

КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ТОРГОВЕЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ
ЛЬВІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ЛІПІН МИКОЛА ВІКТОРОВИЧ

УДК 37-042.3:[316.462:044.946.5

ДИСЕРТАЦІЯ

**ОСВІТА І ВЛАДА В СОЦІАЛЬНО-КУЛЬТУРНИХ
ВИКЛИКАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО СВІТУ**

09.00.03 – соціальна філософія та філософія історії

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософських наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело
_____ М. В. Ліпін

Науковий консультант: **ІЛЬІН ВОЛОДИМИР ВАСИЛЬОВИЧ**, доктор
філософських наук, професор

Київ – 2020

АНОТАЦІЯ

Ліпін М. В. Освіта і влада в соціально-культурних викликах інформаційного світу. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософських наук за спеціальністю 09.00.03 – соціальна філософія та філософія історії. Київський національний торговельно-економічний університет. Львівський національний університет імені Івана Франка. – Київ, 2020.

У дисертаційній роботі досліджується сутність освіти і влади як двох способів конституювання людської суб'єктності у викликах інформаційного світу. В сучасному суспільстві знання і наука перетворюється на провідну виробничу силу інтенсивного способу господарювання, що актуалізує проблему освіти як визначального чинника інтелектуально-творчого розвитку особистості і спільноти. Динаміка трансформацій місця, значення і ролі знання в сучасній інформаційно-цифровій реальності актуалізують питання змін в системі освіти, яка постає найважливішим фактором розвитку нашої цивілізації. Сьогодні освіта в силу свого універсального характеру стає відповідальною за подальший прогрес суспільства. Його активний розвиток залежить від характеру і змісту системи освіти, рівня освіченості населення.

З урахуванням наростання мінливості і невизначеності траєкторій розвитку плюрального світу, які поглиблюють кризу освіти, в дисертаційній роботі виокремлюються інтелектуальні стратегії її модернізації. Рефлексії сучасної освіти відбуваються в ситуації розширення об'єктивації знання і мислення в різноманітних сферах соціокультурної реальності, що з необхідністю включає до них нові феномени, які виводять її за межі традиційного розуміння дисциплінарних меж соціально-філософського дискурсу – зокрема, владу. Необхідність залучення філософії та її методологічних рефлексій до осмислення навчання і виховання у взаємодії з владою зумовлена тим, що освіта може виступати засобом легітимізації або критики будь-якого соціально-культурного явища, інструментом його

символічного оформлення і санкціонування властивих соціальному ладу практик в рамках впливової системи цінностей.

Сутність влади, зазначається в дисертації, репрезентує себе як інструмент отримання суспільних благ та актуалізації нових можливостей самоздійснення особистості або групи. З цієї позиції аналізується функціонування влади в якості випробування для цінностей, морального вчинку, самопізнання та мислення людини, що зумовлене прагненням владарювання відокремитися в значенні онтологічного начала буття, що підміняє собою вихідну плюральність світу.

Дискурс влади в історії філософії увиразнює її належність «вибраній меншості» на протигагу «масі», владні відносини визначаються як зіткнення сил, а соціальний світ розуміється як вічна війна конкуруючих воль. Виявлено, що абсолютизація силових відносин в якості онтологічної основи реальності приводить до заперечення істини та розгортання владного свавілля, яке спирається лише на силу. Перепоною організації соціуму виключно на основі боротьби сильних, вольових індивідів, зазначає дисертант, виступає духовно-культурний фундамент суспільства, основна роль у формуванні якого належить освіті.

В дисертаційній роботі розкрито кореляцію знання і влади в ситуації інформатизації усіх сфер соціальної реальності. Проведений аналіз показав, що сформований в контексті нових освітніх норм і принципів спосіб мислення в індустріальну епоху має матеріально-економічний контекст і є мірою визначення «корисності» індивіда, для становлення якого формується «корисне» знання. У цьому контексті проблематизується конституювання освіти як інституціонального центру вироблення публічного простору для дискусій і міркувань, культури мислення, без якого неможлива сама ідея демократичної спільноти та громадянського суспільства.

Зауважено, що введення в освітній процес цілісного знання як умови розвитку мислення та діяльності усіх залучених до нього суб'єктів здатне трансформувати його на простір творчості і свободи. Концентруючи у собі

фундаментальні проблеми людського буття, мислення може розумітися як особистісний спосіб існування, в якому пошук і пізнання смислів реальності передбачає приведення себе у відповідність з її сутнісними вимірами. Розвиток мислення людини, доводиться в дисертації, залежить від соціально-культурних, політичних і економічних передумов, в яких воно оприявлюється.

В умовах динаміки розвитку глобального світу вагомого значення набуває реформування освіти, що передбачає визначення нових ціннісних імперативів, теоретичних та методологічних принципів. Важливим завданням є подолання егоїстичного «інстинкту» засобами освіти та виховання, що допомагає виявити соціально-культурні та інтелектуальні пріоритети індивіда. Найбільш дієвим у подоланні проблеми «егоїзації» постає принцип людиноцентризму, який сьогодні стверджує сенс освіти, її зміст і необхідний фундамент для самоствердження особистості. У дисертаційній роботі проведено дослідження евристичного потенціалу людиноцентризму, як нової парадигми освіти, що реалізується у здатності забезпечити опір деградації і духовному колапсу сучасної масової культури та комодифікації суспільства. Здійснений аналіз показав, що філософсько-антропологічні парадигми і соціально-педагогічні концепти виробляються, спираючись на критерій істини або влади. Інкорпоровані в освітній простір образи «потрібної» людини визначаються як засоби боротьби за право нав'язувати легітимний образ людини та здійснювати процедуру нормалізації соціальної взаємодії.

Зауважено, що кожна історична епоха і соціальна сфера існування продукують властиві їм, затребувані «тут і тепер» якості і здібності індивідів. Під виглядом абстрактного антропоцентризму відбувається піднесення одного з атрибутів людського буття за рахунок усіх інших. В індустріальну епоху знання, мислення, особистість і освіта були редуковані до інструментального знання, розсудкової раціональності, вузькоспеціалізованого фахівця і процесу формування корисного індивіда. Освіта, як простір самоорганізації, підкреслюється в дисертації, повинна бути зорієнтована на осмислення і продукування цілісного знання, що можливо за умови єдності інтелектуальної,

емоційної і вольової складової діяльності людини, в результаті якої формується співпричетне відповідальному особистісному способу існування цілісне знання.

Розгляд сутності влади дозволяє визначити її в якості інструменту вироблення і творення соціальної реальності та її суб'єкта, вона активно проникає в смисли світу, формалізує їх і використовує. Визначальну роль у цьому процесі виконує освіта, яка позбавляється основи для саморозвитку і починає виконувати службові функції. Там, де свої права заявляє влада, яка уособлює соціально-економічні потреби, відбувається зміна, переформатування реальності, у тому числі і реальності освіти.

Проведено аналіз принципів самоорганізації освіти, як передумови реалізації її автономії та формування сфери вільного розвитку мислячої особистості. Виявлено доцільність застосування характеристик емерджентності при дослідженні системи освіти. Емерджентність освіти розглядається не тільки як результат організації певної цілісності, а й як властивість її суб'єктів, які змінюються в процесі взаємодії. Обгрунтовано, що освіта як емерджентна система дозволяє окремим індивідам при взаємодії у певній спільноті набувати нових властивостей і якостей. Формування емерджентної системи унеможливорює редукцію її елементів до статусу окремих, ізольованих складових частин.

Для забезпечення повноцінного розвитку особистості в процесі навчання і виховання неодмінною передумовою є введення творчої самодіяльності усіх зацікавлених у цьому осіб. В роботі доводиться, що спрямованість творчості та влади як формоутворюючих принципів освітнього простору відрізняється, хоча попри їх протистояння, вони ніколи повністю не можуть витіснити одна одну. Влада, доведено в роботі, забезпечує стійкість і відтворюваність структури освітнього процесу, натомість творчість забезпечує його осмисленість, універсальність і гуманність. Нелінійність і невизначеність перспектив розвитку цивілізації, зазначається в дисертації, формує передумови ризикованої

відкритості і незавершеності, що зумовлює важливість творчої і відповідальної участі людини у визначенні майбутнього.

Дослідження сутності освіти в контексті трансформації суспільства виявило проблему формування домінуючих антропологем, на основі яких здійснюється відтворення культурних зразків і норм. За відсутності розвинутого громадянського суспільства, межа розвитку людини починає визначатися переважно інтересами влади. Існуюча структура домінування за посередництвом педагогічної моделі відтворюється як розподіл на тих, хто має право володарювати, керувати, навчати та пояснювати (еліти), і тих, в кого його немає (маси). У просторі сучасності утворюється нова антропологічна реальність, яка виробляє нові проекти людської ідентичності, які вступають у конкурентну боротьбу за визнання із традиційними взірцями культурної або національної ідентичності.

На основі генеалогічного методу здійснено дослідження трансформативного потенціалу інновацій. Показано, що революційна сила інноваційної економіки формує нову людину, її потреби і здібності, руйнує традиційні цінності, норми та ієрархії, створює відповідні форми контролю і влади. У швидкоплинному світі трансгресивний характер інновацій спричиняє розгортання нігілізму як світоглядного принципу інформаційно-цифрової реальності. В умовах динамічного прискорення темпів життя нігілізму потрібно протиставити спроможність утримувати всезагальні смислові виміри реальності у контекстах плинної сучасності. Освіта в ситуації перериву звичного порядку речей прокладає шлях для збереження спадщини минулого від забуття до відтворення в нових формах інтелекту і творчості.

Ключові слова: освіта, влада, мислення, знання, інформаційний світ, творчість, інновація, особистість.

SUMMARY

Lipin M. V. Education and power in socio-cultural challenges of the information-based world. – Qualifying scientific work on the rights of a manuscript.

The dissertation for a scientific degree of the doctor of philosophical sciences in a specialty 09.00.03 - social philosophy and philosophy of history. – Kyiv National University of Trade and Economics. Ivan Franko National University of Lviv. – Kyiv, 2020.

The dissertation explores the essence of education and power as two ways of constituting human subjectivity in the context of challenges of the information-based world. In modern society, knowledge and science are becoming the leading productive force of intensive means of production, which actualizes the problem of education as a determining factor in the intellectual and creative development of the individual and community. At the same time, the dynamics of transformations of the place, meaning and role of knowledge in the modern information-based and digital reality actualize the issues of changes in the education system, which is the most important factor in the development of our civilization. Today, education, due to its universal nature, is responsible for the further progress of society. Its active development depends on the nature and content of the education system, the level of education of the population.

Considering the growing variability and uncertainty of the trajectories of the plural world, which deepen the crisis of education, the dissertation identifies intellectual strategies for its modernization. Reflections on modern education take place in a situation of expanding the objectification of knowledge and thinking in various areas of socio-cultural reality, which necessarily includes new phenomena that take it beyond the traditional understanding of the disciplinary boundaries of socio-philosophical discourse - in particular, power. The need to involve philosophy and its methodological reflections in understanding teaching and education in cooperation with power is due to the fact that education can be a means of legitimizing or criticizing any socio-cultural phenomenon, a tool for its symbolic presentation and authorization of practices inherent to social system within an influential value system.

The essence of power, noted in the dissertation, represents itself as a tool for obtaining public goods and actualization of new opportunities for self-realization of

an individual or group. From this position, the functioning of power is analyzed as a test for values, moral action, self-knowledge and human thinking, which is due to the desire of domination to separate in the sense of the ontological principle of existence, which replaces the original plurality of the world.

The discourse of power in the history of philosophy emphasizes its belonging to the «chosen minority» as opposed to the «mass», power relations are defined as a confrontation of forces, and the social world is understood as an eternal war of competing wills. It is revealed that the absolutization of power relations as an ontological basis of reality leads to the denial of truth and the development of authoritarian arbitrariness, which is based only on force. The obstacle to the organization of society solely on the basis of the struggle of tough, strong-willed individuals, says the dissertation, is the spiritual and cultural foundation of society, the main role in the formation of which belongs to education.

In the dissertation work the correlation of knowledge and power in the situation of informatization of all spheres of social reality is revealed. The analysis showed that the way of thinking formed in the context of new educational norms and principles in the industrial age has a material and economic context and is a measure of determining the «usefulness» of the individual, for the formation of which «useful» knowledge is formed. In this context, the constitution of education as an institutional center for the development of public space for discussion and reflection, a culture of thinking, without which the very idea of a democratic community and civil society is impossible.

It is noted that the introduction of contextual knowledge into the educational process as a condition for the development of thinking and activity of all subjects involved in it can transform educational process into a space of creativity and freedom. Concentrating the fundamental problems of human existence, thinking can be understood as a personal way of existence, in which the search for and cognition of the meanings of reality involves bringing oneself in line with its essential dimensions. It is proved in the dissertation, that the development of human thinking

depends on socio-cultural, political and economic preconditions, in which it manifests itself.

In the dynamics of the global world, the reform of education becomes important, which involves the definition of new value imperatives, theoretical and methodological principles. An important task is to overcome the selfish «instinct» by means of education and upbringing, which helps to identify socio-cultural and intellectual priorities of the individual. The most effective in overcoming the problem of «selfishness» is the principle of anthropocentrism, which today affirms the meaning of education, its content and the necessary foundation for self-affirmation. In the dissertation study the research of heuristic potential of anthropocentrism as a new paradigm of education, which is realized in the ability to provide resistance to degradation and spiritual collapse of modern mass culture and commodification of society. The analysis showed that philosophical and anthropological paradigms and socio-pedagogical concepts are developed based on the criterion of truth or power. The images of the «right» person incorporated into the educational space are defined as means of struggle for the right to impose a legitimate image of a person and to carry out the procedure of normalization of social interaction.

Each historical epoch and social sphere of existence produces inherent in them, demanded «here and now» qualities and abilities of individuals. Under the guise of abstract anthropocentrism, one of the attributes of human existence is elevated at the expense of all others. In the industrial age, knowledge, thinking, personality and education were reduced to instrumental knowledge, rational rationality, a highly specialized expert and the process of forming a useful individual. Education, as a space of self-organization, emphasized in the dissertation, should be focused on understanding and producing holistic knowledge, which is possible under the unity of intellectual, emotional and volitional component of human activity, which results in integral (contextual) knowledge.

Consideration of the essence of power allows us to define it as a tool for the development and creation of social reality and its subject, it actively penetrates into the meanings of the world, ideologizes them and uses them. The decisive role in this

process is played by education, which loses the basis for self-development and begins to perform service functions. Where the power, which embodies socio-economic needs, asserts its rights, there is a change, reformatted reality, including the reality of education.

The study contains an analysis of the principles of self-organization of education as a prerequisite for the implementation of its autonomy and the formation of the sphere of free development of thinking personality. It is revealed that the characteristics of emergence are expedient to be applied in the studies of education systems. The emergence of education is seen not only as a result of the organization of a certain integrity, but also as a property of its subjects, which change in the process of interaction. As a result, education as an emergent system allows individuals to interact in a particular community to acquire new properties and qualities. The formation of an emergent system makes it impossible to reduce its elements to the status of separate, isolated components.

To ensure the full development of the individual in the process of learning and education, a prerequisite is the introduction of creative initiative of all interested persons. The paper proves that the orientation of creativity and power as constitutive principles of the educational space differs, although despite their opposition, they can never completely displace each other. Power, the author emphasizes, ensures the stability and reproducibility of the structure of the educational process, while creativity provides its meaningfulness, universality and humanity. The nonlinearity and uncertainty of the prospects for the development of civilization, noted in the dissertation, forms the preconditions for risky openness and incompleteness, which determines the importance of creative and responsible human participation in determining the future.

The study of the essence of education in the context of the transformation of society has revealed the problem of the formation of dominant anthropologies, on the basis of which the reproduction of cultural patterns and norms is carried out. In the absence of a developed civil society, the limits of human development begin to be determined primarily by the interests of government. The existing structure of

domination through the pedagogical model is reproduced as a division into those who have the right to rule, manage, teach and explain (the elite), and those who do not have such right (the masses). In the space of modernity, a new anthropological reality is formed, which produces new projects of human identity, which enter into a competitive struggle for recognition with traditional models of cultural or national identity.

Based on the genealogical method, the research of transformative potential of innovations is carried out. It is shown that the revolutionary force of the innovative economy forms a new person, his needs and abilities, destroys traditional values, norms and hierarchies, creates appropriate forms of control and power. In the fleeting world, the transgressive nature of innovation causes the development of nihilism as a worldview principle of information and digital reality. In the conditions of dynamic acceleration of the pace of life, nihilism must be opposed to the ability to maintain the universal semantic dimensions of reality in the contexts of current modernity. In a situation of interruption of the usual order of things education paves the way for the preservation of the heritage of the past from oblivion to reproduction in new forms of intelligence and creativity.

Key words: education, power, thinking, knowledge, information-based world, creativity, innovation, personality.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Наукові праці, у яких опубліковані основні наукові результати дисертації

Одноосібні монографії:

1. Ліпін М. В. Освіта в модифікаціях сучасного світу: монографія. Київ: КНТЕУ, 2018. 340 с. (16,2 друк. арк.).

Розділи у колективних монографіях:

2. Ліпін М. В. Творчість та інновація як орієнтири розвитку освіти. *Феномен інновації: освіта, суспільство, культура* / за ред. В. Г. Кременя. Київ: Педагогічна думка, 2008. С. 121–168. (2,5 друк. арк.).
3. Філософія грошей в епоху фінансової цивілізації: монографія / кол. авт.; ред.: Т. С. Смовженко, З. Е. Скринник; авт. передм.: Т. С. Смовженко. Київ: УБС НБУ, 2010. С. 340–348; 392–396. (*Авторський внесок: підрозділи 5.6 і 6.1. що становить 1,2 друк. арк.*).
4. Ліпін М. В. Освіта як «фабрика еліти»: quo vadis? *Еліта: витоки, сутність, перспектива* / за ред. В. Г. Кременя. Київ: «Знання» України, 2011. С. 211–274. (3,5 друк. арк.).
5. Ліпін М. В. Творчість у навчальному процесі. *Формування і розвиток інтелектуально-творчого потенціалу студентів*. Київ: КНТЕУ, 2012. С. 172–198. (1,2 друк. арк.).
6. Ліпін М. В. Креативні виміри «порядку» і «хаосу» в параметрах невизначеності. *Синергетика і творчість* / за ред. В. Г. Кременя. Київ: ІОД НАПН України, 2014. С. 194–224. (2,0 друк. арк.).
7. Ліпін М. В. Освіта у пошуках нових орієнтирів самоорганізації. *Синергетика і освіта* / за ред. В. Г. Кременя. Київ: ІОД НАПН України, 2014. С. 167–193. (2,0 друк. арк.).
8. Ліпін М. В. Мислення як основна справа освіти. *Критичне мислення: освіта, творчість, цінності* / за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ: ІОД НАПН України, 2017. С. 146–200. (3,2 друк. арк.).

9. Ліпін М. В. Ідентичність особистості: сучасний контекст. *Самоідентифікація особистості: філософський аналіз* / за заг. ред. Г. Ф. Хоружего. Київ: КНТЕУ, 2018. С. 132–189. (4,0 друк. арк.).
- Наукові статті, опубліковані у фахових виданнях України:*
10. Ліпін М. Від неможливості творчості до «смерті суб'єкта». *Науковий вісник Чернівецького університету*. 2009. Вип. 466–467. С. 174–180. Серія: «Філософія». (0,52 друк. арк.).
11. Ліпін М. Нігілістичні основи ідеології. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. 2009. № 28. С. 60–65. Серія: «Філософські науки». (0,5 друк. арк.).
12. Ліпін М. Влада та спілкування. *Науковий вісник Чернівецького університету*. 2010. Вип. 504–505. С. 139–143. Серія: «Філософія». (0,5 друк. арк.).
13. Ліпін М. Проблема полагання цели трансформації образования. *Філософські пошуки*. 2010. Вип. XXXII. С. 254–265. (0,55 друк. арк.).
14. Ліпін М. Гроші як універсальний знак влади. *Гуманітарні студії: збірник наукових праць*. 2015. Вип. 26. С. 162–169. (0,5 друк. арк.).
15. Ліпін М. В. Діагностика нашого часу: генеалогія «Brave new world». *Проблеми гуманітарних наук: Збірник наукових праць ДДПУ імені Івана Франка*. 2015. № 35. С. 60–70. Серія: «Філософія». (0,6 друк. арк.).
16. Ліпін М. Антропоцентризм як онтологічна крадіжка. *Гілея: науковий вісник*. 2016. Вип. 108 (№ 5). С. 158–161. (0,5 друк. арк.).
17. Ліпін М. «Цілісне знання» у вимірах освіти. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. 2015. Вип. 35, Т. III (15). С. 154–161. (0,5 друк. арк.).
18. Ліпін М. Освіта як простір розвитку сутнісних сил особистості. *Вісник КНТЕУ*. 2015. № 3 (101). С. 39–48. (0,6 друк. арк.).
19. Ліпін М. Перспективи самовизначення людини у ситуаціях невизначеності. *Науковий вісник Чернівецького університету*. 2015. Вип. 754–755. С. 81–86. Серія: «Філософія». (0,4 друк. арк.).

- 20.Ліпін М. Мислення як основна справа освіти. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. 2015. Вип. 36, Т. III (63). С. 89–97. (0,5 друк. арк.).
- 21.Ліпін М. Культурно-історична пам'ять як спосіб відтворення людської сутності. *Вісник КНТЕУ*. 2016. № 2 (106). С. 86–95. (0,57 друк. арк.).
- 22.Ліпін М. Культ успіху. Інновація. Творчість. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. 2016. № 10 (335) С. 63–68. Серія: «Філософські науки». (0,5 друк. арк.).
- 23.Ліпін М. Традиція, традиціоналізм, відповідальність: соціально-політичні виміри. *Проблеми гуманітарних наук. Збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2019. Вип. 41. С. 77–95. Серія: «Філософія». (0,62 друк. арк.).
- 24.Ліпін М. «Просторовий поворот» на перехресті історії. *Вісник КНТЕУ* 2017. № 2 (112). С. 41–54. (0,55 друк. арк.).
- 25.Ліпін М. Трансформації пам'яті в «інформаційному суспільстві». *Вісник Львівського університету: Філософсько-політологічні студії*. 2018. № 18. С. 136–142. (0,5 друк. арк.).
- 26.Ліпін М. В. Дискурс ідентичності як ідеологічний проект. *Актуальні проблеми філософії та соціології*. 2018. № 22. С. 82–90. (0,52 друк. арк.).
- 27.Ліпін М. Потестарні механізми виробництва «картини світу». *Вісник КНТЕУ*. 2018. № 1. С. 33–44. (0,55 друк. арк.).
- 28.Ліпін М. Перспективи знання і освіти в інформаційному світі. *Філософські обрії. Науково-теоретичний журнал*. 2019. № 42. С. 144–148. (0,5 друк. арк.).
- 29.Ліпін М. Творчість та креативність: способи людського існування. *Вісник КНТЕУ*. 2019. № 1. С. 79–91. (0,57 друк. арк.).
- 30.Ліпін М. В., Гусева Н. Ю. Суперечності цілісного знання та інформації в сучасному суспільстві. *Гілея: науковий вісник*. 2019. № 145 (6). С. 50–53. (Авторський внесок: збір і опрацювання матеріалу присвяченого сутнісним вимірам цілісного знання та його місцю в інформаційному світі, виділено

роль інформаційно-комунікативних технологій як основної детермінанти трансформацій епістемологічних стратегій сучасності, що становить 0,3 друк. арк.)

- 31.Ліпін М. Сенси освіти в параметрах нігілізму. *Людинознавчі студії: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2020. № 40. С. 77–94. Серія: «Філософія». (0,6 друк. арк.).
- 32.Ліпін М. В. Давньогрецький поліс як простір розвитку мислення. *Вісник КНТЕУ*. 2020. № 1 (129). С. 14–27. (0,57 друк. арк.).

Наукові статті у фахових виданнях іноземних держав:

- 33.Липин Н. Проблема власти и насилия (в контексте творчества Ф. М. Достоевского). *Вестник философии и социологии Курского государственного университета*. 2014. № 2. С. 72–78. (0,5 друк. арк.)
- 34.Липин Н. Другой и Я: парадокс конститутивности субъектности. *Аль-Фараби. Журнал социогуманитарных исследований Института философии, политологии и религиоведения Министерства образования и науки Республики Казахстан*. 2015. № 3 (51). С. 84–93. (0,52 друк. арк.)
- 35.Lipin N. The logics of the subjectiveness' constitutiveness. *The Kazakh-American Free University Academic Journal*. 2015. No. 7. P. 40–46. (0,5 друк. арк.)
- 36.Lipin M. Gusieva N., Kuzymenko I. Temporal dimensions of identity in parameters «post-». *International Journal of Economics & Society*. 2016. Vol. 2, Issue 7. P. 56–62. (Авторський внесок: збір і опрацювання матеріалу присвяченого дискурсу ідентичності в параметрах аісторичності сучасного світу, виділено взаємозв'язок ринкової економіки, нігілізму і процесу самоідентифікації, що становить 0,4 друк. арк)
- 37.Липин Н. Власть как способ опосредования реальности. *Вестник Казахстанско-Американского Свободного Университета*. 2016. № 4. С. 3–8. (0,4 друк. арк.)

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

- 38.Ліпін М. В. Мислення в параметрах освіти. *Верифікація когнітивних практик та самореалізація особистості*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Київ, 21 жовт. 2015 р.). Київ: ІОД НАПН України, 2015. С. 71–74. (0,2 друк. арк.).
- 39.Ліпін М. В. Этика, эстетика, политика. *Етичне та естетичне в людському світовідношенні*: тези Міжнар. наук. конф. «XXVII-мі Читання, присвячені пам'яті засновника Львівсько-Варшавської філософської школи Казимира Твардовського» (Львів, 11–12 лют. 2015 р.). Львів, 2015. С. 45–50. (0,32 друк. арк.).
- 40.Ліпін М. Насколько сознательно образование? *Гуманізм. Людина. Свідомість*: матеріали 27-мі Міжнар. людинознавчих філос. читань (Дрогобич, 16–17 жовт. 2015 р.). Дрогобич: ДДПУ, 2015. С. 34–39. (0,3 друк. арк.).
- 41.Ліпін М. В. Освіта та мислення в горизонті утопії. *Особливості сучасного мислення особистості в умовах ціннісних трансформацій*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Київ, 24 жовт. 2017 р.). Київ: ІОД НАПН України, 2017. С. 57–64. (0,4 друк. арк.).
- 42.Ліпін М. Цифрова трансформація освіти в контексті соціально-економічних метаморфоз сучасного суспільства. *Smart-освіта: ресурси та перспективи*: матеріали III Міжнар. наук.-метод. конф. (Київ, 7 груд. 2018 р.). Київ: КНТЕУ, 2018. С. 39–42. (0,35 друк. арк.).
- 43.Липин М. Воображение как голос реальности. *Гуманізм. Людина. Уява*: матеріали Міжнар. людинознавчих філософ. читань (Дрогобич, 15 жовт. 2018 р.). Дрогобич: ТзОВ «Трек ЛТД», 2018. С. 36–44. (0,5 друк. арк.).
- 44.Ліпін М. В. Міфологія креативності в інформаційному світі. *Геніальність і обдарованість: перспективи творчості в ситуації інформаційного світу*: Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 23 жовт. 2019 р.). Київ: ІОД НАПН України, 2019. С. 85–89. (0,3 друк. арк.).

Наукові праці, які додатково відображають результати дисертації:

- 45.Ліпін М. Суперечність інновації та творчості в умовах сучасного суспільства. *Актуальні проблеми психології: Проблеми психології обдарованості*. 2008. Т. 6. Вип. 3. С. 159–163. (0,4 друк. арк.).
- 46.Ліпін М. В. Боротьба за освіту: економіка та «пост-економіка». *Філософія фінансової цивілізації: людина у світі грошей*: збірник наукових праць. 2009. С. 395–401. (0,5 друк. арк.).
- 47.Ліпін М. В. «Людський фактор» економічного розвитку. *Філософія фінансової цивілізації: людина у світі грошей*: збірник наукових праць. 2011. С. 284–288. (0,4 друк. арк.).
- 48.Ліпін М. В. Креативні основи обдарованості. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2013. № 2. С. 31–32. (0,2 друк. арк.).
- 49.Липин Н. Размышления о становлении человека и проблемах власти в контексте чтения Достоевского. *Творчество Ф. М. Достоевского и мировая философия (современные ракурсы и отзвучивания)*. Львов: Лига-Пресс, 2015. С. 134–151. (0,8 друк. арк.).
- 50.Ліпін М. В. Креативність в «кривих дзеркалах» фінансової цивілізації *Філософія фінансової цивілізації: людина у світі грошей*: збірник наукових праць. 2015. С. 214–221. (0,51 друк. арк.).
- 51.Ліпін М. Ідентичність у вимірах «фінансової цивілізації». *Філософія фінансової цивілізації: людина у світі грошей*: збірник наукових праць. 2016. С. 230–237. (0,4 друк. арк.).
- 52.Ліпін М. В. Новоевропейські витоки «інформаційного суспільства». *Філософія фінансової цивілізації: людина у світі грошей*: збірник наукових праць. 2017. С. 193–199. (0,42 друк. арк.).
- 53.Ліпін М. Продуктивна уява як основа творчості. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*. 2018. № 2. С. 112–120. (0,6 друк. арк.).

- 54.Ліпін М. Метаморфози «волі до творчості» у світі грошей. *Філософія фінансової цивілізації: людина у світі грошей*: збірник наукових праць. 2018. С. 303–311. (0,5 друк. арк.).
- 55.Ліпін М. Суперечності процесу адаптації в контексті людського розвитку. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*. 2018. Вип. 1. С. 107–113. (0,51 друк. арк.).
- 56.Ліпін М. Розум виховання і виховання розуму. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*. 2019. Вип. 1. С. 76–82. (0,5 друк. арк.).
- 57.Ліпін М. В. Творчість і освіта в умовах «фінансової цивілізації». *Філософія фінансової цивілізації: людина у світі грошей*: збірник наукових праць. 2019. С. 234–241. (0,52 друк. арк.).

ЗМІСТ

ВСТУП	21
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ДИСКУРСІВ ВЛАДИ ТА ОСВІТИ.	32
1.1. Концепт влади як предмет соціально-філософського аналізу	32
1.2. Архітектоніка освіти в контексті соціально-культурного хронотопу	51
1.3. Проблемне поле і теоретико-методологічні принципи дослідження	69
Висновки до розділу 1	89
РОЗДІЛ 2. МИСЛЕННЯ І ЗНАННЯ У ГЕТЕРОГЕННОСТІ СОЦІАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО ПРОСТОРУ	91
2.1. Форми розвитку мислення: παιδεία, Bildung, освіта	91
2.2. Людиноцентризм освіти vs викликам антропоцентризму	109
2.3. Співвідношення інтенцій мереж мислення і знання в світі інтерсуб'єктивних відносин	129
Висновки до розділу 2	147
РОЗДІЛ 3. ТОПОСИ ОСВІТИ У КОНТЕКСТАХ НОВИХ СПОСОБІВ САМООРГАНІЗАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА	150
3.1. Потестарні виміри соціального існування	150
3.2. Освіта як емерджентна система	170
3.3. Влада і творчість в репрезентаціях освіти і пізнання	195
Висновки до розділу 3	219
РОЗДІЛ 4. СОЦІАЛЬНІ ОБРАЗИ ОСВІТИ В АТТРАКТОРАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ	222
4.1. Перспективи трансформації освіти в потенціях конструювання реальності	222
4.2. Практики виробництва еліти у формулах влади і освіти	244
4.3. Ідентичність в параметрах глобального медіасоціуму	265
Висновки до розділу 4	285
РОЗДІЛ 5. КОНТРОВЕРЗИ ІННОВАЦІЇ І ТВОРЧОСТІ В СЕМІОЗИСІ ІНФОРМАЦІОНАЛЬНИХ СТРУКТУР	288
5.1. Генеалогія трансформативного потенціалу інновацій	288
5.2. Трансгресивні модуси культури в комунікаційному образі життя	306

5.3. Креативи та морфологія нігілізму: існування на межі	325
Висновки до розділу 5	346
ВИСНОВКИ	349
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	354
ДОДАТКИ	403

ВСТУП

Обґрунтування вибору теми дослідження. Сучасна епоха демонструє завершення переходу від екстенсивного до інтенсивного типу господарювання, що характеризується запитом на вдосконалення нових технологій і відповідної їм моделі людини, яка конструює соціальну реальність. В індустріальному суспільстві найбільш цінним активом організацій, фірм, об'єднань було технічне обладнання як умова та матеріальний ресурс економічного зростання. У ситуації інформаційного світу найважливішим активом постає творча, дієва людина, яка здатна продуктивно використовувати знання для вирішення поставлених завдань. Сьогодні важливого значення набуває питання збільшення продуктивності її інтелектуально-мисленнєвої діяльності.

Ускладнення структури природних, соціально-економічних і культурних процесів в інформаційному світі перетворило знання на провідну силу інтенсивного розвитку суспільства. Мислення, інтелект, їх практичне втілення в процеси життя стають основою для запровадження нових технологій, підвищення їхньої якості, створення нових форм організації соціальної діяльності. Зазначена обставина стала причиною формування нових типів суспільно-економічних відносин, нових способів управління ними. У результаті можна спостерігати зміну владних і політичних способів керування людьми, їх знанням, свідомістю та мисленням.

Водночас динаміка трансформацій місця, значення і ролі знання в сучасній інформаційно-цифровій реальності актуалізують питання змін у системі освіти, що постає найважливішим фактором розвитку нашої цивілізації. Нині освіта в силу свого універсального характеру є відповідальною за подальший прогрес суспільства. Його активний розвиток залежить від характеру та змісту системи освіти, рівня освіченості населення. Однак залежність освіти від форм влади, її способів і методів управління, що ствердилися в період домінування екстенсивної праці, продовжують

стримувати розвиток інноваційної освітньої системи, і, відповідно, розвиток всіх людей, які мають отримати завдяки їй підготовку до життя і діяльності.

Потрібно враховувати, що процеси динаміки мінливості та невизначеності сучасного світу поглиблюють кризу освіти. Разом із тим, вони сприяють виникненню нових перспектив і можливостей її модернізації. Проте постають запитання: «На яких засадах буде здійснюватися трансформація системи освіти? Якою метою буде визначатися її діяльність, який образ і тип людини вона буде формувати?»

У цих умовах набуває актуальності соціально-філософський аналіз освіти і влади як двох способів конституювання людської особистості та суспільства. Освіта є однією з найважливіших сфер суспільного життя, у якій відбувається реалізація практик влади в процесі творення особистості. Тому важливо дослідити форми, способи та наслідки присутності влади в сучасній освітній діяльності, у процесах відтворення культурних зразків сприйняття світу, а також формування знання, раціональної поведінки та способів мислення. Чи може людина залишатися суб'єктом влади, перетворюючи навколишній світ, культуру і себе на ресурс економічного зростання? Чи не перетвориться знання та науково-технологічний розвиток, що здійснюється на його основі, на новий ресурс влади, яка, використовуючи сучасні інформаційно-комунікативні технології й освіту, набуває небачених раніше можливостей маніпулювання свідомістю людини? Вочевидь соціально-філософське дослідження наукової проблеми взаємовідношення освіти і влади в процесах інтелектуальної, пізнавальної, творчої діяльності постає важливим завданням для виявлення подальших перспектив розвитку людини, з урахуванням змін і кардинальних трансформацій усіх сфер та інститутів соціального життя. Усе сказане підкреслює актуальність і своєчасність дисертаційного дослідження щодо виявлення сутнісної взаємодії освіти та влади у творенні реальності.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження є складовою частиною комплексних науково-дослідних робіт кафедри філософії, соціології і політології «Економічний

структурогенез у філософських рефлексіях ХХІ ст.», «Філософські рефлексії культурно-історичних трансформацій суспільства та людини в умовах багатополярного світу», що входять до тематичного плану науково-дослідної роботи Київського національного торговельно-економічного університету, а також виконання наукової теми Інституту обдарованої дитини Національної академії педагогічних наук України «Критичне мислення як чинник розвитку обдарованості людини в сучасних трансформаціях соціокультурних цінностей» (номер державної реєстрації 0115U002352).

Мета і завдання дослідження. Мета дисертаційної роботи полягає в соціально-філософському аналізі освіти та влади як двох способів конституювання людини та суспільства, виявленні сутності, функціональної ролі, особливостей їх прояву та співвідношення в контексті фундаментальних соціально-культурних викликів інформаційного світу.

