медіа-простору у загальних рисах з'ясовано, до якої міри взагалі медіа змінюють соціальну реальність, якою мірою ця реальність є сконструйованою. У постмодерному суспільстві як ніколи раніше віртуальне стає поступово реальним, те, що було лише в людській уяві, стає дійсністю. Для того, щоби не людина стала інструментом медіа, а сама могла їх використовувати, необхідна наявність у людей розвиненого критичного мислення. Воно не виникає на пустому місці – критичному мисленню людину слід не лише навчити, а ще й привчити ним регулярно користуватися. Саме цю функцію і має виконувати передусім освіта – навіть всупереч інтересам ЗМІ, які зацікавлені у тому, щоби їхній споживач був легко маніпульованим. Людина має добре розуміти як саме конструюється соціальна реальність. Важливою складовою сучасної освіти мають стати положення соціального конструктивізму. У сфері мовлення конструктивізм є одним із джерел і механізмів мовотворчості.

Проаналізовано зв'язок між розвитком мовних компетентностей особистості і глобальними суспільними викликами. Всесвіт мови як антропологічної властивості Homo Sapiens складається з численних галактик окремих мов – природних і штучних, живих і мертвих. Людські мови тісно перетинаються у своїй еволюції і їхня ізольованість є швидше винятком, аніж правилом. Так само, як у живій природі еволюція успішно торує свій шлях завдяки великому розмаїттю біологічних видів, так і у мовній сфері важливо зберігати лінгвістичне розмаїття. Стійкий розвиток людства має передбачати



таке розмаїття як одну зі своїх базових складових. Водночас, правила, за якими мають взаємодіяти різні мовні галактики, повинні бути погодженими на інтернаціональному рівні. Не у сфері політики і економіки варто шукати зразки для збереження культурного розмаїття як основи стійкого розвитку. Такий зразок може надати сфера мови – якщо подивитися на неї з неупереджених філософських позицій. Приклад може подати ставлення до мов як засобу пізнання власної унікальності, а отже і власної гідності. Перманентна і цільова освіта стає одним з головних пріоритетів у суспільстві стійкого розвитку. Освіта для стійкого розвитку має стати завданням не лише для держав, систем освіти, тобто макро-гравців, і не лише для окремих особистостей, нехай навіть на ключових позиціях, тобто для мікро-рівня, – освіта для стійкого розвитку має стати також спільним завданням на мезо-рівні, тобто для спільнот, які об'єднують людей як у сфері освіти, так і в усіх інших сферах суспільного життя.

Освіта для стійкого розвитку має бути доступною, а це можна забезпечити у тому числі і передусім на мовному рівні. Важливо уникати надлишкової комерціалізації поширення наукових знань і досягнень, зокрема слід забезпечувати відкритий доступ дослідників до нових наукових публікацій (фізична доступність). Важливо забезпечити точний і адекватний переклад усіх новітніх значущих наукових публікацій за потреби – мовами доступними науковцям певної країни, а також залучати до такого перекладу вузьких фахівців з теми перекладу (змістова доступність). Чим глибше освіта опановує цілі стійкого розвитку, тим більш важливим стає вміння представників академічної сфери представляти результати своїх досліджень у стандартизованих, тобто доступній для всіх формі – стандартизованих термінологічно, за доказовою базою, за оформленням (інструментальна доступність).

### РОЗДІЛ 3.

## ФІЛОСОФСЬКО-МОВНІ ПРОЕКТИ РАДИКАЛЬНОЇ ЗМІНИ ДИСКУРСУ ОСВІТИ: ІДЕЙНІ ОСНОВИ ТА ДИСКУРСИВНІ І КОМУНІКАТИВНІ КОНЦЕПЦІЇ

У даному розділі ми ставили собі на меті не виявлення чергового застосунку комунікативної філософії або якоїсь іншої філософії комунікації – їх уже виявлено більш, ніж достатньо і повторювати їх немає ані наукової потреби, ані наукової можливості, навіть якщо якомусь науковцю кортить повторити улюблені пасажі досконалих досліджень. Тому ми зосередили свою увагу на уточненні основних трендів зміни філософського дискурсу освіти як філософського дискурсу мови і мовлення.

Хоча саме слово «дискурс» останнім часом застосовують аж надто часто, при цьому не беруть до уваги його етимологію, яка вказує на неясність, невизначеність курсу руху: дискурс у буквальному перекладі є пошуком шляху в умовах його втрати. Саме тому, на нашу думку, цей термін став настільки популярним у наукових дослідженнях доби постмодерну: втрата орієнтирів, блукання без визначеної мети набуло такої романтизації, що перетворилося мало не на самоціль – суцільна номадічність і трансгресія призвели до того, що скоро взагалі не залишиться ніяких кордонів, які могли би не те що когось зупинити, але хоча би зорієнтувати у науковому чи освітньому просторі.

Цій ситуації, яка межує з методологічною анархією, смисловою дифузією і ціннісною аномією, варто протиставити суспільний запит на визначеність у результатах роботи і творчості, а також прив'язку цих результатів до конкретних потреб людей, які у своїй комунікації об'єднуються у життєсвіти мовних спільнот.

Так, саме мовних – адже будь-які успішні практики потребують закріплення своїх результатів у вигляді символічних систем, а мови постають універсальними посередниками між будь-якими символічними системами.

Не слід забувати, втім, що мови і самі є символічними системами, а тому потребують свого інтерпретатора, а точніше – спільноту інтерпретаторів, які здатні прийти до згоди, подолавши усі пастки можливих конфліктів інтерпретації. Тому мови виступають такими неідеологічними засобами досягнення консенсусу як всередині спільнот, так і між ними: лише мови здатні не стати мета-нарративами – за умови, якщо ці мови постійно живляться мовленням і оновлюються у ньому, тобто якщо вони тримають тісний і невідчужуваний зв'язок зі своїми комунікативними спільнотами.

І тому спроби окремих філософів і цілих філософських напрямів (як то аналітична філософія) дати остаточні відповіді на питання розвитку мови є апріорі невдалими. Це швидше чергові потуги створити якусь мета-мову, що вже неодноразово зазнавали справедливої поразки.

Мова, якщо це жива мова, має імунітет від того, аби плодити симулякри, адже вона є перформативною – підтверджує сама себе самим фактом свого використання її носіями. «Мова має значення» - це гасло є дуже філософським, а не просто філософічним, тобто схожим на філософське: якою мовою ти користуєшся – цінності тієї спільноти ти і визнаєш, незважаючи на усі привабливі ідеологічні облуди, які ти виставляєш на показ оточуючим та й самому собі чи самій собі.

У такій перформативній якості мова втрачає свою довільність, але надає нове обґрунтування інституційності мови та мовленнєвих практик. Без наявності не просто тимчасових домовленостей, а твердої впевненості у тому, що тебе швидко і правильно зрозуміють, неможливим є практичний успіх у користуванні мовою.

Інституційні вияви мови полягають не лише у повазі до наявних мовних традицій і мовних канонів, але й у постійних мовних експериментах, які, втім, мають завжди чітко відсилати до цих традицій і канонів. В основі цього лежить бажання розвивати свою мову, насолода від володіння власною мовою, яка надає численні переваги у розумінні тонкощів і принад цього світу – і відторгає усе чуже і вороже, те, що руйнує осмисленість і

принадність власного життєсвіту. Це виводить на розуміння мови як етосу – поєднання моральної настанови зі способом життя. Етос не потребує пафосу – він спокійний в усвідомленні своєї переваги.

### **3.1. Ідейні основи та дискурсивні і комунікативні концепції мови: від критичної педагогіки до деконструкції мови**

Теоретична критика мови має настільки широкий діапазон, що варто обмежитися лише тією її частиною, яка найбільш дотична до проблематики філософії освіти. Умовно можна сконцентрувати увагу на двох напрямках. По-перше – на критичній педагогіці Джона Дьюї, Паоло Фрейре та інших її представників як ціннісній критиці мови, яку можна співвіднести із морально-психологічними теоріями комунікації, які ми розглядали у підрозділі 1.3. на прикладі аналізу концепції стадій розвитку моральної свідомості Лоуренса Кольберга. По-друге, у загальних рисах охарактеризувати проект Жака Деріди – деконструкції мови та усієї культури як своєрідного тексту. Цей проект тяжіє до лінгвістично-комунікативних теорій, які також коротко ми згадували у підрозділі 1.3. Концепція деконструкції вводить аналіз мови у простір постмодерної філософії, і це дозволить надати постмодерну оцінку критичній педагогіці та її проекту критики мови.

Критична педагогіка розглядає критику мови та виправлення мови як засіб соціальної критики: саме для цього необхідне інституційне забезпечення мовних реформ на засадах критичного мислення.

Передусім варто звернути увагу на феномен збереження актуальності ідей Джона Дьюї – як у американській філософії освіти і педагогічній теорії, так і у світі. Дьюї – видатний представник американської філософії прагматизму другої хвилі, який присвятив кілька своїх праць питанням реформування освіти (Дьюї Дж., 2003а; 2003b), причому ключову роль він приділяв вихованню у молоді демократичних цінностей.

Насамперед, Дьюї наголошує на комунікативній природі будь-якого суспільства: «Варто наголосити, що суспільство існує не *через* передавання чи спілкування, але, чіткіше б сказати, у передаванні і спілкуванні. І слова спільний, спільнота і спілкування не просто етимологічно споріднені. Людина живе у *спільноті* завдяки реаліям, які *спільно* з іншими поділяє, а *спілкування* є тим шляхом, що веде до їхнього однакового розуміння. Такими спільними для всіх реаліями, що творять ядро суспільства, є цілі, вірування, прагнення, знання, однакове розуміння чи, як кажуть соціологи, одностайність поглядів. Такі речі важко передати від однієї особи до іншої, як цеглинку, ними важко поділитися, як пирогом, просто порізавши його на шматки. Саме спілкування здатне витворити одностайність у спільноті, забезпечивши її учасникам приблизно однаковий емоційний та інтелектуальний заряд, подібно до способу реагування на сподівання чи потребу» (Дьюї Дж., 2003а, с. 9). По-перше, Дьюї ставить на перше місце емоційну складову досвіду, а не інтелектуальну, так само знання у нього йде четвертим у переліку того, що передає досвід. Крім того, Дьюї бачить конкретику суспільного життя у житті спільнот і у житті особистості у спільнотах. Таке життя саме по собі, а саме як обмін досвідом, вже є освітою: «Суспільне життя можемо ототожнювати не тільки зі спілкуванням, а і з освітою. Бути учасником спілкування означає поглиблювати свій досвід й обмінюватися ним, бо один мовець, поділившись власними думками і почуваннями, впливає на позицію і ставлення іншого... Процес формулювання виходить за межі внутрішнього досвіду суб'єкта. У ньому враховано, з якої перспективи сприйматимуть інформацію, наскільки важливою і пов'язаною з життям стане вона для співрозмовника, чи зможе він доцінити її» (Дьюї Дж., 2003а, с. 10). Тут бачимо, що живий, емоційний досвід людина передає передусім завдяки мові – саме мова передає не просто інформацію, а ставлення: мова переконує іншого, тоді як інформація є байдужою (нейтральною) щодо ставлення людини до неї.

Водночас, Дьюї застерігає від абсолютизації ролі мови як засобу освіти,

і навпаки, наголошує на важливості живого мовлення. Коли заходить мова про переваги і недоліки формальної освіти, Дьюї зауважує: «У розвинутих культурах усі нагромаджені знання зберігаються на письмі. Вони далекі від перенесення у щоденні дії та на повсякденні об'єкти і переважно не мають технічного чи прикладного характеру... Отож однією з найболючіших проблем філософії освіти є вироблення такої методики навчання, що не порушує реальної рівноваги між формальною та неформальною освітою, випадковим і зумисним... допоки будь-яка домовленість чи згода має виховні наслідки, доти виховання буде однією з найважливіших цілей між юними і дорослими» (Дьюї Дж., 2003а, с. 12-13). Отже, у формальній освіті більш важлива писемна мова, а у неформальній освіті і вихованні – мовлення. Втім, і те, і інше є критично важливим у освіті, забезпечуючи успіх її кінцевих цілей – забезпечити молодій людині належне порозуміння зі своєю спільнотою і суспільством в цілому.

Дьюї також наголошує на важливості критичного мислення у освіті: «...було б бажано, щоб усі освітні інституції давали можливість учням засвоювати і перевіряти інформацію, активно шукаючи характерних, важливих з суспільного погляду ситуацій» (Дьюї Дж., 2003а, с. 130). Саме неупередженість і готовність до нового погляду на суспільство, у тому числі й в ігровому режимі, дає можливість здобувати у освіті справжні цінності: «...підґрунтя усвідомлення або розуміння цінностей створюється завдяки впровадженню гри та активної діяльності, що відображають типові ситуації» (Дьюї Дж., 2003а, с. 186).

Дьюї також звертає увагу на необхідність інтеграції освіти в цілому як запоруку майбутнього об'єднання громадян у суспільстві: збалансоване вивчення різних предметів підготує ґрунт для взаємної поваги представників різних професій. «Тенденція прив'язати певні цінності до окремих предметів і вважати цілу навчальну програму сукупністю розмежованих цінностей виникла внаслідок ізольованості суспільних груп і класів. Отже, завдання освіти у демократичних соціальних групах – це боротьба з такою

ізолюваністю, аби різні інтереси могли взаємопідсилюватися і взаєморозвиватися» (Дьюї Дж., 2003а, с. 198).

Взагалі Дьюї прихильник радикального поживлення досвіду – на його думку, ««досвід» перестає бути емпіричним, натомість стає експериментальним. Розум перестає бути відстороненою інтелектуальною здатністю, натомість позначає сукупність засобів, що наповнюють діяльність значенням» (Дьюї Дж., 2003а, с. 219). Причому філософія постає як вістря цієї освітньої прагматики: «...філософія – це теорія освіти як зумисної практики» (Дьюї Дж., 2003а, с. 265). Таке розуміння філософії робить її водночас ще й теорією моралі. Робота свідомості над знаннями і моральними цінностями потребує розвитку мови у особистості – як для перевірки інформації, так і для винесення коректних моральних суджень: «Інформаційні твердження про речі може порівняно самостійно і окремо здобути будь-хто, попередньо пробувши у досить тривалих відносинах з іншими й опанувавши мову. Однак, усвідомлення *значення* мовних знаків – це вже зовсім інша річ. Тут залучено контекст роботи та гри у відносинах з іншими» (Дьюї Дж., 2003а, с. 286). Мова – це включення у взаємодію із суспільством в цілому, але більшою мірою потенційне і теоретичне, однак мовлення є повсякденним і практичним, контекстуальним і актуальним включенням у життя спільнот. Школа є такою надзвичайно важливою спільнотою для дитини. Але школа не має відособлюватися від суспільства – навпаки, «навчання у школі має бути одним цілим із навчанням поза школою» (Дьюї Дж., 2003а, с. 287), «школа сама стає формою соціального життя, мініатюрною спільнотою, яка тісно взаємодіє з іншими формами досвіду» (Дьюї Дж., 2003а, с. 288). Така взаємодія не може відбуватися стихійно – так само як не відбувається стихійно і самоорганізація школи: це має бути інституційний розвиток, про який Дьюї багато і наполегливо пише.

Створення належних освітніх інституцій – справа політична, до того ж вона потребує залучення певних ресурсів, однак передусім, це – необхідність належної підготовки педагога: «Коли йдеться про те, що об'єктивними є ті

умови, які педагог може регулювати, це означає, звичайно, що його здатність впливати на досвід інших і, відповідно, на освіту, яку вони здобувають, покладає на нього обов'язок визначити те оточення, яке буде взаємодіяти з існуючими здібностями та потребами учнів, щоб сформувані корисний досвід» (Дьюї Дж., 2003b, с. 43). На відміну від інших, поза-освітніх тлумачень поняття цілісності (integrity) освіти, Дьюї звертає увагу на таке її розуміння, яке є внутрішньо притаманним самій освіті: «Як би там не було, принцип цілісності в навчанні означає, що на кожному етапі начального процесу треба думати про майбутнє... У певному сенсі, всякий досвід мусить сприяти підготовці особи до набуття в майбутньому глибших і ширших знань. У цьому й полягає суть розвитку, цілісності, відтворення досвіду» (Дьюї Дж., 2003b, с. 44-45). Така цілісність має бути вираженням спільного інтересу усіх, хто задіяний у освітньому процесі до досягнення освітніх цілей: «У добре організованій школі основна надія при здійсненні контролю за тією чи іншою особою покладається на діяльність, що проводиться у відповідності до тієї обстановки, в якій вона проходить. Вчитель зводить до мінімуму випадки, в яких він має використовувати особистий авторитет. Коли необхідно проявити твердість, це здійснюється від імені групи, а не як прояв особистої влади. У цьому полягає відмінність між свавільними діями, і діями, які є справедливими і чесними» (Дьюї Дж., 2003b, с. 51).

