

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

*Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису*

ЧЖАН СІНЬ

УДК 130.2:37.01 (477)

ДИСЕРТАЦІЯ

**РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ
У ПРОСТОРІ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ**

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 _____ Чжан Сінь.

Науковий керівник: Боднар Ксенія Анатоліївна, кандидат філософських наук, доцент.

КИЇВ – 2018

АНОТАЦІЯ

Чжан Сінь. *Репрезентація національної ідентичності у просторі сучасної освіти.* Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата філософських наук (доктора філософії) зі спеціальності 09.00.10 «Філософія освіти» (033 – Філософія) – Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2018.

Дисертація присвячена визначенню особливостей та основних тенденцій самоствердження національної ідентичності у наднаціональних освітніх просторах. У роботі концептуалізовано трансверсальні мовні репрезентації національної ідентичності у глобальному і локальних просторах сучасної освіти. Проаналізовано освітню модель, орієнтовану на формування ідентичності особистості на засадах оптимізації її споживчих потреб (на прикладі суспільств буддистської економіки), на противагу освітньої моделі, орієнтованої на штучну максимізацію споживчих потреб особистості (характерну для західних суспільств).

Наявна відмінність у різних традиціях філософії освіти – як в розумінні тих моральних якостей особистості і характеру ціннісної орієнтації, які необхідно у неї сформувати, так і в методах досягнення основної мети виховання і освіти. Приймаючи функціональні завдання напрацьовані у західній філософії освіти, варто звернути увагу на досвід збереження традиційних цінностей, передусім релігійних, який подають східні системи освіти.

Визначено, що збереження і ствердження національної ідентичності у глобальному освітньому просторі через її мовні репрезентації може здійснюватися як за моделлю мовної закритості (капсуалізації), так і через трансверсальні комунікативні переходи у глокалізованих освітніх просторах з

розширеною мережею інтеркультурних освітніх комунікацій. Концептуалізовано суспільну доцільність пріоритетності утвердження гуманістичних, а не матеріальних цінностей у освіті та вихованні на прикладі обумовленості східної суспільно-економічної моделі східною освітньою моделлю. Українська мова постає як мезочинник суспільних інтеграцій, який забезпечує узгодженість інформаційних, аксіологічних та комунікативних завдань мови при наданні освіти.

У дисертації уточнено поняття множинної ідентичності (*multiple identity*), яке не суперечить поняттю національної ідентичності, а фіксує мовне багатоголосся її національних репрезентацій у глобальному освітньому просторі, обґрунтовано вимогу дотримання горизонтальних зв'язків між цими репрезентаціями і запобігання їх ієрархічного структурування, яке може спричинити руйнацію демократичних підвалин суспільного життя. Обґрунтовано роль релігійних цінностей у постсекулярних суспільствах, які латентне пом'якшують ризики множинної ідентичності в освітньому просторі мультикультурних суспільств і дозволяють здійснити інтеграцію національних систем освіти у наднаціональні освітні простори без втрати національної ідентичності. Уточнено гуманістичний характер сучасної соціально орієнтованої філософії освіти, а саме – духовну роль мови як засобу встановлення діалогічних, довірливих і демократичних відносин у педагогічному процесі як процесі формування особистості та підготовки майбутніх соціальних змін засобами освіти. Мова як засіб соціальної інтеграції та форма репрезентації національної ідентичності потребує особливого ціннісного обґрунтування – особливо у ракурсі запитів національних систем освіти у процесі їхньої системної трансформації. Виявлено як суспільну, так і освітню потреби розроблення і упровадження у сучасну філософію освіти методології сучасного розуміння національної ідентичності, центрованої на особистості. Це визначає необхідність послідовної підтримки національної мови як державної у сфері державної

мовної політики та забезпечення соціальної інтеграції суспільства. Українська мова є визначальною серед вісьових цінностей української системи освіти. Мовна освіта (передусім вивчення української мови) закономірно набула суспільно-політичного пріоритету у сучасній Україні. Успішність мовної політики, орієнтованої на системне запровадження української мови як базової мови навчання має спиратися також на культурну традицію вісьових християнських цінностей.

Українська мова постає як мезочинник суспільних інтеграцій, який забезпечує узгодженість інформаційних, аксіологічних та комунікативних завдань мови при наданні освіти. Успішність виконання українською мовою інформативно-комунікативних функцій є критично залежною від виконання нею аксіологічних функцій, що виводить вивчення української мови як безумовний пріоритет системних змін системи освіти України.

Сучасна соціальна філософія освіти орієнтується на принципи людиноцентризму, забезпечення прав і свобод особистості, пріоритетного розвитку інститутів громадянського суспільства завдяки духовним цінностям, які мають корелюватися з цінностями матеріальними на функціональних та системно-комунікативних засадах.

Обґрунтовано актуальність ідей Ореста Новицького щодо духовних підвалин самоідентифікації особистості, зокрема – ціннісна реабілітація релігії у її примиренні з філософією як невід'ємного елемента виховання особистості з високим рівнем світоглядної культури. Філософська спадщина Ореста Новицького має бути ширше і глибше вивченою і використаною для потреб філософії освіти – передусім, її ідеї фундаментального обґрунтування прагматичних цінностей духовними.

Висвітлено положення, що соціальна філософія освіти має кілька варіативних моделей свого втілення. Згідно з «першою системною моделлю», соціальна філософія освіти та виховання – це галузь знань, яка використовує у виховній практиці ідеї різних соціально-філософських або філософсько-

психологічних систем (прагматизму, екзистенціалізму, необіхевіоризмі та ін.), а також деякі соціологічні школи (Р.Берроу, Б.Шугерман, У.Кей і інші). «Друга системна модель» філософії виховання і освіти значною мірою пов'язана з позитивістської методологією (А.Брент, А.Харріс, а також почасти Л.Кольберг). Т.Баффорд Д.Страйк, К.Еган розуміють філософію виховання як трансляції цінностей від однієї культурної епохи до іншої («третя модель»). «Четверта модель», інтегративна (П.Херст) вичленовує та інтегрує в собі виховний і поведінковий аспекти як філософських, так і соціологічних, педагогічних, етичних, психологічних та інших галузей знання як складової частини системи суспільного розвитку.

Здійснено розрізнення під кутом зору різного розв'язання етичних проблем таких основних напрямів розвитку соціально-філософських концепцій освіти і виховання: консервативного, гуманістичного (який іноді називають раціоналізмом), ірраціоналістичного, сцієнтистсько-технократичного. В кінцевому рахунку існуючі на Заході соціально-філософські, соціально-психологічні концепції освіти, суспільного виховання і педагогіки націлені на формування та виховання людини, або інтегрованої в ту чи іншу суспільну систему (з різним рівнем свободи особистості і самоорганізації суспільства, – в залежності від ціннісних установок тієї чи іншої концепції), або, навіть того більше, – лояльної до існуючого ладу. Між ними є, однак, відмінність – як в розумінні тих моральних якостей особистості і характеру ціннісної орієнтації, які необхідно у неї сформувати, так і в методах досягнення основної мети виховання і освіти.

Обґрунтовано суть переходу до суб'єкт-суб'єктної моделі побудови педагогічної взаємодії як такої, що передбачає живе і жваве освітнє спілкування, діалог, на основі якого настає поліпшення у студента власного бачення та інтерпретації проблем, розвиток його ціннісно-творчого, чуттєво-духовного самовизначення.

Проблемами української вищої освіти, які стали явними під час її приєднання до Болонського процесу є, передусім: застаріла матеріально-технічна база (брак сучасних технічних засобів і новітніх технологій в більшості вузів, недостатня комп'ютеризація ВНЗ тощо) та неузгодженість нової структури навчального процесу, яка передбачає збільшення самостійної роботи студента, з одного боку, і реального навантаження викладачів – з іншого. В останні роки в системі освіти проявляються тенденції – як власне українські, так і загальносвітові, – які певною мірою суперечать євроінтеграційному курсу України. По-перше, фактом є поглиблення регіональної неоднорідності освіти в Україні і яскраво окреслена регіоналізація в цілому. По-друге, нова парадигма вищої освіти, яка зорієнтована не на кваліфікацію фахівця, а на його компетентність, ускладнює узгодженість високих стандартів європейської освіти з курсом на скорочення термінів навчання.

Ключові слова: освітній простір, національна ідентичність, глобалізація, мовні репрезентації, східна освітня модель, гуманістичні цінності, інтеркультурна освітня комунікація.

Список публікацій здобувача

Статті у наукових фахових виданнях:

1. *Чжан Сінь* Філософські погляди Ореста Новицького: критики і однодумці. *Гілея*. Вип. 115 (№ 12). 126 – 130. (2016).
2. *Чжан Сінь* Проблемы формирования личности в философии Ореста Новицкого. *Актуальні проблеми філософії та соціології : Науково-практичний журнал*. Вип. 14. 122 – 125. (2016).
3. *Чжан Сінь* Орест Новицький: філософ и педагог. *Науковий журнал Філософія і політологія в контексті сучасної культури*. Вип. 4 (13). 150 – 156. (2016).

4. **Чжан Сінь** Взаємозв'язок педагогічних та суспільних завдань сучасної системи освіти. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди. Серія: Філософія: [зб. наук. пр.]. Вип. 48 частина II.* 198 – 211. (2017).

5. **Чжан Сінь** Філософія і релігія у науковій спадщині Ореста Новицького. *Актуальні проблеми філософії та соціології: Науково-практичний журнал.* Вип. 15. 153 – 155. (2017).

6. **Чжан Сінь** Перспективи становлення нової моделі вищої освіти в сучасній Україні. *Гілея.* Вип. 122 (№ 7). 339 – 343. (2017).

7. **Чжан Сінь** Еволюція філософсько-світоглядних поглядів Ореста Новицького. *Гілея.* Вип. 117 (№ 2). 136 – 139. (2017).

8. **Чжан Сінь** Освіта як одна з основних комунікативних складових соціалізації особистості. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. *Серія № 7. – Випуск 37 (50).* 154 – 163. (2017).

Публікації в іноземних виданнях:

1. **Чжан Сінь** Духовные и экономические основания самоидентификации личности. *Человек, культура, общество: Международный научный альманах [Сборник научных трудов].* 153 – 160. (2017).

Zhang Xin **Representation of national identity in the space of modern education.** - qualification scientific work as the manuscripts. Thesis for Candidate Degree (PhD) of Philosophical Sciences on speciality 09.00.10 – Philosophy of Education (033 - Philosophy) – M. P. Dragomanova National Pedagogical University. – Kyiv, 2018.

The thesis is devoted to defining the peculiarities and main tendencies of national identity self-affirmation in supranational educational spaces. In the thesis, the transversal language representations of national identity in the global and local

spaces of modern education are conceptualized. The educational model oriented on identity formation of an individual based on optimization of his consumer needs (as exemplified in the Buddhist economy society) in contrast to the educational model oriented on the artificial maximization of consumer needs of an individual (peculiar for Western societies), is analyzed.

There is a difference in various traditions of the philosophy of education – both in the understanding of moral qualities of an individual and the nature of value orientation that need to be formed, and in methods of goal achieving in education. Taking into account the functional tasks developed in the Western philosophy of education, it is worthwhile to draw attention to the experience of preserving traditional values, especially religious, which are presented by the eastern educational system.

It is determined that the preservation and assertion of the national identity in the global educational space through its linguistic representations can be performed both through the language closure model (encapsulation) and transversal communicative transitions in the globalized educational spaces with an expanded network of inter-cultural educational communications. The social expediency of prioritized establishment of humanistic rather than material values in education is conceptualized and exemplified in the dependence of the eastern socioeconomic model from the eastern educational model. The Ukrainian language appears as a mezzanine of social integration, which ensures the coherence of the informational, axiological and communicative tasks of the language when providing education.

In the thesis the concept of multiple identity is clarified, which does not contradict the concept of national identity but fixes the multilingual polyphony of its national representations in the global educational space; the requirement to adhere to the horizontal connections between these representations and to prevent their hierarchical structuring that can cause destruction of democratic foundations of social life is substantiated. The role of religious values in post-secular societies is grounded. These societies latently mitigate the risks of multiple identities in the

educational space of multicultural societies and allow for the integration of national educational systems into supranational educational spaces without losing national identity. The humanistic character of the modern socially oriented philosophy of education is specified, namely, the spiritual role of the language as a means of establishing dialogical, trusting and democratic relations in the pedagogical process as a process of formation of the personality and preparation of future social changes by means of education. Language as a means of social integration and the form of representation of national identity requires a specific value justification, especially concerning the demands of national educational systems in the process of their systemic transformation. The public and educational needs associated with development and implementation of the methodology of modern (that is human-centered) understanding of national identity are revealed. This determines the need for consistent support of the national language as a state language in the field of the state language policy and the need for ensuring social integration of the society. The Ukrainian language is the key among other axial values of the national education system. Language education (first of all, the study of the Ukrainian language) has naturally gained a socio-political priority in modern Ukraine. The success of the language policy aimed at the systematic introduction of the Ukrainian language as the basic learning language should also be based on the cultural tradition of axial Christian values.

The Ukrainian language appears as a mezzanine of social integration, which ensures the coherence of the informational, axiological and communicative tasks of the language when providing education. The success of how the Ukrainian language implement the informational and communicative functions critically depends on how it implement the axiological functions, which justifies the study of the Ukrainian language as an unconditional priority of systemic changes in the educational system of Ukraine.

Modern social philosophy of education is guided by the human-centered principles, ensuring the rights and freedoms of an individual and the priority

development of civil society institutions through spiritual values, which must correlate with material values on the functional and systemic-communicative basis.

The relevance of Orest Novitsky's ideas about the spiritual basis of self-identification of a personality is grounded, in particular – the value-based rehabilitation of religion in its reconciliation with philosophy, both comprise an integral element of the education of a person with a high level of ideological culture. Orest Novitsky's philosophical heritage should be broadened, studied more deeply and used for the needs of the philosophy of education – first of all, the ideas of the fundamental grounding of pragmatic values by spiritual ones.

The thesis states that the social philosophy of education has several models of its implementation. According to the "First System Model", the social philosophy of education is viewed as a branch of knowledge that uses ideas of various socio-philosophical or philosophical-psychological systems (pragmatism, existentialism, neo-behaviorism, etc.) in the educational practice as well as some sociological schools (R. Berrow, B. Sugarman, U. Key and others). The "Second System Model" of the philosophy of education is largely associated with positivist methodology (A. Brent, A. Harris and partly L. Kolberg). T. Bafford, D. Strike, and K. Egan understand the philosophy of education as a way of transferring cultural values from one era to another (the "Third Model"). The "Fourth Model", the integrative one (P. Harst), isolates and integrates the educational and behavioral aspects of philosophical and sociological, pedagogical, ethical, psychological and other branches of knowledge as an integral part of the system of social development.

There is the distinction made in the thesis that offers various solutions to the ethical problems of development of the socio-philosophical concepts of education. They are as follows: conservative, humanistic (sometimes called rationalism), irrational, scientific and technocratic. Ultimately, socio-philosophical and socio-psychological concepts of education, social education, and pedagogy that exist in the West are aimed at the formation and education of a person, or they are

integrated into a certain social system (with different levels of individual freedom and self-organization of society – depending on the value settings of one or another concept), or even more – they are loyal to the existing system. Between them, there is, however, a difference – both in the understanding of moral qualities of a person and the nature of the value orientation that must be formed and in the methods of achieving the main goal of education.

The idea of transition to the subject-subjective model for the sake of forming pedagogical interaction that provides live and lively educational communication, a dialogue that allows the student to improve his own vision and interpretation of the problems, to develop his value-creative, sensual-spiritual self-determination is thoroughly grounded in the thesis.

The problems of Ukrainian higher education that became evident after the accession to the Bologna Process, are primarily as follows: outdated material and technical base (lack of modern technical means and new technologies in most universities, inadequate computerization of higher educational institutions, etc.) and inconsistency of the new structure of the educational process that promotes student's independent work, on the one hand, and the actual teacher assignment, on the other hand. In recent years, there are certain trends in the system of education – both domestic and global – that to some extent contradict the Euro-integration course. First, this is a sharp increase in the regional heterogeneity of education in Ukraine and pronounced regionalization. Second, the new paradigm of higher education, which focuses not on the qualification of a specialist but on his competence – it contradicts the European education idea of reducing the terms of study.

The list of publications of the applicant for Candidate Degree (PhD)

Articles in specialized Ukrainian scientific publications:

1. Zhang Xin Philosophical Views of Orest Novitsky: Critics and Associates. *Gilea*. Ed. 115 (№. 12). pp. 126 - 130 (2016).

2. Zhang Xin Problems of Personality Formation in Orest Novitsky Philosophy. *Actual problems of philosophy and sociology: Scientific and practical journal*. **Ed 14**. pp. 122 - 125. (2016).

3. Zhang Xin Orest Novitsky: Philosopher and Teacher. *Scientific journal "Philosophy and Political Science in the Context of Modern Culture"*. **Ed 4 (13)**. pp. 150 - 156 (2016).

4. Zhang Xin Relationship Between the Pedagogical and Social Tasks of the Modern Educational system. *G.S. Skovoroda KhNPU Reporter. Series: Philosophy: [Collection of scientific works]*. **Ed 48 part II**. pp. 198 - 211. (2017).

5. Zhang Xin Philosophy and Religion in Orest Novitsky's Scientific Heritage. *Actual problems of philosophy and sociology: Scientific and practical journal*. **Ed 15**. pp. 153 - 155 (2017).

6. Zhang Xin Prospects the New Model Formation of Higher Education in Modern Ukraine. *Gilea* **Ed 122 (No. 7)**. pp. 339 - 343 (2017).

7. Zhang Xin Evolution of Philosophical and World-View Ideas of Orest Novitsky. *Gilea*. **Ed 117 (No. 2)**. pp. 136 - 139 (2017).

8. Zhang Xin Education as One of the Main Communicative Components of Personal Socialization. *Scientific Journal of National Pedagogical Drahomanov University. Series*. **№ 7. Ed 37 (50)**. pp.154 - 163. (2017).

Articles in foreign periodicals:

1. Zhang Xin Spiritual and Economic Foundations of Self-Identity. *Man, Culture, Society: International Scientific Almanac [Collection of Scientific Works]*. pp. 153 - 160 (2017).

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ I. ЦІННІСНІ ЗАСАДИ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ У СУЧАСНІЙ СИСТЕМІ ОСВІТИ	10
1.1. Взаємозв'язок педагогічних та суспільних завдань сучасної системи освіти.....	11
1.2. Критика залишкових впливів старої моделі освіти	24
1.3. Особливості сучасної версії гуманізму як ціннісної основи сучасної філософії освіти	40
Висновки до першого розділу	55
Список використаних джерел	58
РОЗДІЛ II. МОВНО-КОМУНІКАТИВНІ ЗАСАДИ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ	63
2.1. Духовні та економічні засади самоідентифікації особистості.....	65
2.2. Філософські та релігійні чинники становлення особистості у науковому доробку О.М.Новицького.....	81
2.3. Освіта як одна з основних комунікативних складових соціалізації особистості.....	94
Висновки до другого розділу	107
Список використаних джерел	110
РОЗДІЛ III. ОСВІТА ТА РЕЛІГІЯ ЯК ЧИННИКИ ЦІННІСНОЇ САМОІДЕНТИФІКАЦІЇ УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА	116
3.1. Людиноцентризм та розвиток громадянського суспільства як чинники становлення ідентичності у сучасному освітньому просторі	117
3.2. Роль культури та релігії у самоідентифікації українського народу: значущість спадщини Ореста Новицького.....	131
3.3. Християнські цінності як «вісьова» ціннісна складова української моделі мовної освіти.....	148
Висновки до третього розділу	163
Список використаних джерел	166
ВИСНОВКИ.....	171
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	174
ДОДАТКИ	194

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. У добу глобалізації ускладнюються процеси формування і репрезентації національної ідентичності. Сучасні складноструктуровані суспільства є мультикультурними у широкому сенсі, бо поєднують традиційні форми мультикультурності з перспективою новітньої мультикультурної контингентності. Хоча азійський мультикультуралізм через домінування традиційних форм соціалізації дещо відрізняється від європейського, але вони мають спільні риси, поєднуючи оптику космополітичної перспективи з національним баченням свого місця у соціальному, культурному й освітньому універсумі. В освітньому просторі усе це без належного з'ясування ситуації, у якій знаходиться адресат освітніх та виховних практик, може дезорієнтувати людину, спричинити соціальні і культурні патології, які можуть стати незворотними. Одним з ефективних чинників запобігання таких патологій є мова. Взаємоузгодженість національних і наднаціональних регулятивів мовного багатоголосся в освітньому просторі є підґрунтям для формування національної ідентичності у сучасних мінливих соціокультурних контекстах.

У цьому ракурсі актуалізується також освітній вимір мовного питання у контекстах інтеркультурної комунікації та у площині формування національної ідентичності. Інструментальне застосування мови та її екзистенційний статус здатні утворювати когнітивні дисонанси, руйнувати міжпоколінні зв'язки, створювати численні конфліктогенні ситуації як у просторі освіти, так і за його межами. Дослідження цього моменту додатково актуалізує тему цього дослідження.

Особливо актуальною тема дослідження стає в умовах прискорення міграційних потоків національних студентських популяцій у напрямку зі Сходу на Захід. Освітні та наукові стажування, обміни студентською та учнівською молоддю можуть провокувати кризи ідентичності, які долаються

не в останню чергу через зняття мовних бар'єрів. Цими міркуваннями обумовлено вибір теми дослідження, яка заповнює низку так званих «сліпих плям» у проблемному полі сучасної філософії освіти, трансверсальності лінгвістичних інтерпретацій якої приділяється все ще недостатньо уваги попри існування значного доробку у площині дослідження різних аспектів феномену ідентичності.

Ступінь наукової розробленості проблеми. Проблема ідентичності у її різних вимірах та аспектах розроблялася українськими та закордонними вченими досить глибоко і розмаїто, зокрема і у розрізі набуття національної ідентичності. Передусім, слід згадати праці таких філософів світового рівня як Б.Андерсен, Е.Балібар, Ю.Габермас, Е.Сміт, а також українських дослідників, таких як П.Гнатенко, М.Єгупов, В.Калуга, М.Козловець та інших. Крім того, тему набуття національної ідентичності завдяки освіті спеціально досліджували В.Андрущенко, Т.Жижко, В.Кремень, М.Михальченко, В.Савельєв та інші.

Ціннісні засади набуття соціальної ідентичності на гуманістичних засадах досліджували представники так званої гуманістичної психології, ідеї яких набули згодом широкого філософського переосмислення. Основною характеристикою гуманізму при всіх його змінах в історичному розвитку була і залишається людяність, і при цьому центральним моментом в ній виступають спрямованість у майбутнє, до вільної реалізації своїх творчих потенцій (Г.Оллпорт, А.Маслоу), віра в себе і можливість досягнення «Я-ідеального» (К.Роджерс).

Системний аналіз взаємозв'язку духовних (як ціннісних) та матеріальних (як переважно функціонально зумовлених) характеристик освітнього процесу здійснюють також представники критичної педагогіки П.Фрейре, І.Ілліч та близькі до них за ідеями Р.Ліктмен, К.Ліч, Г.Маркузе, Р.Пребіш, Ч.Рейч, Р.Якобі. Концептуально на системних засадах зв'язки ціннісних та функціональних аспектів освіти та соціальної ідентифікації

представлені у символічному інтеракціонізмі (Дж.Мід, І.Гофман) та соціолінгвістиці (Б.Бернстайн).

У сучасних соціально-філософських та філософсько-освітніх дослідженнях ролі національної мови в освітньому просторі (Н.Замкова, Р.Сеник, Ф.Шандор, О.Яковлева та інші) також недостатньо повно розкрито її освітній потенціал у його взаємозв'язку з функціями надання соціальної ідентичності.

Все це зумовило необхідність спеціального соціально-філософського дослідження ролі національних мов як чинників формування ідентичності особистості та суспільства.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема і зміст дисертаційного дослідження є складовою частиною комплексної науково-дослідної теми кафедри соціальної філософії, філософії освіти та освітньої політики 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 № 11 від 23 лютого 2016 р.).

Мета дисертаційного дослідження полягає у визначенні особливостей та основних тенденцій самоствердження національної ідентичності у наднаціональних освітніх просторах.

Вказана мета вимагає послідовного розв'язання **наступних завдань:**

- проаналізувати світоглядні відмінності східної та західної освітніх моделей;
- охарактеризувати основні умови реалізації ціннісного потенціалу української мови в освітньому просторі України;

- уточнити статус релігійних цінностей у національному освітньому просторі;
- проаналізувати базові критерії національної ідентифікації в умовах глобалізації на матеріалі української культури;
- уточнити потенціал досвіду організації і функціонування освіти у культурах Сходу;
- на основі філософсько-освітніх імплікацій О.Новицького виявити транстемпоральні чинники формування ідентичності в освітньому просторі;
- проаналізувати гуманістичний характер соціально орієнтованої філософії освіти та визначити її роль у формуванні та репрезентаціях національної ідентичності;
- охарактеризувати роль лінгвістичної культури у запобіганні патологій формування національної ідентичності у просторі освіти.

Об'єкт дослідження – репрезентації національної ідентичності в умовах мультикультуралізму.

Предмет дослідження – специфіка та основні тенденції мовних репрезентацій національної ідентичності у просторі сучасної освіти.

Методи дослідження. Методологією даного дослідження є комунікативна філософія як теоретична та аксіологічна позиція, яка дає можливість розкрити мовно-комунікативні засади здобуття ідентичності особистістю в сучасних мультикультурних соціумах.

На цій методологічній основі також використано такі методи: аксіологічний (для виявлення базових цінностей набуття ідентичності особистості та українського народу); системний аналіз (для виявлення взаємозв'язків між системою освіти та іншими соціальними системами – економіки, політики, права тощо); інституційний аналіз (для виявлення інституційного підґрунтя мовних репрезентацій національної ідентичності).

Методологічний характер мали також окремі ідеї філософії західного неомарксизму (щодо подолання відчуження особистості за умов глобалізації чинників соціальної репресивності) та комунітаризму (для виявлення

локальних ціннісних структур, які забезпечують духовні основи для збереження національної ідентичності).

Наукова новизна дослідження полягає у концептуалізації трансверсальних мовних репрезентацій національної ідентичності у глобальному і локальних просторах сучасної освіти.

Уперше:

– проаналізовано освітню модель, орієнтовану на формування ідентичності особистості на засадах оптимізації її споживчих потреб (на прикладі суспільств буддистської економіки), на протиположності освітньої моделі, орієнтованої на штучну максимізацію споживчих потреб особистості (характерну для західних суспільств);

– визначено, що збереження і ствердження національної ідентичності у глобальному освітньому просторі через її мовні репрезентації може здійснюватись як за моделлю мовної закритості (капсуалізації), так і через трансверсальні комунікативні переходи у глокалізованих освітніх просторах з розширеною мережею інтеркультурних освітніх комунікацій.

Уточнено:

– поняття множинної ідентичності (multiple identity), яке не суперечить поняттю національної ідентичності, а фіксує мовне багатоголосся її національних репрезентацій у глобальному освітньому просторі, обґрунтована вимога дотримання горизонтальних зв'язків між цими репрезентаціями і запобігання їх ієрархічного структурування, яке може спричинити руйнацію демократичних підвалин суспільного життя;

– роль релігійних цінностей у постсекулярних суспільствах, які латентно пом'якшують ризики множинної ідентичності в освітньому просторі мультикультурних суспільств і дозволяють здійснити інтеграцію національних систем освіти в наднаціональні освітні простори без втрати національної ідентичності;

– конструктивний потенціал можливого використання в Україні досвіду надання освіти у культурах Сходу, зокрема – для визначення ціннісно-

світоглядних засад здобуття ідентичності особистості у гармонії з утвердженням ідентичності суспільства. Соціальна інтеграція суспільства потребує легітимації її системних інтеграцій – це завдання покликане виконувати національна мова зі статусом державної;

– на комунікативних засадах гуманістичний характер сучасної соціально орієнтованої філософії освіти, а саме – духовну роль мови як засобу встановлення діалогічних, довірливих і демократичних відносин у педагогічному процесі як процесі формування особистості та підготовки майбутніх соціальних змін засобами освіти;

– актуальність ідей О.Новицького щодо духовних підвалин самоідентифікації особистості, зокрема – ціннісна реабілітація релігії у її примиренні з філософією як невід’ємного елементу виховання особистості з високим рівнем світоглядної культури.

Набуло подальшого розвитку:

– роль базових комунікативних структур у формуванні ідентичності особистості та мовної репрезентації на основі розрізнення обмежених та опрацьованих мовних кодів.

Теоретичне та практичне значення одержаних результатів дослідження визначається тим, що в ньому вперше здійснено філософський аналіз національної мови як комунікативно-інтегративного чинника здобуття ідентичності. Обґрунтовано необхідність розширення дослідницького поля сучасної соціальної філософії та філософії освіти за рахунок включення досвіду розвинених країн Сходу, насамперед – Китайської Народної Республіки, як одного із світових лідерів не лише у сфері економіки, але і у сфері освіти. Виявлено додаткові теми освітнього співробітництва між Україною та Китаєм заради зміцнення міждержавних відносин та створення механізмів активного обміну освітнім досвідом.

Матеріали дослідження можуть бути використані для формування змісту навчальних дисциплін, таких, як «Соціальна філософія», «Філософія

освіти», «Освітня політика», «Педагогіка вищої школи», «Порівняльна педагогіка», «Зарубіжні освітні системи» та інші.

Апробація результатів дослідження. Основні теоретичні положення та висновки дисертаційного дослідження обговорювалися на спільних засіданнях кафедри соціальної філософії, філософії освіти та освітньої політики Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, та низці науково-теоретичних і науково-практичних конференцій, а саме: «Проблеми розвитку науки та освіти: теорія і практика» (м. Київ, 29-30 квітня 2016 р.), Міжнародна науково-практична конференція «Нові завдання суспільних наук у ХХІ столітті» (м. Київ, 17- 18 червня 2016 р.), IV Всеукраїнська наукова конференція «Філософія як культурна політика сучасності» (м. Острог, 30 вересня – 1 жовтня 2016 р.) тощо.

Публікації. Основні положення дисертації відображено в 9 публікаціях, з них: 7 – наукових статей, опублікованих в українських фахових виданнях з філософських наук, 1 – стаття у фаховому виданні, що включене до міжнародних наукометричних баз, 1 – інші публікації.

Структура та обсяг дисертації. Структура дисертації зумовлена метою та завданнями дослідження. Робота складається із вступу, трьох розділів, висновків та списку використаних джерел. Основний обсяг дисертації – Загальний обсяг дисертації – 190 сторінок, основна частина дисертації – 173 сторінки.

РОЗДІЛ І

ЦІННІСНІ ЗАСАДИ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ У СУЧАСНІЙ СИСТЕМІ ОСВІТИ

У даному розділі буде з'ясовано методологічну значущість аксіологічного підходу філософії освіти до проблем ідентифікації особистості і суспільства. Завдяки аналізу взаємозв'язку педагогічних та суспільних завдань сучасної системи освіти та критиці залишкових впливів старої моделі освіти, успадкованої від радянського суспільства, буде виявлено основні напрями можливих репрезентацій національної ідентичності у просторі сучасної освіти.

Національна ідентичність у модерних суспільствах виступала нерідко як основа національних систем освіти і сприяла вирішенню завдань Просвітництва завдяки залученню мотиваційного потенціалу національного романтизму та усвідомлення реальних завдань модернізаційних трансформацій суспільства, які включали в себе індустріалізацію, культурну революцію тощо. Однак, за доби постіндустріалізму, в умовах постмодерного підходу до постановки і розв'язання суспільних завдань, сама національна ідентичність визначається вже не настільки лінійно і однозначно, а суспільства все більшою мірою набувають характеру мультикультурних, у тому числі й за етнічною ознакою. До того ж тепер уже не стільки національна ідентичність покладається в основу освіти, скільки сама система освіти формує нове ставлення до можливих варіантів утвердження національної ідентичності.

Усе це змушує шукати нові шляхи для репрезентації національної ідентичності – передусім у просторі сучасної освіти. Втім, безумовно ці шляхи мають шанси на свою реалізацію лише за умови вироблення нового бачення гуманізму як ціннісної основи сучасної освіти, а виявлення такої

основи і особливо її концептуалізація постає одним із основних завдань сучасної філософії освіти.

1.1. Взаємозв'язок педагогічних та суспільних завдань сучасної системи освіти.

Дослідження репрезентацій національної ідентичності у сучасній соціальній теорії все більшою мірою виходить з тези, що на основі вихідних етнічних даних нація творить сама себе як певний конструкт, продукт колективної самоідентичності представників цієї нації. Тобто, важливе саме бажання ідентифікувати себе з певною нацією, а не етнічне чи навіть расове походження. Таку позицію знаходимо у знаменитій праці Бенедикта Андерсона «Уявлені спільноти» [2], до неї ж схиляється, очевидно, у своїх більш пізніх працях інший авторитетний дослідник націй Ентоні Сміт у своїй недавній праці «Культурні основи націй» [26]. При цьому останнє дослідження припускає варіативні засади і механізми утвердження національної ідентичності через самоідентифікацію. Етнічне вже виявляється не єдиним критерієм утвердження національної ідентичності – швидше підпорядкованим, хоча і важливим для з'ясування історичної складової ідентичності. А сама національна ідентичність перетворюється все більше не на ознаку, яку можна виявити позитивістськими засобами, а на певний наратив, який приваблює своїх прихильників. Отже, сама національна ідентичність визначає свою сутність у своїх репрезентаціях більше, аніж у тому що вони нібито репрезентують і що можна знайти зокрема у етнічній передісторії сучасної національної ідентичності.

Чи не найважливіші і чи не найбільш впливові репрезентації національної ідентичності зустрічаємо у сфері освіти: адже саме освіта формує особистість – про це навіть свідчить німецьке слово «Bildung», яке можна перекладати як формування образу людини, як про це переконливо пише Теодор Адорно (Адорно, 2017. С. 65). Нижче ми спробуємо виявити

загальні характеристики такого взаємозв'язку суспільного та освітнього творення людини.

Традиція філософії марксизму визначає пріоритетним напрямом освіти і виховання особистості не індивідуальну роботу з кожною людиною як об'єктом освіти і виховання, а зміну самого соціального середовища, у якому відбувається освітній процес. Так, педагогічний процес марксистки розглядають як особливий різновид і складову суспільного виробництва, а саме виробництва людини: самовідтворення суспільства тут очевидно є взаємопов'язаним із самовідтворенням людини. Загалом уся педагогічна теорія приділяє велику увагу організації умов здійснення навчання, однак такими умовами є й самі викладачі та вчителі у першу чергу. Таке бачення надає нам передусім традиція філософії марксизму, представлена нині постмарксизмом. Також варто доповнювати її елементами філософії комунітаризму, яка сприяє ціннісному аналізу суспільного виховання індивідів – як доповненню до аналізу матеріальних умов їхнього формування у марксизмі.

У цій традиції виховання і освіти слід розглядати як частину процесу соціалізації, тобто засвоєння індивідами своєї соціальної сутності, яку марксизм класично визначає як «сукупність усіх суспільних відносин». Сучасна соціальна теорія цю сукупність відносин аналізує передусім через дослідження соціальної структури та нормативної структури певного суспільства та динаміки змін у цих структурах. Базовий матеріальний спосіб суспільного виробництва при цьому трансформується у множину конкретних способів функціонування та легітимації соціальних норм та соціальних інститутів, які в кінцевому рахунку визначають суспільні потреби особистості, які визначають її бажання, вподобання, спосіб мислення, ті цінності, на підставі яких вона й здійснює вибір певного типу соціальної поведінки. Таким чином, проблематика виробництва постає як освітня проблематика: особистість соціалізується завдяки участі у суспільних практиках виробництва, розподілу, обміну і споживання знань. Те, що у

теорії Маркса пояснювалося переважно через аналіз матеріального виробництва у пізньому марксизмі і постмарксизмі, як правило, отримує пояснення через аналіз сфери культури та цінностей, однак базовим залишається загальний підхід – люди самі творять і змінюють свою суспільно-історичну практику.

Втім, це не міняє суті марксистського підходу, адже сучасна економіка як економіка знань уже давно поглинула економіку традиційну, а тому нині основною виробничою силою стали наука і освіта, а сама сфера освіти втратила свою позірну автономію духовної сфери, дистанційованість від матеріального виробництва: освіта як ядро економіки знань поступово стає стрижнем суспільного виробництва. Успішна життєдіяльність особистості як виробника прямо залежить від її активної участі у освіті протягом усього життя (*life long learning*).

Таким чином, у освіті дорослих розкривається новий суспільно-виробничий потенціал сучасної освіти: не лише людина є результатом, продуктом постійного освітнього процесу – підвищення якості виробничої компетентності особистості завдяки освіті доповнюється збагаченням самої освіти завдяки участі у ній людини, яка привносить сюди свої унікальні компетентності, здобуті у практиці її професійної економічної та іншої суспільної діяльності. Як зауважували Карл Маркс та Фрідріх Енгельс, «якою є суспільна життєдіяльність індивідів, такими є вони самі» (Маркс, 1955, С. 19). Таким чином, освіта виявляється епіцентром зустрічі суспільного та індивідуального досвіду, в освіті відбувається збагачення досвіду усіх її учасників не лише завдяки перейманню досвіду попередніх поколінь, як це традиційно відбувалося в освіті, але й завдяки обміну, розподілу і споживанню того нового виробничого досвіду, який приносить в освіту. Тут йде мова про значне розширення змісту сучасної освіти, який в ідеалі наближається до сукупного суспільного досвіду окремих суспільств, який виявляється актуалізованим, концептуалізованим і інтегрованим саме у сфері освіти. Крім того, варто брати до уваги той досвід, який виникає під час самої

освіти дорослих, досвід самої освітньої комунікації – він виражає вже не стільки зміст, скільки методи сучасної освіти, які все більшою мірою з освіти дорослих переходять у вищу освіту загалом.

У класичному марксизмі соціальне середовище визначали матеріальні обставини суспільного виробництва, а свідомість завжди наздоганяла розвиток матеріального виробництва, лише зрідка, напередодні соціальних революцій дещо випереджаючи його. Внаслідок такої настанови у класичному марксизмі розвинений доволі жорсткий соціальний детермінізм, а особистість відповідно підпорядкована об'єктивному ходу історії. Натомість у постмарксизмі свідомість виявляється вже центральним елементом суспільного виробництва. Дійсно, з середини ХХ століття спочатку інтелектуалізація праці, а нині стрімко зростаюча роботизація матеріального виробництва вивільняють людину з безпосереднього технологічного процесу виробництва – на чому наголошував, до речі і сам Маркс у своєму прогнозі розвитку суспільства (щоправда у Маркса це характеристики вже комуністичного суспільства). Таким чином, цілком справедливо постмарксистичні наголошують на зростанні ролі культури над старою економікою, а також надають усій культурі, а особливо її комунікативній складовій виробничих функцій. Економіка все більшою мірою свідомо і різнопланово зосереджується на виробництві людини, а не товарів. Спочатку як економіка послуг, згодом як економіка знань. А ті сучасні соціальні філософи, які починали як марксистичні – такі, як Юрген Габермас, Ален Бадью, Жиль Дельоз, Мануель Кастельс, Фредерик Джеймісон та багато інших – наголошують на соціальній комунікації та сфері культури як основі сучасного суспільного виробництва.

Це не означає заперечення соціального детермінізму класичного марксизму, але це означає радикальне переосмислення механізмів його реалізації. Відтепер саме особистість як активний і свідомий член суспільства є головною ланкою соціального детермінізму – звісно, не як одинак, а як член розвиненого громадянського суспільства, соціальних мереж, творчих

суспільних груп. Людські потреби, як і раніше, є основою економічного розвитку, але тепер не типізовані потреби, а соціальні потреби в усьому їхньому розмаїтті.

Іншим важливим аспектом формування належних соціальних умов успішної освіти є пріоритетне врахування викладачем потреб студента. Болонський процес, до якого вже майже як десятиліття приєдналася українська система вищої освіти, орієнтує на здійснення своєрідного коперніканського повороту у вищій освіті: вся вона має перебудуватися зі зміною центру постановки і вирішення проблем і перейти від пріоритетного значення потреб викладання (teaching) до пріоритетності потреб навчання (learning). Це не означає знецінення ролі професури у здійсненні навчального процесу, однак сам цей процес відтепер розглядається як освітня комунікація, у якій студент має не менше прав при визначенні змісту свого навчання – зокрема за рахунок академічної мобільності та вибору навчальних дисциплін у своєму університеті. Український дослідник Віктор Зінченко докладно дослідив витоки цього розрізнення у гумбольдтовій моделі університету, яка згодом поширилася по континентальній Європі: «До недавнього часу в континентальній Європі – принаймні в Німеччині і Франції – можна було говорити про домінування так званої Гумбольдтової моделі університету. Це модель, висхідна до Берлінського університету, який заснував 1809 знаменитий німецький філолог, історик і філософ Вільгельм фон Гумбольдт. Вона будувалася на принципі двох свобод: *Lehrfreiheit* (свободи викладання) і *Lernfreiheit* (свободи навчання)» (Зінченко, 2011d, С. 51).

Розрізнення свободи викладання і свободи навчання насправді давало більше свободи як професору, так і студенту. Раніше професор був зобов'язаний викладати за стандартним навчальним планом і стандартний зміст навчальної дисципліни. Досить згадати, як Кант навіть вже будучи визнаним генієм філософії ще деякий час продовжував викладати студентам за зразком філософії, базованим на системі Крістіана Вольфа. Лише

Гумбольдт запровадив систему навчання, де професор сам визначав зміст і методу свого викладання, а студент – міг сам обирати частину курсів, які він буде опановувати. «Фактично, Гумбольдтова модель означала відмову від ідеї «предметного» навчання, при якій студент мав жорсткий навчальний план і вивчав «предмети» або «дисципліни». Це був перехід від старої системи навчання, що центрувалася на предметі (що саме вивчали), до освіти, центррованої на особі (як того, хто навчає, так і того, кого навчають). І в такій системі традиційні «предмети» перетворювалися дуже часто на семінари професорів – які студенти, а також і люди ззовні університетів, могли вільно відвідувати. І попри те, що вона народилася в Німеччині, у кінці XIX століття вона почала проникати у Францію та інші країни Західної Європи» (Зінченко, 2011d, С. 51). Однак, лише у 1871 році у тексті Ернеста Ренана, знаменитого французького історика, «Інтелектуальна і моральна реформа» було публічно визнано, що поразка Франції у 1870-1871 роки під час франко-пруської війни є наслідком вищої досконалості німецької системи освіти порівняно з французькою, як далі зауважує Зінченко. Ренан звернув увагу, що французька модель освіти орієнтована переважно на лекції і трансляцію готових знань, а відповідно – на вихованні дисципліни тоді як німецька модель орієнтує на важливу роль семінарів і спільний пошук і творення знань професорами спільно зі студентами в самому освітньому процесі. Це вже виховує ініціативність і прагнення сформувати власну позицію.

Зінченко звертає увагу на те, що німецька модель вищої освіти середини XIX століття значно більшою мірою орієнтована на те, щоби «дати можливість професорові презентувати і обговорити конкретні результати своїх досліджень. Такі семінари є, власне, презентацією і обговоренням результатів самого дослідницького процесу, який здійснює професор, – один або разом зі своєю дослідницькою групою. Вони можуть тривати роками – і при цьому ніколи новий рік не повторює попередній» (Зінченко, 2011d, С. 52).

Західна Європа значною мірою прийшла до втілення академічної свободи професури і студентства у моделі гумбольдтового університету як університету автономного у прийнятті академічних рішень ще у XIX столітті. Для цього йому довелося долати як залишки спадку середньовічних університетів (жорсткої структури навчального плану і незмінних принципів і метод викладання), так і спокусу радикальної відмови від цього спадку у так званому наполеонівському університеті, у якому вперше в світі була втілена ідея секулярного університету, однак ціною ще більш жорсткої уніфікації викладання у національному масштабі (досить згадати, що на усю наполеонівську Францію існував один-єдиний університет, а усі колишні університети і навіть знаменита Сорбонна перетворилися формально на підрозділи цього академічного Левіафана).

Польський дослідник європейського університету Марек Квек (або ж Квіек у інших українських перекладах) привертає увагу до інших аспектів становлення гумбольдтового університету. Він розглядає його виникнення як результат замовлення на певний тип університету з боку модерну: «було чітко визначено соціальну функцію та роль Університету, як одного з найвагомійших закладів модерної доби» (Квек, 2008, С. 272), а відтак аналізує взаємодію між новими модерними інститутами: національною державою та модерним університетом. Болонську систему Квек при цьому розглядає де в чому як посилення закладених Гумбольдтом традицій, але у чомусь – і як доведення їх до небажаних крайнощів, які ніби дискредитують цю модель, хоча насправді вже свідчать про появу нової європейської моделі університету (Квіек, 2009, С. 273-278). З одного боку, Болонська реформа посилює ідею автономії університету за рахунок підвищення академічної мобільності. Значно зростають можливості студентства продовжувати своє навчання не лише у стінах рідного університету чи іншого національного вишу, але й за кордонами своєї країни, але в нових значно ширших рамках кордонів Євросоюзу. Студенти можуть в цих кордонах без великих організаційних проблем переміщатися з одного навчального року на

наступний переїздити до іншої країни в той університет, де більше викладають специфічний предмет зацікавлень цих студентів. Втім, для забезпечення такої мобільності сама ж Болонська система продукує уніфікацію багатьох аспектів викладання у вищій освіті країн-учасників Болонського процесу, а це вже значно зменшує те академічне розмаїття, яке й є реальною першопричиною академічної мобільності.

Квек також звертає увагу на те, що Болонська система вирішує кілька історичних завдань, однак і сама вже все більше застаріває: «з погляду тенденцій останніх десяти років, «Велика хартія університетів» виглядає пам'яткою минулих часів» (Квієк, 2009, С. 284). З одного боку, поява Болонської системи пов'язана з кризою модерних національних держав, наростанням глобалізаційних тенденцій та постанням держави добробуту на зміну кейнсіанській державі. З іншого боку, Болонська система, яка на перших порах була покликана протистояти глобалізації та адаптувати європейські університети до нових вимог глобальної економіки, тепер все більше перешкоджає ринковим вимогам цієї економіки – беручи до уваги тенденції становлення транснаціональної освіти (Квієк, 2009, С. 281), посилення комерційних інтересів самих університетів (Квек, 2008, С. 283) та зменшення їхнього державного фінансування (як освітніх, так і науково-дослідницьких програм) у самих країнах ЄС, а також «різницю проблем вищої освіти, із якими стикаються давні члени ЄС-15, нові члени ЄС та посткомуністичні переходові країни взагалі» (Квієк, 2009, С. 281).

Віктор Зінченко вводить поняття «соціальної філософії виховання і освіти» аналізуючи передусім інституційні засади її забезпечення (Зінченко, 2011d, С. 189-200). На нашу думку, оцінювати завдання соціальної філософії освіти і виховання слід також, виходячи з того антропологічного факту, що основні свої соціальні риси людина отримує внаслідок соціалізації, тоді як від народження, так би мовити біологічно, вона має лише певні вроджені задатки до цієї соціалізації. Дійсно, самі собою ці задатки не реалізуються, оскільки поза людським соціальним середовищем людина, як правило, гине,

а людські немовлята виховані у нелюдському соціальному середовищі (наприклад, у сім'ї мавп) не проявляють власне людських характеристик, втім не опановують також і повною мірою нелюдською соціальністю. Таким чином, важко переоцінити значущість соціальних інститутів, і передусім освітніх інститутів, для набуття людиною власних, соціальних характеристик. Можна стверджувати, що з біологічної точки зору це переважно питання опанування безумовними рефlekсами, однак пояснити соціалізацію належним чином можна лише з позицій культури.