Постановка мети зумовлює необхідність розв'язання таких дослідницьких **завдань**:

- здійснити теоретичну реконструкцію еволюції концепції освіти, виявити її універсальні виміри й історично мінливі форми;
- з'ясувати сутність феномену влади та визначити перспективи її трансформації в динаміці інформаційного світу;
- дослідити співвідношення та соціальні передумови влади і творчості як способів конституювання суб'єктності в соціально-комунікативному середовищі;
- визначити перспективи дискурсу людиноцентризму у вітчизняній системі освіти та виявити його потестарний потенціал;
- обґрунтувати завдання розвитку рефлексивного мислення як смислотворчого фактору для системи освіти в модусах інформаційного світу;
- встановити соціально-економічні чинники актуалізації інтелектуально-творчої діяльності та здійснити аналіз її можливостей у параметрах знання, смислу й інформації;

- дослідити практичні та теоретичні аспекти перетворення освіти на емерджентну систему у вимірах «нелінійного» розвитку суспільства;
- схарактеризувати механізми здійснення влади у її взаємозв'язку з проблемою співвідношення індивіда та деперсоналізованого світу;
- уточнити конструктивну роль освіти як головного інструменту продукування та селекції еліти в просторі «відкритого» соціуму;
- розкрити концептуальні засади формування і трансформації соціальної та індивідуальної ідентичності в транзитивних умовах кризи освіти;
- виявити евристичний потенціал творчості та креативності як різних стратегій самоздійснення особистості в контекстах суспільства, влади й освіти;
- дослідити соціокультурні наслідки функціонування освіти у взаємодії з владою в ситуаціях модерного і постмодерного суспільств.

Об'єктом дослідження є влада й освіта як визначальні чинники конституювання суб'єктності людини.

Предметом дослідження є видозміни розвитку людської суб'єктності в умовах сучасних трансформацій влади й освіти.

Методи дослідження визначені колом поставлених завдань, об'єктом і предметом дисертаційної роботи, її метою здійснити дослідження влади й освіти як способів творення людини та суспільства. Принцип об'єктивності дав змогу здійснити аналіз наукових розробок проблем влади й освіти та методологічно-теоретичних рефлексій їх співвідношення, сприяв використанню соціально-філософських дискурсів і аргументів у генезі їх логічної та текстуальної послідовності. Системно-функціональний підхід сприяв розгляду змістовних вимірів освіти і влади в соціокультурних пріоритетах модерного і постмодерного суспільств. Поєднання методів філософської антропології, філософії освіти, феноменології, синергетики дало змогу розкрити особливості розвитку влади в генезі соціально-філософського знання, економічної та політичної практики. Застосування методу деконструкції виявило смислові виміри традиційної та сучасної освіти в контексті їх трансформацій. Використання філософсько-антропологічного методу надало можливість

акцентувати на плюральній сутності суб'єктивності людини у її взаємодії з владою. Феноменологічний підхід сприяв дослідженню природи влади й освіти в руслі аналізу способів буття людини в трансформаціях сучасного суспільства. Методологічні підходи історико-філософської парадигми та сучасних філософських дискурсів виявили змістовний взаємозв'язок влади, освіти й соціально-культурної практики в їх продуктивній цілісності. Використання евристичних методів підтвердило важливість смислового взаємозв'язку освіти і влади для виявлення перспектив їх подальшого розвитку в контекстах аксіологічного та праксеологічного, раціонального й ірраціонального, трансцендентного та трансцендентального, логічного й алогічного. Для виявлення антропоцінісних аспектів сучасної освіти було використано методи контамінаційної та постнекласичної раціональності. Для осмислення кризи освіти в умовах динаміки розвитку інформаційних технологій застосовано метод компаративістики. З метою аналізу продуктивності взаємодії влади й освіти, їх модифікацій і продуктивної взаємодії з соціальним розвитком було використано інституційний підхід та історико-генетичний метод. Завдяки застосуванню методу герменевтики досліджено сферу освіти як умову розвитку сутнісних сил людини.

Наукова новизна одержаних результатів. У дисертації вперше здійснено соціально-філософський аналіз феноменів освіти і влади, що постають двома способами формування та розвитку суспільства в соціально-культурній, економічній діяльності шляхом синергії їх раціональних, ціннісних, прагматичних складових у параметрах розвитку педагогічних і навчальних практик. На засадах поєднання методологічних рефлексій класичної та сучасної філософії досліджено перспективи впровадження результатів продуктивної взаємодії освіти і влади в процесі суспільного життя та навчальної діяльності.

Уперше:

– здійснено теоретико-методологічне дослідження освіти в кореляції з владою з урахуванням сучасного переходу від виробництва речей до виробництва інформації, символів і знаків, що зумовило трансформацію форм

організації влади від примусу до цифрового контролю та підвищило роль освіти у відтворенні соціальної диференціації, відповідних їй інтелектуальних рефлексій мислення і зростання можливостей конституювання соціально-толерантного ставлення до світу;

– розкрито концептуальні смисли освітньої діяльності, яка в контексті плюральної дійсності створює можливості постановки та розв’язання актуальних соціальних, економічних, політичних і культурних проблем, впливаючи на способи їх пізнання й осмислення, з урахуванням впливу освіти на трансгресивну динаміку соціально-активних форм життя;

– здійснено теоретичне обґрунтування концептів освіти та влади як визначальних способів індивідуалізації сучасної людини, формування її уявлень про норму і девіацію, дисципліну і регулювання діяльності, що дало змогу розкрити модифікації влади в ситуації «плинного» суспільства від ієрархічних моделей «суб’єкт-об’єктних» до демократичних, «ризомних» і «мережевих» моделей «суб’єкт-суб’єктних» відносин;

– доведено значення творчості та влади як різних стратегій організації соціальних зв’язків та освітніх відносин у процесах генези особистості і репрезентації простору інтерсуб’єктивної комунікації, можливими модусами виявлення якої можна вважати спілкування, діалог та обмін інформацією;

– визначено мислення індивіда як спроможність співіснування з іншими людьми в модусах «відкритості», «свободи» і «нелінійності»; відповідно до аргументації статусу мислення як головної мети освіти здійснено концептуалізацію смислового наповнення навчання та виховання індивіда;

– обґрунтовано, що в ситуації «деперсоналізації» людини її творча активність упродовжується у визначені соціально-економічною системою потреби, зумовлюючи редукцію творчості до абстрактної новизни, соціально-культурними наслідками якої постають нігілізм, невизначеність і перехід від трансценденції до трансгресії.

Набуло подальшого розвитку:

– розуміння освіти як емерджентної системи, здатної до самоорганізації та самовизначення безвідносно до зовнішньої каузальності, зокрема впливу влади, що репрезентує наявну соціальну диференціацію і підтримку певних соціальних груп;

– міждисциплінарний аналіз сутності освітнього процесу в контексті дискурсу простору та середовища як двох конфігурацій організації соціальної взаємодії; автором доведено, що в першому випадку людина зорієнтована на можливість і необхідність розуміння, а в другому – на поставлену мету без контекстуального змісту та його інтерпретації;

– положення про перспективи розвитку рефлексивного мислення в контексті об'єктно-суб'єктної взаємодії вчителя і учня, зумовлюючи необхідність їх трансформації відповідно до критеріїв свободи, відповідальності й відкритості;

– вивчення амбівалентності людської ідентичності як синергії тотожності і відмінності, сталості і перетворення, яка передбачає активну та творчу трансформацію повсякденного досвіду людини в смисловий вимір.

Уточнено:

– перспективи розвитку навчання і виховання в контексті процесів нігілізму, релятивізму й невизначеності у ситуації цифрової реальності;

– поняття «мислення» як когнітивної здібності й етико-онтологічної спроможності в подальшому розвитку «життєвого світу» людини;

– основи розуміння освіти як фактору становлення особистості в соціально-культурних, політичних та економічних процесах інформаційного світу;

– антропологічні засади освітнього процесу, що актуалізують здатність переходу людини від емпіричного існування до смислової визначеності;

– зміст творчої діяльності як фундаментальної передумови розвитку особистості та самовідтворення соціальної системи.

Практичне значення дослідження.

Практичне значення дисертації визначається включенням її головних висновків і позицій у подальшу розробку важливих політичних, ціннісних, освітніх, соціальних, культурних проблем соціальної філософії. Результати дисертаційної роботи можуть бути використані викладачами, науковцями, аспірантами, які вивчають можливості подальшого поступу освіти у взаємодії з чинником влади, їх когнітивні, моральні основи в контексті трансформації інтелекту та творчості. Матеріали дисертації доцільно використовувати в процесі теоретичного, методичного і змістовного забезпечення дисциплін «Соціальна філософія», «Культурологія», «Філософія освіти», «Політологія», «Інформаційні технології» тощо. Низку теоретичних положень дисертації може бути використано у виробленні методичних рекомендацій з навчальної та виховної роботи з учнями і студентами.

Особистий внесок здобувача полягає в соціально-філософському аналізі проблеми розвитку сучасної освіти в контексті влади та політичних владних відносин, поглибленні понять «освіта» і «влада» в параметрах сучасної інформаційно-цифрової реальності, експлікації та систематизації основних концепцій освіти і влади як процесів суб'єктивації у взаємодіях практичного та ціннісного, логічного й алогічного, встановленні передумов конституювання освіти як емерджентної системи. Положення наукової новизни дисертації та висновки були отримані автором у процесі самостійного дослідження. Для аргументації власної авторської позиції використано не перекладені раніше (переважно англomовні) монографії і статті дослідників феноменів влади й освіти та інші дослідницькі матеріали, на які здійснено відповідні покликання. Матеріали кандидатської дисертації на тему «Ідеологічні детермінанти людської життєдіяльності: соціально-філософський аналіз» (спеціальність 09.00.03 – соціальна філософія та філософія історії), захищеної у 2007 р., не використовувалися.

Апробація результатів дисертаційного дослідження. Основні положення і результати дисертаційної роботи було висвітлено й обговорено на засіданнях кафедри філософії, соціології та політології Київського

національного торговельно-економічного університету, а також викладено у тезах і доповідях автора на міжнародних, всеукраїнських, науково-практичних конференціях, серед яких: Всеукраїнська науково-практична конференція «Верифікація когнітивних практик та самореалізація особистості» (м. Київ, 2015); Міжнародні людинознавчі філософські читання «Гуманізм. Людина. Свідомість» (м. Дрогобич, 2015); Міжнародна наукова конференція «XXVII-мі Читання, присвячені пам'яті засновника Львівсько-Варшавської філософської школи Казимира Твардовського» (м. Львів, 2015); Міжнародна науково-практична конференція «Філософія фінансової цивілізації: людина у світі грошей» (м. Львів, 2015); X Міжнародна науково-практична конференція «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (м. Київ, 2015); Міжнародна науково-практична конференція «Філософія фінансової цивілізації: людина у світі грошей» (м. Львів, 2016); «Звітна наукова конференція за результатами роботи ІОД НАПН України» (м. Київ, 2016); Міжнародна наукова конференція «Дні науки філософського факультету – 2016» (м. Київ, 2016); 28-мі Міжнародні людинознавчі філософські читання «Гуманізм. Людина. Ідеальне» (м. Дрогобич, 2016); Міжнародна науково-практична конференція «Глобалізаційні виклики розвитку національних економік» (м. Київ, 2016); Міжнародна наукова конференція «XXVIII-мі Читання, присвячені пам'яті засновника Львівсько-Варшавської філософської школи К. Твардовського, за темою «Людина – соціум – історія: складності сучасних взаємин» (м. Львів, 2016); II Міжнародна науково-методична конференція «SMART-освіта: ресурси та перспективи» (м. Київ, 2016); Всеукраїнська науково-практична конференція «Трансформація засад формування та розвитку особистості в умовах сучасних соціальних викликів» (м. Київ, 2016); Міжнародна конференція «Феномен мистецтва як проблема філософії і культури Срібного віку» (м. Дрогобич, 2017); Всеукраїнська науково-практична конференція «Особливості сучасного мислення особистості в умовах ціннісних трансформацій» (м. Київ, 2017); Міжнародна наукова конференція «Дні науки філософського факультету – 2017» (м. Київ, 2017);

Міжнародна науково-практична конференція «Філософія фінансової цивілізації: людина у світі грошей» (м. Львів, 2017); III Міжнародна науково-методична конференція «SMART-освіта: ресурси та перспективи» (м. Київ, 2018); Наукова конференція «Місце методології у філософському та конкретно-науковому дискурсі: історія і сучасність» (м. Львів, 2018); Міжнародна науково-практична конференція «Філософія фінансової цивілізації: людина у світі грошей» (м. Львів, 2018); Міжнародна науково-практична конференція «Штучний інтелект contra людський мозок: перспективи обдарованості в динаміці інформаційного світу» (м. Київ, 2018); «Звітна наукова конференція за результатами роботи Інституту обдарованої дитини НАПН України у 2018 році» (м. Київ, 2019); Міжнародна науково-практична конференція «Філософія фінансової цивілізації: людина у світі грошей» (м. Львів, 2019); Міжнародна науково-практична конференція «Геніальність і обдарованість: перспективи творчості в ситуації інформаційного світу» (м. Київ, 2019); Всеукраїнський семінар-практикум «Формування компетентностей та персональних цінностей особистості учнів-членів МАН наукового відділення філософії та суспільствознавства» (м. Біла Церква, 2019); Всеукраїнська науково-практична конференція «Теоретико-методологічні трансформації економічної науки у XXI ст.: перспективи нової парадигми» (м. Київ, 2019); Всеукраїнська науково-практична конференція «Соціологічні тренди XXI століття: теоретичний концепт та практика інновацій» (м. Київ, 2019); VIII Міжнародна науково-практична конференція «Dynamics of the development of world science» (м. Ванкувер, 2020); Міжнародна науково-практична конференція «Філософія фінансової цивілізації: людина у світі грошей» (м. Львів, 2020); XXX-ті Міжнародні людинознавчі філософські читання «Гуманізм. Людина. Камо грядеши?» (м. Дрогобич, 2020).

Публікації. Основні ідеї та результати дисертаційної роботи викладено у 57 наукових працях, серед яких: індивідуальна монографія «Освіта в модифікаціях сучасного світу», розділи у 8 колективних монографіях, 48 статей, з-поміж яких 23 – у наукових фахових виданнях та виданнях, що

включені до міжнародних наукометричних баз даних, 5 – у наукових періодичних виданнях інших країн, 20 – статті в інших наукових виданнях і матеріалах наукових конференцій.

Структура дисертації зумовлена специфікою об'єкта, предмета та головними завданнями дослідження. Дисертація містить вступ, п'ять розділів основної частини, поділених на підрозділи, висновки та список використаної літератури. Загальний обсяг дисертації становить 412 сторінок, основна частина дисертації – 346 сторінок, список використаних джерел містить 586 найменувань.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ДИСКУРСІВ ВЛАДИ ТА ОСВІТИ

Видатному полководцю та політичному діячу Юлію Цезарю приписують слова: «Краще першим бути в маленькому галльському селі, аніж другим у Римі». Фактично йшлося про владу, яка відкриває можливості бути «першим». Однак влада не існує сама по собі, вона є невіддільною від політики, економіки, культури, релігії. З історії відомо, що всі видатні державні діячі, які багато зробили для своєї держави та народу, зазвичай були освіченими особистостями. У цій ситуації закономірно постає проблема взаємозв'язку та взаємовідносин влади й освіти. Тому важливо визначити, чим є влада як діяльність і як процес, і в чому полягає її вплив на освіту та взаємозв'язок із нею. Існує переконання, що кожна людина вважає себе придатною для складного і водночас бажаного заняття – влади. Однак досягають її не всі, що свідчить про її особливість і доступність не для всіх. А для кого? Для відповіді на це питання потрібно вияснити головні контури влади.

1.1. Концепт влади як предмет соціально-філософського аналізу

Питання про владу існує з часів виникнення людини та суспільства. З владою пов'язане все життя людини. Упродовж усієї історії людства відбувається постійна боротьба за владу на різних рівнях. Як тільки виникають відповідні умови, що дають змогу певному індивіду усвідомити власну здатність до активної діяльності, то з'являється думка про владу, поступово стверджуючись як прагнення до неї. Вважається, що влада стає інструментом, який надає можливість відкрити шляхи до отримання всіх благ.

Однак ці шляхи не так просто та легко пройти. Навіть той індивід, який вважає себе здатним до владної діяльності, може одразу наштовхнутися на низку таких перепон і труднощів, що можуть поставити перед несподіваними

випробуваннями, у результаті яких можна втратити все. Так само неправильно буде думка, що бажання, «хотіння» влади є шляхом до збагачення та досягнення «матеріального комфорту», оскільки «багато прикладів того, як влада не лише не дає багатства, а робить жебраком» [179, с. 361].

Разом із прагненням бути «першим» проблема влади полягає також в отриманні вдячності, насамперед амбітному бажанні мати титули, нагороди, привілеї, залишити свій слід в історії. «Володарювання не є окремою сутністю, яка “прикладається” до дійсності людини, – вважає С. В. Пролєєв. – Воно є тим онтологічним началом, без якого людське буття (як і його розуміння) стає неможливим. Отже, влада є тим, без чого феномен людини не може бути осягнуто» [368, с. 40]. Сенс аналізу влади полягає не в тому, щоб дати їй теоретичне визначення, а в спрямуванні його на самопізнання людини.

Влада – це одне з найбільш важливих питань для кожної людини. На думку Е. Канетті, головною перевагою є відчуття себе тим, хто «карає і милує». Тобто присвоєння «функцій Бога», оскільки «влада над життям і смертю – це його прерогатива [192, с. 345]. Тим самим влада є кроком до безсмертя. Однак не можна назвати цю мету провідною, головною для претендента на владу. На нижчих щаблях влади ця обставина не усвідомлюється, а на вищому рівні виникає відчуття ілюзорності своєї належності до безсмертних богів, з’являється усвідомлення своєї конечності (як усі).

Владу можна вважати сакральним покликанням, яке не кожний, якщо навіть доля і наділила його владними повноваженнями, усвідомлює. Дійсно, владна посада відкриває шлях до слави, популярності, багатства, колосальних можливостей самореалізації. У «Нікомаховій етиці» Арістотель прагнення до влади пояснював бажанням людини до самореалізації на шляхах політичного життя, однак за умови, якщо людина прагне робити добрі справи для людей, реалізовувати ідею суспільного блага. «Спільне благо дається тому, – писав філософ, – хто здійснює благодійність для спільного блага, а пошана (повага) і є таке благо, яке надається спільно» [14, с. 242].

Прагнення до успіху, слави містить психологічні та внутрішні мотиви. Зокрема, це бажання переконати себе у своїх чудових якостях відповідно до такого принципу: якщо багато людей вважають мене таким розумним, добрим, талановитим, сильним, таким, що кращий за інших, отже, так воно і є. Тому потрібно віддати себе на благо суспільства, «поділитися собою», згідно з принципом: «Якщо не я, то хто ж?». Ця обставина зумовлена поліфонією можливостей особистості, яка існує в декількох іпостасях. По-перше, це низка рис, ознак, характеристик, якими її наділяють інші особи, по-друге, полягає в сприйнятті себе особистістю, яка протиставляє себе оточуючому світу в ролі чогось унікального та неповторного. Цілком закономірним є прагнення людини зробити ці два образи тотожними. Таким чином, людина прагне як «его-ідентичності», так і «колективної ідентичності». Влада надає для цього найбільші можливості досягнення тотожності «Я» і «Ми», «особистості» і «соціуму» [179, с. 362].

Влада, попри всі пояснення, дослідження, залишається найбільш потаємним бажанням. Адже його реалізація, на думку більшості людей, розв'язує всі, або майже всі, проблеми. Визнання цієї істини спонукає застосовувати всі засоби для досягнення влади. Достатньо згадати відому тезу Н. Макіавеллі: «Мета виправдовує засоби». Причому не обов'язково для цього мати відповідну освіту, фамільні традиції, належність до привілейованого класу тощо. Цілком можливо бути й «пересічністю». «Пересічна людина не обов'язково є фашистом (чи чимось подібним до цього). У мирних умовах вона є звичайною, цілком нормальною людиною, яка бажає лише “ясності” і “чіткості”. Проте варто настати кризі, яка, зрозуміло, руйнує чіткість і ясність, і наш пересічний індивід, бажаючи повернення “порядку”, стає “здатним на все”. Мабуть, найбільш трагічне полягає в тому, що наш “герой” не є стороннім “чужим дядею”. Він міцно сидить в кожному з нас, до пори ховаючись у глибинах нашої підсвідомості» [446, с. 12], – зазначав І. В. Бичко.

У сучасній реальності більша частина суспільства вірить у залежність свого добробуту від розуму, вміння й особистих якостей, якими наділила владу

соціальна міфологія. Отже, життя цієї більшості («маси») постійно зорієнтоване на очікування благ від «вищих інстанцій». «Маленька» людина тому і маленька, що не вірить в себе. Вона сильна своєю пересічністю «як усі» («Воно» – М. Гайдеггер) [480, с. 204], належністю до маси.

Вирішальним чинником у досягненні влади як екзистенціальної мети є ставлення людини до феномену влади. Пояснюючи цей процес, Х. Ортега-і-Гассет ділить людство на «вибрану меншість» і «безлику масу», «натовп пересічностей». «Вибрана меншість» або перебуває у владі, або в опозиції до неї, або не звертає на неї увагу. Ставлення «маси» до соціального інституту влади є неоднаковим. З одного боку, у свідомості мас відбувається підміна власної компетентності (некомпетентності) стосовно особи, яка займає владне положення. Довіряючи соціальним міфам, «маса» тим самим знімає з себе відповідальність за управління процесами в суспільстві, передаючи її політикам-професіоналам, виправдовуючи тим самим власну нездатність. «За нормальної впорядкованості суспільних справ маса, – зазначав філософ, – це та частина суспільства, яка не діє самостійно. Таким є її призначення. Вона прийшла у світ для того, щоб її вели, переконали, представляли, організовували, навіть для того, щоб перестати бути масою, або хоча б прагнути до цього. Проте вона не прийшла у світ, щоб робити це все сама. Їй потрібно орієнтувати своє життя на вищі інстанції, які складаються із вибраної меншості. Людина, хоче або не хоче, за своєю природою змушена шукати для себе покровителів. Якщо знаходить їх, то вона елітна людина, а якщо ні – вона належить до маси» [345, с. 85].

Отже, «маса» існує переважно поза активним, вольовим, відповідальним життям і діяльністю. Разом із тим, у реальності саме «маса» відповідальна за все, що відбувається, оскільки її поведінка приводить до влади конкретних правителів. Якщо «маса» «не бачить достатньої причини вірити суспільному діячу (можновладцю – *М. Л.*), оскільки рахує себе не дурнішою за нього, то кожна дія чи жест діяча приречені на поразку» [345, с. 78]. «Маса» лише

видається індіферентною, насправді поза нею не існує активних дій політика або людини влади.

Особливістю влади є те, що вона, на думку Е. Канетті, означає «неоднакову міру прозорості». Правитель, суб'єкт влади «проникає» всередину, «бачить» усе, але не дає змоги проглядати, «бачити себе» [191, с. 74]. Завдяки чому правитель міг формувати в підлеглої «маси» саме той образ, який сам вважав потрібним. Завдяки чому влада отримує статус сакральності.

Так, Ф. Ніцше вважає, що влада належить сильним, які спроможні на сміливість, самостійність думки та дії, користуючись далеко не «гуманними» засобами. Це прерогатива «надлюдини». Для неї «добре все те, що веде до росту відчуття сили, волі до влади, могутності. Що погано? Усе, що йде від слабкості» [335, с. 19]. Воля до влади – це характеристика сильної людини. Завдяки наявності волі можна говорити про владу в точному значенні її смислу, оскільки з'являється не лише перевага однієї сили відносно іншої, а й «підкорення сили самій собі у вигляді самовладання, її перевага над собою. Лише воля перетворює владу на дійсно всеохопний вимір буття» [368, с. 61].

Володіння волею дає змогу бути сильною особистістю («надлюдиною»), стати рівноправним учасником взаємодії та боротьби з іншими волями («надлюдьми») за владу. «Життя, – писав Ф. Ніцше, – є тотожним інстинкту зростання, влади, накопичення сил, впертого існування; якщо відсутня воля до влади, істота деградує» [335, с. 21]. Воля до влади для німецького філософа є синтезом інстинктів, емоцій, інтелекту й інших імпульсів. Їх сила, тобто кількісні відмінності, є основою якісних відмінностей. У діяльності кожної видатної людини (полководця, вченого, художника, політика) воля до влади є максимальною, оскільки тут гранично виражені самовизначення, самоволодіння, але влада над собою вища, ніж влада над іншими. Світ соціальний, світ людей розуміється в такому контексті як вічна війна конкурентних волей. Абсолютизація подібної позиції приводить до «тваринної влади» (С. В. Пролєєв), яка спирається лише на силу. Однак це не означає, що волонтаристська теорія влади має лише негативний характер. У контексті

владних відносин людина (хотіла вона того чи ні) діє відповідно до певної, визначеної волі, що має вирішальне значення для учасника боротьби за владу.

Особистість у ролі суб'єкта влади (навіть якщо вона «надлюдина») підлягає впливу низки об'єктивних, незалежних від неї тенденцій. Зокрема, є два «серйозних обмеження її можливої (або дійсної) владної сваволі. Перше обмеження можна умовно назвати «логікою залежності від влади». Завжди, навіть в часи успадкування вищої влади, суб'єкт має потребу в її зміцненні та збереженні (насамперед для себе). У цій ситуації, вважає В. В. Ільїн, суб'єкт влади має займатися не характерною для нього діяльністю, тобто «бути не собою», поступатися своїм «Я». Він змушений брати участь у «спектаклі», у якому інший «режисер», тому потрапляє в залежність від логіки розвитку політичної ситуації, впливу імперативів соціально-економічного життя. «Слабкий» володар – фігура трагікомічна, іноді трагічна, він є «іграшкою» в «руках» зовнішніх сил (долі). Проте і «сильний» правитель такою ж мірою не належить собі. Але «такими є ірраціональні основи влади» [179, с. 372–373].

Друге обмеження владної сваволі може бути представлено як обмеження тиску на «масу». Не завжди усвідомлюється той факт, що жодна, навіть сильна влада, не в змозі «виліпити» з суспільства та людини те, що вона хотіла б. Влада може «заборонити» індивіду «бути собою», зламати основи його життєдіяльності, але все одно він ніколи не буде таким, яким би хотілося владі. Перепоною цьому буде освіченість і отримана на її основі культура самопізнання та мислення. Освіта та культура є тим фундаментом, на основі якого «Я» індивіда, а тим більше особистості, «залишається поза впливом владної сваволі» [179, с. 373].

Проблема полягає в тому, що суспільство ніколи насамкінець не може бути пасивним матеріалом «в руках» влади. У ньому, окрім «маси», на свідомість якої можна впливати та маніпулювати, діють глибинні сили, загальні умови, які, на думку С. Л. Франка, ставлять «неподоланий бар'єр реформуючій волі законодавця... Можна покалічити людський характер, можна зовнішньо володарювати над ним; але внутрішньо оволодіти ним неможливо, навіть якщо

його носій свідомо погодиться на це» [453, с. 246]. Інакше кажучи, не абстрактні ідеологеми, а духовні основи суспільства, народу – це той фундамент, завдяки якому може бути обмежена і навіть припинена владна сваволя.

Важливим аспектом влади є те, що вона, попри блага, які надає, разом із тим постає однією з найбільш сильних форм несвободи для її носіїв. Суб'єкт влади не вільний у виборі того, що саме він буде робити: «подавляти» або, навпаки, «дозволяти», оскільки не завжди може контролювати власні приховані мотиви. Ця обставина є результатом інтеріоризації зовнішніх сил «подавлення» на ранніх етапах свого психологічного розвитку. Найчастіше суб'єкт влади «виливає» на зовнішній світ своє емоційне, психологічне сприйняття, ніж реально турбується про благо держави та народу. Влада і благо народу й держави речі різні. «Необхідно розрізняти, – зазначає С. В. Пролєєв, – “питання влади” від “питань про владу”. Перше є “вічним” і метафізичним питанням, тоді як інші – це лише численні прояви конкретних людських зацікавленостей, які змінюються відповідно від обставин і ситуацій існування» [368, с. 111].

Потрібно враховувати, що влада є одним із найбільш дієвих способів реалізації сутнісних сил людини. «Відчуття відсутності влади над людьми та подіями для нас зазвичай є нестерпним – безсилля змушує відчувати себе нещасними. Ніхто не прагне до того, щоб мати менше влади, кожний хоче отримати її як можна більше. У сучасному світі небезпечно виглядати тим, хто занадто прагне влади, не приховувати свого прагнення до неї. Краще для нас показувати себе славними, чесними та скромними. Таким чином, усі змушені застосовувати тонке мистецтво – бути спрямованими на благо, але хитрими, демократичними, але нещирими» [129, с. 21], – зазначає американський політолог Р. Грін.

Влада – це *alter ego* політики та політичної діяльності, її результат. Людина у своєму безпосередньому житті має немовби опосередковане ставлення до влади, але до певного часу, поки не виникає загроза своєму «Я». Так, видатний німецький філософ М. Гайдеггер сприйняв нацистський рух за

щось подібне до всенародного «історичного прориву», справжню «політичну екзистенцію». Але входження в смисл новоявленої влади показало кардинальну відмінність його «Я» від встановлюваного «нового порядку» [495, с. 44]. «Справжнє існування», про яке він писав у філософських творах, втратило свої контури, що змусило М. Гайдеггера, відмовитися від попередніх переконань й увійти у світ іншої політичної реальності – демократичної.

Проте це могла (і може) зробити людина з певним освітнім, культурним фундаментом. Однак у своїй масі люди («маса») пасивно сприймають події, залишаючись у безпосередній залежності від влади. На відміну від підлеглих («маси»), суб'єкт влади володіє всіма можливостями самостійно обирати засоби, які слугують ствердженню та підтримці його повноважень, для реалізації особистих планів і цілей. Здійснення суб'єктом влади своїх можливостей і є його свободою владної дії в повсякденності соціального життя. У цьому просторі «владних повноважень» людина «маси» («пересічна людина») залишається завжди залежною, виконуючи тим самим роль необхідного засобу. «Необхідність» створює для самої людини ілюзію її «незамінності», «потрібності» для реалізації соціально значущих цілей. Однак насправді проста, «пересічна людина» була і залишається «засобом» для тих, хто є справжнім «господарем» соціального світу. Перетворення людини з «цілі» на «засіб» надає можливість владі діяти «відповідно до своєї цілі» [179, с. 382–383].

Варто зазначити, що влада є формою соціального буття, і від неї залежить, наскільки останнє буде відповідати «вічним» бажанням і уявленням людини про щастя, свободу, істину та добро. У цьому аспекті, на думку С. В. Пролеєва, влада існує там, де панує не «голе насилля» і метою є «Хто буде існувати?», а коли постає питання «Чия сила візьме гору?» і «Хто кому буде служити?». Влада «хоче не знищення, а підкорення іншого моєму інтересу та моїй цілі» [368, с. 60]. З огляду на це, у центрі уваги завжди залишається проблема влади і насилля, їх тотожності, відмінності, точок перехрещення.

Внутрішні можливості влади є суперечливими, оскільки вона завжди, окрім сакральності, постає міфологічною. Поведінка, яка переважно не відповідає загальноприйнятим нормам моралі, цілком «правомірно вкладається в міфологічний сюжет становлення особистості, переходу від невідомості – до слави, від слабкості – до сили, від незрілості – до мужності» [169, с. 114]. Це відповідало б дійсності, якби соціальна міфологія адекватно відображала реальні процеси функціонування.

Особливістю сучасної соціальної міфології є представлення про «непереможність дійсності» взагалі. Сучасні міфи, на думку О. П. Полисаєва, стверджують «перебільшення перешкод» на шляху людської діяльності, відповідно до того, що «людина є слабкою соціальною істотою і не може змінювати реальний, суперечливий світ, який не задовольняє її потреби. Це формує в людини позицію бездіяльності, пасивності, байдужості до всього, що її оточує, веде до зневіри в наявних ідеалах тощо» [361, с. 80]. Влада в цьому контексті бере на себе «турботу» про «допомогу», виступаючи в ролі останньої інстанції, яка повністю відповідає за життя людини.

Потрібно враховувати, що соціальна міфологія неадекватно відображає реальні процеси функціонування влади, що не дає змогу чітко визначити її суб'єкт і об'єкт. Тому влада втрачає раціональність діяльності, завдяки чому залучає, «бере» індивіда в ролі компонента цієї діяльності. Соціальний досвід підтверджує, що влада вимагає, особливо в сучасних умовах, дедалі більшого «підключення» індивіда до усвідомлення формальних цілей, до визнання їх раціональними, природними та «людськими». А це представляє тих, хто перебуває у сфері влади, начебто уже «не в ролі об'єктів, а суб'єктів» [179, с. 384].

У цьому контексті знаходить своє вираження тенденція зростання, підйому свободи та поглиблення впливу суб'єктивного начала на соціально-економічний процес. Однак свобода «всередині» влади, яка загалом має спиратися на формально-юридичні норми, осмислюється суб'єктами конкретного суспільства через поняття, правила та принципи моралі.

«Пройшовши» через «внутрішній» світ людини, ці моральні постулати стають елементами її духовної самосвідомості. У сфері духовних основ життя, підкреслює С. Л. Франк, «домінує сувора, чітка закономірність – не менш точна, ніж у світі фізичному, хоча й іншого порядку. Цей духовний порядок буття є для тих, хто бачить, абсолютною, чіткою істиною, яка обґрунтовує все їх життя та забезпечує вищу розумність» [453, с. 237].

Вказана обставина має забезпечити чітке здійснення взаємозв'язку влади і людини, визначаючи останню як особистість. Проте цей «духовний зв'язок» є ідеальним варіантом, оскільки влада проходить складний шлях формування, виявляє постійний взаємозв'язок із матеріальними факторами, «голим» прагматизмом, насамкінець з «жорсткою боротьбою за існування» [179, с. 385].

Але за яке і для кого «існування»? Якщо виходити з шопенгауерівського принципу «волі до життя», згідно з яким інстинкт самозбереження є провідним мотивом життя людини, то для неї абсолютно байдуже, хто є суб'єктом, хто – об'єктом влади. Адже влада як «прояв живого тотожна самозбереженню живим своєї вітальності, життєздатності – тобто можливості та здатності бути, існувати. Вона, у більш точному смислі слова, виникає в бутті, яке є небайдужим до вимірів життя та смерті. Як привид живого влада становить головне вітальне бажання – прагнення до життя, яким заперечується смерть» [368, с. 58].

У своїй роботі «Метаморфози влади» відомий американський філософ, політолог і економіст Е. Тоффлер, виділяв три типи суспільства – доіндустріальне, індустріальне, постіндустріальне (Премодерн, Модерн, Постмодерн). У цьому контексті науковець стверджує: у кожному з названих типів суспільств переважає певна функція. Так, у доіндустріальному суспільстві – це влада, яка тримається на силовому забезпеченні. Глобальні державні утворення, що сформувалися в результаті, отримали можливість стрімко розширити свої економічні зв'язки, політичний і культурний вплив [426, с. 34–35].

В індустріальному суспільстві, у процесі виникнення національних держав, зміцнення їх політичної й економічної могутності, відбувається перерозподіл центрів влади, а з ними – зміна цивілізаційних центрів і економічних впливів. Однак найголовнішим є те, що змінюється сутність влади. Вона втрачає свій «метафізичний контекст, свою містику» [169, с. 115], стає раціональною, утилітарною, гранично прагматичною та доцільною. За «всієї різноманітності соціально-філософських рефлексій у західній метафізиці, – зазначає С. В. Пролєєв, – вони мають за базовий концепт ідею раціонального суспільства, або соціальної раціональності. Раціональне суспільство – це організація суспільного життя відповідно до вимог розуму. Тобто суспільство розуміється як реальність, яка утворюється істотами, визначальною якістю яких постає розум, і має на меті вирішення завдань, осягнутих розумом (не лише людським, а й Божим), що передбачає цілераціональні дії людей» [367, с. 109].