Докладне з'ясування позиції Дьюї було необхідним для того, щоб показати, що основні моральні та дидактичні принципи сучасної освіти були сформульовані ще Джоном Дьюї – питання полягає лише у тому, як їх реалізувати в умовах сучасного суспільства.

Структурна варіативність самої критичної філософії освіти знаходить аналогічне відображення у структурному розмаїтті інституційного забезпечення освітнього процесу, а згодом – і у гнучкості інституційної структури суспільства. Втім, у своїй критиці традиційної системи освіти деякі послідовники ідей Джона Дьюї, такі як бразильський теоретик освіти Паоло Фрейре (Фрейре П., 2003), американсько-мексиканський богослов і



педагог Іван Ілліч (Иллич И., 2006), французький філософ Жак Ранс'єр (Рансьєр Ж., 2013) та деякі інші теоретики-захисники ідей лібералізації освіти зайшли так далеко, що, на відміну від Дьюї, який боровся за створення нових, демократичних освітніх інституцій, почали критикувати практично усі освітні інститути. Чого лише варта назва праці Ілліча – «Суспільство без шкіл» (Иллич И., 2006). Усе це спричинило доволі радикальні оцінки критичної педагогіки і критичної філософії освіти як її теоретичної частини. Німецький теоретик Еккегард фон Браунмюль (Braunmuhl E., 1988), а за ним і російський дослідник Олександр Огурцов (Огурцов А.П., 2002а; 2002б) вживають практично щодо усієї критичної педагогіки та її послідовників термін «анти-педагогіка»: «Цей радикалістський дискурс знаходить свій вираз і в антипедагогічному пафосі – відмові від усієї попередньої педагогічної теорії і практики, в нещадній критиці класичних способів обґрунтування цілей та ідеалів освіти... Прихильники концепції відкидають необхідність виховання і освіти, які, на їхній погляд, по суті своїй тоталітарні і націлені, за словами Браунмюллера, на деперсоналізацію, ворожі дітям, дорослим і взагалі «життю»» (Огурцов А.П., 2002а, с. 54-55). Дійсно, Браунмюллер жорстко оцінює методи педагогіки за капіталізму як репресивної по своїй суті, він характеризує «анти-педагогіку» як «більш менш жорстоку дресуру, від якого діти неминуче захворюють», і робить з цього ще більш узагальнюючий висновок, який звучить вже як інвектива будь-якій педагогіці: «немає педагогіки, яка не була б більш-менш явним терором» (Braunmuhl E., 1988, р. 220). Така педагогіка нищить культуру замість її розвитку: як пише Губертус фон Шьонебек, «антипедагогіка здійснює злам існуючої культури» (Schoenebeck H., 1989, р. 152). Схожі ідеї висловлює також інший німецький філософ – Петер Слотердайк, який піддає критиці усе сучасне суспільство (Слотердайк П., 2002; Култаєва М., 2014; 2016).

Що ж протиставляють «анти-педагогіці» її критики? Якщо для них будь-яке виховання, а відповідно і будь-яка педагогіка є репресивний, тоді

природним чином вони рекомендують само-виховання і само-освіту. Так, наприклад, відомий швейцарський педагог Юрген Райхен, який розробив методику навчання читанню через писання («*Lesen durch Schreiben*»), стверджував, що учень сам має вирішувати, чому навчатися, як і коли, тобто сповідував ідеологію вільного навчання на протигагу «цеховому навчанню» (Reichen J., 1990, р. 6). У цьому ж дусі писав раніше і Бранумюль: «Антипедагоги виступають за скасування обов'язковості школи, тому що вони вбачають в обов'язку відвідувати школу зневажання права на самовизначененавчання. Школа повинна перетворитися на *школу пропозицій*, а її відвідини мають бути довірені власному рішення дітей» (Braunmuhl E., 1988, р. 56). На чому ж базується таке власне рішення дітей? Як стверджує Браунмюль, «для емоційного навчання мною була розвинена антипедагогічна групова динаміка» (Braunmuhl E., 1988, р. 129), адже цей автор переконаний, що «дитина від самого свого народження цілком здатна до власного відчуття того, що для неї є якнайкращим» (Braunmuhl E., 1988, р. 19-20). Шьонебек обґрунтовує цей підхід з філософських позицій: «Про який розум йде мова? Антипедагогічний розум допомагає людині звільнитися від педагогічного мислення... Розум, як його рекламують в антипедагогіці, виходить за межі освіти і охоплює емансипацію від педагогічного мислення, не будучи вирішальною метою виховання і педагогіки... Розум, як вважає антипедагогіка, крокує услід за скасуванням виховання» (Schoenebeck H., 1989, р. 95). Таким чином, фактично прихильники анти-педагогіки як крайньої форми критичної педагогіки відкидають усю педагогіку і усі освітні інститути, прагнучи замінити їх персоніфікованими освітніми практиками, а точніше – самоосвітою дітей.

Але ж це суперечить тій гуманістичній педагогіці, з позицій якої захищав демократичні цінності Дьюї та інші філософи та педагоги, які знаходилися на гуманістичних позиціях. Навіть такий жорсткий критик репресивного суспільства та його практик, у тому числі й дискурсивних репресивних практик, як французький та американський філософ Мішель

Фуко (досить лише згадати його класичну працю «Наглядати і карати» (Фуко М., 1998)), - навіть він у своїх лекціях про виховання «Герменевтика суб'єкта» говорить про те, що турбота про себе потребує наставника, адже самотужки навчитися здійснювати турботу про себе не здатен ніхто (Фуко М., 2007).

Інший німецький філософ, Міхаель Вінклер у своїй праці «Ключові слова анти-педагогіки» стверджує, що у сучасному суспільстві «виховання та освіта втратили свій сенс», адже це суспільство, у якому втрачено будь-які чіткі ціннісні орієнтири і цілі (Winkler M., 1982, p. 183). Це дослідник вважає, що саме постмодерне суспільство породжує анти-педагогіку, релятивізуючи усі цінності, і передусім – мораль.

Ці ідеї резюмує і загострює російський дослідник Олександр Огурцов, який приписує усьому постмодернізму у філософії освіти крайній релятивізм, у тому числі й передусім – у використанні мови як засобу освіти (Огурцов А.П., 2002а; 2002б). Якщо раніше мову розуміли як канон, як таку, що підлягає кодифікації, щоби бути кращою основою для навчання, то відтепер саме у кодифікації мови вбачають витоки репресивності, натомість і освіту, і мову слід релятивізувати: «Справжні витоки репресивності влади постмодерністи вбачають в мові, яка поневолює людину і руйнує її особистісне начало. Поняття «мовних ігор» стає пробним каменем для осмислення всіх когнітивних і дискурсивних форм. Останні не мають обов'язкового або нормативного характеру, не підкоряються певним правилам і імперативів; вони довільні, як довільний вибір людини, її емоційні переживання, її вітальні потреби. Якщо попередня філософія і педагогіка вважали, що ядро особистості, особистісне самосвідомість зберігається завдяки тому, що людина ототожнює себе або з Розумом, або з державою, або з національно-етнічними спільнотами, то постмодернізм відкидає саму можливість такої самоідентифікації (ідентичності). Необхідно відмовитися від пошуку будь-якої стійкості в бутті людини, усвідомити її комунікативність і пластичність в актах спілкування, неможливість

«виштовхування» з них усіляких універсальних норм, цінностей і регулятивів, що мають облігативний (обов'язковий) характер» (Огурцов А.П., 2002а, с. 57). Якщо щодо мови у чомусь Огурцов правий, а щодо чогось ще варто посперечатися, то уявлення про постмодернізм як ворога інституціоналізму і педагогіки вважаємо вкрай хибними.

Щодо цього варто здійснити рішуче заперечення. Ось якими є контраргументи Вінклеру, Шьонебеку та Огурцову. По-перше, критична педагогіка зародилася набагато раніше, аніж виникла концепція постмодерну – як ми бачили на початку цього підрозділу, ще Дьюї виклав основні ідеї критичної філософії освіти і критичної педагогіки. До постмодерністів серед представників «анти-педагогіки» можна віднести хіба що Рансьєра, і то доволі умовно. По-друге, постмодерна філософія якраз і є ключем до очищення педагогіки від тих негативних явищ, які властиві постмодерному суспільству і які отримали ярлик «анти-педагогіки».

Подолання симулятивності соціальної реальності вже на рівні її мовного вираження є завданням постмодерної критики мови. Деконструкція окремих мовних елементів, як і усієї мови в цілому постає як амбітне, але безальтернативне завдання очищення мови від метанаративів. З одного боку, таке подолання, дійсно, повинно мати безупинний характер і перевірка має торкатися усього, навіть того, що вже багато разів раніше перевіряли – а дечого нового і поготів! Але, з іншого боку, це зовсім не означає, що «когнітивні і дискурсивні форми... не мають обов'язкового або нормативного характеру», як пише Огурцов. Навпаки. Саме мова доводить, що без погодженого визнання правил вживання слів, мовних виразів тощо, без синтаксису, семантики і прагматики не може функціонувати жодна мова! Те, що дискурсивні практики умовні, не означає, що ними можна нехтувати. Їх можна замінити іншими, за потреби, але ж знову-таки – іншими практиками зі своїми нормами. Необхідно не «відмовитися від пошуку будь-якої стійкості у бутті людини», як пише Огурцов, але навпаки – інтенсифікувати такі пошуки! Адже якщо раніше людська ідентичність

видавалася достатньо стабільною, щоби не помічати її вразливість, то відтепер ця ідентичність потребує щоразу нової перевірки і нового підтвердження, або нових підстав, які дають нову ідентичність. Саме у цьому сила постмодерної філософії освіти: вона вчить не догматизму і сліпому прийняттю пропонованого зразка, але критичному мисленню і виробленню здатності відтворювати, реконструювати і відновлювати, а за потреби – творити нове.

При цьому гуманістичний характер сучасної західної філософії освіти полягає не стільки у наданні конкретних практичних рекомендацій і правил поведінки, скільки у формуванні гуманістичного налаштування і культури спільної відповідальності. Це нормативність другого порядку – коли вчать не нормам і правилам, а нормам і правилам утворення норм і правил.

Яскравим прикладом такої місії постмодерну є концепція деконструкції Жака Деріди: уся культура постає у його баченні не просто як текст, а як письмо, яке треба постійно поновлювати, причому аналіз тексту до найменших дрібок сенсу як його складових не означає розпад тексту і втрату його осмисленості, а лише необхідність зібрати ці дрібки сенсу знову у ціле, але з набагато більш повним його розумінням (Деріда Ж., 2004).

Як свідчить інший французький філософ сучасності Венсан Декомб, аналогічні процеси відбуваються на рівні соціальних інститутів: їх також слід навчитися читати як текст, як втілення сенсів, а не як джерело фізичного примусу щодо індивідів (Декомб В., 2007). Ці аспекти вже було належно розкрито, зокрема. У працях вітчизняної дослідниці Оксани Йоспенко (Йосипенко О. М., 2009; 2012). Дійсно, якщо соціальний інститут стає зрозумілим у своїх приписах, ці приписи перестають виглядати як гвалт щодо особистості. Таким чином, мова як мовлення набуває статусу моделі для будь-якого пізнання, а опанування мовою постає як модель для будь-якого навчання і виховання. Те, що спочатку може даватися важко, мірою того, як учень починає сам використовувати мову, вона починає приносити не лише користь, але й задоволення.

Таким чином, стабільне і неперервне удосконалення суспільної практики можливе завдяки його інституційному забезпеченню на засадах критичного мислення. Критична філософія освіти надає для цього змістові рекомендації щодо вилучення науково і ціннісно не обґрунтованих елементів навчальної програми. Важливо при цьому не заходити у крайнощі критицизму.

При цьому структурна варіативність самої критичної філософії освіти знаходить аналогічне відображення у структурному розмаїтті інституційного забезпечення освітнього процесу, а згодом – і у гнучкості інституційної структури суспільства. Про це писав свого часу ще Дьюї: «Однією з фундаментальних освітніх проблем демократичного суспільства є конфлікт між націоналістичними і значно ширшими цілями. Ранні космополітична і гуманітарна концепції однаково страждали від невизначеності і відсутності виконавчих органів і адміністративних інституцій» (Дьюї Дж., 2003а, с. 80-81). Тут Дьюї також говорить про необхідність подолання не лише тиску національної держави, але й класової нерівності. Але відповідь одна – досконалі освітні інституції. Таким чином, функціональна простота критичної філософії освіти, яка робить критичну педагогіку доступною для всіх, робить згодом демократичною і суспільну комунікацію.

Можна помітити, що постмодерна філософія освіти не лише сприймає ззовні окремі ідеї (соціальної критики, емансипації, децентрації тощо) як поштовх для свого розвитку, але і сама виступає ідейною основою для розвитку освіти і педагогіки у сучасному суспільстві. Такі ідейні впливи, на відміну від доби модерну і Просвітницької парадигми, не є лінійними і прямими, навпаки постмодерні ідеї філософії освіти діють, як правило, нелінійно і варіативно, створюючи певну атмосферу (Маффесолі М., 2018), а не надаючи розпорядження і накази.

### **3.2. Аналітична філософія мови і філософська герменевтика як комплементарні стратегії побудови дискурсу освіти**

Постмодерна філософія увібрала в себе численні «повороти», які відбулися з філософією у ХХ столітті – онтологічний, лінгвістичний, практичний, комунікативний тощо. За великим рахунком, постмодерна філософія є інтегральною єдністю концептуальних результатів усіх цих поворотів. Одним із таких поворотів став поворот від монологічного філософування до філософського дискурсу: відтепер ніхто не буде філософських «систем», однак кожен напрям філософування розбудовано як мережу варіацій єдиної концептуальної програми. Ця програма має, як правило, інституційно децентрований характер, тобто наукові школи у класичному їхньому розумінні відсутні, немає незаперечних і недосяжних авторитетів, натомість кожен, хто визнає базові положення певного напрямку, приймає його вихідні цінності, має право вступати у рівний дискурс з усіма іншими, хто приймає такі ж «правила гри».

Сучасна філософія освіти знаходиться від сильним світоглядним та методологічним впливом ситуації у філософії в цілому. При цьому чи не найбільший вплив на філософію освіти здійснюють саме мовно орієнтовані філософські дослідження. Глибокий і мало не тотальний аналіз мови філософії, який було започатковано так званім мовним поворотом у філософії, неминуче призводить до активного розвитку філософії мови, яка по-різному витлумачує як саму мову, так і її значущість для людини і її діяльності. Як зазначає українська філософиня Оксана Йосипенко, «...проблеми філософії мови є не філософськими проблемами окремої наукової галузі (лінгвістичних наук) чи проблемами окремої людської практики (практики мовлення), а проблемами самої філософії, її «безсмертних» принципів, уявлень про предмет та про способи його дослідження» (Йосипенко О., 2012, с. 5). Філософія мови впливає і на філософію освіти, на її методологію і прагматику.

У філософських дослідженнях мови можна чітко позначити дві можливі протилежно спрямовані базові стратегії смислового прояснення мови аналітичну філософію і філософську герменевтику. Аналітична філософія орієнтує на досягнення смислової прозорості за рахунок експлікації кожного слова як терміна і досягнення його однозначного витлумачення, незалежного від усіх можливих контекстів. На противагу цьому філософська герменевтика вбачає можливість точного і адекватного витлумачення слів, речень, творів і мови в цілому лише у визначених соціальних, історичних і культурних контекстах: елементи мови, як і мова в цілому ніколи не можуть мати одного значення, але можуть набувати однозначну інтерпретацію у кожному конкретному випадку.