Культура як сукупність усього створеного людиною має стати змістом освіти. В.Зінченко конкретизує механізм суспільної реалізації цього завдання: «Можливості, пов'язані з інституційним, громадянським, соціально-економічним розвитком суспільства, в даний час багато в чому визначаються якістю системи освіти і виховання. Якість же останньої, у свою чергу, визначається не тільки здатністю суспільства швидко асимілювати отримані знання. Воно все більше залежить від його морально-етичних та культурних складових, тобто елементів системи освіти і виховання, які акумульовані в античному понятті пайдейї. Виникає гостра необхідність використання традиційних, модерних і постмодерних культурних цінностей та етичних принципів в соціально-економічному розвитку суспільства, яке прийнято вважати сучасним» (Зінченко, 2011d, С. 11). Варто зауважити, що такий підхід може застосовуватися доволі варіативно – в залежності від того, у якій саме пропорції сполучають елементи «традиційних, модерних і постмодерних культурних цінностей та етичних принципів», а головне – які цінності постають у якості базових. Адже, звертаючись до постмодерних цінностей, вже неможливо повністю і беззастережно приймати традиційні цінності і навпаки, приймаючи як безумовні традиційні цінності, особистість вже доволі обмежено може «гратися» смислами і цінностями, як це властиво постмодерну.

Етьєн Балібар при визначенні суті сучасних націй з'ясовує, що вони не можуть розглядатися ані як близькі до природних соціальних спільнот

людські спільноти, ані як суто небіологічні раціоналізовані і формалізовані утворення на кшталт «суспільства» у визначенні Фердінанда Тьоніса: «форма-нація не опиняється в класичній опозиції ні на боці «спільноти» (Gemeinschaft), ні на боці «суспільства» (Gesellschaft), а слід її помислити одночас більш абстрактно та історично – як структуру чи структуральну причинність» (Балібар, 2006, С. 48). Натомість, нація виникає як результат подібної самоідентифікації багатьох індивідів як членів певного суспільства чи то громадян певної держави: «Треба, щоб кожен індивід утворював певну ідентичність: але він (чи вона) може це робити тільки приймаючи або відкидаючи ті ролі, що накладаються у межах стосунків переносу (трансферу), який індивід мусить прийняти, здійснюючи на практиці похідні від цього трансферу позитивні чи негативні ідентичності. Утім, індивіди завжди вже занурені у множину практик, які вводять їх у стосунки з «об'єктами» (у фрейдівському значенні цього слова), що також мало сенс для класичної епохи (Декарт, Спіноза, Г'юм), тобто з іншими індивідами, які для них є джерелом залежності, любові й ненависті, страху й надії, – й таким-от чином вони стають суб'єктами. Тож вони мають множину ідентичностей або конкуруючих між собою «особистостей», що витворюються, починаючи з дитинства» (Балібар, 2006, С. 55). Таким чином, йде мова про діалектичну взаємодію зовнішніх чинників та внутрішніх потреб особистості, які кожен зі свого боку впливають на спосіб досягнення ідентичності. Більше того, Балібар розвиває поняття «множинна ідентичність» для пояснення того, яким чином особистість може підтримувати декілька типів ідентичності без психологічного чи соціального конфлікту. Звісно, йде мова не про підтримання водночас ідентичності кількох націй, але про можливість бути водночас представником певної нації, патріотом своєї «малої батьківщини» всередині цієї нації, а також ідентифікувати себе з великим, наднаціональним соціальним утворенням – наприклад, Європейським Союзом як таким, що є новою батьківщиною для багатьох європейців.

Приклад з національною ідентичністю дозволяє концептуалізувати увесь процес соціалізації особистості, а отже може бути переосмисленим і для сфери освіти, а особливо – вищої освіти, коли мова йде вже про практично сформовану особистість, яка свідомо конструює свою ідентичність. Таким чином, підхід Балібара спрямовує методологію дослідження у бік соціального конструктивізму. Однак, така позиція у сфері освіти все ж не може розглядатися як базова чи, тим більше, виняткова – адже тут мова йде завжди про розвиток не просто загальних біологічних характеристик індивіда як представника роду *Homo Sapiens*, але про розвиток цілком конкретних генетично успадкованих задатків даної особистості. У когось є хист до математики, а у когось – до малювання, у когось – до технічних наук, а у когось – до суспільного управління тощо. Тим самим, множинна ідентичність вибудовується не абстрактно, довільно, а на цілком визначеному фундаменті: біологічному, історичному, соціальному. І якщо свої біологічні задатки людина не може радикально змінити, як не може ігнорувати чи переписувати історію свого народу, то свої соціальні характеристики людина цілком може і навіть зобов'язана коригувати згідно із своїми запитами. Однак, такі корективи можуть бути тим більш успішними, чим краще людина з'ясовує свої базові (біологічні, історичні та соціальні) можливості і чим більш повно і адекватно використовує їх для конструювання своїх соціальних ідентичностей.

Звісно, такі конструювання не відбуваються цілком суб'єктивно, вони швидше мають інтерсуб'єктивний, колективний характер. Чи не найбільш значущим є при цьому спільний досвід поколінь. З одного боку, особистість переймає у освіті не абстрактні знання, а акумульований в них досвід попередніх поколінь. Це треба добре усвідомлювати і тому належне виховання є не стільки доповненням, скільки базисом успішної освіти як навчання знань. З іншого боку, освіта відбувається також переважно як колективний, спільний досвід, що також суттєво впливає на формування спільних цінностей нового покоління ще під час отримання освіти. Особливо

значущим це є для отримання освіти вищої. Саме у вищій освіті спільні цінності виявляються пов'язаними із новими, спільно здобутими знаннями, тобто новими знаннями, і сам факт їх спільного відкриття об'єднує нове покоління як тих, хто якнайкраще розуміють один одного і визнають один одного. Нарешті, освіта це отримання знань і критична оцінка і прийняття цінностей попередніх поколінь і творення нових знань і цінностей, це також визначення свого ставлення до наступних поколінь. Адже, отримання освіти є також неявною турботою про наступні покоління – свої знання і цінності кожне покоління здобуває не лише у егоїстичних цілях, але й для утвердження базису для народження і виховання власних дітей. Здобуті знання не лише будуть забезпечувати успішну майбутню професійну діяльність, а отже й матеріальні засоби для утримання сім'ї, але й дають підстави для того, щоби бути впевненими в тому, що цим дітям буде заради чого жити. Адже для народження дітей потрібна не лише біологічна здатність, але й впевненість у тому, що вони будуть щасливі і матимуть успіх у суспільному житті. Отже, необхідно створити для них комфортний соціальний світ, а також передати їм ті знання і цінності, які їхні батьки перевірили на власному досвіді як гідні і ефективні.

У пошуках кращих знань і більш гідних цінностей люди отримують освіту. При цьому за сучасних умов освіта все більшою мірою глобалізується. Це означає, з одного боку, деяку уніфікацію змісту і методології надання освіти, але, з іншого боку, це переважно означає зростання мобільності людей у пошуках знань. Збігнев Бжежинський звертає увагу, що глобалізація ще й досі не стала, але має стати передусім не глобалізацією для товарів, а глобалізацією для людей: «Якщо розглядати глобалізацію як природний наслідок всесвітньої технологічної революції, а не як доктринальну дискусію, вона робить досить актуальною проблему глобальної міграції» (Бжежинський, 2004, С. 213). У пошуках кращого життя люди прагнуть здобути знання. Ці знання потрібні для того, щоби довести свою високу професійну кваліфікацію і затребуваність на ринках праці інших

країн. Однак, також часто люди не отримують знання, щоби переїжджати у інші країни, але навпаки – їздять у інші країни, щоби отримати знання, потрібні для своєї батьківщини. Такі люди прихильні більше не до міграції, а до академічної мобільності. Втім, мірою того, як вища освіта і освіта в цілому стають завданням для професійного удосконалення протягом усього життя академічна мобільність і міграція все більшою мірою взаємно переплітаються.

Розуміння важливості академічної мобільності посилює вимоги до України опанувати світовими стандартами освіти. У сфері вищої освіти такою безумовною і очевидною вимогою є необхідність опанувати принципами роботи гумбольдтового університету. В.Зінченко так характеризує цю ситуацію: «Специфіка українського контексту полягає в тому, що країна ще не пройшла дуже важливого етапу розвитку європейської освіти – а саме етапу *гумбольдтівського університету*. У Україні нині майже невідома модель подвійної свободи, згідно якої освітній процес будується через поєднання свободи викладання і свободи навчання. У сучасній Україні гумбольдтівська ідея свободи навчання і викладання тільки починає реалізуватися в деяких університетах; загалом система освіти продовжує копіювати радянську модель – а, це означає, відстає від європейської принаймні на півтора століття. Водночас варто розуміти, що заклики повернутися до принципів гумбольдтівської освіти і будувати новий університет, який би нарешті спирався на ці два принципи, є дещо запізнілими. Слід враховувати, що в сучасній Європі гумбольдтівська модель є хоча і надзвичайно цінним надбанням – але явищем, що поступово відходить в минуле. Вона поступається місцем університету, де знання набувають інструментального характеру, а освіта, переставши бути елітарним явищем, все більше орієнтується на потреби ринку праці і технологічного розвитку. Водночас, гумбольдтівська модель минулого прищепила дуже важливий елемент європейській освіті – а саме, автономізацію і викладача, і студента» (Зінченко, 2011d, С. 53). Таку

автономізацію слід розглядати як частину загальної демократизації суспільства, але водночас ми переконані, що вона має стати передусім стимулятором такої демократизації, сучасний університет має виступати каталізатором суспільних змін.

На жаль, за свідченням В.Зінченка, в Україні замість того, щоби бути у авангарді демократизації, й досі самій системі освіти властиві застарілі характеристики: «В Україні, де система освіти досі залежить від планів, які визначаються «нагорі», – в уряді, міністерстві, керівництві університету, деканаті – залежно від рівня рішення – перехід до Болонської системи може призвести до болючих наслідків – і саме до того, що, попри численні декларації, справжня свобода викладання і навчання так і залишиться примарою» (Зінченко, 2011d, С. 43). Таку ситуацію можна подолати, лише змінивши базові цінності системи освіти – передусім серед широкого освітянського загалу, який має здійснювати тиск на бюрократичні структури. Такий же тиск здійснює і українська політика, яка хоч і важко, але послідовно йде шляхом демократичних реформ.

Таким чином, саме цінності виховання дають можливість пов'язувати між собою соціальне замовлення, яке конкретизується у окремих суспільних завданнях освіти (у тому числі як громадянської освіти та освіти для задоволення потреб народного господарства у майбутніх фахівцях) та власне педагогічні завдання. При цьому у пріоритеті повинні бути незаперечні духовні цінності, які, крім того, мають функціональну значущість щодо освіти і суспільства. Однією з таких пріоритетних цінностей є рідна мова.

1.2. Критика залишкових впливів старої моделі освіти.

Прогнози розвитку і моделі не лише можливого, але й бажаного стану освіти, здійснення успішного системного управління ними мають ґрунтуватися на доволі високому рівні розвитку педагогіки і пов'язаних з нею наук. Про це пишуть як численні українські, так і закордонні теоретики

педагогіки у пострадянських країнах – передусім у Російській федерації (Педагогика, 2000). Наявний стан теорії і практики освіти при цьому оцінюють як такий, що «не повною мірою відповідає об'єктивним вимогам як розвитку суспільства в цілому, так і потребам гуманізації пострадянської освіти зокрема. Це пов'язано з тим, що на педагогіці, як і на інших науках, що входять в область гуманітарного знання, позначився негативний вплив командно-адміністративної системи, який загальмував її розвиток» (Педагогика, 2000, С. 13). Автори підручника з педагогіки за редакцією С.А.Смірнова докладно аналізують причини такого стану справ, зазначаючи як власне освітні та наукові, так і соціальні причини та наслідки такої кризи сучасної педагогіки та здійснюють огляд можливих шляхів виходу з цієї кризи.

При цьому розрізняють як зовнішні для системи освіти чинники кризи, так і внутрішні. Зрозуміло, що ці зовнішні чинники здатні пришвидшити подолання кризи або навпаки – поглибити її. Однак, саме внутрішні чинники кризи є найбільш загрозливими і навіть смертельно небезпечними для системи освіти, а з іншого боку – саме внутрішні чинники поліпшення ситуації у педагогіці здатні сприяти її виходу із затяжної кризи та забезпечити упевнене оздоровлення усєї системи освіти.

Можна також погодитись з авторами цитованого підручника, що криза педагогіки не може бути відокремлена від кризи гуманітарних наук загалом, тому варто розглянути цю кризу та її причини докладніше. Автори підручника пропонують вирізнити з-поміж цих причин «ті, які належать до компетенції педагогіки і обумовлені специфікою її предмета» (Педагогика, 2000, С. 14).

1. Першою причиною вони називають глибоку теоретичну кризу самої педагогіки як науки: «Насамперед слід підкреслити ту обставину, що наука не може обійтися без логічно доведених і експериментально перевірених системних знань про об'єктивні закономірності розвитку явищ, що вивчаються нею. Відсутність таких знань не дозволяє дати наукове

пояснення явищ, процесів, передбачати і перетворювати їх. Педагогіка, як це не парадоксально, тривалий час обходилася без головного – теоретично вивіренних і обґрунтованих педагогічних закономірностей. Проблема законів і закономірностей у педагогіці і сьогодні розроблена досить слабо і знаходиться на стадії загальних дискусій і побажань. Тому закономірності освіти часто-густо замінюються або дуже загальними положеннями, практичне використання яких надзвичайно утруднені, або приватними судженнями, які мають вузьке значення і не можуть бути перенесені в нові педагогічні ситуації, або відвертими трюїзмами (загальновідомими істинами). Відсутність знань про стійкі зв'язки між цілями, змістом, умовами і результатами педагогічних дій призводить до того, що не тільки підручники та навчальні посібники, а й наукові праці з педагогіки переповнені інформацією про те, що треба робити, замість того, щоб відповісти на питання: як це робити? Педагогіка перетворилася в «науку повинності» (Педагогіка, 2000, С. 14). Лише у загальному підході можемо прийняти позицію авторів підручника: адже у гуманітарній сфері не може бути законів, подібних до природничих – як би нам цього не хотілося. Зовсім інша справа, що коли ми говоримо про належне, те, що «повинно» бути, тут працює «теорема Томаса» або ж, як її називав Роберт Мертон ситуація пророцтва, яке саме себе справджує, впроваджує: те, у що ми щиро віримо, стає мотивом нашої поведінки і робить реальним те, чого раніше не було (Мертон, 2006, С. 605-627). Таким чином, біда не у тому, що педагогіка втратила свою метафізичність, а у тому, що вона не здобула себе як науку втілювати майбутнє. Позитивізм – не найкраща ціннісна основа для педагогіки, хоча у інструментальному плані він, звісно, найбільш зручний.

2. Навряд чи варто радіти втраті ідеологізації педагогіки, якщо вона не набула інших, більш сталих ціннісних основ. «Для педагогіки радянського періоду була характерна ідеологізація її методологічних основ. Теоретичні докази, перевірка гіпотетичних положення виступали як наслідок ідеологічних настанови псевдомарксистської теорії (точніше, певних

ідеологічних догм системи влади), а не як результат дії вивірених соціально-педагогічних і власне педагогічних закономірностей. Основним ідеологічним принципом у педагогіці був т.зв. «класовий підхід» до виховання, метою якого було формування «радянської людини». Зміст освіти в зв'язку з цим стали визначати такі ідеологічні стереотипи, як войовничий вульгаризований атеїзм, безумовний примат колективістського і перш за все державного над індивідуальним, підміна права мораллю і ін.» (Педагогика, 2000, С. 14). Таким чином, ми згодні з авторами підручника лише у тому, що втрата ідеологічності корисна для педагогіки. Однак, навіть ідеологія задавала педагогіці певні ціннісні орієнтири, а це набагато краще, ніж повна їхня втрата і соціальна аномія та цинізм, які починають неухильно наростати за умов ціннісного вакууму. Тому варто вітати неідеологічний патріотизм, звернення до цінностей демократії, а головне – звернутися до національних традицій, щоби повернути надійну ціннісну основу для педагогіки.

3. Втім, не можна не погодитись з тим, що автори підручника рішуче засуджують ізоляцію національних педагогічних систем педагогіки в цілому від світового педагогічного досвіду, світової педагогічної науки і загалом від гуманітарної культури світу: «Ідеологізація зумовила ізоляцію вітчизняної школи і педагогіки від розвитку світового педагогічного досвіду та загальнолюдської гуманітарної культури. Взаємини з педагогікою розвинених країн мали характер ідеологічної боротьби. У розхожих штампах, якими рясніли праці з педагогіки, як правило, були відсутні позитивний аналіз західних досягнень в сфері освіти, спроба осмислити і порівняти педагогічні концепції і досвід. Це призвело до самоізоляції радянської педагогіки і декларування своїх пріоритетів у світовій педагогіці. Тим часом зарубіжна педагогіка, навпаки, імпортувала багато педагогічних ідей радянських дослідників і досвід організації освіти, змінювала освітню політику з урахуванням наших досягнень. Так, у Західній Німеччині був створений цілий науковий інститут, що вивчає педагогічну спадщину А.С.Макаренка. У ньому зібрані всі відомі матеріали, статті, листи великого

педагога і випущено повне зібрання його творів, де опубліковані також і матеріали, невідомі вітчизняній педагогіці» (Педагогіка, 2000, С. 15). Так, у Європі вивчають досвід подолання засобами освіти бідності і нерівності (Педагогіка, 2000, С. 14), наявний широкий досвід позашкільної освіти та багато чого, що впливає з розробок українських видатних педагогів – А.С.Макаренка, В.О.Сухомлинського та інших. Але ще більше у світі за часи СРСР було напрацьовано зовсім інших педагогічних теорій та методик, які ми коротко оглянемо дещо нижче.

4. Не можна, втім, погодитись з розумінням авторів підручника поняття парадигми. У них воно постає чимось загрозливим для педагогіки, результатом інтервенції у педагогіку ідеології: «Ідеологізація засад педагогіки привела до девальвації понять в педагогічному мисленні, в результаті чого все ширше стали використовувати ідеологічні парадигми, що спотворюють суть педагогічних явищ. Вони гальмували розвиток освіти. Педагогічна парадигма – це усталена думка, певний стандарт в рішенні однотипних освітніх завдань» (Педагогіка, 2000, С. 16). Однак, варто нагадати, що термін «парадигма» застосовується передусім для сфери історії науки (Кун, 2001). І якщо певна парадигма виявилася тісно взаємопов'язаною з ідеологією, витіснити цю парадигму може лише інша парадигма, але вже не заідеологізована. Видається, що більш доречно йти шляхом, який пропонує М.Бойченко, який у сфері освіти України, та й інших пострадянських країн вбачає необхідність подолання діяльнісної парадигми як радянської, догматично-марксистської перейти до комунікативної парадигми як ліберальної, демократичної, такої, що корелює з ідеями гуманістичного західного марксизму (Бойченко, 2010, С. 15). Зразки осмислення основних обрисів демократичної парадигми у освіті можна знайти і у західних авторів (Dennehy, 2002, С.12).

5. Повністю поділяємо жорстку критику авторами підручника практики придушення педагогічної творчості, яка панувала останні десятиліття в СРСР. Однак, лише частково можемо погодитись з її причинами: «Знищення

або замовчування вітчизняних досягнень. На багато років з наукових фондів були виведені праці відомих вітчизняних вчених – П.П. Блонського, Л.С. Виготського, М.Я. Басова, С.Т. Шацького, М.М. Рубінштейна, ідеї яких стали адекватно трактуватися лише останнім часом. Закриття педологічних лабораторій, в свою чергу, призвело до відмови від діагностики і корекції особистісного розвитку, а в педагогіці утвердилися традиції авторитарної педагогіки» (Педагогіка, 2000, С. 16). Авторитарна педагогіка мала своєю основною причиною не закриття педагогічних лабораторій, а спосіб домінування авторитарної, напівтоталітарної ідеології в країні – закритою від принципової, справжньої критики була не лише педагогіка, але й уся політична система, за великим рахунком усе суспільство. Досвід значної лібералізації освіти і усього суспільства в Китаї у останні десятиліття при збереженні комуністичної ідеології показує, що причиною такого командно-адміністративного стилю у педагогіці була не стільки сама по собі марксистська і комуністична ідеологія, скільки той політичний анти-ліберальний режим, який спромігся лише на видимі певні поступки, а коли дійшла справа до реальної лібералізації, влаштував переворот і намання встановити диктаторську владу «ГКЧП».

б. Останню негативну тенденцію, яку називають автори підручника, засуджуємо також ми. Однак, вважаємо, що вона була властива не лише СРСР – більше того, цю тенденцію ще й досі не подолано у більшості країн світу: «Зневажливе ставлення до передового педагогічного досвіду. Кризові явища в педагогіці пов'язані не тільки із замовчуванням або фальсифікацією подій минулого, а й з неправильною інтерпретацією сучасних педагогічних концепцій» (Педагогіка, 2000, С. 17). Це питання вже не стільки загальної ситуації в країні, скільки проблема ефективності педагогічного менеджменту. А ця проблема має вирішуватися кожним навчальним закладом зокрема. В Україні вже наявні певні теоретичні напрацювання щодо вирішення цього завдання (Зінченко, 2011d, С. 102).

Окресливши негативні тенденції, яким українська педагогіка переважно

завдячує радянському минулому, варто звернути увагу на те, що може протиставити цьому Україна завдяки зверненню до світового педагогічного досвіду. «У сучасному світі існує велика різноманітність систем освіти. Це пов'язано, в першу чергу, з тим, що, наприклад, навіть єдина Європа включає в себе різні держави, відрізняється культурним, соціальним, політичним, філософським, релігійним і економічним різноманіттям. Це різноманіття знаходить своє відображення, зокрема, в документах, які супроводжують Болонський процес. В них ставиться завдання врахування традицій національних культур і національних систем освіти» (Зінченко, 2015, С. 177). «У сучасному світі відбувається диверсифікація різних моделей вищої освіти. У той же час багатоваріантність, різноманіття моделей вищої освіти не виключає їх своєрідності. Одночасно *багатомодельність систем освіти* не виключає і їх загальних проблем, пов'язаних: з необхідністю перманентної адаптації освітніх програм до сучасних потреб суспільства, з підвищенням вимог до рівня і якості освіти» (Зінченко, 2015, С. 153). Проблемне поле, в рамках якого представлена дана тема, досить різноманітне. Досить сказати, що питання, пов'язані з вивченням управління, розглядаються в роботах, присвячених комунікації, філософії мови і мовлення, семіотики, кібернетики, психології, не кажучи про роботи власне з менеджменту. Аналогічна ситуація складається і з дослідженням проблем освіти.

Згадане щойно дослідження В.Зінченка наводить на роздуми і викликає потребу розвинути його ідеї (Зінченко, 2015, С. 153-154). На початку ХХІ століття концепції глобального розвитку, моделей управління і рівнів самоуправління, проблеми соціального виховання і освіти, а особливо вищої, їхня роль у становленні громадянських інститутів, держави й вплив на життя суспільства набули особливої актуальності й стали предметом ґрунтовних досліджень економістів і філософів, педагогів і соціологів, політологів. Разом з тим бракує системних досліджень з інтегрованого концептологічного соціально-філософського і управлінського досвіду системного реформування соціальних інститутів, його систем управління, а також освітніх організацій

провідних країн світу. При цьому необхідне порівняння аналогічних завдань, поставлених перед громадянським суспільством в Україні та в цих країнах. Цю теоретичну нестачу і має компенсувати наше дослідження. Воно присвячене науково-практичним проблемам, які не лише мають значну наукову актуальність, але й ще більшою мірою є «на часі» у сфері філософії освіти і самої освіти, які переживають нині в Україні новий етап уточнення власної ідентичності. Таке уточнення пов'язане як зі зміною засад управління і, зокрема, освітою, зі здобуттям Україною незалежності, так і з масштабними і глибокими процесами демократизації, без яких саме здобуття незалежності втратить один зі своїх стабілізуючих та таких, що гарантують подальший розвиток, чинників. Втім, демократизація освіти – це не просто умонастрій, прагнення рівності і справедливості для всіх, а й передусім – прагнення рівної та справедливої участі всіх у прийнятті рішень. З одного боку, це потребує практичного залучення елементарної, базової комунікативної культури, з іншого – потребує роботи кожного учасника освітньої комунікації над власними чеснотами, передусім академічними. Кожен не лише може помилитися (*erare humanum est*), але неминуче припускається помилок (адже ніхто не здатен контролювати себе тотально) – питання полягає у бажанні виправляти ці помилки як сталому і свідомому бажанні.

Ще у 2001 році Згуровський зазначав, що «у науці та освіті «відбувається глобалізація дослідницької, навчальної, інноваційної діяльності за рахунок формування нових дослідницьких мереж і систем дистанційного навчання, які діють у світі незалежно від географічних чи політичних кордонів. Сучасні телекомунікаційні мережі дозволяють окремим ученим чи науковим колективам ставати членами глобального дослідницького простору у відповідній галузі знань, не залишаючи при цьому свою країну, установу і дім. В такий спосіб вони отримують доступ до нових ідей, методів чи приладів і приєднуються до глобального творчого процесу. Ці співдружності вчених отримали назву «віртуальних

лабораторій». Вони стають усе більш організованими, а їхня діяльність більш ефективною і значущою. Останнім часом набули великого значення проекти з дистанційного навчання та наукові проекти, в яких одночасно беруть участь тисячі дослідників із десятків країн світу (Згуровський, 2001). Глобалізація охоплює також і національні моделі виховання, причому національне може відтепер ефективно відтворюватися за умови дотримання правил міжкультурної, міждержавної комунікації (наприклад, як це відбувається нині зі статтею 7 нового Закону України «Про освіту»).

За свідченням В.Власова, «Питання, пов'язані з управлінням освітою і суспільним вихованням в даний час знаходяться в центрі уваги не лише вітчизняної, а й світової громадськості» (Власов, 2013, С. 261). «Таке ставлення до проблем освіти обумовлено цілою низкою причин, серед них одне з найважливіших місць займають проблеми, пов'язані з глобальними змінами в світі, які явно проявляються і в системах освіти. Зокрема, проблеми глобалізації виявляються у Болонському процесі. В даний час в рамках української системи освіти, так само, як і європейського освітнього простору, активно обговорюються проблеми цього процесу. Його сутність по-різному оцінюється як в Україні, так і в Європі. Проте зрозуміти особливості сучасної культури управління освітою на нинішньому етапі без аналізу зарубіжних систем виховання і освіти просто не можна» (Зінченко, 2014с, С. 14). Саме тому всі ці проблеми і будуть обговорюватися в даному дослідженні.

Необхідність розвитку досліджень управління освітою – це реальна потреба сьогодення. Як соціальні, так і економічні параметри сучасного суспільства багато в чому залежать від розвитку системи освіти в цілому, від ефективності розвитку системи безперервної освіти, зокрема. Недарма ЮНЕСКО розглядає міжнародну програму «Освіта через усе життя» в якості свого найважливішого завдання (Горбунова, 2015).

«В рамках Болонського процесу, який став основою і України у модернізації/реформуванні освіти обговорюється глибинні філософські

питання: як надати єдність і Європи, так цілісність, зберігши різноманіття, міжнародній системі освіти, як поєднати традиції, консерватизм освітніх систем оновленням та інноваціями сучасності» (Зінченко, 2015, С. 54). Теоретичне і практичне значення дослідження визначається тим, що запропоноване в роботі розуміння управління освітою створює методологічну основу для побудови ефективних управлінських моделей у сфері освіти.

Очевидно, що європейська освітньо-виховна реформа, яка ґрунтується на чітких моделях та методології *соціальної філософії освіти*, орієнтує на досягнення високого ступеню гомогенізації управлінських систем у сфері освіти в дусі зусиль зі створення загальноєвропейського (і загальносвітового) культурного, освітнього, економічного, політичного, правового та суспільно-громадянського простору. Щодо цієї реформи чи не найбільш концептуальні статті знаходимо у Віктора Зінченка (Зінченко, 2011d, 2014c). Ця реформа зокрема втілюється і в системі Болонського процесу (*the Bologna Process* («*BP*»). «Дослідники аналізують освітньо-виховну реформу і Болонський процес фактично за двома напрямками. Одні схильні розглядати реформу ідеологічно (як «відповідь на виклики сучасності» тощо), інші – геополітично (як необхідність консолідації перед конкуренцією з Америкою і науково-освітніми державами Півдня і Сходу)» (Зінченко, 2011d, С. 49). Однак усі вони вбачають у реформі завдання перетворення Європи (а ширше – усього «європеїзованого» світу) в «суспільство знання», і як наслідок, визнання потреби у подальшому дослідженні систем управління, соціального виховання, і не в останню чергу – філософського узагальнення результатів цих досліджень.

М.Г.Яцейко свідчить: «Необхідність і невідворотність впровадження кращих світових і, зокрема, європейських стандартів освітянського менеджменту, філософії виховання і освіти в Україні для нашої управлінської, педагогічно-виховної, наукової та освітньої еліти і керівництва держави здається поки що ще добре не усвідомлена. Болонський

процес – це шлях до розвитку, що не вимагає застережень, бо сьогодні він постав чинником загальної світової тенденції глобалізації. Це шлях спільної діяльності країн до узгодженої системи освіти і загальноєвропейського простору наукових досліджень, що має привести до їх піднесення. Світова і європейська інтеграція і, зрештою, членство в міжнародних організаціях і бажаний вступ України до ЄС значною мірою залежить від наближення системи виховання, нашої освіти до європейських, а отже, і до кращих світових стандартів. Цей крок означатиме практичне втілення і незворотність європейського вибору України» (Яцейко, 2009, С. 12-13). Як зауважує Л.Шелюк, «Практичне втілення вимог Болонської декларації швидко обернеться використанням науково-освітнього простору Європи з його структурами додаткового фінансування, посиленням професійної мобільності викладачів, аспірантів і студентів, підготує стрибок в якості вітчизняної підготовки фахівців і якості вітчизняних наукових досліджень» (Шелюк, 2014, С. 5).

В.Зінченко зауважує: «Ми живемо в час, коли системи управління, соціального виховання і освіти в усьому світі швидко реформуються. Реформуються як за змістом, так і за формою. Причому реформа форми, тобто – виховного і навчального процесу – є сьогодні домінуючою стороною змін. Цей процес має привести до заміни старої форми забезпечення освіти і виховання для утвердження нового змісту» (Зінченко, 2014с, С. 14).

Не зважаючи на те, що питання освіти і суспільного виховання були предметом дослідження педагогіки, соціальних наук, концепцій управління, філософії спиралася на «ідеї, які містилися ще в системах найбільших мислителів минулого, тісного інтегративного союзу між соціальною філософією, теорією управління і педагогікою поки що не склалося. Більш того, педагогіка в більшості випадків не визнавала філософію як методологічну та аксіологічну основу теорії освіти, а менеджмент в якості теоретико-практичної складової і прагнула сформувати свої концепції незалежними від них. Це ж саме стосується і концепцій глобалістики, які, в

основному акцентуються виключно на економіко-господарських тенденціях цього процесу. У даний час положення поступово змінюється і ці проблеми виділяються в спеціальну область суспільствознавчо-аналітичних, управлінських і соціально-філософських знань з урахуванням освітньо-виховних нарбок» (Зінченко, 2014с, С. 14).

Як свідчить О.С.Кондур, «Соціально-виховна інституційна, управлінська суспільно-державна система, організація, навчальний заклад мають створювати освітньо-виховне фахове середовище, здійснювати навчання, мобілізувати творчість, а не просто забезпечувати нав'язування управлінських стандартів, соціальних, виховних і навчальних норм, як раніше. Якщо стара парадигма передбачала, головним чином, розробку управлінських і виховних норм та нових організаційних, навчальних програм і курсів з трансляцією їх від менеджера, вихователя, викладача до громадян, працівників, учнів, студентів, то нова передбачає створення атмосфери відповідальності, середовища, що стимулює саморозвиток, самоуправління, самопідготовку, соціально-ціннісної, суспільно-фахової спів/само творчості, оцінку знань в структурах соціальних інститутів, на початку, в середині і кінці розвитку організаційної структури, процесу навчання, роботи кожного з кожним. Традиційна парадигма – це здійснювати управління, виховання і навчання, нова – навчити соціально-відповідально і морально-ціннісно суспільно діяти, само/управляти, розвиватися та вчитись» (Кондур, 2017, С. 283). Якщо говорити фаховою мовою – це «зміна ролей агентів управлінського, виховного і навчального процесу. На громадян, керованих, виховуваних, тих, хто навчається, перекладається значна частка відповідальності за свій соціальний, світоглядний, освітній і моральний розвиток, ціннісну творчість, навчання. Саме тому людина повинна бути активним агентом громадянсько-інституційного, управлінського, виховного і навчального процесів пошуку й накопичення соціальних і фахових нарбок, суспільно-моральних цінностей і власного знання. За новою парадигмою управлінська, виховна система, керівники-адміністратори, менеджери,

«соціальні вихователі», викладачі, звичайно, створюють активне організаційне, навчально-виховне середовище, але самі зовсім не обов'язково повинні бути жорстко присутніми в окремих формах даної активності. Головне – сформувані потяг і творче відношення до цілей, норм, знання, цінностей, моралі, навчання, створити для цього відповідні умови. Саме тому, зокрема, у сфері освіти (у широкому – суспільному і вузькому – суто навчально-виховному значеннях) управлінець, викладач, вихователь таким чином, постає не в ролі «ментора», а скоріше – тренера, модератора, що розробляє узгоджену стратегію суспільного розвитку, управлінської, суспільної, навчально-виховної «гри», вправи, дає поради і співкоординує діяльність членів команди» (Кондур, 2017а, С. 284).

Концептуальні європейські освітньо-виховні реформи зокрема та глобально-світові в цілому висвітлюють 3 групи питань, які В.Зінченко у своєму монографічному дослідженні «Соціальна філософія менеджменту і освіти в інституційному вимірі глобального розвитку» досліджує під кутом застосування напрацювань у галузі теорії і практики менеджменту і соціальної філософії освіти для України: «По-перше, це питання *якісної природи та сутності* громадянських інституцій, управлінських методик, соціального виховання та цінностей системи освіти. Констатуємо, що системи виховання і навчання пов'язують між собою *європейський простір вищої освіти (European Higher Education Area, EHEA)* та *європейський дослідницький простір (European Research Area, ERA)*. Відтак, певна модель виховання має формувати відповідну систему освіти, яка є, з одного боку, фазою навчання в, а з іншого боку, першим етапом соціального розвитку людини» (Зінченко, 2011 б, С. 8-9).

Цю позицію В.Зінченка підтримує також О.С.Кондур: «Моделі менеджменту, соціальної філософії виховання і освіти, втілені в програми суспільного розвитку і навчання, перш за все покликані навчити людей провадити самостійне і оригінальне дослідження себе, соціуму і системи знань. Водночас ці моделі і програми не мають бути відірвані ані від

індивідуально-колективної системи моральних і соціальних цінностей, теоретико-прикладного навчання, ані від подальшого застосування набутих цінностей, норм і навичок в повсякденному житті, науці чи на виробництві, у сфері усіх соціальних інститутів» (Кондур, 2017b, С.61).

По-друге, також посилаючись на західний досвід, В.Зінченко «розглядає питання про роль інститутів освіти і суспільного виховання, навчальних закладів і систем управління в них у підготовці соціально орієнтованих і фахово сформованих особистостей. Зазначено, що саме соціальні інститути виховання і освіти, навчальні заклади несуть відповідальність за якість формування громадян, підготовки кваліфікованих, соціально корисних, творчих морально-інтелектуальних індивідів. Окрім того, інститути освіти і виховання, навчальні заклади покликані створити відповідним чином структуроване інтегративне громадянське, ціннісне, освітньо-виховне і наукове середовище (*громадянські інститути/соціальна нормативістика/виховання/освіта/наука/суспільно-індивідуальний розвиток*), в межах якого перебуває «критична маса» людей, перш за все, молоді. Підкреслюється також, що *будь-яка громадянська інституційна, освітньо-виховна модель, як і наукове дослідження є за визначенням міжнародними в умовах сучасної глобалізованої суспільної системи. Відтак обов'язком системи суспільного виховання, громадянських інститутів і освіти є сприяння міжнародній масштабності відповідної інтегративної освітньо-виховної системи*» (Зінченко, 2011 b, С. 9). Втім, не варто перебільшувати міжнародний статус соціальних інститутів. Тут ми хотіли би скоригувати позицію В.Зінченка і зазначити, що ці інститути лише враховують глобальні «правила гри», але цінності, які лежать у їх основі, є локальними, національними.

По-третє, «висвітлюється питання про *державну відповідальність* в процесі інституційного формування громадянського суспільства, індивідуально-суспільного розвитку і навчально-виховної підготовки – у сферах систем управління, нормативістики і фінансування виховних, освітніх

та науково-дослідних програм та в усуненні організаційно-правових перешкод їхній мобільності і масштабності» (Зінченко, 2011 b, С. 9).

Якщо фундаментальна робота В Зінченка стратегічно присвячена дослідженню процесів глобального розвитку світового соціуму в контексті формування інститутів громадянського суспільства, структур самоуправління, суспільної інституалізації освіти в концепціях соціальної філософії і управлінських моделях, то наше завдання є більш компактним – якою мірою соціальні інститути сприяють успішній репрезентації національної ідентичності в освіті. Саме під цим кутом зору нами будуть розглядатися тенденції розвитку вищої освіти в контексті розвитку громадянського суспільства з урахуванням існуючих концепцій соціальної філософії освіти. Інституалізація соціальної свідомості буде розглядатися не просто як передумова суспільного розвитку в філософії освіти і менеджменті виховання, але цілком конкретно як засіб уникнення конфліктності при репрезентації національної ідентичності у освіті.

В. Зінченко зазначає: «Сучасні моделі управління/самоуправління систем освіти і виховання мають вибудовуватися навколо базових засновків: інтелектуальне і моральне просвітництво, громадянська інституалізація, суспільно вагомі моделі менеджменту, які ґрунтуються на чітко вибудованій філософсько-світоглядній основі. Тому має бути показана спільність понятійних стратегій, які визначають суспільний, ідейний, освітній простір світу, Європи і України, що створює можливість існування загальних полікультурних контекстів соціального розвитку, процесів управління, науки та освіти. У такому контексті, на наш погляд, стає очевидним, що розробка нового типу управління і, зокрема освітою та суспільним вихованням, повинна стати пріоритетною сферою соціального управління... В той же час це по-різному виявляється на ґрунті різних національних культур, і через це специфіка суспільного розвитку, культура управління, освіти і виховання в сучасному глобалізованому світі має вибудовуватися на базі міжкультурного діалогу різних країн, соціальних систем та громадянських інституцій.

Нарешті, така система суспільної інституалізації, управління, освіти і виховання повинна включати в себе ідеї безпеки суспільства і культури від руйнівного впливу антикультури і анти-цінностей. Можливості, пов'язані з інституційним, громадянським, соціально-економічним розвитком суспільства, в даний час багато в чому визначаються якістю системи освіти і виховання. Якість же останньої, у свою чергу, визначається не тільки здатністю суспільства швидко асимілювати отримані знання. Воно все більше залежить від його морально-етичних та культурних складових, тобто елементів системи освіти і виховання, які акумульовані в античному понятті пайдейї. Виникає гостра необхідність використання традиційних, модерних і постмодерних культурних цінностей та етичних принципів в соціально-економічному розвитку суспільства, яке прийнято вважати сучасним. У своїй монографії В.Зінченко досліджує перспективи формування інтегрованої соціально-гуманістичної системи менеджменту освіти, суспільного виховання і формування інтелектуальної особистості в контексті розвитку інститутів громадянського суспільства, демократичної суспільно орієнтованої освіти і управлінської практики у світі та в Україні на сучасному етапі» (Зінченко, 2011 б, С. 10-11). Він аналізує модернізацію соціальних, економічних, політичних та інших аспектів розвитку людини «в ціннісно-нормативному вимірі сучасного глобалізованого суспільства світу, реформаційні стратегії в соціумі, освіті і менеджменті, їхню глобалізацію та процеси інституалізації і перспективи гуманізації систем освіти, управління, виховання» (Зінченко, 2011 б, С. 11). Але для визначення нашої методології дисертаційного дослідження важливі не всі аспекти цього аналізу.

Для нас передусім важливо, щоби наш аналіз було здійснено крізь призму концепції *критичної соціальної теорії*, про яку В. Зінченко пише, що її «особливістю є розважливе ставлення як до традиційної гуманістики, освітньо-виховної та управлінської теорій, так і до тих численних альтернатив, що їх пропонує сучасна наука і суспільна практика» (Зінченко, 2011 б, С. 11). В. Зінченко послідовно розвиває цю позицію у наступних

публікаціях: «Система якісної освіти, ефективного суспільного виховання різних рівнів обов'язково має передбачати водночас й ефективну систему соціального управління, запорукою існування якої, є в свою чергу, розвинене інституалізоване громадянське суспільство, що потребує і формування правової держави як своєї передумови». Разом з тим, як зауважує тут Зінченко «тільки розвинута, стабільна демократична система освіти і суспільного виховання уможлиблює утворення ефективних інститутів громадянського суспільства, правової держави, є основою стабільного демократичного устрою й авторитетної влади» (Зінченко, 2014а, С. 18). Таким чином, неомарксизм з методологічної точки зору цікавий для нас саме критичним і гуманістичним підходом до аналізу функціонування соціальних інститутів – саме це робить його ефективним теоретичним інструментом аналізу не лише суспільства в цілому, але й освіти зокрема.

1.3. Особливості сучасної версії гуманізму як ціннісної основи сучасної соціальної філософії освіти.

Гуманізм завжди був, є і буде основою педагогіки, однак філософія освіти інституалізувалася відносно недавно, тому й лише недавно почала розглядати гуманізм як свій спеціальний предмет дослідження. Як зазначає В. Зінченко, «Традиційно питання освіти та виховання були предметом дослідження соціальних наук, теорії управління, філософії, педагогіки. Незважаючи на те, що вони спиралися на філософські ідеї, які містилися в системах найбільш видатних філософів минулого – Платона, Аристотеля, Ж.-Ж.Руссо, Д. Дідро, І. Канта та інших, тісного союзу між філософією і педагогікою не склалося. Більше того, педагогіка в більшості випадків не визнавала філософію як методологічну основу теорії виховання і прагнула сформулювати свої концепції незалежними від філософії. У ХХ-ХХІ століттях мало хто з педагогів, соціологів, філософів і етиків приділяли особливу увагу соціально-філософському обґрунтуванню проблем виховання і освіти.

Значною мірою це пояснювалося загальною спрямованістю філософських і етичних течій і шкіл на Заході: одні з них, як відомо, зробили предметом свого дослідження «мову науки» або «мову моралі»; інші бачили головне завдання філософії в дослідженні існування особистості, але, проте мало цікавилися проблемами виховання. Виняток становив, мабуть, лише Джон Дьюї, який присвятив спеціальну роботу філософським проблемам виховання, ідеї якої (як і інших його робіт з проблематики виховання) свого часу мали значний вплив на педагогічному думку Заходу і світу» (Зінченко, 2013, С. 53). Основна ідея цієї роботи Дьюї розкривалася у тому, що життєздатність філософської теорії полягає у її безпосередньому впливі на увесь процес виховання, у формуванні ціннісного ставлення людини до оточуючих та до всього світу. Таким чином, філософію, згідно Дьюї «можна визначити як загальну теорію виховання» (Дьюї, 1921, С. 55).

Як зауважує Зінченко, «Формально ці положення Дьюї не викликали сумніву і тому їх захоплено зустріли представники педагогічної думки. Але в подальшому виявилось, що філософія прагматизму, з якої виходив Дьюї, не може служити основою для вдосконалення процесу виховання, особливо моральних відносин між людьми. Чи могла йти мова про формування ціннісного ставлення до світу, якщо прагматизм виключав об'єктивне підґрунтя моральних цінностей – добро, зло тощо. Дьюї розглядав їх як інструменти, які використовуються людиною для досягнення своєї мети, успіху в тій чи іншій конкретній ситуації. У цьому випадку вплив філософії на виховання мав значити, що вона покликана теоретично виправдати будь-яку поведінку, якщо вона зручна, вигідна особі. І якщо положення Дьюї щодо організації навчального та виховного процесу та демократизації шкіл були повністю прийнятні, то філософія освіти та виховання в його розумінні знайшла мало прихильників серед філософів, і вони довго не зверталися до самої ідеї про необхідність спеціальної розробки цієї галузі філософського знання» (Зінченко, 2013, С. 56).

Лише відносно недавно філософія освіти та її специфічні проблеми здобули заслужене широке визнання: так, Г.Пітерс у передмові до першого видання праці Д. Купера «Ілюзія рівноправ'я», наголошує, що лише «в даний час ці проблеми виокремилися в спеціальній галузі філософських знань подібно до філософії природознавства або політичної філософії» (Cooper, 2003, С. 23).

В.Зінченко наголошує, що «Можна сперечатися про те, чи потрібно виділяти соціальну філософію освіти в окрему галузь знань. Але, без сумніву, важлива сама ідея про необхідність філософського обґрунтування процесу виховання – його мети, характеру формування особистості тощо. Ця необхідність продиктована складністю морального вибору особистості. Кожна людина відчуває, що в сучасному складному і швидко змінюваному світі вже неможливо спиратися в своєму моральному виборі на традиції, звички, потрібен обґрунтований критерій, критичний аналіз усіх факторів ситуації, доводиться здійснювати вибір, ухвалювати соціально-моральне рішення» (Зінченко, 2013, С. 65-66). Безперечно, варто погодитися й з іншим висновком цього автора, що «постановка питання про необхідність соціально-філософського аналізу проблем виховання і освіти служить показником розуміння філософією та етикою зростаючої ролі людського і морального чинників у розвитку суспільства. І, нарешті, прагнення розробити соціально-філософські основи педагогіки взагалі та виховання зокрема, свідчить про те, що західні й вітчизняні філософи, педагоги, представники соціальних і психологічних наук, принаймні деякі з них, усвідомили суспільну значимість системи освіти й виховання, її глобальний характер» (Зінченко, 2013, С. 52).

Зінченко підводить резюме своїм узагальненням: «Початкова раціональна думка західних фахівців, які звернулися до визначення статусу філософії освіти/виховання, зводилася до того, що не можна ототожнювати філософську концепцію освіти і виховання і власне теорію виховання. Але важливо було ще знайти співвідношення між філософією освіти/виховання і

загальною теорією освіти/виховання, виокремити предмет кожної з цих областей знання. Головне місце в теорії освіти/виховання, яка служить предметом педагогіки, на думку західних дослідників, займають методи і засоби, покликані допомогти вихователям вдосконалити процес навчання і виховання. Разом з тим ефективність процесу освіти, переконаність педагогів у важливості і дієвості здійснюваної ними громадської ролі вимагає раціонального обґрунтування процесу освіти і виховання, його важливих ланок і факторів. Здійснення цієї функції і є прерогативою соціальної філософії освіти, яка покликана насамперед обґрунтувати основну мету виховання, показати відповідність цієї мети єству людини як родові істоти, її прагнення і здатності до постійного самовираження, її потреби в певному типі міжособистісних відносин, сутність яких – справжня людяність. У зв'язку з цим соціальній філософії освіти варто визначити фактори, які зумовлюють досягнення її основної мети, дати оцінку моральних принципів і особистісних якостей, з якими власне теорія виховання пов'язує реалізацію своїх завдань, показати, чому саме ці, а не які-небудь інші принципи і якості відкривають людині можливості обирати в конкретній ситуації соціально вагому, морально виправдану і найбільш прийнятну в суспільних відносинах лінію поведінки. Останнє ж вимагає конкретизації поняття етичної цінності щодо виховного та освітнього процесу» (Зінченко, 2013, С. 66). Значною мірою до аналогічних висновків, але з іще більшим акцентом не лише на антропологічній, але на соціально-системній значущості цінностей для усієї філософії освіти приходять інший український дослідник – М.Бойченко (Бойченко, 2010, 2017).