На принципі раціональності будується й влада [271, с. 35-36]. Однак так само, як раціональність не завжди є визначальним станом суспільного життя, так і влада часто не відповідає принципам раціональності. Разом із тим, раціональність є «визначальною інстанцією, що спрямовує існування та розвиток суспільного організму. Наскільки суспільство не відповідає критеріям розумності, настільки воно є недійсним, невиправданим, позбавленим автентичного сенсу і права на існування» [367, с. 109].

Важливою особливістю цього етапу політичного розвитку суспільства й інституту влади постає домінування в ньому принципу «економізму». Саме функціонування державно-політичної машини економізовано, оскільки підкоряється економічній за своєю суттю свідомості. В умовах постіндустріального суспільства (Постмодерну), яке є результатом економічної глобалізації, політична система та влада стають більш відкритими системами. У цій ситуації суб'єкт влади (уряд, парламент і президент) має бути передбаченим для геополітичних і геоекономічних володарів глобального світу, який стає фінансовим. У ньому «все найбільш головне зверху, у сфері фінансів, і не

підприємець (виробник – *М. Л.*) тепер у центрі подій, навіть не просто фінансист, а великий менеджер фінансів – істинний, хоча і прихований, володар (правитель – *М. Л.*) власності» [348, с. 450], – вважає Ю. М. Осіпов.

Це та субстанція, яка «розлита» по всьому світу, і за допомогою якої можна впевнено керувати не лише економікою, а й усім світовим життям, отримуючи «колосальні прибутки» [348, с. 451]. Влада в цих умовах стає найбільшою силою, прагнучи «сакралізувати світ у нову матеріально-монетарну духовність, залишаючись «відчуженою від екзистенційних, глибинних смислів буття» [368, с. 400], і, безумовно, від людини також.

У всіх типах суспільства (і держави), формах правління влада зазвичай є відчуженою від народу, від мас, від людини. Відчуження було результатом різних інтересів, світосприйняття індивіда та суспільства, які як об'єкти протистоять суб'єкту влади. Влада як спосіб розв'язання загальних державних проблем ігнорує окремі думки індивідів. Відчуження влади є феноменом, народженим спільною (колективною) діяльністю. Відчуження людини від її сутності – це явище індивідуальне, а відчуження індивідів від індивідів – це феномен суспільний (колективний) [176, с. 184]. Влада – це явище завжди публічне, тобто колективне. Отже, її відчуження від народу (і людини) постає закономірним процесом, оскільки вона розрахована на суспільство, взаємодіє не лише з приватною, а й суспільною, державною власністю. Результатом відчуження є постійна суперечність влади й індивіда, розв'язання якої досягається за рахунок різних засобів та політичних інструментів.

Розв'язання цієї суперечності в ситуації зростання політичної свободи (демократії) і ствердження індивідуальної економічної незалежності сприяло до зміни самого характеру влади – від сліпого, містичного поклоніння правителю до ствердження поваги до «формально-публічної абстрактності». Влада тут є виразом «безособистого загального», відносно якого всі індивіди постають рівними (конституційна рівність). Відчуження зберігається і тут, але не у формі «особистого примусу», як це було в попередні епохи, а у вигляді росту «безособистісних демократій», що постають як «безособистісний вираз»

свободи «договірних відносин» (консенсусу). Однак, попри таке відчуження, загалом в умовах демократії індивід вперше отримує, хоча і формальну, але все ж можливість контролювати владу. Щоправда, і тут зберігається суперечність: «будучи відчуженням в особистому плані, влада в багатьох випадках входить у систему вільних інтересів більшості населення, однак за умови дотримання економічних інтересів тих, кого вона представляє і захищає» [179, с. 404], – вважає В. В. Ільїн.

Економічні інтереси зазвичай належать підприємницькій частині населення. Їх домінантне положення зумовлене тим, що вони концентрують у собі фінансову силу й економічну могутність. Для їх захисту можуть бути застосовані всі засоби. Американський політолог Р. Грін у своїй відомій праці «48 законів влади» зазначає, що «влада вимагає також уміння міняти свій образ. Це означає, що ви маєте навчитися носити різні маски і мати при собі мішок, що повний хитрих трюків. Хитрощі та маскарад не варто сприймати як щось брудне чи аморальне. Усі людські взаємини певною мірою спираються на обман. Можна сказати, що в певною мірою людину від тварини відрізняє здатність обманювати та хитрувати. Видатних людей, наприклад, Одиссея, оцінюють за їх здібностями протиставити шахрайство могутності богів і забрати частину їх божественної сили, зрівнюючись з ними в обмані та хитрощах. Обман – це мистецтво, породжене цивілізацією. Це надзвичайно могутня зброя в іграх, які веде влада» [129, с. 28].

Ніхто з суб'єктів влади ніколи не говорить, що він обманює, а навпаки – усі запевняють у своїй щирості, правдивості, спрямованості на захист «добра». Однак не потрібно забувати, що з часу ствердження суспільства, зокрема демократичного, мораль стає «інструментом надії», вона «вводиться» в усі концепти, настанови та дискурси. Вона має наділяти розумінням смислу життя не лише людину, а й владу. Адже в ситуації, коли зникає віра в «добро» і «правду», коли «всі, хто шукав цю правду на шляхах зовнішнього, державного, політичного, суспільного облаштування життя, – писав С. Л. Франк, – всі, хто вірив у монархію або республіку, соціалізм або приватну власність, державну

владу або в анархію, аристократію і демократію як в абсолютне добро й абсолютний смисл, – усі вони, бажаючи добра, творили зло і, шукаючи правду, знаходили неправду» [453, с. 172]. Подібні сумніви та розчарування приводять до песимізму або формування утопічної свідомості, зокрема до віри в сакральні можливості демократії, яка розв'яже всі суперечності. Хоча сучасна демократія як форма влади є досить далекою від просвітницьких уявлень про неї.

На нашу думку, потрібно розділяти демократію як надію, як ідеал, і демократичну владу, що залишається носієм тієї «вічної», відчуженої від людини сили домінування, володарювання. Влада потребує законслухняних громадян. Їй потрібна пересічна людина, виконавець, що залежить від неї. Саме на її рівень розрахований утилітарно-раціональний, а не «моральний ресурс» демократичної влади. Тобто потрібна людина «одномірна, орієнтована на споживання, а не на міркування про добро і зло, духовне і душевне, покликання людини чи спокуту первородного гріха» [179, с. 406–407].

Отже міркуючи, мислячі люди є непотрібними з урахуванням сутності та стратегії розвитку сучасного раціонального суспільства? На думку С. В. Пролєєва, воно має «відповідати вимогам розуму... Раціональне суспільство – це не просто певний образ соціальної дійсності, що створено теоретичним розумом західної філософії. У вигляді раціонального суспільства відбувається, з одного боку, легітимація розуму в соціальності: розумність отримує значення критерію, відповідно до якого має розбудовуватися соціальний порядок» [367, с. 109]. Тобто розум наділяється правами керувати суспільним розвитком, основою права та законодавства. Те, що претендує на альтернативу цілераціональній дії, тобто «любов», «сердечність», «доброта», «душевність» тощо отримує негативне значення. Розум наділяється всіма владними повноваженнями щодо соціально-економічної, культурної та духовної реальності.

З іншого боку, отримання розумом владних повноважень охоплює ідею раціонального суспільства «раціоналізацію влади. Влада і загалом вияви волі перестають бути чимось самодостатнім. Вони виявляють свої раціональні

засади. Здійснення владних актів підпорядковується раціональній схемі та свідомо сформульованій меті. Влада починає протиставлятися насиллю та свавіллю, які новоєвропейська думка визначає в площині соціального аналізу концепту деспотизму» [367, с. 109–110]. Однак подолання деспотизму, авторитаризму породжує нові форми відчуження. Зокрема, в умовах збільшення ролі індивідуально-суб'єктивного фактора відбувається деформація започаткованих демократичних установок, причому в усіх сферах життя, а не лише в політичній.

Сутність демократичної влади передбачає відповідальність перед суспільством, «вірність» гуманістичним ідеалам, національній самосвідомості тощо. Здебільшого влада має інструментальний характер. Завдяки цьому суб'єктами влади досягається відповідне соціальне положення і матеріальний добробут («як у всіх»). Досвід показує, що дотримуючись державних інтересів, суб'єкти влади (чиновники) вимагають адекватного (на їх думку) економічного забезпечення. У цьому плані прагнення до влади імплементується в контекст реалізації ідеалів і прагнень, відповідних уявленням з реалізації власного «Я», насамперед в економічному аспекті.

Ствердження власних амбіцій у владі здійснюється за відповідними «схемами». Переважно вони мають умовний, договірний характер, що залежить від епохи. Сьогодні ця умовність набирає дедалі більшого значення. Це пояснюється зростанням «суб'єктивізації» світу, що зумовлено елімінацією сотень мільйонів індивідів у «Мережеве суспільство» (Мережу). Інформаційна парадигма сучасності передбачає мережевий характер усіх інститутів суспільства та його поліструктурних «зрізів», зокрема економічного та політичного [274]. Уся соціально-економічна та політична динаміка інформаційного суспільства організується за мережевим принципом. Мережа утворює нову соціальну морфологію, оскільки «мережева логіка пронизує виробництво, створюючи інститути влади, торгівлю, фінанси, культуру, і всебічно включається в повсякденне життя людини» [332, с. 9]. Не лише соціальний і культурний світ стає об'єктом постійного наділення його новими

смыслами аж до втрати звичного смислу, а й людина набуває нової цивілізаційної ідентичності. Воля і бажання тих, хто розв'язує проблеми глобального світу, тобто суб'єктів глобальної влади, постає суб'єктивною «світовою волею». Вона створює нову реальність, яка, на нашу думку, багато в чому вже не має до бажаної об'єктивності жодного відношення.

Одночасно з «суб'єктивною реальністю», утвореною системою інформаційних метатехнологій, формується інша людина як суб'єкт діяльності та мислення. «Суб'єкт несе в собі центр, – зазначає В. Кутирьов, – за визначенням. Центризм – атрибут суб'єкта... Але оскільки суб'єкт все-таки не тотожний Центру, то після знищення останнього від нього залишається “суб'єктивне” або “суб'єктивність”» [239, с. 49]. Фактично це означає суб'єктивізацію всіх відношень, насамперед владних. Адже влада та боротьба за неї – це завжди очікування свободи для себе. На сучасному етапі, після інформаційної реконструкції суб'єкта питання про свободу і самість вирішується на користь свободи влади. У попередні епохи її обмежувала влада «Бога», «розуму», спінозівське визначення свободи як «усвідомленої необхідності». Тепер інформаційна мережа як «артикульований, але детериторіалізований хаос, потенція, ніщо, тобто “абсолютна свобода” визначає свободу» [239, с. 50]. Суб'єктивне, стаючи «гомогенним» інформаційної мережі, визначає свободу як сваволю. Людина – уже не носій свободи, не мета, а засіб. Визначення людини як мети – це спадок доінформаційної епохи. На сучасному етапі людина перебуває у владі нових могутніх сил, які спираються на необхідність нового розв'язання проблем суспільства, влади і людини, насамперед відповідно до власного інтересу – управління різними сферами соціального, політичного та культурного життя.

Інтереси влади надзвичайно широкі, а тому головною метою кожного суб'єкта влади є максимально можлива оптимізація розв'язання власних проблем. Способи досягнення цього можна назвати «балансом сил» або «балансом інтересів», але «егоїстична сутність влади є домінантним фактором у

визначенні її мети і формулюванні інтересів» [206, с. 48]. Особливістю влади, яка уособлює державу, завжди був і залишається захист власних інтересів.

Варто зазначити, що підтримка потреби у збереженні інтересів влади вимагає постійної наявності ігрового моменту. Влада, попри всі декларації про її стабільність і постійність, ніколи такою не буває. Вона, як і кожне соціальне явище, постійно трансформується, що насамкінець приводить до її зміни (в кращу або гіршу сторону), удосконалення. Окрім того, влада постійно перебуває під пильним наглядом конкурентів, опонентів, ворогів, які завжди повні рішучості не втратити свій шанс отримати «все». Тому суб'єкт влади (президент, прем'єр, парламент тощо) змушений постійно «грати», лицедіяти, бути «не собою». Гра допомагає також створити «лабіринт зв'язків, відносин, залежностей, які не підлягають зовнішньому спостереженню та поверховому аналізу. Тим самим для влади створюється ореол особливості, владних можливостей. Створюючи різні ситуації, залучаючи громадян до змагань, боротьби, конкуренції, конфліктів тощо. Влада (індивідуальна й колективна) тим самим відвертає увагу від насущних проблем» [179, с. 449].

У результаті переходу до нового рівня соціально-політичного стану чи державного ладу стверджується нова влада. Для легітимації свого положення нова влада починає «нову гру». Потрібно враховувати, що «правила гри» та «виграш» є фіксованими та встановленими до її початку. Використання «теорії гри» в політиці дає змогу виокремити її такі стратегії у владі: «голосування, дипломатію, переговори, угоди в політичній діяльності, формування політичних коаліцій між групами і торгівлю голосами (логролінг)» [407, с. 91].

Політична гра, яку проводить влада, розрахована на маніпуляцію свідомістю «маси». Це означає пробуджувати фантазії «мас». «Маніпуляція з фантазіями мас дає владу, а й породжує небезпеку. Фантазії зазвичай містять елемент гри – публіка наполовину розуміє, що її обманюють, але все ж не розлучається з мрією, отримуючи задоволення від наданої розваги і тимчасовий відхід від буденності» [130, с. 476]. Зрозуміло, що влада час від часу має

змінювати правила гри, у результаті чого її діяльність набуває прагматичного, раціонального характеру.

Для своєї ефективності влада прагне бути раціональною та прагматичною. Вона взаємодіє з реальністю, яка є не лише об'єктивною, а й ігровою, театральною, умовною. Гра, яку проводить влада, стає відповідною реальності, а мрія про звичайні речі – фантазією. Цей момент і визначає один з аспектів влади – гру. Чим більше влада оволодіває правилами і мистецтвом гри, тим більше шансів зберегти свій статус і своє положення.

Необхідно враховувати, що влада, зокрема демократична, є невіддільною від застосування сили. Адже влада є тією субстанцією, у якій об'єднується в незвичній формі добро і зло, насилля і згода, віра й розчарування. Але ці суперечності є відображенням головної ознаки влади – сили, яка може діяти і через «добро» – угоди, обіцянки, домовленості тощо. Влада не може існувати без сили, яка керується волею. «Воля – це рефлексія влади, – вважає С. В. Пролеєв, – а влада – результат її бажання, обґрунтоване силою. Людина, яка володіє хотінням влади, показує, висловлює себе як певна сила і передбачає прагнення, бажання влади. Сила та воля до влади перетворює людину в особистість» [368, с. 61]. Влада завжди постає як перевага однієї сили над іншою (особистості над «масою»). Якщо влада постає в ролі «головної життєвої цінності» [295, с. 348], до неї явно і неявно прагне кожна людина, то можливі будь-які форми її досягнення та збереження, включаючи різні форми насилля і сили.

На думку М. Вебера, «сутність і природа політичних задач є такою, що їх можна вирішити, лише звертаючись до насилля» [84, с. 187]. Застосування насилля можна пояснити політичною, юридичною, економічною доцільністю. Разом із тим, потрібно враховувати особливість влади, яка полягає, з точки зору Х. Арндт, у тому, що «вона за своєю природою не стільки пов'язана з насиллям, скільки протилежна йому. Насилля протилежне політичній владі, оскільки необмежене панування є першою ознакою тоталітарного режиму. Насилля панує там, де авторитет переживає крах» [10, с. 99–100]. Застосування

насилля є нав'язуванням своєї волі іншим, тоді як влада засновується на суспільному визнанні.

Всупереч буденним уявленням, влада ніколи не є власністю одного індивіда, а завжди належить групі людей й існує стільки часу, скільки ця група зберігає єдність. Коли ми говоримо про кого-небудь, що «він перебуває при владі», насправді ми маємо на увазі його залежність від груп людей, насамперед економічно незалежних і фінансово самодостатніх. Саме вони наділяють владою того, кого вважають потрібним. Визначений ними суб'єкт влади діє від імені цих груп. Для цього потрібна сила як «надійний інструмент із захисту їх інтересів» [179, с. 462].

Заперечення насилля передбачає суспільний лад, що побудований на принципах закону та моральної згоди. Таке суспільство має складатися з досконалих людей. Однак С. Л. Франк, який відстоював принципи моралі та духовності людини, звертав увагу на те, що «непогрішимим, найдосконалішим є лише Бог, а все людство є досить далеким від досконалості» [453, с. 348–349].

У такій ситуації суспільство як свідомо встановлений індивідами планомірний соціальний порядок, фактично стане результатом невідладного людської свідомості та волі стихійного процесу політичного, економічного і культурного розвитку. Енергію розвитку суспільства, особливо сучасного, наповнюють інтереси, прагнення, ідеали людей, які завжди різні. Навіть у найбільш сприятливі моменти соціального розвитку, коли люди об'єднуються для розв'язання спільних проблем (наприклад, революція), і досягали певних результатів, єдності, однотайності ніколи не було. Завжди з'являвся хтось зі своєю особливою думкою, позицією, що породжувало суперечності, боротьбу за владу, і як результат, зміну наявної соціально-політичної, культурної ситуації та подальший поступ.

Але як спрямувати цей поступ в потрібному для суспільства напрямку? Безумовно, це мають робити освічені, професійно підготовлені люди, які добре ознайомлені з наукою управління, а також володіють знаннями з економіки, політики, культури, філософії, природничих наук. Найбільш надійним

способом усвідомлення себе в ролі суб'єкта, який може розв'язувати проблеми управління, що вимагає володіння багатьма якостями, серед яких освіта була, є і залишиться здатністю до інтелектуальної рефлексії. Завдяки їй можна зрозуміти й увійти в простір політики, економіки, міжнародних проєктів і справ. Але що таке освіта, яке її місце в економіці, політиці та культурі?

1.2. Архітектоніка освіти в контексті соціально-культурного хронотопу

Сучасні дискусії про освіту демонструють її проблемність і висхідну роль у суспільстві, що засноване на знаннях. Актуальність теми освіти зумовлена фактом динамічного розвитку інформаційно-комп'ютерних технологій, які виводять сучасну педагогіку і навчальний процес у новий вимір. Ідеться не лише про конструювання нової реальності, а й самої людини. Сьогодні, в результаті бурхливого розвитку науки та техніки, вона постала перед завданням самозбереження, вирішити яке без усвідомлення та розуміння ролі освіти неможливо. Чим постає освіта як феномен соціального, культурного та духовного життя?

Освіта – це соціальний інститут, який у своїй цілісності постає як діяльність людей, окремих індивідів, соціальних груп, установ. Ця діяльність передбачає цілеспрямований процес навчання і відповідне йому виховання на користь як людини, так і суспільства. З перших етапів свого становлення освіта прагнула вчити здоровому глузду, потрібним для держави знанням і відповідним цінностям. Освіта виводить людство зі стану незрілості, змушує відмовлятися від «лінивого й малодушного» схиляння перед «релігійними та політичними авторитетами» [356, с. 23], – вважає С. Пінкер.

Становлення освіти як специфічного виду діяльності людини пов'язане з процесом ускладнення суспільної практики та розподілом праці на фізичну і розумову. Освіта зароджується і розвивається насамперед у сфері розумової праці. Інституалізація освітньої діяльності припадає на той час, який К. Ясперс

визначив як «епоху великих культур стародавнього світу» і початок «історичного часу» [522, с. 72]. У цей період відбувається трансформація людини, вона прагне вийти за свої межі. Здатність відокремитися від наявної реальності та її виміру відрізняє людину «вісьового часу» (К. Ясперс) від первісної людини. Це час становлення аграрного суспільства, у якому виникають держави, торгівля, що вимагало підготовки в цих сферах знаючих, освічених людей. Саме вони могли бути спроможними брати участь в управлінні рабовласницькою державою з її інститутами та бюрократичними структурами. Водночас цей процес характеризується розвитком свідомості та пам'яті, що стає умовою передачі духовного досвіду. За посередництвом знань і винайдених перших технологій здійснюється «звільнення від життєво необхідного зв'язку з обумовленою випадковістю» [522, с. 73].

У процесі зазначеного переходу освіта перетворюється на цілеспрямовану діяльність, що зорієнтована на підготовку тієї групи суспільства, у якій здійснюється і підтримується розумова діяльність. Для її підтримки починає формуватися система навчання. «Освіта, – зазначає В. Г. Кремень, – є способом передання соціального та духовного досвіду, який підлягає письмовій фіксації і має форму знання. У процесі соціокультурного розвитку освіта виокремлюється в загальних межах суспільного поділу праці в особливу сферу діяльності, яка набуває всіх ознак професіоналізації. Освітня діяльність як головна форма наслідування культурно значущого досвіду, спадкоємного зв'язку між поколіннями відрізняє цивілізацію від варварства з його фольклорною культурою, безпосередньо вмонтованою в практичне життя» [227, с. 273].

Виникнення та розвиток держави як соціального інституту вимагали відповідного числа компетентних, знаючих людей. Починають виникати заклади освіти, перші школи, у яких здійснювали підготовку писців, потрібних в господарському, адміністративному та політичному житті країни. Але в міру розвитку мережі шкіл, розширення навчальних програм школи стають осередками освіти та культури. Зокрема в шумерській державі в таких осередках «формувався тип універсального “вченого” – фахівця з усіх наявних

в ту епоху сфер знання... Причому нерідко ці вчені збагачували знання своєї епохи» [221, с. 17]. Подібно до сучасних учителів, багато з шумерських викладачів заробляли на життя педагогічною діяльністю, а у вільний час займалися науковими дослідженнями та пошуками.

Виникнення та розвиток великих держав у цивілізаціях Стародавнього Сходу зумовило появу різноманітних освітніх центрів, які організовували здебільшого вчені, жерці, мислителі, філософи. Так, у Стародавньому Китаї значний вплив на культуру та розвиток суспільства здійснив своєю діяльністю Конфуцій. У створеній ним школі навчалися тисячі учнів, які освоювали вміння вести розмову, володіння красномовством, засвоєння прийомів дискусій, оперування постулатами філософії. Конфуцій став першим китайським професійним викладачем та організатором освітнього процесу, зокрема займався підготовкою вчених-інтелектуалів [221, с. 44].

Ідеалом освіти, проблеми якої розв'язуються в різних контекстах філософської системи Конфуція, було встановлення громадської злагоди, моральної єдності індивіда й суспільства, краси і добра, істини і справедливості. Знання і мудрість, які є результатом такої освіти, стають надбанням «благородного мужа» [8, с. 20].

Натомість конфуціанство чітко ставить вимоги стосовно того, якими мають бути головні постулати в процесі навчання та виховання особистості. Насамперед людина є особистістю лише в рамках виконання своїх соціальних обов'язків, які визначені її положенням у суспільстві, а тому має відповідально виконувати свої функції для збереження та зміцнення держави. Разом із тим, у Китаї освіченість надавала можливість досягти в суспільстві положення мудреця («благородного мужа»), а у Стародавньому Єгипті освічена людина займала вище положення за ремісників і землеробів, але нижче за воєначальників. Увага в процесі навчання зосереджувалася на підготовці законотворчого чиновника, а не особистості з власною думкою [221, с. 47].

Розвиток освіти також відбувався в Стародавній Індії. Завданням давньоіндійської освіти була підготовка вмілого, грамотного виконавця. З

урахуванням специфіки суспільної ієрархії давньоіндійської цивілізації, вчитель мав звертати особливу увагу на суворе дотримання засад станового поділу та норм міжкастового існування. Шляхом навчання та виховання учнів учитель впроваджував у них смирення і слухняність. Зокрема, один із головних творів ведичної літератури – *Упанішади* (перекладається як «сидіти біля») – фактично означає «сидіти біля вчителя, щоб вислухати його виклад даних текстів» [8, с. 24], а також витлумачити їх смисл.

Практика соціального життя показувала, що в стародавніх цивілізаціях освіта була тісно пов'язана з відтворенням способу життя людини. Якщо соціально-економічна сфера створює засоби для життя, то освіта має бути спрямована на творення людини. Щоправда, людини, яка ще далека від творення самої себе, як і від творення свободи. «Для східного духу, – говорить Г. В. Ф. Гегель у «Філософії історії», – основою залишається субстанціональність духу, зануреного в природу» [112, с. 248]. Освіта в такій ситуації, хоча і постає необхідним фактором суспільного життя, однак продовжує залежати від міфологічних, релігійних уявлень, авторитарності влади, а також скута архаїчними традиціями і пережитками.

Освіта як соціально-культурний феномен починає формуватися в Стародавній Греції. Саме тут починається творення європейської людини. «У Греції ідея освіченості була вперше здійснена й осягнута так, як вона з тих часів застосовується кожним, хто її розуміє, – зазначав К. Ясперс. – Античність – наш ґрунт, хоча вона постійно змінюється, і лише в другу чергу і без автономної сили освіти вона – минуле свого народу» [522, с. 123].

Становлення освіти Давньої Греції відбувається в контексті пробудження «духу» людини (одного з головних понять німецької класичної філософії). У храмі єгипетської богині Нейт в Саїсі, зазначає Г. В. Ф. Гегель, є напис: «Я те, що є, було і буде: ніхто не підніме моєї завіси». Дух постає тут у формі таємниці. Розкрити її може Геліос, дух, син Нейт, прихованої від усіх нічної богині. «У єгипетської Нейт істина ще прихована, – говорить далі Г. В. Ф. Гегель; – грецький Аполлон є її вирішенням; його вислів проголошує:

“Людина, пізнай саму себе”. У цьому вислові мається на увазі не «самопізнання своїх недоліків і помилок: не окрема людина повинна пізнати себе у своїй окремішності, а людина *взагалі* має пізнати саму себе. Ця заповідь дана грекам, і для грецького духу людська природа виражена у своїй ясності та високому розвитку» [112, с. 249].

Цей період К. Ясперс називає «вісьовим часом». Саме в цей період «з’явилася людина такого типу, яка існує до наших часів» [522, с. 32]. У «вісьовий час» закінчується епоха безпосереднього ставлення людини до світу і самої себе, вона починає усвідомлювати свою проблемність. Способом цього усвідомлення постає освіта, яка відкриває світ знань і необхідність їх пізнання.

Але що таке знання? Сократ зазначав: він «знає, що нічого не знає», тоді як інші не знають і про своє незнання, і не бажають цього знати. Правда, Софокл і Евріпід засвідчують, що і для них це «знання не-знання не чуже». Багато разів переосмислений «Едіп» має ще й таке тлумачення: «віра в божественний оракул, а не раціональне міркування, врятують його самого і народ». Адже чим вражений Едіп у результаті свого дізнання? Що він вбив батька і вступив у нечестивий шлюб зі своєю матір’ю? А невже він не знав цього з самого початку? Хіба не цього він мав чекати кожную хвилину? Страшне знання могло б привести його до свого роду позбавлення від гріха і гідно піти з життя. Адже «Едіп не авантюрист, він є “батьком” свого народу, який шанує свого царя» [82, с. 64].

Проте моральний злочин Едіпа полягає в іншому. З чистими думками і благородними намірами він прагнув уникнути зла, він був готовий до самопожертви: він залишив дім, де виріс, і тих, кого вважав своїми батьками, залишив спадкоємний трон, прирік себе на випробування і несподіванки мандрівного життя, він все розумно обміркував. Однак він не знав головного, а саме – що не знає самого себе, не знає навіть того, хто він, яких батьків син [82, с. 64]. Саме це незнання і стає причиною трагедії його життя.

З огляду на цей приклад, можна стверджувати, що знання в античній Греції постає тим фундаментом, на засадах якого людина підіймається до

самопізнання та самоусвідомлення. Ці два фактори відкривають шлях до освіти. Це означає перехід від міфології до філософії, від незнання до знання. Греція, зазначає М. Тізон-Браун, «“звільнившись від персів”, починає усвідомлювати свій геній». Афіна, яка «символізує розум, перемагає сили п'їтьми... Повинно було пройти декілька століть, від Сократа до стоїків, щоб сформулювати, причому збіднивши його, поняття відомого класичного розуму. Воно дійшло до нас в двоякому вигляді: з одного боку, як пізнання світу в аспекті іонійської точної науки, а з іншого – як міркування про сутність людини, її можливості, її добродійності» [422, с. 185].

На цій підставі починають формуватися принципи пізнання, які стають генератором розвитку освіти та становлення її ідеалів. Для Платона таким ідеалом стає «пайдейя» (з давньогр. – «виховання», «навчання», «освіта» дитини, хлопчика) [189]. «Виховання» в ролі «освіти», «дисциплінування» розуміється як отримання навичок і знань для майбутньої професійної діяльності. У грецькій культурі пайдейя передбачала не лише гру з дітьми, а виховувала елліна. Бути елліном передбачає мистецтво набуття “техніки себе” (М. Фуко). Кінцевою метою пайдейї було формування у елліна здатності бути громадянином. Це означало спроможність до автаркії як умови звернення до самого себе» [221, с. 53], тобто до знання про себе і власні можливості.

У контексті пайдейї освіченою є не та людина, яка вмє писати й читати, а «просвітлена», «оновлена». Для Платона «освіта» споріднена зі «світлом» знання, яке є результатом пізнання. Те, що пізнане, ідентифікується Платоном із «номатичним смислом» ідеї (ейдосу). Виявляючи її зміст, він звертається до «метафори світла, що уособлюється в різних видах і проявах – це образ Сонця, образ ясності мислення. Світло – Благо й істина. Ідея Блага осяює умоглядний світ так, як сонце освітлює природний світ, який ми сприймаємо. Світло відіграє важливу роль у процесах бачення і споглядання, а в метафоричному сенсі світло є умовою бачення, як навчання та самовдосконалення – умовою розуміння» [182, с. 130]. Слово «світло», як і «світ», має спільний корінь з «освітою», завдяки якій відбувається «просвітлення» людини.

На основі метафори «світла» здійснюється огляд у порядку сходження до сутності речей і явищ. Перший етап сходження Платон називає пізнанням, а другий – міркуванням. Ці два етапи становлять сферу мислення. Уся сфера мислення належить до сутності. Таким є шлях сходження до знання-світла, а від нього – до освіти. У цьому контексті Платон демонструє свою теорію освіти як освіченості (знання). «Освіченість, – говорить філософ, – це зовсім не те, що стверджують про неї деякі особи, які заявляють, ніби в душі у людини немає знання і вони його туди вкладають на зразок того, як вклали б в сліпі очі зір» [358, с. 299]. Отже, для того, щоб споглядати і розуміти вищі смисли, проникати в сутність речей і явищ, недостатньо механічно заповнити себе готовими знаннями. Освіченість передбачає поворот до «світла знань». Згідно з таким підходом, сутність пайдейї можна визначити як «освіту».

Смисл «пайдейї» полягає не в тому, щоб заповнити «непідготовлену душу» «чистими» знаннями, немовби «пустий» простір [481, с. 350]. Справжня освіта захоплює та змінює всю людину, особливо її душу. У такому розмінні «пайдейя» постає як цілісний перехід зі «світу тіней» до споглядання «сонячного світу ідей». Тому ідеалом освіти постає всебічно підготовлена людина, оскільки «зміна душі передбачає розвиток усіх діяльнісних вмінь і талантів індивіда» [221, с. 55]. «Поворот душі» до «світу ідей» означає можливість «просвітитися», проникнути в сутність здобутого знання.

Таким чином, у філософії Стародавньої Греції сформувалися головні характеристики освіти, зокрема процес творення громадянина і реалізація творчо-інтелектуальних потенцій людини. «В ідеальній державі Платона, – зазначає В. Г. Кремень, – суспільні верстви відрізняються одна від одної як добродійностями, так і рівнем, якістю знань – тим, чому і як довго вони вчать; правлять у ній найбільш знаючі, мудреці, філософи. Арістотель... пов'язував вище щастя – евдемонію – з розумовою споглядальною діяльністю» [227, с. 274].

В епоху Середньовіччя в Європі освіта зазвичай мала теологічний характер, оскільки вважалося, що лише Святе Письмо містить істинне знання.

Мовою навчання тоді була латина, на якій трималася єдність католицького світу. На ній були створені богословські, світські тексти, проповіді, історичні оповідання, ділові папери, законодавчі та правові акти. Специфіка освіти середньовічної епохи полягає в акценті на вірі. «Вірю, щоб розуміти», – проголошує схоласт Ансельм Кентерберійський (XII ст.). Світське та раціональне знання поступається місцем знанню про порятунок душі та її моральне виховання.

Напрямок розвитку освітньої системи в середньовічній Європі значною мірою був визначений позицією Августина Аврелія (Блаженного). Безумовно, найбільш значна частина його творів присвячена розв'язанню теологічних проблем. Свою філософську діяльність він починає з міркування про «істинну науку». Для нього «істинне знання» полягає не лише в розумінні речей, а й у такому розумінні, у контексті якого немає місця ні заблудженню, ні сумніву. Отже, істинність науки тотожна очевидності. У такому разі необхідно здійснювати «дослідження чистого розуму (*subtilissima ratione persequendum*)» з тим, щоб в'яснити умови, принципи та механізми відкриття й формування достовірного і безсумнівного знання» [396, с. 250], а дослідження передбачає вивчення, отже, навчання.

Ця позиція проклала шлях становлення теолого-схоластичної освіти в епоху Середньовіччя. Саме на її основі виникає університетська освіта. «Європейське XIII ст., століття міст і торгівлі, було також, знову ж таки в рамках міст, століттям шкільним і університетським, – зазначає Ж. Ле Гофф у своїй відомій праці “Народження Європи”. – Починаючи з XII ст., завдяки зусиллям бюргерства міських шкіл стає дедалі більше. Ця Європа “початкових” і “середніх” шкіл заклала базис європейської освіти» [240, с. 186].

Таким чином, найбільшим винятковим досягненням епохи Середньовіччя, яке поклало початок традиції, що існує й донині, було створення вищих шкіл – університетів. Уже на початку XII ст. такі школи отримали назву «загальна школа», що вказувало і на їх вищий статус, і на навчання енциклопедичного типу. В умовах формування системи міських

ремесел ці школи також «почали за прикладом інших ремесел об'єднуватися в корпорації та стали називатися університетами, що на латині означало “корпорація”. Цей термін вперше виник в Парижі у 1221 р. для означення спільноти паризьких викладачів і студентів (*universitas magistrorum et scholarium*)» [240, с. 186], – пояснює Ж. Ле Гофф.

Професор університету поєднував викладання певних дисциплін і працю, пов'язану з міркуванням і дослідницькою діяльністю. Репутація наставника, участь в соціальних і політичних дебатах і дискусіях доповнювали прямі функції викладача, закріплюючи за ним ту роль, яка повсюдно визнається за інтелектуалами, починаючи з епохи Просвітництва. Професорів того періоду можна назвати середньовічними інтелектуалами, оскільки вони несли знання, що було відмінне від теологічного. Поряд з університетами, починаючи з XIII ст., виникають коледжі. Разом вони сприяють формуванню спільнот колишніх учнів, які обіймають вищі посади в церковній і світській ієрархії. Багато з них спеціалізувалися у сфері юриспруденції, вони сформували у Франції в період правління Філіпа IV Красивого – уряд «законників», або «легістів». Цей приклад показує процес становлення європейської освіти, яка формувала грамотних, знаючих, впливових чиновників, і поряд з ними – вчених [240, с. 187].

Розвиток освіти зумовив стрімке зростання книжної культури: незручні свитки замінив *codex* (манускрипт, розбитий на сторінки, який можна було носити з собою); удосконалювалася пунктуація; з'явився поділ на розділи, рубрики, алфавітний покажчик; в обіг увійшло індивідуальне читання для себе. У зв'язку з розвитком університетів формуються нові групи професій, грамота поширюється серед дворянства, купців і ремісників. Разом з формою змінюється і стає більш різноманітним зміст книг. Вони пристосовуються до смаків та інтересів читачів. Примножуються професії, що пов'язані з книгою, зокрема в рамках університетів виникають бібліотеки і бібліотекарі. Також з'являються книготорговці. Отже, можна говорити про те, що через еволюцію

книги відбувалася секуляризація християнського світу: у ньому все більш чітко проступали контури освіти [240, с. 193–194].