Аналітична філософія має свій погляд на освітню проблематику, який уже знайшов висвітлення українських дослідників. Так, Н.В.Готько так характеризує цей напрям: «Аналітична філософія освіти виникає на початку 60-х рр. ХХ століття в США, Англії, Австралії (І. Шеффлер, Р.С. Пітері, Е. Макміллан, Д. Солтіс та ін.). Відбувався вихід з логічного позитивізму до філософії пізнього Л. Вітгенштайна. «Зсув парадигми» аналітичної філософії освіти у 1980-і рр. йде від аналітичного підходу, вербалізму, «абстрактної людини» Піаже-Кольберга та «індустрії» її навчання до діалогу з гуманітарними напрямками філософії освіти і менеджменту освіти» (Готько Н.В., 2016, с. 215). Ця авторка звертає увагу на поступовий зсув з типової для аналітичної філософії проблематики свідомості до соціальної проблематики і у цьому контексті до проблем освіти. Однак, цей шлях (хоча він теж простежується фактично) є обхідним, це шлях до освіти через організаційну проблематику, через прагматизм, натомість ми пропонуємо звернути увагу на те, що сам розгляд проблематики свідомості у аналітичній філософії вже дає пряму вказівку на тему освіти: адже освіта покликана прояснювати свідомість. Краще з самого початку формувати у учнів та студентів ясні і чіткі поняття, аніж потім з великими трудами їх досягати шляхом звільнення від хибних формулювань і заплутаної аргументації. Таким чином, аналітична



філософія може бути набагато ефективнішою як методологія освіти, аніж як інструмент соціальної критики і критики мови.

Хоча становлення аналітичної філософії освіти було далеко не безпроблемним. Як свідчить український філософ В.О. Огнев'юк, «Особливо гостро проблеми філософії освіти точилися в англо-американському середовищі у другій половині ХХ століття. Так, наприклад у США, представники аналітичної філософії освіти під час щорічних зустрічей Товариства філософії освіти, змушені були вести дискусії у готельних номерах, оскільки феноменологи не давали їм доступу до участі у програмах конференцій» (Огнев'юк В.О., 2012, с. 70). Втім, на сьогодні ситуація радикально змінилася – у світі запанувала англійська мова як мова філософії: майже усі провідні наукові журнали з філософії, як, втім, і з інших наук, публікують статті майже винятково англійською. Саме таку позицію займали і представники аналітичної філософії – заради досягнення однозначної і остаточної експлікації усіх термінів вони брали до розгляду лише тексти англійською. Для цього англійською переклали усю світову філософську класику – від Платона до Гуссерля і Сартра: чого немає англійською, того немає у світі. Те, що під час перекладу втрачалася якась частина смислів, вважалось прийнятною і стерпною втратою. Годі й говорити, що ця позиція щодо перекладу є більш, ніж сумнівною і являє собою один з головних недоліків аналітичної філософії.

Аналітична філософія намагається редукувати увесь всесвіт можливих смислів до галактики однієї мови – англійської, причому не реальної англійської, яка має численні варіації, а до її рафінованої, «ректифікованої» версії, отриманої в результаті аналітичної її верифікації. Тобто навіть всередині англійської мови аналітична філософія здійснює «чистку», вбиваючи усе живе, те, що може спонукати англійську мову хоча би до її власного розвитку.

Яким є ідеал мови для аналітичної філософії? Ще відносно недавно Джон Остін та Джон Сьорл подавали приклад творчого аналізу живої

англійської мови, зокрема, здійснили справжній переворот у гуманітаристиці та соціальних науках теорією мовленнєвих актів, передусім – перформативних актів. Так, виявилось, що уся наша мова у її вжитку конкретними мовцями являє собою неявні перформативи: кожним своїм реченням ми засвідчуємо особисто його істинність з нашого погляду, тобто живимо його як прихований перформатив. До революційності цього відкриття ми ще повернемося пізніше. Зараз же варто наголосити: сучасні аналітичні філософи дивляться на Остіна і Сьорла як на своїх невдах-попередників, а їхню філософію називають навіть не аналітичною, а лінгвістичною: «Надмірний акцент на суб'єктивному аспекті категорії значення в лінгвістичній філософії призвів до релятивізму й анархізму в епістемології, а плюралістичність підходів унеможливила проведення аналізу в межах логіко-математичного стандарту науковості тощо» (Синиця А., 2014, с. 13).

Але нині виглядає так, що ідеалом мови для аналітичної філософії все більшою мірою стає мова програмування – щось ближче не до «мовних ігор» Людвіга Вітгенштайна (Вітгенштейн Л., 1995а), а до його «Логіко-філософського трактату» (Вітгенштейн Л., 1995b). Так, український філософ, представник аналітичної філософії Андрій Синиця пише у передмові до антології з аналітичної філософії: «Дослідження проблем штучного інтелекту, штучних пристроїв, інформаційних аспектів комунікації необхідне у зв'язку з тотальною комп'ютеризацією нашого життя, все новими й новими досягненнями в сфері робототехніки, які дають підстави для оптимізму в питанні можливості створення штучних свідомостей, аналогічних наших» (Синиця А., 2014, с. 24). Тобто, усе захоплення логікою, математикою, синтаксисом тощо має своїм результатом створення штучного інтелекту? Втім, не меншою, якщо не більшою мірою наслідком виявляється не стільки програмування роботів, скільки перетворення людей на роботів – їхнє мислення все більше спрямовують по каналам, напрацьованим для штучного інтелекту і самим штучним інтелектом. Розгорнуто про це пише, з багатьма

прикладами, як концептуальними, так і соціокультурними, Кетрін Хейлз у своїй праці «Як ми стали постлюдством» (Хейлз К., 2013).

Але заради чого усе це робиться, якщо брати до уваги потреби освіти? Як зауважує В.О.Огнев'юк: «Представники аналітичної філософії сформували ставлення до освіти як практичного мистецтва, що спирається на наукове підґрунтя й сприяє просуванню учня в напрямі істинного знання та розвиває його раціональне мислення, а розвиток розумових здібностей для прихильників аналітичної філософії є найбільшою цінністю в освіті» (Огнев'юк В.О., 2012, с. 70). Мета, дійсно, висока, однак вона дуже сильно нагадує позитивістську програму, яка заземляє освіту до опанування наявними емпіричними знаннями за рахунок жорсткої критики гіпотез, метафор і усіх інших слабо верифікованих типів знання. Окрім класичного логічного і лінгвістичного аналізу у аналітичній філософії зараз використовують також такі методи: «У сучасній аналітичній філософії, окрім цих традиційних методів, активно застосовують такі методи: мисленнєвий експеримент, екстраполяцію, концептуальний аналіз, конвергенцію» (Синиця А., 2014, с. 24). Як бачимо, аналітична філософія все більше йде у схоластичні відсторонені спекуляції (навіть так звані «мисленнєві експерименти» нібито з прикладних проблем виявляються аналізом, який дає мінімальні практичні результати) і все менше займається лінгвістичним аналізом – про це свідчить і тематика численних публікацій у царині аналітичної філософії. Отримавши на початку потужний імпульс від лінгвістичного аналізу, аналітична філософія розгубила більшу частину його енергії і все більше загрузає у проблемах аналізу штучного інтелекту.

Якщо аналіз мови завжди доречний і корисний у освіті, то проблеми штучного інтелекту хоча і є стратегічно важливими з точки зору невідвортної роботизації і програмування усього, що тільки не зможе йому опиратися, але ж для завдань виховання становлення штучного інтелекту і витіснення ним класичної людської мотивації поведінки виглядає більше як проблема і навіть загроза, аніж як здобуток. Штучний інтелект не знає жалю і

милосердя, адже і сам його не потребує – він виносить за дужки майже усю моральну проблематику.

Питання життя і смерті, дружби і зради, кохання і ненависті відтепер все більше стають питаннями холодного раціонального, логічного розрахунку. Досить лише згадати «дилему скаженої вагонетки» Філіпи Фут (Foot Ph., 1967; Скворцов А.А., 2018) або ж логіку виживання егоїстичного гену Річарда Докінза (Докінз Р., 2018). Ці автори нібито і не належать прямо до аналітичної філософії, але ж як легко в рамках аналітичної філософії пояснювати справедливість їхніх аргументів! У аналітичному стилі вони розкладають моральні ситуації на їхні утилітарні складові, які виглядають гранично простими і однозначними, а потім з цих складових намагаються знову зібрати якусь мораль. Втім, виходить це погано, адже мораль ґрунтується не на утилітарних розрахунках, а на гуманістичних цінностях. Так само аналітична філософія – прекрасно допомагає виявити тонкощі смислу, нюанси значень, дати точне визначення словам, однак – дуже погано допомагає будувати практично значущі судження. Спільним недоліком усіх цих позицій є намагання формувати поставити вище змісту, причому формою виявляється не форма живого цілого, а розчленовані на кшталт вівісекції частини цього цілого.

У сфері освіти така стратегія призводить до підготовки чудових виконавців, але людей, які позбавлені більшості цінностей, які бояться висувати моральні вимоги до інших або самих себе – бо моральні вимоги неможливо аналітично вичерпно обґрунтувати. Таким чином, аналітична філософія чудово допомагає виконувати допоміжні і супутні освітні завдання, але хибує на постановку завдань основних і тим більше стратегічних для освіти.

На противагу аналітичній філософії, філософська герменевтика привертає увагу до факту множинності природних мов, множинності мовного витлумачення різних проявів культури (мова мистецтва, мова архітектури, мова музики тощо). Філософська герменевтика постає як

універсальна пізнавальна стратегія, яка забезпечує контекстуальний підхід і глибоке розуміння предмету дослідження. Однак, у філософській герменевтики є своє вразливе місце – нерідко для адекватного розуміння і коректної інтерпретації певного тексту необхідне хороше знання іноземної мови, а то й не однієї.

У ситуації вибору методології здійснення освітнього процесу застосування філософської герменевтики нерідко передбачає знання класичних мов – латини і давньогрецької. Таке знання необхідне хоча би для вчителя/викладача. Втім, базові навички і прийоми, які рекомендує філософська герменевтика можна опанувати і володіючи лише своєю рідною мовою. Йдеться про принципи герменевтичного кола, уваги до передсуджень, герменевтичного трикутника тощо. Герменевтичне коло полягає у тому, що зрозуміти щось у діях іншої людини чи у тексті можна, лише виходячи з уже наявних власних смислів, які людина і прагне «розпізнати» у незнайомому об'єкті розгляду. Тому потрібні спеціальні процедури, які дозволяли би розрізнити власну позицію і той кут зору, який наявний у тому об'єкті, який підлягає вивченню. Герменевтичний трикутник якраз і позначає те, що відносно об'єкту розуміння може бути щонайменше два суб'єкта – суб'єкт, який створив цей об'єкт, і суб'єкт, який пізнає цей об'єкт. Відповідно, у кожного з цих суб'єктів щонайменше гіпотетично може виникати дві різні інтерпретації цього об'єкту (тексту чи дій іншої людини). Загалом же, таких суб'єктів виявляється дуже багато, особливо якщо йде мова про об'єкт, який викликає підвищений інтерес. Водночас, усі ці інтерпретації не можуть бути абсолютно несумісними або занадто розмаїтими чи нескінченними. Німецький філософ Ганс-Георг Гадамер звернув увагу на те, що витвори культури мають силу притягувати до себе певну панівну інтерпретацію – наприклад, у певній спільноті, чи у певний історичний період домінує певний спосіб інтерпретації, який і виявляється тим, що спрямовує щонайменше більшість інтерпретацій. Тобто з філософської точки зору, витвір культури здобуває власну суб'єктивність,

сам є суб'єктом, подібним до гри як суб'єкта, який втягує людину у процес гри, підпорядковує її правилам гри (Гадамер Г.-Г., 2000). На цій підставі і виникають структури перед-розуміння і перед-судження, які інколи набувають вигляду пересудів і забобонів. Але на відміну від останніх, більшість перед-суджень є свідченням належності людини до традиції. Таку належність яскраво репрезентує володіння людиною певною мовою, а точніше – спрямовування мовою людей до певного способу інтерпретації світу, самих себе і своїх можливостей діяти у цьому світі.

Лише на перший погляд таке опертя на мову є безпроблемним. По-перше, співіснує багато різних мов і переклад з однієї мови на іншу транслює більшість сенсів, але ніколи не передає усі – тому при перекладі постійно виникають непорозуміння, виправити які можна лише на практиці. Але нерідко аналогічні ситуації виникають навіть у рамках однієї мови, коли люди використовують її можливості дещо по-різному. Усі ці та деякі інші ситуації конфлікту інтерпретацій проаналізував у своєму спеціальному дослідженні французький філософ Поль Рікер (Рікер П., 2002). У іншому своєму дослідженні Рікер показує, як у процесі герменевтичних інтерпретацій і пошуку порозуміння у цьому люди отримують також визнання – визнання себе, визнання інших і на цьому ґрунті здобувають соціальну само ідентифікацію (Рікер П., 2010).

Усе це має прямий стосунок до освіти: навчитися порозумітися завдяки коректному способу пошуку і погодження інтерпретацій можна змалечку, і чим раніше, чим більш регулярно і чим більш свідомо людина буде вправлятися у такому порозумінні, тим успішніше людина його досягатиме у своєму житті. А головним засобом порозуміння якраз і виступає мова і мовлення, дискурс, який прояснює темні місця у соціальній взаємодії, допомагає створювати нові смисли, доводити їх до розуміння іншими людьми. Мова виступає тут не лише як медіатор, але і як комунікатор у більш глибокому сенсі – як наставниця, порадиця, фасилітатор більше, аніж як ментор. Втім, як уже було зауважено, успішність порозуміння вимагає

певного рівня компетентності учасників комунікації. У освітньому процесі якраз наочно проблематизується ситуація браку такої компетенції – переважно у учнів/студентів, але також і у вчителя/викладача. Це формує мотивацію звертатися до навчання, до поглиблення своїх знань. Мова виховує, вчить шанувати джерела інформації створені попередніми поколіннями – адже сама мова і є головним таким посланням наступним поколінням від попередніх. Втім у освіті розкривається також і потенціал мовотворчості – творення нових смислів завдяки творенню нових слів. Звісно, у освіті така можливість мовотворення дуже обмежена, однак вона завжди наявна – як заклик наслідувати тим геніям людства, які створювали знання, які тепер вивчають у навчальних аудиторіях. Як то кажуть, «не боги горшки ліплять», тобто творення культури, мови доступне усім і кожному – але для цього слід навчатися.

Втім, герменевтика все ж має також і свої вади: для належно глибокої інтерпретації текстів потрібна все ж доволі глибока компетентність, у тому числі й мовна, якої часто бракує як вчителям/викладачам, так і особливо – учням/студентам. Крім того, для освітніх цілей як правило достатньо розкривати не усю повноту значень текстів і подій, але лише ту її частину, якої виявляється достатньо для досягнення освітніх цілей, які все ж значно скромніші у більшості випадків, аніж цілі наукового дослідження, а тим більше – наукового відкриття. Крім того, попри усю демократичність сучасної освіти, в аудиторії слід завжди прагнути досягнути порозуміння щодо оптимального і погодженого варіанту відповіді на основну пізнавальну проблему, яка лежить в основі кожного окремого навчального заняття. Таким чином, у дидактичних цілях об'єктивну множину інтерпретацій – потенційну чи актуальну – все ж треба звести до певного інваріанту: інакше проблематичним стане оцінювання досягнень студентів у навчанні.

Таким чином, і аналітична філософія, і герменевтика можуть бути корисними для освіти як джерело певних методологічних компетенцій, але навряд чи можуть бути базовими методологіями для упорядкування

навчального матеріалу і організації освітнього процесу. Якщо застосовувати аналітичну ретельність для упорядкування кожного окремого випадку мов, які зустрічаються у суспільствах, а не лише до англійської мови – тоді цілком вона буде більш корисною, аніж обмежуючою. Таким чином, можна розглядати аналітичну філософію і філософську герменевтику не як альтернативні, а як компліментарні мовні стратегії у освіті, точніше комплементарні методологічні прийоми у освітній стратегії, яка базується на власне освітніх цінностях.