Резюме цих розмислів закономірне: «Вирішуючи ці завдання, тобто здійснюючи свою методологічну та аксіологічну функції, соціальна філософія освіти допомагає тим самим вдосконаленню загальної теорії виховання» (Зінченко, 2013, С. 66). Аналогічний висновок демонструють і Британські дослідники Р.Вудс та Р.Барроу: «без опори на філософію неможливий поступальний розвиток педагогічної теорії» (Woods, Barrow,

2005, С. 7). Зінченко наголошує: «не можна виховувати, не маючи певний моральну і світоглядну позицію, чітке уявлення про те, яку особистість слід формувати, якими принципами повинна людина керуватися в житті. Філософія виховання дозволяє, нарешті, чіткіше визначити і «просвітити» поняття свободи, прав особистості, рівності, справедливості, обґрунтувати поняття правильного поведінки, етичного життя. Словом, вона дає можливість розібратися в широкому колі питань, які виникають в процесі навчання і виховання» (Зінченко, 2013, С. 66).

В.Зінченко аналізує три основні моделі соціальної філософії освіти, які сформувалися у світі у останнє століття. Згідно першої моделі, «соціальна філософія освіти та виховання – це галузь знань, яка використовує у виховній практиці ідеї різних соціально-філософських або філософсько-психологічних систем (прагматизму, екзистенціалізму, необіхевіоризмі та ін.), а також деякі соціологічні школи. Ці ідеї використовуються в якості методологічних передумов для визначення моральних принципів, настанов, моральних і соціальних якостей, які потрібно виховувати у людей. Таке розуміння філософії освіти і виховання поділяють, наприклад, англійський філософ Р.Берроу, представник Оксфордського дослідницького центру з етичного виховання Б.Шугерман, англійський соціолог У. Кей і інші» (Зінченко, 2013, С. 53). «Друга системна модель» філософії виховання і освіти значною мірою пов'язана з позитивістською методологією. Вона представлена англійськими філософами А.Брентом, А.Харрісом, П.Херстом. Окремі положення цієї «моделі» розділяють Л.Кольберг і згадуваний Р.Берроу, хоча в цілому його переконання, зокрема підтримуваний ним принцип утилітаризму в підході до виховання, більше вписуються в рамки «першої моделі» філософії виховання. На думку прихильників даної («другий») моделі, важливою метою виховання є вироблення у людини здатності міркувати на моральні теми. А це, як вони вважають, досягається головним чином логікою «мови моралі»» (Зінченко, 2013, С. 54). «Безпосереднє моральне виховання концентрується навколо знання «мови моралі», і

завдання філософів полягає в тому, щоб допомогти особистості зрозуміти роль мови в моральних міркуваннях» – зазначає А. Харріс (Harris, 2002, С. 41). Нарешті, «ще одна група дослідників (американський філософ Т.Баффорд, англійські етики Д.Страйк, К.Еган і ін.) розуміють філософію виховання як спосіб передачі культурних цінностей від однієї епохи до іншої («третя модель»))» (Зінченко, 2013, С. 55). Для нашого дослідження могла би бути цікавою друга та третя модель, адже звернення до морального дискурсу та культурної трансляції підносить роль мови у освіті. Однак, все ж мова – лише мертва символічна система, поки нею не заговорить людина.

Таким чином, знову наша думка йде слідом за висновками В.Зінченка: «Тому найперспективнішою «моделлю» соціальної філософії освіти й освіти нам видається та, яка вичленує та інтегрує в собі виховний і поведінковий аспекти як філософських, так і соціологічних, педагогічних, етичних, психологічних та інших галузей знання як складової частини системи суспільного розвитку. Не можна не погодитися з підходом до вирішення цієї проблеми англійського філософа П.Херста, який вважає, що в змісті навчальних планів, системі навчання і освіти повинні знайти відображення психологічний, соціальний і філософський моменти виховного та освітнього процесу» (Зінченко, 2013, С. 66).

І. Озьмінська нагадує про людину як мету, що суголосне відомій позиції І.Канта: «Людина здійснює злочин проти самої себе, якщо перетворюється в інструмент, призначений для досягнення якоїсь зовнішньої, чужої для неї мети. Цей індивід знаходиться в стані самовідчуження і перетворюється в «розладнану», «суспільношизоїдну» істоту, яка відкладає на невизначений термін реалізацію справжнього змісту свого буття» (Озьмінська, 2014, С. 229). Ч.Рейч акцентує увагу на невідчужувані характеристики особистості: «Необхідно жити з усією повнотою в кожен момент, але не так, як цього вимагає необмежене «тепер» рекламного сюжету, а відповідно до поняття абсолютної цілісності, яку можна виразити в заповіді: «Будь вірним самому собі і чесним перед собою»» (Reich, 2007, С. 242).

Критична соціальна теорія виходить з того, що індустріальне суспільство створило передумови для здійснення завдань розуму і реалізації свободи, але цьому здійсненню перешкоджає саме капіталістична організація. Зінченко вважає з цих позицій капіталізм недостатньо раціональним: «Розумна громадянська соціальна структура вимагає створення передумов звільнення людини, суспільство і людство: повне розгортання продуктивних сил, симбіотична взаємодія з природою, створення матеріальних багатств для задоволення основних потреб усіх членів суспільства» (Зінченко, 2011b, С. 43). Як зауважує перед цим Зінченко, «Критична соціальна, економіко-політична і психологічна теорії прагнуть по-новому визначити суспільний і індивідуальний розум... незважаючи на істотний зв'язок між капіталістичною продуктивністю і суспільно-справедливою свободою, соціальна революція (як тотальна комплексна трансформація і економіко-політичної, і ідейно-психологічної структур) потрібна для того, щоб здійснити цей перехід, який, однак, повинен принести щось більше, ніж звільнення і раціональне використання продуктивних сил, а саме – звільнення самої людини: знищення його поневолення інструментами його ж праці, мислення і тим самим повну переоцінку всіх загальноприйнятих цінностей. Лише це «більше» перетворило б кількість в якість і створило б інше, нерепресивне суспільство, що означало би чітке заперечення капіталізму» (Зінченко, 2011b, С. 42).

Подолання капіталізму Зінченко вважає неминучим, а розвиток філософії освіти розглядає як один з головних засобів на шляху до цієї мети. «Принцип панування має бути скасованим не тільки на громадському, а й, передусім, на індивідуально-психологічному рівні в соціальних орієнтаціях поведінки людини. Не існує переваги однієї людини над іншим, а повинно бути постійне прагнення до переваги над самим собою в своєму розвитку, яке конститує унікальність і неповторність кожного «Я». Протилежністю цього є відносини безособової функціональності, які опосередковуються соціальною роллю індивіда, базуючись на примусі і маніпуляції іншими

людьми. Оскільки сучасна людина значною мірою перетворена і змушена виконувати соціальну роль споживача, остільки можливість відновлення своєї влади над неконтрольованою виробничо-товарною «мегамашиною» залежить від зміни свідомості споживчої маси, звільнення від примусового включення рекламних ідеологій всіх сортів у свій світогляд» (Зинченко, 2011b, С. 41). «Великим питанням нашої епохи є те, яким чином існувати в технологічному суспільстві: який рух і який спосіб життя зміг би зберегти духовність людини і навіть саме її існування в умовах панування тих сил, творцем яких була вона сама» (Reich, 2007, С. 16).

Все ж окреслені моделі освіти як виховання мають одну рису, яка являє як їхню сильну, так і водночас їхню слабку сторону: це редукція освіти до морального виховання. Але ж освіта все ж має передбачати обов'язково і передачу знань і засвоєння символічних систем. Самою мораллю нікого не зробити більш компетентним чи вправним. Яскравим прикладом цього є мовна освіта, яка потребує значних зусиль по вивченню інформації, які мають суто технічний характер, а також численних систематичних вправлянь у практичному мовленні: писанні, слуханні, спілкуванні тощо. Звісно, моральна і загалом духовна мотивація сприятимуть цьому, але ніяк не замінять.

З іншого боку, соціальна філософія освіти і виховання в даний час не тільки конституювалась як спеціальна галузь філософських, педагогічних і психологічних знань, але в ній визначилися різні напрями, пов'язані в основному з певної «моделлю» філософії освіти і виховання, яка в свою чергу виходить із застосування до процесу освіти і виховання ідей тієї чи іншої з соціально-філософських шкіл.

В.Зинченко дає несподівану характеристику розмаїттю цих напрямів: «На перший погляд, ці напрями здаються діаметрально протилежними. Порядку питань між ними точиться гостра полеміка, а ступінь впливу того чи іншого напрямку багато в чому залежить від результату цієї полеміки, від того, якою мірою йому вдалося виявити слабкі сторони своїх опонентів,

довести неспроможність їхніх основних передумов, представивши свою позицію як відповідну саме тій меті, якій покликана служити філософія освіти і виховання. Існуючі відмінності тієї чи іншої концепції і школи в сфері філософії освіти і виховання залежать значною мірою від загальної філософської позиції її представників, а також від того, які групи інтелігенції вони представляють, з інтересами яких шарів громадськості вони пов'язані» (Зінченко, 2013а, С. 15).

Як зауважує В.Зінченко, «класифікацію існуючих в сучасній західній соціальній філософії освіти і виховання напрямів можна проводити, виходячи з основоположних принципів філософської школи або течії, які поділяють представники тієї чи іншої концепції освітнього і соціально-етичного виховання. Якщо мати на увазі лише світські концепції, то правомірно говорити про прагматистську, неопозитивістську, утилітаристську, екзистенціалістську і тому подібні концепції філософії освіти і соціально-етичного виховання. Але класифікацію цю можна проводити також, виходячи з основних установок, мети, виражених тим чи іншим напрямом, на підставі того, як його прихильники уявляють собі особистість, її потреби, модус поведінки, які покликані формувати систему виховання» (Зінченко, 2011, С. 226). Цей автор вирізняє тут такі напрями філософії освіти: консервативний, гуманістичний (який іноді називають раціоналістичним), ірраціоналістичний, сцієнтистсько-технократичний, який інколи виступає з відкрито авторитарно-тоталітарними (нерідко навіть і реакційними) позиціями щодо питань суспільної демократії, прав і свобод особистості. За його свідченням, у останні роки все більшої вагомості набирає і соціально-критичний напрям (відомий також під назвами «критична філософія освіти», «критична теорія освіти») (Зінченко, 2011, С. 227). Кожен з цих напрямів представлений переважно не лише у філософії та педагогіці, але й у психології і соціології, аксіології і етиці. Слід зауважити, що Зінченко не є першим дослідником цих моделей – йому лише належить пріоритет їх переосмислення як моделей соціальної філософії освіти. Ще

раніше українська дослідниця Т.М.Чорноштан також згадує «консервативний, гуманістичний... ірраціоналістичний і сцієнтистсько-технократичний філософських концепцій етичного виховання» (Чорноштан, 2008, с.10). Втім, Зінченко не лише переосмислює цю класифікацію у розрізі соціальної філософії освіти, але й розширює аргументацію на її користь, залучаючи значно ширше коло першоджерел для демонстрації правоти своєї позиції. До позиції Зінченка долучається також В.І.Власов та деякі інші дослідники відтворюючи та урізноманітнюючи його аргументацію.

Соціально-критичний напрям і пов'язана з ним «концепція бере свій початок ще з 1970-80-х років в соціально-критичних дослідженнях П.Фрейре, Г. Маркузе, Ч.Рейча, І.Ілліча, Д.Деві, К.Ліча, Р.Ліктмена, Р.Джакобі та інших... Використовують також деякі нароби Ж.Дельоза, Ф.Гваттарі, М. Фуко, Ж. Лакана. Методологічні принципи в дослідженнях даного напрямку спираються на критичну теорію соціальних досліджень і сформованої на її основі соціальної філософії глобалістики, зокрема, в концепціях «соціальної деліберативності», «громадянської субсидіарності» лібертарного комунітаризму, згідно з якими суб'єкт і об'єкт є взаємодіючими факторами в середовищі всієї суспільної практики на інституційному рівні даного етапу її історичного розвитку» (Власов, 2013, с. 262). Зараз цей міждисциплінарний напрям представляє П.Орбан [39-42], а також інші філософи, та представники соціальних наук, такі як А.Бадью, М.Дебез, І.Бенджамін, М.Букчин, Р.Даннеман, Р.Джакобі, С.Жижек, Д.Келлнер, П.Кокшотт, А.Котрелл, Д.Купер, Р.Курц, Р.Ліктмен, Е.Логоф, С.Міллер, Г.Мьєрі, Р.Штольц, А.Яппе та інші. Ми могли би також розширити цей перелік, але вважаємо за більш доцільне для нашого дослідження акцентувати увагу на деяких концептуальних уточненнях.

«Спільне, «конвергентне» в ідеях цих мислителів, те, що може бути застосоване для подолання економіко-політичної і соціально-психологічної кризи сучасності... – це, перш за все, просвітництво та раціоналізм, проблема відчуження, фетишизм і хибна свідомість... Вони ґрунтуються на тому, що

хібні форми нашої свідомості є необхідним виявом відчуженого суспільства. Ілюзії виникають тоді, коли суб'єкт відчуває свою діяльність як відокремлену від свого власного контролю, як прояв соціального відчуження» (Зінченко, 2014b, С. 128). Р.Ліктмен з цього приводу зауважував: «Неможливо адекватно охопити життя людини без зосередженого обліку взаємозв'язків між розумінням Фрейдом репресивного несвідомого і відкриттям Марксом фетишизму соціально-економічних структур» (Lichtman, 2002, С. 10). «Необхідно враховувати той факт, що свідоме і несвідоме є не тільки сферами індивідуально-природничого, а й соціально-історичного буття людини. Несвідоме є виразом надперсонального відчуження людей і поєднується з марксистською концепцією фетишизму і матеріалізації» (Зінченко, 2014b, С. 128). Р.Ліктмен здійснює порівняльний аналіз психоаналізу і марксизму, причому, на його думку, перший розкриває індивідуально-репресивне, а другий – соціально-структурне несвідомого, але обидва є результатом репресивності несправедливого суспільства (Lichtman, 2002, С. 205). В.Зінченко далі розвиває цю думку Ліктмана: «Соціальна структура детермінує індивідуальну репресію; взаємозв'язок між репресивним несвідомим і структурним є діалектичним. Кожне з них обумовлює і визначає інше. Несвідоме не слід ототожнювати тільки з певною сукупністю психічних процесів. Воно характеризує також деякі форми соціальної надіндивідуальної поведінки людей, розвиток і функціонування культури і соціуму... Тому, разом з поняттям «психічне несвідоме» видається необхідним виділити і «соціальне несвідоме». Воно є такими формами культури, поведінки і пізнання, вплив яких актуально не усвідомлюється і не контролюється людьми. Несвідоме в своїй основі детермінується суспільством, яке породжує ірраціональні пристрасті і наділяє своїх членів різноманітними вигадками, перетворюючи таким чином істину в полонянку порочної раціональності. Репресивне несвідоме в своїй основі є соціальним. Фундаментальні суперечності індивідуального соціального життя виникають в результаті ірраціональності соціальних структур» (Зінченко, 2014b, С. 128).

Віктор Зінченко так характеризує силу структурного несвідомого: ««Структурне несвідоме» є розпадом відчуженої системи суспільних відносин, які були конституйовані капіталізованою реальністю та ідеологією. «Репресивне несвідоме» – це резервуар біологічних потягів, які виникають в результаті непримиренних конфліктів між прихованою капіталізованою реальністю і дійсністю як видимістю. Структурне і репресивне несвідоме перебувають у нерозривній єдності, дзеркально відображаючись одне в одному. Тим самим несвідоме постає не тільки як ті біолого-психічна, а й як соціальна реальність» (Зінченко, 2009, С. 51). В іншій своїй статті В.Зінченко зазначає заслугу марксизму у виявленні і демістифікації перетворених форм соціального життя, зокрема фетишизму: «В «демістифікації» і реконструкції соціального життя досягнення марксизму полягають у виявленні ідеології і хибної свідомості за допомогою концепції товарного фетишизму, розкриваючи те, як відносини між людьми набувають видимості відносин між речами, що, в свою чергу, породжує різноманітні ілюзії, зокрема деперсоніфіковане уявлення про людину. Психоаналіз же, в свою чергу, встановлює, що глибинні конфліктні соціальні структури маскуються за допомогою феноменальних форм індивідуального життя, містифікуючи (відчужуючи) глибинну споконвічну сферу несвідомого. Критичний, «негативний» соціальний психоаналіз досліджує суб'єкта, суб'єктивність якого пригнічується суспільством і державою, визначаючи, що експлуатація паралізує особистість як активну історичну силу» (Зінченко, 2014b, С.129). «Негативний психоаналіз знає лише негативні взаємозв'язки; він розглядає психічні форми, які відхиляли і руйнували історичну і класову свідомість» (Jacoby, 1995, С. 98).

Особливу роль відіграють явища соціальної амнезії: «Значною мірою це пов'язане з явищем так званої «соціальної амнезії» – процесом втрати суспільної пам'яті як певною соціальною хворобою. Це один з різновидів відчуження, це – репресії, які суспільство здійснює над своїм власним історичним, інтелектуальним минулим, ідеологією, духовною культурою»

(Jacoby, 2005, С. 52]. Боротьба з амнезією загалом і особливо соціальною амнезією потребує звернення до потужностей мови, яка артикулює, фіксує і зберігає певні соціальні явища, не дає їм «потонути», відійти у забуття. Однак, є потужні соціальні сили, які зацікавлені у такому забутті і які намагаються усунути засоби боротьби із забуттям: «Причиною цього і яскравою особливістю є так звана «корпоративна держава» – продукт поєднання фінансово-промислових і торговельних корпорацій з політичною владою держави. Вона втілює в собі специфічну форму раціональності, яка є індиферентною до всіх питань про сенс і цінності людського існування. Дана особливість перетворює корпоративну державу в антигуманну силу. Раціональна, однак невідконтрольна людині, система державної влади експлуатує і, в кінцевому рахунку, руйнує природу і сутність людини» (Зінченко, 2014b, С. 130). Так, голодомор в Україні Російська Федерація прагне замовчувати, не визнаючи навіть самого терміну «голодомор». Соціальна амнезія виникає як процес руйнування соціальної пам'яті, яка існує в суспільстві у вигляді колективного досвіду людства, вона замінює цю пам'ять тотальністю панування ідеології. «Соціальна пам'ять є не просто сховищем знань і духовної культури, а активним процесом відбору інформації за рівнем корисності її для прогресу людства, зберігаючи, в першу чергу, цінний досвід попередніх поколінь, їх досягнень в духовному і матеріальному житті, в науці і техніці, мистецтві та світогляді. В умовах антагоністичного суспільства посилюється і поглиблюється процес руйнування соціальної пам'яті, який виявляється в різних формах відчуження особистості в суспільстві і сім'ї» (Зінченко, 2014b, С. 131). Як бачимо, не лише зовнішній антагонізм, війна, але й внутрішні антагонізми можуть призводити до втрати соціальної пам'яті, поширювати цензуру не лише на події, але й на слова, що їх позначають та про них нагадують.

Мова, однак, виступає як засобом збереження соціально цінного, так і архівом, у якому дещо може видаватися соціально нецінним, або навіть соціально шкідливим: «У будь-якій соціальній революції завжди є момент

контрреволюції, поразки, відновлення влади і панування, який пов'язаний з існуванням в самій людині несвідомих ірраціональних сил, які перешкоджають можливостям її звільнення від пут соціального, економічного і психічного відчуження» (Зінченко, 2014, С. 130). Не лише анонімні соціальні сили несвідомого, а сама мова зберігає рудименти старого як чогось звичного, а вже тому як чогось майже сакрального. Тому робота з мовою потребує не лише грамотності і ретельності філолога, але завжди ще й ціннісного самоусвідомлення громадянина і патріота, і просто порядної людини. Усе це сприяє адекватному використанню мови як засобу здійснення соціальної ідентифікації.

В.Зінченко зауважує: «...в кінцевому рахунку існуючі на Заході соціально-філософські, соціально-психологічні концепції освіти, суспільного виховання і педагогіки націлені на формування та виховання людини, або інтегрованої в ту чи іншу суспільну систему (з різним рівнем свободи особистості і самоорганізації суспільства, – в залежності від ціннісних установок тієї чи іншої концепції), або, навіть того більше, – лояльної до існуючого ладу. Між ними є, однак, відмінність – як в розумінні тих моральних якостей особистості і характеру ціннісної орієнтації, які необхідно у неї сформувати, так і в методах досягнення основної мети виховання і освіти» (Зінченко, 2013а, с. 15).

Варто дослухатися до пропозиції В.Зінченка: «Вважаємо за доцільне дотримуватися даного типу класифікації, по-перше, тому що він більш адекватно відображає стан філософії освіти і виховання в західних країнах, тим більше, що практично немає жодної концепції, представники якої втілюють ідею лише однієї соціально-філософської або аксіологічної течії. По-друге, така класифікація дозволяє більш рельєфно окреслити соціальне обличчя існуючих шкіл і напрямів філософії виховання і освіти, розкрити протиріччя між ними з тих чи інших питань. Наявність останніх, звісно, не виключає спільності методологічних основ західної системи виховання і освіти, критично проаналізувати які ми і спробуємо далі, для чого і

звернемося до характеристики зазначених напрямів соціально-філософських концепцій освіти і виховання» (Зинченко, 2013а, С. 8).

Зинченко приходить до такого висновку: «Беручи до уваги можливий діалог з представниками зарубіжної думки з питань освіти, виховання, менеджменту навчання, а також вплив на свідомість мас тих чи інших їх напрямів, при аналізі, класифікації останніх нам здається важливим враховувати і наступний момент: чи виходять прихильники даного напрямку з позицій громадянського суспільства, гуманізму, відстоювання прав і гідності особистості, узгодження інтересів індивіда, групи, соціуму, держави. Або ж, навпаки, підтримують і обґрунтовують свавілля індивідуалістичного егоїзму або тоталітарний уніфікаціонізм, ідеологічний конформізм, які маскують не формальне своєрідне тлумачення особистості, але насправді – деструктивні або репресивні інтерпретації соціального розвитку, виховання і освіти, свободи і справедливості» (Зинченко, 2013а, С. 15).

Приймаючи в цілому методологічні настанови В.Зинченка як родоначальника напрямку соціальної філософії освіти в Україні, хотіли би все ж зробити деякі зауваження щодо його дослідницької позиції, щоби чіткіше позначити нашу власну позицію. Передусім, сам В.Зинченко не в усьому слідує своїй настанові максимальної розбудови власного, національного громадянського суспільства. Так, цей автор надто багато уваги звертає на закордонний досвід, причому переважно – на західноєвропейський, випускаючи, як правило, досвід власне український. Можливо, це зумовлене сучасною кон'юнктурою розвитку української філософії та науки в цілому, яка намагається перебудуватися за західним зразком. Однак, це може лише пояснити, але не виправдати таку позицію. Адже передусім необхідно шанувати власні традиції – як історичні, так і наукові. Зокрема, у питаннях філософії освіти чи навіть соціальної філософії освіти слід спиратися передусім на багату українську традицію теорії і практики освіти – на українські педагогічні школи, знамениті на увесь світ. До таких шкіл слід віднести передусім школи, започатковані Антоном Семеновичем

Макаренком, Ваилем Олександровичем Сухомлинським, Костянтином Дмитровичем Ушинським, Софією Федорівною Русовою та іншими. Також окрему увагу слід приділити власне філософській спадщині України і шукати джерела духовності у вищій освіті біля джерел філософії. Тут варто зосередити увагу на перших професорах філософії в Україні. Це – Орест Новицький, Йосип Міхневич, Сильвестр Гогоцький. Ці автори, можливо, навіть більш важливі, аніж професори Київської духовної академії, такі як Йосип Кононович-Горбацький, Інокентій Гізель та інші надто підпорядковували філософію релігії. А це вже менше відповідає вимогам сучасного українського суспільства, а тому може бути предметом інтересу переважно історії філософії. Тоді як праці перших світських професорів філософії, особливо Ореста Новицького видаються нам вкрай важливими для визначення фундаментальних засад сучасної світської вищої освіти, яка втім не можуть бути ворожими до традиційних духовних і передусім релігійних цінностей українського народу. Праці саме Ореста Новицького ми брали у своєму дослідженні за зразок такого виваженого філософського підходу до користі релігії у освіті молоді.

Усе це визначає ту ціннісно-світоглядну основу, яка обумовлює і вибір методології дослідження мови як засобу забезпечення соціальної ідентифікації особистості і суспільства.

Висновки до першого розділу.

У першому підрозділі першого розділу «Взаємозв'язок педагогічних та суспільних завдань сучасної системи освіти» розкривається перспектива взаємопроникнення педагогічних та суспільних імперативів у структуруванні сучасного освітнього простору. Важливим аспектом створення соціальних умов успішної освіти є пріоритетне врахування викладачем потреб студента, в тому числі й мовних, пов'язаних з його національною ідентичністю, що не припускає уніфікації. Проте, підвищуючи цю автономію студента, Болонська

реформа ризикує зменшити автономію викладача, адже створює залежність змісту викладання від попиту на освітньому ринку.

Подолання хибного протиставлення автономії студента автономії викладача можливо реалізувати на шляху досягнення автономії університету, як це передбачала ще гумбольдтова модель університету. Однак, за сучасних умов вища освіта має відповідати не лише на виклики новітніх наукових досягнень, але забезпечувати свою автономію, ухиляючись від надмірної комерціалізації, політизації, зберігаючи національну специфіку в глобальному просторі освіти.

У другому підрозділі першого розділу «Критика залишкових впливів старої моделі освіти» виявлено, що у процесі демократичних перетворень транзитивних соціумів, мова повинна йти не про винахід якихось нових цінностей, а перш за все про їхні переосмислення та переоцінку. Педагогічні цінності неминуче коригуються зі зміною потреб особистості, соціальних умов її життя, розвитком суспільства в цілому.

Формування гуманістичного педагогічного світогляду потребує підвищення загального рівня культури, що у сучасному суспільстві означає поширення і підтримання норм цивілізованого співіснування, а також чеснот, які лежать в їх основі, таких як толерантності, лояльності до наявних культурних норм і поваги до закону, чесності та відкритості до конструктивної взаємодії з іншими. Таким чином, саме моральні чесноти і гуманістичні цінності виступають фундаментом успішної участі особистості у суспільному житті. Гуманістична орієнтація освіти за сучасних умов включає в себе також комунікативну настанову, тобто пріоритетний розвиток комунікативних компетентностей, що визначає як стратегію, так і тактику сучасної освіти. Гуманістична орієнтація освіти потребує як своєї теоретичної концептуалізації, так і накопичення відповідного позитивного світового досвіду.

У третьому підрозділі першого розділу «Особливості сучасної версії гуманізму як ціннісної основи сучасної філософії освіти» уточнено

положення, що соціальна філософія освіти має кілька варіативних моделей свого втілення, які вже було у загальних рисах окреслено українськими та закордонними дослідниками. За «першою системною моделлю», соціальна філософія освіти та виховання – це освітня теорія та практика, базована на переважно філософських ідеях (прагматизму, екзистенціалізму, необіхевіоризму та інших), а також положеннях деяких соціологічних шкіл (представниками є, передусім, Р.Берроу, У.Кей та Б.Шугерман). «Друга системна модель» філософії виховання і освіти базується на філософській концептуалізації позитивістської методології (А.Брент, А.Харріс, а також почасти Л.Кольберг). Т.Баффорд Д.Страйк, К.Еган розуміють філософію виховання як спосіб трансляції цінностей від однієї культурної епохи до іншої («третя модель»). «Четверта модель», інтегративна (П.Херст) вичленовує та інтегрує в собі поведінковий і виховний аспекти як філософських, так і педагогічних, етичних, соціологічних, психологічних та інших галузей знання як складової частини системи суспільного розвитку.

Під кутом зору різного розв'язання етичних проблем напрацювання цих та інших теоретиків набувають вже іншої класифікації, зокрема в літературі вирізняють консервативний, гуманістичний (який іноді називають раціоналістичним), ірраціоналістичний, сцієнтистсько-технократичний напрями у соціальній філософії освіти. У кінцевому рахунку існуючі на Заході соціально-філософські концепції освіти націлені на формування та виховання людини, або інтегрованої в ту чи іншу суспільну систему (з різним рівнем свободи особистості і самоорганізації суспільства, – в залежності від ціннісних установок тієї чи іншої концепції), або, навіть того більше, – лояльної до існуючого ладу. Між ними є, однак, відмінність – як в розумінні тих моральних якостей особистості і характеру ціннісної орієнтації, які необхідно у неї сформувати, так і в методах досягнення основної мети виховання і освіти.

Список використаних джерел.

1. Адорно Т. Теорія напівосвіти. *Філософія освіти*. № 1 (20). 128-152. (2017).
2. Андерсон Б. Уявлені спільноти. Міркування щодо походження й поширення націоналізму. Критика. Київ. 272 с. (2001).
3. Балібар Е. Ми, громадяни Європи? Кордони, держава, народ. Курс, Київ. 354 с. (2006).
4. Бжезинский З. Выбор. Глобальное господство или глобальное лидерство. Международные отношения. Москва. 288 с. (2004).
5. Біла книга національної освіти України / [Т.Ф.Алексєєнко, В.М.Аніщенко, Г.О.Балл та ін.]; за заг. ред. акад. В.Г.Кременя; НАПН України. К.: Інформ. системи. 342 с. (2010).
6. Бойченко М. І. Теорія дії та теорія комунікації як граничне обґрунтування системного підходу у соціальному пізнанні. *Практична філософія*. № 1 (35). 11-16. (2010).
7. Бойченко М. Цінності і функціональні завдання освітньої комунікації в сучасному університеті: філософське осмислення. *Гілея*. Випуск 116. 233-240. (2017).
8. Бойченко М. Цінності як категорія філософії освіти (соціально-філософський та філософсько-антропологічний ракурси). *Філософія освіти*. № 1-2 (8). 99-107. (2009).
9. Власов В. Концепція соціальної філософії освіти та генеза її вітчизняної моделі в системі сучасної глобалістики *Філософія освіти: наук. часопис*. № 2 (13). 261-281. (2013).
10. Глобализация и проблема сохранения культурного многообразия. ИФРАН. Москва. 240 с. (2010).
11. Горбунова Л. Філософія трансформативної освіти для дорослих: університетські стратегії і практики: [монографія]. Університетська книга. Суми. 710 с. (2015).
12. Дьюи Д. Введение в философию воспитания. Тип. Коминтерна; Б-ка "Работника просвещения". Москва. Вып. 3. – 62 с. (1921).
13. Згуровський М. У вирі глобалізації: виклики і можливості *Дзеркало тижня* № 45 від 17 листопада. https://dt.ua/SCIENCE/u_viri_globalizatsiyi_vikliki_i_mozhливosti.html (2001).
14. Зінченко В.В. Глобальні інституційні трансформації у концептуалізації інтегративної парадигми соціальної філософії, глобалістики,

менеджменту в системі освіти *Матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції «Філософські проблеми сучасності»: статті й тези* / редкол. Берегова Г.Д., Герасимова Е.М., Лень Т.В. й інші. Херсон: РВВ «Колос», 52-59 (2015).

15. Зінченко В.В. Институциональная социально-педагогическая модель образования как «общественного производства»: «технологии управления» мышлением и модификацией поведения. *Управление инновационным образованием: В 3-х ч. Ч.1.* Урал. Гос.пед.ун-т. Екатеринбург, 14-25. (2011а).

16. Зінченко В. Критична соціальна філософія освіти і перспективи демократичної інституалізації систем суспільства *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Філософія». Вип. 15. 18-26 (2014а)

17. Зінченко В. Моделі філософії освіти в інтернаціональних формах менеджменту освіти. Специфіка континентальної європейської освітньо-наукової системи. *Філософія освіти: наук. часопис. № 2 (17).* 153-181. (2015).

18. Зінченко В. Неоліберальна модель глобального розвитку, критична соціальна філософія освіти і світові системні перспективи демократичної інституалізації. Частина друга. Критична теорія, соціально-філософська модель філософії освіти і перспективи демократичної інституалізації систем суспільства. *Філософія освіти: наук. часопис. № 1 (14).* 127-157. (2014b).

19. Зінченко В.В. Онтология социально-экономического бессознательного в трансформациях и девиациях общественного развития *Вестник ВГУ. № 2.* 29-44 (2011b).

20. Зінченко В.В. Регионализация общественно-экономического развития в современных тенденциях глобализации. *Конкурентный потенциал региона: оценка и эффективность использования: сборник статей.* Издательство ФГБОУ ВПО «Хакасский государственный университет им.Н.Ф.Катанова». Абакан. 38-41. (2011с).

21. Зінченко В. Роль вальдорфської моделі для розвитку інтегративної системи суспільної творчої освіти і гуманістичного виховання / В. Зінченко *Вісник Інституту розвитку дитини. Сер.: Філософія, педагогіка, психологія. Вип. 32.* 14-22. (2014с).

22. Зінченко В. Современные концепции воспитания и образования на Западе. *Вестник Международного института экономики и права,* 7-16 (2013а).

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

24. Зінченко В. Соціально-економічне несвідоме в ідеологемах політичної влади і девіаціях суспільного розвитку. *Економічний часопис-XXI*. № 9-10. 50-53. (2009а).
25. Зінченко В. Соціально-філософський аспект сучасних західних концепцій суспільної інституалізації освіти. *Філософія освіти: наук. часопис*. № 1-2(8). С. 226-236. (2009б).
26. Зінченко В.В. Стратегії суспільно-антропологічного розвитку в ідеях і системі сучасної соціальної філософії освіти: інтеграція моделі інструменталізму і неопрагматизму з концепцією «нового гуманізму». *Антропологічні виміри філософських досліджень*. Вип. 4. 52-70. (2013).
27. Квек М. Національна держава, глобалізація та університет як модерний заклад. В: упоряд. М. Зубрицька, Н. Бабалик *Ідея Університету: Антологія*. Літопис. Львів. С. 267-291. (2008)
28. Квієк М. *Університет і держава. Вивчення глобальних трансформацій*. К.: Таксон, 380 с. (2009)
29. Кондур О.С. Глобальні процеси та інтеграція педагогіки і менеджменту в освіті України в контексті європейської освітньо-наукової системи *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. Вип. 3 (35). 280-287. (2017а).
30. Кондур О.С. Формування ефективних методів управління та фактор моделі «людських ресурсів» *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка, Психологія*. К. № 11, 61-66 (2017б).
31. Кремень В. Г. Болонський процес: зближення, а не уніфікація. *Дзеркало тижня*. № 48(473). 15. (2003).
32. Кун Т. *Структура наукових революцій*. Port-Royal. Київ. 228 с. (2001).
33. Маркс К. *Немецкая идеология*. В: Маркс К. *Собрание сочинений*. 2-е изд. – Т. 3. Москва. – С. 9-544. (1955).
34. Маркузе Г. *Одномерный человек. Исследование идеологии Развитого Индустриального общества*. Київ. 368 с. (1994).
35. Мертон Р. *Социальная теория и социальная структура*. М.: АСТ: АСТ МОСКВА: ХРАНИТЕЛЬ. 873 с. (2006).
36. Ніколаєнко С.М. Болонський процес у фактах і документах: Сорбонна-Болонья-Саламанка-Прага-Берлін-Берген. Дельта. Київ. 52 с. (2007).
37. Озьмінська І. Психологія життєвого процесу як відчуження та його подолання Гілея: Збірник наукових праць. Вип. 81, 226-230 (2014).
38. Педагогіка. Педагогические теории, системы, технологи. Академия. Москва. 512 с. (2000).

39. Сміт Е. *Культурні основи націй: ієрархія, заповіт і республіка*. Темпора. Київ. 312 с. (2009).
40. Чорноштан Т.М. Філософсько-етичні засади екологічної освіти. Автореф. дис. на здобуття наук. ступ. к. філос. н. зі спец. 09.00.10 – філософія освіти. Київ, 20 с. (2008).
41. Шелюк Л. Сутність освітньої політики в контексті Болонських декларацій *Вісник Інституту розвитку дитини. Сер. : Філософія, педагогіка, психологія. Вип. 32. 42-46* (2014).
42. Яцейко М.Г. Демократизація як закономірність модернізації освіти в контексті глобалізації. Автореферат дис. на здобуття наук. ст. канд. філос. н. К.: Інститут вищої освіти НАПНУ. 22 с. (2009).
43. Barrow R. *Moral Philosophy for Education*. N-Y.: George. Allen and Unwin, 367 p. (2011).
44. Brent A. *Philosophical Foundations for Curriculum*. Allen & Unwin, Boston. 390 p. (2008).
45. Cooper D. E. *Illusion of Equality*. Boston: Paladin. 327 p. (2003).
46. Dennehy R. *Education, vocationalism and democracy*. N-Y.: The Macmillan Co. Thought. 195 p. (2002).
47. Harris A. *Teaching, Morality and Religion*. 297 p. (2002).
48. Hirst P. *Educational Theory*. In: Tibbie A, (ed.) *Study Educational*. – L.: Routledge, P. 17-45. (1996).
49. Jacoby R. *Social Amnesia: A Critic of Conformist Psychology*. Boston: Campus Politics. 219 p. (2005).
50. Jacoby R. *The Politics of Narcissism*. In: *The Problem of Authority in America*. Boston. P.188-204. (1995).
51. Kellner D. *Technological Revolution, Multiple Literacies, and the Restructuring of Education*. NY: Routledge. 240 p. (2002)
52. Kohlberg L. *Education for a just society. Moral Development, Moral Education. Ethics and Educational Policy*. Birmingham: Munsey. 496 p. (2000)
53. Leech K. *Youthquake: The Growth of a Counter-Culture*. London:Sheldon Press. 231 p. (1993).
54. Lichtman R. *The Production of Desire:The Integration of Psychoanalysis in to Marxist Theory*. New York: The Free Press. 482 p. (2002).
55. Orban P. *Die Reise des Helden. Die Seele auf der Suche nach sich selbst*. Kösel. 205 s. (1995).
56. Orban P. *Menschwerdung – Über den Prozeß der Sozialisation Geist und Psyche*. Frankfurt: Fischer. 238 s. (1986).

57. Orban P. Sozialisation: Grundlinien Einer Theorie Emanzipatorischer Sozialisation. Frankfurt:Athenaum Verlag. 184 s. (1993).
58. Orban P. Sozialisation und Emanzipation des Volkes. Kritik der erzieherischen Erkenntnis. Berlin: Argument-Verlag. 312 s. (2003).
59. Reich Ch. The Greening of Society. New York:Bantam Books. 306 p. (2007).
60. Sintschenko V. Die postmodernen Tendenzen der globalen Entwicklung wie die Form des modernen Nachimperialismus *Vědecký průmysl evropského kontinentu*. Díl 11. Filologické vědy. Politické vědy. Praha: Publishing House «Education and Science». S. 23-27 (2012).
61. Woods R., Barrow R. An Introduction to Philosophy Education. London. 312 p. (2005).

РОЗДІЛ 2

МОВНО-КОМУНІКАТИВНІ ЗАСАДИ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

Соціальна комунікація постає як та соціально-технологічна основа, яка забезпечує виховання особистості. Причому мова виявляється одним із тих універсальних засобів комунікації, який уможлиблює її. Ніклас Луман називає мову засобом забезпечення зрозумілості комунікації, який надбудовується над суто фізичними, чи то інформаційно-технологічними засобами забезпечення комунікації (у сучасному суспільстві це, передусім, мас-медіа) (Луман, 2000). Втім, очевидно, мова є, все ж, передусім духовним чинником соціальної комунікації. Вона є незамінним і зовсім не випадковим транслятором тих цінностей, які визначають функціонування усіх соціальних систем суспільства – економічної, політичної, правової тощо.

На прикладі економічної системи ми спробуємо продемонструвати цю детермінацію у першому параграфі даного розділу. У другому параграфі ми звертаємося до класичного обґрунтування духовних чинників у освіті, і передусім – освіті вищій, яка готує кваліфіковані кадри не лише для економічної, але і для усіх інших соціальних систем суспільства. Таке класичне обґрунтування дає видатний український філософ, який творив ще у середині XIX століття – Орест Новицький. Нарешті, у третьому параграфі буде здійснено застосування принципів духовного виховання особистості до проблеми здобуття нею соціальної ідентичності у освітній комунікації. Все це у сукупності прояснить завдання мови та мовної освіти для набуття особистістю соціальної ідентичності – як завдання передусім духовного, а не матеріального характеру.

Мова відіграє ключову роль у набутті національної ідентичності не лише у доволі монологічному традиційному суспільстві з домінуванням етнічних

підстав цієї ідентичності, але й у сучасному мультикультурному суспільстві, у якому провідну роль починає відігравати вільна соціальна самоідентифікація на основі свідомого вибору з-поміж кількох реальних можливих альтернатив.

Простір сучасної освіти тоді постає як простір реалізації впливів людей з їхніми особливими габітусами поведінки та наявним соціальним капіталом, про що класично писав П'єр Бурд'є (Бурдье, 2007). Сама національна ідентичність тоді має розглядатися у категоріях соціального капіталу: здобуваючи освіту, ми нарощуємо свій соціальний капітал, однак у ньому завжди є певний елемент національної ідентичності, більш або менш акцентований, більш або менш явно репрезентований, але завжди як такий, що до певної міри визначає габітуси не лише вчителів та викладачів, але й учнів та студентів. В Україні нині склалася унікальна ситуація, коли у різних її регіонах, здобуваючи освіту, молодь отримує габітус і соціальний капітал, пов'язаний з різною етнічною національною ідентичністю – не лише українською, але й російською, угорською, румунською, болгарською, кримсько-татарською тощо.

Водночас, як свідчить Новий Закон України «Про освіту», зокрема у статті 7 (Про освіту, 2017), українська держава прагне більш лінійно впливати на процеси репрезентації національної ідентичності у освітньому просторі України. Так, вивчення української мови як державної невдовзі має стати обов'язковою складовою на усіх рівнях здобуття освіти. Таким чином, на місце фактично клаптикової національної ідентичності у освітньому просторі України має утвердитися базова українська, яка у окремих регіонах доповнюватиметься іншими національними ідентичностями. Тим самим, завдяки посиленню ролі української мови у освіті, держава прагне зробити її важливим інструментом у творенні єдиної української політичної нації, яка включатиме у себе також і можливість одночасної самоідентифікації громадян України з різними неукраїнськими етнічними групами – у режимі додаткової національної ідентичності.

Аналогічна ситуація спостерігається з можливим впливом релігії на сферу освіти. З одного боку, Україна є світською державою, у якій освіта, і передусім державна освіта відокремлена від церкви. З іншого боку, при всьому релігійному розмаїтті України, вона залишається традиційно православною країною, у якій більшість громадян є віруючими, що належать до різних православних церков. Це також потребує осмислення як можливий чинник впливу на репрезентації національної ідентичності у освітньому просторі України.

Зрозуміти репрезентації національної ідентичності можна, таким чином, завдяки концепту множинної ідентичності, обґрунтування якого знаходимо у працях Ш.Ейзенштадта (Эйзенштадт, 1999), Е.Балібара (Балыбар, 2006) та інших. Цей концепт уже належною мірою проаналізовано на рівні соціально-філософських досліджень, зокрема, теми європейської ідентичності, яка передбачає одночасно самоідентифікацію європейців як громадян ЄС, громадян національних держав і водночас патріотів своїх «малих батьківщин».

Вочевидь, ці процеси мають дуже делікатний характер і потребують дуже виважених державних рішень і поміркованої, нерадикальної позиції держави у їхньому впровадженні в життя. Це потребує спеціального аналізу, який і буде у основних його аспектах здійснено у цьому розділі.

2.1. Духовні та економічні засади самоідентифікації особистості.

В основі своєї навіть сучасне постіндустріальне суспільство має значну частку індустріальної економіки, а тому після вичерпування своїх невідновлюваних ресурсів, неминуче породжує соціальні конфлікти і навіть загрозу тоталітаризму. Як вважає Курц, виживання за умов глобалізованої цивілізації стає не просто складним, а чим далі, то більш загострюватиметься, зокрема тому, що досягнення соціальної злагоди і економічної стабільності як передумови і матеріального базису для поваги до

прав і свобод людини, є надто мало ймовірним – досягти такого стану є доступним лише ненадовго і у найбільш розвинених країнах світу (Kurz, 2001, С.81).

Глобалізації протистоїть регіоналізація, викликана нею. Деякі автори, такі як В.Зінченко, навіть переконані, що регіоналізація є більш визначальним процесом, під час якого формуються базові соціальні спільноти – «ком'юніті» – на основі яких і будуються усі соціальні конструкції, від середнього до найбільшого, глобального масштабу. «Йдеться, звичайно, про комунітарні механізми і принципи в виробничих і валютно-фінансових системах регіональних угруповань. Такий факт ще раз доводить, що процес глобалізації не є чимось авторитарним, але є історичним щаблем розвитку цивілізації, суспільства – його об'єктивною реальністю» (Зинченко, 2012, С. 358).

Вже доволі давно вчені звернули увагу на закономірність: релігія часто досить сильно зумовлює економічну успішність соціуму і взагалі детермінує всі вектори і парадигми розвитку тієї чи іншої системи суспільства. Економічно заможними виявляються переважно представники таких релігійно-суспільних систем в послідовності зменшення (за розміром капіталу, рівня доходів і можливостей обсягу споживання на людину) – іудаїзм (на першому місці), християнство, іслам, буддизм. У християнському світі найбільш фінансово успішні – протестанти, менш успішні – католики, а православні країни – взагалі більш економічно відсталі і мають більше бідних верств населення. Макс Вебер досліджував цей феномен в роботі «Протестантська етика і дух капіталізму» (Вебер, 1994). Попри суттєву критику концепції Вебера, основні її ідеї досі мають своїх прихильників: релігія є чинником економічного успіху. Хоча сам Вебер говорив лише про «вибіркову спорідненість» між певним типом релігійного ставлення до світу і певним типом господарювання, однак, на противагу Марксу, його ідею інтерпретували саме як основу вчення про духовні чинники економіки. Спробуємо застосувати цю тезу до сучасності.

Вебер розглядав капіталізм як витіснення формальною раціональністю підприємництва традиціоналістських цінностей та способу життя, а у своїй роботі «Наука як покликання» домінування у модерному суспільстві науки розглядав як результат «розчаклування світу», до якого причетною була сама наука (Вебер, 1998). На основі аналізу статистики доходів Вебер зробив висновок, що в європейських країнах представники протестантизму зазвичай багатші, ніж католики (Вебер, 1994). Причина багатства послідовників цієї конфесії – в тому що протестантська етика виявляється вибірково спорідненою з «духом капіталізму». Аналіз доходів протестантів Латинської Америки підтверджує ці спостереження Вебера, хоча у самих «класичних» протестантських країнах півночі Європи та США ця закономірність вже значно ослабла. Ще більше заперечує концепцію Вебера економічний успіх країн Східної Азії – Японії, Сингапуру, Південної Кореї – у яких протестантизм взагалі мінімально представлений.

Загальним положенням сучасної етики є визнання класичними обґрунтування Вебером індивідуалістичної етики західного капіталізму як етики підприємництва: «Духу капіталізму і підприємництва, який формувався в Європі, деякий час протистояло традиційне мислення. В його уявленнях комерція виглядала як ганебна гра, до якої ставилися з презирством. Жага наживи оцінювалася як аморальна властивість. Такі погляди виявилися досить усталеними. Багато в чому цьому сприяли прояви буржуазного авантюризму, орієнтованого на зневагу до моральних норм. «Капіталістичні авантюристи» поводити себе, як правило, безсоромно, проявляючи певну рішучість і готовність бути колонізаторами, плантаторами, фінансувати морський розбій і військові конфлікти, якщо тільки це обіцяло їм прибутки. М.Вебер не виправдовує темні сторони буржуазного підприємництва. Разом з тим, він розглядає подібні прояви як поодинокі випадки, що не мають принципового значення. В цілому Вебер вважає «дух капіталізму» глибоко позитивним, тому що він дає можливість

людині проявити свої кращі якості і здатності. Особливо яскраво це проявилось, з його точки зору, в протестантських країнах. Сама релігія прийшла тут на допомогу підприємницькій етиці в час формування ринкової системи і капіталістичних відносин. Ще за часів М. Лютера в протестантизмі виникло і поступово утвердилося уявлення про особливу роль професійної діяльності людини. Ця діяльність розглядається перш за все як спосіб виконати свій обов'язок перед іншими людьми, послужити богу і таким чином забезпечити порятунок своєї душі. Ця теза суттєво відрізняє протестантську релігійно-моральну систему поглядів від світогляду католицизму. Тобто, якщо для католика праця є морально нейтральною, лише способом підтримати фізичні сили, то професійні заняття протестантом оцінюються як служіння Богу. Праця знімає з людини релігійний страх перед потойбічним світом і відкриває її душі шлях до порятунку. Як вважав М. Вебер, ця установка мала величезні наслідки для розвитку західної цивілізації в Новий час, і перш за все, для протестантських країн. Для протестанта тяжким гріхом є марна трата часу. Адже людське життя коротке і дорогоцінний час слід витратити, перш за все, на продуктивну працю. Сенс життя полягає не в бездумних розвагах і насолоді радощами існування, а в раціонально організованій роботі, яка, до того ж, є ефективним засобом боротьби зі всілякими спокусами» (Етика, 2004, С. 104).