У процесі становлення епохи Відродження, на фоні повернення цінностей античної культури стверджується необхідність поширення наукових знань, а тому зростала потреба в освічених людях. Відбувалося розширення системи освіти і освітніх закладів, які стали середовищем розвитку науки, літератури, мистецтва. Характерною рисою культури Відродження стають ідеї гуманізму, у контексті яких формується новий погляд на світ і людину. «У всій Європі, – зазначає М. Тізон-Браун, – де Середньовіччя помирає від виснаження, починається оновлення завдяки античній “заквасці”, що збереглася в Італії. Мудрість Еразма, веселість Рабле, благородність Піко делла Мірандоли, разом із відкриттями Коперника, засвідчили появу нового духу, який проіснує у своїй подвійній іпостасі впродовж трьох століть. Нестримне прагнення знань охоплює країни Європи, які ще не вийшли з варварського стану, – бажання пізнати світ і людину, а також прагнення краси: адже і саме чаруюче мистецтво є пізнанням» [422, с. 185].

Освіта, тобто навчання в університетах і коледжах, у цей період починає орієнтуватися на вирішення насамперед практичних завдань, що стає можливим за рахунок впровадження в життя наукових знань, що засновані на емпіричному, чуттєвому пізнанні. Те, що відкривається для відчуття, слуху, зору, – не вигадка, не ілюзія, а реальність. З XIV ст. починає відбуватися «математична революція», смисл якої полягав в осягненні таємної сутності математики простими людьми, виведенні цифрових розрахунків «з магії» у магазини і банки Європи. У 1478 р. з'явився анонімний підручник «Treviso Arithmetic», який був призначений для навчання цифрам і рахунку людей комерційних професій. Автор вчив читача «не стільки додаванню і відніманню, а тому, як множити і ділити, як управлятися з частинами цілого, з арифметичними та геометричними прогресіями, що було важливо для підрахунку відсотків» [87, с. 99–100]. Завдяки цьому розширювалася кількість

освічених людей у сфері математичних знань, які були потрібні для практичного життя.

У математичні розрахунки включається «нуль», якого не було в так званих римських цифрах. У 1484 р. французький фізик Н. Шукє у своїй праці «Triparty en la science des nombres» презентував систему, з якою стало легше розуміти нулі для оцінки та використання. Він поставив нулі в ряди по три з пропуском рядами. І дав кожному з трьох нулів своє власне ім'я – мільйони, мільярди, трильйони, квадрильйони, аж до нонільйонів. Ця система збереглася до сьогодні. У 1487 р. францисканець Л. Пачолі опублікував 600-сторінковий шедевр «Summa de arithmetica, geometria, proportioni et proportionalita». За цією працею «студенти навчалися таємницям подвійної бухгалтерії. З такою книгою власник магазину не мав потреби в університетській освіті для ведення прибуткової торгівлі» [87, с. 100]. Таким чином, освіченість і знання ставали необхідною умовою успішної торгової та виробничої діяльності.

Університетські професори не могли не помітити величезних успіхів у розвитку математики в період Ренесансу, і постфактум почали шукати теоретичне обґрунтування нових цифрових систем. Ці заняття привели до закладення фундаменту нової форми науки – об'єктивної дисципліни, що заснована на очевидній, але всім зрозумілій «магії цифр». Філософська основа цього математичного методу науки була розроблена Р. Декартом, який опублікував свою працю «Міркування про метод» в 1637 році. Французький учений заперечував вивчення математики як самоціль. Він прагнув використати її, по-перше, як засіб пізнання світу, а по-друге, для практичної реалізації в житті. Використання математики для розуміння природи отримало важливий поштовх у 1686 р. разом з публікацією книги І. Ньютона «Principia Mathematica» [87, с. 101–102].

Тим самим відбувається вихід інтелектуальної активності «назовні». Для забезпечення її продуктивності утворюється відповідна освітня інфраструктура і відповідно підготовлені люди. Саме вони – вчені, викладачі – переносили освіту в центр уваги суспільства. З огляду на це, Відродження можна визначити

як «епоху геніїв». Саме тому «геніальна поезія XVI ст. і геніальний живопис XV–XVI ст., – вважає Б. Г. Кузнецов, – розглядаються як компоненти єдиного незворотного процесу, який привів, уже за межами Відродження, до століття геніїв науки – до століття Галілея, Кеплера, Декарта і Ньютона» [233, с. 191].

Епоха геніїв у мистецтві та науці породжує генія в освіті – Яна Амоса Коменського. З його ім'ям пов'язана інституалізація освіти. На її підставі в суспільство приходить усвідомлення, що рівень цивілізованості полягає не у величині багатства, величині армії, не в розмірі міст, а освіченості людини, рівні її знання. Це означає, що почалася нова епоха, коли освіченість стає реальною силою, завдяки якій здійснюється вплив на соціальну дійсність та її розвиток. В інфраструктурі освіти формувалися наукові, соціальні та моральні ідеї. Вони спиралися на підтримку вчених, які виходили з позицій знання про світ, на констатацію його еволюції.

Розвиток культури («другої природи») є незворотний процес, а розвиток науки, історичний розвиток знання і освіти – основа такої незворотності. Взаємозв'язок науки, культури, освіти характеризує «спіралевидний рух, круги пізнання, аналогії, поєднуючи градієнти, похідні, темпи руху думки на послідовних колах, аналогії структур пізнання, відношень його логіки до емпіричних коренів у різні епохи. Особливо важливі аналогії між періодами переходу на більш високе коло, між переходами, коли динаміка пізнання стає явною, коли рух пізнання і зміст пізнаного не віддільні одне від одного. Такими періодами був *початок* наукового пізнання, яке протиставило себе світу, *початок* нової динамічної картини світу, яка протиставила себе статичній схемі світобудови, *початок* сучасної науки, яка побачила зв'язок між динамікою елементів буття та трансформацією Всесвіту загалом» [233, с. 266]. Взаємозв'язок цих періодів здійснював уже загально сформований інститут освіти, оскільки саме у своїй системності вона могла забезпечити процес розвитку нових ідей в науці, пізнанні, формуванні та становленні знання.

Важливим етапом становлення та розвитку освіти є епоха Нового часу. У цей період відбувається поширення ідей про загальну освіту народу. Шлях до

вдосконалення не лише суспільства, а й самої людської природи, вбачали в оволодінні науковими знаннями. Наука, особливо природознавство, набуває дедалі більшого авторитету. Разом із нею, не меншого авторитету набуває освіта, причому авторитету у владної еліти, яка почала, попри опір церкви, розуміти проголошений Ф. Беконом лозунг: «Знання – сила». У липні 1662 р. Карл II своєю хартією затвердив Лондонське королівське товариство по розвитку знань про природу «для розвитку фізико-математичного експериментального дослідження». Ініціаторами товариства були вільні люди різних релігій, країн і занять. Вони зазначали, що «засновують інституцію не на англійській, шотландській, ірландській, папістській або протестантській філософії, а на філософії людства... і заклали “начала” багатьох видатних досягнень» [442, с. 115].

Королівське наукове товариство посіло таке важливе місце не лише завдяки підтримці короля, який добре розумів: розвиток справжньої науки відповідає національним інтересам. Воно стало частиною наукової спільноти нового типу, що дало змогу поширювати ідеї та колективно розв’язувати завдання завдяки відкритій конкуренції. Другою частиною спільноти стала освіта, поза якою не може існувати та розвиватися наука. З огляду на це, наука, освіта та держава стали партнерами. Освіченість, загальнообов’язкові стандарти якої постійно зростали спочатку від елементарної освіченості до середньої, а в найближчій перспективі – і вищої освіти, стала втіленням громадянської самодостатності та людської зрілості індивідів, їх самоповаги і гідності. Вона «відкривала доступ у простір духу нового аристократизму, який приходив на зміну аристократизму походження. Якщо раніше майбутнє пов’язувалося з походженням, багатством, вдалим шлюбом, то тепер – з престижним університетом» [227, с. 275], – зазначає В. Г. Кремень.

З цього союзу розпочинається епоха Просвітництва, представники якої вважали виховання й освіту головною силою та засобом досягнення людством рівності і свободи. Епоха Просвітництва стала продовженням наукової революції. Однак було дві відмінності: по-перше, коло філософів і

просвітителів було ширше за коло вчених. По всій Європі книговидавці, власники газет і журналів задовольняли попит, який зростав завдяки підвищенню рівня грамотності. У Парижі в 1789 р. (у рік революції) грамотність серед мужчин досягла біля 90 % і жінок – 80 % (століття назад 29 % і 14 % відповідно). Конкуренція протестантських і католицьких інститутів, ріст соціального захисту, високий рівень урбанізації, розвиток транспорту – усе це в сукупності збільшувало грамотність, а разом з нею освіченість європейців [442, с. 124].

По-друге, головною турботою мислителів епохи Просвітництва було не природничо-наукове знання, а наука про людину. Мислителі та вчені XVII ст. хотіли дізнатися більше про природу та її закони. Філософів XVIII ст. найбільше цікавило те, яким може (або має) бути суспільство. Причому існувало переконання, що людський розум формується завдяки досвіду й освіті. Ці переконання були результатами міркувань і значною мірою завдяки читанню, яке дедалі більше поширювалося і було умовою освіченості. Водночас освіченість формувала свободу думки, яка спрямовувала на свободу слова і дій. Наука нового типу і освіта були здатні на більше, ніж пояснення природи і «розчаклування» небесних тіл. Тепер освіта могла «визначити піднесення і падіння земних держав» [442, с. 129]. Велика французька революція, яка привела до ліквідації абсолютизму у Франції, була результатом діяльності людей освічених.

Важливо зазначити, що французька революція активізувала суспільство та стала причиною оновлення системи освіти. Освітня політика набула державного та політичного значення, початкова освіта проголошувалася обов'язковою та безкоштовною. Водночас у проектах реформування освіти ставилося завдання зробити її обов'язком держави відносно всіх громадян, навчання проголошувалося позастановим, загальнодоступним як для юнаків, так і для дівчат. Обов'язкове вивчення релігії у школах передбачалося замінити на курс моралі. Висувалася «ідея єдиної школи, де всі ступені мають бути адміністративно та програмно взаємопов'язані» [221, с. 90]. Освіта ставала

соціально і політично значущим фактором соціального, економічного, політичного життя, тобто не привілеєм обраних, а потребою суспільства.

Динамічний розвиток ринково-економічних відносин для свого забезпечення вимагав дедалі більшої кількості освічених працівників. Водночас нового переосмислення вимагала проблема людини в контексті ствердження економічних пріоритетів, які формували нові цінності та світоглядні ідеали. Освітній процес у цей період намагається йти в руслі розвитку нових методологій наукового пізнання, трансформуючи їх на процеси навчання. Розроблення методології в освіті переростає у процес формування різних освітніх і навчально-виховних систем. Більш поглиблено освіта звертається до методології вже у ХІХ ст., коли виникає множина систем навчання.

На відміну від ренесансних і просвітницьких ідеалів, в умовах ринкової економіки набуває чинності ідея матеріальної підтримки та винагороди для викладача. Ефективна діяльність закладів освіти безпосередньо залежить від матеріальних витрат. «Не варто шкодувати жодних витрат заради правильної освіти» [218, с. 390], – писав Я. А. Коменський. Створення хороших шкіл є «найвигіднішою фінансовою операцією», на якій «не варто економити» [436, с. 77].

Разом із тим, освіта (тобто коледжі, університети, школи) породжували соціальний клас, який був здатен впливати на формування і зростання наукових знань, особливо тих, які породжують технологічні інновації. Цей клас учених, як і викладачі, які їх готували, повинні були мати мотиви або стимули здійснювати інновації. Цей клас мав володіти ідеями і можливістю «протистояти могутнім соціальним силам, ворожим до змін, росту та інновацій» [383, с. 43], – зазначають Н. Розенберг і Л. Бірцделл. Отже, економія на освіті означала гальмування соціально-економічного поступу, прогресу загалом.

Інакше кажучи, для економічного багатства і його примноження потрібні ресурси, причому не повністю матеріальні: вони (ресурси) є «тонкою комбінацією наявних у природі речовин, знань, соціальної організації і зусиль

людей, потрібних, щоб за допомогою цих речовин задовольнити людські потреби» [383, с. 27]. Ця «тонка комбінація» здійснюється шляхом освіти. Самі по собі стимули не допоможуть суспільству зробити що-небудь, чого воно не вміє робити. Насамперед важливими є знання та інституціональна структура, яка створює можливості для збільшення знання і місце для дії системи стимулів.

У цьому контексті можна говорити про становлення освіти індустріального суспільства. Головним завданням освітнього процесу в цей період було виховання ділової людини, яка здатна максимально адаптуватися до вимог епохи. Адже індустріальне суспільство як результат промислової революції передбачає зміну не лише науки й економіки, а й політики, культури. Це вимагало підготовки відповідних фахівців, яку мала забезпечити освіта. Важливо те, що виникнення нових соціальних запитів змінює саму систему освіти й орієнтири її діяльності.

Включення в систему виробництва та соціального життя нових технологій роблять освіту одним із найважливіших чинників розвитку індустріальної епохи. Разом із тим, індустріальні технології вимагають нового світоглядно-ідейного обґрунтування та забезпечення. Адже відповідний тому або іншому соціально-економічному порядку спосіб мислення формується під впливом «академічного навчання» [86, с. 237]. Сформований у контексті нових освітніх норм і принципів спосіб мислення в індустріальну епоху має матеріально-економічний контекст і є мірою визначення «корисності» індивіда.

Для становлення такого індивіда формується «корисне» знання. Тобто освіта починає орієнтувати на знання, яке «працює» на отримання практичного результату. Відомо, що наприкінці XIX ст. ця орієнтація породила дискусію між прибічниками «наук про дух» і «наук про природу». Інакше кажучи, існують знання, що накопичені «у процесі спостереження за явищами природи, виявлення в ній закономірностей і тенденцій. Ці знання відрізняються від знань про соціально-культурні факти та процеси. Попри ряд «сірих зон», у яких обидва типи знань «перехрещуються», Дж. Мокір «корисними» вважає «знання,

що пов'язані з природними явищами, якими потенційно можна маніпулювати: йдеться про предмети матеріальної культури, енергії та живих істот» [325, с. 15].

Прогрес і застосування наявних знань, зокрема «корисних», залежить насамперед від ефективності та ціни доступу до них. Хоча знання є суспільним благом, їх споживання не знижує їх доступності для інших членів суспільства, однак окремі витрати, що пов'язані з набуванням знань, зовсім не такі малі відносно витраченого часу, зусиль, а часто й інших реальних ресурсів. Коли ціна доступу до знань стає досить високою і досягає межі, то можна сказати, що соціальні знання зникли. Ця функція ціни визначає, наскільки затратне для індивіда отримання інформації із приладу, який її «пам'ятає», або від іншого індивіда. Середня ціна доступу дорівнює середній ціні, яку платять всі індивіди, які бажають отримати ці знання. Стосовно питань, що пов'язані з корисністю знання, більш важливою буде помежова, тобто мінімальна ціна, що платиться індивідом, який ще не володіє цією інформацією. Це можна пояснити, вважає Дж. Мокір, таким міркуванням: «отримання доступу до хвильових рівнянь Шредінгера буде коштувати середньому члену суспільства дуже дорого, однак вони цілком “доступні” по невисокій ціні для студентів-старшокурсників. Мова, математичні символи, діаграми, фізичні моделі – усі ці засоби покликані знизити ціну доступу до знання» [325, с. 20]. Вказані засоби, як і наукові й освітні методології, педагогічні методи та навчальні методики, містять в собі освіта. Чим більш досконалою є освітня система, тим більш продуктивним постає результат її діяльності.

В індустріальну епоху соціальний порядок сприймає освіту як простір формування «потрібної» людини. Освіта постає процесом організації, контролю і приведення людини до відповідної, встановленої «норми». Якість освіти визначається здатністю освітнього процесу адаптуватися до запитів навколишнього соціального середовища. Міркуючи про демократію й освіту, Дж. Дьюї запитує: «Чи може могутня динамо-машина, яка стоїть на великій електростанції, приносити яку-небудь користь за відсутності лінії передач,

через яку на заводи та підприємства поступає енергія, а в будинки – електричне світло?» [157, с. 159]. Відповідаючи на це питання, він зазначає, що прекрасні ідеали або чудові джерела як творіння минулого досвіду, зосереджені в певному центрі, набувають значення лише виходячи за його межі. Це є справедливим для кожного суспільства; але для демократичного суспільства важливо, щоб його особливі цінності, задачі та цілі поширювалися до такої міри, яка давала б індивідам змогу стати частиною «свідомості та волі суспільства». Тому «школа в умовах демократії, якщо лише вона відповідає своїй ролі освітньої інстанції, слугує здійсненню демократичної ідеї про перетворення знання та розуміння, тобто енергії дії, у невіддільну внутрішню складову розуму та характеру особистості» [157, с. 159–160].

Однак освіта не може бути спрямована на отримання лише «корисного» знання або поширювати для влади лише «демократичні» цінності, ігноруючи всі інші. У такому випадку чи можна назвати створений такою освітою образ людини власне людським, який відповідає ідеям *humanitas* – ідеям, які відрізняють людину від всього, що живе на Землі? Якщо в цьому контексті звернутися до історії університету, центру освітніх практик, то важливо виокремити декілька моментів. Так, уже в середні віки університет був головним інституціональним центром вироблення загальної культури дискусій, міркувань, культури, без якої неможлива сама ідея політичного суспільного простору. Університет і освіта, яку він надавав, стали центральним інститутом сучасного суспільства, у загальному творенні та перетворенні соціально-політичного ладу [17, с. 38].

Університет вирішував також окремі завдання, що пов'язані з навчанням функціонального та професійного типу, починаючи з медицини та права і закінчуючи більш вузькими спеціальностями. Однак завжди спеціальне професійне навчання в університеті означало його інтеграцію в єдиний і цілісний корпус знань, що насамкінець вело до підкорення його головній меті – забезпеченню єдності знання та універсальності. Інакше кажучи, прагматична функція університетів в Європі лише другорядним чином була прив'язана до

різних форм суспільного й економічного розвитку громадянського суспільства. Університетська освіта значно більшою мірою була взаємопов'язана з навчанням політичної й адміністративної орієнтації, а також із синтетичним формуванням і критичною передачею загальної культури, аніж зі спеціалізованим навчанням [17, с. 38–39].

Отже, класичний, або «традиційний» університет влада орієнтувала на розвиток і передачу знання, яке мало на меті оволодіти однією і тією ж осмисленою культурою гуманістичного типу. Її фундаментом була філософія, на основі якої розвитку набували науки та спеціальні знання, а завершувало – мистецтво та література. Освіта, яку надавали в цьому університеті, була спрямована на формування та ствердження не просто людини, а людського в людині. Бути людиною важко. Але завдання освіти полягає у створенні максимально повних умов для розкриття можливостей людського в людині. Гуманітарне знання в цій ситуації є тією головною умовою, завдяки чому людина залишається у своєму образі людини. Чи залишилася освіта такою сьогодні, і на що орієнтує її сучасна влада? Це і потрібно визначити в процесі подальшого дослідження. Які методологічні принципи потрібні для продуктивного вирішення поставлених завдань?

1.3. Проблемне поле і теоретико-методологічні принципи дослідження

Зміст кожного явища, наскільки воно входить у соціальне життя, не може існувати незалежно та відокремлено від головних форм і напрямів культурного існування. Навпаки, життя їм підлегло, оскільки саме тут воно може бути досягнутим у певній «внутрішній» діяльності. Кожний культурний напрям (освітній, релігійний, філософський тощо) може існувати як сфера відповідних об'єктів, так і засобів їх досягнення, вираження в поняттях і термінах, інакше кажучи – у словах, повних значення та смислу, у мові, через яку конститууються у категорії, закони та методологічні принципи.

На засадах наявного матеріалу можна надати більш широкую експлікацію кожному культурному феномену, зокрема поняттям «влада» чи «освіта». Структура кожного з них репрезентується через смисл і мислення. Так, освіта є феноменом, смисл якого можна уточнювати без кінця. Це явище є особливим, адже в процесі розвитку воно предметнюється в істину, добро, красу тощо. Це явище одухотворене. Разом із тим, це таке явище, яке у «своїй сучасності» є «спонукаючим законом для дії нескінченної множини індивідуальностей» [414, с. 24]. Конституювання і визначення місця «освіти» відносно інших понять соціокультурної реальності починається в точці «ніщо» і закінчується в точці «смисл».

З огляду на таку логіку, освіта складається зі знань, які постають сферою смислів, «рефлексія над якими породжує мислення, яке зводить душу і розум до свідомості» [414, с. 28]. Причому смисл – це річ, що зрозуміла як втілення відношення між «ідеальним» і «чуттєвим» світами. У цьому контексті діяльність освіти та пізнання полягає «у зведенні знання до смислу» [414, с. 28]. Для нормального функціонування знання потрібне активне «життя» смислів як одне з множини оприявлень освіти як духовно-культурної реальності та соціального інституту.

Необхідно враховувати, що «духовно-культурне» має силу також і для всіх інших сфер предметності соціального життя. Усі вони укорінюються в певних, відповідних ним «специфічних енергіях духу, через виявлення діяльності яких стає можливою і складається для нас певна область предметності зі своєю, їй властивою формою, способами її розуміння, розділення та відповідної диференціації вираження в слові» [450, с. 161], – вказує Б. А. Фохт. Яка б взагалі не мала на увазі сфера предметності культурної свідомості – одне завжди залишається в силі для всіх них (сфер) в однаковій мірі: лише особливий тип відношень або напрямів, який самостійно встановлюється «інтелектуальною рефлексією відносно до чого-небудь мислимого як об'єктивного» [450, с. 161]. Це робить можливим саме його

(мислиме) об'єктивним, слугуючи йому гарантією та опорою, зокрема й освіту і владу.

У цьому контексті постає питання: чим же для різних сфер предметності та різних напрямів, за якими відбувається «об'єктивація» свідомості, постає соціально-філософське мислення? Своєрідність останнього полягає не стільки в прагненні прослідкувати кожен з цих сфер в їх окремішності та особливості, і не в тому, щоб показати їх в цілісності, скільки в пошуках можливості співвіднести і звести до одного «об'єднуючого центру», до певного «ідеального» зосередження. Саме через цю спільність «єдиної задачі» різні породження духовно-символічної культури (міф, наукове пізнання, політика, влада, освіта тощо), із відповідними своєрідними формами розвитку для кожної з цих сфер, усі, попри їх внутрішню відмінність між собою, стають проявами і ланками однієї, замкненої в собі низки проблем, інакше кажучи, – проявами однієї «всеузагальнюючої» проблеми, яка об'єднує всі ці начала певною спільною метою, що слугує для розуміння та розкриття їх як «послідовних кроків» єдиного процесу. У ньому «пасивний світ простих вражень, який спочатку тримає у себе в полоні людський дух, поступово перетворюється на світ внутрішньо між собою поєднаних продуктів вираження активності все того ж людського духу» [450, с. 162], – вказує Б. Фохт.

Варто зазначити, що подібно до того, як «філософія» у новітній час прагне знайти для теоретичного самоаналізу належний «відправний пункт», встановивши поняття «внутрішньої форми», так само потрібно також шукати аналогічну «внутрішню форму» освіти. З особливою яскравістю й чіткістю вона («внутрішня форма») оприявнюється в знанні, яке має становити «обумовлюючий закон» побудови самого цього змісту соціокультурного життя, в його розділенні на окремі сфери й у внутрішній єдності його як єдиного цілого. На основі функціонування знання виникає немовби «новий логос», який швидко розвивається, стає дедалі більш самостійним. Знання і засновані на ньому форми мислення «стають інтегральною складовою також і прогресивного філософського мислення. Обидві внутрішні форми (знання і

філософського мислення) вступають між собою у зв'язок, і в цьому своєму зв'язку й єдності зумовлюють принципову неперервність нових сфер культури» [450, с. 164], а отже, і освіти в контексті влади загалом.

Необхідно врахувати, що можливість виникнення та розвитку знання дало змогу визначити місце для «внутрішньої форми» освіти. Знання встановило правомірність претензій цієї форми на певного роду універсальність, одночасно забезпечивши її своєрідність. Так виникає дилема між застосуванням принципу «універсальної логічної єдності, з одного боку, і принципом індивідуалізації в її конкретно-досвідній діяльності з іншого» [450, с. 165]. Необхідність розв'язання цієї методологічної дилеми залишає лише один вихід: якби вдалося вказати такий момент, який виявив би себе в будь-якій з основних форм духу чи свідомості, і разом з тим, у жодній з них не повторювався б у подібності й тотожності з іншими. Якби цей момент був знайдений, то він виконав би роль «медіума» [450, с. 165], через який проходить будь-яке оформлення, яке здійснюється в кожному окремому з багатоманітних основних напрямів мислення. Водночас у ньому зберігається своєрідний зміст і специфічний характер кожного з них.

Логіка такого міркування стосовно наукового пізнання має безпосереднє відношення також і до сфери освіти, оприявленої через сферу соціальну. Дослідження «тексту освіти» має здійснюватися з позиції спостереження за суб'єктом, як «опис» його поведінки. Для суб'єкта вона – реальна властивість, що існує об'єктивно, а отже, «однозначно» [388, с. 249]. Саме ця передумова стала причиною сприйняття освіти як «онтологічної даності» [472, с. 93], так і влади.

Таким чином, феноменологічна позиція – спостереження за мисленням суб'єкта, змінюється семіотичною – спостереженням за предметом з метою отримання знання про нього. «Віртуальність» не полягає в «невловимості» та «несприйнятті» такого переходу, оскільки освіта не має умов для його («переходу») сприйняття: суб'єкт і об'єкт традиційно постають нероздільними («злитими»). Такий зсув символічного досвіду у бік знакових операцій є

природним, тобто спонтанним і неминучим результатом «присутності» свідомості в освіті: функціонування знакових систем постає як кінцева причина всього руху свідомості, але насправді вона є «перетвореною формою змістовної роботи свідомості» [300, с. 273, 278], – вказує М. К. Мамардашвілі. Тому цілком закономірно, що в усіх фундаментальних дослідженнях О. Ф. Лосєва [285], М. М. Бахтіна [37], В. В. Бібіхіна [51], Ю. М. Лотмана [287], Г. В. Лобастова [280], К. А. Свасьяна [394], Е. Кассіра [208], Р. Барта [26] та ін., присвячених теорії знання, останнє ототожнюється або зближується в процесі тлумачення зі смыслом.

У цьому контексті важливим є те, що з позиції класичного пізнання логіка речей, тобто наповнених змістом понять і відношень, на яких засновується будова освіти, не може бути відокремлена від «логіки знання», оскільки «знання (смысл) є не випадковою оболонкою думки, але її необхідним і суттєвим знаряддям» [450, с. 166], – наголошує Б. А. Фохт. Помилкою було б вважати, що «знання» слугує лише меті повідомлення (оприятлення) вже «готового» змісту і думки. Навпаки, воно («знання») є інструментом, завдяки якому цей зміст вперше виробляється й отримує повну невизначеність. «Кожне істинне та точне мислення знаходить свою опору лише в знанні, на яке воно з самого початку спирається. Кожне знання для нашого мислення набуває певної форми, а кожна форма зображується не інакше, як через зв'язок загальних і специфічних смислів» [450, с. 167]. Отже, без знання неможливо виразити ні смысл освіти, ні зміст влади чи певної науки.

Знання постає реальним відкриттям освіти. Це означає, що «знання» в освіті оприятлюється як «міст» між речами та когнітивними станами свідомості. Виявлення зв'язку між ними приводить до появи «смислів» як «інтелектуальних речей» (М. К. Мамардашвілі), які володіють реальними властивостями. Їх поява означає, що освіта не бажає підкорятися свідомому зусиллю: об'єкти освіти відокремлюються від «свідомої структури» та перестають бути її станами, формами і феноменами. Знання постає як критерій відмінності «реальності» від «не-реальності». Це відбувається завдяки освітній

діяльності. У результаті виникають нові смисли, причому в усіх сферах, зокрема і владі.

Важливо враховувати проблему «подвійності» (амбівалентності) «знання» і «розуміння», що зміщує дослідження у бік вивчення об'єкта, яким у соціокультурній реальності може бути будь-що: «знак», «символ», «мова», «текст». Подвійність (амбівалентність) знання та розуміння має безпосереднє відношення до проблеми усвідомлення знання. Коли ми говоримо, що «свідомість оперує знаками, поняттями і смислами, то фактично (а не метафорично) ми розуміємо, що будь-який факт оперування припускає, що, за своєю суттю, – це не оперування знаком як системою, яку ми розуміємо, а наша дія як істот, які володіють знанням і оперують предметами як такими» [303, с. 99], – вказує М. К. Мамардашвілі. Причому вони (предмети) означаються, а також можуть бути ідентифіковані через знання.

В освітньому процесі знання включає всю ту інтелектуальну роботу, яка надалі оприявлюється в утворенні поняття, у строго науковому його значенні як визначеного в «строго логічній єдності форми». Варто зазначити, що не лише на нижчих і середніх, а й на вищих ступенях прояву освітньої активності знання опосередковується чуттєвими проявами активності. Однак саме «чиста активність» інтелекту є тим, що заявляє про себе у створенні різних систем знання, які з самого початку виступають з претензіями на об'єктивність і загальну значущість. Інакше кажучи, у зміст і характер головних форм нашого інтелекту або свідомості (культури мислення) має входити ця тенденція (претензія) на об'єктивність і загальну значущу цінність утворюваних цими формами «продуктів» освіти – науки, економіки, культури, влади тощо. Таким чином, стає зрозумілим, що «в усіх сферах освітньої діяльності *«зміст самої речі та знання про неї»* первісно не роз'єднані чітко, а, навпаки, в абсолютній індиференційованості немовби переходять одне в одне і зливаються між собою, так, що *«назва речі і сама річ»* виявляються нерозривно злитими в одне» [450, с. 169], – наголошує Е. Кассіпер.

Залежно від зміни функцій внутрішньої діяльності мислення і знання та їх спрямування на все нові проблеми в освіті, набуває послідовно «нового сенсу протилежність суб'єктивного й об'єктивного, наповнюючись новим змістом, надаючи нові значення і смисл тому, що ми пов'язуємо з поняттями» [450, с. 170]. Відповідно до цих міркувань, варто зазначити: якщо знання є певною «смісловою системою», то влада протиставляється цій системі. І тоді виходить логічний нонсенс: влада, що представляє реальність символічного, постає реальним станом знання, яке об'єднує предметні та непередметні ситуації. Проте «знання» у цій ситуації втрачає свою реальність, через що терміни «реальність» і «нереальність» вживаються в контексті метапозиції, тобто усвідомленого досвіду. Для стану освіти, яка не виступає «предметною реальністю», але постає самостійною сферою, «знання» є реальним. Звідси випливає, що для предметної реальності воно є нереальним. Відповідно, «знання» реальне для «освітньої системи», а для стану свідомості воно нереальне. Знання «метаопису» обертається ситуацією «дзеркального відображення», періодично ставлячи спостерігача «всередину» досвіду і «поза ним» [388, с. 252].

Таким чином, знання в освіті трансформується в процесі навчальної діяльності, у якій воно витісняє «розуміння» як знання про «смісл». Разом із тим, зводити смисл до знання – означає «вузько» розуміти його. Трансформувавшись у знання, смисл реалізує «культурний текст» як його розуміння: зв'язок «усвідомлюючого» з «усвідомлюваним» оприявлюється як зв'язок «знаку» і «значення», і тоді знання постає як нескінченно «поновлювана предметність» [388, с. 253]. Наприклад, трансцендентальне «Я» людини, що здійснюється в пізнанні у будь-якому вигляді – як «людина взагалі», «індивід» або «особистість», – стає одним із культурних змістів і починає функціонувати самостійно, незалежно від «свідомого досвіду і чистого Я». «Трансформоване Я», як феномен самоусвідомлення, вбирає в себе інші змісти, які не мають з ним нічого спільного. Завдяки їм продовжується існування освіти. Це і називають «розумінням знання за допомогою освіти», де способами «розуміння “Я” як тексту» може виступати навчальний процес [450, с. 253]. Освіта у

процесі «означування» створює систему знання. Оскільки в таких випадках «денотативний характер зв'язку замінюється конотативним, то виникають уявлення, що знання не існує, – зазначав Л. Вітгенштейн, – поза своїм вживанням» [90, с. 57].

Освіта не можна розглядати як щось одразу дане, готове, як певний цілісний матеріал, який лише повідомляється частинами. Навпаки, вона має бути зрозумілою як перманентно породжуючий себе органічний процес. Подібно до того, як окреме знання відіграє опосередковуючу роль між предметом (явищем) і людиною, так і вся освіта слугує єднальною ланкою між суспільством (людьми) та оточуючим світом. Інакше кажучи, людина ніби для того й оточує себе знанням, щоб «сприйняти» в себе і внутрішньо «переробити» в собі світ предметів, явищ, об'єктів. У результаті утворюється система знань, у якій людина, осягаючи світ (предмети, явища, процеси), «осягає і водночас оволодіває власною закономірністю свого формування» [450, с. 173]. Тим самим освіта стає необхідною складовою соціально-культурної реальності.

Однак подібна ситуація не впливає на факт існування та розвитку освіти, який зберігається в науці, соціумі й культурі. Це видно з того факту, що знання не може до кінця реалізовуватися в освіті. Об'єктивність знання – це один із моментів його інтерпретації, яка здійснюється зовсім іншими засобами, ті значення, які отримує знання в соціокультурній реальності як вид людської діяльності, як універсальний інструмент соціального пізнання.

У такій ситуації розширення простору сучасного соціально-філософського аналізу освіти включає в нього нові феномени (зокрема владу), які виходять за межі традиційного розуміння філософської проблематики. Еволюція філософії пов'язана зі зміною типу вирішуваних завдань, а також трансформацій більш широкого соціокультурного контексту. З-поміж найважливіших трансформацій насамперед варто назвати кризу «онтологічного монізму та дуалізму в будь-яких його конкретних версіях, а також намагання зберегти принципи методологічного монізму в умовах роботи з плюральними

(множинними і гібридними) онтологіями» [514, с. 36], – вказує П. Г. Щедровицький. Таким чином, філософія звертається до проблем, які мають першочергове, «життєве» значення для людини та суспільства – економіки, політики, інтелекту, людини, інформаційних технологій, а також освіти, особливо в контексті владних відносин.

Необхідність залучення філософії та її методологічних рефлексій до осмислення сучасних процесів в освіті у взаємодії з владою в умовах інформаційно-цифрової реальності зумовлена тим, що філософію вважають ніби «відірваною» від життя, оскільки вона мало уваги звертає на сьогодення, недостатньо осмислює нові виклики життя, які диктує епоха. Звідси нескінченні претензії-вимоги: філософія «повинна», їй необхідно «зробити», вона мусить «показати» тощо. Проте ж філософія нічого «не повинна» і нічого не може зробити з примусу ззовні. Філософія – це спонтанний рух, який залежить виключно від внутрішніх процесів всередині неї самої. Вона чітко й активно реагує на ті проблеми, які породжує епоха, однак не простим знанням, а думкою, мисленням. «Важливо не поспішати говорити, а готуватися почути, яким буде слово, яке скаже чи не скаже думка» [51, с. 38–39], – наголошує В. В. Бібіхін. Кожне явище, яке виникає в соціокультурному, науковому, культурному житті, вимагає осмислення.

Варто зауважити, що процес філософського аналізу є своєрідною легітимізацією певного соціально-культурного явища. Зокрема, критика сучасною філософією натуралістичної «наявності» показала, що в суспільному житті, в історії нічого не існує «природним чином», без особливої духовної роботи, пов'язаної з символічним оформленням і санкціонуванням певних практик у рамках впливової системи цінностей. Ті чи інші суб'єкти мають бути наділені особливим «символічним капіталом», тобто володіти способом отримання широкого суспільного визнання і завоювання суспільної думки. В іншому випадку вони приречені на статус «непомічених та ігнорованих, навіть попри свою безсумнівну об'єктивну присутність і значимість у соціальному житті» [349, с. 16], – вважає А. С. Панарін. Інакше кажучи, філософія немовби

«освячує» чи «відлучає», дискредитує ті чи інші явища духовно-культурного, наукового життя, види діяльності, як і їх носіїв. Як зосередження інтелектуальних енергій, філософія наділяє певних емпіричних суб'єктів самосвідомістю, ідентичністю і визнанням іншими силами. Філософія слугує способом накопичення та носієм форм «символічного капіталу», який «ні у сфері звичайного побутового, ні навіть у сфері матеріально-виробничого досвіду безпосередньо не зароджується і не накопичується» [349, с. 17].