Філософія постмодернізму якраз і прагне створити таку епістемологічну платформу, яка створює можливості для міждисциплінарного і навіть трансдисциплінарного підходу також і у виборі методології – як пізнання, так і викладання. У цій ситуації нерідко саме мова виявляється тією останньою очевидністю, яка дозволяє переходити від однієї методології до іншої, від одного наукового підходу до альтернативного – адже усі вони звертаються до однієї і тієї ж мови. Це наочно простежується, зокрема у ситуації з англійською мовою, яка сьогодні є інтернаціональною мовою науки, засобом порозуміння науковців та освітян не лише з різних країн, але і з різних наукових шкіл чи освітніх традицій.

У філософії постмодернізму, передусім на ґрунті французької філософії, здійснено спробу примирити аналітичну філософію і структуралізм, аналітичну філософію і герменевтику. Ці пошуки знайшли свій філософський аналіз у дослідженні української філософині Оксани Йосипенко (Йосипенко О.М., 2012). Вона прийшла до сприйняття позиції аналітичної філософії у її рецепції французькими філософами. Як нам видається, багато у чому ця французька аналітична філософія, яка постає як граматична позиція у філософії сенсу, виявляється також і критикою американської аналітичної філософії. Вона звертається до таких цілей, які ставила перед собою і герменевтика, зокрема досягнення розуміння цілого: «Граматична позиція у філософії сенсу передбачає голістську настанову, бо шукає сенс на рівні *цілого* висловлювання, а не на рівні слів, з яких нібито



складається висловлювання (так звана атомістична позиція у філософії сенсу)» (Йосипенко О.М., 2012, с. 453). Ця дослідниця аргументовано показує, що існує щонайменше три проекти критики мови (і то лише на прикладі сучасної французької філософії), «які відрізняються за типом *редукції*, яку вони здійснюють» (Йосипенко О.М., 2012, с. 452) – номіналістську, епістемологічну чи граматичну редукцію. І якщо номіналістична редукція є метафізичною, епістемологічна також тяжіє до іншої версії фундаменталізму (ми би сказали сцієнтичного), то граматична редукція максимально наближає мову як до контексту її вживання, так і до внутрішніх законів розвитку самої мови. Саме таку версію філософії мови ми також вважаємо найбільш адекватною запитам постмодерної філософії освіти у її дискурсивній мовній репрезентації.

### **3.3. Концептуалізація перформативності мовленнєвих практик як шлях побудови мовної моделі постмодерної філософії освіти**

Криза сучасної системи освіти, про яку багато говорять і пишуть останні роки (Гончаренко К., 2020), не є наслідком помилкових рішень менеджерів освітою або низького рівня компетентності чи сумлінності задіяних у функціонуванні цієї системи фахівців. Головною причиною цієї кризи є кризовість усього сучасного суспільства, про яку говорять уже давно. Ще у 1986 році, після аварії на Чорнобильській АЕС, вийшла друком книга німецького філософа Ульриха Бека «Суспільство ризику» (Бек У., 2000), у якій він розвивав і загострював бачення способу функціонування усіх соціальних систем, яке запропонував раніше інший німецький соціальний теоретик Ніклас Луман: кожна соціальна система функціонує у стані динамічної рівноваги зі своїм довкіллям, на виклики якого вона має постійно успішно відповідати (Луман Н., 2007). Бек привернув увагу до того факту, що окрім об'єктивного зростання кількості антропогенних і зокрема техногенних чинників ризику (у зв'язку з ускладненням самого суспільства

та зростанням його залежності від сучасної техніки і технологій), наявна також зростаюча категорія ризиків, які продукує сама людська рефлексія: людина реагує на ті події як на ризики, які такими раніше не здавалися – їх просто не помічали (Бек У., 2000). Більше того, сучасна людина звикає жити у режимі постійного «авралу», постійних екстремальних ситуацій, вона постійно мобілізує усі свої ресурси для відповіді на щоразу новий виклик – очікуваною є лише сама неминучість якогось нового ризику, а зміст цього ризику завжди може виявитися зовсім новим. Зокрема, ситуація світової пандемії ковід-19 є яскравим і актуальним цьому підтвердженням.

Таким чином, система освіти завжди буде змістовно відставати від запитів суспільства стрімких змін, більше того – непередбачуваних змін. У цьому їй не лише марно, але і несправедливо звинувачувати. Однак, цілком розумно і справедливо очікувати від сучасної системи освіти, що вона буде

Проекти радикальної зміни дискурсу та моделі комунікації реалізуються перш за все у постмодерністських концепціях освіти, зокрема, через посилення перформативного характеру педагогічної практики: її контекстуальності, концептуальності, експресивності, змагальності. Такі риси педагогічна практика набуває завдяки зміні інституційного характеру освіти: якщо раніше освіта розглядалася як один з найбільш консервативних соціальних інститутів, то у добу постнекласичної епістемології, постіндустріальної економіки і постмодерної культури на освіту покладаються революційні сподівання. Тобто завдяки тому, що учасники освітнього процесу виявляють свої належні компетентності, освітні інститути набувають більшої контекстуальності, концептуальності, надають більше можливостей для вираження та врахування тих повідомлень, які передають учасники освітньої комунікації завдяки їхній експресивності і змагальності. Якщо раніше соціальні інститути у особі їхніх представників чекали від членів суспільства передусім покори і виконавчої дисципліни, конформізму, то нині навпаки – успіх соціальних інститутів виявляється критично залежним від того, наскільки креативно, нестандартно і ініціативно люди

використовують ресурс, який пропонують соціальні інститути. Повною мірою це стосується освітніх інститутів.

Мова також є соціальним інститутом і мовленнєві практики відбуваються не довільно, але як варіації втілення певної інституційної норми. Інколи таку мовну норму називають койне, коли йде мова про літературну норму. Ця норма здійснює значний вплив на мову освіти – викладання має здійснюватися не лише згідно до певних педагогічних методик, але завжди доступною, привабливою і правильною – одним словом, літературною мовою. Крім того, у мові освіти завжди використовують багато наукових термінів, а тому та кодифікація мови, яка поступово здійснюється і знаходить свій вияв передусім у формуванні професійних мов, а також в укладанні різноманітних словників – також складова формування мови освіти.

Як уже зазначалося, інститути у сучасній гуманітарній і соціальній теорії розглядають як гнучкі і такі, що піддаються удосконаленню у процесі їхнього використання, у різноманітних практиках застосування інституційних норм і розвитку інституційних цінностей. Такий підхід отримав назву неінституціоналізму. Парадигмальне значення для розуміння інститутів мала свого часу, зокрема, праця американського економіста, лауреата Нобелівської премії 1993 року Дугласа Норта «Інституції, інституційна зміна та функціонування економіки», яка в оригіналі англійською мовою буквально має у своїй назві словосполучення «economic performance», яке український перекладач не зовсім точно передав як «функціонування економіки» (Норт Д., 2000).

Насправді, мова у автора йде не просто щодо функціонування економіки, а щодо її ефективного і переконливого, в усіх стосунках успішного функціонування, адже англійське «performance» означає не просто виконання, а виконання, яке приємно спостерігати, що і визначає використання цього терміну у сфері мистецтва, де воно позначає достатній рівень професійної майстерності виконання. Взагалі, розрізнення

«competence» і «performance» свого часу класично здійснював Ноам Хомський у своїй праці по генеративній граматиці (Хомский Н., 1962).

Як бачимо, те, за що борються кілька десятиліть у вітчизняній педагогіці, є лише підготовчою фазою: оволодіння певними компетенціями ще не гарантує уміння належно ними користуватися. Яскраво демонструє цю істину сфера мови: можна вивчити більшу частину словника мови, правила використання слів і будови речень, але будувати їх некоректно – не так як говорять носії мови. Часто це трапляється з перекладом українських наукових статей англійською – тоді і виявляється, що навіть синтаксис може відрізнятися у іншій мові, а слова мають численні синоніми, серед яких одні більш доречні, а деякі взагалі в окремих контекстах неадекватні і неприпустимі. Та що там англійська! При так званому «машинному» перекладі навіть на російську мову трапляються інколи відверто курйозні казуси неадекватного перекладу.

Але те, що для сфери мови і мовлення завжди було очевидним, не є таким очевидним у інших сферах. Так, наприклад, той самий Дуглас Норт із співавторами дослідили історію розвитку суспільств, і зокрема – економічного і політичного розвитку – у країнах «порядку обмеженого доступу» і суспільствах, у яких досягнули «порядку відкритого доступу». Якщо у перших діють жорсткі правила соціальної мобільності і штучно встановлені заборони ускладнюють вільну побудову соціальної кар'єри особистостями і соціальними групами, то у суспільствах другого типу особисті досягнення є основою здобуття майже будь-якого соціального статусу. Відповідно, для підтримання соціального ладу суспільства першого типу не можуть обійтися без насильства, тоді як у суспільствах відкритого доступу насильство є надлишковим і непотрібним: набагато легше і вигідніше докласти певні зусилля і отримати нових партнерів, аніж заробити собі смертельних ворогів: «Порядки відкритого доступу характеризуються динамічною стабільністю з двох причин. Перша впливає з відкритого доступу та конкуренції, які сприяють розв'язанню нових проблем. Відкритий

доступ і вільний рух ідей генерують широке розмаїття потенційних способів розуміння і розв'язання нових проблем. Що з більшою проблемою стикається суспільство, то масштабніші дискусії про природу цієї проблеми та ширший набір запропонованих розв'язань. Індивіди та організації, яких зачепила проблема, мають мотиви інвестувати зусилля в створення і популяризацію її нових розв'язань... Можливість вільно і відкрито висловлювати ідеї означає, що багато ідей будуть почуті» (Норт Д., Волліс Дж., Вайнгест Б., 2017, с. 164-165). Цей уривок яскраво демонструє значущість використання мови і дискурсу для перформативності як кожного члена суспільства зокрема, так і для суспільства в цілому.

Ці ідеї перегукуються з ідеями теорії деліберативної демократії Юргена Габермаса, який вважає, що ліберальна модель демократії базується на ідеї і повсюдній практиці ринкових відносин (взірець економічної раціональності для усіх видів соціальних взаємодій), а республіканська модель демократії на пануванні адміністративних структур (нехай навіть і нібито підзвітної, але все одно - бюрократії), толі як деліберативна демократія виступає втіленням солідарності, яка поєднує свободу ринку і гру за правилами: «З такого розуміння демократії нормативно впливає вимога зміщення рівноваги стосовно трьох ресурсів – грошей, адміністративної влади та солідарності, – якими сучасні суспільства задовольняють свої потреби в інтеграції та розподілі. Нормативні імплікації очевидні: соціально інтегративна влада солідарності, яку вже не можливо черпати лише з джерел комунікативної дії, повинна розвиватися – з допомогою глибоко спеціалізованих автономних утворень публічності й інституалізованих у межах правової держави процедур демократичного витворення суспільної думки та політичної волі – й утверджуватися супроти обох інших видів влади – грошей і адміністрації» (Габермас Ю., 2006, с. 351).

Таким чином, за Габермасом саме процедурність, покладання на дотримання правильної, відповідної правилам свідомої взаємодії є принципом функціонування деліберативної демократії. Про це писав свого

часу і Карл Поппер у своїй концепції відкритого суспільства – має відбуватися неперервний розвиток і уточнення соціальних норм, їхнє поступове удосконалення. Альтернативою цьому є старе «закрите» суспільство, у якому соціальні норми ототожнюються із законами природи і намагаються переконати громадян, що соціальні інститути замінити неможливо, адже вони є подарунком – чи Бога, чи природи, значення не має (Поппер К., 1994а; 1994b). Але Габермас іде далі Поппера – на думку Габермаса, необхідне не просто визнання певних соціальних норм, а досягнення консенсусу у визнанні найважливіших таких норм, причому не мовчазна згода, а єдність, досягнута шляхом обговорення усіх можливих альтернатив і вибору однієї, найкращої на даний момент. Як стверджує дослідник концепції деліберативної демократії Юргена Габермаса німецький дослідник Мартін Шейлі: «В контексті теорії консенсусу існує настанова, що демократія не є чимось статичним або закритим, так само як і кожен консенсус, що слугує підґрунтям для значущості норм, постійно може та повинен відновлюватись» (Scheyli M., 2000, p. 70). Інша прихильниця концепції деліберативної демократії, американська політична філософія Шейла Бенгабіб йде ще далі, і говорить про те, що міняти за потреби можна навіть самі правила дискурсу – але за допомогою самого дискурсу. Таким чином, можна, здається, уникнути створення різних надбудов над демократією, якій нібито дехто (королі чи олігархи, чи ще якась вища інстанція) дарує права і свободи: за такої демократії самі громадяни «мають право ініціювати рефлексивні міркування про самі правила процедури дискурсу і те, яким чином вони застосовуються або здійснюються» (Benhabib S., 1996, p. 26).

За умов неперервного дискурсу громадяни якщо і не здійснюють щоразу епохальні відкриття у сфері демократичного урядування, то в усякому разі діють якнайкраще у тих обставинах, що склалися. Такий підхід має лише певний ступінь творчості, який прийнято називати креативністю, тобто нетривіальним розв'язанням класичних проблем – нетривіальним

завдяки своїй адресності, конекстуальності, концептуальності. На шляху постійного і конкурентного продукування креативних рішень досягається якнайкраще управління місцевими громадами. Але більше того – креативне середовище продукує творчі рішення набагато частіше, аніж середовище забюрократизоване. Цьому феномену присвятив своє дослідження американський дослідник Ричард Флорида, який провів численні обстеження американських міст і виявив пряму кореляцію між наявністю неформальних, креативних середовищ, місцевої політики сприяння меншостям і спільнотам з одного боку, та бурхливим економічним розвитком таких громад, переважно міст (Флорида Р., 2018).

Таким чином, переосмислюється і розуміння «винаходу», який має бути не революційною подією мега-масштабу, виникнення якої пов'язане з діяльністю генія у тій чи іншій галузі, не подією, яка трапляється раз на кілька сотень років, але буденною справою звичайних творчо налаштованих людей, які працюють не на ідею людства, а на власний же повсякденний добробут.

Такі приклади подає і сфера освіти, яка заохочує ще з студентської аудиторії починати робити наукові дослідження і робити наукові відкриття. Що ж стосується креативних ідей і технічних винаходів, то деякі з них в умовах постіндустріальної економіки інколи здійснюють навіть школярі. Так, наприклад, українські школярі беруть участь і отримують призові місця у міжнародних конкурсах винаходів (Патрікеєва Н., 2018). А у США, Канаді та інших країнах деякі діти ще до повноліття заробляють мільйони доларів, причому як правило – завдяки своїм креативним ідеям (25 Kids, 2016).

Це широке поле для креативності і винаходів, звісно, не охоплюється лише мовними відкриттями, але всі такі винаходи так чи інакше використовують мову і на 100% вони базуються на перформативній комунікації. Здатність привернути увагу до своєї ідеї, влучно і містко подати її так, щоби це стало зрозуміло і привабливо для широкого загалу – для цього однозначно потрібні не просто комунікативні компетенції, а талант, вміння

сподобатися людям.

Свого часу про силу красномовства писав ще англійський філософ Томас Гоббс, який вважав красномовність не менш значущою для політичного успіху, аніж опертя на наукові знання і Біблію (Гоббс Т., 2000). Докладно ці погляди Гоббса проаналізував сучасний британський історик політичної філософії Квентін Скіннер (Skinner Q., 2018). Дійсно, чим далі розвиваються нація і національна держава, тим меншою мірою вони спираються на етнічну належність, а тим більшою мірою перетворюються на «уявлені спільноти» - термін, який увійшов до широкого вжитку з легкої руки британського політичного теоретика Бенедикта Андерсена (Андерсен Б., 2001). У такій нації-«уявленій спільноті» провідну роль починає відігравати свідомо само ідентифікація громадян з певною нацією – незалежно від їхнього етнічного і навіть расового походження. Втім обов'язково залишаються значимі для збереження національної ідентичності маркери, які забезпечують не номінальну, а ціннісну належність до такої політичної нації – національна пам'ять, яка репрезентує історію нації-держави (Нора П., 1999), і титульна мова – як правило одна, державна, при можливій наявності мов етнічних меншин. Мова потрібна не лише для порозуміння, але і для адекватного відтворення і збереження національної пам'яті (Ассман А., 2012; Ассман Я., 2004).