Іншим історичним аргументом на користь теорії М. Вебера, яка виносить на перший план релігійно-духовний чинник, є приклад країн, в яких поширені східні релігії (індуїзм, буддизм тощо). У таких країнах домінує не калькулятивне, не формально-раціональне ставлення до світу і до природи, хоча й не менш прагматичне – люди більше орієнтовані не на підкорення природи, а на пристосування до неї, ідея реінкарнації значно знімає напругу «останньої» можливості щось здобути у цьому світі, а це, врешті-решт знижує економічну мотивацію і тривалі тисячоліття призводило до економічній інертності.

Деякі українські дослідники наголошують на тому, що на місце протестантизму як мотиватора економічної поведінки фактично прийшов атеїзм. Так, Ю.Ю.Медведева стверджує: «Замість того, щоб шукати духовний порятунок, люди поміняли мотивацію порятунку на мотивацію економічних досягнень, яка ви- значила їхні основні цілі та прихильність до сучасного суспільства. З вищезначеного випливає те, що секуляризація і модернізація є нерозривно пов'язаними одна з одною. Обидві вони мають негативний вплив на релігію, заохочуючи людей використовувати свої знання, щоб контролювати їх навколишнє середовище і долю, а не покладатися на традиційні вірування релігійних вчень. Якщо погодитися з цим постулатом, то стає зрозумілим, що модернізація, яка є рухомою світським світоглядом, призводить до пріоритетності економічних цінностей порівняно з релігійними переконаннями і цінностями. Зв'язок між зниженням релігійності та рівнем економічної безпеки може бути емпірично-підтвердженим. Крім того, для підтвердження позначеної тези було запропоновано здійснити вторинний аналіз даних дослідження семи західних країн, який показав, що п'ять із семи країн вписуються в означену тенденцію. На модернізацію в досліджених спільнотах, зокрема в США, сильно вплинули релігійні рухи, які виникли в результаті реформації католицької церкви. У порівнянні з традиційними різновидами християнської релігії, ці нові конфесії, секти і релігії у сфері релігійної етики володіють вираженою толерантністю підприємницької успішності і накопичення, економічною самоактуалізацією як субститут духовної самоактуалізації. Навіть якщо секуляризація і модернізація можуть бути ідентифікованими як поточні процеси майже в усіх західних соціумах, деякі традиційні цінності, які є вкоріненими в релігії, завжди будуть слугувати показником соціального порядку і стабільності» (Медведева, 2016, С. 59). Як бачимо, дослідниця також відзначає, що традиційні цінності все ще мають вплив у багатьох суспільствах. Але що це за традиційні цінності? Можна припустити, що для

сучасного суспільства вони багато в чому вже інші, порівняно із суспільством раннього модерну, коли виникав протестантизм.

Український дослідник І.Папаяні зауважує, що в Україні спостерігаються протилежні процеси – зростає частка тих, хто ідентифікує себе з релігією: «...наведені соціологами стосовно релігійності українців порівняно з громадянами інших країн Східної та Західної Європи засвідчують, що релігійна ідентичність серед інших соціальних ідентичностей в українців посідає центральне місце» (Папаяні, 2011, С. 131). Таким чином, можна стверджувати, що релігійна ідентифікація – незалежно від конфесії – сприймається у сучасному українському суспільстві як традиційна. Однак, для цього є й цілком логічне пояснення – в Україні і Росії більше половини населення все ще ідентифікує себе з традиційною для цих країн уже майже тисячоліття православною вірою. Однак, значно зросла й частка протестантів – такими вважають себе за різними опитуваннями до чверті всіх тих, хто ідентифікує себе як віруючу людину.

В.Зінченко привертає увагу до альтернативних щодо західного лібералізму моделей економіки, зокрема – до так званої моделі «буддистської економіки»: «Неефективність, а часто і шкідливість для людства і навколишнього середовища багатьох сучасних соціально-економічних підходів змушує все частіше вдаватися до пошуків розумних альтернатив. Вони є, але ними ще активно і глобально не користуються – перш за все тому, що про них мало знають» (Зінченко, 2012, С. 351). Для того, щоби осягнути суть «буддистської економіки» на Заході спочатку мали звернути увагу на альтернативу споживацтву – на економіку відновлення. Таку модель «відновлювальної економіки» запропонував, зокрема, Ернст Шумахер, який ще в п'ятдесятих роках ХХ століття обґрунтовував визначальну «невигідність» масштабного, але нерегульованого індустріального виробництва (Schumacher, 1998). Перше системне узагальнення своєї концептуальної позиції Шумахер оприлюднив у 1973 році, це була праця «Small is Beautiful: A Study of Economics as if People Mattered» («Мале –

прекрасне: дослідження економіки – так, якби вона мала значення для людей») (Schumacher, 1993). В.Зінченко дає докладний аналіз концептуальних джерел та історичних обставин появи цієї концепції: «Працюючи економічним радником прем'єр-міністра Бірми, Шумахер познайомився з буддизмом і спробував застосувати цінності і світогляд цієї релігії для створення моделі економіки, здатної на тривалий стабільний розвиток. Результати своїх досліджень він виклав у есе «Буддистська економіка» і кількох інших роботах. Послідовники і розробники сучасних ідей даного напрямку об'єднані, зокрема, науково-дослідну і дослідно-прикладну організацію «Товариство Шумахера» (The EF Schumacher Society) і існуючий при ньому «Новий економічний інститут» (Нью-економічний інститут), метою яких є досягнення економічно і екологічно стійкого суспільства. Ідеї та прикладні моделі представників цього напрямку (зокрема С. Валліса, А. Зайонц, Г. Уотсон та інших) з успіхом застосовуються в країнах різного типу і почали активно досліджуватися в міжнародних інституціях та ООН для вироблення нової ефективної стратегії світового розвитку. «Японське економічне диво» також прямо або побічно ввібрало в себе ідеї буддистської економіки, яка явно або неявно вплинула і вдосконалила японську трудову етику, працьовитість і методи управління. На японську етику лояльності вплинули ідеї зайнятості протягом всієї життя, спільного прийняття рішення, а також такі західні менеджерські ідеї, як мозкова атака, «Коло перевірки якості» (QCC), «Повне якісне управління» (TQM). Однак також тут явні і східні впливи: медитація, постійний самоконтроль і самовдосконалення безумовно вплинув дзен-буддизм, філософія Мадхьяміка, буддистська філософія взаємозалежного виникнення та ідентичності (Hua Yen) елементи даосизму і конфуціанства. Шінічі Іноу (Shinichi Inoue) – один з тих оригінальних і шанованих економістів світу, які намагаються об'єднати ідеї буддистської філософії з сучасною економікою та управлінням, ґрунтуючись на успішному досвіді Японії в економічній моделі, яку він сформував у своїй концепції «Буддистської економіки»

Японії»» (Зинченко, 2012, С. 351-352) Концептуальна праця Іноу «Покладаючи буддизм у основу роботи» (Inoue, 1997) пропонує радикально іншу мотивацію для економічної діяльності – також релігійну, як і протестантизм, але цього разу не зі споживацьким, а з дбайливим ставленням до світу, до інших і, нарешті, до самого себе. Зинченко також докладно аналізує концепцію Іноу: «Його буддистська економічна філософія вплинула на японських економістів, промисловців, підприємців, бізнесменів і корпоративних лідерів. Іноу працював в Токійському Банку, з 1975 він призначений президентом Банку «Міядзакі» він також глава «Фонду проповіді буддизму» і член буддистських економічного науково-дослідного інституту при Університеті «Комазава». Ш.Іноу розвиває буддистська ідею «залежне виникнення» (пали: *paticcasamuppada*; санскрит: *pratitya samutpada*) в термінах взаємозв'язку людей, економіка і культура. З цією ідеєю «правильного бачення» (*sammaditthi*), він написав книгу по буддистської економіці, під назвою «Буддизм в роботі: Новий підхід до управління і бізнесу». Ш. Іноу також висунув теорію т.зв. «серединного шляху» буддистської економіки як «ідеальну можливість» між капіталізмом і соціалізмом – капіталізм підкреслює повагу до основних прав людини і приватної власності, тоді як соціалізм відстоює рівний розподіл багатство. Сила капіталізму – у вільному ринку і змаганнях, які дають реалізувати потенційні можливості підприємців. Його явний недолік і дефект – експлуатація «сильний і жадібний» слабка для особистої фінансової та матеріального доходу. Перевага соціалізму полягає в тому, що уряд або держава контролює і регулює економіку, в соціальному захисті, у контролі за збиранням та розподілом національного багатства. Однак, надмірні оподаткування здібних підприємців і старанних працівників на користь малоздібних і ледачих перешкоджають індивідуальним ініціативам і старанності. Це обмежує розвиток людського потенціалу. Економічна буддистська модель Ш. Іноу прагне подолати ці крайнощі. Згідно Ш. Іноу, висока користь стратегії розвитку економіки – це практика серединного

Шляхи, в якій ідеї капіталізму і соціалізму об'єднані. Така економічна модель відома під назвою «буддистської змішаної економіки». Наприклад, стратегія малазійського уряду «Погляд-на-Схід» запозичила багато методів управління в японській буддистській економічній моделі, ідей у трудовій культурі Кореї і Японії, успішно розвиваючи змішану економіку, піднявши економічну конкурентоспроможність Малайзії і забезпечивши її економічне зростання в багатонаціональній і поліконфесійній країні в умовах ризиків фундаменталізму, націоналізму і глобалізації. Китай також динамічно розвиває даний тип змішаної економіки і вже зарекомендував себе як одну зі світових економічних наддержав» (Зинченко, 2012, С. 352-353).

Серединний шлях буддистської економіки гарантує життєздатний розвиток, не пошкоджуючи і не вичерпуючи навколишнє середовище, не завдаючи людським ресурсам шкоди. Тобто конкуренція як механізм вільного ринку, має розвиватися, не руйнуючи ані природи, ані людського суспільства. «Життєздатна економіка» повинна бути справедливою і екологічно безпечною. Буддизм, економіка і екологія взаємопов'язані і взаємозалежні. Ш. Іноу визначає модель буддистської економіки в термінах трьох універсально прийнятних цінностей, оскільки вони загальні для всього світу і не є шкідливими для навколишнього середовища. Це 1) економічна система, яка приносить користь всім; 2) вона захищає універсальні цінності терпимості та світу; 3) зберігаючи, ощадна економічна модель врятує землю від виснаження і руйнування природних ресурсів (Inoue, 1997, p.109).

Зинченко пропонує протиставлення типового «західного» типу господарювання і буддистської економіки: «Традиційна «західна» економіка в основному оперує товарами і грошима, але мало цікавиться навколишнім світом, людиною і рівнем відновлюваності ресурсів. Мета типового традиційного «західного» економіста – отримати максимум грошей, зробивши мінімальні інвестиції. Традиційний економіст розробляє плани і прогнози на період проекту, урядової каденції або на час перебування при владі певної політичної сили. Його не цікавить тривалий розвиток, при якому

всі учасники економічних відносин отримують вигоду і задоволення потреб. Однак, економіка існує не сама по собі, а є деривативом від визначення мети і сенсу життя, незалежно від того, знає про це конкретний економіст, чи ні. З точки зору сучасної західної економічної думки звичніше вимірювати рівень життя кількістю спожитих за рік товарів і послуг, вважаючи, що людина, яка споживає більше, живе краще, ніж той, хто споживає менше. Крім того, сучасна економічна західна наука в основному розглядає споживання як єдину мету економічної активності, де засобами служать чинники виробництва: земля, праця і капітал. Для «буддистської економіки» такий підхід є незрозумілим і нерозумним: адже споживання – це всього лише засіб, а не мета, так що максимальне благополуччя при мінімальному споживанні і є реальним показником кращого життя. Споживання товарів і володіння ними – це всього лише засоби для оптимального розвитку. Буддистська економіка досліджує те, як досягти цілей, володіючи мінімальними засобами. Таким чином, буддистська економіка – це максимальне задоволення потреб через оптимальне споживання, в той час як «західний» економічний підхід зорієнтований на максимальне споживання за допомогою оптимального виробництва. Очевидно, що слід докласти набагато більше зусиль для нескінченної гонки за максимальним споживанням, ніж для підтримки націленого на оптимальне, що не максимальне споживання, способу життя» (Зинченко, 2012, с. 353-354).

З погляду буддизму, задоволення місцевих потреб за рахунок виробництва з місцевих ресурсів є найбільш раціональною формою виробництва. Мета – не виробництво надлишку, а самозабезпечення. Саме у цьому полягає «економічний прогрес». Розвиваючись понад потреби самозабезпечення, він приносить руйнування. Власне, не бачимо потреби, як це робить В.Зинченко ідеалізувати буддистську економіку як щось абсолютно неєвропейське: подібні погляди висловлював у Європі ще Аристотель, який економікою називав забезпечення того, що нині називають натуральним господарством. Гонитву ж за надлишками, науку збагачення –

«хрематистику» – Аристотель не вважав економікою зовсім, а вважав чимось протилежним і руйнівним для економіки (Аристотель, 1983).

Саме тому, апелюючи до античної класики, Е.Шумахер нагадує, що призначення економіки – служити потребам людей. Але в «реальній» економіці все навпаки – люди існують нібито для служіння економіці. Вони виявляються нібито менш важливими, аніж виробництво товарів. Дехто не лише з підприємці, але й серед теоретиків вважає, що той, який споживає менше, меш економічно значимий, має нижчий «стандарт життя», аніж той, хто споживає більше. Такий підхід, однак, зовсім не є раціональним для «буддистського» економіста: споживацтво, та й все споживання – лише форма людської діяльності (притому далеко не найважливіша в порівнянні з самореалізацією, щастям, здоров'ям і безкорисливим служінням іншим). З точки зору буддизму, раціональною метою для «буддистського» економіста є «досягнення максимального добробуту за умови мінімального споживання». Шумахер пропонує ідею «повноти» суспільного життя на противагу ідеї нарощування споживання: не слід стимулювати споживання, – існуючі потреби, на його думку, навпаки, слід задовольнити пріоритетно, а нав'язувати людям нові не варто (Schumacher, 1998, С. 15).

Зінченко робить доволі оригінальний підсумок аналізу буддистської економіки: «З точки зору буддизму людська праця переслідує, як мінімум, три мети. Перш за все – це спосіб розвивати свій творчий хист. Як говорив Р.Хайнлайн, «спеціалізація – доля комах»: автоматизація праці, коли працівник заводу, офісу, супермаркету місяцями і роками щодня повторює однакові монотонні дії, все більше перетворюючись на зомбі-робота – неприйнятна, бо душить в людині творче начало. По-друге, робота допомагає людині подолати власний егоїзм (одна з основних задач, які буддизм ставить перед індивідом) через роботу з іншими над спільним проектом. По-третє, виробництво необхідних для гідного рівня життя, якісних товарів і послуг. Якщо роботодавець організовує працю, нехтуючи цими цілями, таким чином, коли праця втрачає сенс, стає нудною або дратує працівників, він робить ледь

не злочин. Для буддиста робота – це не те, чого слід уникати будь-яку ціну, а благословення – звичайно, якщо вона відбувається в умовах забезпечення прав і свобод людини» (Зинченко, 2012, С. 355-356). Робота і праця – не лише процес виробництва, вона ще й має психологічну і «духовну» значимість, як зазначає тайський вчений П.А.Пайютто (P.A.Payutto) в книзі «Буддистська економіка: Серединний шлях для ринку» (Payutto, 1996, С. 11). Це зрозуміло навіть для тих економістів, які підпорядковують людські цінності інтересам економічного зростання.

Натомість споживацтво є невикорінним для сучасної західної економіки, як вважає В.Зинченко: «Для «західної» економіки метою економічної активності є споживання. Ресурсами для досягнення цієї мети є земля, праця і капітал. Таким чином, буддистська економіка намагається максимально задовольняти потреби шляхом оптимізації споживання, «західна» – орієнтується на максимальне споживання за допомогою оптимізації виробництва. Погоня за максимальним споживанням вимагає величезних зусиль і ресурсів. Підтримка способу життя, спрямованого на оптимальне споживання, вимагає менших витрат» (Зинченко, 2012, С. 354-355).

Зинченко робить такі висновки: «Отже, підсумуємо – індустріальне або «постіндустріальне» суспільство, засноване на екстенсивному використанні невідновлюваних ресурсів, не може існувати нескінченно довго. Повернення до локальних економік, засноване на місцевому виробництві різного типу і сільському господарстві неминуче. З цим важко не погодитися теоретично, але поки ситуація не стане критичною, більшість людей не сприйме цю думку. Нині стало очевидним, що людству необхідно прийти до більш раціональної економіки, ніж та, яка використовується зараз. Збільшення споживання веде, в кінцевому рахунку, в нікуди. Можливо, розумніше збільшувати не споживання, а вчитися досягати максимуму задоволення від мінімуму споживання? І принципово робити тільки максимально якісні товари і послуги як на національному, так і на регіональному, континентальному і світовому рівнях» (Зинченко, 2012, с. 356-357).

«Процес регіоналізації економіки, на наш погляд, дещо уповільнює процес широкомасштабної експансіоністської і екстенсивної глобалізації, але це невід’ємна і логічна фаза глобальності саме на цьому витку розвитку, а на наступному вже буде об’єднання між міжрегіональними глобальними угрупованнями. Регіон є меншою моделлю світу і саме тут можна швидше досягти інтернаціоналізації, інтеграції, лібералізації, уніфікації, не посягаючи на національну самобутність, виявити труднощі, протиріччя, суперечки, неприйнятні явища і тоді переходити до вищого ступеня в глобальному світі, вже співпрацюючи з укрупненими світовими регіонами-полісами» (Зинченко, 2012, С. 358).

До схожих з економічними розмірковуваннями висновків, приводить і аргументація, яка виходить з духовних засновків – хоч як це парадоксально не звучить для людини західного секуляризованого суспільства, однак для людини Сходу така гармонія економіки та духовності є практично самоочевидною. Варто звернутися для доведення закономірності виникнення такої гармонії до з’ясування економічних засад функціонування церков.

Так, наприклад, соціальна діяльність будь-якої церкви здійснюється переважно за двома напрямками: благодійна та освітньо-виховна. Освіта і виховання, в свою чергу, визначаються як релігійно орієнтовані і широко запроваджуються в молодіжній аудиторії: в школі, в сфері організації неформальних молодіжних рухів, у армії. Для реалізації благодійних проектів практично в усіх країнах релігійні організації давно створили відповідні структури (місії). Благодійна діяльність здійснюється переважно в таких формах: допомога бідним; оздоровлення і відпочинок дітей; заснування та утримання дитячих садів для дітей-сиріт, дитячих будинків, притулків для безхатків, будинків для людей похилого віку; заснування та утримання соціально-реабілітаційних центрів; надання гуманітарної допомоги тим, хто постраждав від стихійного лиха і біженців; благодійна діяльність в місцях позбавлення волі.

Українська дослідниця О.Саган дає аналіз оцінки Вебером православ'я, доповнюючи класика, а у чомусь – полемізуючи з ним: «За Вебером, православні країни в Європі об'єктивно будуть економічно найбільш відсталі, а, отже, бідні, саме через свій релігійний вибір. Але чи завжди справедлива схема Вебера щодо православ'я? І що змінилося за останні сто років в економічному плані у т.зв. «православних» країнах? Причиною не дуже привабливого економічного майбутнього православних, на думку М.Вебера, є сильні патріархальні традиції, різні види інфофобії, наявна схильність до традиціоналізму (перш за все визначається релігією), а відтак менший рівень інновацій, нових ідей, більша стійкість до змін. Проте Вебер вперто не хотів зауважувати, що практично у всіх т.зв. «православних країнах» православні віруючі століттями перебували в умовах іновірної державної влади – ісламської чи католицької (чотири Східні патріархати, всі Балканські країни, Україна, Білорусія). Відтак ідеологічний тиск (спонукання до зміни віри) не міг не вилитися в економічний (збільшення податків для православних, додаткові соціальні обов'язки тощо). З іншого боку, зміна віри для цих народів фактично завжди означала і часткову чи повну асиміляцію (зміну національності, розчинення у чужому соціумі тощо). Відтак боротьба за національність дорівнювала боротьбі за віру і, відповідно, дорівнювала економічній бідності» (Саган, 2010, С. 141).

В. Зінченко стверджує, що «Певна перевага православ'я, як одного з факторів формування економічного світогляду, полягає в тому, що, гальмуючи розвиток і інновації, воно надає стійкість і витривалість до зовнішніх впливів – як позитивних, так і негативних» (Зінченко, 2014а, С. 84). У російській соціальній філософії дослідження, подібне веберовому, але щодо взаємовідносин православних релігійно-моральних норм і економіки, здійснив Сергій Булгаков. Булгаков розглядає людину в двох іпостасях – як людину економічну і як людину духовну (релігійну). Ті чи інші зв'язки встановлюються в людській душі між економічною діяльністю і релігійно-моральними цінностями. Так виникли три християнські типи економічної

людини – православний, католицький і протестантський (Булгаков, 1990, С. 124).

Період становлення церковно-державних відносин в Росії і Україні практично завершується. Утворені інститути, що координують відносини між церквою і державою. Ці відносини поступово набувають характеру рівноправного діалогу, а нерідко й взаємної підтримки. У той же час практика церковно-релігійного життя свідчить і про низку негативних моментів у відносинах між церквою і державою – практично усі вони зумовлені некоректними діями з перевищенням повноважень як світської, так і церковної влади. Доводиться констатувати огріхи з обох сторін: як про втручання світської влади у міжконфесійні стосунки, так і у політизацію діяльності окремих конфесій, очільники яких виражають очевидну і навіть підкреслену партійну прихильність, а також займаються прямою політичною агітацією. «Принцип відокремлення релігійних громадських об'єднань, церкви від держави передбачає їхнє взаємне невтручання в компетенцію один одного: держави – в питання віровчення, культу, внутрішнього устрою церкви, включаючи вирішення кадрових питань; церкви – в діяльність державних структур, в т.ч. в області забезпечення права людини на свободу совісті. Пріоритет прав людини на свободу совісті передбачає їх верховенство над правами церкви (як інституту) на певну визначену статутом діяльність. З цього випливають три основні принципи взаємодії церкви і держави. По-перше, жодна церква не може претендувати на особливе становище, а держава повинна дотримуватися принципу рівності церков. По-друге, держава зобов'язана забезпечити можливість здійснення релігійними організаціями їхніх специфічних інституційних функцій (вирішити правові, майнові та інші питання, що входять до її компетенції). По-третє, держава зобов'язана втрутитися, якщо мова йде про порушення прав людини в релігійній практиці церкви (забезпечення захисту від деструктивного психологічного впливу, недопущення міжрелігійної ворожнечі або протистояння між віруючими і невіруючими)» (Збірник, 2002, с. 103).

Успішне функціонування церков в Україні передбачає також їхню повагу до української держави – незалежно від конфесії. Це передбачає, зокрема, ведення служб державною мовою – не як обов’язок, а як більшою мірою добру волю самих церков. Таким чином, українська мова виконує свою духовну місію не лише завдяки науці та художній літературі, але не меншою, якщо не більшою мірою завдяки сприянню ефективній роботі церков. Питання мови – неодмінна складова питання про автокефалію української православної церкви. Досягнути такої автокефалії допомагає в Україні і держава – втім, без надмірного тиску і з повагою до всіх інших конфесій. Все це – довгий, але єдино правильний шлях не лише до автокефалії церкви, але й до зміцнення духовних основ української суспільної ідентичності.

Як загальний підсумок, можна зазначити, що приклад «буддистської» економіки має показати не стільки альтернативну «західній» модель економіки і у цій якості – альтернативну модель розвитку для української економіки, скільки вказати на необхідність діяти і в українській економіці, і в країнах Заходу на користь розвитку людини, а не капіталу, навіть якщо йде мова про так звані «соціальний» капітал чи «людський» капітал. Людина в першу чергу – не капітал і не джерело прибутків, і навіть не майстер (чи то машина) споживання, натомість людина є творцем передусім власного матеріального і духовного світу. Тільки як успішний творець людина може внаслідок цього створювати також матеріальні та нематеріальні цінності, які можуть капіталізуватися – вторинно. Якщо ж розглядати людину лише як капітал (у будь-якій його іпостасі), тоді суспільство доволі швидко втратить не лише людину, але й рушійні сили свого розвитку. Питання про ідентичність тоді втратить свій сенс – ідентичність не може бути просто продуктом класифікації чи самокласифікації, вона є стрижнем людини і суспільства лише якщо ідентичність є результатом творіння людиною і суспільством самих себе.

2.2. Філософські та релігійні фактори самоідентифікації особистості у науковому доробку О. М. Новицького.

Втім, не лише східна або західна моделі освіти по-різному апелюють до релігійних цінностей – українська модель освіти також глибоко завдячує християнству у його православній версії. Так само, як у Китайській народній республіці чи на сучасному Заході ці цінності вже не займають у суспільстві, яке пройшло стадію модернізації та секуляризації. Однак, сучасне суспільство перейшло до фази постсекулярності, коли релігія вже не стільки критикується, скільки оцінюється під прагматичним кутом зору – її цінності постають як соціальний капітал, який нерозсудливо не залучати до виконання важливих соціальних завдань – про це свідчить зокрема дослідження Чарльза Тейлора (Тейлор, 2013). Одним із ключових суспільних завдань, де ресурс релігії потребує своєї прихильної переоцінки є сфера освіти. І такий раціональний і водночас дружній аналіз православ'я знаходимо в українській філософії ще у ХІХ столітті. Передусім привертають увагу праці Ореста Новицького.

Потреба відродження української духовної спадщини висуває нові завдання для сучасної філософської науки і за останній час відкрито багато імен мислителів, філософська спадщина яких не вивчалась майже весь радянський період. Намагання сучасних дослідників висвітлити певні сторінки української історії філософії були дуже вдалим і повернули суспільству забуті імена представників академічної філософії, серед яких чільне місце займає перший професор філософії університету Св.Володимира Орест Маркович Новицький (1806-1884). Філософська спадщина О.М.Новицького має величезну кількість праць, які представляють особливу актуальність для розвитку сучасної української філософської думки, зокрема у питанні духовного життя особистості і розвитку духовної культури суспільства.

Вивченню філософської спадщини представників київської академічної філософії за останні десятиріччя було присвячено достатня кількість монографій, наукових статей, кандидатських та докторських дисертацій. Аналіз київської академічної традиції філософування ми зустрічаємо у працях О. Абрамова, Г. Апанасенко, А. Арістової, Т.Багрій, І.Бичка, Е. Гайдадима, В.Горського, В. Думцева, С. Єлістратова, М.Кашуби, І. Кондратьєвої, С.Кримського, Н. Куценко, Л. Кудрик, І. Кузнєцова, С. Кузьміної, Ю.Кушакова, М. Лука, Н. Мозгової, І.Огородника, Р. Пітча, В. Плужник, С.Пухно, Ю. Рождественського, О. Сарапіна, А. Тихолаза, М. Ткачук, Ю.Федіва, В. Федулової, І. Фицика, В.Шинкарука та багатьох інших.

У своїх наукових працях вчені здійснили величезні кроки у вивченні доробку київської академічної філософії у сфері історії філософії, філософії історії, філософської антропології, гносеології, етики, але також у галузі психології, біографії і педагогічної спадщини, створеної українськими філософами.

Предметом спеціального історико-філософського дослідження наукових праць О.М.Новицького стала кандидатська дисертація Г.Апанасенко (Бардин). Своє наукове дослідження Г. Апанасенко присвятила «вивченню філософських поглядів О.М.Новицького на сутність предмету філософії та проблему періодизації історико-філософського процесу». Вчена зосередила увагу на «вирішенні мислителем проблеми співвідношення філософії та релігії, віри та знання» і встановила, що О.М.Новицький «намагався поєднати віру та розум, філософію та релігію». На підставі аналізу праць філософа, вона робить висновок, що О.М.Новицький «сприяв становленню української історико-філософської науки, а саме, працював над створенням категоріального апарату, запропонував авторську схему періодизації історії філософії, зробив значний внесок у розробку теоретичних основ і принципів історико-філософської науки, а також розуміння історико-філософського процесу» (Бардин, 1999, С.5).

Історико-філософська спадщина філософів Київської духовної академії та Університету Св. Володимира отримала цілісне і системне охоплення, на нашу думку, у докторській дисертації і наукових працях М.Л.Ткачук, яка визначила поняття і функції академічної філософії, виявила «специфіку та основні етапи становлення академічної філософії в київській регіональній субкультурі», з'ясувала особливості розвитку академічної філософії в Києві. Особливу увагу дослідниця приділяє О.М.Новицькому і обґрунтовує думку, що перші спроби «творчого осмислення історико-філософської концепції Гегеля на теренах Російської імперії належать О.М.Новицькому та С.Гогоцькому» (Ткачук, 2001, С. 20-21). Таким чином, вчена акцентує на значущості праць О.М.Новицького на становлення української духовної академічної філософії у «розбудові теорії, методології, історіографії історії філософії» (Ткачук, 2001, С. 20).

Вдалою спробою системного дослідження філософської спадщини найбільш видатних представників Київської духовної академії, на наш погляд, є наукова монографія сучасного українського філософа Н.Мозгової «Київська духовна академія, 1819-1920: Філософський спадок», яка відкрила нову сторінку філософських поглядів О.М.Новицького і докладно проаналізувала біографію філософа, його релігіознавчі твори та підручники з психології та логіки (Мозгова, 2004, С. 215).

Сучасні дослідники становлення та розвитку української філософської думки відмічають потужний вплив ідей представників німецької класичної філософії на історико-філософську концепцію українських вчених зазначеної доби. Таку точку зору підтримають Ю.Федів та Н.Мозгова, але визнають, що праці О.М. Новицького цілком самостійні і вартісні, а в питанні розуміння мислителем суті і завдань філософії дуже важко виділити чий безпосередній вплив, тому що тут відчувається і Кант, і Фіхте, Шеллінг і Гегель (Федів, 2000, С.312). До них приєднується В.Горський і обґрунтовує вплив філософії Гегеля на творчість всіх представників Київської релігійно-філософської школи (Горський, 1996, С.37).

Дослідник розвитку освіти і педагогічної думки на Переяславщині Т.Багрій відзначає внесок О.М.Новицького в розвиток духовно-морального виховання особистості через впровадження в навчальний процес Переяславського колегіуму розроблених філософом навчальних посібників, курсів лекцій, проповідей. На думку, Т.Багрій, у наукових працях О.М.Новицького є цікаві ідеї щодо формування світогляду та духовного розвитку особистості, які інтегрують і реалізують виховні завдання вищої школи (Багрій, 2010, С.60).

Сьогодні актуальним проблемам духовного життя особистості присвячено багато робіт сучасних науковців, але вивчення філософського доробку О.М.Новицького відкриває нові, недостатньо досліджені сторінки історії становлення української науки і поглядів представників тієї доби на процес формування особистості людини.

Для виявлення значущості філософського дослідження релігійно-духовних впливів на формування самоідентичності особистості слід на прикладі аналізу наукового доробку О.М.Новицького вивчити типові філософські погляди українських класичних філософів на проблему духовного життя особистості в умовах розвитку академічної освіти в Україні.

Формування філософських поглядів вченого на проблему духовного життя особистості почалось, на думку самого філософа, ще у сім'ї. У своїй біографії, яку опублікував відомий історіограф і професор Університету Св.Володимира В.Іконніков О.М.Новицький пише, що «початкову освіту ... отримав у домі своїх батьків. В канікулярний час з ним вели заняття старші брати, бувши спочатку в семінарії, а потім один за одним зараховані до Київської духовної академії в 1 і 3 курси. Решту часу батько сам навчав його, особливо мові латинській»(Биографический словарь, 1884, С.490).

Вже в 10 років його віддали в духовне училище м. Острог, а після смерті батька опіку над ним взяв старший брат, який був волинським кафедральним протоієреєм. За роки навчання в Острозькому училищі і семінарії О.М.Новицький став першим учнем і був направлений до Київської Духовної

Академії де став студентом п'ятого курсу. Тут на нижчому відділенні він слухав лекції з філософії на латині у доктора богослов'я, протоієрея І. Скворцова. Богослов'я читав архімандрит Смарагд (Крижанівський) – ректор Академії. Потім його змінив новий ректор – архімандрит Інокентій (І. Борисов). Лекції з логіки вів бакалавр В. Карпов. Церковній словесності навчав молодий і талановитий Я. Амфітеатров (Мозгова, 2004, С.49).

Відома дослідниця становлення та розвитку Київської Духовної Академії українська професор Марина Ткачук у своїй праці «Філософська спадщина Київської Духовної Академії: стан і перспективи дослідження» зазначає, що навчання в духовній семінарії, а потім в Академії вплинули на формування філософських поглядів О.М.Новицького на релігію, тому ще у той час вже був поширений «духовно-академічний тип філософування», який «постає досить своєрідним феноменом на межі спекулятивної філософії та ортодоксального богослов'я: якщо філософія намагається досягти вільним мисленням буття людини і світу, а богослов'я прагне розбудувати вчення про Бога на підставі закарбованого у Св. Письмі Слова Божого, то духовно-академічна філософія розуміє сам філософський шлях чистого мислення як піднесення до невичерпної скарбниці Одкровення, знаходячи у ньому ключ до «таких таїн про Бога, світ і людину, до яких не лише не доходив людський розум у світі поганському, ні в релігії, ані в філософії, але до яких ніколи не може дійти власними силами» (Ткачук, 2013, С.2).

Першою науковою роботою О.М.Новицького була магістерська дисертація «Про духоборців» (1832 р.), яка стала першим справжнім науковим дослідженням побуту, звичаїв та вірувань духоборів. Тема на той час була дуже актуальною з огляду на стрімке розповсюдження цього напрямку старого російського сектантства, який все більше набирив рис європейського протестантизму. Пізніше філософ повернувся до цієї теми в кінці життя, видавши у 1882 р. перероблене та доповнене дослідження із життя духоборів під назвою «Духоборці. Їхня історія і віровчення». У О.М.Новицького є також праця з релігієзнавчої проблематики «Про

первинний переклад священного Писання слов'янською мовою» (1837р.). в якій подано опис Іоакимівської Біблії 1558 р. та деяких інших рукописів, що зберігалися у ті часи в книгосховищах Московської Синодальної бібліотеки.

У бібліографічному словнику історика університету Св.Володимира В.Іконнікова зазначено, що О.М.Новицький «намагався простежити поступовий розвиток філософії у безперервному зв'язку з рухом понять релігійних, показати, як релігія взагалі, переходячи від нижчої системи до вищої, тим самим збуджує рух філософської думки і, навпаки, як філософія у своєму розвитку веде до подальшого розвитку релігії» (Биографический словарь, 1884, С.515).

Щодо співвідношення філософії і релігії у науковій спадщині О.М.Новицького, вчена-філософ Г.Апанасенко (Бардин), зазначає, що «будь-яка релігія, яка б вона не була, може мати у собі те, чого не має жодна філософія, і навпаки, філософія може займатися такими предметами, які не входять у коло релігії. Але, все ж таки, філософія і релігія за своїм основним змістом збігаються між собою, тому що обидві вони, і тільки вони одні, звернені до вищого надчуттєвого порядку речей, спільного для філософії та релігії. Справді, як тільки у людині пробуджується ідея святого, ідея релігії, яка знаходиться у її серці, то, за певним внутрішнім відчуттям, вона одразу ж визнає буття Верховної Істоти і вбачає її присутність у Всесвіті. Людина тоді ж визнає і свою залежність від Бога як і всього іншого, що її оточує. Тому людина ідеалізує Бога, вона не може не визнавати його за верховну причину усього, не визнавати за собою обов'язків по відношенню до Бога і не гадати про вічне життя у зближенні з Ним. Тому уявлення про світ і людину, про верховну сутність будь-якого буття і відношення до цієї сутності усього скінченого, більш-менш зрозумілі уявлення, чи трохи спотворені, знаходимо в релігіях усіх народів, як один, усім притаманний, зміст» (Бардин, 1994, С.149).

Порівняльний аналіз філософських поглядів на релігію Фіхте і Новицького у науковому дослідженні Г. Шпета, показав, що «Новицький

бачить завдання одкровення і усього того змісту, яким він наповнює це поняття, у пізнанні любові до Бога, а Фіхте зводить одкровення до пізнання духовного принципу морального закону». Таким чином, підсумковує Г.Шпет, «можна безумовно стверджувати, що філософія Фіхте мала вплив на Ореста Новицького, але Новицький не був фіхтіанцем у власному розумінні слова» (Шпет, 1991, С.222).

За О.М.Новицьким, у різному стосунку релігії до філософії, заснованому на різниці між природною і одкровенною релігіями, відкривається перша підстава для поділу всіх філософських учень на дві частини. Перша з них – історія їхнього розвитку у світі давньоаязичницькому, інша ж – історія у світі християнському. Між цими двома періодами, наголошує філософ, ми не повинні проводити чіткого хронологічного розмежування. Ми зараховуємо до історії стародавньої або язичницької усі філософські вчення, які розвивалися на Сході, у греків і римлян, яким була чужа християнська релігія. Язичницька філософія розвивалася у взаємозв'язку з природною релігією. Християнська ж філософія – у вигляді божественного одкровення, що мало місце в народів християнських. Цим і позначені ці два види філософствування (Бардин, 1994, С. 145).

Достатньо цікавим у розвитку філософської думки, на нашу думку, є визначення О.М.Новицьким філософської ролі релігії, яка, по суті, має зводитися до права порушувати філософські питання, але аж ніяк не вирішувати їх замість філософії. Г. Шпет зауважує: «Дотикнувшись якимось до Гегеля, Новицький все ж таки не зумів чи не захотів провести чіткого розмежування між вірою-розумом (Якобі) і чистим спекулятивним розумом (Гегеля). Гегель, як відомо, і сам визнавав у себе деякі точки зіткнення з Якобі, але різко підкреслив і продовжував підкреслювати пункти відмінності» (Шпет, 1991, С.431).

Такий вплив філософії Гегеля на погляди О.М.Новицького зазначають всі сучасні дослідники наукового доробку О.М.Новицького, хоча визнають безперечну самостійність і новизну його праць (Федів, 2000, С.331).

Філософія та релігія, згідно з поглядами О.М.Новицького, вступають у різні співвідношення. «По-перше, релігія передує будь-якому духовному утворенню народу і тільки в ній і з неї виникають і мистецтво, і філософія. Потрібно зауважити, що філософія та релігія сходяться між собою за своїм основним змістом, але відрізняються за формою осягнення цього змісту. Релігія живе у переконаннях серця, а філософія – у поняттях розуму. Філософія мислить про Безумовне, але тільки мислить, а не веде до єднання з цим Безумовним. По-друге, філософія та релігія відрізняються також за значенням та гідністю. Яким би не було значення філософського знання і гідність самої філософії, віра, за О.М.Новицьким, завжди вища від цього знання, а релігія – за філософію. По-третє, дух, за О.М.Новицьким, може звертатися до буття за трьома основними здатностями: почуттям, глуздом і розумом. Відповідно, буття, що мислиться, може поставати трояко. Спершу предмет філософії: «Я», що усвідомлює, усвідомлюване «не-Я» і перша причина того і другого – Бог – постають у єдності. Потім буття подає нам то один, то інший бік: то природа, то людина, то верховна причина постають відокремлено перед нашою свідомістю, щоб вона мала можливість докладніше і глибше осягнути їх. Зрештою, усі три моменти сходяться перед нашою свідомістю в одне буття: в один предмет філософського бачення, але з усім багатством своєї різноманітності» (Бардин, 1999, С.147).

Таким чином, філософія та релігія, згідно з філософськими поглядами О.М.Новицького, вступають у різні співвідношення.

На нашу думку, О.М.Новицький – видатний український філософ, який в умовах впливовості західноєвропейської філософії на погляди українських вчених заклав у своїх працях традицію критичного осмислення апріорної історії філософії і займає належне місце у духовно-академічній традиції українського філософування.

На основі аналізу наукової спадщини О.Новицького можна також розкрити проблеми формування особистості в умовах епохи становлення та розвитку університетської освіти в Україні.

Свою трудову діяльність О.Новицький почав ще на посаді бібліотекаря семінарії, а вже в 1834 році О.Новицький викладав філософію в університеті Св.Володимира. За високу якість проведення занять зі студентами О.Новицького утвердили як екстраординарного професора кафедри філософії університету.

Саме в період своєї професорської роботи (1834-1850) в університеті Св.Володимира О.Новицький починає активно працювати над науковими працями, хоча ще як учень семінарії вперше почав працювати над своїми першими дослідницькими проектами: «Про первинний переказ Св. Писання на слов'янську мову», «Нарис індійської філософії» (1844-46), «Поступовий розвиток давніх філософських вчень у зв'язку із розвитком поганських вірувань». Аналіз цих робіт О.Новицького, які були надруковані пізніше, а також його творів «Про розум як вищу пізнавальну здатність» (1840), «Коротке керівництво до логіки з попереднім нарисом психології» (1846) показали, що проблеми духовно-морального виховання особистості цікавили вченого-педагога не менше, ніж проблеми філософування та релігії. Своє розуміння філософії, релігії, логіки, психології О. Новицький переніс на навчальний процес, на роботу з молодим поколінням, основним завданням якого вважав формування духовної, інтелектуально розвиненою, підготовленої до розумової і духовної у своїй основі роботи особистості.

Сучасні дослідники спадщини О.Новицького однозначні в думці, що він одним з перших запропонував використати феномен філософування для формування духовних та моральних цінностей особистості, оскільки вважав філософію родоначальницею всіх наук, в тому числі й педагогіки (Ткачук, 1996). Важливо, що уже перший професор філософії Університету Святого Володимира у Києві звернув увагу на східну філософію (Новицький, 1844) – цілком доречно припустити, що його розуміння важливого зв'язку релігії і філософії, а також надзвичайну роль цього зв'язку для виховання і освіти молоді завдячує саме виявленню ним суголосності окремих цінностей православ'я та індійської культури та філософії. Передусім йдеться про

безумовну первинність духовних цінностей, заперечення агресії та концентрацію на духовних практиках як шлях самоудосконалення.

Важливою для сучасної педагогічної науки видається думка філософа про те, що все доступне для філософського знання вже безпосередньо присутнє в людині, у її почуттях. В почуттях все дане нам з самого початку, але подане в суміші, у темному, нерозумному синтезі. Зовсім різні речі – мати лише знання про дещо і усвідомлювати це самовідображення з чіткістю та ясністю; а філософське знання, тому і стає філософським, що нічого не сприймає безпосередньо, а все хоче знати достеменно і чітко. Проста неосвічена людина, але яка має ідеально розвинуті почуття, не потребує доказів Бога, безсмертній душі та моральних вимог – впевнений Новицький. Все це людина відчуває у безпосередньо своєму дусі, у святості почуттів, і відчуває це так виразно, що ніякі хитромудрі софізми не можуть порушити цю тверду впевненість. Кожна людина з почуттям здорового глузду думає за законами логіки, не усвідомлюючи їх, сприймає явища природи за загальними законами, діє згідно незмінних законів обов'язку, не розуміючи всього цього (Бардин, 1999, С.6).

Тому в своїй доповіді «Про закиди, які роблять філософії в теоретичному та практичному відношенні, їх силу і важливість» О.Новицький зазначає, що «філософія має найважливіші форми і глибинні закони, – форми і закони метафізичні, форми і закони не тільки мислення, але й самого буття. В них-то і дає філософія ті умови, за яких в цілому можливе для людського пізнання емпіричне буття, і в них-то і отримують емпіричні науки, найвище начало, від якого повинні виступати всі їх пояснення та теорії» (Новицький, 1837, С. 41-42).

Філософські погляди О.Новицького припускали, що при уважному погляді людини на зовнішню природу, вона починає бачити красу і велич природи, і тоді у неї народжується ідея вишуканого. Отримавши її, людина розвиває її, очищає і висвітлює в своїх міркуваннях, у творчій фантазії виникає ідея краси, перед якою блякне і тьмяніє краса окремих предметів

реального світу. Тоді людина змінює предмети, які спонукали її до ідеї вишуканого, і робить їх ще більш прекрасними. Таким чином виникає світ мистецтва. Втім, і цього світу прекрасного не досить для людини. Над світом художнім, громадським життям і мистецтвом, стверджує О.Новицький, людина бачить Бога. Усвідомлення Бога, відмінного від світу, але такого, що демонструє свою довершеність – це природна релігія. О.Новицький вважає, що філософія – найвища віра людської природи, торжество мислення над самим собою, коли його осяяла ідея істини. Людина відчуває потребу у баченні та усвідомленні самої себе. Це пробудження в людині і є ідея істинного. Але така потреба можлива лише за однієї умови – рефлексії. І як тільки людина заглиблюється, аналізує – в цей момент її дух починає філософувати. Таким чином, філософія по своїй суті – чиста любов до мудрого, прагнення духу до свідомості та усвідомлення істини. Якщо коли-небудь, відзначає О.Новицький, досвід нібито свідчить, що філософія істотно не впливає на життя людини, то насправді це залежить не від неї, а від її псевдоносіїв і тих, кому вона здається не потрібною. Світле споглядання вищих ідей людської природи дано не кожній людині. Ідеї істинного, істотного смислу, які закладені глибоко в надрах нашого власного духу, настільки приховані для нашої власної свідомості, що багато хто навіть сумнівається у їхньому існуванні (Новицький, 1837).

Моральні якості особистості О. Новицький розумів як загальнолюдську культуру і був впевнений, що в ній творчо відображені сили Божого добра, краси та мудрості, які пізнавані для кожної людини, якщо вона навіть не усвідомлює джерело свого знання. Саме тому філософ твердив: «Філософію, як життєве начало, як душу науки, яка охороняє в житті людства почуття релігійної та моральне, почуття всього благородного, ще більш саму підтримують і охороняють ці почуття» (Новицький, 1834, С. 45). Величезне значення для формування особистості студентів мали роботи О.Новицького з логіки та психології. Визначення місця психології в системі філософських наук і методів психологічного дослідження, особистість представлені

О. Новицьким у роботах «Керівництво до досвідної психології» (1840) та «Коротке керівництво до логіки з попереднім нарисом психології» (1844). Саме О. Новицький був першим з українських професорів університетського рівня, який розробив систему викладання курсу психології для вищої школи європейського зразка і реалізував її в практичній навчальній діяльності.

Новицький надає особливого значення психології у питаннях формування особистості та її духовності. Традиційно сучасна наука трактує духовність як особливу систему здатностей особистості і ставить її формування в залежність від процесів соціалізації. Однак, особистість розвивається не тільки під впливом соціуму, а розвивається всередині кожного індивіда також і під впливом стихійних, соціальних та особистих чинників. Процес формування духовності людини триває все життя як складова певних соціальних інститутів, які відповідають за передачу та освоєння цінностей, норм, основ культури і стереотипів поведінки, а також прийнятих у суспільстві соціальних ролей. Феномен духовності неможливо представити без синтезу внутрішнього «Я» особистості. В цьому процесі особистість повинна вибирати почуття або раціональність. Такі спроби людини пізнати істину є її природною потребою, тому психологія, на думку О.Новицького, повинна допомогти їй у цьому (Новицький, 1840).