У сучасному «інформаційному світі» у зв'язку з переходом від виробництва речей до символічного виробництва відбувся переворот, зокрема пов'язаний з філософією постмодернізму. Сутність цього процесу полягає в тому, що в першому наближенні цей переворот можна визначити як фазу в розвитку символічного виробництва, що пов'язана з різким підвищенням гнучкості та динамічності інтелектуальних форм і образом, який досягається ціною дистанціювання «означеного» від «означаючого», «знаку» від «референту», «семіотичних моментів від семантичних» [185, с. 187–188]. На думку Ю. М. Лотмана, відбувається «зміна активності конкурентних типів свідомості, з яких одна зорієнтована на крайню десемантизацію і вільну гру знаками, а інша – на таку ж “крайню семантизацію”, скріплення із зовнішньою реальністю» [287, с. 214–215]. Конкуренція типів свідомості в рамках професійної системи духовного виробництва багатозначно наклалася на сучасний суспільний конфлікт соціально відповідальної та соціально безвідповідальної поведінки взагалі, зокрема відносно освіти, влади, знання, цінностей.

Таким чином, філософія як найбільш змістовний методологічний інструмент проникнення в глибинний смисл соціальної, освітньої та культурної реальності легітимізує буття як суб'єктів соціального та політичного процесу, так і різні форми духовно-культурного життя. Щойно виникає потреба наділити «символічним капіталом» те чи інше соціокультурне явище, на допомогу одразу приходять філософія. Просторове розширення певного варіанта смислових інтерпретацій розширює, фактично, і новий «життєвий світ», який

збільшується за рахунок придбання «нових територій маніпуляторної сфери» [206, с. 48], зрозумілих, доступних і підвладних.

Визначення методологічних принципів дослідження вимагає врахування стану сучасної філософії, який характеризується низкою переворотів: гуманістичним, антропологічним, екологічним (у тому числі – екології культури, цінностей), постіндустріальним, постмодерністським, комунікативним, онтологічним, аксіологічним, синергетичним, холістичним тощо. Таким є суб'єктивно-антропологічний поворот сучасної філософії, що відбувається в контексті постмодернізму, який у своєму позитивному варіанті висуває на передній план індивідуальність. Конкретно-практичні інтенції цієї індивідуальності мають узгоджуватися з інтенціями інших індивідуальностей, утворюючи комунікативні орієнтації смисложиттєвих виборів. Органічна доповнюваність методологічних підходів зумовлена необхідністю «вписування» загальнолюдських цінностей в «об'єктивності значень ціннісно-смиислового універсуму» [294, с. 34]. Соціально-філософське дослідження має враховувати експоненціальне зростання свободи вибору окремої особистості комунікативної спільноти, не забуваючи конкретний контекст мислення епохи, який ми включаємо в наш розгляд для розв'язання актуальних проблем освіти у її взаємодії з модусом влади.

Методологічний аналіз кожної наукової проблеми передбачає визначення епістемологічної природи та гносеологічної сутності методу. Розширення контексту аналізу наукового методу в соціальній філософії було закономірно пов'язано з більш «ретельним вивченням розмаїтості його внутрішніх і зовнішніх зв'язків, тобто дослідженням його структури і механізмів обґрунтування, які утворюють у рамках цієї структури продуктивний потенціал методу» [288, с. 240]. Завдяки цьому відкриваються перспективи формування нового підходу до методологічної рефлексії, що має непересічне значення для соціальної філософії загалом.

Під час аналізу структури наукового методу потрібно враховувати коло питань, які пов'язані з вивченням кількісних і змістовних особливостей його

елементів, а також специфіки його зв'язків. Тому кожна спроба осмислити особливості методу як компоненту пізнавальної діяльності має бути пов'язана з його аналізом у тому вигляді, в якому він репрезентований у своїх конкретно-наукових смислах. Інакше неминучими є зловживання абстрактними конструкціями і необґрунтованими узагальненнями, які мають лише надумані пояснювальні можливості, що призводить до збільшення розходження в оцінках місця і ролі різних факторів, які впливають на процес створення продуктивного методу. Тому «під час аналізу структури наукового методу важливо врахувати те розуміння її особливостей, яке закладено в професійних описах методів у наукових тестах» [288, с. 241]. У цьому випадку йдеться про науково-теоретичні дискурси з філософії в контексті виявлення смислів освіти, серед яких одне з основоположних місць належить її відносинам з владою.

Безумовно, завдання наукового пізнання полягає в необхідності пошуку адекватних уявлень про системну організацію теоретико-методологічно освоєваних об'єктів. Мисленнева презентація суб'єкта пізнання про сукупність відношень і зв'язків досліджуваного об'єкта з об'єктами, потенційно можливими для використання як засобів пізнання, – це «випереджаюче» відображення однієї з можливих форм його системної організації [320].

Нагадаємо, що категорія «форма», яка означає сукупність відносно стійких відношень і зв'язків елементів, які утворюють річ (предмет, явище), у межах яких здійснюються взаємодії та супутні зміни елементів, може бути використана і для характеристики сукупності відношень і зв'язків цієї речі з іншими об'єктами. Стосовно «випереджаючого» відношення, то в самому методі воно постає як «функціональний конструкт, який становить зміст його предметно-концептуального елемента. На відміну від предмета дослідження, яке визначається розроблюваним методом, воно охоплює не лише сукупність елементів об'єкта, виокремлену в контексті його фіксованих відносин і зв'язків з потенційними засобами пізнання, а й ці останні, а також самі відношення і зв'язки» [288, с. 248]. У такому разі це «онтологія» методу, яка відображає саму

його можливість в пізнанні предметів і явищ як природного, так і соціокультурного буття, у якому розгортається освітня діяльність.

Досвід наукового пізнання показує, що ефективність знання визначається «методологічним дискурсом», який предметнюється «методологічною свідомістю». Останню розуміють як сукупність прийнятих науковою спільнотою уявлень про шляхи продуктивної дослідницької діяльності та критерії науковості знання, якими керуються вчені у процесі своєї теоретично-професійній діяльності. Методологічна свідомість корелює з соціально-культурним процесом, що має особливе значення для методологічної рефлексії в соціальній філософії. Ця ситуація зумовлена тим, що кожне суспільство в результаті історичного розвитку стає володарем більш або менш значного потенціалу знань, що використовується в різних цілях. Його значення може «вимірюватися масштабами наукових досліджень та інституціональної організації науки, рівнем розвитку і доступності системи освіти, технологічного розвитку і технічної культури» [517, с. 6], а також рівнем культури мислення.

Колосальні можливості для розвитку методологічної свідомості та її рефлексій щодо людського знання загалом і соціально-філософського зокрема принесла «революція» у сфері носіїв інформації, поява електронних засобів компактного збереження, передачі інформації за допомогою цифрових технологій. Поява численних засобів з обробки інформації й Інтернет-мережі поклали початок процесу інформатизації суспільства, тобто перетворення інформації в найважливіший ресурс його подальшого розвитку. Для методології соціально-філософського пізнання важливим є те, що методологічна свідомість – це те «інтелектуальне поле, яке об'єднує різноспрямовані стратегії творчого пошуку, стратегії досягнення поставлених у дослідженні цілей і завдань, розв'язання проблем. Насамперед вона орієнтує на актуалізацію та використання напрацьованих зразків дослідницької діяльності» [517, с. 65]. Таким чином, необхідно максимально повно актуалізувати зміст, накопичений у всіх формах науково-теоретичного осмислення пізнавальних дій і методів у соціальній філософії та інших сучасних філософських дискурсах.

Ця ситуація зумовлює необхідність включення в методологічне осмислення проблеми освіти в її кореляції з владою синергетичного підходу, який відповідає сучасній методологічній культурі мислення. «Синергетика, – зазначають В. Г. Кремень і В. В. Ільїн, – будучи трансдисциплінарною сферою знання, випереджає розвиток традиційних дисциплін, відкриває інші горизонти подальших досліджень з великим культурологічним, соціальним і освітнім підтекстом» [226, с. 50]. Синергетика як умова пізнання складного «ставить вимогу радикальної реформи освіти, соціального управління та практичної діяльності» [226, с. 9].

У цьому контексті одне з найважливіших завдань, поставлених перед суспільством, пов'язується з розвитком цілісного (холістичного) мислення, яке не спрощує складні соціокультурні, політичні, економічні явища, не зводить їх до одиничних систем. Таким чином, ідеться про нову культуру методологічного мислення, адже «теоретико-методологічний простір пізнання є багатоскладовою системою координат, яка на сучасному етапі розвитку пізнавального процесу, по-перше, ідентифікується як така, по-друге, починає відтворюватися, відповідно до усвідомлення дослідниками цієї обставини. Пов'язані з подібною багатоскладністю епістемологічні труднощі, суперечності, парадокси втрачають статус пізнавальних аномалій, стаючи «умовою задачі», невіддільною властивістю, параметром пізнавального процесу» [312, с. 163], – зазначає В. А. Медведєв.

Для правильного розуміння взаємовідносин «простого» й «складного» в усіх їх нескінченних виявленнях пропонується ввести термін «ускладнення». Прийняття цього терміна науковою спільнотою свідчить про те, що в сучасній «теорії складного» відбувається перехід «складності» до «ускладнення», – вказує Л. С. Горбунова. Саме мислення про складне стає таким, що «ускладнюється», стає «складним мисленням» [125, с. 49]. Різні аспекти цієї проблеми розглянуто в працях Г. Гакена, К. Майнцера, Е. Ласло, Е. Морена [328] та ін. На основі складного мислення формується методологічна парадигма синергетичного мислення.

Ключовими поняттями синергетики є «самоорганізація», «відкритість», «хаос», «порядок», «біфуркація» тощо. Вони перебувають у контенті сучасної культури методологічного мислення, набувають творчого застосування в освіті. Так, самоорганізація означає оволодіння способами отримання знань і швидкої орієнтації в складних базах даних, що надаються сучасними інформаційно-комп'ютерними технологіями. Самопізнання репрезентує можливість «відкритого навчання, діалогу, прямого і зворотного зв'язку» [226, с. 10], – вказують В. Г. Кремень та В. В. Ільїн. Завдяки цьому виникає нова методологічна рефлексія.

Кожному етапу наукового пізнання відповідає певна методологічна свідомість, власні методологічні принципи та методологічна рефлексія. Разом вони становлять культуру логіки методологічного мислення, яка не лише існує і розвивається незалежно від всієї сукупності фактів, а й здійснює вплив на формування нового бачення соціокультурного буття та шляхів його пізнання. Іntenції методологічної свідомості орієнтують теоретичну діяльність на продуктивне пізнання. Однак воно не може бути здійснене інакше, як через зіставлення освіти в контексті влади та предметно-концептуального змісту тих методів, які намічені для використання. Гносеологічний смисл такої співмірності полягає у виявленні спільних елементів, співмірність яких гарантує застосування залучених методів в освітній діяльності, зокрема за рахунок можливого перетворення її концептуального змісту й імперативів, продиктованих владою.

У цій ситуації необхідно враховувати методологічні рефлексії філософії постмодернізму, яка відповідає викликам і символам інформаційного світу. Необхідно зазначити, що філософи-постмодерністи значну увагу приділяють аналізу освіти та культури, в яких, на їхню думку, найбільш яскраво виявляються особливості методологічних рефлексій сучасного мислення. Ці феномени розрізняють за типом функціонування культури (К. Е. Разлогов) [374], за їх соціальним носієм (М. С. Каган, А. Я. Флієр) [448], за мірою унікальності (Н. М. Зоркая) [174], за мірою типізації (Н. А. Ястребова) [524], за

характером кодифікації інформації (В. М. Межуєв) [314], за функціями, які освіта виконує в суспільстві (Е. Ф. Макаревич) [294], за інноваціями (В. Г. Кремень, В. В. Ільїн) [226].

Теоретичні джерела сучасної концепції освіти, семіотизації інформаційного світу пов'язані зі зміною інтелектуальної парадигми, яка репрезентована ідеями постструктуралізму (М. Фуко [464], Ж. Дерріда [145], Ю. Крістева [229]). Так, М. Фуко називає свій дослідницький метод «написанням історії істини», що розуміється ним як відмова від аналізу поведінкових стереотипів, ідей, суспільних ідеалів та ідеологій, сфер, конституюваних як предмет рефлексивного осмислення, а також практикою (їх М. Фуко називає «мистецтвами існування» [464, с. 280]), що формують ці проблематизації. Науковець намагається визначити, як досвід, поєднаний із системою правил і норм, що дає індивідам змогу сприймати себе як суб'єктів нових тілесно-культурних практик, конституювався в сучасних західних суспільствах [464, с. 280–281]. Подібні «мистецтва існування», або «техніки себе» М. Фуко розглядає як рефлексивні та «свавільні техніки», які визначають не лише правила поведінки, що носять етикетний, поверховий характер, але дають людині змогу перетворювати саму себе, змінювати власне унікальне буття та робити зі свого життя «витвір, який ніс би певні естетичні цінності та відповідав би деяким критеріям стилю» [464, с. 279].

Якщо соціальні та медичні практики зумовлюють проблематизацію безумства і хвороби, якщо дискурсивні практики, які підкорюються певним «епістемним» правилам, визначають проблематизацію життя, мови і праці, то «практики себе» приводять в дію критерій певної «естетики існування» [464, с. 281]. У цьому контексті М. Фуко сприймає владу безпосередньо пов'язаною зі знанням і мовою. Саме здатність влади «змушувати говорити» постає взаємопов'язаною з виробництвом істини, через яку влада вступає у відносини зі знанням. Знання – взаємозумовленість того, що «бачиться – недискурсивних практик бачення і висловлюваного – дискурсивних вербалізованих практик, влада – його можлива причина і навпаки» [463, с. 114].

В основу сучасної постмодерністської методології також покладено ідеї Ж. Дерріда [145], Ж. Дельоза [142], які абсолютизують «відмінності» та піддають критиці «центрованість» як принцип європейської культури, проголошують множинність локальних культурних контекстів, що роблять його можливим і надають йому сенс. Для Ж. Ф. Ліотара руйнація універсалістських і раціоналістичних доміант модерну означає кінець «гранд-нарративів», що відкриває нескінченні можливості для локальних форм життя, перехід до «культури різноманітності». Проголошення «свободи різноманітностей» означає визнання права на існування різноманітних інтелектуальних, культурних, освітніх та інших практик [247, с. 20].

У контексті міркувань представників філософії епохи Постмодернізму симулятивною постає саме темпоральність, що охоплена марнотратним «самоповторенням», «самовідображенням», «круговоротом репрезентації» [59, с. 151], коли час втрачає свій лінійний характер і виявляє тенденцію до циклізації та згортання. Такою є темпоральність моди, колекціонування, економіки, яка виробляє серійні речі і заснована на кредиті. Такою є сама екзистенційна ситуація сучасної людини, де «попередження смерті ціною безперервного самоомертвіння», «передбачення смерті ще за життя» [59, с. 313] стає переносом смерті та життя, а саме «життя стає симулякром» [59, с. 96].

На особливу увагу заслуговує модель П. Вірільо, яка є аналітичною концепцією «фізики засобів телекомунікації», діяльність яких зумовлює втрату справжньої реальності та формування «віртуальної реальності». Вона є неминучим, закономірним етапом розвитку комунікативних технологій і постає надзвичайно важливим теоретичним і методологічним інструментом для аналізу сучасної освіти. Термін «віртуальна реальність» виникає наприкінці 1980-х рр. для визначення електронних пристроїв, які вводять їх користувача в новий вимір існування у світ інформації. Пізніше «семантичний простір поняття було розширене, і термін почали застосовувати для визначення світу мереж» [220, с. 228].

Віртуальна реальність володіє певними особливостями, які дослідники називають «особливостями п'яти *i*: *intensive, interactive, immersive, illustrative, intuitive* (інтенсивність, інтерактивність, імерсивність, ілюстративність, інтуїтивність) [574]. Інтенсивність системи пов'язана з тим, що у віртуальній реальності користувач має активно взаємодіяти з середовищем – приймати інформацію та реагувати на її зміни. Інтерактивність задається взаємодією користувача з комп'ютером. Імерсивність визначається мірою залучення суб'єкта у віртуальний світ. Ілюстративність віртуальної реальності виявляється в тому, що інформація, яку надають користувачу, постає в максимально наочній емоційній формі, що розглядається не на інтелектуальному, а на чуттєво-емоційному інтуїтивному рівні. На сучасному етапі це має надзвичайно актуальне значення для розвитку дистанційної освіти.

Методологічне значення для розуміння сутності «віртуальної реальності» полягає в тому, що при входженні в умовний простір комп'ютерної реальності людина практично не має можливості відрізнити реальний світ від світу віртуального, оскільки останній володіє високим рівнем достовірності. Ілюзорність віртуального світу відносно реального світу є відносною, достовірною лише до зовнішнього користувача. Для «віртуала», який перебуває всередині цього простору, останній володіє абсолютною реальністю та дійсністю. Окрім того, «сама свідомість має специфіку добудовувати, конструювати матеріал, вносити в нього певний порядок, логіку, утримувати світ від руйнування, побічних впливів, планувати й очікувати подальший розвиток подій» [219, с. 238]. На цьому засновується візуальна грамотність.

Рефлексії сучасної культури мислення в аналізі інформаційно-цифрової реальності мають виходити з того, що зникнення реальності пов'язане з форматом масової культури, яка функціонує в просторі засобів масової комунікації. «Масмедіа виявляють здатність до множинного дублювання реальності, утворення альтернативних її інваріантів, а насамкінець – до розкладу смислу подій цієї реальності, їх нейтралізації й ентропії, деградації їх форми» [60, с. 47], – вказує Ж. Бодріяр.

Концептуальне значення має проблема автентичності в освіті, яка обертається створенням «гіперреальності». Окрім того, прагнення до автентичності об'єктів освіти призводить до руйнування змісту. Зміст речі змінює сама трансформація контексту її існування – річ або втрачає функціональність і набуває «якості знаку, або включає ауру, видає себе за дійсну в рамках системи, заснованої зовсім не на справжності, а на абстрактно вирахованому знаковому відношенні» [61, с. 62].

Поряд з явищами освіти, влади та культури існує й інший ряд явищ – символічний, що створює теоретико-методологічний дискурс, репрезентований у творчості У. Еко [516]. Він аналізує дихотомію оригінала і копії, а також заперечує можливість розгляду цієї парадигми в онтологічній площині. Для філософа проблема «оригінала» і «копії» існує як виключно прагматична, яка залежить від культурних допусків. У цьому контексті результат проведення експертизи «на справжність» залежить не від критеріїв ідентичності, а «від апіорі існуючого зразка, який має статус справжності» [220, с. 256]. Ознакою справжності постає не наявність у його «матерії» другої реальності, що співмірна зі світом ідеального, а символічне значення оригіналу, який конвенціонально первісний.

Таким чином, соціальна філософія демонструє широкий спектр теоретичних узагальнень явищ сучасного світу, які відкривають нові перспективи його бачення та розуміння. Попри наявну традицію критичного ставлення до філософських інтенцій сьогодення, потрібно виходити з того, що формування сучасною науковою спільнотою культури теоретичного мислення, яка заснована на метатеоретичному типі методологічної рефлексії, передбачає «по-перше, проявлення суб'єкта пізнання, який здатен, концептуалізуючи свої основи, працювати з різними теоретико-методологічними системами координат; по-друге, формування колективного суб'єкта пізнання, “всередині” якого різні дослідники та наукові спільноти залежно від вирішуваних ними когнітивних завдань реалізують у своїй діяльності різні типи методологічної рефлексії» [314, с. 163], – вказує В. М. Межуєв.

Ця позиція означає, що теоретична діяльність не має жодного значення у відриві від предметно орієнтованих досліджень. Теоретичне пізнання ускладнюється за рахунок появи в його структурі нового рівня дослідницької діяльності, але водночас не втрачає власної ідентичності, збираючи головні принципи інтеграції пізнання в єдину інституціональну освітню цілісність.

В умовах співіснування в сучасній філософії якісно різних стилів і методів мислення одним із ключових факторів самозбереження освіти в контексті розвитку влади постає здатність дослідників до розуміння значущості інших теоретико-методологічних, культурно-інтелектуальних дискурсів, незалежно від власної позиції, узгодження інших уявлень зі своїми власними. Здатність наукової спільноти зберігати довіру до інших концептуальних систем є умовою збереження та розвитку сучасної методологічної культури мислення.

У контексті методологічної рефлексії сучасна темпоральність презентує події реальності у форматі засобів масової комунікації, утворюючи певну якість реальності як реальності симулятивної. Подібна парадоксальна темпоральність підкорює собі дійсні трансісторичні події та замінює їх «ослаблено-симулятивними формами», заміняючи дійсну історію «ілюзією кінця» [220, с. 223]. Сучасна темпоральність байдужа циркуляції симулятивних знаків, що здійснюють «гру» дискурсивних смислів, яка ведеться лише з відеокліпами, рекламою, картинками і словами, і що досягають певної фази «відриву» та перестають бути засобами передачі смислового знання.

У цьому контексті виникає дві реальності – «віртуальна» і «реальність перебування», а також два типи часу – «реальний» і час «онлайн». Часовий (темпоральний) аспект гіперреальності розглядають у ракурсі концепції «дромології» – своєрідного методологічного дискурсу, що розгорнутий навколо теорії «швидкості» на перетині філософії, політики, естетики й урбанізму. Соціум і культура під впливом інформаційних технологій і систем кардинально змінилися й утворили нові практики свого існування та реалізації знання і смислів в освіті у її взаємозв'язку з владою, політикою та культурою в соціальному житті людини загалом.

Висновки до розділу 1

Прогрес суспільства зумовлений виникненням і розвитком влади як соціально-політичного феномену. Влада надає можливість реалізовувати можливості у ствердженні суспільних планів, ідей, програм, є найкращим способом прояву волі та визнання індивіда. Упродовж історії цивілізації відбувається постійна боротьба за володарювання, яке «додається» до дійсності людини. Володарювання (володіння) є тим онтологічним началом, без якого людське життя, як і його розуміння, стає неможливим. Влада постає способом самоусвідомлення людини, умовою її досягнення.

Дискурс влади в історії філософії виокремлює її приналежність до «вибраній меншості» на протигагу «масі». У контексті філософії Ф. Ніцше «воля до влади» є характеристикою сильної людини. Це може привести до владного свавілля, перепоною якому постає духовно-культурний фундамент суспільства. Його формує освіта, яка визначає головні напрями розвитку політики, економіки, соціальних проєктів та можливості їх реалізації. Сьогодні особливість влади полягає в тому, що її мають становити люди освічені, які володіють різними технічними, економічними, гуманітарними знаннями, досвідом і здібностями, у яких має потребу сучасна промислова технологія, планування й управління.

У своїй цілісності освіта постає як діяльність людей, соціальних індивідів, соціальних груп. З початку свого становлення освіта прагнула вчити здоровому глузду, потрібним для держави знанням і відповідним цінностям, корисних для людини та суспільства. Включення в систему виробництва та соціального життя нових технологій роблять освіту (поряд з наукою) одним із найважливіших чинників розвитку цивілізації. З початку індустріальної епохи соціальний порядок сприймає освіту як простір формування «потрібної» людини, як процес організації, контролю та приведення її до встановленої «норми». Завдання освіти полягає у створенні максимально повних умов для розкриття можливостей людського в людині.

На сучасному етапі умовою розвитку освіти є інформаційно-цифрова реальність, яка існує відповідно до особливих законів. Для її розуміння потрібно доповнити наші базові уявлення про нього новими знаннями, які вимагають методологічних рефлексій сучасної філософії і нових принципів культури методологічного мислення. Для теоретико-методологічного дослідження освіти в кореляції з владою важливо враховувати, що перехід від виробництва речей до символічного виробництва зумовив поворот до підвищення «гнучкості» інтелектуальних форм мислення.

Методологічні рефлексії сучасної філософії демонструють широкий спектр теоретичних узагальнень явищ сьогодення, які відкривають нові перспективи його бачення та розуміння. Формування сучасною науковою спільнотою культури теоретичного мислення, що заснована на метатеоретичному типі рефлексії, передбачає появу суб'єкта пізнання, який здатен концептуалізувати свої основи, працювати з різними теоретико-методологічними системами координат освіти у взаємодії з владою.

В умовах співіснування в сучасній філософії якісно різних стилів і методів пізнання та мислення одним із ключових чинників збереження освіти у взаємодії з владою постає розуміння значущості інших теоретико-методологічних, культурно-інтелектуальних дискурсів, незалежно від власної позиції, результатів узгодження нових уявлень зі своїми власними. Здатність наукової спільноти зберігати довіру до інших концептуальних систем є умовою збереження та розвитку сучасної методологічної культури мислення. Завдяки їй активізується соціально-філософське пізнання всіх феноменів суспільного, економічного, політичного та культурного життя в контексті влади й освіти.

РОЗДІЛ 2

МИСЛЕННЯ І ЗНАННЯ У ГЕТЕРОГЕННОСТІ СОЦІАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО ПРОСТОРУ

Продуктивність діяльності кожного соціального інституту зумовлена тим, наскільки плідними є його зв'язки з мисленням і знанням. Знання дає основу для розуміння, яке активізує мисленнєву рефлексію. Активність діяльності мислення показує простір, у якому здійснюється процес сходження від людини до особистості, а також визначає роль у цьому процесі освіти. Водночас потрібно враховувати фактор невизначеності, який є результатом плюрального розвитку соціально-культурного життя. Подальший розвиток освіти постає діяльністю в діалогічній грі (в антагоністичному та конкурентному відношенні) між порядком, безладом і організацією. Як це відбувається в ситуації плюралізму?

2.1. Форми розвитку мислення: *παιδεία*, *Bildung*, освіта

Сфера освіти традиційно пов'язана з мисленням, у межах якого розгортається розвиток людського в людині. Діяльність мислення визначає мету освітнього процесу, вибудовує способи її досягнення, концептуалізує реальні обриси кінцевого результату. Поза мисленнєвою рефлексією освітньої діяльності мета та способи її досягнення зазвичай визначаються домінантними принципами конкретного буття, насамперед економічними та політичними. Це цілком зрозуміло, оскільки соціум завжди прагне редукувати освіту до інструменту формування «потрібних» індивідів відповідно до наперед заданих взірців і шаблонів. Досвід підтверджує, що подібна поширена педагогічна практика здебільшого є примусовою, атому не відповідає логіці освітньої діяльності, яка має збігатися з логікою розвитку людини думаючої, творчої. У результаті цього порушується «природність» педагогічної діяльності, у неї

вноситься «чужий» зміст, який спрямовує на досягнення зовнішніх відносно сутнісного виявлення особистості результатів. Однак, як раніше, так і сьогодні, головним завданням освіти залишається завдання надати кожній людині необхідні знання, навчити її мислити, а це означає – навчити вчитися. Саме введення в освітній процес знання як умови мислення та діяльності, як принципу розвитку всіх залучених до нього суб'єктів здатне перетворити його на простір творчості та свободи. Лише в ньому може і зазвичай відбувається ствердження людини як особистості.

Видатний філософ ХХ ст. М. Мамардашвілі у своїх творах неодноразово вказував на те, що з-поміж викликів ХХ ст. одним із найголовніших є антропологічна катастрофа. Останню він безпосередньо пов'язував із проблемою *мислення та свідомості*. На думку філософа, людські вчинки і події, дійсно, відбуваються не без участі свідомості: остання в жодному разі не може бути «усунута» з їх змісту і «не може бути редукованою ні до чого іншого» [299, с. 119]. Поза «ситуацією свідомості» неможлива присутність людини та «людського» у світі, як і навпаки – поза людською присутністю неможливою є свідомість, породжене нею мислення та творча діяльність. Отже, проблема творчого мислення та діяльності виводить на весь спектр фундаментальних проблем людського буття.

З урахуванням того, що в освітньому процесі відбувається цілеспрямований розвиток людської суб'єктності (співпричетний свободі в широкому розумінні цього поняття), проблему мислення також необхідно розглядати в контексті свободи. Інакше кажучи, мислення поза свободою людського існування та діяльності виявляється неможливим. І навпаки, свобода поза мисленням постає сваволею, яка насамкінець призводить до знеособлення та втрати сенсу життя [256, с. 290]. Сенс – це соціокультурний ментальний феномен, який постає як комбінація змісту свідомості й інтенційної функції. Завдяки цій функції сенс є також і прагматичною категорією.

Мислення, концентруючи фундаментальні проблеми людського буття, може бути зрозумілим як особистісний спосіб існування. Брак теоретичного

осмислення сутності людини призводить до привнесення в освітній процес зовнішніх (відносно неї) елементів. Освіта у контексті своєї діяльності починає визначатися перспективами наявних проблем існування та розвитку суспільства, які продукують адаптивну педагогічну практику. За цих умов становлення мислення виявляється проблематичним, оскільки домінантні принципи реального життя прагнуть ствердити себе як щось природне та незмінне. Завдяки цьому стверджується поза/надособистісний порядок речей, який суперечить процесу становлення власне особистості.

У площині такого підходу процес освіти постає *односпрямованим* (монологічним): від учителя до учня, від викладача до студента, від старшого до молодшого. У результаті цього освітній процес починає виступати простором *примусу*, тобто «суб'єктно-об'єктною» взаємодією щодо проектування індивіда відповідно до наперед заданого наявним соціумом шаблону. Саме таке значення поняття «освіта» ми зустрічаємо в тлумачному словнику В. Даля. Через сто років у словнику С. Ожегова поняття «освіта» трактується, поряд з іншими визначеннями, і як здатність до *саморозвитку*. «Як бачимо, – пише з цього приводу О. Базалук, – “освіта” за Ожеговим втратила від більш ранньої “освіти” Даля один важливий аспект – *примусовість*» [23, с. 13–14]. Дослідник протиставляє активність і чіткість «примусового» характеру освіти «розмитості» та «невизначеності» освіти як саморозвитку. Активність тут визнається на боці того, хто надає образ («ейдос»). Причому виключається можливість вільного (не примусового) входження індивіда у світ знання і культури.

Подібне тлумачення освіти спирається на концепцію розвитку людини, яка від початку не передбачає наявності творчого начала. Примус актуалізується в освітньому просторі в умовах нехтування креативною природою свідомості та мислення. У цій ситуації особливо виразно виявляється взаємозв'язок примусу та нерозуміння самочинності розвитку людини. У результаті подібне «виключення» креативності з процесу входження людини у

світ культури зумовлює розуміння сутності освітнього процесу поза його осмисленням, а отже, поза людиною, її знанням, мисленням і свободою.

У цьому контексті варто зазначити, що О. Базалук, аналізуючи витoki розуміння «філософії» та «освіти», визначає «філософію освіти» як примусову, спрямовувальну, планувальну діяльність дисципліну, яка наперед уявляє той кінцевий, ідеальний образ, в ім'я якого здійснюється вплив як на окремого індивіда, так і на мікро- та макросоціальні групи. У такому контексті освіта постає спрямованою дією щодо формування не просто людини, а індивіда відповідно до визначеного образу. Не людина самочинно входить у світ знання і культури, а її в нього примусово вводять. Отже, у цій ситуації, на нашу думку, існує не самовизначення особистості, а зовнішня детермінація.

Проте жодна зовнішня детермінація не здатна пробудити мислення до активної діяльності. Проте, якщо неможливо *примусити* мислити, то можна *навчитися* мислити. Ідеться про те, що мислення передбачає актуалізацію людської суб'єктності того, *хто* мислить. Без цього «хто» не може бути й мови про дійсне мислення. Річ у тому, що мислення не може бути не творчим, оскільки дійсне *мислення – це критичне, творче мислення*. У цій ситуації необхідно говорити не про інтелект як окрему здатність індивіда, а про особистість, яка виявляє себе через мислення. І виражає вона через мислення ніщо інше, як усі «сили душі». Воля, інтуїція, інтелект, емоції та моральність постають як щось відокремлене, але водночас і як щось цілісне, тобто дещо таке, що не може існувати відокремлено одне від одного. Вони становлять «акт мислення, – зазначає М. Мамардашвілі, – який веде нас від уявних ефектів до реальності, він є побудовою, створенням чогось, щоб мислити, або створенням тексту свідомості» [303, с. 410]. Наприклад, що таке інтелект без волі та емоцій? Або у що перетворюються емоції, позбавлені розумного начала? У результаті найбільш продуктивним є визнання їх сутнісного взаємозв'язку, що відбувається в акті мислення. На основі цих міркувань можна припустити, що всі «сили душі» є різними проявами однієї сили. Постає питання – якої?

На думку Ф. Т. Михайлова, цією силою є *творча* здатність, що реалізує себе в різних предметних сферах людської діяльності. На їх основі формуються суб'єктивно різні форми переживання й усвідомлення. Джерелом усіх «сил душі» постає здібність не сприймати все як є, а перетворювати все те, що є, синтезуючи нові образи в нові реальності буття, тобто створювати нову реальність. Поза креативним перетворенням навколишньої реальності і, насамперед, себе як суб'єкта продуктивної діяльності, не відбувається входження людини у світ культури. «Ця здібність і сила її у відокремленому світі загальних символів торжества життя та духу – вищі емоції; у відокремленому “світі” дискурсу – інтелект, у суб'єктивному світі власного “Я” – воля; і у всіх світах людської життєдіяльності, завжди зверненої до всіх, а тому і до кожного (зокрема й до себе), – моральність» [324, с. 190–191], – писав щодо цього Ф. Т. Михайлов.

Отже, входження індивіда в «образ культури» розгортається виключно як *само-*детермінація, як творчий процес. Нерозуміння цієї обставини призводить до конституювання освіти як *репресивної інстанції*. Нагадаємо, що саме так її трактували М. Фуко та П. Бурдьє [466; 72; 76]. Проте, якщо сутність освіти полягає в тому, що вона є процесом *персоніфікації* людської культури, її розвитком, постає зрозуміло, чому освітня практика заснована на *принципі самочинності*. Інакше кажучи, освіта здійснюється як практика свободи, а вільно та творчо людина присутня там, де вона діє свідомо, розуміючи сутність справи. Як зазначав М. Мамардашвілі, «проблема свідомості (мислення – *М.Л.*) дійсно невіддільна від проблеми свободи» [302, с. 116]. На цій підставі він визначає свідомість як моральне явище, що означає здатність людини в процесі мислення керуватися «ідеальною мотивацією», яка «пов'язує насамперед із сенсом, а не тим, у якому положенні ми перебуваємо, займаючи певне місце в причиновому ряду» [303, с. 410].

У контексті поставленої проблеми освіти також можна визначити як сферу «ідеальної мотивації», тобто такий простір людських відносин, де домінує принцип творчої самодетермінації особистості. Людина в цьому

просторі входить у культурний образ для того, щоб бути разом з іншими, а завдяки цьому – взагалі *бути*. Очевидно, що на думку Ф. Т. Михайлова, свідомість водночас конститується і як самосвідомість, і як усвідомлення *іншого в собі*. Однак це виявлення свого «Я» (і одночасно «не-Я») зумовлене необхідністю звернення до *іншого зовні*. Таким чином, має бути зрозуміло, що інтра- та інтра- комунікація відбувається одночасно. Власне «людське» самочинно здійснює себе через всезагальні (загальні-для-всіх) форми звернення до іншої суб'єктивності (індивідуальності). Ці усталені об'єктивні форми звернення людини до себе і до інших формують корпус культури. У цій ситуації будь-яка річ постає певним зверненням людини до людини, і здатність «зчитувати», почути ці звернення визначає міру нашого засвоєння наявних знань і загальнолюдської культури. Проте, для того, щоб чути «голоси культури», необхідно дати їм прозвучати, що і є мисленням як таким. «Мислити, – вважав Гегель, – це рухатися в сутності предмета так, як ніби він сам рухався всередині себе; мислити – це не розповідати самому про щось, а надати цьому “щось” можливість розповісти про себе, свою істину – мною, крізь мене» [92, с. 17], – зазначає з цього приводу В. С. Возняк.

Проблема формування критичного, творчого мислення особистості в сучасному світі тотожна проблемі розвитку мислення взагалі. Адже мислення, з огляду на його власну сутність, не може бути ні критичним, ні самодостатнім, ні самотійним. Тобто не може не бути творчим. Так, на думку Г. В. Ф. Гегеля, вираз «самостійне мислення» є плеоназмом, оскільки ніхто не може мислити «за іншого», мислити можна «лише самотійно» [113, с. 120]. У наш час самотійність мислення часто ототожнюють з його критичністю. Подібна тенденція бере свій початок у Новий час і набуває всеосяжного поширення в добу Просвітництва, яке в наукових колах називають виходом людини зі стану «неповноліття». Останнє ж, якщо підтримувати думку І. Канта, визначається як нездатність користуватися власним розсудком без зовнішнього керівництва. У своїх міркуваннях мислитель підкреслює, що за перебування в стані «неповноліття» несе відповідальність не зовнішній авторитет, а сам

«неповнолітній». Річ у тому, що «неповноліття з власної провини – це таке, причина якого полягає не в нестачі розсудку, а в нестачі рішучості та мужності користуватися ним без керівництва з боку когось іншого. Sapere aude! – Май мужність користуватися власним розумом! – таким, відповідно, є гасло Просвітництва» [199, с. 29].