Підведемо певні прагматичні підсумки розгляду практичної значущості мовних репрезентацій постмодерної філософії освіти. Критерієм успішності будь-якої філософської моделі є можливість набуття нею перформативного характеру, тобто, зокрема, успішності реалізації її у певних соціальних практиках. Перформативність мовної складової освіти постає як результат не лише зростання ролі мовної форми передачі знань і прищеплення цінностей, але і як запит на постійне оновлення цієї форми. Саме тому для того, щоби стати успішною, мовна освіта з рутинної має стати креативною, чутливою до мовленнєвих контекстів, концептуально прозорою, різноманітною у своїй експресивності, створювати і заохочувати розвиток духу змагальності – як в



опануванні різними мовами, так і освіті в цілому. Усе це потребує майстерного володіння мовою і застосування розмаїтих мовних компетенцій. Виховання концептуального і дбайливого ставлення до мови і мовлення є одним із головних завдань сучасної освіти.

Про це вже частково писали деякі українські дослідники, наприклад, В.В.Зінченко: «Постмодерністська освіта вимагає «постформального мислення». Її основними рисами є не відтворення знань, а «виробництво своїх власних знань»; відкриття в собі нових можливостей, самореалізація свого потенціалу (інсайт); метаморфічне пізнання – можливість бачити зв'язок між протилежними речами; бачення спільного та часткового у їхній взаємодії; розуміння контексту; нелінійне розуміння причинності; розгляд світу як тексту, визнання учня «інтерпретуючого», а не пояснюючого; ноосферне бачення зв'язку розуму і біосфери» (Зінченко В.В, 2011, с. 226-227). Щодо ноосферного бачення, то це дуже тонкий крам і складна техніка, яка досягається суто індивідуально, все ж інше цілком доступне для опанування за допомогою правильно застосованих освітніх технологій і відповідно до них адекватно докладених зусиль усіх учасників освітнього процесу – тобто того, що варто називати перформативністю освіти.

Перформативність освіти постає як результат не лише зростання ролі форми передачі знань і прищеплення цінностей, але і як запит на постійне оновлення цієї форми. Саме тому для того, щоби стати успішною, освіта з рутинної має стати креативною, чутливою до контекстів, концептуально прозорою, різноманітною у своїй експресивності, створювати і заохочувати розвиток духу змагальності в освіті. Усе це потребує майстерного володіння мовою і застосування розмаїтих мовних компетенцій.

Підвищена увага до розвитку мови збільшує роль повсякденного мовлення і побутової мовотворчості. Мовні пошуки перестають бути привілеєм художньої та наукової еліти, а перетворюються на мовотворчість розмаїтих соціальних спільнот, кожна з яких все більш вигадливо і своєрідно закріплює свою ідентичність завдяки творенню все нових мовних ігор, які

закріплюють певні соціальні практики. Виховання такого ставлення до мови і мовлення є одним із головних завдань сучасної освіти і є чутливим до відповідних концептуалізацій постмодерної філософії освіти.

Крім того, варто звернути увагу на те, що постмодерна філософія освіти, яка була народжена переважно під впливом гуманітарних наук, почала активно залучати здобутки природничих і технічних наук – у режимі подолання логоцентризму та інших видів центризму (Ліотар Ж.-Ф., 1998). До таких здобутків слід віднести передусім залучення категорій «винаходу» і «креативності».

У педагогіці критика логоцентризму та інших видів центризму слугує способом обґрунтування відмови від традиційної практики навчання та переосмислення «винаходу» і «креативності» як фундаментальних особливостей нової педагогіки. Винахід покликаний замістити успадковану реальність, з якою у модерній педагогіці співвідносили науку, наукові концепції і наукові поняття. Паралельно заохочення у освітньому процесі елементів мовотворчості під впливом естетизації мовлення, його зближення з візуальною, емоційною, мережевою та іншими новітніми видами культури народжує нове пікто-ідео-фонографічне «освітнє письмо», яке долає абсолютизацію і функціональне тлумачення і використання вербальних способів висловлювання, які властиві попередній педагогіці. Молоде покоління більшою мірою орієнтується на візуальну культуру, вираження певних цінностей у певних емоціях, а певних емоцій у сталих образах (як приклад можуть слугувати так звані «меми»). Відповідно, на уроках окремі вчителі використовують неформальні прийоми привертання уваги аудиторії. Ці прийоми можуть бути як більш, так і менш адекватними, тобто не завжди форма подачі матеріалу не заступає собою сам навчальний матеріал. Не завжди адекватною буває і реакція освітянського загалу, громади або адміністрації навчального закладу. Недавній яскравий приклад – звільнення з роботи талановитої вчительки у сільській школі, яка оформлювала подачу частини навчального матеріалу з біології у формі репу (Вчителька біології,

2020). Ситуація тривалого карантину стимулювала прискорений перехід до постмодерних форм освіти, і, хоча безболісним і безпроблемним цей процес не може бути апріорі, однак його ходу зупинити вже неможливо.

Соціалізація постмодерного суспільства відбувається набагато варіативніше і переважно завдяки механізмам непрямого соціального контролю. Все це значно підвищує роль внутрішньої мотивації до навчання на противагу зовнішній. Зокрема, якщо раніше мова виступала переважно як інструмент для досягнення інших інституційних цілей, то у постмодерному суспільстві все більшою мірою мова перетворюється на один з провідних соціальних інститутів, а мовлення постає як простір не лише прийняття рішень, але й простір опанування наявної у суспільстві культури і виробництва нових знань і цінностей. Освітній дискурс стає частиною загальносуспільного дискурсу, у тому числі частиною дискурсу медіа.

Таким чином, на основі аналізу світового філософсько-освітнього досвіду визначені інституційні передумови успішного втілення ідей постмодерної філософії освіти в практику в українському суспільстві. Такі передумови є результатом застосування критичного мислення до трансформації наявних соціальних інститутів у напрямі більшої відповідності як соціально-функціональним завданням, так і ціннісно-спільнотним запитам.

### **Висновки до РОЗДІЛУ 3.**

Виявлено основні версії широкого діапазону критики мови. Критична педагогіка розглядає критику мови та виправлення мови як засіб соціальної критики: саме для цього необхідне інституційне забезпечення мовних реформ на засадах критичного мислення. Структурна варіативність самої критичної філософії освіти знаходить аналогічне відображення у структурному розмаїтті інституційного забезпечення освітнього процесу, а згодом – і у гнучкості інституційної структури суспільства. Подолання

симулятивності соціальної реальності вже на рівні її мовного вираження є завданням постмодерної критики мови. Деконструкція окремих мовних елементів, як і усієї мови в цілому постає як амбітне, але безальтернативне завдання очищення мови від метанаративів. Гуманістичний характер сучасної західної філософії освіти полягає не стільки у наданні конкретних практичних рекомендацій і правил поведінки, скільки у формуванні гуманістичного налаштування і культури спільної відповідальності.

Виявлено протилежну спрямованість двох можливих базових стратегій смислового прояснення мови. Аналітична філософія орієнтує на досягнення смислової прозорості за рахунок експлікації кожного слова як терміна і досягнення його однозначного витлумачення, незалежного від усіх можливих контекстів. На противагу цьому філософська герменевтика вбачає можливість точного і адекватного витлумачення слів, речень, творів і мови в цілому лише у визначених соціальних, історичних і культурних контекстах: елементи мови, як і мова в цілому ніколи не можуть мати одного значення, але можуть набувати однозначну інтерпретацію у кожному конкретному випадку. Аналітична філософія намагається редукувати увесь всесвіт можливих смислів до галактики однієї мови – англійської, причому не реальної англійської, яка має численні варіації, а до її рафінованої, «ректифікованої» версії, отриманої в результаті аналітичної її верифікації. Натомість, філософська герменевтика привертає увагу до факту множинності природних мов, множинності мовного витлумачення різних проявів культури (мова мистецтва, мова архітектури, мова музики тощо). Якщо застосовувати аналітичну ретельність для упорядкування кожного окремого випадку мов, які зустрічаються у суспільствах, а не лише до англійської мови – тоді цілком можливо розглядати аналітичну філософію і філософську герменевтику не як альтернативні, а як компліментарні мовні стратегії.

Підведено певні прагматичні підсумки розгляду практичної значущості мовних репрезентацій постмодерної філософії освіти. Критерієм успішності будь-якої філософської моделі є можливість набуття нею перформативного

характеру, тобто, зокрема, успішності реалізації її у певних соціальних практиках. Перформативність мовної складової освіти постає як результат не лише зростання ролі мовної форми передачі знань і прищеплення цінностей, але і як запит на постійне оновлення цієї форми. Саме тому для того, щоби стати успішною, мовна освіта з рутинної має стати креативною, чутливою до мовленнєвих контекстів, концептуально прозорою, різноманітною у своїй експресивності, створювати і заохочувати розвиток духу змагальності – як в опануванні різними мовами, так і освіті в цілому. Усе це потребує майстерного володіння мовою і застосування розмаїтих мовних компетенцій. Виховання концептуального і дбайливого ставлення до мови і мовлення є одним із головних завдань сучасної освіти.

## ВИСНОВКИ

У висновках дисертаційного дослідження зроблено узагальнення результатів роботи щодо експлікації мовних репрезентацій сучасної філософії освіти як постмодерного освітнього дискурсу у його філософських рефлексіях і в умовах глобалізованого суспільства. Такі мовні репрезентації зумовлені, з одного боку, трансдисциплінарним дискурсом, який охоплює як наявні філософсько-мовні, так і спеціально-наукові концепції освітнього процесу, а з іншого – контекстом входження вітчизняної системи освіти в європейський та світовий освітні простори. Сформульовано рекомендації, які, мають значення для розвитку теорії освіти і удосконалення освітніх практик. Вони конкретизовані в наведених нижче положеннях:

1. Сучасна освіта все більшою мірою отримує дискурсивний характер внаслідок як її внутрішнього розвитку у бік більшого активного залучення до педагогічного процесу усіх учасників освітньої комунікації, так і під впливом зовнішніх обставин. Такими обставинами є передусім набуття дискурсивного характеру наукою, яка дає основний навчальний матеріал для освіти, поглиблення демократизації сучасного суспільства, а також наростанням і ускладненням процесів глобалізації. Таким чином, дискурсивність постає як основна мовна репрезентація сучасної освіти. Крім того, моральний бік дискурсивності освіти конкретизує діалогічність освіти, а її технічний бік – її комунікативність. Ці дві репрезентанти доповнюють дискурсивність, а четвертою мовною репрезентантою сучасної філософії освіти є її інституційна спрямованість. Належна артикуляція філософських концепцій уможливорює і визначає інституційне закріплення їхнього дискурсивного, діалогічного і комунікаційного впливу на розвиток системи освіти.

2. Академічна сфера набуває центрального значення у визначенні стратегії розвитку суспільства. У зв'язку з цим прогнозування суспільного розвитку потребує інституалізації освітнього дискурсу. По-перше, постнекласична епістемологія виходить з уявлень про цілісний і

самоорганізаційний характер присутності людини у світі, що все більшою мірою підносить роль людини не лише як залученого спостерігача, але і як активного гравця у розгортанні еволюційних процесів. Таким чином, соціальні інститути починають все більшою мірою регулювати не лише суспільні процеси, але й спосіб взаємодії людини з природою. По-друге, освітній дискурс краще відповідає запитам постіндустріальної економіки: ця економіка потребує швидкої адаптації виробника і виробництва товарів вузького призначення – обидві якості добре забезпечує освіта, ґрунтована на дискурсі, яка виховує розмаїті комунікативні та адаптивні навички.

3. Специфіка постнекласичної епістемології як підґрунтя постмодерної філософії освіти у порівнянні з модерною та традиційною філософією освіти полягає в тому, що ця епістемологія налаштовує на режим ко-екзистенції, суголосний діалогічності постмодерної освіти. У традиційній філософії освіти природнича проблематика розглядалась як щось зовнішнє і небов'язкове: ще Сократ казав, що для розвитку етичних знань не потрібні знання про природу. Модерна філософія освіти, навпаки, прагнула соціальні і гуманітарні науки повністю підпорядкувати взірцю побудови і критеріям істинності природничих наук: О. Конт заснував соціологію як «соціальну фізику», згодом психологію нерідко намагалися редукувати до фізіології мозкової діяльності тощо. Постмодерна філософія освіти стоїть на засадах трансдисциплінарності, яка визнає вже не просто співіснування різних типів знання, а встановлює принципи трансгресії і йде шляхом об'єднання усіх соціальних наук у суспільствознавство, наук про людину – у гуманітаристику, природничих наук – у природознавство, а потім прагне знайти спільне і між цими інтегральними системами знання. На усіх цих етапах важливим є розвиток такої мови науки, і водночас – мови викладання, яка надасть можливість порівнювати результати різних наук.

4. Інституційними передумовами втілення постмодерної філософії освіти мають стати не окремі соціальні інститути, а переважно трансформація наявних соціальних інститутів на постмодерних принципах:

децентричності, мережевого соціального зв'язку, варіативності і взаємозамінності, гнучкого конструктивізму, розвитку колективного комунікативного розуму. Ці принципи застосовуються для підвищення рефлексивності і раціональності у функціонуванні соціальних інститутів, для чого вони мають також значно спростити й урізноманітнити зворотний зв'язок зі спільнотами, щоби краще враховувати їхні базові цінності.

5. Стабільне і неперервне удосконалення суспільної практики можливе завдяки його інституційному забезпеченню на засадах критичного мислення. Критична філософія освіти надає для цього змістові рекомендації щодо вилучення науково і ціннісно не обґрунтованих елементів навчальної програми. При цьому структурна варіативність самої критичної філософії освіти знаходить аналогічне відображення у структурному розмаїтті інституційного забезпечення освітнього процесу, а згодом – і у гнучкості інституційної структури суспільства. Таким чином, функціональна простота критичної філософії освіти, яка робить критичну педагогіку доступною для всіх, робить згодом демократичною і суспільну комунікацію.

6. Соціалізація постмодерного суспільства відбувається набагато варіативніше і переважно завдяки механізмам непрямого соціального контролю. Все це значно підвищує роль внутрішньої мотивації до навчання на протигагу зовнішній. Зокрема, якщо раніше мова виступала переважно як інструмент для досягнення інших інституційних цілей, то у постмодерному суспільстві все більшою мірою мова перетворюється на один з провідних соціальних інститутів, а мовлення постає як простір не лише прийняття рішень, але і як простір опанування наявної у суспільстві культури і виробництва нових знань і цінностей.

7. Перформативність освіти постає як результат не лише зростання ролі форми передачі знань і прищеплення цінностей, але і як запит на постійне оновлення цієї форми. Саме тому для того, щоби стати успішною, освіта з рутинної має стати креативною, чутливою до контекстів, концептуально прозорою, різноманітною у своїй експресивності, створювати і заохочувати



розвиток духу змагальності в освіті. Усе це потребує майстерного володіння мовою і застосування розмаїтих мовних компетенцій.

8. Підвищена увага до розвитку мови збільшує роль повсякденного мовлення і побутової мовотворчості. Мовні пошуки перестають бути привілеєм художньої та наукової еліти, а перетворюються на мовотворчість розмаїтих соціальних спільнот, кожна з яких все більш вигадливо і своєрідно закріплює свою ідентичність завдяки творенню все нових мовних ігор, які закріплюють певні соціальні практики. Виховання такого ставлення до мови і мовлення є одним із головних завдань сучасної освіти і є чутливим до відповідних концептуалізацій постмодерної філософії освіти.

9. Гуманістичний характер сучасної західної філософії освіти полягає не стільки у наданні конкретних практичних рекомендацій і правил поведінки, скільки у формуванні гуманістичного налаштування і культури спільної відповідальності. Лише у дружній і відповідальній спільноті можлива адекватна реалізація гуманістичних задумів, а тому виховна система має формувати не лише відповідальну особистість, але й відповідальну спільноту.