Аналізуючи зв'язок між духовним і фізичним, О. Новицький віддає перевагу першому, і вивчення його проявів безпосередньо у другому вважає основою розуміння всієї діяльності людини. Згідно його думці, людська природа поєднує в собі буття і тілесне, і духовне. Тому природа людської душі, вважає О. Новицький, розкривається трьома основними можливостями: пізнавальними, чуттєвими і пов'язаними з бажаннями. На питання, що є знанням, О.Новицький дає таку відповідь: пізнання – це подання предметів дійсності у свідомості. Досягнення цього – це знання, які полягають в усвідомленні внутрішніх і зовнішніх образів предметів дійсності та тих почуттів, які виникають під час цього процесу (Лобода, 1999, Т.1, Ч.1, С.7). У своїх роботах з психології особливе місце О. Новицький надає розвитку

розумових здатностей особистості, адже вважав їх основою для майбутнього формування молодого покоління. Вищими здатностями душі, за допомогою яких відбувається пізнання людиною навколишнього світу, О. Новицький вважав розуміння, розсудок, уявлення і, нарешті, розум.

За думкою філософа, душа не тільки вільно видозмінює і застосовує всі уявлення, зібрані в пам'ять, але й має здатність «розробляти» їх і використовувати відповідно до дійсності. Ця здатність полягає в можливості обґрунтувати, формулювати судження, думати (Новицький, 1844, С. 31). Тому в залежність від розвиненого мислення чи мисленнєвих здатностей О. Новицький ставить рівень розвитку психічного розвитку особистості, а саме: поняття (уявлення про предмет); розуміння (усвідомлення предмета за допомогою створеного поняття) судження (вирізнення ознак поняття та причинових зв'язків); виведення наслідків або умовиводів (підсумок вирішеного для конкретного застосування). Він стверджує, що походження ідей в нашому житті пояснити нелегко, оскільки відокремлюючи ідеї від звичайного досвіду, ми, з іншого боку, не можемо визнати їх вродженими, адже у людини немає готового знання про світ, а є лише засоби для його знання. Розум, як і інші душевні здатності, залишається тільки можливістю певного роду діяльності, і для переходу в дійсність вимагає пробудження та розвитку. Душевна діяльність являє свої чуттєві спостереження, які стають уявленнями і викликають діяльність фантазій та розсудку, а останній підводить до ідей розуму.

Саме О.Новицький вперше аргументовано показав вплив філософських ідей на формування особистості людини. Аналіз його науково-педагогічної спадщини дає підстави стверджувати, що цей філософ намагався засобами філософської освіти впливати на процес формування світоглядної та громадянської позицій молодого покоління. У своїх роботах він неодноразово відзначає цінність філософування для становлення особистості та розробляє концепцію витоковості педагогіки з філософської науки. В роботах з психології О.Новицький звертає увагу на розвиток духовності та

розумових здатностей особистості як основних компонент формування інтелектуально розвиненого, духовного та високоморального молодого представника суспільства.

2.3. Освіта як одна з основних комунікативних складових соціалізації особистості

Чи варто нагадувати, що досягнення в суспільстві визначаються духовними якостями людини як головної складової суспільства? У зв'язку з цим підготовка вчителя, та й за великим рахунком будь-яка професійна підготовка, потребує належного засвоєння норм і цінностей культури, загалом високого рівня духовності, а це можливо передусім як результат суб'єкт-суб'єктної взаємодії, культурної і міжкультурної комунікації, духовного спілкування. Викладання філософії якраз і покликане виконувати це завдання, адже філософія є не просто особливим родом знання, але є духовною практикою, яка включає в себе насамперед особисте спілкування, духовне співпереживання, занурення у досвід Іншого. Філософія потребує не так роботи з підручником, як тісне знайомство з першоджерелами, проникнення у замисел їх авторів, залучення власної рефлексії, вироблення власних цінностей, застосування критичного мислення, які допомагають не лише надавати об'єктивну оцінку, але й загалом формувати спосіб свого життя. Сучасна філософія пропонує новітню парадигмальну основу для виявлення шляхів найбільш ефективного виконання філософією цих завдань – така парадигмальна основа формується, передусім, на принципах комунікативної філософії. Цей напрям у сучасній філософії найбільш відомий завдяки працям Юргена Габермаса, представника зрілого етапу розвитку Франкфуртської школи соціальних досліджень, вихованця традицій західного марксизму (Габермас, 2000, 2001, 2005, 2011, 2014). Також ідеї комунікативної філософії доволі докладно і концептуально розкриває український дослідник Анатолій Єрмоленко (Єрмоленко, 1994, 1999). У

подальшому ми будемо спиратися на основні ідеї їхніх концепцій – але у докладанні до проблем освіти. У цьому нам сприятиме також врахування напрацювань щодо освітньої комунікації іншого українського дослідника – Михайла Бойченка (Бойченко, 2010, 2017).

Філософія відкриває людині нескінченний шлях до самопізнання, розвиває творче мислення, вміння полемізувати і здійснювати глибокий аналіз культурно-історичних явищ, здатність до порозуміння і успішного спілкування з іншими людьми. Тому в підготовці викладача, педагога, формуванні його професійної компетентності не слід забувати, що це також - майбутній громадянин, а тому, крім викладання профільних дисциплін, слід надавати належне місце викладанню дисциплін філософського профілю. Вивчення філософії дає можливість майбутньому фахівцю обґрунтувати свої знання належними цінностями та принципами, переконаннями місце людини у світі, усвідомити людський сенс його професійної діяльності (Неперервна, 2001).

Український дослідник О.І.Максак так оцінює ситуацію з формуванням професійної та громадянської культури майбутнього фахівця в системі української вищої освіти: «Зміни, що відбуваються в сучасному суспільстві, актуалізують пошук створення і зміцнення зразків духовності, що в свою чергу зумовлює створення нової концепції розвитку системи освіти. У цьому контексті приєднання країн до Болонського процесу є одним з напрямків реформування української освіти, що не тільки забезпечує її входження в європейський культурно-освітній простір, але й розширює поле для запозичення і поширення досягнень теорії і практики розвитку освітньої сфери країн Західної Європи. Було б перебільшенням говорити про повне осмислення та впровадження принципів європейської кредитно-модульної системи в Україні, але деякий досвід тут вже накопичений, його можна екстраполювати, а тому є можливість поділитися роздумами і про процеси і їхні імовірні наслідки для інших країн і суспільств транзитивного (перехідного) типу. Практична реалізація соціального замовлення

суспільства на підготовку фахівців передбачає наявність інформації про умови формування у студентів вищих навчальних закладів основ професійної майстерності, загальних і спеціальних знань, умінь, професійно-значущих якостей і оптимального стану здоров'я. В цьому аспекті процес підготовки педагога-предметника до роботи зі студентами потрібно розглядати не тільки як педагогічний інструмент для визначення шляхів вдосконалення професійного становлення майбутніх фахівців, а й як поліпшення загального стану комплексної фізичної та духовної культури підростаючого покоління. Однак, для серйозних змін мало проголосити нове гасло, слід виважено підійти до даної проблеми, проаналізувати промахи і розвіяти ілюзії. Реформа системи освіти матиме позитивні наслідки, якщо виходити з реального стану справ і потреб суспільства в цілому і в освітній сфері зокрема, враховувати національні та світові процеси, а також брати до уваги духовно-ментальні основи буття власного народу. Згадуючи слова Великого Кобзаря – Тараса Григоровича Шевченка – «чужому научайтесь і свого не цурайтесь», слід розуміти, що Болонський процес не є панацеєю від хвороб української освіти, так само як і те, що механічне наслідування чужих зразків ніколи не давало плідних результатів. У цьому контексті привертає увагу такий факт: з одного боку, приєднання України до Болонського процесу йде в руслі загальної уніфікації міжнародних норм, в цілому відповідає потребам людства. Сучасна молода людина зацікавлена в тому, щоб отримати високопрофесійну освіту, яка давало би їй можливість конкурувати на світовому ринку праці. Але з іншого боку, така уніфікація нівелює духовні основи, які підтримують соціокультурну цілісність, свою ідентичність, приналежність до певних культурних коренів. Не секрет, що на сучасному етапі Захід є зразком забезпечення умов і зручностей життя, але в пошуках сенсу життя він нерідко звертається до Сходу. З огляду на це реформування і розвиток вітчизняної освіти, входження в Зону європейської вищої освіти повинно здійснюватися з урахуванням збереження і поширення ціннісних вимірів української культури, що в свою чергу формує нову генерацію

фахівців соціально-гуманітарної сфери. Педагогічна культура є частиною загальнолюдської культури. У ній втілені духовні цінності освіти і виховання (педагогічні знання, теорії, концепції, накопичений педагогічний досвід, професійні етичні норми) та матеріальні (засоби навчання і виховання), а також способи творчої педагогічної діяльності, які служать соціалізації особистості в конкретних історичних умовах» (Максак, 2013, С. 90-91).

Український дослідник А. Мудрик здійснив узагальнення спільних рис виховання та соціалізації, розглядаючи при цьому виховання як відносно соціально контрольовану соціалізацію: «відносно осмислене і цілеспрямоване плекання людини в сім'ї, в релігійних і виховних організаціях, яке більш- менш послідовно сприяє адаптації людини в суспільстві і створює умови для її відокремлення у відповідності до специфіки мети, змісту і засобів сімейного, релігійного, соціального і корекційного видів виховання» (Мудрик, 2000, с. 16).

Науковці виявили низку механізмів, що сприяють засвоєнню дитиною, та й згодом людиною протягом усього її життя соціальних норм: придушення, ізоляції, раціоналізації, інтелектуалізації тощо. Ці механізми доволі докладно досліджені вченими (Педагогіка, 2000). Однак, ще й досі не акцентованою залишається роль мови у функціонуванні кожного з цих механізмів. Нижче на основі аналізу підрозділу «Механізми соціалізації» зі згаданого підручника за редакції С.О.Смірнова (Педагогіка, 2000, С. 21-23) ми проаналізуємо, якою мірою різні механізми соціалізації застосовують мову. Але ж усі ці механізми рано чи пізно, більшою або меншою мірою задіюють мову як засіб своєї реалізації. Механізм ізоляції під час соціалізації часто реалізують за допомогою мовної ізоляції – передусім створення спеціальної термінології для травматичних тем (війни, важких злочинів тощо), а також спеціальної стилістики в мовленні та інших мовних маркерів. Особливу роль має мова самоописів, яка вирішальним чином впливає на формування власної соціальної ідентичності особистості. Механізм самообмеження під час соціалізації у мові отримує закріплення у ярликах на

кшталт «невдаха», «тихий», «нерішучий» тощо – ці ярлики навішують як оточуючі, так і невдовзі людина сама на себе. Ідентифікація як засіб соціалізації призводить до наслідування дій і переживань інших людей, привласнення їхніх цінностей та настанов, переймання словника. Але більше того – саме через мову людина переймає значну частину досвіду інших. Механізм інтроекції діє підсвідомо, але при самоаналізі результати інтроекції стають усвідомленими. Аналогічно трапляється, що людина запозичує частину словника іншої людини – наприклад, пов'язану із певними захопленнями або професією. Але це лише сегмент, який «вклинюється» в уже готовий словник особистості. Ще одним механізмом соціалізації є емпатія, яку можна визначити як співпереживання щодо емоційного стану Іншого, проникнення в його переживання. Тут варто згадати про сугестивну функцію мови, емотивну функцію мовлення. На людину здійснюється за допомогою мовлення певний емоційний вплив, який супроводжує і підкріплює заохочення або заборони. Мова – основний засіб здійснення інтелектуалізації як механізму соціалізації. У дитинстві трапляються випадки, що дитина навіть може створити навіть свою дитячу, так звану «пташину» мову, яку не розуміє ніхто, або лише кілька взаємничених – тим самим дитина захищає свій особливий світ від зовнішніх впливів. Це патологія соціалізації, адже окремі засоби соціалізації дитина спрямовує проти більшості інших, і замість того, аби інтегруватися у суспільство, випадає з нього. Одним з найбільш поширених механізмів соціалізації є раціоналізація, яка інколи набуває вигляду псевдо-раціоналізації. Псевдо-раціоналізація проявляє себе по-різному. Найбільш вивченими є такі її прояви, як дискредитація мети, самодискредитація і самообман. Як бачимо, і тут можливі активні використання мови, але, як правило, не на користь соціалізації, а проти неї. Дискредитація мети використовується людьми мимоволі в ситуаціях, подібних до відомої байки про лисицю, яка, зазнавши невдачі у спробах дострибнути до винограда, почала переконувати себе, що він зелений.

Соціалізація здійснюється в результаті взаємодії багатьох обставин, які

по-різному класифікують дослідники. Ми вважаємо найбільш логічною і прагматичною у сфері педагогіки запропоновану П.Орбаном (Orban, 1986, С. 19). Він розрізняв три групи основних чинників соціалізації: макрофактори, які визначають соціалізацію дуже великих груп людей – аж до всіх жителів планети (країна, суспільство, держава, планета, космос); мезофактори – визначають соціалізацію великих груп людей – наприклад, за національною ознакою (нації та інші етнічні групи); за територіальною ознакою (регіон, село, місто, селище), за ознакою впливу засобів масової комунікації (радіо, телебачення, кіно тощо); мікрочинники – визначають соціалізацію малих груп, які складаються з конкретних людей (мікросоціум, такий як групи однолітків, сім'ї, організації, в яких здійснюється неформальне соціальне виховання, – професійні, громадські, навчальні тощо). Звісно, мова корелює передусім з мезофакторами соціалізації, адже вона є одним з визначних чинників національної ідентичності. Однак, не можна не враховувати також використання мови на макро-рівні соціалізації – в усякому разі деяких мов, зокрема тих, які визнає світовими ООН (передусім, англійської, французької, іспанської, китайської, російської). Що ж стосується макрорівня, то тут роль мови як чинника соціалізації майже дорівнює мезорівню, з тією відмінністю, що на макрорівні не виникають нові мови, але національні мови набувають максимальної емоційної сили та інструментальності.

В. І. Вернадський відзначав початок нового етапу розвитку природи – вже не як біосфери, але як ноосфери (Вернадский, 2004). Тим самим він створив нову парадигму осмислення макрочинників людського розвитку, а відповідно і соціалізації. Вернадський прогнозував настання наступного етапу розвитку людства, який може йти двома протилежними шляхами: або ж людство перебудує свою взаємодію з природою на засадах розуму і зуміє подолати екологічну кризу, або ж зазнає у цьому невдачі і загине. Наближення екологічної катастрофи робить невідворотними заходи щодо зближення суспільства з природою. Лише змінивши ставлення кожного до довкілля можна зарадити екологічній катастрофі. Починаючи з національних

проблем як локальних згодом виростають глобальні проблеми як загальнолюдські, які вже потребують скоординованих, спільних зусиль для свого рішення. Для цього спочатку потрібно їх усвідомити і артикулювати – тільки тоді можна буде їх обговорити і приймати щодо них певні рішення. Як бачимо, роль мови і тут виявляється нині однією з центральних.

Впливу інститутів соціалізації протистоять стихійні соціальні взаємодії, які можна хоча би частково «прорахувати», спрогнозувати, направити їх на певний шлях. Керовані процеси взаємопов'язані зі стихійними, оскільки впливають один на іншого. Функціонування кожного інституту соціалізації включає в себе обидва процеси (Horkheimer, 1989, С. 33). Цілеспрямований вплив як наприклад, виховний, може парадоксальним чином не дати бажаних результатів або навіть мати своїм результатом незаплановані і навіть негативні протилежні виховним результати. Цілі діяльності соціальних інститутів неконстантні. Суспільні зміни неминуче коригують параметри ідеальних типів особистості, які є характерними для механізмів соціалізації у даному суспільстві. Тому слід говорити про соціальне замовлення суспільства для соціальних інститутів як основних механізмів соціалізації. Ці зміни відбуваються як у освітній політиці зокрема, так і у державній політиці загалом. Можливо, це пояснює сучасне нестримне прагнення концептуалізувати всі етапи, рівні та структурні елементи системи освіти. Якби усі ці інтенції до концептуалізації були узгоджені між собою, то це дало би потужний практичний результат. Однак, на жаль, більшість дослідників констатують спорадичність та несистемність таких концептуальних зусиль. Загальна концепція реформування системи освіти наявна – вона представлена, передусім, у новому Законі України «Про освіту». Втім, у кожному окремому випадку вона ще потребує додаткової концептуалізації, яка здійснюється нерідко без урахування букви і – головне – духу нового закону.

Національна належність або етнічна ідентичність особистості визначають найлегше (найбільш очевидно) завдяки мові її повсякденного

спілкування, і культурою, що стоїть за цією мовою. Мова може іноді виступати і як макрочинник, і як мікрочинник – у тому випадку, коли за наявності певної панівної (титульної) нації наявна національна меншина постає як суб-етнос в тому чи іншому поселенні (наприклад, Чайнатаун в Нью-Йорку).

Відомо, що сучасне людство етнічно ще дуже розмаїте і налічує дві-три тисячі етнічних спільнот. Поліетнічність поступово стає головною характеристикою сучасних суспільств – передусім, це є наслідком глобалізації. Все це створює специфічний вузол проблем, подолання яких є необхідною передумовою успішної соціалізації, а отже – є пріоритетним завданням для відповідної для державної політики. Мовна компетентність і мовна культура, які досягаються передусім вивченням іноземних мов, сприяють виваженому формуванню власної соціальної ідентичності кожної людини. Це не лише свідчення її успішної соціалізації, але й запорука ефективності її активних дій як свідомого громадянина.

Тут варто брати до уваги і певні закономірності функціонування мов як комунікативних систем. Мова – важлива, але не єдина комунікативна система суспільства. Соціологи та соціальні психологи докладають зусилля для дослідження базових комунікативних структур у формуванні ідентичності особистості та мовної репрезентації на основі розрізнення обмежених та опрацьованих мовних кодів. Особливо значущими є ці дослідження у світлі проблем міжнародних відносин, де задіяно щоразу водночас як декілька невербальних систем комунікації, так і декілька мов (Зернецька, 1999). Для нас вкрай важливо розглянути ці проблеми крізь призму проблематики можливих маніпуляцій.

Представники школи структурного функціоналізму (Т. Парсонс і його школа), а ще більш виразно – прибічники «жорсткої соціалізації» (згаданий нами вище П.Орбан та інші) визначають цей процес як повну інтеграцію особистості в соціальну систему. «Тут аналіз соціалізації спирається на поняття «адаптація», «конформність», «рівновага»... Їх опоненти, – зокрема,

прихильники «нового гуманізму» соціалізацію розглядають як діяльність особистості з розвитку своїх здатностей і потенції на основі критичного розбору пропонованих суспільством кліше поведінки і стереотипів мислення. Відповідно, тут успіх соціалізації означає подолання особистістю тих елементів середовища, які заважають її самореалізації, «самоствердженню» (Ілляшук, 2013, С. 202-203). Зінченко зараховує до прихильників «нового гуманізму» є П.Херста, Дж. Вілсона, Р.Пітерса, М.Уорнкі, Л.Кольберга, А.Харріса та інших, а «позитивного екзистенціалізму» – Ф.Больнов та інші. Він зазначає з цього приводу: «Однак, якщо наприклад, у Парсонса або в теорії емансипованої соціалізації (Theorie emanzipatorischer Sozialisation) Орбана йдеться про певний спосіб зорієнтованого впливу середовища, то в такій концепціях, як «критична теорія соціалізації» Ю.Габермаса відбувається повна підміна понять. З системи виховання робиться спроба практично виключити соціалізацію, замінити її самовихованням. Зрозуміло, негуманно підпорядковувати суто громадським інтересам увесь внутрішній світ особистості. Але, так чи інакше суспільство впливає на людину, і цей вплив не можна не враховувати. Соціалізація і є впливом на особистість середовища, суспільства. Причому вплив цей хоча й не дуже і не завжди приємний, але є абсолютно необхідним для становлення особистості. Однак, концептуально перетворюючись в гуманістичній, або розуміючій, соціології, процес соціалізації змінює суб'єкта, практично усувається суспільство, воно «позбавляється права» брати участь у вихованні людини. Вихід з даного глухого кута визначається при відмові від розширювального трактування понять «виховання», «соціалізація», яке передбачало поглинання всіх формуючих особистість впливів. Суспільство відіграє величезну роль у вихованні особистості, однак воно не є універсальним вихователем, соціалізація є не більше атрибутом системи виховання, ніж самовиховання. Відповідно цілий ряд ідей, розвинених під «вивіскою» проблеми соціалізації, знаходить своє місце в соціології виховання як підсистемі – у теорії самовиховання. У цю підсистему, наприклад, переходять такі теорії, в яких

аналізуються внутрішні механізми засвоєння людиною тієї чи іншої інформації, ролі, які спершу традиційно розглядалися як частина теорії соціалізації (теорія самоідентифікації, теорія статевої типізації, теорія самокатегоризації та ін.). Середовище надає соціалізуючий вплив через дію на людину багатьох соціальних явищ, функцій, суб'єктів, які найчастіше представлені групами – сім'я, етнос на тій чи іншій стадії розвитку, клас або стан, покоління. В теорії емансипуючої соціалізації однією з найважливіших функцій є «вдягання особистості в рольові одяганки», без яких вона залишилася б неопізнаною, самотньою в суспільстві. Спілкування диференційоване і в кожній соціальній групі насичене своєрідними символами. Бажаючи бути зрозумілою, людина опановує ці символи. Повноцінна соціалізація передбачає як результат вільне володіння особою мовою тих груп, спілкування в яких представляє для неї інтерес» (Зінченко, 2011b, С. 242-243). Як бачимо, саме мова є тією єдиною ланкою, яка примирює «жорсткі» та «гуманні» теорії соціалізації – мова потрібна як соціальним системам і соціальним інститутам для їхнього функціонування, так і кожній особистості – для успішної самоідентифікації. Причому обидві «іпостасі» мови взаємно залежні – без жодної не може існувати як мова взагалі, так і інша її «іпостась».

Як бачимо, Орбан розглядає маніпуляцію амбівалентно – ані негативно, ані позитивно – все залежить від цілей і професіоналізму тих, хто здійснює маніпуляцію. Власне, за великим рахунком, усяке виховання є явною маніпуляцією, а освіта – маніпуляцією більш прихованою, коли під виглядом трансляції об'єктивних знань, транслюється також і ставлення до них, яке виражається у підборі знань, у способі їхнього подання тощо.

Як відзначає далі В.Зінченко, «Орбан розглядає виховання як діяльність щодо залучення людини до соціального досвіду у всіх його формах і проявах, а також щодо розвитку специфічних суспільно орієнтованих індивідуальних здатностей особистості. Це найбільш широке поняття, яке включає процес соціалізації (вплив суспільства, середовища на особистість: воно може бути

не-цілеспрямованим і цілеспрямованим) і процес самовиховання. Аналіз співвідношення процесів соціалізації і самовиховання всередині цілісної системи виховання є центральним у цій соціології виховання. Ця соціоцентристська модель вважає – особистість існує і має значення перш за все як елемент, частинка суспільства, значимість якої визначається мірою її вкладу в суспільство. Акцент робиться на суспільно значимі цілі і цінності» (Зінченко, 2011b, с. 245).

Дійсно – цікаво, чи є самовиховання також маніпуляцією? Як це не парадоксально звучить – так! Адже як часто людина схильна обманювати сама себе... Але навіть чесне здійснення «переоцінки всіх цінностей», про яку писав Ф.Ніцше (Ницше, 2005), також є такою маніпуляцією – але майстерною і спрямованою на благо самої людини! Врешті-решт, маніпуляція в перекладі з латини – це просто ручна, тобто тонка робота, щось протилежне бездумному шаблонному повторенню дій. Таким чином, саме виховання можна розглядати як приклад доброї, а у кращих зразках, ще й майстерної маніпуляції.

На думку В.Зінченка, «виховання постає як один з центральних при відтворенні соціокультурного процесу видів діяльності, передбачає врахування інтересів суспільства (збереження стабільності, загальних цивілізаційних норм існування) і специфічні інтереси індивідуальності (залишити неповторний слід в культурі, оновити соціокультурний простір). Аналіз шляхів удосконалення системи виховання передбачає у Орбана використання «синтетичного» методу. Тут досліджуються в першу чергу динаміка, моменти зростання, переходу, зміни якості. Відповідно до цього співвідношення виробляється модель вирішення суперечностей між суспільством і особистістю, яка стає основою функціонування системи виховання. Наголос на суспільній сутності людини веде до домінування соціалізації в системі виховання. При цьому збереження суспільства стає найбільш значущою метою виховної діяльності. Якщо ж визнається необхідним і неминучим домінування в людині її суто індивідуальних

інтересів, цілей і цінностей, тоді головною метою педагога стає така зміна впливу на особистість соціального середовища, суспільства, яке не порушило б найбільш цінний в рамках даної виховної моделі процес – інтеграцію громадського виховання і самовиховання» (Зінченко, 2013, с. 22).

В.Зінченко зауважує, «Як соціально значущі, так і індивідуально значимі цілі і цінності особистості можуть бути різними, по-різному проявлятися – від поверхневого конфлікту аж до зрілих форм взаємодії з соціумом, які розповсюджуються і на себе як його частину, як частину культури. Продумане, відповідальне ставлення до себе виникає на основі усвідомленої, цілеспрямованої діяльності по самовихованню» (Зінченко, 2011b, с. 248). Турбота особистості про свою мову, про загальний розвиток мовної культури, набуття ширшої мовної компетентності сприяють гармонізації завдань соціалізації та самовиховання. Мова є прикладом досконалої сфери маніпуляції, яку здійснюють всі і кожен: мова людини якнайкраще свідчить не лише про рівень її культури, але й про її чесноти, її роботу по самовихованню. Але крім усього іншого – мова є й досконалим прикладом турботи особистості про свою національну ідентичність: свідомий вибір мови та шліфування своєї мови і мовлення є важливою складовою соціальної ідентичності загалом.

Зінченко резюмує: «Породжена суспільними потребами, система виховання і освіти знаходить відносну незалежність від тих вимог, які не відповідають критерію суспільної цінності і соціальної інтеграції, але йдуть врозріз з актуальними чи потенційними потребами не тільки особистості, але і соціуму. Філософія виховання і освіти безпосередньо і глибоко пов'язана з соціалізацією і самовихованням, але не є ні тим, ні іншим. Її головна функція – знати міру впливу на становлення особистості прагнення людини до самостійності, з одного боку, і соціального замовлення – з іншого» (Зінченко, 2011b, с. 248-249). Не можна не погодитись із цим твердженням – однак воно є надто загальним. Тема соціальної ідентичності особистості може надати йому необхідної конкретики.

Методологічно надзвичайно перспективним є використання концепту трансверсальності, увагу до якого привернули в Україні дослідження Л.С.Горбунової: «...трансверсальний шлях не редукує чи нівелює, а утверджує відмінності. З цією метою конструюються мости і термінали – трансверсалії – як певні досвіди, що поєднують непоєднуване. Трансверсальний шлях у культурі — це шлях мислення, шлях роблення і шлях діяння, що веде через кордони культури, філософії, науки, естетики, етики etc» (Горбунова, 2012, С. 95). Трансверсальність є не лише перспективною методологічною настановою, але має розглядатися і як практичний принцип при утвердженні горизонтальних соціальних зв'язків у освітній комунікації. Так, на противагу ексклюзивним практикам, успадкованим від радянських часів, можна успішно перейти до інклюзивних практик, властивих розвиненим країнам світу. Саме сфера освіти є прекрасним майданчиком для запровадження і подальшого поширення цих практик в усьому суспільстві. Раніше, а подекуди і зараз в Україні спостерігаємо схильність до самоізоляції, своєрідної «капсулізації» – як окремих педагогів, так і всієї національної системи освіти. Досить лише звернути увагу на проблеми у опануванні українськими освітянами англійською мовою як мовою міжнародного наукового спілкування. Натомість настанова на трансверсальність у освіті потребує готовності не лише до сприйняття розмаїття цінностей, змістів, але й до плюралізації засобів знайомства з ними – передусім опанування іноземними мовами.

Чи не є опанування іноземними мовами викликом і заміною вивчення української мови? На нашу думку, таке враження може скластися лише на перших порах. Якщо людина починає послідовно працювати над підвищенням своєї лінгвістичної компетентності, тоді вона полегшує для себе опанування усіма мовами, якими вона повсякденно послуговується. Це питання більшого чи меншого періоду адаптації, а не питання відмови від якоїсь із мов.

Комунікативна методологія надає ще більшої чіткості і водночас інструментальності темі соціалізації загалом і вихованню як дбайливої і дружньої взаємної маніпуляції зокрема. Ця методологія розкриває, що будь-яка маніпуляція завжди має своїм об'єктом не лише того, ким хочуть маніпулювати, але й самого маніпулятора. Комунікація завжди взаємна, вона змінює у поточному режимі усіх її учасників. Тому здійснення самоідентифікації особистості за допомогою мови дає можливість розкрити саме комунікативну сторону такої самоідентифікації. Освітня комунікація вбирає у себе усі ці нюанси: мову, становлення самоідентифікації особистості, національну ідентичність, подолання інструментальної маніпуляції і здобуття осмислення маніпуляції як цінності процесу не як засобу, а як мети. У наступному розділі освітня комунікація буде взята як методологічний взірець для осмислення поза освітніх процесів.

Висновки до другого розділу.

У другому розділі «Мовно-комунікативні засади виховання особистості у сучасному освітньому просторі» виявлено значущість мови як засобу комунікації та особливого духовно-ціннісного утворення для виховання особистості.

У першому підрозділі другого розділу «Духовні та економічні засади самоідентифікації особистості» виявлено зумовленість економічного успіху країни, а отже і економічних чинників самоідентифікації особистості від чинників духовних, у тому числі релігійних та мовних.

Соціальна комунікація критично залежна від економічних процесів у суспільстві. Як капіталізм, так і соціалізм мають свої сильні з економічного погляду сторони, однак крайнощі обох способів господарювання обмежують розвиток людського потенціалу. Перевага капіталізму – у змагальності на засадах ринку, розкритті потенціалу громадян як підприємців. Очевидним «гріхом» капіталізму є експлуатація бідних і соціально слабких економічно «сильними і жадібними». Соціалізм має свою перевагу в тому, що уряд або

держава регулює і контролює економіку, в соціальному захисті, у контролі за збиранням та розподілом національного багатства. Однак, надмірне обтяження податками старанних працівників та здібних підприємців на користь малоздібних і ледачих перешкоджають індивідуальним ініціативам і старанності. Серединний шлях буддистської економіки гарантує життєздатний розвиток, не пошкоджуючи і не вичерпуючи навколишнє середовище, не завдаючи шкоди людським ресурсам. Тобто розвиток ринку все повинен мати свої межі, визначені запобіганням знищенню природи, суспільства, особистостей. Буддистська економіка орієнтує на задоволення потреб завдяки оптимізації споживання, «західна» – вбачає у оптимізації виробництва підставу для максимізації споживання. Гонитва за максимальним споживанням вимагає витрат величезних зусиль і ресурсів. Натомість, підтримка способу життя, спрямованого на оптимальне споживання, вимагає менших витрат і є більш гуманною.

Дослідники звертають увагу, що православ'я як чинник формування економічного світогляду, дійсно, гальмує економічний розвиток і інновації, однак, тим самим воно надає як економіці, так і суспільству стійкість і витривалість до зовнішніх впливів – як позитивних, так і негативних. На наш погляд, в Україні православ'я має потенціал поєднати сильні ціннісні сторони західних і східних релігій. Успішне функціонування церков в Україні передбачає також їхню повагу до української держави – незалежно від конфесії. Це передбачає, зокрема, ведення служб державною мовою – не як обов'язок, а як більшою мірою добру волю самих церков.

У другому підрозділі другого розділу «Філософські та релігійні чинники становлення особистості у науковому доробку О.Новицького» виявлено значущість духовних чинників освіти як певної «вісьової цінності», яка зберігає свою значимість, незважаючи на невпинну модернізацію суспільства.

Релігія та філософія, за О.Новицьким, мають різне значення та гідність. Віра для нього завжди вища від філософського знання, а релігія – за

філософію, якою би не була спрямованість філософії та гідність, яку вона обґрунтовує. Водночас, О.Новицький одним з перших запропонував використовувати феномен філософування для формування духовних і моральних цінностей особистості, тому що вважав філософію родоначальницею всіх наук, в тому числі і педагогіки. Саме О.Новицький вперше аргументовано показав вплив філософських ідей на формування особистості людини. Аналіз його науково-педагогічної спадщини дає підстави стверджувати, що вчений намагався методами філософії впливати на процес формування світоглядних поглядів і громадянської позиції молодого покоління.

У третьому підрозділі другого розділу «Освіта як одна з основних комунікативних складових соціалізації особистості» обґрунтовано суть переходу до суб'єкт-суб'єктної моделі побудови педагогічної взаємодії як такої, що передбачає живе і жваве освітнє спілкування, діалог, на основі якого настає поліпшення власної самооцінки студентом та розвиток його здатності до інтерпретації проблем, більш повне розкриття його чуттєво-духовного, ціннісно-світоглядного, загалом творчого самовизначення.

Як зазначають українські дослідники, проблемами української вищої освіти, які стали явними під час її приєднання до Болонського процесу є, передусім: застаріла матеріально-технічна база (брак як окремих сучасних технічних засобів, так і загалом новітніх технологій в більшості ЗВО, недостатня комп'ютеризація ЗВО тощо) та неузгодженість, з одного боку, реального навантаження викладачів, та з іншого – зміни структури навчального процесу у напрямі збільшення частки самостійної роботи студента. Також українські дослідники фіксують тенденції – як українські, так і загальносвітові, – які виявляються у дисонансі з євроінтеграційними цілями. По-перше, це яскраво виражена регіоналізація в цілому та регіональна неоднорідність освіти в самій Україні зокрема. По-друге, нова парадигма вищої освіти орієнтує на формування компетентностей, а не на загальну кваліфікацію майбутнього фахівця, отже спрямованість на

скорочення термінів навчання суперечить підвищенню якості освіти до європейського рівня.

П.Орбан виділив основні чинники соціалізації, об'єднавши їх в три групи: макрофактори, які визначають соціалізацію дуже великих груп людей – аж до всіх жителів планети (країна, суспільство, держава, планета, космос); мезофактори – визначають соціалізацію великих груп людей – наприклад, за національною ознакою (нації та інші етнічні групи); за територіальною ознакою (регіон, село, місто, селище), за ознакою впливу засобів масової комунікації (радіо, телебачення, кіно тощо); мікрочинники – визначають соціалізацію малих груп, які складаються з конкретних людей (мікросоціум, такий як групи однолітків, сім'ї, організації, в яких здійснюється неформальне соціальне виховання, – професійні, громадські, навчальні тощо).

Мова корелює передусім з мезофакторами соціалізації, адже вона є одним з визначних чинників національної ідентичності. Однак, не можна не враховувати також використання мови на макрорівні соціалізації – в усякому разі деяких мов, зокрема тих, які визнає світовими ООН (передусім, англійської, французької, іспанської, китайської, російської). Що ж стосується макрорівня, то тут роль мови як чинника соціалізації майже дорівнює мезорівню, з тією відмінністю, що на макрорівні не виникають нові мови, але національні мови набувають максимальної емоційної сили та інструментальності.

Список використаних джерел:

1. Аристотель. Політика. В: Аристотель. *Сочинения*: В 4 т. Мисль: Москва,. Т. 4. 376–644 (1983).
2. Багрій Т.В. Особливості становлення та розвитку середньої освіти на Переяславщині у XVIII ст. [Текст]. В: *Теоретичні питання культури, освіти та виховання: [збірник наукових праць]*. Вип. 41. – С. 59–61. (2010).

3. Балібар Е. Ми, громадяни Європи? Кордони, держава, народ. Курс, Київ. 354 с. (2006).
4. Бардин Г.Б. Орест Новицький про предмет та завдання філософії. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Філософія. Політологія*. 1999. – **Вип. 30**. 4–6. (1999).
5. Бардин Г.Б. Проблема співвідношення філософії та релігії у філософській концепції Ореста Новицького. *Мультиверсум. Філософський альманах: Зб.наук.праць*. **Вип.42**. 143-153. (2004).
6. Биографический словарь профессоров и преподавателей императорского Университета Св. Владимира. Київ. 528 с. (1884).
7. Бойченко М. І. Теорія дії та теорія комунікації як граничне обґрунтування системного підходу у соціальному пізнанні. *Практична філософія*. № 1 (35). 11-16. (2010).
8. Бойченко М. Цінності і функціональні завдання освітньої комунікації в сучасному університеті: філософське осмислення. *Гілея*. **Випуск 116**. 233-240. (2017).
9. Булгаков С.Н. *Философия хозяйства*. Наука. Москва. 412 с. (1990).
10. Бурдье П. *Социология социального пространства*. Институт экспериментальной социологии. Москва. 288 с. (2007).
11. Вебер М. Про внутрішнє покликання до науки. В: Вебер М. *Соціологія. Загальноісторичні аналізи. Політика. Основи*. Київ. С. 310–337. (1998).
12. Вебер М. *Протестантська етика і дух капіталізму*. Основи. Київ.. 261 с. (1994).
13. Вернадский В.И. *Биосфера и ноосфера*. Айрис-пресс. Москва. 576 с. (2004).
14. Габермас Ю. *До реконструкції історичного матеріалізму*. Дух і Літера. Київ. 320с. (2014)
15. Габермас Ю. *Залучення іншого: Студії з політичної теорії*. Астролябія. Львів. 416 с. (2005).
16. Габермас Ю. *Постметафізичне мислення*. Дух і Літера. Київ. 280с. (2011).
17. Габермас Ю. *Структурні зміни у сфері відкритості*. Літопис. Львів. 317 с. (2000).
18. Габермас Ю. *Філософський дискурс Модерну*. Четверта хвиля. Київ. 424 с. (2001).
19. Горбунова Л. Мислення у світі плюральності: проект трансверсального розуму В. Вельша. *Філософія освіти*. № 1-2, 92-110 (2012).

20. Горський В.С. *Історія української філософії*. Наукова думка. Київ. 286 с. (1996).
21. Єрмоленко А.М. *Комунікативна практична філософія*. Лібра. Київ. 488 с. (1999).
22. Ермоленко А.Н. *Этика ответственности и социальное бытие человека* (современная немецкая практическая философия) [Монографія]. Наукова думка. Київ. 200 с. (1994).
23. *Этика: Навчальний посібник* / В.О. Лозовий. М.І. Панов, О.А. Стасевська та ін.; За ред. проф. В.О. Лозового. Юрінком Інтер, Київ, 223 с. (2004).
24. *Збірник нормативно-правових актів щодо свободи совісті та діяльності релігійних організацій: Довідковий посібник* (упорядники В.М.Петрик, В.В.Остроухов). К: Вид-во Європ. ун-ту, 146 с. (2002).
25. Зернецька О. В. Глобальний розвиток систем масової комунікації і міжнародні відносини. Освіта: Київ, 351 с. (1999).
26. Зинченко В.В. Духовно-ценностная идентичность в интеграции векторов общественного развития и экономических моделей. *Международный периодический научный журнал SCI-ARTICLE. №6 (февраль)*, 82-92 (2014а).
27. Зинченко В.В. Моделі соціалізації в західних концепціях філософії суспільного виховання. *Постметодика. № 1 (110)*, 19-25 (2013).
28. Зинченко В.В. Регионализация, институциональные тенденции глобализации и модель восстановительного общественно-экономического развития *Региональные проблемы преобразования экономики. №2*. 347-360 (2012).
29. Зинченко В.В. Регионализация общественно-экономического развития в современных тенденциях глобализации. *Конкурентный потенциал региона: оценка и эффективность использования: сборник статей*. Издательство ФГБОУ ВПО «Хакасский государственный университет им.Н.Ф.Катанова». Абакан. 38-41. (2011).
30. Зинченко В.В. Религиозные структуры в контексте институализации гражданской системы и социально-экономического развития. *Проблемы укрепления единства российской нации : материалы Всероссийского научно-практического форума «Проблемы укрепления и поддержания гражданского единения в регионе: философско-культурологические, искусствоведческие и религиоведческие аспекты»* (Пермь, 17 - 19 сент. 2014 г.). В 2 ч. Ч. 2 / отв. ред. С.А. Никольский, М.Г. Писманик; Перм. гос. акад. искусства и культуры. Пермь. 87-96 (2014b).

31. Зінченко В.В. *Соціальна філософія менеджменту і освіти в інституційному вимірі глобального розвитку*. Люксар. Київ. 664 с. (2011b)
32. Ілляшук О. Тенденції західної «просвітницької філософії освіти» в контексті сучасного суспільного розвитку. *Філософія освіти*. №1 (12). 186-209. (2013).
33. Лобода С.В. Орест Новицький та університетська психологія першої половини ХІХ ст.. В: За ред. С.Д. Максименка, *Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України*. Любіть Україну. Київ. Т. І. Ч.1. С. 28–31. (1999).
34. Луман Н. Невероятность коммуникации. В: отв. ред. А. О. Бороноев *Проблемы теоретической социологии*. Вып 3. С. 165-199. (2000)
35. Максак А.И. Философские основы духовно-физического развития личности. *Вестник Уральского института экономики, управления и права*. № 3 (24), 90-94 (2013).
36. Максак О.І. *Ціннісні орієнтири духовного та фізичного розвитку особистості у сучасній західноєвропейській філософії освіти*. Автореферат дис.. канд..філос. н. зі спец. 09.00.03. Київ. 20 с. (2011).
37. Медведєва Ю.Ю. Релігійність та економічна безпека в країнах заходу: до проблеми співвідношення. *Грані* № 2 (130), 55-60 (2016).
38. Мозгова Н.Г. *Київська духовна академія, 1819-1920. Філософський спадок [Монографія]*. Книга. Київ. 318 с. (2004).
39. Мудрик А.В. *Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / под ред. В.А. Сластенина*. – 2-е изд., испр. и доп. Издательский центр "Академия", Москва, 192 с. (2000).
40. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика: [Збірник наукових праць]*. Ч.1. – Київ. 392с. (2001).
41. Новицкий О.М. *Краткое руководство к логике с предварительным очерком психологии*. Тип. ун-та. Киев. 188 с. (1844).
42. Новицкий О. *Об упрехах, делаемых философии в теоретическом и практическом отношении их сил и важности*. Речь, произнесенная в торжественном собрании императорского университета Св. Владимира, 15-го июля 1837 г. Киев. 50 с. (1837).
43. Новицкий О. Очерк индийской философии *Журнал мин.нар.просв.* 4.41. 151-203; 4.43. 99-118 (1844); 4.52. 1-53 (1846).
44. Новицкий О. *Руководство к опытной психологии*. Университетская типография. Киев. 488 с. (1840).

45. Папаяні І. Релігійна ідентичність у контексті повсякденних практик населення сучасної України: соціологічний зріз проблеми. *Релігія і соціум*. № 1(5), 128-134 (2011).
46. *Педагогика: педагогические теории, системы, технологии*: Учеб. для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / С. А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов и др.; Под ред. С.А.Смирнова. 4-е изд., испр. Издательский центр «Академия», Москва, 512 с. (2000).
47. *Підвищення ефективності вищої освіти* – визначальний чинник зростання соціально-економічного потенціалу держави. Матеріали до доповіді Міністра освіти і науки на підсумковій колегії Міністерства освіти і науки України (23 лютого 2006 року, м. Київ). DOI: <http://www.mon.gov.ua>.
48. Про освіту. Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII // *Голос України*. 27 верес. (№ 178/179). 10-22. (2017).
49. Саган О. Православна ідеологія: нові аспекти ХХІ століття. *Наука. Релігія. Суспільство*. 138-145 (2010).
50. Тейлор Ч. *Секулярна доба*. Книга перша. ДУХ і ЛІТЕРА Київ. 664 с. (2013).
51. Ткачук М.Л. *Київська академічна філософія ХІХ – початку ХХ ст. і становлення історико-філософської науки в Україні*. Ін-т філос. ім. Г.С.Сковороди НАН України. Автореферат дис.. докт.філос. н. зі спец. 09.00.05 Київ. 36 с. (2001).
52. Ткачук М.Л. Орест Новицький як філософ та історик філософії *Наук. зап. НаУКМА, Т.1. Філософія та релігієзнавство*. Київ, 85-93 (1996).
53. Ткачук М.Л. *Філософська спадщина Київської Духовної Академії: стан і перспективи дослідження*. DOI: http://www.nbuiv.gov.ua/old_jrn/soc_gum/naukma/Filos/1996_1/12_tkachuk_m.pdf
54. Федів Ю.О. *Історія української філософії*: навч. посіб. Україна. Київ. 509 с. (2000).
55. Холмогоров Е. Православная этика и дух «социального капитализма» DOI: <http://www.rus-obr.ru/idea/7352>.
56. Шпет Г.Г. Очерк о развитии русской философии. В: *Очерки развития русской философии*. Свердловск. С. 217-505. (1991)
57. Эйзенштадт Ш. *Революция и преобразование обществ: Сравнительное изучение цивилизаций*. Аспект Пресс. Москва. 416 с. (1999).
58. Horkheimer M. *Bemerkungen über Wissenschaft und Krise*. Hamburg: Hirschfeld. 464 s. (1989).
59. Inoue Sh. *Putting Buddhism to Work: A New Approach to Management and Business*. Tokyo: Kodansha International (JPN); 1st edition. 176 p. (1997).

60. Kurz R. *Kollaps der Modernisierung: vom Zusammenbruch des Kasernensozialismus zur Krise der Weltökonomie*. Frankfurt am Main: Eichborn. 288 s. (2001).
61. Orban P. *Die Reise des Helden*. Die Seele auf der Suche nach sich selbst. Kösel. 205 s. (1995).
62. Orban P. *Menschwerdung – Über den Prozeß der Sozialisation Geist und Psyche*. Frankfurt: Fischer. 238 s. (1986).
63. Orban P. *Sozialisation und Emanzipation des Volkes. Kritik der erzieherischen Erkenntnis*. Berlin: Argument-Verlag. 312 s. (2003).
64. Payutto P. A. *Buddhist Economics: A Middle Way for the Market Place*. Badger: Torchlight Publishing. 99 p. (1996).
65. Schumacher E. F. *Small is Beautiful: A Study of Economics as if People Mattered*. London: Vintage. XI, 259 p. (1993).
66. Schumacher E. F. *This I Believe, and Other Essays*. Hartland: Resurgence Books, an imprint of Green Books; Revised edition. 224 p. (1998).

РОЗДІЛ 3

ОСВІТА ТА РЕЛІГІЯ ЯК ЧИННИКИ ЦІННІСНОЇ САМОІДЕНТИФІКАЦІЇ УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА

У попередньому розділі було з'ясовано важливу роль мови і церкви у забезпеченні рамокних умов успішної легітимації національних ідентичностей. Така легітимація має стати основним шляхом репрезентації цих ідентичностей у освіті, завдяки чому буде забезпечено неконфліктний перебіг цих процесів. Така легітимація потребує обґрунтування репрезентації національних ідентичностей завдяки врахуванню запитів громадянського суспільства.

Освітній простір відображає у основних своїх рисах соціальний простір країни – про це свого часу на прикладі аналізу класового характеру освіти писав французький філософ і соціолог П'єр Бурдьє (Бурдьє, 1997, 2007; Bourdieu, 1964, 1989). Однак, на відміну від нього, більшість дослідників звертають увагу на інші характеристики громадянського суспільства – але при цьому сама основна згадана нами детермінація ніким не заперчується. Інша справа, що деякі дослідники, такі як Жак Рансьєр наголошують на наявності також і зворотної детермінації – впливу цінностей і соціальних відносин, сформованих у освітньому просторі, на цінності і відносини громадянського суспільства, у яке вийдуть незабаром вихованці системи освіти (Рансьєр, 2013, 2013b). Обидві ці детермінації слід враховувати при з'ясуванні питань національної репрезентації, яка вносить свої нюанси у їхню дію – що ми і простежимо у даному розділі, акцентуючи увагу на політичних, культурних та релігійних чинниках функціонування громадянського суспільства.