З огляду на це, несамостійне мислення (тобто репродуктивне), на нашу думку, є такою позицією, коли людина позбавляється власної гідності, покликання мислити самостійно. Результатом відмови від самостійного мислення виявляється потрапляння під вплив і керівництво різних за характером зовнішніх чинників. Запитання про те, що таке Просвітництво, водночас є «питанням про те, що таке *сучасність*» [465, с. 344], – вважав М. Фуко. Відповідно, бути сучасним, або, висловлюючись у межах термінології І. Канта, бути «повнолітнім» – це означає відповідати власному покликанню мислити самостійно, тобто ставити під питання власне існування, не сприймати його як природну даність. Проте ми все ще не живемо в епоху «панування» (І. Кант) самостійного мислення. Отже, ми досі не звільнилися від примусу, тиску та керівництва різноманітних опікунів. Шлях до самостійного мислення є шляхом до людської свободи, адже для переходу в стан «повноліття» необхідною є «лише *свобода*, причому цілком невинна, а саме свобода в усіх випадках *публічно користуватися* власним розумом» [199, с. 31]. З огляду на зазначене, варто звернути увагу на різницю «публічного» і «приватного» користування розумом. На думку І. Канта, саме у «сфері публічного» можливе користування розумом «як універсальною здібністю» [199, с. 31].

Поширена в межах «індивідуалізованого суспільства» думка про те, що перехід до «повноліття» можливий як абсолютизація індивідуальної *точки зору*, індивідуальних потреб, бажань і смаків, не відповідає духу праці І. Канта «Відповідь на питання: Що таке Просвітництво?». Не випадково свобода користування власним розумом переноситься в публічну сферу, що відсилає нас за межі приватного емпіричного досвіду. А в оптиці публічної сфери, у

контексті інтерсуб'єктивного простору, відбувається вихід у сферу всезагального та необхідного, що власне і робить можливим емпіричний досвід.

Для І. Канта очевидним результатом критики «чистого розуму» мало стати переконання в тому, що універсальні категорії, які належать до розсудку, структурують чуттєвий матеріал, «зв'язують» його в єдине ціле. Чуттєвий матеріал дає нам множинність знань і досвіду, проте в жодному разі не може забезпечити їх зв'язок. Цей зв'язок постає «прерогативою розсудку» [201, с. 125]. Таким чином, здатність мислити, або критичне мислення, після здійснення «коперніканського перевороту», остаточно має відмовитися від притаманних емпіризму ілюзій стосовно первинної ролі чуттєвого досвіду в розвитку мислення. Останнє реалізується як синтез, як зв'язок того матеріалу, який ми отримуємо в результаті «чуттєвого споглядання». «Зв'язок є уявленням про синтетичну єдність багатоманітного» [201, с. 126], – зазначає філософ.

Важливо, що цей синтез, цю єдність багатоманітного людина отримує не просто через пасивне споглядання, а завдяки власній *активності*. «Ми нічого не можемо уявити зв'язаним в об'єкті, – писав І. Кант, – що раніше не зв'язали самі; з-поміж усіх уявлень зв'язок є єдине, що не дається об'єктом, а може бути створене лише самим суб'єктом, адже він є актом його самодіяльності» [201, с. 125]. Звідси випливає цілком логічний висновок: якщо джерело самодіяльності, тобто свободи, надає підстави для осмисленого чуттєвого споглядання, тоді «емпірична людина», що визначається не власним, сформованим на основі знання і культури, законом, а законами природи, не володіє здатністю самостійно мислити.

З урахуванням того, що «чуттєвий досвід» зумовлений природними принципами емпіричного існування, людина тут не виходить у всезагальне за межі своєї партикулярності. У такій ситуації вона не формулює свій закон як всезагальну максиму. Інакше кажучи, «емпірична людина» використовує мислення задля задоволення своїх «природних» потреб. Мислення тут є *засобом*, а не *ціллю*. Проте дійсна свобода можлива лише в «царстві цілей». Сприймати себе як ціль, а не засіб, людина може лише як розумна, мисляча

істота. Адже «незалежність від детермінуючих причин, – писав І. Кант, – чуттєво сприйнятого світу є свобода» [198, с. 233]. Людина як істота, що належить не лише до чуттєвого світу (природи), а й світу розумоосяжного, інтелігібельного, сама з себе, зі своєї сутності породжує ціль власної діяльності. Саме цією здатністю вона відрізняється від тварин, інших речей і самої себе, «і ця здатність – *розум*» [198, с. 232].

Таким чином, дійсної самостійності мислення набуває саме у формі розуму. «Розум як чиста самодіяльність вище навіть за *розсудок* у тому значенні, що хоча розсудок також є самодіяльністю і, на відміну від почуттів, не містить у собі лише уявлення, які виникають тоді, коли на нас діють речі (тобто, коли ми пасивні). Однак він своєю діяльністю може сформувати лише такі поняття, що слугують лише для того, щоб *підвести під правило чуттєві уявлення*, і тим самим об'єднати їх у свідомості; поза таким застосуванням чуттєвості розсудок нічого не зміг би мислити» [113, с. 232].

На противагу цьому, розум «під іменами ідей» репрезентує таку «чисту спонтанність», завдяки якій виходить за межі всього того, що здатна дати йому чуттєвість та чуттєве сприйняття. Найважливішою справою розуму постає завдання відрізнити чуттєво цей світ від інтелігібельного, а тому він вказує розсудку його межі, стверджуючи у такий спосіб свої творчі можливості.

Отже, мислення на рівні розсудку не можна вважати дійсно самостійним мисленням, адже воно не відповідає «власному поняттю» (Г.В.Ф. Гегель). Розсудок володіє обмеженою чуттєвим досвідом здатністю критично сприймати світ і самого себе. Він не знає власних меж, а отже, усе «міряє» власною мірою. Проте, як ми переконалися, його межа покладена емпіричним (практичним) колом існування. Поза розумним мисленням розсудок постає як засіб для задоволення природних (практичних, емпіричних) потреб людини. «І все ж, – зазначав І. Кант, – людина не є аж такою цілковитою твариною, щоб бути байдужою до всього, що мовить розум сам для себе, і щоб користуватися ним лише як знаряддям для задоволення своїх потреб як чуттєвої істоти. Адже те, що вона має розум, аж ніяк не підносить її цінність над суто тваринною

природою, якщо він має слугувати їй лише для того, що у тварини виконує інстинкт; тоді її розум був би лише особливим способом, яким послуговувалася б природа, щоб спорядити людину для тих самих цілей, до яких вона призначила тварин, не призначаючи її для якоїсь вищої мети» [196, с. 70–71]. У такому натуральному, «тваринному» стані мислення використовується некритично. Це означає, що йому байдуже, яку потребу задовольняти, до якої мети прагнути.

Важливо наголосити, що в подібній ситуації людина не здатна відрізнити себе від самої себе, вона безпосередньо «розчиняється» у власній активності. У результаті людина виявляється не здатною зробити власну практичну й інтелектуальну діяльність предметом критичного розгляду. Для того, щоб зайняти дійсно критичну (самостійну) позицію, людина має зі сфери чуттєвого досвіду вийти у сферу всезагального, що надає можливість діяти в емпіричному колі існування на основі законів інтелігібельного світу. Річ у тому, що не лише категорії розсудку зумовлюють синтез чуттєвого досвіду, а й розум зумовлює цілі розсудку. Умоосяжний світ «містить засади світу, який сприймається чуттєво» [198, с. 234]. З огляду на зазначене, випливає, що мислення людини тоді стає розумним, а отже, творчим, коли воно перестає керуватися виключно потребами адаптації до навколишнього соціально-економічного, практичного середовища й «занурюється» у сферу конкретно-всезагального.

У контексті зазначеної проблеми важливою є думка Г. В. Ф. Гегеля, згідно з якою, у мисленні «безпосередньо міститься *свобода*, тому що воно є діяльністю всезагального, відповідно, деяке абстрактне ставлення до себе, деяке в-собі-буття, позбавлене визначень з боку суб'єктивності, а з боку *змісту* занурене разом із тим лише в *предмет* і його визначення собою» [113, с. 120]. Відповідно, мислення як свобода постає здатністю рухатися за логікою предмета, через що постає відтворенням його сутності на боці людини. Розум, на відміну від розсудку, надає можливість предмету виявити *власну* сутність, а ізольований від «інтелігібельного світу» розсудок, як вже зазначалося, накладає на предмет власну міру шляхом підведення під правило чуттєвих уявлень.

Здійснений аналіз підтверджує, що розсудкове мислення не може бути дійсно критичним, так само, як воно і не самостійне, адже спосіб його функціонування є догматичним, некритичним і непродуктивним. У цій ситуації правило, схема, формула прагнуть всебічно підпорядковувати плинність і неоднозначність життя. Зв'язок, який здійснює розсудок, відбувається за допомогою примусу, що проводиться над життям. Те, що раніше було «зв'язане» як «живе», тепер відтворюється як «мертва», застигла, репродуктивна схема. Недарма Г. В. Ф. Гегель визначав розсудок як найбільшу, абсолютну потугу, що полягає в «діяльності розкладання» [111, с. 23]. Окрім діяльності «розкладання», розсудок спрямовує свою силу на «утримання мертвого». Проте розкласти можна лише те, що раніше було цілим, – так само як мертво є лише моментом життя духу (живого).

Якщо мислення перестає діяти, «зупиняється» в самозахопленні власною потугою, то втрачає критичний потенціал і перетворюється на «догматичне» мислення. «Догматичний спосіб мислення в знанні та вивченні філософії є нічим іншим, як гадкою, нібито істинне полягає в положенні, яке є завершеним результатом, або також у положенні, яке знають безпосередньо» [111, с. 29], – вважав Г. В. Ф. Гегель. На противагу цьому він зазначає, що істина «не є карбованою монетою, яка може бути дана в готовому вигляді і в такому ж вигляді схована в кишеню» [108, с. 424]. Отже, істину неможна приватизувати, привласнити, користуватися нею. Натомість їй можна відкритися, наповнитися її іманентним творчості, діяльності рухом. Там, де наслідування істині припиняється, там, де ми уявляємо собі, що остаточно осягнули її, там мислення «зраджує» самому собі. Адже воно припиняє сходження до всезагального й у результаті «замикається» в застиглих формах однобічної правильності («нормальності»). Воно задовольняється частковим і статичним, але готовим знанням, яке заступає собою рух цілого. Можливість мислити в такому разі зникає внаслідок зникнення відкритості людини буттю.

Проте, як писав М. Гайдеггер, у горизонті самосвідомості «розірваність» є необхідною передумовою процесу мислення. Спрямований на отримання

користі (вигоди) людський «буденний» (емпіричний) розсудок подібний до «заштопаної панчохи». «На противагу цьому, осмислення сфери, у якій суще виказує себе, перебуває на боці розірваності, а саме – свідомості» [486, с. 75], – наголошував філософ.

Таким чином, критичне, творче мислення для того, щоб бути дійсно мисленням, а не просто зацікавленим у досягненні власного інтересу критиканством, не має підходити до світу з уже готовою мірою, у яку лише залишається втиснути «непокірні» речі, явища або людей. Критичне мислення – це не просто мислення, яке не сприймає все існуюче навколо як даність. Окрім цього, воно не сприймає насамперед себе як даність, як дещо *готове*. Інакше кажучи, це мислення, яке знає межі власної активності, а точніше – це мислення, яке не накладає на світ міру егоїстичного інтересу, а навпаки – дає речам проявитися крізь себе. Тому мислити – означає приводити себе «у відповідність до прихованої сутності того, що ми мислимо». Не речі потрібно «увідповіднювати власним потребам», а навпаки – себе у відповідність з тим, «що дано для думки» [486, с. 36].

У контексті цих міркувань творча природа мислення полягає в тому, що воно не просто відображає наявне, а відповідно до своєї інтелігібельної природи, надає можливість досягти істини всьому існуючому. У цьому розумінні творчість постає не виявленням індивідуалізованого «его», а дійсним «голосом» всезагального в людині. У творчості людина виявляє себе не в ролі соціального «атому», а представника роду людського. У такому випадку творчість можна розглядати і як вияв істини навколишнього світу. Схожим чином тлумачить «природність» творчості К. Свасьян, для якого людина не формує думку про речі, а надає речам можливість вимовити себе саме в тому, що «глухоніма» від природи речовина містила в собі як власну межу. Людина у творчості долає цю межу, але строго у відповідності до «істини речі». З огляду на це, впливає визначення культури як «*продовження природи іншими засобами*» [394, с. 233].

Входження в образи культури можливе лише через їх відтворення у власних практиках. Людина бере участь у спільному творенні культури, а отже – у спільному відтворенні самої себе. Тому творчість – це *співтворчість*, творчість – це відношення, тобто вона має «міжсуб'єктний характер» [29, с. 142–150]. Так само і мислення, яке претендує бути самостійним, постає міжсуб'єктним процесом. Подібне мислення не може бути монологічним. Воно містить суперечність, дискусію, діалог між «Я» та «Іншим» всередині однієї людини [530, с. 6]. Поза цим діалогом неможливо уявити самосвідомість, яка в найпростішому визначенні, на нашу думку, є нічим іншим, як відношенням між «Я» і «не-Я».

Відповідно до позиції представника німецької класичної філософії І. Г. Фіхте, мислення поза творчістю, тобто позбавлене уяви, фантазії, мислення, є нічим іншим, як розсудком. Саме він відповідає за те, щоб мінливе набуло стійкості, завдяки чому воно «зупиняється» і стає нібито «зрозумілим». Розсудок постає тією здатністю, у якій усе «закріплюється», «стабілізується», тому він є «бездіяльнісною здатністю духу», лише сховищем того, що «створене силою уяви» та «визначене розумом» [447, с. 390–391]. Отже, нетворче мислення є розсудком, який в історії класичної філософської думки визначається як абстрактне, однобічне мислення, а вже в наш час було схарактеризовано як «інструментальний розум». Мислення такого типу не продовжує природу, а протистоїть їй, оскільки не входить в образ предмета, адже воно позбавлене продуктивної уяви.

Варто зазначити, що творче начало, продуктивна уява не є чимось зовнішнім відносно думки. Уява не ззовні приєднується до думки, розсудку або розуму, а здійснюється нібито «зсередини» [94, с. 117]. Завдяки уяві відбувається звільнення думки від панування наявної реальності, завдяки уяві людина здатна увідповіднювати себе до будь-якого предмета. Тобто здатна набувати будь-якого образу, проте для цього необхідною є трансформація способу буття людини. Запитування про критичне мислення, яке намагається одночасно уникнути запитування про онтологічні засади людського буття,

перетворюється на пошук інструментів для мовної гри, яка може бути цілком байдужою відносно мислення. Якщо ж нас цікавить саме мислення, то тут не обійтися без вирішення питання про суб'єкта цього мислення. Творчий характер мислення забезпечується саме присутністю цілісної суб'єктності. В іншому випадку творче начало починає протистояти мисленню як інтелекту у вигляді інтуїції, ірраціональної фантазії або суб'єктивної креативності.

У результаті маємо, з одного боку, нетворчий, репродуктивний, машиноподібний інтелект, а з іншого – несвідому, спонтанну та нерозумну фантазію. Тобто ми маємо справу з «розщепленим» суб'єктом, у життєдіяльності якого паралельно співіснують «нетворчий інтелект» і «нерозумна креативність». Істиною творчості проголошується «нерозумне». Однак варто прислухатися до М. Фуко, який писав, що безумство є лише моментом, який не може підмінити собою креативність: «творчість невпинно витісняє його за власні межі; *де є творчість, там немає місця безумству*» [467, с. 628].

Показово, що критичність «розщепленого» індивіда водночас може співіснувати поряд із жорстким конформізмом, підпорядкованістю наявному стану речей. Критика без мислення виявляється непродуктивним, безсильним вербалізмом, метою якого є задоволення приватного інтересу. Причому далекого від моральних імперативів.

Дійсна критична позиція в царині мислення передбачає самообмеження, смиренність. Свого часу І. О. Ільїн з-поміж необхідних рис «спекулятивного мислителя» виділяв *смиренність і здатність до самовідданості* [183, с. 64]. Ці якості суб'єкта мислення необхідні для того, щоб розкрити «предметну об'єктивність» і zarazом відтворити сутність самого предмета, а не наше наперед сформоване його бачення та розуміння. І тут, для того, щоб безкінечно не відтворювати симулякри, необхідною є творча уява. «Насичена силою уяви, думка вже не просто фіксує та комбінує свої поняття, шліфує їх поверхні та вдосконалюючи розташування. Ні, вона живе в них, живе ними, проймаючись ними та проникаючи в них. Споглядання передає себе предмету, віддається

йому, перебуває в ньому, воно заглиблюється в нього настільки, що предмет стає для нього ніби своїм, до того ж, воно забуває і втрачає себе в цьому «несвідомому» вдумуванні, зануренні в сутність поняття. Душа має ніби затамувати подих і надати предмету можливість панувати в собі, керувати собою, рухати себе за його власними внутрішніми законами, зовсім не втручаючись, не вносячи нічого довільного від себе та не порушуючи самостійності предмета» [183, с. 68–69], – зазначає філософ.

Подібне самозабуття є передумовою розкриття місця для самовиявлення сутності предмета. Людська душа та постає цим місцем, через яке все у світі набуває можливості набути *власне* (своє) місце. У цьому контексті можна сказати, що призначенням людини як мислячої істоти є завдання поступитися місцем. Вона творить місця, у яких речі набувають голосі починають звучати. Перебуваючи «при сутності» речей, людина розгортає власну сутність. Роль творчої уяви полягає в тому, що мислення в самозабутті досягає дійсної відданості предмету. Одиначне, однобічне й ізольоване в цій ситуації підіймається до повноти всезагального. Через це одиначна свідомість відкриває для себе шлях спекулятивного мислення. «Спекуляція вимагає “знищення” самої свідомості як конечної та суб’єктивної» [183, с. 69].

Зазначимо, що розрив «кокону» абсолютизації індивідуальної свідомості є передумовою формування *самосвідомості*. У сучасній літературі поширеним є ототожнення останньої з поняттям «самосприйняття». Проте, самосвідомість передбачає вихід за межі психологічного досвіду самосприйняття. Самосвідомість має суспільну природу, адже даремно людина як суспільна істота має таку атрибутивну властивість, як здатність ставитися до себе як до «іншого». Ставлення до себе в людського індивіда формується одночасно зі ставленням до «іншого». Розвиток «Я» неможливий поза горизонтом «Ти». Соціокультурний досвід показує, що без «Ти», без іншого, не формується і «Я». З огляду на зазначене, можна дійти такого висновку: розвиток свідомості та самосвідомості є нерозривно взаємопов’язаними. Розумне мислення засвідчує їх єдність. Розум у такій ситуації – «це вище поєднання свідомості та

самосвідомості, тобто знання про предмет і знання про себе» [110, с. 90]. Проте для досягнення цього індивід має ввести себе в образ культури, або, інакше кажучи, стати індивідуалізованою історією. Таким чином, він підноситься до рівня всезагального, а самосвідомість, на думку Г. В. Ф. Гегеля, може бути визначеною як «погляд на себе не як на деяку особливу, відмінну від інших, а як на існуючу по собі, *всезагальну самість*» [110, с. 89–90].

Зазначені контури творчого мислення з необхідністю виводять нас на проблему освіти. Так, Г. В. Ф. Гегель вважав, що для освіти властивою є *форма всезагального*, тобто «мислення взагалі» [110, с. 79]. Варто відзначити актуальність цієї думки.

По-перше, згідно з поглядами сучасних дослідників, головним завданням освіти має бути завдання *навчити мислити* [153, с. 89]. Згадаймо, що в середині минулого століття подібне розуміння сутності освітньої справи обстоював Е. В. Ільєнков, який переконливо обґрунтував тезу про те, що «школа має вчити мислити» [178]. Відповідно до цих міркувань, саме введення в освітній простір мислення як діяльній здібності і як принципу розвитку всіх залучених до нього суб'єктів здатне перетворити його на простір свободи.

По-друге, такі, здавалося б, різні справи, як *мислення* і *навчання мислити*, за своєю суттю є тотожними. Наприклад, у Г. Драйден та Дж. Вос у праці «Револуція в навчанні», завданням освіти, окрім навчити *мислити*, постає *навчити вчитися* [153, с. 88–90]. Формулювання подібної мети освіти означає, що її результатом може бути не певна сукупність *готових* знань та інформації, а здатність самостійно вчитися.

Особливої важливості подібне визначення завдання освіти набуває в сучасних умовах прискореної трансформації глобального світу, коли запам'ятовування жорстких алгоритмів діяльності прирікає людину на поразку в умовах «динамічного світу». Знання без розуміння виявляється сьогодні набагато більш небезпечним, ніж у минулому. У цій ситуації людина, як писав у наприкінці ХХ ст. П. Друкер, має насамперед *навчитися вчитися*. «Інакше кажучи, найважливішим стає не певний конкретний навик, – писав стосовно

цього дослідник, – а універсальний навик використання знань та їх систематичного засвоєння як основи для продуктивної праці та професійних досягнень» [156, с. 272].

У контексті цих міркувань стає зрозуміло, що зорієнтованість на *ретрансляції* чітко визначених навиків і готових знань є хибною, оскільки в «плинному світі» ніхто не знає, які знання та навички будуть потрібні людині через десять чи двадцять років, ніхто не знає, які конкретні життєві та виробничі завдання їй потрібно буде вирішувати. Натомість, здатність не лише швидко орієнтуватися в нових умовах, а й породжувати їх, залежить від набутої в межах освіти *здатності вчитися та мислити самостійно*. Ці два моменти не сильно відрізняються один від одного. Вчитися, на думку М. Гайдеггера, означає приводити свої справи та вчинки у відповідність із тим, що звернене до нас по істині. Однак для того, щоб мати здатність мислити, ми маємо вчитися. «Мисленню ми вчимося, дослухаючись до того, що дано для думки» [486, с. 36].

Таким чином, вчитися мисленню людина може дослухаючись до «сплячих образів» речей, розвиваючи небайдуже ставлення до них. На думку Ж. Дерріди, без встановлення відповідності між істинністю речей та істинністю людини все людське є по-справжньому неможливе, а насамперед неможливими постають навчання та мислення. Інтерпретуючи текст М. Гайдеггера «Що зветься мисленням?», Ж. Дерріда дав таке визначення: «вчитися – це означає повертати те, що ми робимо, у відповідність в нас з істотним» [146, с. 277]. Зазначимо, що обоє мислителів тлумачать навчання в контексті істотності буття як людини, так і речей. Повнота речі може бути виявлена як увідповіднення себе її образу, а через це і до того, що є в нас істотним.

З огляду на вказані міркування щодо мислення і в його контексті сфери педагогічного мислення, В. С. Возняк зазначає, що справа педагога полягає у введенні *прихованої повноти* свого «предмета» в «житло людини», тобто у світ культури. Справа, покликання педагога – це не конструювання, збирання за частинами, а навпаки – цілісне умоглядне бачення прихованої повноти

людської сутності та включення її в простір культури. Він розуміється як спосіб найрізноманітніших звернень людей один до одного, і тим самим, до самих себе. Найцікавішим моментом у цьому філософ вбачає, що: «мислення (тобто діяльність, мисленнєва діяльність і діяльне мислення) педагога має відповідати не лише своєму “предмету”, а й *бути тим же самим*, що він, педагог, викликає в учнів, до чого він залучає своїх учнів: адже саме воно (разом з учителем) у кожному предметі вивчення (мова, математика, література, географія, біологія, історія) повинні *відповідати образам, які сплять у них, і вводити їх приховану повноту в житло людини*, тобто адекватно розпредмечувати (а не використовувати, препарувати, запам’ятовувати схеми утилізації для бездумного просиджування на продаж – на оцінку)» [94, с. 261–262].

Отже, дійсно самостійне (критичне, творче) мислення постає взаємопов’язаним зі здатністю увідповіднити себе повноті істотного. Подібна цілісність не дається нам в емпіричному досвіді, суто практичній діяльності. Уява, або «мислення образами», є необхідним складником розумного мислення. Тобто уява, творчість і фантазія є не просто складниками, частинами, а насамперед способом цілісного самовиявлення особистості.

Розкладання ж, як зазначалося вище, є справою розсудку. Завдяки творчій уяві критика постає не індивідуальною примхою, а розгортається в контексті універсального. Інакше кажучи, критичне мислення, щоб залишатися мисленням, має спиратися не на партикулярне (індивідуальне), а на універсальне (суспільне). Поза суспільним інтересом критика стає критиканством, тобто поверховим аналізом. Недарма останнім часом проблеми суспільства розглядаються в термінах творчої уяви.

Варто зазначити, що традиційно соціально-політичний дискурс вважають ареалом існування критичного мислення. Проте аналіз підтверджує, що уява і тут відіграє важливу роль. Спираючись на дослідження «соціологічної уяви» Ч. Р. Міллса, відомий соціолог П. Штомпка трактує її як здатність зв’язувати розрізненні елементи в цілісну систему. На його думку, «соціологічна уява» – це здатність *«розпізнавати та відчувати взаємозв’язок усього, що відбувається*

в соціальному житті, з усіма структурними, культурними й історичними умовами та передумовами, а також із діями, які вчиняють у цих умовах окремі або колективні соціальні суб'єкти, які утворюють насамкінець соціум (суспільство) в усій його складності та багатоманітності» [509, с. 35–36].

Таким чином, поза творчою уявою критично осмислити наявний соціальний порядок неможливо, адже без творчого начала неможливо вийти за межі наявного. Тут необхідно уявити себе поза цим порядком, поглянути на нього ззовні або, висловлюючись у термінах класичної філософії, поглянути на суспільство *sub specie aeternitatis* (з точки зору вічності). Така позиція і робить мислення критичним відносно всіх спроб абсолютизувати наявне.

2.2. Людиноцентризм освіти vs викликам антропоцентризму

В умовах динаміки глобального розвитку сучасна освіта постала перед потребою розв'язання низки проблем. Необхідність її реформування останніми роками стала загальноприйнятною, однак досі невизначеними залишаються орієнтири, принципи й ідеали. «Процесом навчання в школі сьогодні незадоволені всі задіяні в ньому сторони, – зазначає В. М. Співаковський. – Незадоволені учні – їм нецікаво, тому що догми на догмах сидять і догмами поганяють. Незадоволені вчителі – вони не встигають за прогресом, їм все менше платять, і вони дедалі частіше говорять про своє бідне положення і незрозуміле майбутнє. Незадоволені батьки – вони 10–15 років вчать дитину, а вона потім стає безробітною і безпородною. Незадоволена держава – вона витрачає мільярди бюджетних коштів, постійно щось доказуючи народу, але звідусіль чує від нього одні скарги» [412, с. 3]. Те саме можна сказати про систему вищої школи.

На сучасному етапі запропоновано різні підходи до подолання кризових явищ в освіті. Одним із найрозповсюдженіших варіантів постає принцип *людиноцентризму* (антропоцентризму), згідно з яким, метою освітньої

діяльності постає людина. «Головна визначеність освітньої діяльності, – зазначає В. Г. Кремень, – наповнити навчальний процес гуманістичним змістом, що означає, попри все, перетворення учня з “об’єкта” на “суб’єкта” освітньої діяльності. Тобто філософія людиноцентризму як умова розвитку національної духовності логічно продовжується в освіті. Сьогодні вона може виконати своє покликання лише тоді, коли смислом її розвитку, центром усіх інновацій і стратегій стає людина» [227, с. 364]. Саме така, а не інша, спрямованість освіти надає можливість подолати суперечності та розв’язати наявні проблеми. Водночас вона має створити у свідомості людини уявлення про майбутнє та впевненість у теперішньому, що з часом перейде в інший стан та інший вимір.

Натомість вітчизняні дослідники С. У. Гончаренко та Ю. І. Мальований вважають, що розбудова вітчизняної системи освіти можлива на основі гуманітаризму, який є нічим іншим, як «раціональним антропоцентризмом». На думку дослідників, процес освіти має сприяти утвердженню людської гідності в учня та розкриттю його потенційних можливостей. Необхідність зорієнтованості на учня підкреслюється і під час визначення близького до гуманітаризму, але нетотожного йому процесу гуманізації. «Гуманізація освіти, – пишуть науковці, – є відображенням в освітньому процесі гуманістичних тенденцій у розвитку сучасного суспільства, коли людська особистість визнається найвищою цінністю. Утвердження блага людини стає найважливішим критерієм суспільних відносин. Гуманізація полягає в рішучому повороті освітнього закладу до особистості учня, у забезпеченні максимально сприятливих умов для виявлення та розвитку його задатків і здібностей на основі поваги і довіри до нього, прийняття його особистісних цілей і запитів» [121, с. 30].

Трансформації системи освіти зумовлені викликами сьогодення та потребують цілісної перебудови освітнього простору. Щоб трансформації не залишилися на рівні паліативів, на думку А. Кравченко, необхідно змінити фундаментальні засади притаманного йому мислення. У цьому контексті,

продуктивним у розумінні сутності діяльності вчителя може бути «освітня парадигма», яка ґрунтується на основі концепту людиноцентризму. На цій основі планується отримати освіту, «в центрі уваги якої буде конкретна людина, і може бути гуманістичною, забезпечуючи умови для самореалізації учня» [222, с. 70].

У цьому контексті важливість людиноцентризму як нової парадигми освіти вбачається у здатності забезпечити опір деградації та духовному колапсу сучасної масової культури. Водночас становлення і подальший розвиток інформаційного суспільства пов'язується зі зростанням ролі креативної особистості, значення її саморозвитку та самореалізації. Вважається, що парадигма людиноцентризму в освіті розвивається як відповідь на виклики сучасності. Прихильники людиноцентризму, на протигагу представникам «традиційного і раціоналістичного підходів, – зазначає В. Г. Кремень, – убачають сенс освіти, її зміст як необхідну умову для особистісного самовираження, самоствердження людини, як можливість найбільш повно й адекватно відповідати природі людського “Я”. Тобто допомогти людині розбудити те, що в ній уже закладено (природні унікальні здібності, нахили), а не навчати її того, що придумано кимось раніше, апріорно. Такий філософський підхід відкриває найплідніший шлях до самореалізації особистого “Я”» [227, с. 332].

Прибічники гуманістичної концепції спираються на такі цінності, як співпраця, рівність, довіра, взаємодопомога, толерантність, емпатія. Технократичні цінності знаходять відображення у відносинах залежності, конкуренції, ієрархії та контролю над іншими. Зрозуміло, що майбутнє людства залежить від розвитку насамперед гуманістично зорієнтованої освіти, яка спирається на філософію людиноцентризму.

На думку Є. Рябенко, гуманізація та демократизація суспільних відносин актуалізує питання застосування саме гуманістичної парадигми в управлінні вищої освіти, яка позначається ним як людиноцентристський підхід. «Людиноцентризм, – вважає Є. Рябенко, – це актуалізація гуманістичних

тенденцій у сучасну епоху, відхід від раціоналізованих прагматичних імперативів. *Підкреслимо, що саме об'єктивна логіка розгортання сучасного соціально-політичного і культурного життя перетворює гуманізм і філософську антропологію в новий тип світогляду – людиноцентризм.* ...Людиноцентризм – це нова якість інноваційного мислення людини, яка переважає як масштаби гуманізму, так і філософської антропології, оскільки виходить за їх межі. Адже сучасна постіндустріальна епоха – це епоха творчої людини, яка не вкладається в усталені стандарти мислення минулих епох» [387, с. 33].

У цьому контексті уваги заслуговує міркування С. Ганаби, згідно з яким, у просторі сучасності формується нова ідентичність людини як «можливості бути». Вона обумовлена лише собою, є «можливісною», відкритою світу та розглядається як проєкт, як зусилля бути собою. «Така людина розуміється як нова антропологічна реальність, яка нівелюючи соціальні норми та правила, звільняючись від релігійних, сімейних, національних цінностей, які визначали життя суспільства у попередні епохи, перетворюються у творця власної сутності. Її існування в сучасному світі – це не насолода від створеної власної ідентичності, не замикання на самій собі, а усвідомлене утвердження власної сутності через безперервне творення нових ідентичностей, постійне приміряння нових образів, вміння їх позбуватися та обирати залежно від зміни ситуації чи контексту буття. Сучасна людина дедалі частіше виходить з-під контролю будь-яких дискурсів, не вкладається в межі жорстких, чітко визначених смислових схем, тобто постає як “одиничність, що кочує” (Ж. Дельоз). Вона повсякчас перебуває на межі власних образів, вибудовує траєкторію власного розвитку згідно з реаліями часу. ... Вона не мислиться як ілюзорний, абстрактний ідеал чи взірець епохи, під які підлаштовувалися реалії її буття, а як ефект своєї присутності у світі, як інспірована її участю дійсність» [105, с. 19].

Розвиток філософії людиноцентризму в стратегіях освітнього простору зумовлює трансформацію всіх складників навчання. Зокрема, людина в процесі

пізнання змінює себе через народження нового суверенного образу, що має власний потенціал. «У цьому полягає плідна діяльність людиноцентризму в освітній діяльності, яка орієнтує на *нову людину*, а без нової людини не може бути нового суспільства» [227, с. 10], – вважає В. Г. Кремень.

Низка інших дослідників вважає, що реалізація сучасної ідеї філософії освіти вимагає використання антропоцентричної моделі виховання, якій властивий насамперед «принцип індивідуалізації». Антропологічна модель, на думку О. М. Яцій, ґрунтується на тезі про особливість, унікальність і неповторність кожної дитини, її потенційної талановитості, яку необхідно за допомогою сучасної освіти та виховання проявити та розвинути. В ідеї антропоцентризму він вбачає певний універсальний і незмінний принцип конституювання педагогічного процесу. Заразом стверджується, що «антропоцентризм не визнає наявності універсальних ідеальних моделей, оскільки в центрі ідеології антропоцентризму лежить теза про самобудування, самотворення неповторної й унікальної особистості, тому шляхів розвитку – безліч» [176, с. 80–81].

Остання теза містить елементи, які властиві багатьом прихильникам концепції антропоцентризму. По-перше, це актуалізація риторики індивідуалізму та наголос на індивідуальній *самореалізації* (*самотворенні*, *самобудуванні*). Заради справедливості зазначимо, що індивідуаліст, на відміну від егоїста, розглядає іншого не як чужого, а як іншого, оскільки унікальність індивіда виявляє себе в результаті взаємодії з іншим індивідом. «“Я” (в ролі об’єкта), – писав Ф. Шеллінг, – є нічим іншим, як знанням про самого себе. “Я” виникає лише шляхом того, що воно про себе знає; таким чином, саме “Я” є знання, яке одночасно створює себе (в ролі об’єкта)» [505, с. 258]. Що можливо тільки з допомогою іншого “Я”. Лише про індивідуалізм справедливо сказати: «“Я”, яке створює себе як об’єкта. Ані люди родоплемінного ладу, ані егоїст не бувають об’єктами для себе, унаслідок чого не буває також “Я”» [505, с. 258].

Індивідуалізація є відкритою системою, на відміну від егоїзації, – системи закритої. Унаслідок чого суспільство, де переважає егоїстична психологія,

інертне, відтворює власні, давно усталені структури та відносини. Егоїзм властивий природі людини, якщо її розглядати як біологічний організм. Будучи егоїстом, людина слідує своїй природі. Поведінка індивідуаліста, на відміну від егоїстичної, є усвідомленою, оскільки вимагає виходу людини за межі інстинкту. Адже людина повністю не належить органічній природі, і її справжня сутність виявляється саме в індивідуальних, а не групових (колективних, масових) діях [321, с. 47].

Одним із найдієвіших культурних способів подолання егоїстичного інстинкту є освіта. Це робиться не для інтересів суспільства, колективу тощо, а для виявлення того власного, лише цій людині властивого, того, чим володіє саме вона і ніхто інший. Але досягти цього можна лише взаємодіючи з іншим, тому індивідуаліст є переконаним(а не інстинктивним) «колективістом», оскільки усвідомлює необхідність іншого для свого власного існування. «Нескінченне “Я” і є “Я” індивіда, і цією нескінченністю забезпечується розвиток особистого та суспільного, досягнення цілей, що входять, користуючись метафорою, у план природи. Індивідуаліст – це істота над природою, тоді як повністю в ній» [321, с. 51].