10. Сучасна освіта стає все більш залежною від принципів функціонування, цінностей і змістів, які транслює і породжує медіа-простір. Особливо відчутно це у зміні повсякденного мовлення: його змісту, режиму і спрямованості. Водночас, сучасна освіта стратегічно визначає порядок денний майбутнього медіа-простору, адже вона готує як майбутніх його споживачів, так і його майбутніх менеджерів і креативні команди, які будуть розвивати цей простір. Слід враховувати, що всі вони підтримують неперервний дискурс, а тому більшою чи меншою мірою всі виявляються причетними як до творення медіа-простору в цілому, так і до його мовного наповнення і до його мовної культури.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Behr W. Jugendkrise und Jugendprotest. Stuttgart: Kolhhammer. 183 p. (1982).
1. Benhabib S. Toward a deliberative model of democratic legitimacy. Benhabib S. (ed.) Democracy and Difference: Contesting the Boundaries of the Political. Princeton: Princeton University Press. P. 67-95. (1996).
2. Bergling K. Moral Development: The Validity of Kohlberg's Theory. Stockholm: Almqvist & Wiksell International. 96 p. (1981).
3. Brameld Th. Education for the Emerging Age: Newer Ends And Stronger Means. New York: Harper & Brothers. 244 p. (1961).
4. Braunmuhl E. von. Antipädagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung. 5., ergänzte Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. 277 p. (1988).
5. Bülow E. Kommunikative Ethik. Dusseldorf: Schwann. 304 p. (1972).
6. Candee D., & Kohlberg L. Moral judgment and moral action: A reanalysis of Haan, Smith, and Block's (1968) Free Speech Movement data. In: Journal of Personality and Social Psychology. 52 (3). P. 554-564. (1987).
7. Catalonia's bid for independence from Spain explained (2019). URL: <https://www.bbc.com/news/world-europe-29478415>
8. Dennehy R. Liberal Education, Vocationalism, and Democracy. Thought. Vol. 57. No. 225. P. 182-195 (1982).
9. Dennehy R. The Illusion of a Freedom Separated from Moral virtue. The Journal of Interdisciplinary Studies. XIX No.1/2. P. 19-39. (2007).
10. Donleavy G. D. No Man's Land: Exploring the Space between Gilligan and Kohlberg. In: Journal of Business Ethics. Vol. 80. P. 807-822. (2008).
11. Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656> (2015).

12. EU response to the 2030 Agenda for Sustainable Development – a sustainable European future. Council conclusions, 5. URL: <https://www.consilium.europa.eu/media/23989/st10370-en17.pdf> (2017).
13. Foerster H. von. Das Konstruieren einer Wirklichkeit. Die erfundene Wirklichkeit. München: Piper. 140 p. (2004).
14. Foot Ph. The Problem of Abortion and the Doctrine of the Double Effect. Oxford Review. Number 5. P. 5-15. (1967).
15. Gemici S., Lim P., Karmel T. The impact of schools on young people's transition to university. Longitudinal Surveys of Australian Youth. Research Reports 61(1). P. 6-57. (2012).
16. Habermas J. Die Idee der Universität. Lernprozesse. Zeitschrift für Pädagogik 32. P. 703-718. (1986).
17. Habermas J. Theorie des kommunikativen Handelns. Bd.1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt am Main. Suhrkamp. 533 p. (1981).
18. Hart A. W. The educational challenge of academic freedom in the secondary schools. In: The High School Journal Vol. 66. No. 2. P. 91-99. (Dec., 1982 - Jan., 1983).
19. Horkheimer M. Bemerkungen über Wissenschaft und Krise. Hamburg: Hirschfeld. S. 315-329. (1999).
20. Keniston K. Youth and Dissent. The Rise of a New Opposition. N. Y. Harcourt Brace Jovanovich. 403 p. (1981).
21. 25 Kids that Made \$1 Million Before Graduating High School URL: <https://due.com/blog/25-kids-made-1-million-graduating-high-school/> (2016).
22. Kohlberg L. Educating for a just society. In: Munsey (ed.) Moral Development, Moral Education and Kohlberg basic issues in philosophy, psychology, religion, and education. Birmingham, Alabama: Religious Education Press. P. 450-470 (1980).
23. Kohlberg L. Stages of moral development as a basis for moral education Munsey B. (ed.) Moral Development, Moral Education and Kohlberg:

basic issues in philosophy, psychology, religion, and education. Birmingham, Alabama: Religious Education Press. P. 15-98 (1980).

24. Kohlberg L. The child as the moral philosopher. In: Psychology Today. vol. 2. No. 4. P. 24-30. (1968).

25. Kohlberg L. The cognitive developmental approach to moral education. In: Scharf P. (ed.) Readings in Moral Education. Minneapolis. P. 98-109. (1988).

26. Kohlberg L. and Candee D. The relationship of moral judgment to moral action. In: Kohlberg, L. Essays on Moral Development, Vol. II: The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages. San Francisco: Harper & Row. P. 498-581. (1984).

27. Lasch Chr. The Culture of Narcissism: American Life in an Age of Diminishing Expectations. N. Y.: W.W. Norton & Co. 268 p. (1978).

28. Leech K. Youthquake: The Growth of a Counter-Culture. London: Sheldon Press. 246 p. (1993).

29. Lickona Th. (ed.) Moral Development and Behavior: Theory, Research and Social Issues. N. Y.: Holt, Rinehart and Winston. 430 p. (1976).

30. Luhmann N. Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp. 675 p. (1984).

31. McCombs M E & Shaw D L 'The agenda-setting function of mass media', Public Opinion Quarterly. 36. P. 176-187. (1972).

32. McLuhan M. Understanding Media: the Extensions of Man. London. New York: Sphere Books. 382 p. (1967).

33. Mortensen Antonia, Smith-Spark Laura (2020) Poland's biggest protests in decades stand against abortion ban. URL: <https://edition.cnn.com/2020/10/31/europe/poland-abortion-protests-scli-intl/index.html>

34. O'Hare P. (Ed.) Education for peace and justice. San Francisco: Harper & Row. 240 p. (1983).

35. Orban P. Die Reise des Helden. Die Seele auf der Suche nach sich

selbst. München: Kösel. 205 s. (1995).

36. Orban P. Menschwerdung – Über den Prozeß der Sozialisation Geist und Psyche. Frankfurt: als Taschenbuch Fischer. 238 s. (1996).

37. Orban P. Sozialisation und Emanzipation des Volkes. Kritik der erzieherischen Erkenntnis. Berlin: Argument-Verlag. 312 s. (2012).

38. Orban P. Sozialisation: Grundlinien Einer Theorie Emanzipatorischer Sozialisation.-Frankfurt:Athenaum Verlag. 184 s. (2003).

39. Ornstein A.C., Hunkins F.P. Curriculum – foundations, principles, and issues. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon. 312 p. (2018).

40. Podoliakina Olga, Panchenko Lesya. Universe of Language and Educational Model of Globalization: Through the Concept of Sustainable. Acta Scientifica Academiae Ostroviensis. Sectio A, Nauki humanistyczne, społeczne i techniczne. 2020. № 3-4 (17-18). С. 76-89. (Авторкою написана частина, присвячена мовному виміру глобальної комунікації).

41. Reich Ch. The Greening of Society. New York: Bantam Books. 306 p. (2007).

42. Reichen J. Werkstattunterricht. Magazin Primärschule. № 2. S. 5-12. (1990).

43. Rest J. Developmental psychology and value education: A Review of “Kohlbergian” Programs. In: Review of Educational Research. Vol 44. Issue 2 P. 241-259. (1974).

44. Scheyli M. Politische Öffentlichkeit und deliberative Demokratie nach Habermas. Baden-Baden : Nomos-Verl.-Ges. 209 p. (2000).

45. Schoenebeck K. von. Antipädagogik im Dialog: eine Einführung in anti-pädagogische Denken. Basel: Weinheim Basel. 222 s. (1989).

46. Schoenebeck K. von. Unterstützen statt erziehen. Die neue Eltern-Kind-Beziehung. München: Kösel. 221 s. (2006).

47. Skinner Q. From Humanism to Hobbes. Study in Rhetoric and Politics. Cambridge: Cambridge University Press. 446 p. (2018).

48. Soroka Larysa (2020) Space Doctrine and Guidelines for Long-Term Sustainability of Outer Space Activities as Basis for Sustainable Earth Development. *Philosophy and Cosmology*, Volume 25. P. 43-56. <https://doi.org/10.29202/phil-cosm/25/4>
49. The Future of Education and Skills Education 2030 – OECD. URL: [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf) (2018).
50. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. URL: [https://wedocs.unep.org/bitstream/handle/20.500.11822/9824/-Transforming\\_our\\_world\\_the\\_2030\\_Agenda\\_for\\_Sustainable\\_Development-2015TransformingOurWorld\\_2015.pdf.pdf?sequence=3&amp%3BisAllowed=](https://wedocs.unep.org/bitstream/handle/20.500.11822/9824/-Transforming_our_world_the_2030_Agenda_for_Sustainable_Development-2015TransformingOurWorld_2015.pdf.pdf?sequence=3&amp%3BisAllowed=) (2015).
51. UNESCO (2012) From Green Economies to Green Societies: UNESCO's Commitment to Sustainable Development. URL: [https://www.greengrowthknowledge.org/sites/default/files/downloads/resource/Green\\_Economy\\_UNESCO.pdf](https://www.greengrowthknowledge.org/sites/default/files/downloads/resource/Green_Economy_UNESCO.pdf)
52. United Nations (2015) 2030 Agenda for Sustainable Development and its 17 Sustainable Development Goals. URL: [www.un.org/sustainabledevelopment](http://www.un.org/sustainabledevelopment)
53. Vaassen B. Die narrative Gestalt(ung) der Wirklichkeit. Grundlinien einer postmodern orientierten Epistemologie der Sozialwissenschaften. Braunschweig, Wiesbaden: Vieweg. P. 63-69. (1996).
54. Vienna terror attack (2020): Police investigating 21 potential accomplices. URL: <https://www.dw.com/en/vienna-terror-attack-police-investigating-21-potential-accomplices/a-55593954>
55. Wallerstein I. *The Essential Wallerstein*. NY: The New Press. 471 p. (2000).
56. Wallerstein I. *World-System Analysis: The Second Phases*. Review. Vol. 43. №. 13. P. 217-238. (2010).
57. Weber M. Nachtrag zu dem Aufsatz über R. Stammlers

«Überwindung» der materialistischen Geschichtsauffassung. In: Weber M. Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Tübingen: Mohr. P. 556-579 (1951).

58. Winkler M. Stichworte zur Antipädagogik. Stuttgart: Klett-Cotta. 200 s. (1982).

59. Yeginsu, Ceilan (2019) Violence in Northern Ireland Rising Amid Political Paralysis. URL: <https://www.nytimes.com/2019/12/16/world/europe/paramilitary-attacks-northern-ireland.html>.

60. Адорно Т. В. Проблемы моральной философии / пер. с нем. М.И. Левина, А.В. Михайлов; составители: С.Я. Левит, С.Ю. Хурумов; Отв. ред.: Л.Т. Мильская. М.: Республика. 239 с. (2000).

61. Адорно Т. В. Эстетическая теория / Пер. с нем. А.В. Дранова. М.: Республика. 527 с. (2001).

62. Адорно Т. Теорія напівосвіти / пер. з нім. М.Култаєвої. Філософія освіти. 2017. № 1 (20). С.128-152. (2017).

63. Алиева Н.З., Е.Б. Ивушкина, О.И. Лантратов. Становление информационного общества и философия образования. М.: Академия естествознания. 168 с. (2008).

64. Андерсон Б. Уявлені спільноти . Міркування щодо походження й поширення націоналізму / пер. з англ. В. Морозова. 2 вид., перероб. К. : Критика. 272 с. (2001).

65. Андрущенко В. Філософія освіти «в за межі завтрашнього дня». Філософія освіти. №1-2. С.7-14. (2008).

66. Апель К.-О. Трансформация философии. Логос. Москва. 344 с. (2001).

67. Аристотель. Метафізика / пер. з давньогр. Харків: Фоліо. 300 с. (2020).

68. Арон Р. Демократия и тоталитаризм / Пер. с фр. Г.И. Семенова. М.: Текст. 303 с. (1993).

69. Аршинов В.И., Буров В.А., Гордин П.М. Становление субъекта постнеклассической науки и образования. В: Синергетическая парадигма. Синергетика образования. Прогресс-традиция. Москва. С. 115-126. (2007).
70. Ассман А. Простори спогаду. Форми та трансформації культурної пам'яті / пер. з нім. Київ: Ніка-Центр. 440 с. (2012).
71. Ассман Я. Культурная память. Письмо, память о прошлом и политическая идентичность в высоких культурах древности / пер. с нем. М. М. Сокольской. М.: Языки славянской культуры. 368 с. (2004).
72. Балібар Е. Ми, громадяни Європи? Кордони, держава, народ / пер. з фр. А. Репи. К. : Курс. 354 с. (2006).
73. Бейлз К. Одноразовые люди. Новое рабство в глобальной экономике. Новый хронограф. Москва. 304 с. (2006).
74. Бек У. Общество риска: На пути к другому модерну / пер. с нем. В.Седельника и Н.Федоровой. М: Прогресс-Традиция, 384 с. (2000).
75. Бек У. Что такое глобализация? Ошибки глобализма – ответы на глобализацию / пер. с нем. А. Григорьева, В. Седельника. М.: Прогресс-Традиция. 304 с. (2001).
76. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования. М.: “Academia”. 956 с. (1999).
77. Бергер П. & Лукман Т. 1995. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / пер. с англ. М.: Медиум. 323 с.
78. Бим-Бад Б.М. Антропологическое основание теории и практики современного образования: Очерк проблем и методов их решения. Изд-во Российского открытого ун-та. Москва. 48 с. (1994).
79. Бим-Бад Б.М. Педагогическое течение в начале двадцатого века: Лекции по педагогической антропологии и философии образования. Изд-во УРАО. Москва. 2-е изд. 114 с. (1998).
80. Білорус О.Г. На шляху до постіндустріального суспільства: Проблеми створення інтегральної інформаційної економічної основи соціального розвитку. №12. (1991).



81. Білорус О. Глобалізація і нова парадигма глобального постіндустріального розвитку. Економічний часопис ХХІ. № 10. С. 3-7. (2002).
82. Білорус О.Г. Глобальна перспектива і сталий розвиток: (системні маркетинг. дослідж.). Київ. МАУП. 492 с. (2005).
83. Блюменберг Г. Світ як книга /пер. з нім., передмова, коментарі Володимира Єрмоленка. К.: Лібра. 544 с. ( 2005).
84. Бодріяр Ж. Фатальні стратегії / пер. з франц. Л. Кононовича. Львів: Кальварія. 192 с. (2010).
85. Бородай С. Ю. Язык и познание: Введение в пострелятивизм / С. Ю. Бородай; отв. ред. В. А. Лекторский, А. В. Смирнов. М.: ООО «Садра». Издательский Дом ЯСК. 800 с. (2020).
86. Брок Д. Экономика и государство в эпоху глобализации. От национальных экономик к глобализированному мировому хозяйству. Политэкономист. №3-4. С. 27-34. (1997).
87. Бурдьє П. Социология социального пространства / отв. ред. Пер. с фр. Н.А.Шматко. СПб.: Алетейя. 288 с. (2013).
88. Валлерстайн И. Конец знакомого мира: Социология ХХІ века. Логос. Москва. 368 с. (2004).
89. Валлерстайн И. После либерализма. Едиториал УРСС. Москва. 256 с. (2003).
90. Вітгенштейн Л. Tractatus logico-philosophicus / пер. з нім. Є. Поповича У: Вітгенштейн Л. Tractatus logico-philosophicus. Філософські дослідження. К.: Основи. С. 5-86. (1995b).
91. Вітгенштейн Л. Філософські дослідження / пер. з нім. Є. Поповича У: Вітгенштейн Л. Tractatus logico-philosophicus. Філософські дослідження. К.: Основи. С. 87-309. (1995a).
92. Власов В. І. Хвилі глобалізації і характерні ознаки. Історія науки і біографістика. №.1. (2009а). URL: [http://www.nbu.gov.ua/e-journals/INB/2009-1/09\\_vlasov.pdf](http://www.nbu.gov.ua/e-journals/INB/2009-1/09_vlasov.pdf).