Особливу роль можуть відігравати саме релігійні цінності, які за умов постсекулярного суспільства отримують не просто свою часткову реабілітацію, але можуть бути осмислені як цінності «вісьові».

3.1. Людиноцентризм та розвиток громадянського суспільства як чинники становлення ідентичності у сучасному освітньому просторі

Надійною основою незалежної демократичної держави може бути лише розвиток і самодостатність її громадянського суспільства, яке орієнтоване на гуманістичні цінності. Як зазначав свого часу український науковець і політик В.Журавський: «Вирішальною передумовою забезпечення національної державності є дотримання законів існування системи (а, отже, вивчення їх), створення передумов для її природного функціонування, запобігання дестабілізації. Це головні умови збереження незалежності держави, суспільства, особи (громадянина). Насильство, постійні спроби в короткі терміни виправити становище, поновити втрачену рівновагу може мати тимчасовий характер. Досвід переконує, що насильство породжує ескалацію насильства і заводить в глухий кут. Становлення громадянського суспільства суверенної національно-демократичної держави Україна – імператив історії. Досвід розвитку цивілізованих країн засвідчує, що формування громадянського суспільства шляхом світової цивілізації тривалий і дуже складний процес. Справжнє громадянське суспільство може існувати лише в державі з ефективною та конкурентноспроможною, соціальноорієнтованою економікою. Адже саме рівень ефективності національної економіки визначить місце України у світовому співтоваристві» (Журавський, 1995, с. 24).

Зокрема, необхідно зосередити зусиль українських дослідників на розумінні і застосуванні принципу єдності різноманітності, цілісності у функціонуванні будь-яких суспільних явищ, наприклад, державно-правової системи, економічної системи суспільства, окремих соціальних інститутів, норм тощо, з позиції взаємодії їх різних стосунків, а не обмежуватися

слідуванням принципу боротьби протилежностей, якщо не у класичному марксистському стилі, то, наприклад згідно схеми «друг-ворог», як схильний був витлумачувати громадсько-політичне життя Карл Шміт (Шмитт, 1992). Увесь простір функціонування громадянського суспільства варто розглядати як простір своєї колективної громадянської освіти.

За взірцем варто взяти підхід, запропонований Клаусом Едером, який для осмислення посттоталітарної ситуації повоєнної Німеччини застосував метафору історії як процесі навчання (Eder, 1985). Дійсно, тоді на сферу усього громадянського суспільства можна спроектувати модель освітнього простору як простору освітньої комунікації.

Проникнення глобальних суперечностей в усі сфери життя сучасного українського суспільства нерідко супроводжується, на жаль, їхнім загостренням на ґрунті української специфіки. На жаль апеляція до більш вдивливого звернення до глобального розуму (Вернадский, 2004) тут не спрацьовує. Слід звернути увагу на виявленні внутрішніх причин і прихованих механізмів загострення цих суперечностей. Тоді стане очевидним якщо не діалектичний, то у будь-якому разі системний взаємозв'язок усіх соціальних явищ, що і породжує ефект глобалізації: зв'язок минулого, теперішнього і майбутнього у суспільному та культурному розвитку, необхідність перманентної переоцінки і критичної ревізії старих цінностей та орієнтація на здобуття нових знань і досвіду.

В. Зінченко зауважує: «Відомо, що будь-яка людська думка, зокрема стосовно правової дійсності, породжена духовно-творчою суттю соціальної природи людини, завжди живе сумнівом та запереченням» (Зінченко, 2007, С. 79). Спробуємо розвинути думку цього дослідника, перенесши її зі сфери права у суспільну площину. Тенденція періодичного повернення до радикальних змін суспільної свідомості та перетворень суспільної дійсності є притаманою людській історії і визначає явно чи латентно поведінку усіх членів суспільства. «Це значною мірою пояснює природу безупинного, хоча й дискретного, процесу усвідомлення правової дійсності, руху від однієї

відносної істини до іншої, поглиблення знань про суспільство, розвитку вихідних, часом діаметрально протилежних ідей» (Зінченко, 2007, С. 79). Ця дискретність, на нашу думку, означає те, що здобуття знань – і не лише правових, а загалом соціальних – здійснюється різними людьми і у різний час, причому до того ж навіть у один час відбувається доповнення однієї позиції іншою.

Причиною коливань від відносно сталого розвитку до бурхливих соціальних змін полягає в тому, що «в принципі жодна із систем знань» (як, на нашу думку, тим більше і жодна з політичних програм) «не може містити абсолютної істини, так само як жодна не є повністю помилковою, а містить скоріше певну оману щодо суті та змісту об'єкта пізнання» (Зінченко, 2007, С. 79), а отже – його неминуче контекстуальне бачення. Все це є однією з причин принципової незавершеності розвитку наукових досліджень. Але цей розвиток має не поступально-лінійний, а швидше нелінійний та хвилеподібний характер, тобто «не є процесом плавного нашарування нових знань на старі, а є дискретна корінна трансформація і зміна пануючих уявлень, головних теоретичних понять» (Зінченко, 2007, С. 79). Ця дискретність, вочевидь означає доповнення кумулятивності успадкування основних соціальних знань періодичним поверненням до корінних суспільних трансформацій і зміни панівних колективних уявлень у суспільстві.

Продовжимо спиратися на логіку дослідження В.В.Зінченка, екстраполюючи його судження щодо правової сфери на усі суспільні відносини, а характеристики юридичної науки стосуються переважно завжди й української соціально-філософської думки: «Виходячи з того, що прогресивний правовий розвиток України повинен перш за все мати системний характер і людський вимір актуальних проблем вітчизняної юридичної науки, ці проблеми мають бути зумовленими сучасними суспільними потребами, серед яких можна виділити, зокрема, такі, як: методологічне та теоретичне обґрунтування наукових засад формування

політичної і правової систем України, її громадянського суспільства, будівництва демократичної, соціальної, правової держави, забезпечення конституційних прав і свобод людини та громадянина тощо. Вирішення зазначених та багатьох інших проблем вітчизняної юридичної науки передбачає пріоритетний розвиток таких її наукових напрямів, як: загальна теорія права, філософія та соціологія права – предметом дослідження яких сьогодні мають бути, зокрема, людина в праві і право для людини... Йдеться про необхідність розроблення і впровадження у вітчизняну юридичну науку *людиноцентристської методології* сучасного націорозуміння, а не державоцентристської, що була притаманна радянській державно-політичній доктрині» (Зінченко, 2007, С. 79). Ці роздуми В.Зінченка є знаковими, адже згодом, саме згаданий ним людиноцентризм став парадигмальним для української системи освіти, що було концептуалізовано, передусім, у працях Василя Кременя (Кремень, 2010).

Зінченко продовжує: «Таким чином, як і будь-які демократичні трансформаційні процеси в країні, сучасні перетворення у вітчизняній юридичній науці мають у кінцевому підсумку забезпечувати реалізацію одного з головних публічних інтересів – визнання людини, її життя і здоров'я, честі і гідності, недоторканності і безпеки найвищою соціальною цінністю шляхом захисту її прав і свобод» (Зінченко, 2007, С. 80). Нам здається, що цей автор підводить до того, що гуманістичні цінності отримують своє гарантоване утвердження лише завдяки узгодженню як окремих приватних інтересів між собою, з одного боку, так і приватних інтересів та інтересу загального, спільного – з іншого.

В.Зінченко наголошує, що метою суспільного розвитку має бути не абстрактне благо держави, а конкретні блага кожного її громадянина: «Якісно новою метою суспільного поступу України має стати не благо для держави, а добро для кожної людини» (Зінченко, 2007, С. 80). Ще за радянських часів, однак були сформульовані деякі базові гуманістичні ідеї: «Права і свободи людини як важливі ціннісні орієнтири суспільного розвитку за своєю суттю

історично формулювали і продовжують нормативно формулювати ті умови та способи співжиття людей, які є об'єктивно необхідними для стабільності громадянського суспільства, для забезпечення гармонійної взаємодії індивіда та суспільства» (Аржанов, 1960, с. 89).

Далі В. Зінченко обґрунтовує по суті мало не лібертаріанські ідеї максимізації свободи громадян при мінімізації влади держави: «Становлення і розвиток інституту прав і свобод людини були передусім зумовлені необхідністю обмеження свавілля державної влади. У преамбулі Декларації прав людини і громадянина 1789 року – правовому акті, породженому Великою французькою революцією, було наголошено, що невігластво, забуття прав людини чи нехтування ними є найважливішою причиною суспільних бід та зіпсованості урядів. Але права і свободи людини – це лише реальні соціальні можливості, що визначають міру її свободи, зумовлену конкретно-історичним рівнем розвитку існуючих суспільних відносин, вони знаходять своє відображення в Конституції та юридичних законах держави. Саме тому права й свободи людини, які закріплені в Конституції України, повинні бути не тільки зумовлені реальними соціальними потребами й інтересами, але й, головне, гарантовані реальними можливостями їх реалізації. Проголошені права і свободи людини повинні бути забезпечені в процесі їх реалізації не тільки відповідними реальними юридичними механізмами, але й економічними, політичними, культурними та іншими умовами і засобами, які сприяли б самостійному, якщо це об'єктивно можливо для людини, розв'язанню нею своїх життєвих проблем, усвідомленню персональної відповідальності за свої рішення та дії. Ці права і свободи, умови їх реалізації повинні бути самостійним предметом не лише внутрішньої, але й зовнішньої, зокрема соціальної політики України» (Зінченко, 2007, С. 81).

На національних рівнях основні права людини закріплені насамперед у конституціях. В. Зінченко звертає увагу на те, що конституції нерідко виявляються суто декларативними, а громадянське суспільство надто

незахищеним від утисків бюрократії, яка діє від імені держави, але нерідко у своїх приватних інтересах. «Індивідуально-особистісний підхід», як зауважує В.Зінченко, отримав надто широке застосування у теорії і практиці Західної Європи та США – зокрема у концепціях Й.Шумпетера, Р.Дарендорфа та І.Берліна: «громадянське суспільство розглядається як носій суто індивідуального, приватного інтересу, який протистоїть державі як уособленню інтересу загального, і є джерелом змісту і цінністю життя особистості. Завдання громадянського суспільства полягає в утворенні між особистістю і державою низки захисних структур, які забезпечують індивідуальні права і свободу, таких як приватна власність, ринок, конкуренція та ін. Свобода розглядається як захист особистості від зовнішнього втручання держави, і обмеження впливу її інститутів на життя громадянського суспільства. При цьому акцентується увага на його самодостатності завдяки здатності до *саморегулювання*» (Зінченко, 2007, С. 172). Цей концептуальний підхід, який критикує В.Зінченко, близький до *ліберальної концепції* громадянського суспільства, але він вважає, що надмірний індивідуалізм має «слабким місцем звуження значення колективних, групових інтересів у розвитку громадянського суспільства, а також роль держави у цих процесах. Згідно цієї концепції держава відносно громадянського суспільства виступає руйнівною силою, а свобода як головна його цінність стверджується за рахунок руйнації демократії» (Зінченко, 2007, С. 173). Це є явним перебільшенням, адже, зокрема, явно суперечить практиці демократії на Заході. Але що стосується теорії, то дійсно, нерідко зустрічаємо загрози недооцінки ролі демократичних інститутів для розвитку демократичної культури та забезпечення свобод громадян. Однак, Зінченко правий у тому, що дійсно, у теоріях західних лібертаріанців «недостатньо враховується також і те, що без певного (хоча б нормативно-правового) впливу держави інститути громадянського суспільства можуть негативно впливати на діяльність один одного, приводити до виникнення конфліктів тощо. У науковій літературі Заходу останнім часом стали досить часто

вживати поняття «комунальне», «комунітарне» для характеристики сучасного громадянського суспільства, основною рисою якого називається активізація участі окремих осіб і груп у житті співтовариства» (Зінченко, 2007, С. 173). Саме у цьому напрям розвивали свої ідеї представники філософії комунітаризму, з яких для нашої концепції важливої ролі релігії у суспільному житті є найбільш близьким Чарльз Тейлор (Тейлор, 2013).

Зінченко вказує, що останні десятиліття наростає дискурс комунітаризму, яку інколи плутають з захистом корпоративізму, який лише ззовні набуває вигляду комунітаризму, оскільки також критикує індивідуалізм: «Ця активність проявляється в першу чергу у вирішенні соціальних питань на місцевому рівні, і може привести до збільшення кількості конфліктів між окремими групами та складностей при досягненні консенсусу. Д.Белл зазначав, що прагнення до більш широкої участі у прийнятті рішень на рівні організацій, що контролюють життя індивіда, і потреба в професійних знаннях, меритократії, є основою майбутніх соціальних конфліктів. Отже, застосування тільки індивідуально-особистісної концепції не дає змоги всебічно аналізувати і пояснювати сучасні процеси взаємодії громадянського суспільства і держави. Досить поширеною в сучасній західній науковій літературі є *корпоративно-групова (корпоративістська)* концепція трактування взаємодії держави і громадянського суспільства, яка представлена у працях таких відомих дослідників, як К.Леш, Ж Донзело, Д.Гелбрейт, Е.Блек. Ця концепція заснована на визнанні єдності і взаємодії громадянського суспільства і держави. Ця взаємодія є складною і не завжди можна пояснити прийняття і реалізацію рішень зовнішнім впливом на державу груп інтересів, чи балансом сил. Існує взаємодія воль кожної із сторін, що бере участь у спільному виробленні державних рішень. Виходячи з того, що головними структурними елементами громадянського суспільства є особистість і власність, цей підхід доводить, що механізми реалізації інтересів особистості були все-таки не індивідуальними, а комунальними, тобто формувались в

особливих групах, колективах, корпораціях» (Зінченко, 2007, С. 173-174). Як бачимо, тут і сам Зінченко зміщує давні корпорації-комуни, де всі знали один одного і усі були майстрами-творцями, з сучасними корпораціями, які тяжіють до переростання у транснаціональні корпорації, у яких годі шукати захисту інтересів громадянського суспільства – вони швидше перетворюються на наову, ще більш жорстоку порівняно з державою і менш обмежену національними законами форму інтернаціонального домінування адміністративних структур над структурами громадськості – на цей раз уже на рівні світового громадянського суспільства. Методологію для аналізу цієї ситуації розробив Ю.Габермас (Габермас, 2000, 2005).

Якщо прийняти цю поправку, і розуміти під корпоративністю саме колективістську солідарність малих спільнот як community, тоді можна погодитися із В.Зінченком: «...становлення громадянського суспільства в Європі здійснювалось через різного роду колективістські структури: вільні міста, ремісничі гільдії, комуни, корпорації тощо. Для корпоративно-групової концепції громадянське суспільство, насамперед, є серцевиною політики, оскільки містить найрозвиненіше прагнення до братерства, рівності та справедливості. Всяка держава, що претендує на вираження загального інтересу, має виходити у своїй політиці з інтересів громадянського суспільства і сприяти їх повнішому задоволенню. Але через те, що і тут деякі інститути громадянського суспільства, зокрема, ринок, можуть виявляти руйнівну тенденцію щодо інших його інститутів, то держава має корегувати політику, забезпечуючи конструктивне функціонування громадянського суспільства під час його можливих трансформацій. Звичайно, на це здатна не будь-яка, а тільки демократична держава, що керується правом. У такому разі у громадянському суспільстві досягається консенсус між приватними і груповими інтересами та між ними і загальним інтересом держави. Відносини між громадянськими суспільствами і державою можуть бути охарактеризовані в термінах: «панування-підкорення», «контроль-вплив», «управління-тиск», „взаємопроникнення», «взаємодія». *Стереотипи і*

традиції, соціокультурні цінності впливають на характер відносин панування – підкорення» (Зінченко, 2007, С. 174).

Визнання права на владу як підпорядкування наказам М.Вебер назвав легітимністю (Вебер, 2012). Згодом, концепцію легітимності розвивали інші дослідники, той самий Габермас, причому у парі понять: «управління-тиск» перше означає управління з боку держави, а друге – тиск з боку представників громадянського суспільства на державу та адміністративні структури загалом.

Підбиваючи підсумок, можна сказати, що «на сьогодні основними шляхами побудови нації у контексті громадянського суспільства в Україні є:

- в розширення масової бази влади, підвищення політичної культури населення, створення нових можливостей участі громадян в управлінні державними і суспільними справами;
- активізація процесу роздержавлення усіх сфер суспільного життя, формування справжніх інститутів громадянського суспільства як ринкового, так і неринкового характеру – благодійні фонди, споживчі товариства, клуби за інтересами, товариства, асоціації тощо;
- в постійне удосконалення контрольних механізмів, тобто механізмів зворотнього зв'язку від суспільства до держави;
- максимальне розширення сфери судового захисту прав і свобод людини, формування поваги до права і до закону;
- виховання нормального природного патріотизму – національного і державного – на основі поваги до національної історико-культурної спадщини;
- зміцнення свободи інформації і гласності, відкритості суспільства на основі щонайширших зв'язків із зарубіжним світом;
- піднесення рівня суспільної свідомості, подолання явищ соціальної пасивності, оскільки справа не тільки в наявності демократичних установ і процедур та інформованості населення, але й в умінні жити в умовах демократії, користуватися її благами, в готовності до постійного

удосконалення політичної системи у відповідності зі зміною конкретно-історичних умов» (Громадянське суспільство, 1997, С. 57).

Свого часу Френсіс Фукуяма звернув увагу на той факт, що в сонові сили громадянського суспільства сучасних розвинених демократій лежить готовність до спонтанного, тобто не ініційованого державою утворення нових інституційних форм. Таку готовність, а особливо її практичні результати Фукуяма називав терміном «довіра», яку він розглядав передусім як загальну соціальну чесноту (Фукуяма, 2004). Довіра проявляється, згідно Фукуямі саме у великій кількості недержавних громадських організацій (НГО).

«Суттєвими ознаками розвитку громадянського суспільства є становлення відкритого суспільства, роздержавлення приватного життя громадян, відокремлення його від казарменого офіціозу державної бюрократії, цінування багатоманітності форм його прояву» (Зінченко, 2009, С. 193). Поняття відкритого суспільства свого часу як політичне поняття запропонував Карл Попер (Поппер, 1994). У такому суспільстві люди визначають спосіб функціонування держави, а не навпаки. Рівень розвитку громадянського суспільства можна умовно визначити. Суспільство можна уявити у вигляді двох кіл Ейлера, які частково взаємно накладаються. Одне коло – держава, інше – люди. Громадянське суспільство і є місцем їх взаємного перетину, тобто результатом співпраці людей і держави.

Зінченко розвиває свою думку так: «Наріжним каменем ідеології громадянського суспільства є визнання того, що держава існує перш за все для того, щоб захищати особисту свободу й власність, здобуту власною ж працею людей; вона повинна діяти тільки у чітко окреслених межах, вихід за які може призвести до громадянської непокори. Характер взаємодії держави і громадянського суспільства значною мірою визначає стан суспільної стабільності й безпеки» (Зінченко, 2009, С. 193). Ця думка є цілком відповідною унормованій в українській науці позиції: «Громадянське суспільство потребує існування *правової держави* як своєї передумови.

Разом з тим, тільки розвинуте, стабільне громадянське суспільство уможлиблює утворення правової держави, є основою стабільного демократичного політичного режиму й авторитетної влади» (Політичний енциклопедичний словник, 1997, С. 240).

Українські дослідники дійшли згоди: «Оптимум у взаєминах громадянського суспільства і держави стає зараз ключем до з'ясування перспектив людини і суспільства та до збагачення інструментарію міждержавного спілкування. Взаємовідносини між суспільством, що рухається до повноцінного громадянського, і держави, що претендує на статус правової, покликані забезпечувати в Україні:

- для людини – утвердження її самоцінності в діапазоні від суспільної думки до предметних правових норм, створення достатньої законодавчої основи для реалізації політичної свободи, соціальних гарантій і справедливості, для захисту від державно-чиновницької сваволі й соціальної стихії;

- для суспільства – рівну правову захищеність усіх його соціальних прошарків з боку держави, безумовну перевагу основ, що обумовлюють у громадському житті його безконфліктність, структурованість і політичну упорядкованість (усі суперечки вирішуються у межах ухвалених законів), режим громадянського миру і злагоди, загальний захист суспільства як цілісного, соціально диференційованого, саморегулювального організму від негативного впливу зовнішніх чинників і, нарешті, контроль суспільства над державою, прозорість діяльності і підзвітність його структур;

- для держави – втілення прав людини в юридичні норми і механізми захисту цих прав, що виключає політичний волюнтаризм владних структур, соціальну і національну дискримінацію, забезпечує панування права в усіх сферах життя, формування оптимальної, самодостатньої системи державно-політичних інститутів, створення умов для продуктивної законотворчої діяльності, результати якої відповідають інтересам людини і втілюються в

повсякденному житті через потужний виконавчий механізм, ефективний поділ усіх гілок влади» (Відносини, 2003, с. 11).

О.А.Вітенко так характеризує стан громадянського суспільства в Україні: «Враховуючи особливості перехідного часу, в якому знаходиться Україна, має бути проведена в життя така концепція співвідношення особистості, нації, суспільства і держави, яка дозволила б не тільки змінити сьогоденний менталітет людини, але й сприяти формуванню вільної особи з високою політичною, економічною і правовою культурою, яка усвідомлює свою цінність і гідність. Ця концепція передбачає, що головною цінністю для громадянського суспільства є людина, її права, свободи й інтереси, що всі інститути громадянського суспільства і держави утворюються постільки, оскільки є необхідність створити умови для нормальної життєдіяльності людини, захисту її прав і свобод. При цьому державні інститути мають нести подвійний тягар, забезпечуючи через закони, по-перше, рівні для всіх людей умови і можливості, по-друге, нормальне функціонування громадянського суспільства в цілому. Отже, на конституційному рівні має бути закладена якісно нова модель правової організації життя людини і суспільства, відповідно до якої весь державний і суспільний механізм спрямовується на здійснення і захист прав і свобод людини. Всі політичні, економічні, соціальні і культурні права людини мають знайти своє відбиття у відповідних інститутах громадянського суспільства, таких, як власність, свобода підприємництва, екологічна безпека, сім'я, освіта, наука і культура, громадські об'єднання, свобода інформації та інших. Ці інститути повинні стати надійним матеріальним фундаментом прав і свобод людини» (Вітенко, 2010, С. 231).

Підбиваючи підсумки, варто спочатку акцентувати увагу на таких спільних позиціях українських науковців у оцінці залежності успішності становлення соціальної ідентичності особистості у сучасному освітньому просторі: така ідентичність має бути не результатом державної політики, але продуктом саморозвитку громадянського суспільства України. Також всі

погоджуються з тим, що потрібен новий сенс гуманізму як провідної цінності громадянського суспільства демократичної країни. Такий новий, нерадянський гуманізм шукають у концепті людиноцентризму. Однак, сам цей концепт ще потребує прояснення. Відкидаючи комунізм, в Україні схильні піддавати критиці і марксизм як його сучасне філософське обґрунтування. Однак, наявна недовіра і до необмеженого лібералізму і неолібералізму, які ототожнюються з транснаціональним капіталізмом, з одного боку, та крайнього націоналізму як протестом проти глобалізації – з іншого. Пошуки золотої середини здійснюються все більшою мірою не у політичному, ідеологічному полі, але у сфері права, яке прямо покликане захищати усі цивілізовані прояви людської свободи. Право демократичного суспільства має спиратися в першу чергу не на силові структури держави, але на авторитет місцевої влади, на органи самоуправління громад. Саме тут людиноцентризм набуває конкретики. Таким є результат розгляду сфери громадянського суспільства як аналогу освітнього простору у режимі його становлення як процесу освіти громадянського суспільства.

Варто також звернути увагу на те, що утвердження національної ідентичності у суспільстві тяжіє до певної уніфікації – держава обирає певний взірець такої ідентичності, який підтримує більшість громадян. Однак, у демократичних країнах, в тому числі й в сучасній Україні, такий вибір лише рекомендують, а не нав'язують. До того ж сама національна ідентичність не є монологічною: в ній поєднуються різні її бачення, проновані різними політичними партіями, різними науковими концепціями розвитку України (економічними, правничими, історичними, філософськими тощо). Крім того, якщо говоримо про національну ідентичність як плюральну, то орієнтуємося на концепт політичної нації як уявленої спільноти (Андерсон, 2001). Таким чином політична національна ідентичність має бути спільною для різних етнічних груп, які наявні в Україні – не лише для українців, але й для росіян, молдаван, болгар, євреїв, кримських татар тощо. Тому сучасну національну ідентичність України слід

витлумачувати як втілення множинної ідентичності за європейським зразком (Балібар, 2006).

У сфері освіти така множинна ідентичність має бути сформована в першу чергу. В Україні живе велика кількість представників мовних меншин. Турбота про оволодіння дітьми з цих мовних меншин як українською мовою, так і їхньою рідною мовою є завданням демократичної української держави та її системи освіти. На засадах інклюзивної освіти та на принципах «суспільства відкритого доступу» (Норт, 2017) така освіта має втілювати мовне багатоголосся її національних репрезентацій української освіти у глобальному освітньому просторі, обґрунтована вимога дотримання горизонтальних зв'язків між цими репрезентаціями і запобігання їх ієрархічного структурування, яке може спричинити руйнацію демократичних підвалин суспільного життя.

Можна сказати, що шляхом України мають стати пошуки нових трансверсальних комунікативних переходів у глокалізованих освітніх просторах з розширеною мережею інтеркультурних освітніх комунікацій. Освітній простір України не є ані суто локальним, ані суто глобальним. Так, наприклад, Україна захищає своє право навчати дітей в усіх школах державною, тобто українською мовою. Однак, це не може бути успішно реалізовано без врахування потреб національних меншин України – таких, як російська, польська, угорська тощо. Країни-сусіди України тубуються про збереження етнічної ідентичності відповідних етнічних меншин України і здійснюють тиск з метою збереження вивчення відповідних мов. З одного боку – це свідчення глокалізації, тобто локальної адаптації до факту залежності України від зовнішніх чинників глобального характеру. З іншого боку безконфліктний вихід із ситуації необхідності вивчати і державну мову, і мову меншини може бути знайдений лише завдяки застосуванню принципу трансверсальності в освіті.

Втім, трансверсальність також не може бути абсолютною – вона лише на рівні соціальної, загальносуспільної інтеграції може примирювати і

узгоджувати спеціальні системні вимоги – системи політики, системи права, системи економіки тощо. Адже навчання мовами меншин чи навіть вивчення мови меншин потребує не лише політичного і правового обґрунтування, але й економічного забезпечення. Всі ці питання потребують узгодження, а для цього потрібен консенсус щодо необхідності їхнього розгляду на державному рівні. Це є прикладом того, як соціальна інтеграція суспільства потребує легітимації її системних інтеграцій – це завдання покликана виконувати національна мова зі статусом державної.

3.2. Роль культури та релігії у самоідентифікації українського народу: значущість спадщини Ореста Новицького

Українська філософська думка XIX століття містить величезний спектр теорій, течій, ідей, поглядів, які ставлять духовний розвиток української нації на рівні з вищими досягненнями світової думки. Зміна парадигми сучасної науки привернула увагу дослідників до вивчення досвіду минулого як дійового джерела повноцінного осмислення перспектив розвитку сучасного українського суспільства та особистості. А потреби духовного, культурно-національного відродження української спадщини висувають пріоритетні завдання для сучасних наукових досліджень у галузі гуманітарного знання, щодо вивчення філософських поглядів та наукових здобутків представників Київської духовної академії, серед яких чільне місце займає Орест Новицький, до окремих ідей якого ми вже зверталися у попередньому розділі.

Актуальність вивчення філософських поглядів представника Київської духовної академії Ореста Новицького обумовлена інтересом сучасних дослідників до здобутків української філософської думки кінця XIX сторіччя – передусім у сфері обґрунтування духовних основ вищої освіти. Саме із заснування Університету Св.Володимира у 1834 році починається науково-педагогічна діяльність Ореста Новицького на посаді професора кафедри філософії, яка протягом багатьох років супроводжувалась виходом багатьох

праць у галузі філософських, психологічних і педагогічних наук. Такий великий науковий доробок залишався довгий час не використаним сучасною філософською думкою і тільки у роки незалежності став вивчатися спочатку істориками філософії України, а потім з'явилися і окремі наукові дослідження, присвячені науковій спадщині філософа.

Майже всі сучасні дослідники філософських поглядів Ореста Новицького відмічають той факт, що його праці і досі не набули популярності серед науковців і мають бути повернені із забуття.

Українська дослідниця Марина Ткачук у середині 90-х років починає дослідження становлення історико-філософської науки в Україні XIX – початку XX ст. і вивчає спадщину представників академічної філософії того часу і наголошує на значущості праць Ореста Новицького на становлення української духовної академічної філософії (Ткачук, 1996, С. 175). Тут привертає увагу аналіз місця філософії у духовній культурі освіченої людини. Особливу увагу дослідниця приділяє Оресту Новицькому і обґрунтовує думку, що перші спроби творчого осмислення історико-філософської концепції Гегеля на теренах Російської імперії належать О.Новицькому та С.Гогоцькому. Монографія Н.Мозгової «Київська духовна академія, 1819-1920: Філософський спадок» також акцентує увагу на обґрунтуванні Новицьким сутнісного взаємозв'язку релігії і філософії, причому не стільки як об'єктивних, чи то навіть абсолютних форм знання у дусі Георга Гегеля, скільки як адекватних засобів задоволення духовних потреб особистості (Мозгова, 2004, С.215). Майже всі дослідники наукової спадщини Ореста Новицького відмічають потужний вплив ідей Гегеля та інших представників німецької класичної філософії на історико-філософську концепцію мислителя. Таку точку зору підтримують Ю.Федів та Н.Мозгова, але визнають праці Ореста Новицького цілком самостійними дослідженнями (Федів, 2000, С.312). До них приєднується В.Горський і обґрунтовує вплив філософії Гегеля на творчість всіх представників Київської релігійно-філософської школи (Горський, 1996, С.37).

Аналіз праць сучасних науковців (І.Огородник), які досліджують становлення та розвиток української філософської думки показав, що Орест Новицький був не тільки високо освіченою людиною і володів латиною, грецькою, єврейською, польською, німецькою та французькою мовами, але і мав гарні ораторські здібності і педагогічний талант. За роки викладання в університеті Св. Володимира він зробив значний крок до більш вільного філософствування, став автором підручників з психології і логіки і був дуже популярним серед студентів (Філософська думка, 2005).

Г.Апанасенко свою наукову роботу присвятила вивченню філософських поглядів Ореста Новицького на предмет філософії та проблему періодизації історико-філософського процесу. На підставі аналізу праць філософа, вона робить висновок, що Орест Новицький сприяв становленню української історико-філософської науки, а саме, працював над створенням категоріального апарату, зробив значний внесок у розробку теоретичних основ і принципів історико-філософської науки, а також розуміння історико-філософського процесу (Апанасенко, 2006, С.5). Такий внесок у розвиток історії філософії Новицький здійснив завдяки розвиненій власній мовній культурі, тонкому володінню рідною мовою, а також російською та німецькою. Сприяло розвитку його мовної, а отже і історико-філософської компетентності також глибоке вивчення ним логіки і психології. У цьому Орест Новицький може слугувати прикладом не лише для сучасних істориків філософії, але і для будь-якого сучасного науковця: знання мов має доповнюватися логічними та психологічними знаннями.

Дослідник розвитку освіти і педагогічної думки на Переяславщині Т.Багрій відзначає внесок Ореста Новицького в розвиток української педагогічної думки через впровадження в навчальний процес Переяславського колегіуму розроблених навчальних посібників, курсів лекцій, проповідей, які були спрямовані на духовно-моральне виховання особистості. У наукових працях Ореста Новицького є цікаві ідеї щодо формування світогляду та духовного розвитку особистості, які інтегрують і

реалізують виховні завдання вищої школи (Багрій, 2010, С.60). Духовне виховання особистості є справжньою і вищою метою університетської освіти – у цьому визначне досягнення Новицького, яке чинне і для сучасності. У духовній освіті моральні якості, згідно Новицькому, нерозривно взаємопов'язані з релігійною вірою – у сучасному суспільстві, у тому числі й українському, яке вже пережило крайнощі секуляризації, наростають тенденції набуття рис постсекулярного суспільства – у якому фанатичне слідування вірі, властиве культурі середньовіччя, змінюється позицією розумної віри, яка йде рука-в-руку з вірою розуму. Вже Новицький на прикладі філософії показує, що конфлікти релігії і науки є прикрими випадковостями, результатом неглибокого вивчення як релігії, так і науки, тоді як чим глибше людина знайомиться з основами віри та наукового пізнання, тим більше розуміє їхню спільну мету – піднести в людині її духовне начало.

У науковій праці С.Пухно, яка вивчає історію університетської психології в Україні, вчена-психолог також відзначає внесок Ореста Новицького в становлення української психології як науки. Вона стверджує, що в працях Ореста Новицького «Керівництво до експериментальної психології» (1840), «Коротке керівництво до логіки з попереднім нарисом психології» (1844) вперше в українській психології було сформульовано систематизоване уявлення про психіку в контексті нових наукових досягнень тодішньої європейської думки (Пухно, 2007, С. 9). Важливе значення має виявлення Новицьким нерозривного взаємозв'язку логіки і психології, який не завжди беруть до уваги сучасні дослідники, особливо представники логічної науки.

Сьогодні сучасних дослідників цікавлять не тільки наукові роботи Ореста Новицького. Вони вивчають його особистість, його педагогічний досвід як першого професора філософії університету Св.Володимира у зв'язку з проблемами, які виникають при формуванні сучасного молодого покоління і дають можливість розкрити нові грані наукових і педагогічних

розробок вченого-філософа в області нової філософії освіти. Таким чином, слід проаналізувати філософські погляди Ореста Новицького як представника Київської філософської школи в контексті вимог сучасності і трансформаційних перетворень українського суспільства.

Серед представників української філософії XIX ст. ім'я Ореста Новицького пов'язано з його роботою в університеті Св.Володимира на посаді першого професора кафедри філософії і з його філософською концепцією про взаємодію філософії з іншими формами свідомості, зокрема з релігією, а також про методи філософування і тенденції розвитку української філософії.

Перші дослідження філософської думки Ореста Новицького з'явилися у другій половині XIX століття. Робота професора Київського університету О.М. Новицького «Поступовий розвиток стародавніх філософських вчень у зв'язку з розвитком язичницьких вірувань» привернула увагу багатьох науковців. В.Розанов вважав, що ця «серйозна і цінна праця стоїть набагато вище за досить поширену історію філософії Льюїса, в якій філософські погляди переплутані найнеможливішим чином» (Розанов, 1890, С.6). Деякі дослідники того часу (Д.Чижевський, Г.Флоровський, Б.Яковенко) вказували на велику популярність і успіх викладів Ореста Новицького і високо оцінювали його працю, але були і критичні зауваження. Російські мислителі XIX – початку XX ст.: М.Антонович, Д.Писарев, М.Черишевський звинуватили Ореста Новицького, що він займається «перефарбуванням середньовічних ідей у кантівський або гегелівський колір» (Чернышевский, 1986, С.77), що його філософська доктрина «не від світу цього і світ її не зрозуміє» (Чернышевский, 1978, С.46), що Орест Новицький лише «уявляє себе філософом», а насправді він і не філософ, і не богослов. Варто звернути увагу, що ця критика мала більше «партійний», власне матеріалістичний характер і звучала переважно з боку прихильників марксизму – не так філософії, як політичної і відверто ідеологічної позиції. Тому вона має сприйматися передусім як чинна у політичному, а не у науковому чи, тим

більше, філософському аспекті. Така негативна докола-філософська полеміка щодо творчого доробку О.Новицького та його постаті звичайно на деякий час відвернула інтерес до його досліджень, але сучасні історики філософії України, зокрема, І.Бичко, В.Білодід, М.Лук, А.Пашкова, повернули власне науковий, не заідеологізований погляд на філософську спадщину вченого і детально вивчили певні аспекти його власне філософської концепції. На основі аналізу філософських концепцій ХІХ століття вони зазначили, що О. Новицький ще в той час всупереч європоцентристській історико-філософській концепції, показує вплив науки і філософії східних країн на розвиток філософської і наукової думки Стародавньої Греції (Пашкова, 1984, С.43) і здійснив перші на східнослов'янському ґрунті вагомі кроки у розбудові теорії, методології, періодизації історії філософії.

Філософ у своїх працях поділів історію на два періоди: язичницький і християнський, а звідси виходить і два періоди розвитку філософії: давньоязичницький (епоха безпосереднього знання) та християнський (епоха опосередкованого знання). Отже поступальний хід філософії загалом «збігається з прогресивним розвитком основних подій всесвітньої історії, що дозволяє припустити можливість збігу філософських учень з відповідними періодами розвитку людства, де сама філософія постає живим організмом, який постійно змінюється» (Скотний, 2005, С. 210).

Окрему сторінку у дослідження праць Ореста Новицького внесла Н.Г.Мозгова, яка аналізує його роботи «Про духоборів», «Нарис індійської філософії» і відзначає самостійність та вартісність досліджень, перших такого високого гатунку в Україні та Росії. Дослідниця вказує, що свою систему психології, яка включала метафізику і гносеологію, філософ зробив основою своїх логічних новацій у галузі законів мислення (Мозгова, 2004, С. 70).

Аналіз наукової спадщини Ореста Новицького свідчить, що його освітнім ідеалом була загальнодоступна система освіти, побудована на основі

передових досягнень європейської педагогічної думки в поєднанні з національними виховними традиціями. Слід зазначити, що педагогічна спадщина Ореста Новицького свідчить про те, що основними напрямками діяльності педагога є розумове і моральне виховання особистості. Він прагнув вказати своїм вихованцям на їх майбутнє призначення – бути справжніми та корисними членами суспільства і своєї Батьківщини.

Філософія, за Новицьким, вимагає незмінного, суттєвого, а суттєве «відображується в ідеях; філософія вимагає необхідного, нескінченного. А воно теж відображується в ідеях. Тому світ ідей – «батьківщина філософії». У питанні про корисність філософії Орест Новицький займає позицію, згідно з якою корисне має сенс лише тоді, коли воно спрямоване на досягнення вищих духовних цінностей, оскільки людина живе лише задля того, щоб працювати, а працює, щоб жити по-справжньому, досягати істинних цілей свого життя. Шлях до ідеї правди, сповідування її веде до формування філософії, філософського мислення, яке завжди має бути вільним, надавати силу духу людині» (Скотний, 2005, С.210).

На думку Г.Апанасенко (Бардин), «філософія та релігія, згідно з поглядами Ореста Новицького, вступають у різні співвідношення» (Апанасенко, 2006, с. 8). Релігія передує будь-якому духовному утворенню народу і тільки у ній і з неї народжуються як мистецтво, так і філософія. Варто відзначити разом з Апанасенко (Бардин), що «філософія та релігія сходяться між собою за своїм основним змістом, але відрізняються за формою осягнення цього змісту. Релігія живе у переконаннях серця, а філософія – у поняттях розуму. Філософія мислить про безумовне, але тільки мислить, а не веде до єднання з цим безумовним» (Бардин, 2004, с.150). Таким чином, у розвитку філософської думки Орест Новицький «виділяє три фази: на першій – філософія розвивається в межах релігії, на другій – філософія відокремлюється від релігії, на третій – знову повертається до релігії, намагається примиритися з нею, пізнати розумом те, що релігія визнає серцем» (Апанасенко, 2006, с. 8). Згідно поглядів Ореста Новицького

на сутність філософії та її предмету, можна зробити висновок, що «філософія – це наука про загальні закони і форми буття, безпосереднім предметом якої є чисте мислення, що виражається в ідеях чистого розуму» (Апанасенко, 2006, с. 8). Сфера конкретно-емпіричного та розсудкового мислення може бути лише опосередкованим, а не безпосереднім предметом філософії. Однак, це аж ніяк не означає того, що філософія ігнорує відчуття і розсудок. Чисте мислення з необхідністю звертається до досвіду та розсудку, оскільки воно не може бути відірваним від мислення. Але, як безпосередній предмет, філософія своїм джерелом має не досвід, а дух. Її зміст знаходиться у глибинах власного духу.

Таке розуміння Орестом Новицьким предмету філософії як науки і як предмету української філософії, було складним, комплексним і новими для свого часу в українській філософії, представником якої він був.

Філософські погляди Ореста Новицького і досі цікавлять дослідників філософської думки. У творчості мислителя важливе місце займають усі ті питання і проблеми, що хвилювали його сучасників, інших представників філософії. І все ж провідної, хоча й не артикульованою самим Новицьким, темою його філософії був гуманізм. Однак, чи може людина сповідувати гуманізм і не говорити про це відкрито? Людина або ж робить своє життя предметом своєї творчості або ж залишає своє життя на самоплив, а точніше на волю обставин. Це – фактична втеча від свободи і творчості, відмова від них, як це класично показав Еріх Фром (Фромм, 1989), але людина, яка нібито обмінює свободу відповідальності на безпеку безвідповідальності, насправді втрачає і свободу, і безпеку. Справжня свобода може бути лише результатом боротьби за неї, вона стає реальною лише тоді, коли її свідомо утверджують і послідовно захищають – як від зовнішніх викликів, так і від внутрішніх спокус.

Європейська цивілізація є не лише однією з багатьох існуючих, а виступає своєрідним та яскравим явищем здійснення й утвердження неперехідних загальнолюдських цінностей, що є спільними етичними,

культурними та правовими досягненнями всього людства. Її головною основою, яка робить можливим взаємодію і співробітництво в умовах соціокультурного та світоглядного різномаїття, є гуманізм, що розуміється як визнання безумовної цінності людської особистості, її незаперечного права на гідність та щастя, утвердження пріоритету прав людини і єдності морального закону для всього людства. Це загальнолюдські цінності, які не підвладні ніяким політичним кон'юнктурам і підносять на найвищий щабель людську особистість, утверджуючи права та свободи людини в їх в найповнішому вигляді.

Людство створило величезний і багатий пласт культури, світ цінностей людського духу, повноцінно осягнути який можливо тоді, коли людина стане справді вільною і від економічного пригнічення, і від духовного жебрацтва. Жодні політичні доктрини чи навіть економічні системи не можуть панувати над людиною та інтересами її розвитку. Суспільство, яке спирається в своєму розвитку на гуманістичні цінності, має змогу звернутися до завдання здобуття добробуту кожного з його членів, до розвитку культури та духовності.

Для з'ясування того, на яких засадах варто осмислювати концепцію О.Новицького, варто звернутися до уточнення, що ж таке філософія релігії, яку він обґрунтовував. соціальна філософія релігії – це не світська теологія, не апологетика, не християнська філософія, але також не релігієзнавство. Аби відповісти на це питання слід визначити властиве їх поле дії і предмет, а також метод, яким вона користується.

Для відповіді на це питання звернемося до видатного французького філософа релігії Анрі Дюмері (Duméry, 1957). Філософ веде методичним чином рефлексію над життям, над змістами, що здійснюються в конкретній дійсності. Життя не є ірраціональним, але воно містить в собі логос, певну форму мислення. Ми не живемо бездумно, раціональність не належить лише лише філософії, вона корениться у самому житті людини.

Для того, щоб соціальна філософія релігії могла зберегти точність філософії і водночас пошану до трасценденції релігії, рефлексія має підлягати чітко визначеним умовам. Перша умова – вшанування самої релігії, а саме – вміння приймати, що царина релігії є автономною. Ще Мірча Еліаде твердив, що неможливо редукувати релігію до інших сфер людської дійсності: релігійний феномен слід передусім досліджувати як релігійний, а не як моральний, соціологічний, психічний тощо (Еліаде, 2015, с. 10). Отже, до релігії слід підходити з релігійним мірилом, тобто досліджувати явище в його цілісності. Релігійні явища слід розглядати як такі в своїх властивостях, котрі базуються на самобутності релігії і не можуть бути зведеними до чогось іншого. Це передбачає якщо не точне визначення релігії, то принаймні розуміння її меж та її відносин з іншими духовними феноменами.

З цим пов'язане також питання «свідомості власного місця» філософії релігії. Її завдання полягає у визначенні умов можливості і цінності релігійного акту, тоді як прагнення редукувати цей акт до його умов є помилковим. Філософія релігії не відкриває щось більше, ніж те, що переживає віруючий, навіть якщо вона прагне збагнути сенс його переживання. Завданням філософії релігії не є намагання конструкції якоїсь ідеальної релігії шляхом аналітики і дедукції. Філософія релігії не відкриває більше у суспільній місії релігії, аніж сама релігія, навіть якщо разом із соціологією релігії визначає її соціальну успішність. Філософія релігії також не досліджує релігійну функцію свідомості, як наприклад функцію етичну, естетичну чи наукову. Цим займається психологія релігії.

Критичний принцип, який здійснює очищення релігію, також не належить філософії релігії, адже він вже присутній в лоні самої релігії – це віра. За словами французького теолога Станіслава Бретона – віра становить критичний елемент, який всередині релігійного простору виконує редукаційну функцію стосовно об'єктивізації її уявлень, котрі через наше буття людьми уможлиблюють нам збагнення незбагненого (Breton, 2011). Так само мислить протестантський теолог і філософ Поль Тілліх (Тилліх, 1995). Він

стверджує, що в самій вірі присутні «протестантські засади», які наказують нам зберігати критичну відстань до всіх уявлень про Бога і визнання їх відносного характеру. Дотримування цього принципу може врятувати нас від ідолатрії, тобто підміни Бога ідолом.

У цьому моменті слід розрізнити два типи критики – критику іманентну вірі і філософську критику. Критичний елемент самого релігійного акту пов'язаний з спонтанним рухом свідомості, з рисою людського Духа, котру Дюмері називає «контестатором» (заперечником), що невпинно прямує вперед, незадоволений власними досягненнями. Він стосується трансценденції Духа (Dumery, 1957, С. 57). Власне це й оберігає від ідолатрії, тобто прагнення вдовольнитися якимось конкретними визначеннями Абсолюту і визнати їх остаточними.

Філософія може допомогти релігії усвідомити релятивність визначень Бога. Отже, це свідчить про те, що філософ і релігійна людина можуть жити в згоді і допомагати одним одному. Релігійна людина дає філософу матеріал до дослідження, а останній впорядковує його і таким чином може допомогти віруючому більш повно переживати релігію. Більше того, Дюмері вважає, що філософія релігії може вести до віри цілком критичної, подібно до того, як філософський виклад моральності веде до раціонально підбудованої етики (Duméry, 1957). Подібною ж думки є інший філософ релігії – Луї Дюпре: далека від загрози релігійному акту, філософська рефлексія дає йому посилену свідомість себе. Рефлексія супроводжує рух віри, що виводить людину за її природні межі і наближає її до релігійного бачення. Філософія релігії має бути рефлексією конкретної живої духовності. Дюмері тримається думки багатьох феноменологів, що не існує природної релігії, але є лише конкретні релігійні традиції, історичні релігії, немає релігії «взагалі», «релігії як такої» (Duméry, 1957).

Філософія прагне збагнути сенс релігії, її інтенційність. Філософ досліджує релігію як систему знаків, символів і феноменів і має право чинити це критичним чином, тобто винаходити суб'єктивні умови

можливості релігії і міркувати над внутрішньою єдністю і адекватністю понять і образів, які використовує релігійна свідомість. Слід зазначити, що критика стосується не самого Абсолюту, але нашого способу його розуміння, звертання до нього. Звісно, в критиці релігії, котра через свою специфіку висковзує з-під дослідження, філософ не виносить твердження про сам акт віри – найглибші в своєму релігійному прагненні інтимні відносини душі з Богом повністю закриті для раціонального дослідження. Філософія прямує за людським духом, що перевищує самого себе, свої межі, але в певному моменті зустрічає неможливу до подолання для себе перешкоду – екстаз, оскільки це вже не пізнання, де могла би знайти ґрунт критика.