По-друге, принцип антропоцентризму в межах освіти поширюється переважно на дитину, учня і не стосується інших учасників освітньої справи. У цьому виявляється властива йому однобічність і абстрактність. З нашої точки зору, освіта не може бути дійсно *антропо-* або *людиноцентричною*, коли лише деякі її учасники «перебувають в центрі», а всі інші розташовані на периферії освітнього простору як службовий персонал. Це зумовлено змістом гуманітарного знання, тобто знання про людину, у якому можна виокремити декілька рівнів: «1) зовнішній рівень (шар) – «соціальний» – розгляд умов (від природного ландшафту й економіки до політичного менеджменту і права) існування та розвитку специфічних способів життя конкретного суспільства, фактично – інфраструктури конкретних культур; 2) «культурологічний» – розгляд конкретних культур і субкультур як систем породження, збереження та трансляції соціального досвіду, як інфраструктур, що забезпечують

формування і розвиток конкретних типів особистості; 3) «антропологічний» – виявлення умов існування людини як такої, збереження психосоматичної цілісності; 4) «персонологічний» – виявлення форм, умов і гарантій формування, розвитку й існування особистостей, носіїв різних ідентичностей, як інфраструктур свободи та відповідальності; 5) «духовний» рівень свободи як добуттєвої та позабуттєвої умов буття, його реалізації» [430, с. 43].

По-третє, попри наголос на тому, що антропоцентрична модель висуває на передній план *діалог*, жодного дійсного діалогу тут не може відбуватися внаслідок нерівноправності суб'єктів освітньої діяльності. У цих умовах не приходиться вести мову про суб'єктність, адже суб'єктом тут може бути лише один з учасників педагогічного процесу – дитина, учень. Усі інші редуковані до рівня обслуговуючого персоналу. Вони чомусь позбавляються можливості та обов'язку розвиватися і реалізувати власні таланти. Хоча свідомість не просто суб'єктивність, а суб'єктивність, що дорівнює об'єктивності, як відношення до об'єктивного значення. І саме це відношення об'єктивне – як частина соціально-культурного процесу. Свідомість постає системою внутрішніх форм, а буття – як співбуття. А оскільки «все є відношення», то необхідна точка, позиція розкриття відношень сама включена в ці відношення. Ідеться про необхідність «точки збору» цілісного універсуму. Такою точкою збору постає свідомість особистості – умова формування, вирощування смислових структур, «розпаковки смислів» нескінченного універсуму. У Г. Шпета форма є змістом, суб'єктивне є об'єктивним, внутрішнє є зовнішнім, інтеріоризація є екстеріоризацією. «Внутрішнє» – це відкриття в собі цілісного світу, а «зовнішнє» – реалізація «внутрішнього у вчинках» [430, с. 46]. Саме в такому контексті можна говорити про рівноправність і рівноцінність суб'єктів освітнього процесу, їх взаємодію і взаємоперехід один в одного.

По-четверте, поширеним моментом у концепції антропоцентризму постає його *ідеологізованість*, тобто схильність тлумачити себе як всезагальний принцип, який здатен замінити собою всі інші принципи. У цьому пункті антропоцентризм несвідомо проявляє логіку власного історичного розвитку, що

завершується сьогодні *соліпсизмом* і *релятивізмом*. У результаті маємо ідеологізовану тезу про те, що все є відносним, окрім цієї тези, яка стає універсальною. Доведена до межі логіка антропоцентризму розташовує одиничного індивіда в центрі світобудови і через це перетворює його індивідуальну точку зору на абсолютну. Однак подібних абсолютних точок зору виявляється незліченна множина. Насамкінець приходимо до того, що процес самореалізації позбавлених іманентної єдності індивідів відбувається за рахунок один одного чи панування одного над іншим. Принцип антропоцентризму призводить до запрограмованого надособистісними соціальними силами «своєцентризму».

Для подолання ідеологізованості потрібно послуговуватися принципом відповідальності. Розум, свідомість є вторинними відносно початкової відповідальності. Вони постають мірою і шляхом досягнення відповідальності як укоріненості в бутті. Розширення кола знань розкриває все більші горизонти і глибини причинно-наслідкових зв'язків. Тому «технічна» раціональність є засобом і методом розкриття раціональності «космічної». «Істина завжди щира і вільна. Світ завжди відкривається людині (вченому, художнику, пророку) в певній гармонічній цілості зв'язку причин і наслідків: світ відкрився мені, моєї заслуги в цьому немає, але він відкрився мені, і я відповідаю за нього» [430, с. 47].

Самосвідомість людини є наслідком відповідальності, вона завжди йде після вчинків, коли зовнішнє стає внутрішнім. Лише тоді виникає свідомість, самосвідомість, мотивація – не причина, а прийняття пояснення поведінки. Самосвідомість є диференціація, інтеграція, проростання внутрішніх форм культури як процесу збирання, формування себе. У цьому контексті відкриваються нові можливості осмислення не лише особливостей сучасної ситуації людини в контексті антропоцентризму, а й важливих реалій її історичної динаміки.

Індивід починає формуватися в епоху Відродження. Секуляризація суспільства та раціоналізація життя сприяють усвідомленню *людини як*

найвищої цінності. Основою піднесення людини та її всебічного звільнення постає *ratio* (розум). Саме *ratio* сприяє утвердженню антропоцентризму як основного світоглядного принципу, відповідно до якого людина є центром і метою всього універсуму. Важливішим стає той факт, що за допомогою *ratio* людина набуває *владу* над світом, хоча займає службове та вторинне місце в ньому.

Завдання дослідження потребують уточнення поняття *ratio*, яким традиційно визначають розум. У видатного мислителя епохи Відродження ми знаходимо детальний аналіз процесу пізнання на основі розуму. Він володіє здатностями, нижчою з яких є відчуття, поєднане з уявленням, мисленням і міркуванням. Ці здатності належать єдиному за своєю природою розуму або духу (*mens*). На засадах відчуттів з допомогою розсудку розум формує поняття про речі. Вплив речей на розум (*mens*) людини через відчуття можливий завдяки наявності в людському організмі життєвого духу (*spiritus*) – тілесної субстанції, яка пов'язує відчуття з розумною діяльністю людини. Уявлення (*imaginatio*) слугує опосередковуючим щаблем між відчуттям і розсудком. Розсудок (*ratio*) є виявом активної здатності людського розуму. Будучи тісно пов'язаним із тілом як знаряддям пізнання, розсудок осмислює отримані відчуттями зовнішні враження і дає змогу шляхом їх логічного розрізнення і зіставлення, прийти до більш поглибленого розуміння суті речей. До досягнення істини веде найвища розумна здатність людини – її розум (*intellectus*), який здатен до інтуїтивного досягнення. Він підіймається над розсудковою діяльністю. Функція розуму – вище знання сутності речей і явищ, пізнання нескінченності [127, с. 65].

Варто зазначити, що сьогодні філософія постмодернізму ставить під сумнів принцип антропоцентризму, діагностуючи обіцяне Новим часом «звільнення» людини як її «спустошення», що наслідком має поневолення. Отже, сьогодні, так само, як і в епоху Відродження, положення людини як центру та мети «універсуму» виявляється проблематичним. На думку відомого дослідника культури античності та Відродження О. Лосева, епоха Відродження

«підносить суб'єкта до абсолюту, вона відкриває шлях для триумфу суб'єктивізму в наступні століття» [286, с. 229]. У цьому значенні для О. Лосева весь Захід постає своєрідним мисленнєвим «глухим кутом». Однією з причин безвихідності подібного спрямування думки було перенесення в центр світобудови не стільки всієї повноти людського, скільки одного з її атрибутів, який ми б назвали розсудковим інтелектом. «Диктатура» останнього стала причиною безлічі як позитивних досягнень, так і трагічних подій за останні два століття. Унаслідок цього, на противагу «диктатурі інтелекту», у центр світобудови покладаються інші людські якості. Однак *воля, несвідоме, або почуття* виявилися так само схильними до «диктатури», як і розсудок (*ratio*). Піднесення в центр будь-яких людських якостей ще не гарантує людині положення самоцілі [263, с. 78–79]. Навпаки, вона опиняється в положенні засобу, тобто підґрунтя, на засадах якого стверджується її однобічна здібність. У результаті подібний «однобічний антропоцентризм» призводить до дегуманізації всього людського буття.

Гідність людини й автономія розуму поступаються своїм місцем перед психоаналізом, який представляє волю та розум такими, які перебувають у владі підсвідомості. Починаючи з часів Ф. Ніцше, формується нова мотивація наступального пориву європейської людини – мотивація її волею до влади. Ця воля як реальність призводить до катастрофічного спустошення та вичерпання ресурсів. Лише «співчутливе відношення до життя рятує від загибелі європейську цивілізацію, – вважає В. А. Янков. – Експансія поширила цю цивілізацію на всій планеті. Культури, які паралельно розвиваються, змушені реагувати на вторгнення нової технології та нових ідей. Відбувається вимушена перебудова основ їхнього життя. Зазвичай з європейського набору намагаються вибрати елементи науки та техніки і включити їх у своє оформлення, але це завдання не завжди можна виконати. Відчай штовхає часом на прийняття певної форми європейського світогляду, і тут негативну роль відіграють вчення, які заперечують особистість з її свободою» [520, с. 24]. Власне, це і призводить до дегуманізації.

У результаті існує велика спокуса під маскою антропоцентризму прилаштувати дещо протилежне йому. Науковці вважають, що антропоцентризм передбачає піднесення до статусу мети та центру світобудови всієї повноти людського. Проте, на нашу думку, антропоцентризм, ігноруючи багатоманітність людського буття, обертається своєю протилежністю, а сподівання на звільнення людини – новою залежністю. Домінування одного з моментів людського не може відбуватися без акцентування на людській цілісності, що залишається в тіні як неважлива, як така, що не заслуговує бути центром і метою всесвіту.

Чи можливий антропоцентризм як піднесення до рівня мети та центру всієї людини в ролі цілого? Адже не дарма час піднесення антропоцентризму є часом «повстання мас». Чи випадково звільнення людини та проголошення її центром світобудови збігається з перетворенням її на безликий екземпляр, що кількісно вимірюється? Варто зазначити, що антропоцентризм як піднесення людини і був таким в епоху Відродження. Пізнання та перетворення світу, яке почалося в цей період, – це осягнення і трансформація нескінченності, практично нескінченних зв'язків, які зростали та вимагали зростаючої складності та багатомірності інтелекту. Разом з інтелектом росли багатомірність, неповторність емоційного та вольового внутрішнього життя людини. Інтенсивність локального, чуттєвого осяжного відображення нескінченності – це основа індивідуальності. Багатомірність динамічного зображення буття в мистецтві епохи Відродження піднесло людину на новий рівень життя та робило «простір ідей і емоцій багатомірним. Однак і світ поза людиною поставав багатомірним, кожна деталь світу набувала автономного зв'язку з цілим. Вона переставала бути втіленням цілого, універсалії. Уявлення про реальність окремого, конкретного, індивідуального виявлялось як в автономії образу конкретної людини, так і в чіткому відчутті деталі об'єктивного світу» [233, с. 194].

На наш думку, антропоцентризм дуже тісно взаємопов'язаний із *суб'єктивізмом*. Саме протиставлення «суб'єкта» й «об'єкта» є наслідком

піднесення людини до рівня центру світобудови. Присвоєння людині звання «суб'єкта» одночасно є позбавленням суб'єктності світу. Так, М. Гайдеггер зазначав, що поняття суб'єкта є нічим іншим, як «редукція поняття субстанції до людини» [481, с. 299]. Таким чином, антропоцентризм постає як проєкт встановлення панування індивіда над усім суцям. Наслідком такого піднесення є те, що індивід перестає рахуватися зі світом як з рівноправним і самоцінним. Подібну позицію ми називаємо «своєцентризмом» [254; 257]. Її суть полягає у зведенні світу до рівня засобу для вдоволення потреб людини, які не завжди розширюють простір її культури.

Постійні інтенції антропоцентризму до піднесення одного з атрибутів життя за рахунок усієї повноти людського коріння в іманентному йому конституюванні новоєвропейської людини за рахунок світу. Цей механізм спрацьовує, попри свідомі побажання людини. Піднесення власної суб'єктивності за рахунок суб'єктивності іншого поширюється і на міжособистісні відносини. Звідси впливає прихованість в антропоцентризмі владних інтенцій, які стали результатом кореляції інтенсивних соціально-політичних і економічних процесів. Влада виявляється незмінним супутником людини, що проголошує себе єдиним центром і метою всієї світобудови [249, с. 159–160].

Антропоцентризм відкриває перспективи опанування *об'єктивованим* світом. У такому світовідношенні, яке перетворює світ на утилітарний об'єкт, приховується «пастка» для справжнього звільнення людини. Варто зазначити, що впродовж останніх століть історії людина постійно потрапляє в цю пастку нової залежності, причому потрапляє в залежність до самої себе, або, інакше кажучи, до результатів власної діяльності, до «свого-іншого», покладеного в зовнішній світ. У центр світобудови підноситься, як вже зазначалося, не повнота людського, а лише наявний стан людини, що властивий для конкретних умов існування. Таким чином, центром світобудови стає не людина загалом, а її наявний стан, який не може за визначенням відображати повноту буття. «Тому Макіавеллі, – вважає Б. Г. Кузнєцов, – шукав реалізацію своїх

політичних задумок у тиранів, дуже далеких від цих задумок. Тому мислителі італійського Відродження так часто поєднували дифірамби на адресу своєї епохи і країни з прокляттями» [233, с. 236].

Абстракція людини починає претендувати на *всезагальність* і *монологічність*, поєднуючи це з критичним ставленням до усього оточуючого. Її діяльність спрямована на перетворення світу відповідно до своїх потреб, хоча непорушним залишається центр цієї активності, вона сама. Унаслідок цього людина потрапляє у залежність від свого реального існування. У результаті для неї втрачаються всі можливості для креативної самозміни. Вона починає відтворювати свій реальний стан, переносячи його в центр світобудови. Суть проблеми полягає в тому, що існування людини жорстко визначає розвиток її сутності. На думку Г.В.Ф. Гегеля, наявне буття – це конкретне, визначене буття, локальне, яке володіє певними характеристиками, це реалізація та конкретизація попередньо невизначеного буття [109, с. 170–171].

Разом зі стабілізацією наявного стану людини, «консервується» і реальний соціальний стан. Тому проголошення Ф. Фукуямою «кінця історії» є небезпідставним [473]. За допомогою «однобічного антропоцентризму» в реальності здійснюється піднесення в центр панівних принципів наявного соціального порядку, який задля свого збереження є ворожим дійсному розвитку повноти «людського в людині». Він протистоїть трансцендентному, не збігається з ним. Отже, всебічний розвиток людини вступає в суперечність з потребами чинних соціальних інститутів. Постановка абстрактної людини в центр світобудови спочатку призводить до відчуження індивіда від світу, а потім і від суспільства. Зрозуміло, що цей ланцюг відчуження завершується відчуженням від своєї родової сутності [251, с. 140–142]. Насамкінець людина втрачає саму себе та «розчиняється» в масі, але людина абстрактна.

Ця ситуація пов'язана з найбільш загальними проблемами філософії, зокрема з проблемою раціонального осягнення буття, протиставленого всім формам інтуїтивно-чуттєвого осягнення. Так, Відродження було прологом класичного раціоналізму, але разом воно було найвищим злетом естетичного

осягнення дійсності. Цей аспект увійшов у смисли філософії Р. Декарта та Б. Спінози, але скоріше в апорії раціоналізму, насамперед в ту апорію, яка стояла на шляху від *cogito ergo sum* до *cogito ergo sunt* (від «мислю, отже існую» до «мислю, отже існують») існують об'єкти пізнання. Раціоналізм, який включає у свою орбіту модуси, окремі об'єкти «в нівелюючі та впорядковуючі множинності та пояснює буття загалом експериментом і впливом на буття – це ультрараціоналізм» [233, с. 273]. На його основі стверджується абстрактність.

Таким чином, недостатньо *проголосити* людину центром і метою освіти. Подібні гасла страждають нічим іншим, як «абстрактністю». Щоб дійсно ввести потребу в людському розвитку в освітній процес, необхідно визначитися з всезагальною логікою становлення людини як такої істоти, яка є творчо співпричетною розвитку буття. Допоки питання «Що таке людина?», не буде в межах освітнього простору поставлене з усією відповідальністю за його вирішення, до того часу залишається спокуса покласти в центр світобудови чужу до сутності людини абстракцію, яка може позначатися як завгодно.

Відмова від універсально-всезагального певною мірою визначає траєкторію розвитку сучасної філософії. У ХХ ст. ціле та всезагальне виступають тим, що втратило своє значення. Сьогодні індивід самостверджується за рахунок цілого. Наслідуючи інтенцію процесу секуляризації, сучасна філософія знеособлює універсально-всезагальне. Бог-абсолют, який в епоху Середньовіччя постає особистістю, з часом перестає нею бути. Доба Відродження розчиняє Бога в природі (пантеїзм), перетворюючи останню на його безособове й анонімне тіло. Проте, з часом і вона втрачає сакральні обриси, трансформуючись в об'єкт, який має інші виміри внутрішнього, зокрема душі [268, с. 30]. Трансформація починається з бунту проти Бога, а саме – боротьбою за автономію спочатку логіки, а потім і природи. Так, Тома Аквінський вважає світ сутностей автономним, що володіє власною логікою, яка доступна людському розуму завдяки володінню ним апаратом форм-ейдосів. Точкою повороту стає Відродження: людина, яка до цього здійснювала сходження до Бога, тепер повертається до світу і починає

нове сходження до нього. Однак воно тепер має інший характер, а сама людина виглядає по-іншому. Постає питання про її гідність, яка полягає в тому, щоб панувати над природою. Які для цього повинні бути засоби? Їх проголошує нова експериментальна наука: людина шляхом експерименту і спостережень має відкрити закономірності суцього та використати їх для власних потреб. Завдяки цьому людина наближається до Бога як господар світу та співучасник творення. У цей же період Реформація усуває ієрархію, а тлумачення Святого Письма пориває з церковною традицією. Людині дається право на розуміння. Вона залишається сам на сам з Богом і життям, сповненим релігійної енергії. Протестантизм на основі цілераціональної діяльності надає людині енергію на завоювання світу, який відкрився перед нею [520, с. 20–21].

Віднині, універсально-всезагальне позбувається онтологічних рис і постає у вигляді абстрактної гносеологічної категорії. Це означає, що світ не містить у собі універсального, а стає прерогативою суб'єкта, який починає уявляти себе цілим. Однак всезагальне (ціле) не так просто підпорядковується нашим бажанням, тому постійно знову виникає у філософських конструкціях сучасної філософії. Проте вже не в ролі протилежної сили інстинктивного чи соціального несвідомого. Ціле уявляється як таке, що «тисне» на людину та позбавляє її визначального місця в суцотому [269, 30–31]. Отже, критика універсально-всезагального не призвела до його усунення з філософського дискурсу. Результат виявився непередбачуваним – воно постало здебільшого позбавленим гуманістичних рис, прикмет, і через це невпізнаним.

Зазначимо, що Новоевропейський гуманізм звеличує людину шляхом надання їй ознак «субстанції». Не викликає сумніву, що «велич людської сутності коріниться не в тому, що людина стає субстанцією суцотого в ролі «суб'єкта», щоб на правах володаря буття «втопити» буттевість суцотого в «об'єктивності», яка «дуже голосно розтеревенила про себе» [481, с. 201–202]. Такий «гуманізм» з іншого боку, на нашу думку, з часом переростає у «волю до влади». Звільнення людини обертається її пануванням над світом. Проте, що це

за гуманізм, який звеличує людину за рахунок приниження світу, тобто зовнішнього буття? І чи можливе насправді подібне звеличування?

Необхідно враховувати, що проблема «світу», взятого як ціле, тісно взаємопов'язана з проблемою «істини» – вона *конкретно-всезагальна*. Її конкретність означає не протиставленість тотальності всезагального одиничному чи особливому, а їх діалектичну єдність. Адже відомо, що всезагальне може проявитися лише через одиничне. Міра всезагального в одиничному визначає його як особливе. Якщо світ не містить у собі *універсального*, тоді цілком логічно вилучити й істину з надр світу [249, с. 160]. Таким чином, вона передається в юрисдикцію індивіда. Істина стає «правильністю», або «правдою», тобто відповідністю наших уявлень про дійсність. «Істина перетворюється в *ορθότης*, правильність сприйняття та висловлювання» [481, с. 357].

На неправомірність ототожнення «істини» та «правильності» вказували представники різних філософських напрямів, зокрема, Г. В. Ф. Гегель, М. Ліфшиц, П. Флоренський і М. Гайдеггер. Цікавим є той факт, що саме ті філософські традиції, які репрезентують вищеназвані імена, підлягають звинуваченням у так званому онтологізмі, тобто в «розчиненні» одиничного суб'єкта в тотальності буття. Причому, з огляду на антиуніверсалістські, антифундаментальстські тенденції нашого часу, цілком ігнорується акцент на *відкритості* як необхідному моменті «зустрічі» з істиною буття. Відкритість постає важливим моментом не лише істини, а й буття людини. Для М. Гайдеггера істина постає як *«алетейя»* – «неприхованість» та «невтаємниченість». Так само і людина в міркуваннях філософа постає як способу «екзистенції», «відкритості» [485, с. 19].

«Онтологізму», який персоніфікований насамперед в традиції німецької класичної філософії, протистоїть сучасна комунікативна філософія. Ця тенденція властива, на нашу думку, також філософії освіти з характерним для неї прагненням перейти від «суб'єктно-об'єктних» відносин до «суб'єктно-суб'єктних». Представники цього напрямку вважають, зазначає В. А. Малахов,

що «бути – означає самостверджуватися: підступна логіка саме цього імперативу зіграла злий жарт над Гегелем, який змушений був увінчати свій грандіозний філософський огляд комічно недолугим звеличенням прусського *status quo*, а також над гуманістом Марксом, який був приречений до кінця своїх днів спостерігати змагання своїх фанатичних послідовників...» [297, с. 92].

Основний докір, що висувається – це надмірний акцент на необхідності буттєвої вкоріненості людського індивіда. У такому способі самоствердження індивіда представники комунікативної філософії вбачають тенденцію до «розчинення» окремої особистості в *тотальності буття, нації, землі* й ігнорування конституюючої присутності «Іншого». Так, наприклад, Е. Левінас вважав, що «Інший» є первинним відносно буття. У другому випадку, він стверджував, що «Інший» перетворюється на фон, крізь який проявляється буття. Відношення до «Іншого», буття-з-іншим, а не онтологія, постає фундаментальним началом людського [241, с. 83–84]. На основі цих тверджень доходять висновку про необхідність переходу від буття до «Іншого», від онтології до «постонтології», до духу.

Проте, сумнівним постає таке різке заперечення діалогічності в межах «онтологізму». Адже, наприклад, вбачаючи у фундаментальній онтології М. Гайдеггера інтенції до знеособлення людини, яка «одержима буттям», водночас відкидають іманентну цій філософії спрямованість на «відкритість» до «Іншого». Таким чином, постає проблема визначення природи «Іншого», який передує буттю? Більш доречним буде припущення, що ні «Інший», ні буття не є чимось жорстко протиставленим одне одному. Через «Іншого» до людини звертається, «промовляє» буття, так само як і буття відкривається людині лише у співбутті з «Іншим».

У цьому контексті доцільною є позиція М. Гайдеггера, згідно з якою, світ постає як дещо таке, що «зустрічається». «Феномен, – зазначає філософ, – себе-в-собі-самому-показування – означає особливий рід зустрічі» [480, с. 48]. Зустріч зі світом є зустріччю з тим, що «себе-саме-по-собі-говорить».

Запитування про буття постає запитуванням про *буття людини*. Інакше кажучи, це запитування про те, що означає бути людиною, що означає бути присутнім. Подібне запитання породжене зовсім не простою зацікавленістю кабінетного («кафедрального») вченого, а тими трагічними подіями, які «розтривожили» долю світу та людини на початку ХХ століття. Водночас це спроба поставити під сумнів абстрактний гуманізм, тобто спроба по-новому помислити специфіку людського буття в світі.

Присутність людського в людині не дана автоматично, а навпаки – проблематична за своєю суттю. Сьогодні ми можемо стверджувати, що не лише початок, а і все минуле століття виявилось своєрідним випробуванням людської «мужності бути». Історія свідчить, що дуже часто замість людського в людині присутнє *чуже* їй, коли місце людини займає не зовсім зрозуміла анонімна сила. Тоді не людина є, а щось безособове «викрадає» та займає її місце, щось інше узурпує її право бути присутньою «тут» і «тепер», забирає енергію її існування.

На нашу думку, новоевропейський гуманізм та антропоцентризм призводять до того, що людина як суб'єкт не лише перетворює світ на утилітарну річ, а і себе зводить до точно такого ж засобу. Відірвані від «Цілого» антропоцентризм і новоевропейський гуманізм закріплюють втрату людиною самої себе. Чим більше індивід наполягає на самоствердженні, тим більше він втрачає себе. Логіка подібного самоствердження та самозбереження перетворює його на власну протилежність, на процес самознищення. Тотальна трансформація кожної сфери буття в засіб, вважав М. Горкгаймер, призводить до ліквідації суб'єкта, який мав ними послуговуватися. Це надає сучасному суспільству нігілістичний характер. Суб'єктивізація, яка підносить суб'єкт, водночас прирікає його [237, с. 195]. Та сама тема наявна в працях М. Гайдеггера, який стверджував, що перетворення світу на об'єкт, супроводжується заміною світу «картиною світу» [481, с. 48]. Останній постає як наявне (реальне). Світ постає як дещо *наявне* лише тоді, коли людина ще раніше постала як дещо *наявне*. Це перетворення в дещо *наявне* має руйнівні

наслідки. «Насправді з самою собою, тобто зі своєю суттю, людина сьогодні якраз ніде вже не зустрічається» [481, с. 233]. Поза світом як «цілим» людина під гаслами гуманізму й антропоцентризму створює «сурогати» про саму себе.

У цьому контексті доцільно навести думку С. Ганаби, яка зазначала, що на сучасному етапі концепт гуманізму переживає ґрунтовну трансформацію. Вона зумовлена тією обставиною, що стрижнева ідея гуманізму, а саме утвердження особистості як основної цінності світу, її прав на свободу, розвиток, плекання своїх здібностей у реаліях сьогодення потребує перегляду. Прагнення возвеличити людину, звести її на один щабель з Богом, поставити в центр усього світового порядку та життя (антропоцентризм, дитиноцентризм тощо) є свідченням тонкої репресії, приборкування, дисциплінування та маніпулювання всіма сферами людського життя. Така людина позбавлена подальшого свого розвитку. Її розуміють як певну універсальну сутність з чітко окресленими межами та набором фізичних, психічних, пізнавальних тощо здібностей, які вона здатна використати в певній ситуації стабільного, малозмінного світу. Однак за умови динамічного, сповненого ризиків світу людина має позбутися свого центризму, її індивідуальності має бути властива здатність до набуття нових характеристик і рис через подолання чітко окреслених меж та узвичаєних образів, здатності до зміни ідентичності залежно від зміни контексту чи ситуації [105, с. 20].

Варто зазначити, що питання про людину є невіддільним від питання про світ. Адже ґрунтовною ознакою «людського в людині» є «буття-у-світі». Поза світом як «цілим», поза «буттям-у-світі» немає людини. Тому самоствердження людини за рахунок «онтологічної крадіжки» не має реальних підстав для свого здійснення. На нашу думку, подібне безпідставне «самоствердження» обертається «самовтратою». Гуманізм, що відволікається від світу людей, приречений постійно імітувати людські сутності та видавати їх звеличування за піднесення самої людини. Адже без світу, зазначає М. Гайдеггер, що «мислиться як просвіт буття, у який людина вступає своїм закинутим єством» [481, с. 212], немає і людини.

Довіра до смислу речей, а не панування над ними, – це є справжньою основою гуманізму. Людське буття не має сенсу без «цілого». Без цього останнього людина не може бути «присутньою», тобто не може бути при суті. Свою суть людина конститує, спираючись не на індивідуальну чи колективну сваволю, а «прислуховуючись» до універсально-всезагальних основ буття. І тоді вона творить не свою частково партикулярну волю, а волю світу. «Гуманізм буде означати в такому разі, якщо ми вирішимо зберегти це слово, лише одне: сутність людини є суттєвою для істини буття, але так, що все зводиться якраз не просто до людини як такої» [481, с. 210], – зазначає М. Гайдеггер. Це потребує «уваги не лише до людини, але до “природи” людини, та не тільки до природи, а первинно, до того виміру, у який занурено як у своє середовище єство людини, що визначається самим Буттям» [481, с. 210].

Яким же чином можливий цей гуманізм? Що ми маємо робити, щоб він отримав можливість здійснитися? На нашу думку, по-перше, ми маємо відкинути претензії людини на «своєцентризм». Тобто відкинути антропоцентризм як підґрунтя нашого світовідношення. Досить часто гуманістичний антропоцентризм насправді перетворювався на реалізацію групового еґо за рахунок не лише світу, а й інших людей. По-друге, необхідно припинити квапливі пошуки «гуманістичних цінностей», якими ми намагаємося компенсувати суцільну дегуманізованість та аксіологічну порожнечу нашої повсякденної життєдіяльності. Натомість необхідно віддатися справі думки. Остання не є «нашою думкою», вона не належить нам, а скоріше ми належимо їй. Тому дійсна думка не може бути викликана за нашим бажанням. Ми не керуємо нею, не наказуємо їй, а лише уважно прислуховуємося до її голосу. Таким чином, виникає припущення, що за своєю природою думка є надлишковою для життя. Вона не зацікавлена нашими повсякденними справами, їх проблемами та потребами. Розуміння, що народжене в думці, – це «дещо замкнене в собі та глибоко самостійне; не людина володіє ним, але воно живе в людині, підкорюючи собі її волю та

бажання, але не підкорюючись їй...» [49, с. 141], – зазначав В. Бібіхін. Розуміння «вкидає» людину в простір незабезпеченості, неготовності, а це вже дещо протилежне антропоцентризмові з його готовністю та боротьбою за самоствердження людини. Ми пам'ятаємо, що подібне самоствердження за рахунок втрати світу як «цілого», як «просвіту буття», приводить людину до існування в статусі наявного. Інакше кажучи, відкидаючи онтологічне підґрунтя своєї життєдіяльності, людина зводить сама себе до самозамкненого стану в наявному вимірі емпіричного існування. Більше для неї виявляється непосильним.

Таким чином, гуманізм, запропонований М. Гайдеггером перетворює людину з «*господаря суцього*», на «*пастуха буття*» [481, с. 208]. Тим самим через невизначеність і ризикованість людського, такий гуманізм приводить її до можливості дійсного існування.

2.3. Співвідношення інтенцій мережового мислення і знання в світі інтерсуб'єктивних відносин

Освіта до сьогодні залишається процесом, організація якого зумовлена потребами зовнішньої за відношенням до її сутності інстанції. У такому разі освітній процес сприймають як пасивний, позбавлений здатності до саморозвитку та самоорганізації «матеріал». Подібні уявлення відкривають безмежні перспективи для будь-яких маніпуляцій із «тілом» освіти. Від неї «відсікають» зайве та додають те, чого не вистачає, так, нібито мають справу з «субстратом», спеціально призначеним для того, щоб увібрати в себе та втілити зовнішній інтерес. Зрозуміло, що поза останнім «субстрат» нездатний набути будь-якої виразної форми [261, с. 256].

На думку В. М. Співаковського, у «нашій системі освіти, якщо її прийняти за 100 %, лише 20 % – це пояснення реального світу, а 80 % – статистика і схоластика... Як церква відокремлена від держави, так і школа в

нас відокремлена від життя, проповідуючи «псалми», а не залучає до істинно цінних, необхідних знань і навичок. Як і раніше, відомості про магнітні поля, електрони, закон Гей-Люссака і площу трикутника учень отримує в тих самих обсягах, як і його давній одноліток у медресе або монастирі XV століття. У результаті головною продукцією наших заводів став дим вітчизни» [412, с. 62]. Замість знаючого, мислячого громадянина головним постає споживач масової культури, виконавець чужої, далекої від суспільних інтересів волі, далекий від творчості та здатності до саморозвитку.

Заперечення за освітнім простором здатності до самоорганізації свідчить про нерозуміння сутності освіти, нерозуміння суті освітньої справи. Свідоме чи ні, уявлення про «субстратність», інертність цієї справи опосередковано переноситься і на задіяних у ній індивідів. Саме ця ілюзія «уречевлює» учасників освітньої діяльності, тобто перетворює їх на матеріал, який необхідно спрямовувати, формувати, виховувати, впливати тощо. Так, першим словом (і ділом) освітніх інститутів стає той спосіб організації їх діяльності, який, на нашу думку, можна кваліфікувати як насилля. Річ у тому, що той спосіб, яким тут вводиться новий зміст, розрахований на асиметричність «суб'єктно-об'єктних» відносин. Завдяки такому способу, що призводить до втрати особистості, замість продуктивності, досягається формальність і загальність змісту навчального процесу.

Цю обставину, зокрема «уречевлення» особистості, можна пояснити, вважає Е. Морен, імперативною дією владних парадигм, офіційних вірувань, панівних доктрин, усталених істин, які визначають когнітивні стереотипи, ідеї, які висунули без обговорення, торжествуючі дурниці, заперечення і усунення очевидності від «імені очевидності», що в усіх контекстах розширює панування інтелектуального та когнітивного конформізму. Усі власне «соціально-економічні детермінації (влада, ієрархія, класові відмінності, спеціалізація, наш час, технобюрократизація роботи) і всі власне культурні детермінації поєднуються та взаємно підсилюють одна одну, щоб ув'язнити свідомість у багатоликому детермінізмі імперативів, норм, заборон, одерев'яніння, глухих

кутів» [328, с. 31]. У такій ситуації ми не можемо сподіватися ні на творчу особистість, ні на самоорганізовану освіту.

«Уречевлення» освіти виключає наявність у ній можливості саморозвитку, а отже, і цілісності. Адже «ціле» якраз є живою сукупністю елементів, які самовизначаються в єдності. Єдність у такому випадку є не зовнішньою, а іманентною руху самовизначення. Перетворення освіти на «річ», ігнорує той факт, що вона є простором «виробництва» не речей, а «душ», тобто живих людей. І якщо річ до певної межі «терпить» розщеплення її цілісності на частини, то людська «душа» є втіленням цілісності, вона в кожній своїй частині постає цілісно. Ці міркування стосуються не лише людини. Рівносільно вони стосуються адекватного пізнання будь-якого предмета. Елементи цілого виступають у своїй особливості так само цілісними з властивою їм «цілокупністю» взаємозв'язків. Нерозуміння цього призводить до того, що явище береться як сума частин, позбавлена іманентної єдності, цілісність якій задає зовнішня відносно неї активність. У цьому контексті доцільною є позиція Г. В. Ф. Гегеля, згідно з якою, життя є «цілком плинним проникнення всіх його частин, тобто того, що байдуже цілому. Ці частини... володіють субстанційним, власним, цілісним життям, життям частин, яке розкладається у власному внутрішньому сум'ятті та виробляє лише ціле. Ціле є всезагальною субстанцією, що постає як основою, так і результуючою тотальністю, і воно є нею як дійсність. Воно є єдиним, що зв'язує в собі частини в їх свободі. Воно подвоюється на них, надає їм своє всезагальне життя та тримає їх в собі як власне заперечення, власну силу. Це відбувається так, що вони утворюють самостійний кругообіг, який, постає як зняття їх особливості та становлення всезагального» [114, с. 394].