93. Власов В. І. Цикли та хвилі глобальної історії (за свідченням В. І. Пантіна) В: Переяславський літопис : зб. наук. Статей. ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т”. Переяслав-Хмельницький. Вип. 2. С. 105–109. (2011).
94. Власов В.І. Формування інформаційних систем у глобалізованому світі: Актуальні проблеми сучасної психології. В: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції „Глобалізація і психологічна наука в ХХІ столітті: Проблеми та перспективи, 29-30 жовтня 2009 р. С. 75–82. Дніпропетровськ. (2009б).
95. Воронкова В. Г. Філософія глобалізації: соціоантропологічні, соціоекономічні та соціокультурні виміри: монографія. Вид-во ЗДІА, Запоріжжя. 272 с. (2010).
96. Вчителька біології на карантині записує реп-уроки та веде YouTube-канал. URL: <https://ms.detector.media/trendi/post/24638/2020-05-07-vchytelka-biologii-na-karantyni-zapysuie-rep-uroky-ta-vede-youtube-kanal/> (2020).
97. Габермас Ю. Структурні перетворення у сфері відкритості: дослідження категорії громадянське суспільство. Львів : Літописю 320 с. (2000).
98. Габермас Ю. Залучення іншого: студії з політичної теорії / пер. з нім. А. Дахній. Львів : Астролябія. 416 с. (2006).
99. Гадамер Г.-Г. Істина і метод: в 2 т. Т.1: Істина і метод. Герменевтика І: Основи філософської герменевтики /пер. з нім. О. Мокровольського ; ред. С. Жолоб. К. : Юніверс. 464 с. (2000).
100. Гегель Г. В. Ф. Феноменологія духу / з нім. пер. П. Таращук; наук ред. пер. Ю. Кушаков. К: Вид-во Соломії Павличко «Основи». 548 с. (2004).
101. Гершунский Б.С. Философия образования. Флинта, Москва. 432 с. (1998).
102. Гірц К. Інтерпретація культур: вибрані есе /пер.з англ.Н.Комарова К.: Дух і Літера. 542 с. (2001).

103. Гобс Т. Левіафан, або Суть, будова і повноваження держави церковної та цивільної /пер. з англ. Р. Димерець, В. Єрмоленко, Н. Іванова, Є. Мірошниченко, Т. Олійник. Київ: Дух і Літера. 600 с. (2000).
104. Гончаренко К. Коли гуманітарій плакав або Криза гуманітарної освіти в Україні: симптоми і шляхи лікування // Філософія освіти. Вип. 26. № 1. С. 142-161 (2020).
105. Горбунова Л.С. Філософія трансформативної освіти для дорослих: університетські стратегії і практики: монографія. Суми: Університетська книга. 710 с. (2015).
106. Горкгаймер М. Критика інструментального розуму / пер. з нім. М. Култаєва. Київ : ППС-2002. 282 с. (2006).
107. Готько Н.В. Аналітична філософія освіти: інтегративний синтез філософії мови, педагогіки і психолінгвістики в осягненні сутності особистості та її суспільних практик // Гуманітарний вісник ЗДІА. № 64. С. 206-217. (2016).
108. Декомб В. Інституції сенсу /пер. з фр., післямова і прим. О. Йосипенко. К.: Український Центр духовної культури. 368 с. (2007).
109. Делез Ж., Гваттари Ф. Анти-Едип: Капіталізм и шизофренія / пер. с франц. и послесл. Д. Кралечкина; науч. ред. В. Кузнецов. Екатеринбург: У-Фактория. 672 с. (2007).
110. Деріда Ж. Письмо та відмінність /пер. з фр. В.Шовкун. К.: Видавництво Соломії Павличко «Основи». 602 с. (2004).
111. Деррида Ж. Московские лекции. Ин-т философии и права УрО АН СССР. Свердловск. 89 с. (1991).
112. Деррида Ж. Письмо японскому другу. Вопросы философии. 4. 55 с. (1992).
113. Деррида Ж. Структура, знак и игра в дискурсе гуманитарных наук. В: Французская семиотика: От структурализма к постструктурализму. Прогресс. Москва. 536 с. (2000).
114. Дмитренко К. С. Юрген Габермас: від рефлексії до комунікації.

МАГІСТЕРІУМ. Вип. 47. Історико-філософські студії. С. 38-45. (2012).

115. Докінз Р. Егоїстичний ген /пер. з англ. Харків: Книжковий Клуб "Клуб Сімейного Дозвілля". 429 с. (2018).

116. Дьюї Дж. Демократія і освіта / пер. з англ. І. Босака, М. Олійник, Г. Пехник Львів: Літопис. 289 с. (2003а).

117. Дьюї Дж. Досвід і освіта / пер. з англ. М. Васильченко. Львів: Літопис. 84 с. (2003б).

118. Дьякова Е. Г. & Трахтенберг А. Д. Массовая коммуникация и проблема конструирования реальности: анализ основных теоретических подходов. Екатеринбург: УрО РАН. 130 с. (1999).

119. Заблоцький В.П. Лібералізм: ідея, ідеал, ідеологія. Янтра. Донецьк. 368 с. (2001).

120. Завалько Г. А. Иммануэль Валлерстайн. После либерализма: Пер. М. М. Гурвица, П. М. Кудюкина, П. В. Феденко / Под ред. Б. Ю. Кагарлицкого. М. 2003. (Иммануэль Валлерстайн. Конец знакомого мира. Социология XXI века / Пер. под ред. В. Л. Иноземцева. М. 2003. Философия и общество. Выпуск №2 (35). С. 188-198. (2004)).

121. Зинченко В.В. Постиндустриализм и альтернативы глобального развития. Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Философия. №2 (4). С.17-31. (2010).

122. Зинченко В.В. Социально-антропологические перспективы общественного развития Позднего Модерна: христианские ценности в идеях и принципах гражданской демократии. В: Социология религии в обществе Позднего Модерна. ИД «Белгород». Белгород. С. 97-107. (2013).

123. Зінченко В. В. Міжнародні економічні відносини. Підручник. КОНДОР. Київ. 630 с. (2012).

124. Зінченко В. В. Соціальна філософія менеджменту і освіти в інституційному вимірі глобального розвитку (інтегративна концептологія). Люксар. Київ. 664 с. (2011).

125. Зінченко В.В. Глобальні трансформації сучасних парадигм освіти

і менеджменту суспільного виховання. Постметодика. № 2. С. 41-48. (2013б).

126. Зінченко В.В. Індустріалізм і глобальні трансформаційні тенденції суспільних систем. Філософські проблеми гуманітарних наук. № 18. С. 55-62. (2010).

127. Зінченко В.В. Моделі соціалізації в західних концепціях філософії суспільного виховання. Постметодика. № 1. С. 19-25. (2013а).

128. Зінченко В.В. Постіндустріалізм та альтернативи суспільного розвитку Політологічний вісник. Вип. 49. С. 16-31. (2010).

129. Зінченко В.В. Постіндустріалізм, динаміка процесів самоорганізації і управлінська демократія в перспективах трансформаційних змін векторів глобального розвитку. Гілея: науковий вісник. Збірник наукових праць. Випуск 70 (№3). С. 337-348. (2010).

130. Зінченко В.В. Проблеми суспільного управління в контексті соціально-філософського аналізу концепції інформаційного суспільства. *Studia methodologica*. Науковий альманах. Вип. 29. С. 194-198. (2009).

131. Зінченко В.В. Соціально-філософський аспект сучасних західних концепцій суспільної інституалізації освіти. Філософія освіти: наук. Часопис. –№1-2(8). С. 226-236. (2009).

132. Зінченко В.В. Стратегія просвітництва в епоху ідеологій. Людина і політика. №4. С. 104-116. (2003).

133. Зінченко В.В.. Менеджмент. Системи управління в умовах інституційної глобалізації. Люксар. Київ. 864 с. (2012).

134. Иллич И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир / пер. с англ.. М.: Просвещение. 160 с. (2006).

135. Иноземцев В. Л. На рубеже эпохи. Экономические тенденции и их неэкономические следствия. Экономика. Москва. 776 с. (2003).

136. Иноземцев В. Л. Пределы „догоняющего развития”. Экономика. Москва. 295 с. (2000а).

137. Иноземцев В. Л. Современное постиндустриальное общество : природа, противоречия, перспективы: [учеб. пособие]. Логос. Москва. 304 с.

(20006).

138. Интеракционизм в американской социологии и социальной психологии первой половины XX века: Сб. переводов / РАН. ИНИОН. Центр социал. научн.-информ. исследований. Отд. социологии и социал. психологии; Сост. и переводчик В.Г. Николаев; Отв. ред. Д.В. Ефременко. М.: ИНИОН РАН. 322 с. (2010).

139. Іто Дж., Хау, Дж. Передбачення: що нам готує найближче майбутнє. Як добути бажаного від майбутнього: 9 ключових принципів. Харків. Віват. 351 с. (2018).

140. Йосипенко О.М. Від мови філософії до філософії мови. Проблема мови у французькій філософії другої половини XX – початку XXI століть. К.: Український центр духовної культури. 479 с. (2012).

141. Йосипенко О.М. Проблема сенсу та її головні трансформації у французькій філософії другої половини XX сторіччя // Філософська думка. № 4. С. 57-66. (2009).

142. Кайку М. Майбутнє розуму: Наукові спроби осягнути, вдосконалити і підсилити інтелект. Л.: Літопис. 408 с. (2014).

143. Кант И. Лекции по этике. Республика. Москва. 431 с. (2000).

144. Кант И. Ответ на вопрос: Что такое Просвещение? /пер. с нем. В: Кант И. Сочинения: В 6-ти т. Т. 6. М.: Мысль. С. 25-35. (1966).

145. Кант И. Критика чистого разума / пер. з нім. та приміт. І. Бурковського. К.: Юніверс. 504 с. (2000).

146. Кассен Б. (ред..) Європейський словник філософій: Лексикон неперекладностей. Том перший. К.: ДУХ І ЛІТЕРА. 576 с. (2009).

147. Кассен Б., Сігов К. (ред..) Європейський словник філософій: Лексикон неперекладностей. Том четвертий. К.: ДУХ І ЛІТЕРА. 440 с. (2016).

148. Кастельс М. Інтернет-галактика. Міркування щодо Інтернету, бізнесу і суспільства /пер. з англ.. К. : Ваклер. 304 с. (2007).

149. Кастельс М., Хіманен П. Інформаційне суспільство та держава добробуту: фінська модель / пер. з англ... Київ : Ваклер. 256 с. (2006).

150. Келлі К. Невідворотне. 12 технологій, що формують наше майбутнє / пер. з англ. К.: Наш формат. 304 с. (2016).
151. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Основания синергетики. Человек, конструированный себя и свое будущее. КомКнига. Москва. 232 с. (2006).
152. Князева Е.Н., Курдюмов С.П.. Конструктивная роль человека в процессах коэволюции. URL: <http://spkurdyumov.narod.ru/KnyazKurdyumov.htm>.
153. Конституція України // Відомості Верховної Ради України (ВВР), 1996, № 30, ст. 141. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text>
154. Красикова Т. «Проблема конструирования социальной реальности в теории массовой коммуникации», Электронный научный журнал «Современный дискурс-анализ». Вып. 8. Available from: <http://discourseanalysis.org/ada8/st58.shtml> (2013)
155. Крістева Ю. Полілог / пер. з фр. П. Таращука. К.: Юніверс, 480 с. (2005).
156. Култаєва М. Невеличка екскурсія по філософських ландшафтах Петера Слотердайка. Філософська думка. № 3. С. 20-40. (2014).
157. Култаєва М. Педагогічна провінція Петера Слотердайка: революції на прикордонні // Філософська думка. № 2. С. 94-112. (2016).
158. Кун Т. Структура научных революций. АСТ. Москва. 608 с. (2002).
159. Лакан Ж. Семинары. Книга 2: «Я» в теории Фрейда и в технике психоанализа (1954/55). Гнозис/Логос. Москва. 520 с. (1999).
160. Лакан Ж. Работы Фрейда по технике психоанализа (Семинары, Книга I (1953/54)). М.: Издательство “Гнозис”. Издательство “Логос”. 432 с. (1998).
161. Ленем Р. Електронне слово: демократія, технологія та мистецтво /пер. з англ. А. Галушка. К.: Ніка-Центр. 376 с. (2005).

162. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна / пер с фр. Н.А. Шматко. М. : Институт экспериментальной социологии, СПб. : Алетейя. 160 с. (1998)
163. Липпман У. Общественное мнение / пер. с англ.. М.: Институт Фонда «Общественное мнение». 384 с. (2004).
164. Луман Н. Невероятность коммуникации /пер. с нем. А. М. Ложеницина, под ред. Н. А. Головина. Проблемы теоретической социологии. Вып 3. / Отв. ред. А. О. Бороноев. СПб. : Издательство СПбГУ. С. 165-199. (2000).
165. Луман Н. Социальные системы. Очерк общей теории / пер. с нем. И. Д. Газиева ; под ред. Н. А. Головина. СПб. : Наука. 648 с. (2007).
166. Луман Н. Реальність масмедіа / пер. Климченко В.; за ред.: Іванова В., Мінакова М. К.: ЦВП. 157 с. (2010).
167. Лысак И В «СМИ как средство конструирования социальной реальности в современном мире», Альманах современной науки и образования. № 7 (26). ч. 1. С. 92-93. (2009).
168. Маклюен М. Галактика Гутенберга: становлення людини друкованої книги. Вид. 2-ге. перероб. /пер. з англ.. К.: Ніка-Центр. 389 с. (2008).
169. Мансурова В. Д. Журналистская картина мира как фактор социальной детерминации: Монография. Барнаул: Изд-во Алт. ун-та. 237 с. (2002).
170. Маркузе Г. Одномерный человек. Исследование идеологии Развитого Индустриального Общества. / пер. англ... М.: Refl-book. 342 с. (1994).
171. Маркузе Г. Эрос и цивилизация: философское исследование учения Фрейда / пер. англ. К.: Порт-Роял. 314 с. (1995).
172. Маффесолі М. Час племен. Занепад індивідуалізму у постмодерному суспільстві / пер. з фр. В. Плющ. К. : Києво-Могилянська академія. 262 с. (2018).
173. Мид Дж. Г. Избранное: Сб. переводов / РАН. ИНИОН. Центр



социал. научн.-информ. исследований. Отд. социологии и социал. психологии; Сост. и переводчик В.Г. Николаев. Отв. ред. Д.В. Ефременко. М.: ИНИОН. 290 с. (2009).

174. Мід Дж. Г. Дух, самість і суспільство. З точки зору соціального біхевіориста / пер. з англ.. Т. Корпало. К. : Український центр духовної культури, 374 с. (2000).

175. НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola> (2019).

176. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (2016).

177. Нора П. Проблематика мест памяти. В: Франция-память / П. Нора, М. Озуф, Ж. де Пюимеж, М. Винок. СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, С. 17-50. (1999).

178. Норт Д. Інституції, інституційна зміна та функціонування економіки / пер. з англ. І. Дзюб. К. : Основи. 198 с. (2000).

179. Норт Д., Волліс Дж., Вайнгест Б. Насильство та суспільні порядки. Основні чинники, які вплинули на хід історії /пер. з англ. Т.Цимбал. К.: Наш Формат. 352 с. (2017).

180. Огурцов А.П. Антипедагогика: вызов постмодернизма // Высшее образование в России № 4. С. 54-68. (2002a).

181. Огурцов А.П. Антипедагогика: вызов постмодернизма // Высшее образование в России № 5. С. 79-86. (2002b).

182. Онищенко В. Педагогічна герменевтика: ноологічні контексти ідентифікації. Педагогіка і психологія професійної освіти. № 2. 21 с. (2002).

183. Опанасюк Ю. Людський капітал – основний фактор впровадження освітніх інновацій. Гілея: науковий вісник. Збірник наукових праць / Гол. ред. В. М. Вашкевич. К.: «Видавництво «Гілея». Вип. 98 (7). С. 316-318. (2015).