Питання про предмет філософії релігії також ставить Мірча Еліаде на самому початку свого твору «Трактат про історію релігії» (Еліаде, 2015). Для нього цей предмет – це розмаїття гієрофаній, «видів *sacrum*». Дослідник займається релігійними виразами аби збагнути їх сенс, а отже методом буде не метод пояснення, але метод розуміння. У чому вони полягають? Розрізнення цих двох методів пов'язане з розрізненням природничих і гуманітарних наук. Перші науки в своїх дослідженнях використовують методи, які уможливають якомога повну об'єктивізацію, вони прагнуть опанувати світ, перетворювати його на освоєний, підручний. Людина не може до кінця об'єктивувати саму себе і свої досвіди, відкриває в собі непідвладну редукції особовість (самість). Отже, для того, щоб зрозуміти власне людський світ – його слід висвітлювати, вживатися в нього, як писав Гайдеггер, «прислухатися» до людського буття, а не опанувати його, не намагатися підпорядкувати собі. Якщо ми визнаємо релігійний феномен людським феноменом, то методом його пізнання має бути не пояснення причин і наслідків, а розуміння сенсу. Це допомагає не оцінювати цей феномен ззовні, але поглиблювати його значення немовби зсередини, збагати його сутність. Це розрізнення намагався подолати Поль Рікер, котрий стверджував, що розуміння і пояснення знаходяться не в відносинах

протилежності, але у стосунку «субтильної», тобто тонкої діалектики (Рікер, 2010).

Іншими словами, філософ релігії досліджує релігійний феномен, аби віднайти в ньому сенс релігії як такої. Це пов'язане з питанням, чи філософ релігії має бути релігійною людиною, чи повинен мати власний релігійний досвід, щоб таким чином мати право досліджувати саму релігію. Чи навпаки, власний релігійний досвід філософа перешкоджає йому в об'єктивному дослідженні? Видається, що акт віри не є неодмінним для дослідження, для раціональної критики. Адже релігійні феномени мають своє власне значення, яке є комунікативним, і нема перешкод досліджувати їх подібно до інших сенсів в інших сферах життя – у комунікації з віруючим. Звичайно, в цьому може допомогти емпатія. Проте, незважаючи на релігійність самого філософа чи емпатію до віруючого, він мусить дотримуватись постулатів феноменології, котра вимагає від дослідника виключити власні переконання аби вони не викривлювали процес дослідження. Наскільки це можливо – є вже питанням до самої феноменології.

Отже, філософія релігії – це не те саме, що релігійна філософія, яка некритично приймає цінність надприродного, це – раціональна критика позитивної релігії. Також нам варто спробувати сучасними теоретичними засобами реконцептуалізувати той шлях філософії до релігії, який обґрунтовував Орест Новицький. Для цього слід подолати той сцієнтистський редукаціонізм релігії до епістемології, яким грішила мало не вся французька філософія Просвітництва. Варто зрозуміти, чому опанування філософією німецьких просвітників привело не лише Новицького, але врешті-решт мало не всю європейську філософію знову до релігії – але вже на раціональних засадах.

Термін «редукаціонізм» походить від латинського *re-ducere*, що означає: «веду наново до точки виходу, спрощую». Можна зустріти дуже різне використання цього слова – в феноменології як визначення дуже важливої пізнавальної операції, саме визначення також було присутнє в традиційній

силогістиці. Для наших роздумів варто розуміти редукцію як дослідницький метод (хід), який має на меті пояснити дану дійсність через зведення її до іншої, котра вважається за більш основну. Це ґрунтується на переконанні, що дана дійсність не має власного єства, що її можна пояснити через її аналіз як похідної і звести її до іншої реальності. У дослідженнях релігії редукціонізм проявляється передусім у намаганнях пояснити її генезу та суспільну чи психологічну роль через посилення на явища і процеси, які вважають більш основними. Як найпростіший приклад редукціонізму можна навести антропоморфізм, себто спробу пояснити релігію через вияв ілюзії, що лежить в її основі та дозволяє бачити в небі такого Отця, якого людина очікує на землі. Такий редукціонізм перевертає слова молитви «Отче наш» «як на небі, так і на землі» і говорить натомість навпаки «як на землі, так і на небі». І сил йому додає переконання в тому, що релігія не розуміє саму себе і релігійна людина не знає, які сили керують її мисленням і поведінкою.

Багато мислителів, розчарованих трагічним крахом європейської культури у століттях європейських воєн і релігійних чвар, вирішили знайти іншу духовну підставу, яка би дозволила наново створити умови для можливості нової спільної мови людей, а отже їхнього порозуміння. Таку мову намагалися обґрунтувати раціонально, послалися на розум і науку як нову релігію, яка є спільною для всіх людей і власне в науці і розумі бачили ключ до побудови нової цивілізації, в якій розум трактували би як нормативний чинник людської природи. Слід зазначити, що це посилення на розум мало не лише епістемологічний характер, але також і аксіологічний. Адже релігії нібито не виправдали себе як засіб досягнення суспільного ладу, а тільки призвели до розквіту фанатизму і релігійних воєн. Отже, слід піднятися понад усі релігійні поділи і знайти спільний елемент всіх релігій. Таким чином виникла концепція природної релігії. Її догми були дуже прості – визнання Найвищого Єства, природного закону, спільного для всіх людей. Була заперечена істина об'явлених релігій, особливо християнства з його претензією до абсолютної істини. Посилилось переконання, що це не віра

судить розум, а навпаки – розум, автономний в своїй юрисдикції, володіє силою судити все. Дійсність проста і однозначна і тим самим відкрита для проникнення людським розумом. Вся різниця в думках і переконаннях походить від простого незнання. Отже, людина має вийти зі сфери незрілості і стати вповні зрілою і дорослою – взяти життя в свої руки. Це – головна ідея філософії Просвітництва.

Огюст Конт був представником класичного позитивізму, тобто теорії, котра бачить розвиток людської думки починаючи від теологічної фази до фази позитивного наукового знання. Ми знаходимо у нього своєрідну ідею релігії людськості, яка має прийти на зміну прославленню Бога. Позитивізм Конта можна помістити на лінії пошуків правди, зумовлених відкиненням ілюзій. Дороговказом на цьому шляху служить розум. Філософія, згідно Конту, є простим синтезом точних наук. Отже, як колись філософія була служницею теології, а тепер стає служницею науки. Зрілий розум є науковим розумом. Людина поступово позбувається віри в трансцендентного Бога не тому, що було доведено неіснування Бога, але тому, що немає позитивної рації віри в існування трансцендентного Бога. Поширення атеїзму є ознакою поступового дозрівання розуму людини, а не наслідок філософських доведень. Теїзм і атеїзм займаються питаннями, котрі неможливо вирішити, оскільки неможливо їх емпірично перевірити.

Дещо раніше за виклад Контом своєї позитивістської доктрини, Імануїл Кант намагався обґрунтувати релігію в межах розуму. Канта багато хто з філософів вважали першим сисемним критиком релігії з позицій розуму. В своєму творі «Критика чистого розуму» він вказує обмеження пізнання (Кант, 1964). Ми не можемо раціональним чином пізнати і довести Бога, але прийняття його існування є для нас неодмінним, якщо ми хочемо надати нашим діям сенс, а нашій етиці додати силу категоричності і безумовності. Отже, моральність є цариною, де відкриваються можливості раціонального опрацювання релігійних питань. На ґрунті практичного розуму з'являються три постулати – безсмертя душі, свободи і Бога. Це три неодмінні гіпотези,

неодмінні з погляду суб'єкту, моральна діяльність котрого має бути виповненої значенням. Моральність для Канта є синонімом розумності – оскільки вона сформована через повинність, що невіддільне від розуму і важлива для кожної особи. Який зв'язок моральності і релігії? Моральність має своє обґрунтування лише в розумі і нічому іншому. Моральний закон, властивий кожній особі, проявляється через почуття внутрішньої повинності. (Увага – внутрішнього, а не зовнішнього, накинутаго, оскільки підпорядкування зовнішній повинності було би ознакою незрілості). Ця повинність необумовлена нічим – навіть Бог не може ані зміцнити її, ані збагатити. Отже, моральність може існувати без релігії – ми вважаємо повинність заповідями Божими оскільки ми відчуваємо повинність до них зсередини.

Таким чином, все ж людина не завжди може обійтися без релігії. Адже люди не лише розумні істоти, але й чуттєві, не завжди можуть діяти за керуванням категоричного імперативу. Ми нашттовхуємося на парадокс – раціональна етика не потребує підтримки релігії, але з метою застосування цієї етики до людини неодмінне входження в сферу релігійного мислення, себто прийняття постулату існування Бога.

Кант так визначає релігію в праці «Релігія в межах самого розуму»: «Релігія – це пізнання всіх наших обов'язків як Божих заповідей». На практиці це означає, що практика релігії полягає у виконанні морального обов'язку, тобто у веденні доброго життя і прагненні до моральної досконалості. Така розумна релігія, яку Кант називає природною, доступна однаковою чином всім людям і не вимагає спеціального об'явлення. Моральний обов'язок становить іманентну структуру розумності. Природна релігія єдна і універсальна, охоплює все людство, тобто всіх здатних користатися власним розумом. Але ми помічаємо в світі розмаїття релігій. На думку філософа, це лише перехідне явище і є наслідком того, що людськість недозріла вповні до обґрунтування своєї релігії лише в одному розумі. Кант критикує інституційні релігії, але не вказує все ж таки на їх значення лише як

засобу що веде до остаточної мети – панування універсальної релігії розуму. Повинність незалежна від релігії, котра є лише питанням інтерпретації. Об'явлена релігія має спочатку знати, що якийсь закон походить від Бога, аби могла визнати його своїм обов'язком (це, на думку Канта, є прояв незрілості розуму). Природна релігія спочатку розпізнає щось як свій обов'язок, а вже потім довідується, що це Божа заповідь (Кант, 2002).

Позиція Гегеля в його працях з філософії релігії формувалася як під впливом спочатку захвату від Просвітництва, так згодом і в суперечці з ним (Гегель, 1977). Його не задовольняла «релігія в межах чистого розуму» оскільки вона означала, що людина не має доступу до Бога як Трасценденції. Натомість Гегель вважав, що людині слід відкрити шлях до Бога як перспективу особистого розвитку. Проте це – не лінійний, спокійний поступ філософів Просвітництва, такий розвиток становить низку діалектичних проривів або стрибків, які дух чинить через дії особистості. Таким чином позиція Канта і Гегеля є антиномічними: Кант обґрунтовує трансцендентність Бога людській історії, а Гегель бачить Бога іманентним їй. Отже, головним завданням стає знайти можливість автентичного знання про Бога, реабілітація теоретичної гідності Бога. Гегель вважає, що слід переосмислити, наново обґрунтувати можливість поєднання між релігією і розумом. Методом цього стає діалектика як метод мислення і спосіб існування буття (збіг між мисленням і буттям). Це метод осягнення істини через заперечення: точка виходу (теза), заперечення тези (антитеза) і (синтез) друге заперечення. Синтез єднає суперечності, але не поєднує їх разом. Лише завдяки запереченню ми отримуємо самосвідомість – спекулятивний метод. Спочатку Бог є богом, але не знає про це. Він починає виводити з себе творіння. Дух спочатку безпосередній в собі, а потім опосередкований, а далі у збереженні моменту антитези осягає безпосередній стан, але багатший і досягає синтезу себе та свого втілення.

Таким чином, ми намагалися відтворити шлях Ореста Новицького до Гегеля як філософа-дослідника релігії, а точніше здійснили сучасну раціональну реконструкцію цього шляху.

Так само освіта може розкривати істинну сутність релігії як засобу пізнання – недостатньо наївної віри, вона потребує зміцнення випробуваннями. Ця ж логіка цілком може бути застосовна і до ситуацій з пошуком підстав для національної ідентичності – не варто покладатися на стереотипи і уявні очевидності, раціональний шлях обґрунтування національної ідентичності не лише більш достеменний, але й дозволяє уникати протистояння з іншими національними ідентичностями. Саме таку просвітницьку місію у сенсі прояснення раціональних підстав релігійного ставлення до національного питання і покликана виконувати сукупність цінностей, які є незаперечними, стрижньовими, «вісьовими» для даного суспільства.

3.3. Християнські цінності як «вісьова» ціннісна складова української моделі мовної освіти

Карл Ясперс увів у філософський обіг поняття «вісьового часу» та «вісьових цінностей», які створюють народи у цей вісьовий час (Ясперс, 1991). Йдеться про певну базову ціннісну структуру, яка успадковується у суспільстві попри доволі значні інституційні зміни та вражаючі ускладнення у функціонуванні його соціальних систем. Ці цінності, на наш погляд, інколи функціонують у режимі «невидимої релігії» як її називали Пітер Бергер (Berger, 1967) та Томас Лукман (Luckmann, 1967). Тобто, люди реалізують свої релігійні потреби у нерелігійний спосіб, таким чином захищають релігійні цінності, навіть не усвідомлюючи цього. Уся європейська цивілізація, яка набула у основних своїх рисах глобального поширення і забезпечує успіх наявних глобальних інститутів, виростає з християнських цінностей. Культура України у цьому ракурсі цілком належить до

європейської цивілізації. Так само, як у європейських мовах, у їхньому словнику та мовних практиках представлені європейські цінності, так само вони представлені по суті, хоча й у чомусь і специфіковано – в мові українській. Християнство лежить також у основі сучасної європейської демократії, оскільки вона народжувалася у глибоко християнських європейських країнах. Що би не говорили про мультикультуралізм, який зрівнює у правах усі культури і релігії, у його основі лежать християнські принципи толерантності.

Сучасне українське суспільство слід визнати постсекулярним – адже після тривалих десятиліть секуляризації, яку проводила в Україні радянська влада, настав період релігійного відродження – після здобуття Україною державної незалежності. Таким чином, слід виходити з того, що роль релігійних цінностей зростає у постсекулярних суспільствах. Релігійні цінності в Україні латентно пом'якшують ризики множинної ідентичності в освітньому просторі мультикультурних суспільств і дозволяють здійснити інтеграцію національної системи освіти в наднаціональні освітні простори без втрати національної ідентичності. Яким саме чином залучити релігійні цінності до сучасної системи освіти в Україні – питання ще й досі дискусивне. Але те, що його треба вирішувати і вирішувати найближчим часом – очевидно для всіх. Також очевидно, що мова ні в якому разі не йде про підтримку державою якоїсь однієї релігії чи конфесії, але передусім – про формування релігійної грамотності і надання елементів релігійної освіти. Така освіта може надаватися лише за вибором батьків учнів, але аж ніяк за державним рішенням. Навпаки, держава має опікуватися, щоби надання релігійної освіти не призводило прямо чи непрямо до утисків свободи совісті громадян України.

Сучасному глобальному суспільству, на думку В.Зінченка, «притаманні економічні, соціальні, національно-духовні розбіжності та протиріччя, у ньому існує політичний, релігійний та суспільний розкол, який з кожним днем поширюється, досягаючи антагоністичної непримиренності» (Зінченко,

2007, С.199). У чому ж полягає корінь зла? Чи є причиною природні процеси, чи це системні суспільні неузгодженості, чи брак доброї волі самих людей? Це питання не просто щодо причини негараздів – з'ясувавши їх причину, зрозуміємо, чи можна виправити ситуацію. У рамках суспільств європейського типу, до яких належить і Україна, В.Зінченко «розглядає соціальні та моральні цінності християнства, як суспільну основу і форму духовного змісту громадянської демократії, а неомарксизм і християнський соціалізм і як онтологію, і як систему практичних заходів, що чи не найкраще забезпечують передумови для формування творчих здібностей, розвитку та благополуччя людини. Принциповим моментом неомарксизму є те, що кардинальні політико-економічні зміни в суспільстві безумовно можливі лише тоді, коли людська свідомість звільняється від репресивного мислення. Спеціальним завданням ... є демонстрація того, що соціальні та етичні цінності демократичного соціалізму вирости в християнській традиції» (Зінченко, 2013, С. 7).

В. Зінченко осмислює проблему цілком у дусі неомарксизму: «Людство створило величезний і багатий пласт культури, світ цінностей людського духу, повноцінно осягнути який можна тоді, коли людина стане дійсно вільною і від економічного пригнічення, і від духовного жебрацтва» (Зінченко, 2007, С.200). *Неомарксизм*, або «західний марксизм», є широким теоретичним ученням і одночасно системою практичних заходів щодо створення такого типу суспільства, де змогли б утвердитися свобода і справедливість у широкому сенсі, передбачаючи розкриття всіх можливостей і потенцій людини в сфері духу та творчості. Для демократичного соціалізму, як і для християнства, неприйнятні будь-які конструкції, в яких інтереси та свободи особистості порушуються в угоду будь-яким ідеологічним штампам. Неомарксизм, як і класичний марксизм, складається з принципу радикального гуманізму та ідеї справедливої громадської організації. Концепція останнього опирається на ідею Маркса про зміну функції держави як органу класового панування та пригнічення. Лише та держава є правовою,

яка в першу чергу відстоює інтереси людини, а не держави як певної самостійної від суспільства системи.

В.Зінченко справедливо звертає увагу на те, що європейське громадянське суспільство виросло на християнських цінностях: «Громадянське суспільство та християнство в ідеалах та практиці представляють собою найбільш автономне втілення високих морально-етичних цінностей. Соціальна справедливість ні в якому разі не є централізованим управлінням і плановим виробництвом, які не мають у своїй суті ні демократії, ні рівності» (Зінченко, 2007, С.201). Карл Маркс у вступі до «Критики політичної економії» показав, що прогрес по-різному проявляє себе у різних суспільствах, або ж в економічній сфері та культурній надбудові одного й того ж суспільства: «Подібне є значущим і для прогресу у виробничих відносинах: так, Бах або Ляйбніц ... ані якою мірою не є відповідними злиденності тодішньої Німеччини. Розвинений капіталізм, з іншого боку, музам може бути тільки шкідливим» (Маркс, 1959, С. 6).

Наука про релігію зазнала багатьох змін впродовж років. Раніше вірили в те, що можна пояснити через зведення релігійних феноменів до одного загального елементу. Всі релігії мали би бути не чим іншим, як тільки різними втіленнями «мана» (термін виловлений в водах Південних морів) – містичної сили, яка не має форми, але готова приймає будь-яку, та яка саме характеризується браком оцієї форми, своєю невизначеністю. Сьогодні вважається, що змістом різних уявлень не є ця дифузна і невизначена сила, але структури, механізми, що конституюють кожну релігію і які можна вирізнити в кожній теології, міфології, літургії. За свідченням Мірчі Еліаде, ми прийшли, або краще повернулися до думки, що релігія – це система, яку не можна звести до складових її елементів, вона продукт розумової діяльності, є поясненням світу. Визначення релігії відбувається під знаком Логосу, а не «мана». Слід зазначити, що популярне в Європі пов'язування релігії з позицією віри в єдиного Бога є вірним, коли ми приймаємо до уваги монотеїстичні традиції, але в випадку інших традицій справа набагато

ускладнюється. В цьому моменті ми зустрічаємо на більш складну проблему – не існує релігія (однина), але релігії (множина). Намагалися подолати цю складність з допомогою прийняття однієї моделі розгляду. Саме так мислять сповідники різних релігійних традицій – що лише іслам або ж християнство є істинними релігіями. На ґрунті філософської рефлексії ми не можемо прийняти цю думку з огляду на методологічну чистоту. Звичайно, це не виключає особистого переконання дослідника (Елиаде, 1999).

Подолання відчуження – це «дійсне вирішення суперечностей між людиною і природою, людиною і людиною» (Маркс, 1974, С. 116). «Звільнення людини від відчуження в демократичному соціалізм орієнтується насамперед на внутрішнє становище духу, при якому головним для людини стає подолання власного егоїзму, закритості від інших, досягнення вільної та відповідальної взаємодії з оточуючими на принципах свободи, справедливості, солідарності» (Зінченко, 2007, С. 202).

В. Зінченко розвиває цю думку у своїй більш пізній статті: «Для неомарксизму подолання соціальних антагонізмів, усіх форм відчуження є не самоціллю, а лише засобом досягнення істинної свободи кожного. Демократичний соціалізм розглядає побудову справедливого суспільства як основу для реалізації духовних та матеріальних запитів індивідуума, досягає стану особистості лише в умовах свободи та справедливості. Демократичний, децентралізований соціалізм – це здійснення необхідних умов для того, щоб самою метою зробити розгортання всіх людських можливостей. Подібний гуманістичний ідеал, що передбачає визнання цінностей особистості, її прав і демократичних свобод, всезагального блага як цілі спільноти, плюралізму в економіці, політиці, духовному житті свідчить про можливість синтезу ідей та соціальної практики соціалізму та християнства» (Зінченко, 2013, С. 10).

Зінченко наголошує: «Поряд з іншими визначеннями ХХ-ХХІ століття також називають часом панування ідеологій. Ідеологій, які майже завжди розглядали людину в якості засобу для встановлення того чи іншого типу панування – то національного, то класового, то бюрократичного. Будь-якого,

але обов'язкового такого, що протистояло б людській свободі, а значить і справедливості. Ідеологія відучує людину вільно думати й усвідомлено приймати рішення» (Зінченко, 2007, С.197). Дещо далі Зінченко розвиває цю думку: «Панівна ідеологія – будь-якого ґтибу – завжди прагне до знищення самосвідомості особистості, нав'язуючи фальшиві цінності на індивідуальному та громадському рівні, і в самій своїй суті протистоїть істині, добру і культурі» (Зінченко, 2007, С.198).

Релігія у такому розумінні є передусім зібранням вірувань і практик, які стосуються богів, та які властиві даному народові, а отже зв'язок релігії з традицією слід уважно вивчати. Однак, якщо релігія і завдячує багато чим традиції, все ж сама традиція не є релігією. «Тим вузлом побожності ми поєднані разом і немовби зв'язані з Богом, звідки і релігія отримала свою назву» – «*Nos vinculo pietatis obstricti Deo et religati sumus; unde religion omen asserit*» (Bloch, 1993, С.208). Отже, розуміння релігії дещо інакше – це зв'язок (від *religare*), а не вірність традиції, це особистий зв'язок людини з Богом, що звичайно передбачає теїстичну концепцію Бога, з котрим людина входить в особистий контакт. Цікаво, в старожитньому часі подібне визначення було настільки прийняте, що християни за тих часів не визначали свою віри з допомогою цього терміна. Св.Августин виводив етимологію слова релігія від *reeligere*, цебто «знову вибирати» (Bloch, 1993, С.209), в сенсі «наново вибирати людиною Бога після труднощів і забуття, спричинених первородним гріхом» (Bloch, 1993, С.209). Мірча Еліаде шкодував, що у нас немає іншого терміну ніж власне «релігія» для висловлення цілого духовного багатства, яке пов'язує людину з досвідом «святого» (*sacrum*) (Еліаде, 1997). Влаштування суспільства має формувати умови для всебічної реалізації розвитку особистості (Зінченко, 2007, С.203).

Наведення стислої дефініції релігії тому виявляється доволі складним завданням, оскільки:

- наявне значене розмаїття релігій, які значно відрізняються одна від одної проявами, формами і результатами релігійної діяльності;

- незаперечною є непорівнюваність змісту релігійних переживань;
- апофатичність є невід'ємною характеристикою об'єкту релігії;
- нерозривне взаємне переплетення релігійних та нерелігійних соціокультурних феноменів;
- наявні різні методології, підходи та теоретичні традиції дослідження релігії.

Останній пункт свідчить про збіжність та спільність різних дисциплін та суспільних практик, котрі займаються релігією чи взаємодіють з нею. «Тому поряд із свободою обов'язково присутня цінність *солідарності*, яка розглядає людей рівними в праві на життя і свободу, одночасно звертаючись до принципу відповідальності кожного за свободу іншого, що в свою чергу передбачає аналогічне підтримку прав і свобод конкретної особистості з боку інших членів суспільства. Вільний розвиток кожного є можливим за умови свободи іншого» (Зінченко, 2007, С.205).

Релігія виражає відношення людини до надприродної дійсності, що перевершує її. Це відношення передбачає як індивідуальні, так і суспільні форми. Отже можна на початок відмітити декілька структурних елементів, котрі би наблизити і нас дещо до сутності релігії і допомогли почати дослідження: це релігія як закон, спільнота і шлях. Важливо, аби ці три елементи виступали разом, поодинокі вони не розкривають сенсу релігії. Але насамкінець слід відмітити, що все ж таки ми надалі використовуємо термін «релігія» і все ж янтуїтивно розуміємо його значення попри складність точного визначення. Отже, ми маємо певну підставу припускати, що існує якийсь сенс цього терміну (і можна його схопити), який є спільний різним релігійним традиціям, котрий з допомогою філософії релігії можна збагнути і відкрити. На питання «про що релігія?» багато дослідників редукціоністів скажуть – про людину. Відповідь віруючого прозвучить – про Бога. А ми скажемо за першими з невеличким розширенням – релігія про Бога і тому про людину. Слід чітко визначити місце пошуків релігії. Якщо ми маємо шукати її в людині, то перед нами постає наступне питання – а в якій саме

людині? Поодинокій, чи в спільноті? І перше, і друге водночас, оскільки життя особи є одночасно глибиною її самотності, що розкривається в контакті з іншими.

Далі слід визначити простір людини. Часто для цього використовують метафору простору. Спочатку – це простір фізичний, відстань або близькість, котру можна описати математичною мовою. Проте цим не обмежуються – люди існують в вимірі, збудованим відносинами між собою. Соціолог назве цей між людський простір – суспільством. Саме він становить властивий людині простір існування. Цей простір можливий завдяки культурі, себто системі знаків і символів, які уможливають порозуміння. Саме порозуміння створює простір між особовою зустрічі. Головним засобом комунікації є мова, але не лише – це в засаді все, що творять люди.

Але повернімося до питання про місце релігії. Ми можемо знайти її саме в цьому просторі знаків і символів людської комунікації. Люди переконані, що їх простір простягається далі і вище і перевищує в напрямку до іншого простору. З допомогою комунікації цих знаків люди переконані, що хоча вони зараз занурені в цьому людському просторі, але котрий відсилає їх до іншого, що вони встановлюють з ним таємничий зв'язок, з простором, про котрий говорять, що він – божественний.

Зовсім інша справа – ідеологія, яка поступово витісняє релігію, поступово, але невпинно ще більше поневолюючи людину. Тому звільнення від ідеології логічно шукати на шляху до повернення до релігії. «Панування опирається значною мірою на реальний апарат влади, а ідеологія створює цементуючий фактор суспільної будови, який не можна недооцінювати» (Horkheimer, 1990, С.51). «Людина в процесі свого життя має можливість творчо сформуванати або нівелювати себе і саме тому ми ні на кого, крім нас самих, не зможемо перекласти тягар відповідальності за свою діяльність, досягнення або невдачі. Інший вихід – це втеча від свободи, але людина, яка міняє свободу відповідальності за безпеку безвідповідальності, не гідна ні свободи, ні безпеки. Люди самі перешкоджають становленню свободи і

справедливості, знову і знову відтворюючи репресивне суспільство та його мораль насамперед у власному розумінні та стилі мислення. Справжня свобода стає реальністю тільки тоді, коли її провідниками і носіями є вільні люди, звільнені від потреб та інтересів пригнічення. Справедливість і демократія стають реальністю тоді, коли вони утверджуються в свідомості людей» (Зінченко, 2007, С.203). «Доти, поки свобода не стала реальністю, саме людський розум є опозицією, запереченням щодо репресивної, відчуженої, нелюдської дійсності» (Marcuse, 1979, С. 369). Влаштування суспільства має формувати умови для всебічної реалізації розвитку особистості.

У своїй статті Зінченко повертається до аналізу сутнісного зв'язку християнства і неомарксизму: «Водночас християнство і неомарксизм протистоять безмежному власному самоутвердженню індивідуальності. Християнський персоналізм і демократичний соціалізм не розглядають особистість як щось ізольоване та самодостатнє. Християнство розуміє *свободу як звільнення* – постійний процес, в якому особистість усвідомлює себе вільною перед Богом не наодинці з ним, а в солідарній спільності з іншими людьми. Ідея соціалізму виходить з того, що людина історично змінюється і такі її риси як жорстокість, жадібність, зло не закладені в ній з самого початку» (Зінченко, 2013, С.11). «Окрема людина лише тоді може стати вільною, коли вільною є і інша людина, тобто коли суспільство, в якому вона існує, є солідарним» (Lafontaine, 2008, С. 40).

«Християнство поєднується з ідеєю громадянського суспільства і в тому, що включає в свій ціннісний ряд і соціальну сферу. Обстоюючи гідність людини, громадянське суспільство та християнство не можуть бути байдужими до соціальної несправедливості» (Зінченко, 2007, С.204). К'єркегор вважав, що людина, яка вірить у Бога, отримує ніби імунітет проти відчаю назавжди: «Теологія є надією на те, що несправедливість, характерна для світу, не залишиться назавжди, що несправедливість не може бути останнім словом» (Horkheimer, 1989, С. 61).

У своїй статті В.Зінченко зауважує: «Християнство не відкидає добро, навіть якщо воно походить від людей нерелігійних, але заперечує насильство, диктат, ненависть, навіть якщо вони прикривалися іменем Христовим. Християнство революціонує суспільство в якості моральної революції, духовно його оновлюючи. Як ідея звільнення, воно універсальне, загальнолюдське, таке, що визнає рівність всіх людей між собою. Його історична місія подолання класових, расових, етнічних та інших суперечностей. Бо людська сутність – наднаціональна і надкласова і вже в цьому є протилежністю будь-яких тоталітарних зазіхань» (Зінченко, 2013, С.15). Соціалізм, як і християнство, дійсно, є ідеєю і практикою повного та безумовного звільнення людини: «Я ніщо, але я повинен стати усім» (Althusser, 1977, S.21). Як і християнство, соціалізм апелює до всього людства, виступає з універсальною ідеєю подолання всіх ворожих людській свободі форм соціальної організації. Один з сучасних натхненників демократичної моделі соціалізму, Макс Хоркхаймер, зазначав, що існує суто людська солідарність, яка представляє не просто солідарність певного класу чи нації, але й вічне, що об'єднує одного з одним всіх людей (Horkheimer, 1970, С. 59).

Російські дослідники О.В.та М.О.Щупленкови також зауважують: «Посилення динаміки створення і діяльності релігійних організацій в найширшому сенсі цього поняття і зміна загального зв'язку людей з релігією і церквою складають два напрямки процесу десекуляризація російського релігійного життя в постперестройковий період, що мають найбільше значення для соціології.» (Щупленков О.В.и Н.О, 2013, с. 92). Таким чином, російські дослідники також фіксують об'єктивні процеси зближення політики і релігії у російському суспільстві. Є лише одне питання: на яких засадах здійснюється таке зближення в українському та російському суспільствах? Для обох цих суспільств існують ризики надмірного втягування церкви у політику – не так уже й важливо на яких політичних засадах, оскільки у будь-якому разі це призведе до наростання тоталітарних тенденцій як у церкві, так

і у політиці. Але все ж особливо близькою ця небезпека є для того суспільства, у якому політика вже віддаляється від цінностей демократії.

Але можливе все ж і панування тієї ж тоталітарної ідеології у християнстві, іншої лише за формою, виявляється результатом домінування ритуалу над духом як сутністю християнства: «Це фальшива свідомість. По суті вона є завісою, знаходиться між суспільством і поглядом на нього» (Reichelt, 2008, С. 175). Зінченко розвиває цю думку: «Головною рисою ідеологій є відстоювання та пропаганда інтересів виключно однієї з націй, релігій, громадських груп і класів нібито в якості загальнолюдських. Тоталітарні тенденції небезпечні тим, що «влізаючи в душу», вони прагнуть до тотального контролю над думками і діяльністю людини і дуже глибоко видозмінюються» (Зінченко, 2007, С.206).

В європейській історії був напрацьований важливий досвід «розділення влади на духовну та політичну, носіями якої були, з одного боку, держава, а з іншого – церква, яка мала особливу значимість у моральному та правовому аспектах» (Зінченко, 2007, С.205). Такий досвід сприяв становленню особливих культурних та інституційних запобіжників подолання тоталітарних тенденцій у людському мисленні та суспільних відносинах. У європейському демократичному суспільстві християнство стає ціннісно-світоглядним підґрунтям тих суспільних інституцій, які виступають необхідною умовою функціонування демократичної системи, передусім – як засіб захисту від посягань держави на приватне життя особи. Такий суспільний статус християнство здобуває завдяки все більшій втраті ролі політичного гравця, завдяки своєму зверненню до загальнолюдських духовних запитів особистості (щонайменше з часу енцикліки «*Resum novatum*», а більшою мірою – ще з часів Контрреформації). Зінченко зауважує, що «у відношенні до християнських церков громадянська демократія виходить з розуміння всієї християнської Церкви явищем Вселенським, тобто сферою, не обмеженою спадком якоїсь однієї національної культури або цивілізації» (Зінченко, 2007, С.207).

У своїй статті В.Зінченко зазначає: «Соціальна демократія та християнство пронизані глибокою вірою в можливості прогресу сутності людини. Християнство дає соціалізму духовну основу, а соціалізм є засобом виконання заповідей християнських заповідей» (Зінченко, 2013, С. 16). «Якщо я маю дар пророцтва, і знаю всі таємниці, і маю всяке пізнання і всю віру ..., а не маю любові, – то я ніщо» (Біблія, 1-е Коринфянам, 13:2). «Політика, яка надихається християнською етикою та громадянсько-соціальним ідеалом, можлива і здатна нести відповідальність лише на шляху справжньої демократії та гуманізму, тобто у формі соціально справедливої держави, демократичного соціалізму та громадянського суспільства» (Зінченко, 2013, С. 16).

Християнське вчення про людину, його боротьба з несправедливістю загалом його етичні вимоги – всі ці взаємодіючі і органічно пов'язані ідеї громадянської та соціальної демократії, в кінцевому рахунку можна звести до одного морального мотиву: фундаментального виразу розмаїття суспільно-політичних ідеалів всеохоплюючого прагнення людини до свободи, щастя, розквіту, розвитку, творчості та спів-творчості (Ехнер, 2008, С. 125).

В.Зінченко також дає характеристику сучасному українському суспільству, виходячи з аналізу християнства, колись притаманного йому, а тепер майже втраченому, та підтвердженого революціями прагнення до розвитку громадянського суспільства: «Нашому суспільству притаманні економічні, соціальні, духовні розшарування та суперечності, у ньому існує політичний, релігійний та громадський розкол, який з кожним днем поширюється, досягаючи антагоністичної непримиренності... Таке враження, що нинішній стан міжлюдських стосунків став наочною ілюстрацією ідей Дарвіна про біологічну боротьбу, в якій перемагає найсильніший, той, хто не рахується ні з якими засобами. Не хочеться, та й неможливо повірити в те, що це є сутністю людини. Справедливіше все-таки вважати людину значно складнішою істотою, основою якої є насамперед свобода, в тому числі й у виборі добра та зла, тієї чи іншої системи цінностей» (Зінченко, 2007, С.199).

Україні, нарешті, варто також звернутися до універсальних цінностей, вважає Зінченко: «Треба і нам, нарешті звернутися до універсальних цінностей, які лежать в основі добробуту сучасної європейської цивілізації... Однак, вісью європейської моделі розвитку є перш за все християнство з його ідеями гуманізму, терпимості та взаєморозуміння. В основі суспільства, яке керується цими ідеями, завжди знаходяться свобода, соціальна справедливість та суспільне партнерство» (Зінченко, 2007, С. 200). Християнство розкриває глибинну духовну суть, від якої відмовлялися класичні марксистки: «Саме це є головним актом соціальної революції (як зміни економічних та політичних відносин), що по своїй суті є еволюцією поступового прилучення людей до системи духовних цінностей, яка зможе сформувати нові відносини між людьми» (Зінченко, 2007, С. 203). «До того часу, поки свобода не стала реальністю, саме розум людини є опозицією, запереченням по відношенню до репресивної, відчуженої, нелюдської дійсності» (Marcuse, 1979, С. 369). Таким чином, навіть всередині марксизму відбувалося своєрідне продовження боротьби між світською і духовною владою, між прагненням до диктатури і прагненням до гуманізму: «Боротьба та взаємодія між світськими та духовними центрами влади і почалася, і завершилася тим, що поряд з «царством Кесаря» в житті суспільства відстояло себе «Царство Боже» – царина духу. Духовна влада – сфера етики та моралі зуміла відстояти свою незалежність від зазіхань політичної влади та ідеології. Завдяки цьому в європейській моделі розвитку суспільства, не зважаючи на тимчасові поразки, вдалося уникнути диктату як тоталітаризму, так і теократії. Саме розділення світського (як політичного) та релігійного (як духовного) центрів влади обумовили в значній мірі формування в Європі громадянського суспільства. Адже в ситуації відсутності у суспільстві загального духовного контролю з боку держави, а політичного з боку релігії є можливим вільний правовий розвиток особистості як громадянина. Може скластися враження, що зараз в Україні ми спостерігаємо прямо-таки ренесанс християнства та сплеск духовності: храми (особливо в свята) повні,

в них все частіше помічаємо найвищі посадові особи держави, які направо і наліво чоломкаються з церковними ієрархами, побожно тримаючи свічки. Але виконання обрядів ще далеко не є зверненням до християнства зокрема та духовності загалом. Домінування ритуалу над духом, сутністю християнства, веде до панування тієї ж самої тоталітарної ідеології, іншої лише за формою» (Зінченко, 2007, С. 205-206).

Зінченко зауважує, що «За умов демократії християнство стає засобом захисту від зазіхань держави на приватне життя і необхідною умовою функціонування демократичної системи» (Зінченко, 2013, С. 15). «Історія українського демократичного руху показує, що акцентування виключно на національному звільненні, без економічної і правової емансипації призводить до політичної самоізоляції і припиненню підтримки з боку народу» (Зінченко, 2007, С.198-199).

«Шлях до громадянського суспільства проходить не через класову та національну боротьбу і ворожнечу, а перш за все через зміну свідомості людей. Цей морально-етичний ідеал є рівнодоступним представникам усіх верств суспільства. Він виникає як результат суми політико-економічних та культурно-виховних міроприємств... Здійснення такого суспільства може спиратися тільки на всезагальну віру в людину, її схильність до добра, справедливості, творчості... Тому постає необхідність радикальних змін не лише в економічних і політичних системах, але і в особистісних і поведінкових структурах громадян, тобто у всій системі ціннісних орієнтацій людини» (Зінченко, 2007, С.208-209).

Останнім часом актуалізувалося питання об'єднання православних церков України у єдину автокефальну церкву. Це поставило на порядок денний питання про національний характер православ'я в Україні. Тим самим з одного боку, виглядає так, ніби у церкві національне питання стає важливішим за релігійне. Але з іншого боку, через такий етап пройшли усі національні церкви, і не лише православні. Питання полягає не в тому довкола якої з наявних православних церков відбулося об'єднання усіх інших

православних організацій – найбільш важливим, щоби вони об'єдналися. А питання, хто при цьому буде головним, є не питанням національним і церковним, а питанням інтриг, а тому воно має бути витіснене, особиста гордіня має відійти на другий план, а на перший вийти спільний інтерес – і релігійний і національний. Інша справа, що національний інтерес теж нині слід розуміти не стільки у плані етнічної нації, скільки нації політичної. Українська автокефальна православна церква має об'єднати не лише етнічних українців-православних, але усіх православних-патріотів української державності – тобто також і православних-представників інших етнічних груп, які в Україні є національними меншинами – росіян, молдаван, болгар тощо. Якщо цього не буде досягнуто, тоді церква з чинника соціальної інтеграції може легко перетворитися на чинник розбрату, як це вже було в Україні на початку 90-х років.

Незаперечну роль у мирному і успішному розв'язанні цієї пролемної ситуації має відіграти держава. Однак, слід виконати цю роль дуже делікатно, без тиску і втручання у справи конфесій. Не слід забувати, що Україна за Конституцією є світською державою і надання одним конфесіям і церквам преференцій, і водночас перешкоджання реалізації інтересів інших церков і конфесій є неприпустимим не лише з правової точки зору. Це було би сильним ударом по демократичній культурі України. Таким чином, вирішення релігійного питання стає тестом на державну зрілість України, на її здатність успішно реалізовувати свою національну ідентичність.

Звернення представників усіх церков до української мови у спілкуванні з віруючими видається не лише невипадковим, але й вказує шлях до примирення не лише православних, але й усіх громадян України. Єднання традиційних і вісьових для України мови і релігії дасть змогу зміцнити її громадянське суспільство, а отже і державність. Шляхом для єднання мови і релігії має стати освіта – причому світська освіта має акцентувати увагу на єднанні довкола української мови, а церкви – на єднанні довкола християнських цінностей. Певна конвергенція світської та богословської

освіти, яка спостерігається в Україні у останні роки має зробити ці організаційно окремі процеси більш узгодженими.

Висновки до третього розділу.

У третьому розділі «Освіта та релігія як чинники ціннісної самоідентифікації українського суспільства» виявлено сутнісну роль мови та освіти у становленні нової ідентифікації українського суспільства.

У першому підрозділі третього розділу «Людиноцентризм та розвиток громадянського суспільства як чинники становлення ідентичності у сучасному освітньому просторі» виявлено соціотворчий потенціал громадянського суспільства та нові перспективи самореалізації особистості як головної цінності розвиненого громадянського суспільства.

Людський вимір актуальних проблем української соціально-філософської науки зумовлений сучасними суспільними потребами. Вирішення проблем української суспільствознавчих наук передбачає пріоритетний розвиток таких наукових напрямів, які предметом свого дослідження мають людину в нації і націю для людини. Українська філософія освіти опановує проголошену В.Кременем людиноцентристську методологію, яка має витіснити державо центристську методологію. Людиноцентризм має також стати базовим і у сучасному розумінні нації, її сутності і завдань.

Правова і соціальна держава мають спиратися на розвинене громадянське суспільство, стабільність і розвиток якого своєю чергою мають базуватися на правах і свободах людини як важливих ціннісних орієнтирах суспільного розвитку. Рівень демократичного характеру держави визначає рівень дотримання і захисту у ній прав і свобод людини. Свобода розглядається як захист особистості від зовнішнього втручання держави, і обмеження впливу її інститутів на життя громадянського суспільства. При цьому акцентується увага на самодостатності останнього завдяки його

здатності до саморегулювання. Людина у демократичному суспільстві має такі громадянські права і політичні свободи, які дають простір для розкриття нею своїми власними силами її особистісного потенціалу.

У другому підрозділі третього розділу «Роль культури та релігії у самоідентифікації українського народу: значущість спадщини Ореста Новицького» педагогічна спадщина О.Новицького свідчить про те, що основними напрямками діяльності педагога є розумове і моральне виховання особистості. Завдяки опануванню філософією можна виховати у студентах культуру бути справжніми патріотами своєї Батьківщини, гідними людьми і вже завдяки цьому – фахівцями. Філософія, за О.Новицьким, вимагає незмінного, суттєвого, а суттєве відображається в ідеях; філософія вимагає необхідного, нескінченного, вічного. Воно також втілюється в ідеях. Таким чином, світ ідей – «батьківщина філософії». Філософія може розглядатися як корисна, але, згідно Новицькому, лише тоді, коли спрямовує людину на досягнення вищих духовних цінностей, оскільки людина живе не заради праці як такої, але навпаки – працюючи, людина навчається досягати істинних цілей свого життя, а отже й жити по-справжньому. Таким чином, О.Новицький на власне українському православному ґрунті приходив до ідей, суголосних буддійській економіці.

У третьому підрозділі третього розділу «Християнські цінності як «вісьова» ціннісна складова української моделі мовної освіти» висвітлено, що соціальні та моральні цінності християнства слід розглядати у рамках суспільств європейського типу, до яких належить і Україна, розглядати як суспільну форму громадянської демократії. Тоді неомарксизм і християнський соціалізм можна розглядати як систему практичних заходів, що чи не найкраще забезпечують передумови для формування творчих здібностей та благополуччя людини. В. Зінченко обґрунтовує, що принциповим моментом неомарксизму є те, що емансипація від репресивного мислення є безумовною передумовою кардинальних політико-економічних змін у суспільстві.

У європейській історії був напрацьований важливий досвід поділу влади на духовну та політичну, носіями якої були, з одного боку, церква, яка мала особливу значимість у моральному та правовому аспектах, і з іншого – держава. Такий досвід сприяв становленню особливих культурних та інституційних запобіжників подолання тоталітарних тенденцій у людському мисленні та суспільних відносинах. О. та М. Щупленкови акцентують увагу на тому, що в європейському демократичному суспільстві християнство стало ціннісно-світоглядним підґрунтям тих суспільних інституцій, які виступають необхідною умовою функціонування демократичної системи, передусім – як засіб захисту від посягань держави на приватне життя особи. Можна додати, що такий суспільний статус християнство здобуває завдяки все більшій втраті ролі політичного гравця, завдяки своєму зверненню до загальнолюдських духовних запитів особистості (щонайменше з часу енцикліки «*Rerum novarum*», а більшою мірою – ще з часів Контрреформації).

Мова постає одним з головних провідників цих гуманістичних християнських цінностей. Варто звернути увагу на той історичний факт, що формування ранньомодерної української нації відбувалося значною мірою на християнському (передусім, православному) ґрунті та у тісній взаємодії із культурою центрально- та західноєвропейських країн, які переживали добу виникнення протестантизму та контрреформації, які призвели закономірно до феномену європейського просвітництва. Таким чином, українська мова увібрала значною мірою дух цієї епохи, її цінності, які відбилися як на словнику української мови, так і у текстах її найбільш визначних літературних досягнень.

Більше того, християнство з часів Київської Русі входить до складу вісьових (за Карлом Ясперсом) цінностей духовної освіти українців. Тому неминуче воно, збагатившись цінностями та ідеалами гуманізму Відродження, раціоналізму Просвітництва та сучасними функціональними досягненнями філософії соціальної модернізації, визначальним чином

впливає на методологію та ціннісні засади української філософії освіти. Мовна освіта (передусім вивчення української мови), яка набула пріоритету у сучасній Україні, також має безумовно спиратися на цю культурну традицію вісьових християнських цінностей, якщо прагне мати широку підтримку українського громадянського суспільства.

Список використаних джерел.

1. Андерсон Б. *Уявлені спільноти: Міркування щодо походження й поширення націоналізму*. Критика: Київ, 271 с. (2001).
2. Апанасенко Г.Б. *Орест Новицький про сутність предмета філософії та проблему періодизації історико-філософського процесу*. Київ. 20 с. (2006).
3. Аржанов М.А. *Государство и право в их соотношении*. Изд-во А.Н. СССР, Москва, 285 с. (1960).
4. Багрій Т.В. Особливості становлення та розвитку середньої освіти на Переяславщині у XVIII ст. [Текст]. В: *Теоретичні питання культури, освіти та виховання: [збірник наукових праць]*. Вип. 41. – С. 59–61. (2010).
5. Балібар Е. *Ми, громадяни Європи?: Кордони, держава, народ*. Курс: Київ, 354 с. (2006).
6. Бардин Г.Б. Проблема співвідношення філософії та релігії у філософській концепції Ореста Новицького. *Мультиверсум. Філософський альманах: Зб.наук.праць*. Вип.42. 143-153. (2004).
7. Біблія. DOI: <http://vydavnytstvo.org.ua/bibliia.html>
8. Бичко І.В. Філософія в Київському університеті (друга половина 19 – початок 20 ст.). *Філософська думка*. №5. 106-112. (1981).
9. Блох Э. *Тюбингенское введение в философию*. Екатеринбург. Изд-во Урал. ун-та., – 400 с. (1997).
10. Бурдьє П. *Воспроизводство: элементы теории системы образования*. Просвещение. Москва. 267 с. (2007).
11. Бурдьє П. Система образования и система мышления. *Высшее образование в России*. – – № 2. – С. 119–126. (1997).
12. Вебер М. *Господарство і суспільство*. Видавничий дім Всесвіт, Київ, 1112 с. (2012).