184. Опанасюк Ю. Формування інформаційної філософії освіти в умовах глобалізації. Гілея: науковий вісник. Збірник наукових праць / Гол. ред. В. М. Вашкевич. К. : «Видавництво «Гілея». Вип. 124 (9). С. 226-229. (2017).
185. О'Райлі Т. ХЗ. Хто знає, яким буде майбутнє / пер. з англ. Ю. Кузьменко. К.: Наш формат. 448 с. (2019).
186. Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс /пер. с исп. В: Ортега-и-Гассет Х. Избранные труды. М.: Весь мир. С. 43-163. (1997).
187. Парсонс Т. Система современных обществ / пер. с англ. Л. А. Седова. В: Парсонс Т. Система современных обществ. М.: Аспект-Пресс. С. 9-204. (1997).
188. Парсонс Т. Соціальна структура і особистість / пер. з англ.. В.Верлоки і В.Кебуладзе. К.: ДУХ І ЛІТЕРА. 338 с. (2011).
189. Патрієєва Н. Активний будинок і прибутковий сад: школярів-винахідників навчатимуть бізнесу URL: <https://www.radiosvoboda.org/a/29043789.html> (2018).
190. Пиаже Ж. Психология интеллекта / пер. с франц. А. М. Пятигорского. М.: Питер. 192 с. (2003).
191. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Сост., новая ред. пер. с фр., коммент. Вал. А. Лукова, Вл. А. Лукова. М. : Педагогика-Пресс. 526 с. (1994).
192. Пилинський Я. Деліберативна освіта в умовах децентралізації. Посібник з організації дорадчого навчання громадян. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. Київ: «Стилос». 173 с. (2018).
193. Подолякина О. В. Альтернативы понимания человека в лингвистических моделях философии языка: антигуманизм vs гуманистика. Theory and practice: problems and prospects. Mokslas ir praktika: aktualijos ir perspektyvos. Kaunas. С. 188-195. (2017). [Електронний ресурс]. Інтернет-сайт Литовського університету спорту. Режим доступу: [http://www.lsu.lt/sites/default/files/paveiksleliai/moksliniu\\_str\\_leidiny\\_s\\_mokslas\\_i\\_r\\_praktika\\_2017\\_07\\_03.pdf](http://www.lsu.lt/sites/default/files/paveiksleliai/moksliniu_str_leidiny_s_mokslas_i_r_praktika_2017_07_03.pdf).

194. Подолякіна О. В. Завдання сучасної освіти у перспективі трендів глобального розвитку. Освітній дискурс: збірник наукових праць. Випуск 21 (3). С. 20-30. (2020).

195. Подолякіна О. В. Комунікація в контексті сучасних соціальних трансформацій. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Компетентність особистості в контексті сучасних соціальних трансформацій». Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс». С. 141-143. (2014).

196. Подолякіна О. В. Освіта в реаліях медіа-простору: філософське осмислення перспектив. Освітній дискурс: збірник наукових праць. Випуск 29 (12). С. 15-23. (2020).

197. Подолякіна О. В. Освіта як нова тема доповідей Римського клубу. Мультиверсум. Філософський альманах. Випуск 1 (171). Том 2. С. 111-125. (2020).

198. Подолякіна О. В. Світові гуманістичні кризи та перспективи суспільного прогресу в умовах глобалізації. Вища освіта України. Теоретичний та науково-методичний часопис. № 3 (74). С. 35-41. (2019).

199. Подолякіна О. В. Трансформації критичної філософії в умовах глобалізації системи освіти. Матеріали XVIII Міжнародної науково-практичної конференції (19-20 травня 2017 р.). Харків: ХНПУ. С. 131-134. (2017).

200. Поппер К. Відкрите суспільство та його вороги. В 2-х т.т. К.: Основи. Т. 1.: У полоні Платонових чар: пер. з англ. О. Коваленка. 444 с. (1994a).

201. Поппер К. Відкрите суспільство та його вороги. В 2-х т.т. К.: Основи, Т. 2.: Спалах пророцтва: Гегель, Маркс та послідовники: пер. з англ. О. Буценка. 494 с. (1994b).

202. Пригожин И. Природа, наука и новая рациональность. Философия и жизнь. 7. С. 32-41 (1991).

203. Пригожин И. Философия нестабильности. Вопросы философии. 6. С.46-57. (1991).

204. Рансьєр Ж. Учитель-незнайко. П'ять уроків із розкріпачення розуму / пер. з фр. А. Рєпа. К.: Ніка-Центр. 168 с. (2013).
205. Рейнгольд Г. Умная толпа: Новая социальная революция / пер. с англ. А. Гарькавого. М.: ФАИР-ПРЕСС. 416 с. (2006).
206. Рикер П. Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике. М.: Канон-пресс-Ц; Кучково поле. 624 с. (2002).
207. Рикер П. Путь признания. Три очерка / пер. с фр. И. И. Блауберг, И. С. Вдовиной. М.: РОССПЭН. 268 с. (2010).
208. Росс А. Індустрії майбутнього /пер. з англ. Н. Кошманенко. Київ: Наш формат. 320 с. (2017).
209. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / Эдвард Сепир; Пер. с англ. под ред. и с предисл. д-ра филол. наук проф. А. Е. Кибрика. Изд. 2-е. М.: Прогресс. 656 с. (2002).
210. Синиця А. Вступ. Що таке сучасна аналітична філософія? Антологія сучасної аналітичної філософії, або жук залишає коробку / за науковою редакцією А. С. Синиці. Львів: Літопис. С. 9-24. (2014).
211. Скворцов А. А. Филиппа Фут: Проблема аборта и доктрина двойного эффекта. Философия и общество. Выпуск №2 (87). С. 124-141. (2018).
212. Слотердаjk П. Критика цинічного розуму / пер. з нім. А. Богачова. К.: Тандем. 544 с. (2002).
213. Сміт А. Багатство народів. Дослідження про природу та причини добробуту націй / пер. з англ. О. Васильєва. К.: Наш формат. 722 с. (2018).
214. Степин В.С. О философских основаниях синергетики. В: Синергетическая парадигма. Синергетика образования. Прогресс- Традиция. Москва. С. 97-110.(2007).
215. Степин В.С. Теоретическое знание. М.: Прогресс-Традиция. 744 с. (1999).
216. Стратегії вищої освіти в умовах інтернаціоналізації для стійкого розвитку суспільства: методичні рекомендації / В. Зінченко, Л. Горбунова,

С. Курбатов, Ю. Мелков ; за ред. В. Зінченка ; макет та редагування О. Шипко. Київ : Інститут вищої освіти НАПН України, 2019. 107 с. URL: [https://ihed.org.ua/wp-](https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2020/07/Strategiy_VO_v_umovah_internac_IVO-2019-107p_avtors-kolektiv.pdf)

[content/uploads/2020/07/Strategiy\\_VO\\_v\\_umovah\\_internac\\_IVO-2019-107p\\_avtors-kolektiv.pdf](https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2020/07/Strategiy_VO_v_umovah_internac_IVO-2019-107p_avtors-kolektiv.pdf)

217. Стэндинг Г. Прекариат: новый опасный класс / пер. с англ. Н. Усовой. М.: Ад Маргинем Пресс. 328 с. (2014).

218. Субетто А. И. Приоритеты и философия целеполагания фундаментальной науки в XXI веке. Трансформация парадигмы университетского образования [Электронный ресурс] / А. И. Субетто // «Академия Тринитаризма». — М., Эл № 77-6567, публ.13348, 25.05.2006. — Режим доступа : <http://www.trinitas.ru/rus/doc/0016/001b/00161250.htm>.

219. США вышли з Паризької кліматичної угоди URL: <https://www.dw.com/uk/ssha-vyishly-z-paryzkoi-klimatychnoi-uhody/a-55493828> (2017).

220. Улановский, А М'Конструктивизм, радикальный конструктивизм, социальный конструкционизм: мир как интерпретация'. Вопросы психологии. № 2. С. 35-45.(2009).

221. Уорф Б.Л. Отношение норм поведения и мышления к языку. Новое в лингвистике. Выпуск 1 / Под ред. В.А. Звегинцева. М.: Издательство иностранной литературы. С. 135-168. (1960).

222. Фейерабенд П. Против методологического принуждения / пер. с англ. и нем. А. Л. Никифорова В: Фейерабенд П. Избранные труды по методологии науки. М. : Прогресс. С. 125-466. (1986).

223. Фергюсон Н. Площі та вежі. Соціальні зв'язки від масонів до фейсбуку. К.: Наш Формат. 376 с. (2018).

224. Флорида Р. Homo creativus. Як новий клас завойовує світ / пер. з англ.. М. Яковлева. Київ : Наш формат. 432 с. (2018).

225. Фрейре П. Педагогіка пригноблених / пер. з англ. О. Дем'янчук ; ред. Є. Горева. К.: Юніверс. 168 с. (2003а).

226. Фрейре П. Педагогіка свободи: етика, демократія і громадянська мужність. Видавничий дім «КМ Академія». Київ. 120 с. (2004).
227. Фрейре П. Формування критичної свідомості /пер. з англ. О. Дем'янчук. К.: Юніверс. 170 с. (2003б).
228. Фромм Э. Иметь или быть / пер. с англ. Э. Телятниковой. М.: АСТ: АСТ Москва. 314. [6] с. (2008).
229. Фуко М. Герменевтика суб'єкта: Курс лекцій, прочитаних в Коллеж де Франс в 1981-1982 учебном году пер. с фр. А.Г.Погоняйло. СПб.: Наука 677 с. (2007).
230. Фуко М. Наглядати й карати: народження в'язниці / пер. з франц.. К.: Основи, 392 с. (1998).
231. Хайдеггер М. (1988) Письмо о гуманизме /пер. с нем. В.В. Бибикина. Проблема человека в западной философии. М.: Прогресс. С. 319-325.
232. Хейлз К. Як ми стали постлюдством: Віртуальні тіла в кібернетиці, літературі та інформатиці / Н. К. Хейлз ; пер. з англ.: Є. Т. Марічев ; наук. ред.: С. Ю. Шліпченко . Київ : Ніка-Центр. 428 с. (2013).
233. Хомский Н. Синтаксические структуры (Syntactic Structures) // Новое в лингвистике. Вып. II. М.: Иностранная Литература, с. 412–527. (1962).
234. Хоркхаймер М., Адорно Т. Диалектика просвещения: Философские фрагменты / пер. с нем. М.-СПб.: Медиум. Ювента, 311 с. (1997).
235. Шпенглер О. Закат Европы / пер с нем.. Мн.: Харвест, М.: АСТ. 1376 с. (2000).
236. Щедровицкий П.Г. Педагогика свободы. Архитектура С. Москва. С.18-24. (2004).
237. Щербина М., Марущенко О. Огляд результатів проведення круглого столу«Метаморфози центру та периферії в медичному, гендерному і віковому вимірах інклюзії» (Харківський національний медичний

університет, 28 травня 2020 року). Філософія освіти. Вип. 26. № 1. С. 333-343. (2020).

238. Яременко Л. М. Організаційно-економічні механізми державного управління вищою освітою в Україні. Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата економічних наук за спеціальністю 08.00.03 – економіка та управління національним господарством. Кіровоградський національний технічний університет. Кропивницький. 21 с. (2016).

239. Ясперс К. Духовная ситуация времени / пер. с нем. Смысл и назначение истории. М.: Политиздат. С. 288-418. (1991).

## ДОДАТКИ

### Додаток 1.

#### Публікації здобувача за темою дослідження

#### Статті у закордонних періодичних виданнях:

1. Подолякіна О. В. Альтернативы понимания человека в лингвистических моделях философии языка: антигуманизм vs гуманистика. *Theory and practice: problems and prospects. Mokslas ir praktika: aktualijos ir perspektyvos*. Kaunas. 2017. С. 188 – 195. [Електронний ресурс]. Інтернет-сайт Литовського університету спорту. Режим доступу: [http://www.lsu.lt/sites/default/files/paveiksleliai/moksliniu\\_str\\_leidiny\\_s\\_mokslas\\_i\\_r\\_praktika\\_2017\\_07\\_03.pdf](http://www.lsu.lt/sites/default/files/paveiksleliai/moksliniu_str_leidiny_s_mokslas_i_r_praktika_2017_07_03.pdf). Назва з екрана.

2. Podoliakina Olga, Panchenko Lesya. Universe of Language and Educational Model of Globalization: Through the Concept of Sustainable. *Acta Scientifica Academiae Ostroviensis. Sectio A, Nauki humanistyczne, społeczne i techniczne*. 2020. № 3-4 (17-18). С. 76 – 89. (Авторкою написана частина, присвячена мовному виміру глобальної комунікації).

#### Статті у наукових фахових виданнях України:

3. Подолякіна О. В. Світові гуманістичні кризи та перспективи суспільного прогресу в умовах глобалізації. *Вища освіта України. Теоретичний та науково-методичний часопис*. 2019. № 3 (74). С. 35 – 41.

4. Подолякіна О. В. Завдання сучасної освіти у перспективі трендів глобального розвитку. *Освітній дискурс: збірник наукових праць*. 2020. Випуск 21 (3). С. 20 – 30.

5. Подолякіна О. В. Освіта в реаліях медіа-простору: філософське осмислення перспектив. *Освітній дискурс: збірник наукових праць*. 2020. Випуск 29 (12). С. 15 – 23.

6. Подолякіна О. В. Освіта як нова тема доповідей Римського клубу. *Мультиверсум. Філософський альманах*. 2020. Випуск 1 (171). Том 2. С. 111 – 125.



**Публікації у збірниках матеріалів наукових конференцій:**

7. Подолякіна О. В. Комунікація в контексті сучасних соціальних трансформацій. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Компетентність особистості в контексті сучасних соціальних трансформацій». Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс». 2014. С. 141–143.

8. Подолякіна О. В. Трансформації критичної філософії в умовах глобалізації системи освіти. Матеріали XVIII Міжнародної науково-практичної конференції (19-20 травня 2017 р.). Харків: ХНПУ. 2017. С. 131 – 134.

*Додаток 2.*  
*Апробація результатів дослідження*

1. II Міжнародна науково-практична конференція «Наукові пошуки: актуальні дослідження, теорія та практика» (30 квітня 2020 р., м. Київ)
2. Науково-практична конференція «Майбутнє філософської освіти в Європі : виклики та перспективи» (14-17 травня, 2019 р., м. Київ)
3. Науково-практична конференція «Ціннісний дискурс у суспільстві та освіті» (1-2 березня, 2018 р., м. Київ)
4. Міжнародний науково-практичний семінар «Людина в умовах мінливості соціокультурного простору: духовно-практичний вимір» (9 червня, 2017 р., м. Мелітополь)
5. Міжнародна науково-практична конференція «Філософія формування цілісного світогляду в сучасній освіті» (27 квітня, 2017 р., м. Київ)
6. Международная научная конференция «Философское знание и вызовы цивилизационного развития» (21-22 апреля 2016 г. Белоруссия, Институт философии Национальной академии)
7. Міжнародна науково-практична конференція «Імперативи поступу України в умовах цивілізаційних викликів сучасного світу». 27 січня 2015 р., м. Київ. *Форма участі*: виступ з доповіддю; участь в обговоренні; публікація тез доповіді.
8. Міжнародна науково-практична Інтернет-конференція «Освіта і життєвий світ особистості: європейський досвід і українські реалії». 22-23 квітня 2015 р., м. Чернівці. *Форма участі*: публікація тез доповіді.
9. XVI Міжнародна науково-практична конференція «Освіта і доля нації: Європейські цінності в освітньому просторі України». 25-26 вересня 2015 р., м. Харків. *Форма участі*: виступ з доповіддю; участь в обговоренні; публікація тез доповіді.

10. Международная научная конференция «Философское знание и вызовы цивилизационного развития». 21-22 апреля 2016 г. Белоруссия, Институт философии Национальной академии. *Форма участі:* публікація тез доповіді.

11. Міжнародна науково-практична конференція «Філософія формування цілісного світогляду в сучасній освіті». 27 квітня, 2017 р., м. Київ. *Форма участі:* виступ з доповіддю; участь в обговоренні; публікація тез доповіді.

12. Міжнародний науково-практичний семінар «Людина в умовах мінливості соціокультурного простору: духовно-практичний вимір». 9 червня, 2017 р., м. Мелітополь. *Форма участі:* виступ з доповіддю; участь в обговоренні; публікація тез доповіді.

13. Всеукраїнська науково-практична конференція «Компетентність особистості в контексті сучасних соціальних трансформацій». 23 квітень 2014 р., м. Полтава). *Форма участі:* виступ з доповіддю; участь в обговоренні; публікація тез доповіді.