13. Вебер М. Про внутрішнє покликання до науки. В: Вебер М. *Соціологія. Загальноісторичні аналізи. Політика. Основи*. Київ. С. 310–337. (1998).
14. Вернадский В.И. *Биосфера и ноосфера*. Айрис-пресс. Москва. 576 с. (2004).
15. *Відносини між державою і громадянським суспільством: Матеріали “круглого столу”*. НІСД, Київ, 115 с. (2003).
16. Вітенко О.А. Громадянське суспільство як основа демократичної держави. *Науковий вісник Академії муніципального управління. Серія : Управління. Вип. 2*. 223-232 (2010).
17. Габермас Ю. *Залучення іншого: Студії з політичної теорії*. Астролябія. Львів. 416 с. (2005).
18. Габермас Ю. *Структурні зміни у сфері відкритості*. Літопис. Львів. 317 с. (2000).
19. Гегель Г.В.Ф. *Філософія релігії: в 2 т. [Текст] /Г.В.Ф.Гегель. – Т.1. – М.: МЫСЛЬ, 1977. – 573 с*
20. Горський В.С. *Історія української філософії*. Наукова думка. Київ. 286 с. (1996).
21. *Громадянське суспільство в Україні: проблеми становлення / Автори: В.Ф. Сіренко, В.І. Тимошенко, Т.І. Ковальчук та інші. Логос, Київ, 124 с. (1997).*
22. Журавський В.С. *Україна політична : переступити через прірву*. Логос, Київ. 124 с. (1995).
23. Зінченко В.В. *Громадянське суспільство: шляхи, форми та перспективи (соціально-філософські ідеї і політико-правові тенденції сучасності)*. МАУП, Київ, 468 с. (2007).
24. Зінченко В.В. Теоретичні і методологічні засади взаємодії громадянського суспільства і держави. *Studia methodologica*. Науковий альманах. Філософські, політологічні та соціологічні студії. **Вип.28**. 188-194 (2009).
25. Зінченко В.В. Християнська соціально-духовна ціннісна система і деделіберативна практика демократическої демархії в умовах глобальних інституціональних общественногосударственных трансформацій. *Государственный советник. №4*, 5-18 (2013).
26. Кант И. Критика чистого разума В: Кант И. *Сочинения: в 6 т. Мысль. Москва. Т. 3*. 799 с. (1964).
27. Кант И. Религия в пределах только разума. Изд.2. URSS: Москва, 304 с. (2012).

28. Кремень В.Г. *Філософія людиноцентризму в освітньому просторі*. Т-во Знання України. Київ. 520 с. (2010).
29. Маркс К. К критике политической экономии. Предисловие. В: Маркс К. *Собрание сочинений*. 2-е изд. Т. 13. – С. 5-9 (1959).
30. Маркс К. *Немецкая идеология*. В: Маркс К. *Собрание сочинений*. 2-е изд. Т. 3. – С. 9-544.
31. Маркс К. Экономическо-философские рукописи 1844 г. В: Маркс К., Энгельс Ф. *Сочинения*. Т. 42. С. 41-174.
32. Мироненко О. Декларація прав людини і громадянина 1789. *Політична енциклопедія*. Редкол.: Ю. Левенець (голова), Ю. Шаповал (заст. голови) та ін. Парламентське видавництво, Київ, с.185 (2011).
33. Мозгова Н.Г. *Київська духовна академія, 1819-1920. Філософський спадок [Монографія]*. Книга. Київ. 318 с. (2004).
34. Норт Д. Норт Д., Волліс Дж., Вайнгест Б. *Насильство та суспільні порядки. Основні чинники, які вплинули на хід історії*. – Наш Формат: Київ, 352 с. (2017).
35. Пашкова А.О. Философская мысль в Киевском университете в дооктябрьский период. *Философские науки*. №5. 5-9. (1984).
36. *Політичний енциклопедичний словник: навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів / відповід. ред. Ю. С. Шемшученко, В. Д. Бабкін. Генеза, Київ, 400 с. (1997)*
37. Поппер К. *Відкрите суспільство і його вороги. Основи*. Київ. Т.1 444 с. (1994).
38. Пухно С.В. *Університетська психологія в Україні в першій половині XIX століття*. Київ. 20 с. (2007).
39. Рансьєр Ж. *Несогласие. Политика и философия*. Машіна. Санкт-Петербург. 192 с. (2013).
40. Рансьєр Ж. *Учитель-незнайко. П'ять уроків із розкріпачення розуму*. Ніка-Центр. Київ. С. 17–164. (2013).
41. Рикер П. *Путь признания*. РОССПЭН. Москва (2010).
42. Розанов В. Заметки о важнейших течениях русской философской мысли в связи с нашей переводной литературой по философии. *Вопросы философии и психологии*. М. №3. 6-7. (1890).
43. Скотний В.Г. *Філософія: історичний і систематичний курс*. Знання України. Київ. 576 с. (2005).
44. Тейлор Ч. *Секулярна доба*. Книга перша. ДУХ і ЛІТЕРА Київ. 664 с. (2013).
45. Тиллих П. *Избранное: Теология культуры*. Юрист: Москва, 479 с. (1995).

46. Ткачук М. Орест Новицький: долаючи забуття. *Філософська і соціологічна думка. № 1–2. 175–192.* (1996).
47. Філософська думка у Київському університеті: історія та сучасність. За заг.ред. проф. А.Є.Конверського. Київ. 336 с. (2005).
48. Фромм Э. *Бегство от свободы.* Прогресс: Москва, 272 с. (1989).
49. Фукуяма Ф. *Доверие: социальные добродетели и путь к процветанию.* АСТ; Ермак: Москва, 730 с. (2004).
50. Хоркхаймер М. Диалектика просвещения. В: М. Хоркхаймер, Т. В. Адорно *Философские фрагменты.* Медиум. Ювента. Москва. 311 с. (1997).
51. Чернышевский Н.Г. *Сочинения:* В 2-х т. Акад.Наук СССР, Ин-т ф-и. Москва. Т.2. 685 с. (1986).
52. *Чернышевский Н.Г. и философская мысль на Украине.* Наукова думка. Київ. 175 с. (1978).
53. Чижевський Д. *Нариси з історії філософії на Україні.* Вид-во Орій при УКСП Кобза. Київ. 230 с.(1992).
54. Шмитт К. Понятие политического. *Вопросы социологии, Т. 1. № 1, 35-67* (1992).
55. Щупленков О.В., Щупленков Н.О. Некоторые социальные функции религии (православия) в современной России. *Социодинамика. № 11. 69-111* (2013).
56. Элиаде М. *Очерки сравнительного религиоведения.* Ладомир: Москва. 488 с. (1999).
57. Элиаде М. *Трактат по истории религий.* Академический Проект. Москва. 394 с. (2015).
58. Ясперс К. Истоки истории и ее цель. В: Ясперс К. *Смысл и назначение истории.* Прогресс. Москва. С. 28-287. (1991).
59. Althusser L., Balibar E. *Reading Capital,* London (1968).
60. Berger P. *Sacred canopy: Elements of a Social Theory of Religion.* Garden City, New York: Doubleday and Company, Inc. 230 p. (1967).
61. Breton S. *A Radical Philosophy of Saint Paul.* New York: Columbia University Press, – 170 p. (2011)..
62. Bourdieu P. *La noblesse d'Etat: grandes écoles et esprit de corps.* Paris: Minuit. 576 p. (1989).
63. Bourdieu P. *Les Héritiers: Les étudiants et la culture.* Paris: Minuit. 192 p. (1964).
64. Duméry H. *Philosophie de la religion. Essai sur la signification du christianisme.* Т. I : Catégorie de sujet. Catégorie de grace. Paris: Presses Universitaires de France. 305 p. (1957).

65. Eder K. *Geschichte als Lernprozess? Zur Pathogenese politischer Modernität in Deutschland*. Suhrkamp: Frankfurt-a.Mein, 614 S. (1985).
66. Exner A. *Die Grenzen des Kapitalismus: wie wir am Wachstum scheitern*. Wien: Ueberreuter. 223 s. (2008).
67. Fischer E. *Was Marx wirklich sagte?* Wien: Molden. 264 S. (1999).
68. Horkheimer M. *Bemerkungen über Wissenschaft und Krise*. Hamburg: Hirschfeld. 464 s. (1989).
69. Horkheimer M. *Die Sehnsucht nach dem ganz Anderen*. Hamburg, (1970).
70. Horkheimer M. *Traditionelle und kritische Theorie*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch. 230 s. (1999)
71. Lafontaine O. *Die Gesellschaft der Zukunft: Reformpolitik in einer veränderten Welt*. Hamburg, (2008).
72. Luckmann T. *The invisible religion: The Problem of Religion in Modern Society*. New York: The Macmillan Company. 128 p (1967).
73. Marcuse H. *Vernunft und Revolution. Hegel und die Entstehung der Gesellschaftstheorie*. Darmstadt/Neuwied: Luchterhand. 399 s. (1979).
74. O'Hare P. *Education for Peace and Justice*. San-Francisco: Hackett Publishing Co. 190 p. (2003).
75. Peterson P. Politics american education. *American Educational Research Journal*. N 15. 340-365. (1998).
76. Reich Ch. *The Greening of Society*. New York:Bantam Books. 306 p. (2007).
77. Reichelt H. *Neue Marx-Lektüre. Zur Kritik sozialwissenschaftlicher Logik*. Hamburg: Rotbuch Verlag. 384 s. (2008).

ВИСНОВКИ

Відповідно до визначених завдань дослідження, можна виокремити загальні висновки:

1. Концептуалізовано суспільну доцільність пріоритетності утвердження гуманістичних, а не матеріальних цінностей у освіті та вихованні на прикладі обумовленості східної суспільно-економічної моделі східною освітньою моделлю. З іншого боку, існуючі на Заході соціально-філософські концепції освіти націлені на формування та виховання людини, як або інтегрованої в ту чи іншу суспільну систему (з різним рівнем свободи особистості і самоорганізації суспільства, – в залежності від ціннісних установок тієї чи іншої концепції), або, навіть того більше, – лояльної до існуючого ладу. Така інструментальна соціоцентричність все більшою мірою пригнічує розвиток гуманістичних цінностей.

2. Мова як засіб соціальної інтеграції та форма репрезентації національної ідентичності потребує особливого ціннісного обґрунтування – особливо у ракурсі запитів національних систем освіти у процесі їхньої системної трансформації. Виявлена як суспільна, так і освітня потреба розроблення і впровадження у сучасну філософію освіти методології сучасного розуміння національної ідентичності, центрованої на особистості. Це визначає необхідність послідовної підтримки національної мови як державної у сфері державної мовної політики та забезпечення соціальної інтеграції суспільства.

3. Наявна відмінність у різних традиціях філософії освіти – як в розумінні тих моральних якостей особистості і характеру ціннісної орієнтації, які необхідно у неї сформувати, так і в методах досягнення основної мети виховання і освіти. Приймаючи функціональні завдання, напрацьовані у західній філософії освіти, варто звернути увагу на досвід

збереження традиційних цінностей, передусім релігійних, який подають східні системи освіти.

4. Українська мова є визначальною серед вісьових цінностей української системи освіти. Мовна освіта (передусім вивчення української мови) закономірно набула суспільно-політичного пріоритету у сучасній Україні. Успішність мовної політики, орієнтованої на системне запровадження української мови як базової мови навчання має спиратися також на культурну традицію вісьових християнських цінностей.

5. Ціннісні засади мовної освіти в Україні мають бути власними, а не запозиченими на Заході. При цьому можна орієнтувати пошуки таких засад на приклад побудови буддистської економіки у країнах Сходу. Серединний шлях буддистської економіки гарантує життєздатний розвиток, не пошкоджуючи і не вичерпуючи навколишнє середовище, не завдаючи шкоди людським ресурсам. Буддистська економіка орієнтує на оптимізацію споживання, «західна» – стимулює максимальне споживання, оптимізуючи виробництво. Гонитва за максимальним споживанням вимагає витрат величезних зусиль і ресурсів. Підтримка способу життя, спрямованого на оптимальне споживання, вимагає менших витрат. Так само у мовній політиці: опанування іноземними мовами має бути підпорядковане потребам розвитку української мови.

6. Сучасна соціальна філософія освіти орієнтується на принципи людиноцентризму, забезпечення прав і свобод особистості, пріоритетного розвитку інститутів громадянського суспільства завдяки духовним цінностям, які мають корелюватися з цінностями матеріальними на функціональних та системно-комунікативних засадах.

7. Філософська спадщина Ореста Новицького має бути ширше і глибше вивченою і використаною для потреб філософії освіти – передусім, її ідеї фундаментального обґрунтування прагматичних цінностей духовними.

8. Українська мова постає як мезочинник суспільних інтеграцій, який забезпечує узгодженість інформаційних, аксіологічних та

комунікативних завдань мови при наданні освіти. Успішність виконання українською мовою інформативно-комунікативних функцій є критично залежною від виконання нею аксіологічних функцій, що виводить вивчення української мови як безумовний пріоритет системних змін системи освіти України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адорно Т. Теорія напівосвіти. *Філософія освіти*. № 1 (20). 128-152. (2017).
2. Андерсон Б. *Уявлені спільноти. Міркування щодо походження й поширення націоналізму*. Критика. Київ. 272 с. (2001).
3. Андрущенко В.П. *Світанок Європи: проблема формування Нового Вчителя для Об'єднаної Європи XXI століття*. Знання України. Київ. 1099 с. (2011).
4. Апанасенко Г.Б. *Орест Новицький про сутність предмета філософії та проблему періодизації історико-філософського процесу*. Київ. 20 с. (2006).
5. Аржанов М.А. *Государство и право в их соотношении*. Изд-во А.Н. СССР, Москва, 285 с. (1960).
6. Аристотель. *Политика*. В: Аристотель. *Сочинения*: В 4 т. МЫСЛЬ: Москва, Т. 4. 376–644 (1983).
7. Багрій Т.В. Особливості становлення та розвитку середньої освіти на Переяславщині у XVIII ст.. В: *Теоретичні питання культури, освіти та виховання: [збірник наукових праць]*. Вип. 41. – С. 59–61. (2010).
8. Балабанова Н. *Суспільство знань та інновацій: шлях до майбутнього України*. Арістей. Київ. 104 с. (2005).
9. Балібар Е. *Ми, громадяни Європи? Кордони, держава, народ* Курс, Київ. 354 с. (2006).
10. Бардин Г.Б. Орест Новицький про предмет та завдання філософії. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Філософія. Політологія*. 1999. – Вип. 30. 4–6. (1999).
11. Бардин Г.Б. Проблема співвідношення філософії та релігії у філософській концепції Ореста Новицького. *Мультиверсум. Філософський альманах: Зб.наук.праць*. Вип.42. 143-153. (2004).
12. Бжезинский З. *Выбор. Глобальное господство или глобальное лидерство*. Международные отношения. Москва. 288 с. (2004).
13. Біблія. DOI: <http://vydavnytstvo.org.ua/bibliia.html>

14. Біла книга національної освіти України / [Т.Ф.Алексєєнко, В.М.Аніщенко, Г.О.Балл та ін.]; за заг. ред. акад. В.Г.Кременя; НАПН України. К.: Інформ. системи. 342 с. (2010).
15. Биографический словарь профессоров и преподавателей императорского Университета Св. Владимира. Київ. 528 с. (1884).
16. Бичко І.В. Філософія в Київському університеті (друга половина 19 – початок 20 ст.). *Філософська думка*. №5. 106-112. (1981).
17. Блох Э. *Тюбингенское введение в философию*. Екатеринбург. Изд-во Урал. ун-та, –400 с. (1997).
18. Бойченко М.І. Теорія дії та теорія комунікації як граничне обґрунтування системного підходу у соціальному пізнанні. *Практична філософія*. № 1 (35). 11-16. (2010).
19. Бойченко М. Цінності і функціональні завдання освітньої комунікації в сучасному університеті: філософське осмислення. *Гілея*. Випуск 116. 233-240. (2017).
20. Бойченко М. Цінності як категорія філософії освіти (соціально-філософський та філософсько-антропологічний ракурси). *Філософія освіти*. № 1-2 (8). – С. 99-107. (2009).
21. Булгаков С.Н. *Философия хозяйства*. Наука. Москва. 412 с. (1990).
22. Булич Е.Г. *Валеология. Теоретичні основи валеології*. ІЗМН. Київ. 224 с. (1997).
23. Бурдьє П. *Воспроизводство: элементы теории системы образования*. Просвещение. Москва. 267 с. (2007).
24. Бурдьє П. Система образования и система мышления. *Высшее образование в России*. – № 2. – С. 119–126. (1997).
25. Бурдьє П. *Социология социального пространства*. Институт экспериментальной социологии. Москва. 288 с. (2007).
26. Васильев Л.С. *История религий Востока*. Высшая школа. Москва. 368 с. (1983).
27. Васильев Л.С. *Культы, религии, традиции в Китае*. Издательская фирма «Восточная литература» РАН. Москва. 488 с. (2001).
28. Вебер М. *Господарство і суспільство*. Видавничий дім Всесвіт, Київ, 1112 с. (2012).
29. Вебер М. Про внутрішнє покликання до науки. В: Вебер М. *Соціологія. Загальноісторичні аналізи. Політика. Основи*. Київ. С. 310–337. (1998).

30. Вебер М. *Протестантська етика і дух капіталізму*. Основи. Київ.. 261 с. (1994).
31. Вернадский В.И. Биосфера и ноосфера. Айрис-пресс. Москва. 576 с. (2004).
32. *Відносини між державою і громадянським суспільством*: Матеріали “круглого столу”. НІСД, Київ, 115 с. (2003).
33. Вітенко О.А. Громадянське суспільство як основа демократичної держави. *Науковий вісник Академії муніципального управління. Серія : Управління. Вип. 2.* 223-232 (2010).
34. Власов В. Концепція соціальної філософії освіти та генеза її вітчизняної моделі в системі сучасної глобалістики *Філософія освіти: наук. часопис. № 2 (13).* 261-281. (2013).
35. Габермас Ю. До реконструкції історичного матеріалізму. Дух і Літера. Київ. 320с. (2014)
36. Габермас Ю. Залучення іншого: Студії з політичної теорії. Астролябія. Львів. 416 с. (2005).
37. Габермас Ю. Постметафізичне мислення. Дух і Літера. Київ. 280с. (2011).
38. Габермас Ю. Структурні зміни у сфері відкритості. Літопис. Львів. 317 с. (2000).
39. Габермас Ю. Філософський дискурс Модерну. Четверта хвиля. Київ. 424 с. (2001).
40. Гегель Г.В.Ф. Філософія релігії: в 2 т. [Текст] /Г.В.Ф.Гегель. – Т.1. – М.: МЫСЛЬ, 1977. – 573 с
41. Глобализация и проблема сохранения культурного многообразия. ИФРАН. Москва. 240 с. (2010).
42. Горбунова Л. Мислення у світі плюральності: проект трансверсального розуму В. Вельша. *Філософія освіти. № 1-2,* 92-110 (2012).
43. Горбунова Л. Філософія трансформативної освіти для дорослих: університетські стратегії і практики: [монографія]. Університетська книга. Суми. 710 с. (2015).
44. Горський В.С. Історія української філософії. Наукова думка. Київ. 286 с. (1996).
45. Горський В.С. Україна в історико-філософському вимірі. *Філософська і соціологічна думка. №2.* 12-20. (1993).
46. *Громадянське суспільство в Україні: проблеми становлення* / Автори: В.Ф. Сіренко, В.І. Тимошенко, Т.І. Ковальчук та інші. Логос, Київ, 124 с. (1997).

47. Дьюи Д. Введение в философию воспитания. Тип. Коминтерна; Б-ка "Работника просвещения". Москва. *Вып. 3.* – 62 с. (1921).
48. Д'юї Дж. Демократія і освіта. Літопис. Львів. 289 с. (2003).
49. Єрмоленко А.М. Комунікативна практична філософія. Лібра. Київ. 488 с. (1999).
50. Ермоленко А.Н. Этика ответственности и социальное бытие человека (современная немецкая практическая философия) [Монографія]. Наукова думка. Київ. 200 с. (1994).
51. *Етика: Навчальний посібник* / В.О. Лозовий, М.І. Панов, О.А. Стасевська та ін.; За ред. проф. В.О. Лозового. Юрінком Інтер, Київ, 223 с. (2004).
52. Журавський В.С. *Україна політична : переступити через прірву*. Логос, Київ. 124 с. (1995).
53. *Збірник нормативно-правових актів щодо свободи совісті та діяльності релігійних організацій: Довідковий посібник* (упорядники В.М.Петрик, В.В.Остроухов). К: Вид-во Європ. ун-ту, 146 с. (2002).
54. Зернецька О. В. Глобальний розвиток систем масової комунікації і міжнародні відносини. Освіта: Київ, 351 с. (1999).
55. Зверев В. Новицкий Орест Маркович В: под редакцией В.К. Константинова и др., *Философская энциклопедия: В 5-и т.* Москва. **Т. 4. С.83.** (1967).
56. Згуровський М. У вирі глобалізації: виклики і можливості *Дзеркало тижня* № 45 від 17 листопада. https://dt.ua/SCIENCE/u_viri_globalizatsiyi_vikliki_i_mozhливosti.html (2001).
57. З іменем Святого Володимира. Київський університет у документах, матеріалах та спогадах сучасників: у 2 кн. Заповіт. Київ. **Кн. 1.** 398 с. (1994).
58. З історії суспільно-політичної та філософської думки на Україні: Київ. 148 с. (1956).
59. Зінченко В.В. Глобальні інституційні трансформації у концептуалізації інтегративної парадигми соціальної філософії, глобалістики, менеджменту в системі освіти *Матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції «Філософські проблеми сучасності»: статті й тези* / редкол. Берегова Г.Д., Герасимова Е.М., Лень Т.В. й інші. Херсон: РВВ «Колос», 52-59 (2015).

60. Зінченко В.В. *Громадянське суспільство: шляхи, форми та перспективи (соціально-філософські ідеї і політико-правові тенденції сучасності)*. МАУП, Київ, 468 с. (2007).
61. Зинченко В.В. Духовно-ценностная идентичность в интеграции векторов общественного развития и экономических моделей. *Международный периодический научный журнал SCI-ARTICLE. №6 (февраль)*, 82-92 (2014).
62. Зинченко В.В. Институциональная социально-педагогическая модель образования как «общественного производства»: «технологии управления» мышлением и модификацией поведения. *Управление инновационным образованием: В 3-х ч. Ч.1*. Урал. Гос.пед.ун-т. Екатеринбург.14-25. (2011).
63. Зінченко В. Критична соціальна філософія освіти і перспективи демократичної інституалізації систем суспільства *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Філософія». Вип. 15. 18-26 (2014а)
64. Зінченко В.В. Моделі соціалізації в західних концепціях філософії суспільного виховання. *Постметодика. № 1 (110)*, 19-25 (2013).
65. Зінченко В. Моделі філософії освіти в інтернаціональних формах менеджменту освіти. Специфіка континентальної європейської освітньо-наукової системи. *Філософія освіти: наук. часопис. № 2 (17)*. 153-181. (2015).
66. Зінченко В. Неоліберальна модель глобального розвитку, критична соціальна філософія освіти і світові системні перспективи демократичної інституалізації. Частина друга. Критична теорія, соціально-філософська модель філософії освіти і перспективи демократичної інституалізації систем суспільства. *Філософія освіти: наук. часопис. № 1 (14)*. 127-157. (2014).
67. Зинченко В.В. Онтология социально-экономического бессознательного в трансформациях и девиациях общественного развития *Вестник ВГУ. № 2*. 29-44 (2011).
68. Зинченко В.В. Регионализация, институциональные тенденции глобализации и модель восстановительного общественно-экономического развития *Региональные проблемы преобразования экономики. №2*. 347-360 (2012).
69. Зинченко В.В. Регионализация общественно-экономического развития в современных тенденциях глобализации. *Конкурентный потенциал региона: оценка и*

эффективность использования: сборник статей. Издательство ФГБОУ ВПО «Хакасский государственный университет им.Н.Ф.Катанова». Абакан. 38-41. (2011).

70. Зинченко В.В. Религиозные структуры в контексте институализации гражданской системы и социально-экономического развития. *Проблемы укрепления единства российской нации : материалы Всероссийского научно-практического форума «Проблемы укрепления и поддержания гражданского единения в регионе: философско-культурологические, искусствоведческие и религиоведческие аспекты»* (Пермь, 17 - 19 сент. 2014 г.). В 2 ч. Ч. 2 / отв. ред. С.А. Никольский, М.Г. Писманик; Перм. гос. акад. искусства и культуры. Пермь. 87-96 (2014).

71. Зінченко В. Роль вальдорфської моделі для розвитку інтегративної системи суспільної творчої освіти і гуманістичного виховання / В. Зінченко *Вісник Інституту розвитку дитини. Сер.: Філософія, педагогіка, психологія.* **Вип. 32.** 14-22. (2014с).

72. Зинченко В. Современные концепции воспитания и образования на Западе. *Вестник Международного института экономики и права,* 7-16 (2013).

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

74. Зінченко В. Соціально-економічне несвідоме в ідеологемах політичної влади і девіаціях суспільного розвитку. *Економічний часопис-XXI.* № 9-10. 50-53. (2009).

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

76. Зінченко В.В. Стратегії суспільно-антропологічного розвитку в ідеях і системі сучасної соціальної філософії освіти: інтеграція моделі інструменталізму і неопрагматизму з концепцією «нового гуманізму». *Антропологічні виміри філософських досліджень.* **Вип. 4.** 52-70. (2013).

77. Зінченко В.В. *Громадянське суспільство: шляхи, форми та перспективи (соціально-філософські ідеї і політико-правові тенденції сучасності).* МАУП, Київ, 468 с. (2007).

78. Зінченко В.В. Христианская социально-духовная ценностная система и делиберативная практика демократической демархии в условиях глобальных

институциональных общественногосударственных трансформаций. *Государственный советник. №4, 5-18* (2013).

79. Ілляшук О. Тенденції західної «просвітницької філософії освіти» в контексті сучасного суспільного розвитку. *Філософія освіти. №1 (12). 186-209.* (2013).

80. Історія філософії на Україні: У 3-х т. Наукова думка. Київ. Т.2. 366с. (1987).

81. Історія філософії України [підручник]. ВІПОЛ. Київ. 410 с. (1994).

82. Кант И. Критика чистого разума В: Кант И. Сочинения: в 6 т. Мысль. Москва. Т.3. 799 с. (1964).

83. Кант И. *Религия в пределах только разума.* Изд.2. URSS: Москва, 304 с. (2012).

84. Карась А.Ф. Філософія: предмет та історія [підручник]. Львів: ЛНУ. 62 с. (1994).

85. Кашуба М.В. Філософія Відродження на Україні [Монографія]. АН УРСР, Ін-т сусп. наук, Наукова думка. Київ. 332 с. (1990).

86. Квик М. Національна держава, глобалізація та університет як модерний заклад. В: упоряд. М. Зубрицька, Н. Бабалик *Ідея Університету: Антологія.* Літопис. Львів. С. 267-291. (2008)

87. Квієк М. Університет і держава: вивч. глобал. Таксон. Київ. 380 с. (2009).

88. Київ в історії філософії України. Вид. дім "KM Academia": Унів. вид-во "Пульсари". Київ. 264 с. (2000).

89. Кондур О.С. Глобальні процеси та інтеграція педагогіки і менеджменту в освіті України в контексті європейської освітньо-наукової системи *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Вип. 3 (35). 280-287.* (2017).

90. Кондур О.С. Формування ефективних методів управління та фактор моделі «людських ресурсів» *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка, Психологія. К. № 11, 61-66* (2017).

91. Конг О. Дух позитивной философии. В: *Западноевропейская социология XIX в.* МУБиУ. Москва. С. 7-93. (1996).

92. Конфуций. Луной. Изречения. Эксмо-Пресс. Москва. 462 с. (2000).

93. Кремень В. Г. Болонський процес: зближення, а не уніфікація. *Дзеркало тижня. № 48(473). 15.* (2003).

94. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. Т-во Знання України. Київ. 520 с. (2010).
95. Култаєва М. Освіта та її деформації у сучасній культурі: до актуальності теорії напівосвіти Т.Адорно у сучасних соціокультурних контекстах. *Філософія освіти. № 1 (20). 153-195.* (2017).
96. Кульчицький О. Основи філософії і філософських наук. Мюнхен – Львів: Видавництво УВУ. 164 с. (1995).
97. Кун Т. Структура наукових революцій. Port-Royal. Київ. 228 с. (2001).
98. Лобода С.В. Орест Новицький та університетська психологія першої половини ХІХ ст.. В: За ред. С.Д. Максименка, *Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Любів Україну. Київ. Т. І. Ч.1. С. 28–31.* (1999).
99. Лук М.І. Етичні ідеї в філософії України другої половини ХІХ – початку ХХ ст. Наукова думка. Київ. 150 с. (1993).
100. Луман Н. Невероятность коммуникации. В: отв. ред. А. О. Бороноев *Проблемы теоретической социологии. Вып 3. С. 165-199.* (2000)
101. Максак А.И. Философские основы духовно-физического развития личности. *Вестник Уральского института экономики, управления и права. № 3 (24), 90-94* (2013).
102. Максак О.І. Ціннісні орієнтири духовного та фізичного розвитку особистості у сучасній західноєвропейській філософії освіти. Київ. 20 с. (2011).
103. Маркс К. К критике политической экономии. Предисловие. В: Маркс К. *Собрание сочинений. 2-е изд. Т. 13. – С. 5-9* (1959).
104. Маркс К. Немецкая идеология. В: Маркс К. *Собрание сочинений. 2-е изд. Т. 3. – С. 9-544.*
105. Маркс К. Экономическо-философские рукописи 1844 г. В: Маркс К., Энгельс Ф. *Сочинения. Т. 42. С. 41-174.*
106. Маркузе Г. Одномерный человек. Исследование идеологии Развитого Индустриального общества. Київ. 368 с. (1994).
107. Мертон Р. Социальная теория и социальная структура. М.: АСТ: АСТ МОСКВА: ХРАНИТЕЛЬ. 873 с. (2006).

108. Мироненко О. Декларація прав людини і громадянина 1789. *Політична енциклопедія*. Редкол.: Ю. Левенець (голова), Ю. Шаповал (заст. голови) та ін. Парламентське видавництво, Київ, с.185 (2011).
109. Мозгова Н.Г. Київська духовна академія, 1819-1920. Філософський спадок [Монографія]. Книга. Київ. 318 с. (2004).
110. Мудрик А.В. *Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / под ред. В.А. Сластенина*. – 2-е изд., испр. и доп. Издательский центр "Академия", Москва, 192 с. (2000).
111. Неперервна професійна освіта: теорія і практика: [Збірник наукових праць]. **Ч.1**. – Київ. 392с. (2001).
112. Ніколаєнко С.М. Болонський процес у фактах і документах: Сорбонна-Болонья-Саламанка-Прага-Берлін-Берген. Дельта. Київ. 52 с. (2007).
113. Новицкий О.М. Краткое руководство к логике с предварительным очерком психологии. Тип. ун-та. Киев. 188 с. (1844).
114. Новицкий О. Об упреках, делаемых философии в теоретическом и практическом отношении их сил и важности. Речь, произнесенная в торжественном собрании императорского университета Св. Владимира, 15-го июля 1837 г. Киев. 50 с. (1837).
115. Новицкий О. О первоначальном переводе Священного Писания на славянский язык. Университетская типография. Киев. (1837-1840).
116. Новицкий О. Очерк индийской философии. *Журнал Министерства народного просвещения*. – Киев. **Ч.41** (1984). **Ч.52**. (1846).
117. Новицкий О. О философии Эшенмайера. Университетская типография. Киев. 20 с. (1858).
118. Новицкий О. Постепенное развитие древних философских учений в связи с развитием языческих верований: в 4-х ч. Университетская типография. Киев. **Ч.1**. 326 с. (1860).
119. Новицкий О. Постепенное развитие древних философских учений в связи с развитием языческих верований: в 4-х ч. Университетская типография. Киев. **Ч.2**. 429 с. (1860).
120. Новицкий О. Постепенное развитие древних философских учений в связи с развитием языческих верований: в 4-х ч. Университетская типография. Киев. **Ч.3**. 358с. (1861).
121. Новицкий О. Постепенное развитие древних философских учений в связи с развитием языческих верований: в 4-х ч. Университетская типография Киев. **Ч.4**. 384 с. (1861).

122. Новицкий О. Руководство к логике. Университетская типография. Киев. 324 с. (1841).
123. Новицкий О. Руководство к опытной психологии. Университетская типография. Киев. 488 с. (1840).
124. Норт Д., Норт Д., Волліс Дж., Вайнгест Б. *Насильство та суспільні порядки. Основні чинники, які вплинули на хід історії.* – Наш Формат: Київ, 352 с. (2017).
125. Огородник І.В. Історія філософської думки в Україні [Підручник]. Вища школа – Знання. Київ. 544 с. (1999).
126. Огородник І.В. Українська філософія в іменах [Підручник]. Либідь. Київ. 327 с. (1997).
127. Огородник. І.В. Утвердження матеріалізму в Київському університеті. В: *Проблеми філософії. Вип. 56.* Київ. (1982).
128. Озьмінська І. Психологія життєвого процесу як відчуження та його подолання Гілея: Збірник наукових праць. Вип. 81, 226-230 (2014).
129. Острянин Д.Х. Материализм и диалектика в отечественном естествознании (конец XVIII- первая половина XIX в.). Наукова думка. Київ. 232 с. (1984).
130. Острянин Д.Х. Розвиток матеріалістичної філософії на Україні. Наукова думка. Київ. 326 с. (1971).
131. Папаяні І. Релігійна ідентичність у контексті повсякденних практик населення сучасної України: соціологічний зріз проблеми. *Релігія і соціум. № 1(5), 128-134* (2011).
132. Пашкова А.О. Философская мысль в Киевском университете в дооктябрьский период. *Философские науки. №5. 5-9.* (1984).
133. Педагогика. Педагогические теории, системы, технологии. Академия. Москва. 512 с. (2000).
134. Педагогіка вищої школи. Знання. Київ. 495 с. (2007).
135. Підвищення ефективності вищої освіти – визначальний чинник зростання соціально-економічного потенціалу держави. Матеріали до доповіді Міністра освіти і науки на підсумковій колегії Міністерства освіти і науки України (23 лютого 2006 року, м. Київ). **DOI:** <http://www.mon.gov.ua>.

136. *Політичний енциклопедичний словник*: навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів / відповід. ред. Ю. С. Шемшученко, В. Д. Бабкін. Генеза, Київ, 400 с. (1997)
137. Поппер К. Відкрите суспільство і його вороги. Основи. Київ. Т.1 444 с. (1994).
138. Почапский А.М. Развитие философской мысли на Украине. Первая половина XIX в. Київ. 128 с. (1984).
139. Пухно С.В. Університетська психологія в Україні в першій половині XIX століття. Київ. 20 с. (2007).
140. Про освіту. Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII // *Голос України*. 27 верес. (№ 178/179). 10-22. (2017).
141. Радіонова Н.В. Репрезентації філософії в освітньому просторі Слобожанщини у XIX столітті. Суми: ВАТ «СОД», видавництво «Козацький вал». 320 с. (2008).
142. Рансьєр Ж. На краю політичного. Москва: Праксис. 238 с. (2006).
143. Рансьєр Ж. Несогласие. Политика и философия. Machina. Санкт-Петербург. 192 с. (2013).
144. Рансьєр Ж. Учитель-незнайко. П'ять уроків із розкріпачення розуму. Ніка-Центр. Київ. С. 17–164. (2013).
145. Рикер П. Конфликт интерпретаций [Текст]. Очерки о герменевтике. «Канон-пресс-Ц»; «Кучково поле». Москва. 624 с. (2002).
146. Рикер П. Путь признания. РОССПЭН. Москва (2010).
147. Розанов В. Заметки о важнейших течениях русской философской мысли в связи с нашей переводной литературой по философии. *Вопросы философии и психологии*. М. №3. 6-7. (1890).
148. За редакцією В.Ю. Євдокименка, Розвиток філософії в Українській РСР. Київ. 368с. (1968).
149. За редакцією Ю.М. Вільчинського, М.А. Скрипник, Розвиток філософської думки в Україні. Львів. Ч. 1. 110 с. (1991).
150. Саган О. Православна ідеологія: нові аспекти XXI століття. *Наука. Релігія. Суспільство*. 138-145 (2010).

151. Скотний В.Г. Філософія: історичний і систематичний курс. Знання України. Київ. 576 с. (2005).
152. Скотт П. Глобалізація і університет. *ВВЛШ «Alma Mater»*. № 4. 3-8. (2000).
153. Сміт Е. Культурні основи націй: ієрархія, заповіт і республіка. Темпора. Київ. 312 с. (2009).
154. Стратий Я.М. Описание курсов философии и риторики профессоров Киево-Могилянской академии. Наукова думка. Київ. 347 с. (1982).
155. Тейлор Ч. Секулярна доба. Книга перша. ДУХ і ЛІТЕРА Київ. 664 с. (2013).
156. Тиллих П. *Избранное: Теология культуры*. Юрист: Москва, 479 с. (1995).
157. Ткачук М.Л. Київська академічна філософія ХІХ – початку ХХ ст. і становлення історико-філософської науки в Україні. Ін-т філос. ім. Г.С.Сковороди НАН України. Київ. 36 с. (2001).
158. Ткачук М. Орест Новицький: долаючи забуття. *Філософська і соціологічна думка*. № 1–2. 175–192. (1996).
159. Ткачук М.Л. Філософська спадщина Київської Духовної Академії: стан і перспективи дослідження. DOI: http://www.nbuv.gov.ua/old_jm/soc_gum/naukma/Filos/1996_1/12_tkachuk_m.pdf (1996).
160. Федів Ю.О. Історія української філософії: навч. посіб. Україна. Київ. 509 с. (2000).
161. Федів Ю.О. Професійна філософія в Україні ХІХ – початку ХХ ст. В: Федів Ю.О, Мозгова Н.Г., *Історія української філософії: Навч.посібник*. Україна. Київ. С.253–356. (2000).
162. За заг.ред. проф. А.Є.Конверського, Філософська думка у Київському університеті: історія та сучасність. Київ. 336 с. (2005).
163. Философская мысль в Киеве (Историко-философский очерк) Наукова думка. Київ. 357 с. (1982).
164. Фромм Э. *Бегство от свободы*. Прогресс: Москва, 272 с. (1989).
165. Фукуяма Ф. *Доверие: социальные добродетели и путь к процветанию*. АСТ; Ермак: Москва, 730 с. (2004).

166. Холмогоров Е. Православная этика и дух «социального капитализма» DOI: <http://www.rus-obr.ru/idea/7352>.
167. Хоркхаймер М. Диалектика просвещения. В: М. Хоркхаймер, Т. В. Адорно *Философские фрагменты*. Медиум. Ювента. Москва. 311 с. (1997).
168. Чалий М. Из спогадів про університет та викладачів (30-40 рр. ХІХ ст.) В: *3 іменем Св. Володимира. Київський університет у документах, матеріалах та спогадах сучасників: В 2-х кн.* Київ. С. 244. (1884).
169. Чернышевский Н.Г. Сочинения: В 2-х т. Акад.Наук СССР, Ин-т ф-и. Москва. Т.2. 685 с. (1986).
170. Чернышевский Н.Г. и философская мысль на Украине. Наукова думка. Київ. 175 с. (1978).
171. Чижевський Д. Нариси з історії філософії на Україні. Вид-во Орій при УКСП Кобза. Київ. 230 с. (1992).
172. Черношпан Т.М. Філософсько-етичні засади екологічної освіти. Автореф. дис. на здобуття наук. ступ. к. філос.. н. зі спец. 09.00.10 – філософія освіти. Київ, 20 с. (2008).
173. Шевченко В.І. Концепція пізнання в українській філософії [Курс лекцій]. Либідь. Київ. 187с. (1993).
174. Шелюк Л. Сутність освітньої політики в контексті Болонських декларацій *Вісник Інституту розвитку дитини. Сер. : Філософія, педагогіка, психологія. Вип. 32. 42-46* (2014).
175. Шмитт К. Понятие политического. *Вопросы социологии, Т. 1. № 1, 35-67* (1992).
176. Шпет Г.Г. Очерк о развитии русской философии. В: *Очерки развития русской философии.* Свердловск. С. 217-505. (1991)
177. Щупленков О.В., Щупленков Н.О. Некоторые социальные функции религии (православия) в современной России. *Социодинамика. № 11. 69-111* (2013).
178. Эйзенштадт Ш. Революция и преобразование обществ: Сравнительное изучение цивилизаций. Аспект Пресс. Москва. 416 с. (1999).
179. Элиаде М. *Очерки сравнительного религиоведения.* Ладомир: Москва. 488 с. (1999).
180. Элиаде М. *Трактат по истории религий.* Академический Проект. Москва. 394 с. (2015).

181. Ясперс К. Истоки истории и ее цель. В: Ясперс К. *Смысл и назначение истории*. Прогресс. Москва. С. 28-287. (1991).
182. Яцейко М.Г. Демократизація як закономірність модернізації освіти в контексті глобалізації. Автореферат дис. на здобуття наук. ст. канд. філос. н. К.: Інститут вищої освіти НАПНУ. 22 с. (2009).
183. Althusser L., Balibar E. *Reading Capital*, London (1968).
184. Barrow R. *Moral Philosophy for Education*. N-Y.: George. Allen and Unwin, 367 p. (2011).
185. Berger P. *Sacred canopy: Elements of a Social Theory of Religion*. Garden City, New York: Doubleday and Company, Inc. 230 p. (1967).
186. Brent A. *Philosophical Foundations for Curriculum*. Allen & Unwin, Boston. 390 p. (2008).
187. Breton S. *A Radical Philosophy of Saint Paul*. New York: Columbia University Press, – 170 p. (2011)..
188. Bourdieu P. *La noblesse d'Etat: grandes écoles et esprit de corps*. Paris: Minuit. 576 p. (1989).
189. Bourdieu P. *Les Héritiers: Les étudiants et la culture*. Paris: Minuit. 192 p. (1964).
190. Bufford Th. *Toward a Philosophy Education*. Boston: World-Press. 278 p. (2001).
191. Byram M. and Dervin F. (eds.) *Students, staff and academic mobility in higher education*. Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars Publishing. 320 p. (2008).
192. Chesler M. A. *A sociology of education: Access to power a privilege* New York: Macmillan. 380 p. (2003).
193. Combs A. *Humanism, education and future*. Boston: Educational Leadership. 301 p. (1988).
194. Cooper D. E. *Illusion of Equality*. Boston: Paladin. 327 p. (2003).
195. Dennehy R. *Education, vocationalism and democracy*. N-Y.: The Macmillan Co. Thought. 195 p. (2002).
196. Duméry H. *Philosophie de la religion. Essai sur la signification du christianisme*. T. I : Catégorie de sujet. Catégorie de grace. Paris: Presses Universitaires de France. 305 p. (1957).

197. Eder K. *Geschichte als Lernprozess? Zur Pathogenese politischer Modernität in Deutschland*. Suhrkamp: Frankfurt-a.Mein, 614 S. (1985).
198. Exner A. *Die Grenzen des Kapitalismus: wie wir am Wachstum scheitern*. Wien: Ueberreuter. 223 s. (2008).
199. Fischer E. *Was Marx wirklich sagte?* Wien: Molden. 264 S. (1999).
200. Harris K. *Teachers and Classes. A Social Analysis*. Edinburgh: Education Press. 216 p. (2002).
201. Harris A. *Teaching, Morality and Religion*. 297 p. (2002).
202. Hirst P. *Educational Theory*. In: Tibbie A, (ed.) *Study Educational*. – L.: Routledge, P. 17-45. (1996).
203. Horkheimer M. *Bemerkungen über Wissenschaft und Krise*. Hamburg: Hirschfeld. 464 s. (1989).
204. Horkheimer M. *Die Sehnsucht nach dem ganz Anderen*. Hamburg, (1970).
205. Horkheimer M. *Traditionelle und kritische Theorie*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch. 230 s. (1999)
206. Inoue Sh. *Putting Buddhism to Work: A New Approach to Management and Business*. Tokyo: Kodansha International (JPN); 1st edition. 176 p. (1997).
207. Jacoby R. *Social Amnesia: A Critic of Conformist Psychology*. Boston: Campus Politics. 219 p. (2005).
208. Jacoby R. *The Politics of Narcissism*. In: *The Problem of Authority in America*. Boston. P.188-204. (1995).
209. Kellner D. *Critical Theory, Marxism, and Modernity*. Cambridge:University Press. 288 p. (1989).
210. Kellner D. *Technological Revolution, Multiple Literacies, and the Restructuring of Education*. NY: Routledge. 240 p. (2002)
211. Kohlhammer W. *Sozialisation und Emanzipation von Peter Orban*. Frankfurt: Athenaum Verlag.160 s. (1992).
212. Kohlberg L. *Education for a just society. Moral Development, Moral Education. Ethics and Educational Policy*. Birmingham: Munsey. 496 p. (2000).

213. Kurz R. Kollaps der Modernisierung: vom Zusammenbruch des Kasernensozialismus zur Krise der Weltökonomie. Frankfurt am Main: Eichborn. 288 s. (2001).
214. Lafontaine O. Die Gesellschaft der Zukunft: Reformpolitik in einer veränderten Welt. Hamburg, (2008).
215. Laing R. The Divided Self. Harvard: Pelican book. 341 p. (2001).
216. Leech K. Youthquake: The Growth of a Counter-Culture. London: Sheldon Press. 231 p. (1993).
217. Lichtman R. The Production of Desire: The Integration of Psychoanalysis in to Marxist Theory. New York: The Free Press. 482 p. (2002).
218. Liessmann K. P. Theorie der Unbildung: Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien: Paul Zsolnay. 176 s. (2010).
219. Lodge P. Educational policy and educational inequality. Oxford: Robertson. 256 p. (1992).
220. Luckmann T. The invisible religion: The Problem of Religion in Modern Society. New York: The Macmillan Company. 128 p (1967).
221. Marcuse H. Vernunft und Revolution. Hegel und die Entstehung der Gesellschaftstheorie. Darmstadt/Neuwied: Luchterhand. 399 s. (1979).
222. O'Hare P. Education for Peace and Justice. San-Francisco: Hackett Publishing Co. 190 p. (2003).
223. Orban P. Die Reise des Helden. Die Seele auf der Suche nach sich selbst. Kösel. 205 s. (1995).
224. Orban P. Menschwerdung – Über den Prozeß der Sozialisation Geist und Psyche. Frankfurt: Fischer. 238 s. (1986).
225. Orban P. Sozialisation: Grundlinien Einer Theorie Emanzipatorischer Sozialisation. Frankfurt: Athenaum Verlag. 184 s. (1993).
226. Orban P. Sozialisation und Emanzipation des Volkes. Kritik der erzieherischen Erkenntnis. Berlin: Argument-Verlag. 312 s. (2003).
227. Payutto P. A. Buddhist Economics: A Middle Way for the Market Place. Badger: Torchlight Publishing. 99 p. (1996).

228. Peterson P. Politics american education. *American Educational Research Journal*. N 15. 340-365. (1998).
229. Reich Ch. *The Greening of Society*. New York: Bantam Books. 306 p. (2007).
230. Reichelt H. *Neue Marx-Lektüre. Zur Kritik sozialwissenschaftlicher*. Hamburg: Rotbuch Verlag. 384 s. (2008).
231. Schumacher E. F. *Small is beautiful: a study of economics as if people*. London: Vintage. XI, 259 p. (1993).
232. Schumacher E. F. *This I Believe, and Other Essays*. Hartland: Resurgence Books, an imprint of Green Books; Revised edition. 224 p. (1998).
233. Sintschenko V. Die postmodernen Tendenzen der globalen Entwicklung wie die Form des modernen Nachimperialismus *Vědecký přemysl evropského kontinentu*. Díl 11. Filologické vědy. Politické vědy. Praha: Publishing House «Education and Science». S. 23-27 (2012).
234. Sloan D. *Education and Values*. London and New York: Routledge. 261 p. (2009).
235. Strumpel B. *Macht Arbeit Krank? Macht Arbeit Glücklich: Eine Aktuelle Kontroverse*. München: Piper Verlag. 296 s. (2005).
236. Townsend P. Understanding poverty and inequality in Europe. *Response to poverty: lessons from Europe*. London. 1-27. (2004).
237. Willis P. *L'école des ouvriers/ Actes de la recherche en sciences sociales*. Paris. №28. 50-62. (2008).
238. Woods R., Barrow R. *An Introduction to Philosophy Education*. London. 312 p. (2005).