Отже, перетворення освіти на процес живого розвитку є можливим як перетворення її на цілісний процес самоорганізації, у якому досягається конкретна єдність багатоманітного. Проте необхідно пам'ятати, що освіта насамперед є простором саморозвитку особистості. Про це свідчить ситуація сучасності, у якій змінюється система діяльності та життя людини в якісно

інших умовах. «Спостерігаючи й осмислюючи результати та наслідки своєї діяльності, як ірраціональної, так і раціональної, – зазначає В. Г. Кремень, – людина опинилася в ситуації, неадекватній її очікуванням, з якою вона не може знайти точки дотику, спираючись на набутий у наявній системі освіти та культури багаж знань і здібностей. Динамічні зміни в науці, виробництві та суспільному житті різних країн світу вимагають оновлення системи освіти, яка допоможе подолати перепони, що наявні в духовному, інтелектуальному розвитку у XXI ст., які дають змогу конструктивно розв’язувати проблему «розгубленої людини», здивованої незбігом цілей і результатів дій, які загрожують її біологічному та духовному існуванню» [227, с. 285]. З огляду на це, подальше вивчення людського потенціалу в контексті розвитку суспільства та культури ставить завдання визначити, яка освіта потрібна людині для її всебічного розвитку. Поза такою людиною самоорганізація освіти постає формалізованою та беззмістовною бюрократичною імітацією.

У XX ст. уявлення про особистість як про цілісного суб’єкта діяльності були піддані критиці в дискурсах філософії постмодернізму. У контекст подібної критики потрапляє й освіта, як репресивний інститут формування лояльних щодо наявної соціально-політичної системи індивідів. Насамперед відбувається «деконструкція» розуміння освіти як простору вільного самоздійснення людини. Натомість розкривається співпричетність освіти владі та насиллю. Якщо доба Просвітництва уявляла освіту як засіб звільнення людини, то тепер вона постає інститутом селекції індивідів.

На думку Е. Морена, завдання освіти полягає в пізнанні людини, що насамперед означає «визначити її місце у світі, а не відривати її від нього. Будь-яке пізнання, щоб відповідати необхідним вимогам епохи, має контекстуалізувати свій об’єкт. “Хто ми?” є невіддільним від “Де ми?”, “Звідки ми приходимо?”, “Куди ми йдемо?”» [328, с. 44]. Поставити питання, які стосуються людини – означає насамперед знати про її положення у світі. Сучасні дослідники проголошують ідею про рівний доступ кожного до будь-яких знань, практик і дискурсів міфом. «Скільки б не стверджували, – писав

М. Фуко, – що освіта, відповідно до природного права, є засобом, який відкриває для будь-якого індивіда в суспільстві, подібного до нашого, доступ до дискурсу будь-якого типу, – добре відомо, що у своєму розподілі, у тому, що вона дозволяє і чого не допускає, освіта слідує курсом, яка характеризується дистанціями, опозиціями та соціальними битвами. Будь-яка система освіти є політичним способом підтримання або трансформації форм засвоєння дискурсів – з усіма знаннями і силами, які за собою тягнуть» [464, с. 74]. Таким чином, освіта виявляється знаряддям «панування», а «воля до знання» є дотичною «волі до влади». Якщо в епоху Нового часу освіту визначали як спосіб розвитку вільної та цілісної особистості, то наш час вбачає в ній прагматичний інструмент збагачення і «машину примусу».

Разом із тим, відбувається «деконструкція» уявлень про цілісного суб'єкта, який в минулому був метою освітнього процесу. Руйнування основ, на яких постає новоєвропейський суб'єкт, призводить до його «розпорошення». Спочатку проголошується «смерть Бога», що за суттю є іншим вираженням руйнування субстанціональної основи людського існування [258, с. 61]. Надалі цей процес розгортається як «деконструкція» метанаративів, зокрема позиція Ж. Дерріди щодо деконструкції філософії та її антифілософські інтуїції (економічні, медичні та літературознавчі). Він ставить під сумнів самодостатність і автономність філософського розуму та вказує на його обмеженість. Так, Ж. Дерріда зображає філософію як різновид літературної діяльності – хоча і з особливими претензіями – і відмовляється визнавати будь-яку серйозну відмінність між поняттями та метафорами. Глибока інтуїція деконструкції полягає саме в тому, що не існує нейтральних медіумів і «безпосередніх» дотичностей із речами опосередкування та репрезентація «присутності і неминучості. Всупереч видимості, деконструкція – це радикально права й узгоджувальна теорія, де “правизна” ретельно схована за ліву фразеологію» [386, с. 63].

Одним із головних втілень метанаративів є розум із властивим йому прагненням до універсалізації та всезагальності. Дискредитація розуму тягне за

собою відмову від поняття «істини». У межах сучасного соціально-гуманітарного дискурсу вони позначаються як засоби легітимації влади. Девальвація істини, розуму, субстанції призводить до розгортання аналогічних процесів із поняттям «особистість». Якщо в минулому воно було пов'язане з втіленням автономії людського духу, то в другій половині ХХ ст. не залишилося ні теоретичних, ні практичних засновків для свободи людини. Індивід, особистість перетворюються на продукт надіндивідуальних структур. Це цілком зрозуміло, оскільки, відповідно до принципу редукції, якому до середини ХХ ст. підкорялося природознавство, пізнання цілого зводиться до пізнання його частин. «Принцип редукції, – зазначає Е. Морен, – неминуче призводить до зведення складного до простого. Відповідно до цього принципу складні живі та людські істоти розглядаються з точки зору механістичної та детерміністичної логіки. Через це затемнюється істина, відкидається все те, що не підлягає численному вираженню та виміру, заперечується людське в людині, тобто її пристрасті, емоції, горе і щастя» [328, с. 41].

Необхідність присутності самоорганізації в розвитку освітнього простору зумовлена смыслом тієї діяльності, яка існує в його межах. Адже становлення людини як особистості відбувається виключно у формах саморозвитку. Примусити людину бути особистістю неможливо, тому що існування особистості тісно взаємопов'язане зі свободою, яка передбачає навіть свободу відмовитися від людського способу існування, тобто свободу обрати «нелюдський» спосіб існування.

У цьому контексті йдеться, як зазначає М. К. Мамардашвілі, про «зсув у полі наднатуральної, неприродної сутності людини. Людина в людині, її характер не народжується натуральним, природним шляхом, а постає тим, що ми можемо, обираємо або вирішуємо, коли це є. З вирішенням цього ми зсуваємося в горизонталі нашого життя, яке протікає в емпіричну нескінченність, що не має без такого зсуву іншої основи» [303, с. 482].

З огляду на зазначене, становлення людини розуміють як *розвиток здібності до саморозвитку*. У такому разі освіта має, на нашу думку,

конституюватись як розвиток простору розвитку. Тут головна роль має належати самоорганізації. Примусові та насильницькі засоби можуть мати місце скоріше як початкові моменти залучення до освітнього простору. Далі вони перестають відігравати позитивну роль і навіть шкодять суті освіти, спотворюють її. «Усе, що започатковується насильницьким шляхом, – вважає В. В. Бібіхін, – не стає подією або стає зовсім не тією подією, яку хотіли започаткувати» [481, с. 8]. Часто примус і насилля супроводжують освітню справу внаслідок несвідомого перенесення логіки взаємодії з неорганічною природою, у сферу людських стосунків. Якщо розуміння небезпеки подібного перенесення не опосередковує всі наші уявлення про освіту, тоді ми приречені, попри наші бажання та мрії, отримувати в результаті зовсім не ті події, які прагнули започаткувати.

Варто зазначити, що сучасна наукова картина світу віднаходить у неорганічній природі так само, як і в соціальній сфері, параметри самоорганізації. Сьогодні наука відкриває для себе те, що було відомо філософській думці з давніх-давен: світ не тотожний мертвому об'єкту, він містить у собі джерело розвитку. Водночас у сучасній науковій теорії стверджується переконання щодо відсутності жорстко встановленої мети розвитку світу. Як наслідок, суттєво знижуються людські можливості щодо передбачення майбутніх подій і навіть більше – виявляється, що ми не здатні передбачити наслідки наших вчинків.

Так, Е. Морен зазначає, що «традиційні цивілізації жили в конкретності циклічного часу та вірили, що жертвоприношення (іноді навіть і людські) необхідні, щоб забезпечити належний хід історичних подій. Сучасна цивілізація жила у визначеності історичного прогресу. Сьогодні крах міфу про Прогрес, звісно, можливий, але він є невизначеним. До цього додаються невизначеності, що пов'язані – в нашу планетарну еру – зі швидкістю та прискоренням складних і випадкових процесів, які не спроможні охопити ні розум людини, ні суперкомп'ютер» [328, с. 68].

Отже, сьогодні людина не може бути впевненою в тому, що результати її активності будуть адекватними початковому задуму. Це означає, що ми живемо в часи, коли будь-яка дія (особливо це стосується насилля і панування) не зникає в низці причин і наслідків, а накопичується та повертається в цілком несподіваному вигляді. В іншій традиції ця ідея формулюється як імператив відповідальності.

Такого роду і співзвучні міркування набувають особливої актуальності в межах педагогічної діяльності, де дії та слова одного індивіда завжди звернені до іншого індивіда. У подібній ситуації дія опосередковано повертається до свого початку, але вже як дія іншого індивіда. Учитель ініціює певний тип поведінки не в одного індивіда, а одразу в багатьох, які у власних стосунках з іншими індивідами будуть відтворювати заданий у рамках освітнього простору спосіб діяльності та відношення. Окрім цього, освіта є сферою невизначеності та ризику, з огляду на що, в ній мислення і діяльність не повинні мати лінійного характеру, який обмежується взаємодією причиново-наслідкових зв'язків [270, с. 82].

Таким чином, дійсний освітній наслідок для свого здійснення, по-перше, потребує часу, а по-друге, може бути породжений складною сукупністю причин, які навіть не ставили собі свідомо за мету його появу. У контексті цих проблем потрібно звернути увагу на ідею «екології дії», яка активно висувається сьогодні. Її сутність полягає в необхідності брати до уваги усю складність майбутньої дії, тобто врахування у своїй діяльності «випадковостей, шансів і ризиків, ініціативи і рішення, неочікуваного і непередбачуваного, усвідомлення відхилень і трансформацій» [328, с. 74]. Однак виникає застереження щодо можливості та необхідності людині прорахувати всі обставини і можливі наслідки її вчинків. Цілком можливою є ситуація, коли зазначені розрахунки можуть витіснити сам вчинок, а дія так і не відбудеться. Невизначеність завжди супроводжувала людську діяльність і була необхідною передумовою її людяності. Машина діє на основі розрахунку, а людина – на основі переконань або зобов'язань, які можуть бути не підкріплені

розрахунком. Тому машина не несе відповідальності за власні вчинки. На відміну від машини, людина – насамперед відповідальна істота.

Так, Г. Л. Тульчинський зазначає, що «спочатку відповідальність, а потім свобода – як засвоєння розуміння. У людини немає і не може бути алібі в бутті. Провина є абсолютною, а заслуги – відносними. Розум і свідомість – вторинні відносно первісної відповідальності. Вони лише виражають міру усвідомлення свого укорінення у світі, а отже, – і міру свободи. Чим більшою мірою особистість є інтелектуально розвинена, чим ширший горизонт її знань, тим більшою мірою вона усвідомлює можливі наслідки своїх дій і вчинків» [431, с. 23].

Необхідно наголосити, що освіта співпричетна розвитку людської суб'єктності. Вона є началом самосвідомості. Лише на цій основі стає можливою будь-яка спеціалізована (професійна) освіта. Відповідно до правил формальної логіки, лише людина може стати економістом, юристом або лікарем. Натомість брак суб'єктності жодним чином не компенсує професіоналізм. Критерієм якості освіти постає міра розвитку особистості, адже способи особистісного буття не прищеплюються силою, не привласнюються внаслідок утилітарної потреби. Вони формуються як самочинне покладання людиною самої себе, тобто освіта – це не процес запам'ятовування певної кількості корисної інформації, а «подія», діяльність творення себе.

Людина творить себе, спираючись на зміст загальнолюдської культури, у якому вона буквально впізнає себе, адже культура є нічим іншим, як універсальними формами звернення однієї людини до іншої. Знання в просторі культури відрізняється від інформації, коли залучає всю цілісність особистості. Таким чином, воно стає смислоутворювальним. Саме тому, освіта не вичерпується наданим за певний час обсягом інформації. Можна забути все, *що* вчили, однак неможливо остаточно забути, *як* вчили. Останнє є невіддільним від людини. Воно репрезентується самим її буттям. Саме людина постає онтологічною умовою «прориву» до буття й умовою його існування. Знання,

розуміння не додається до індивіда ззовні, не нав'язується йому. Його сила полягає в здатності пробудити в людині її внутрішні, приховані можливості.

Освіта як простір самоорганізації людини має бути зорієнтована не стільки на передачу готової інформації, скільки на осмислення та продукування «холістичного» знання [266; 269; 272]. Однак подібне знання може стати нормою педагогічного процесу за умови трансформації притаманного йому способу мислення. У сучасних умовах розум не може залишати поза увагою невизначеність і випадковість. «Історія, – зазначає Е. Морен, – не являє собою лінійну еволюцію... Історія – це накладення одне на одне негармонічних становлень з випадковостями і невизначеностями, які охоплюють процеси еволюції та інволюції, прогресивні зсуви та явища занепаду, відступу, тріщини і надломи... Історія – це складне сплетіння порядку, безпорядку й організації» [328, с. 71].

Розум визначають тим, що надає міру речам, «згортає» безконечне в кінцеве і робить безконечне можливим для пізнання, констатації, «вловлення», а кінцеве – «образом вічності». Причому розум тут необхідно мислити не просто як специфічну людську здібність (інтелект), а як репрезентацію людської цілісності. Тоді стає зрозумілим, що його розвиток є саморозвитком людини в усіх її проявах. Отже, для розуміння сутності освіти необхідно визначити логіку розвитку розумного мислення [253, с. 15–16].

Якщо ми визнаємо, що розумне мислення – це «згортання безконечного в кінцеве», тоді впливає, що таке мислення відтворює всезагальну міру будь-якої речі. Тобто воно здатне цілісно відтворити річ не як сукупність емпіричних ознак, а як конкретну єдність багатоманітного, як єдність протилежностей всезагального й особливого. Розум втілює в собі «безмежність» емпіричних проявів речі через виявлення її «ідеального образу». Він схоплює саме таку її «ознаку», яка представлена в будь-якому чуттєвому матеріалі та завдяки якій цей матеріал організовується саме в цю, а не іншу річ. Він схоплює її смисл. Зрозуміло, що це стає можливим за умови єдності *інтелектуального, емоційного і вольового* складників людини. Саме за дотримання зазначених

умов відкривається можливість цілісного осягнення суцього. Чому? – запитує М. К. Мамардашвілі. «А тому, – відповідає він, – що коли я здатен користуватися власним розумом, то з цим своїм розумом я перебуваю скрізь, де перебуває предмет, про який я можу помислити власним розумом» [303, с. 258].

Досвід пізнання показує, що оволодіти смислом речі можна, якщо саму цю річ ми розглядаємо не ізольовано, а в контексті існування інших речей та їх взаємозв'язків. На основі цієї методологічної передумови ґрунтується можливість набути «цілісне знання». Введення подібного знання в педагогічний процес є важливим складником дійсної, конкретної цілісності освітнього простору, як і тих, хто здійснює в ньому свою діяльність. Цілісність суб'єктів освіти не є обізнаністю в усіх сферах людської діяльності. На нашу думку, вона досягається за рахунок розвитку здатності вільно входити в різноманітний предметний зміст культури, всюди відчуваючи себе «як вдома». Водночас це означає наявність здатності перетворювати все зовнішнє на своє внутрішнє, тобто вміння в процесі освоєння світу наповнити себе його змістом, увідповіднити себе зі світом. Це можливо за умови освоєння належного рівня знань, які відкривають дорогу в незнане. Адже «з того, що знаємо, ми ніколи не одержимо нічого нового, а рухаючись в незнане, ми можемо отримати нове та пізнати його як таке, тобто пізнати його як думку, мислення, тому що поле незнаного окреслене нескінченними потенціями символів, символічних предметних утворень» [303, с. 259].

Варто зазначити, що «цілісне знання» не може бути знеособленим. Воно завжди постає співпричетним особистісному способу буття, тобто такому, де людина присутня холістично, усім своїм єством. Подібне знання долає вузькі межі ґносеологізму. Водночас воно постає як світовідношення та світорозуміння. Світ у своїй повноті відкривається особистості, а та – цілому світу, а не середовищу. З огляду на це, можна дійти такого висновку: лише ціле може побачити в навколишньому світі смислому (розумну) єдність, а не випадкову хаотичну чи механічну сукупність частин. Так, Е. Морен зазначає, що «вузькоспеціалізований і розділений внутрішніми перегородженнями,

механістичний, роз'єднуючий і редукуючий інтелект розбиває складний світ на окремі фрагменти, розробляє проблеми, розділяє те, що пов'язано, перетворює багатомірне в одномірне. Такий інтелект близькозорий, і досить часто закінчує повною сліпотою. Він знищує в зародку можливість розуміння і рефлексії, скорочує шанси коректного судження або довготривалого бачення» [328, с. 42].

Чим більшими стають проблеми, тим більше стає потреба у визначенні їх смислу. Свого часу В. С. Соловйов зазначав, що *смысл* оточуючих нас речей і явищ може бути пізнаний лише «розумом і смыслом суб'єкта, що пізнає», а всезагальний взаємозв'язок речей і явищ «може існувати для нас, лише оскільки в нас самих є принцип всеєдності, тобто розум» [411, с. 675]. Можна логічно припустити, що брак принципів всеєдності та цілісності як головних принципів освітнього процесу призводить до браку розуму в цьому процесі. Позбавлена смислової єдності сукупність навчальних предметів і дисциплін на боці учня перетворюється на суму непотрібної інформації. Отже, представлений таким чином предметний зміст загальнолюдської культури не буде виступати тим дзеркалом, у якому людина зможе впізнати себе – у такому дзеркалі людина буде сприймати себе неадекватно.

Здійснений аналіз підтверджує, що позбавлена логосу освіта виявляється ворожою різним проявам розуму всіх суб'єктів педагогічного процесу – і учнів, і вчителів. Логос освіти підміняється дотриманням формальної логіки, однак мислення, що відбувається на основі формальної логіки, може впоратися з визначенням засобів діяльності, проте цілком безпорадне з визначенням її цілей, але безцільна діяльність не може вважатися розумною. Отже, і освіта, яка не має дійсної цілі, постає сукупністю позбавлених смислу часткових актів. Становлення здатного до осмисленої діяльності розуму не може відбуватися поза всезагальним. Проте, у другій половині ХХ ст. руйнування гранд-наративів було фактично руйнуванням тих смислів-цілей, які здатні надати смисли і значення частковим діям. Відповідно до попередніх міркувань, варто підкреслити, що «ціль» – одне з основних понять, яке визначає «порядок у будь-яких формах динамічного світу людини. Ціль не допускає множинності.

Лише одна-єдина ціль здатна впорядкувати безлад, адже як тільки ціль множиться або постійно змінюється, рух стає хаотичним» [282, с. 7–8]. Отже, руйнування цілей, які здатні мобілізувати багатоманітність людського життя в єдиному осмисленому прагненні, спричиняє небачене раніше поширення невпорядкованості в освіті.

Потрібно враховувати, що брак розумного, смислового начала в освіті залишає вільним той простір, який певним чином буде впливати на формування певних здібностей індивіда. Якщо більша частина цього простору буде заповнена малозмістовною та репродуктивною активністю, тоді в освітньому просторі зорієнтованість на ці начала буде вкорінюватися в учнях (так само як і у вчителях). Таким чином, необхідність введення «цілісного знання» в тіло освіти зумовлена тим, що цілісність, тобто контекстуальність наших знань, є смисловою формою знання взагалі. Знання поза цією формою не може бути розумним, строго кажучи, воно немає сенсу. «Адже розумність будь-якого факту полягає лише в його відношенні до всього, у його єдності з усім; зрозуміти смисл або розум певної реальності, певного факту значить лише зрозуміти його у його взаємовідношенні з усім, у його всеєдності» [411, с. 695], – писав В. С. Соловйов.

Згідно з таким підходом, «цілісне», тобто розумне пізнання є не лише гносеологічною, а й онтологічною та соціальною проблемою. Саме тому в освітній діяльності важливого значення набуває інтерсуб'єктивний спосіб буття людини. На противагу диференційованості реального соціального життя, у сфері освіти має панувати рух, що спрямований на встановлення органічної єдності як окремого індивіда, так і всіх інших – спільнот, колективів, хто виявляється задіяним у процес розвитку людської суб'єктності. Дійсна освіченість протистоїть однобічному та відстороненому сприйняттю дійсності, вона активно впроваджує «синтетизм», завдяки чому набуває здатності підійматися до рівня «високої раціональності», що передбачає засвоєння не лише наукових знань, а й здобутків морального та естетичного досвіду людської культури.

Розкриття сутності холістичного охоплення світу не обмежується лише пізнавальною проблематикою. Певною мірою постаємо перед необхідністю виходити на антропологічні, етичні й онтологічні питання. Їх неможливо вилучити з «життєвого досвіду» людини, з охоплюючого світ знання. Окрім того, пошук шляхів до всебічного переживання життя є не лише теоретичним завданням, а й вітальною потребою. У горизонті цілісного знання *знати* і *бути* постають у нерозривній єдності. Пізнання істини, а не просто правильності, водночас є перебуванням в істині. Пізнання тут постає невіддільним від переживання. Через останнє воно перетворюється на основу дійсного людського існування. Подібне співпадіння *переживання* та *пізнання* є перетворенням універсального змісту культури на принцип руху людського «я», на принцип повсякденної поведінки. У результаті людина та культура не протистоять одне одному, перша втілює в собі другу, і навпаки.

Інакше кажучи, індивід у цьому контексті постає персоніфікацією культури. Звідси випливає, що освіта, яка ставить перед собою завдання впровадження цілісного знання, має його вирішувати не лише в ідеальному плані, у мисленні, а й у практичному вимірі освітнього процесу, як проблему внутрішньої єдності людини з собою та іншими людьми. Це визначає сприйняття освіти як особисто вкоріненої події, а не відстороненого, абстрагованого та знеособленого виду активності. «Це передбачає, – вказує В. Г. Кремень, – класифікацію та відбір предметного змісту знань, які забезпечують інформаційний багаж і розвиток особистісних здібностей, а також аксіологічне смисложиттєве обґрунтування мотивацій діяльності. Усе це передбачає наявність адекватних засобів і освітньо-виховних технологій. Однак і тут потрібні персоніфікація, виокремлення образу людини, її ідеалів і прагнень, що створює стійку мотивацію освіти» [227, с. 286].

Актуальним є завдання щодо визначення передумов перетворення освітнього процесу на дійсно духовний процес, завдяки якому освіта розгортається як перетворення «чужого» у «своє». Так, Г. В. Ф. Гегель зауважував, що діяльність духу є способом трансформації зовнішнього до

внутрішнього. «Асиміляція» зовнішнього в цьому випадку означає розпредметнення змісту «зовнішнього», яке здійснюється в середині самої діяльності. Поза цим наближенням суб'єкта до змісту того, з чим він має справу, духовна реальність просто не відкривається, а натомість маємо справу з відстороненим предметом-об'єктом, у який необхідно внести «потрібну» (не предмету, а лише суб'єкту) форму. «Ось сама іманентність суб'єкта змісту предмета діяльності, коли він не просто вносить форму, але співтворить дещо незримо суще і в предметі, і в самому собі, і у бутті як такому, – наближує нас до розуміння природи духу» [114, с. 169–170], – підкреслював філософ. Зазначимо, що цей перехід від «чужого» в «своє» не завершується певним результатом, а триває впродовж усього життя людини як спосіб її існування.

Повнота, всебічність, возз'єднання людини зі світом має припускати органічну, духовну цілісність. Дух загалом і духовне життя розуміється у філософській традиції як цілісність, як повнота життя конкретної людини. Сама цілісність переживається людиною як дух, її реальність – як духовна реальність. Індивід досягає власне повноти людського виміру, стає людиною, – вважає С. Франк, – поринаючи у стихію духу, перетворюючи своє повсякденне існування, свою «потенціальну реальність» в «актуальну реальність» [451, с. 181].

Отже, цілісне охоплення світу є входженням, «зануренням» у його глибини. Таке «занурення» можливе як у «напрямі» іманентних глибин людини, так і трансцендентних надчуттєвих засад світу. Ми можемо пізнавати трансцендентні (метафізичні) відношення лише за аналогією з іманентними. Однак і в першому, і в другому випадку ми маємо справу з духовною реальністю. Саме в цьому аспекті відкривається шлях до холістичного охоплення світу. Якщо цілісність світу відкривається за умови цілісності суб'єкта, який взаємодіє з ним, тоді пошук цілісності стає пошуком власної «самості». Пошук шляхів здобуття «цілісного знання», окреслення на цьому шляху буттєвих меж феномену освіти постає, на нашу думку, співпричетним питанню самопізнання людини.

Поза цілісним знанням ми маємо справу лише з «відстороненими початками». Такі початки є елементами світу, абстрактними частинами смислу речей. Відсторонюючись від цілого у власній претензії на унікальність і всезагальність, вказані абстрактні елементи втрачають цілісний характер. Відсторонене, абстрактне мислення торкається лише зовнішнього в предметі, схоплюючи «схеми явищ» та «тіні ідей». Іншими словами, таке мислення не знає істинної цілісності предмета, а отже, і самого предмета. «Поринаючи» в цілісність предмету, ми відкриваємо в ньому через єдність *наукового*, *художнього* та *морального* знання повноту реальності. Це стає можливим за допомогою вільного мислення (свободи мислення), яке здатне утримати в собі складність багатоманітних проявів світу й одночасно надати їм осмисленої, концептуальної єдності. Такого роду мислення можна визначити як розумне, адже в ньому розкривається співвідношення частин і цілого в єдності. «Ціле – зазначав Е. Морен, – має риси або властивості, яких немає в частинах, якщо вони ізольовані одна від одної» [328, с. 37].

Необхідно вказати, що розумному мисленню, «цілісному знанню» протистоїть *партикулярна* раціональність. «Партикулярний, розділений на окремі галузі, механістичний, розірваний і редуціоністський розум руйнує комплексність світу й уявляє світ у роздрібнених фрагментах, розглядаючи проблеми відокремлено одну від одної, розділяючи те, що було цілісним, перетворюючи багатогранне в одномірне» [326, с. 35]. Можна сказати, що такий тип мислення породжує часткове знання – знання про частини. Таке, позбавлене іманентного смислу знання, циркулює у вигляді інформації. Тут «знати» і «бути» розпадається на незалежні одне від одного елементи. Можна багато знати і «не бути», а лише здаватися кимось (залежно від соціального становища). Хоча останнє, як показує соціально-історичний досвід, не приводить до належного результату.

Освіта, яка не досягає смислової єдності цілісного знання, змушена рухатися в межах функціональної роздрібненості розсудкової інформації. В останньому випадку ми маємо справу з формалізованим, готовим знанням

(інформацією) про предмет, що виражається в термінах і знаках. Натомість цілісне знання виявляється як безпосередня інтуїція предмета.

З огляду на зазначене вище, смисл існуючого можна пізнати лише в його єдності з усім. «У людини, – зазначає Е. Морен, – як і в інших живих істот, ціле міститься всередині частини: кожна клітина багатоклітинного організму містить повний набір його генетичної спадковості; суспільство як ціле представлене в кожному індивіді через його мову, його знання, його обов'язки, норми поведінки, яким він слідує» [328, с. 37]. А якщо цей зв'язок розривається, то одразу ж маємо справу з відносним, тобто розсудковим знанням. Таким чином, категорії розсудку та розуму постають гранично наповненими змістом, що виражається в філософії освіти у виокремленні співвідношення першого та другого як основної проблеми освітньої практики та теорії загалом.

Розсудковий зміст «відстороненого знання» є результатом аналізу («розщеплення») вже наявної цілісної картини світу. Тут відбувається «розщеплення» певного досвіду суцільної єдності. Ця єдність стає можливою завдяки онтологічній вкоріненості людини, завдяки чому стає можливим всебічне осягнення буття. Для входження, «проникнення» у буття «немає необхідності щось «пізнати», а навпаки – щоб пізнати щось необхідно спочатку бути» [451, с. 479], – підкреслює С. Франк. Таким чином, цілком очевидним стає «онтологічний пріоритет» життєвого досвіду над відстороненим, розсудковим інтелектом і, відповідно, особистісного способу буття відносно до соціального функціонування.

Для освіти «онтологічний пріоритет» цілісного знання над технократичним, формалізованим пізнанням – це пріоритет становлення особистості над процесом вузькоспеціалізованого навчання. Річ не в тому, щоб відмовитися від останнього, а в тому, щоб ввести його в корпус освіти як момент розвитку особистості. В іншому випадку, якщо не буде особистості, не буде і повноцінного фахівця. Здатність розуміти та переживати всю багатоманітність навколишньої дійсності є прерогативою саме цілісного суб'єкта. Цілісний суб'єкт репрезентує «відкритий» спосіб існування.

Відповідно, і система освіти, у межах якої він формується, має також бути *відкритою*. Ефективне управління системою освіти, на думку В. Г. Кременя, «можливе за усвідомлення тенденцій її розвитку та чинення на систему зворотного впливу, за якого зовнішній вплив узгоджується з внутрішніми властивостями системи. Відкрита система є сильною, інтенсивною і впливовою. Закрита система здатна породжувати такий тип стійкості, який може заважати її розвитку» [227, с. 293].

Важливість цілісного, особистісного знання для функціонування освіти актуалізує завдання визначення його основних рис. По-перше, воно, окрім свого теоретичного змісту, утримує в собі ще й комунікативну й онтологічну компоненту. В оптиці такого знання процес пізнання істини є «проривом до буття» та до іншої людини. Таким чином, цілісне знання постає кінцевою метою не просто відокремленої пізнавальної діяльності, а метою людського існування, що визначається як *спільне буття у світі*.

По-друге, у контексті цих міркувань розкривається наступний момент розуміння цілісного знання, а саме – вимога внутрішнього осягнення суті предмета за допомогою розумного споглядання або інтуїції. Для того, щоб предмет відкрився людині у своїй «живій» цілісності, його зміст має відбутися, проявитися в «душі» суб'єкта, потрібно дати предмету здійснитися в собі. «Предмет має ніби пролунати своїм змістом у душі, що пізнає; висловитися в ній; оформитися в ній; немов би випалитися в її тлі; істинно бути присутнім у ній так, щоб душа зажила стихією самого предмета та стала одержимою його змістом» [184, с. 47], – зазначає І. А. Ільїн. Саме ця іманентна співпричетність людини в холістичному світосприйнятті своєму предмету розгортає пізнавальну активність як духовну діяльність, а освіту – як духовну подію (процес).

По-третє, варто зазначити, що однією з важливих рис цілісного знання є його життєвість. Річ у тому, що воно не віддаляється від повсякденного існування людини, не перетворюється на пусту абстракцію. Навпаки, у ньому присутній досить потужний імпульс, що спрямований на креативне

перетворення дійсності. Перетворення об'єкта постає як одночасне перетворення суб'єкта діяльності, адже визначення об'єкта стають у процесі діяльності визначеннями самого суб'єкта. Згідно з таким підходом, знання постає як своєрідна життєва практика, у якій індивід здійснює себе в контексті універсуму водночас як людина, яка *пізнає*, людина, яка *відчуває*, і людина, яка *спілкується* з іншими людьми.

Такого роду залучення всієї тотальності людського життя в засвоєння культурних смислів з необхідністю відбивається на мисленні, що в такій ситуації не бути *відстороненим*. У ньому представлена вся особистість, яка всім своїм єством намагається ввести приховане в «невтаємниченість» (М. Гайдеггер). Тоді пізнання постає не просто отриманням певної кількості інформації. Це постійне прагнення людини бути відповідною своєму предмету – світові. І так само, як нескінченими є прояви всесвіту, так само нескінченим є процес самовизначення людини через знання. Шляхом пізнання вона налаштовує себе відповідно мелосу світу.

Самовизначення людини в освіті може відбуватися за умови одночасного самовизначення (самоорганізації) освіти загалом. Гнучкість, відкритість і людиновимірність її суб'єктів можливі як зіставлення ритмів розвитку освіти та людини. Однак це передбачає кардинальні трансформації способів існування їх обох. Ці міркування актуалізують проблему визначення критеріїв трансформації освіти як простору культурної співпричетності людини та світу.

Висновки до розділу 2

Процес освіти традиційно пов'язаний із мисленням, що визначає мету і способи досягнення кінцевого результату – формування людського в людині, ствердження її як особистості. Концентруючи в собі фундаментальні проблеми життя людини, мислення найкраще розуміється як особистісний спосіб існування. Брак теоретичного осмислення сутності людини призводить до

привнесення в освіту зовнішніх відносно неї елементів. Пробудити мислення до активної діяльності може не зовнішня детермінація, а актуалізація суб'єктності того, хто мислить. Результативність суб'єкта мислення залежить від творчої енергії, що реалізує себе в різних сферах людської діяльності. Дійсної самостійності мислення набуває у формі розуму, оскільки на рівні розсудку не відповідає власному поняттю. Мислити – означає увідповіднити себе до прихованої сутності того, що мислиться. Введення в освітній простір мислення як енергії і як принципу розвитку всіх залучених до нього суб'єктів здатне перетворити його на простір свободи. Завданням освіти, окрім навчити мислити, є завдання навчити вчитися. Визначення подібної мети освіти означає, що її результатом є не лише певна сукупність готових знань та інформації, а здатність самостійно вчитися.

В умовах динаміки розвитку глобального світу значної важливості набуває реформування освіти, що ставить завдання визначити орієнтири, принципи й ідеали. Поширення набуває принцип людиноцентризму, у якому вбачають сенс освіти, її зміст і необхідну умову для особистісного самовираження і самоствердження людини, як найбільш повна й адекватна відповідність природі людського «Я». Людиноцентризм є парадигмою актуалізації гуманістичних тенденцій у сучасну епоху. У контексті людиноцентризму долається раціоналізм класичного антропоцентризму, який став фундаментом розвитку егоїзму й індивідуалізму. У межах освітнього процесу принцип антропоцентризму поширюється лише на учнів, у чому полягає його однобічність і абстрактність. Абсолютизація антропоцентризму насамкінець призводить до запрограмованого надособистісними соціальними силами «своєцентризму». Домінування одного з аспектів людського не може відбуватися без зосередження уваги на цілісності людської особистості, яка має бути центром і метою розвитку суспільства. Щоб дійсно ввести потребу розвитку особистості в освітній процес, необхідно визначити її співпричетність розвитку людського буття. Питання про людину є невіддільним від питання про світ, оскільки ґрунтовною ознакою «людського в людині» є «буття-в-освіті».

Освіта є процесом, організація якого зумовлена потребами соціальної, економічної, політичної та культурної діяльності. Прагматизація, «уречевлення» освіти виключає в ній наявність можливості саморозвитку та цілісності. Освіта як процес «живого» розвитку є можливою в результаті перетворення її на цілісний процес самоорганізації, у якому досягається конкретна єдність багатоманітного. У контексті методу деконструкції відбувається переосмислення істини, теоретичного знання, фундаментальних положень науки та культури, що перетворює особистість на продукт надіндивідуальних структур. Становлення людини розуміється як здатність до саморозвитку, що виключає примус. Освіта як простір самоорганізації має бути зорієнтована на осмислення та продукування цілісного знання, що є можливим за умови єдності інтелектуального, емоційного та вольового складників діяльності людини. У результаті досягається цілісне знання, яке завжди є співпричетним особистісному способу буття. Цілісність контекстуальних знань постає культурною формою знання взагалі, що є умовою продуктивного розвитку освіти.

РОЗДІЛ 3

ТОПОСИ ОСВІТИ В ПОШУКАХ У КОНТЕКСТАХ НОВИХ СПОСОБІВ САМООРГАНІЗАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА

Влада в процесі продукування, вироблення, творення соціальної, політичної, економічної реальності і відповідного їй суб'єкта активно проникає в смисли світу, політизує, ідеологізує і використовує їх. Скрізь, де свої права заявляє влада, яка уособлює соціально-економічні інтереси і потреби певних кіл суспільства, відбувається зміна, трансформація «світу життя» людини, її культури, освіти, історичної пам'яті. Соціально-політичний досвід показує, що сила і вплив влади збільшується в суспільстві в тій мірі, в якій воно втрачає знаннєві, наукові, духовні, інтелектуальні основи. Це означає, що освіта як «практика свободи» (Г. Гегель) на рівні сприйняття, що здійснюється в прийнятих в культурі репрезентаціях, постає в якості категорії буття, а не знання й переживання.

3.1. Потестарні виміри соціального існування

Людство рухається від стану майже повної неподільності зі світом до перетворення людини на його головний центр. У цьому контексті історію можна розглядати як процес емансипації людини, у межах якої її самореалізація відбувається шляхом подолання світу (природи). У результаті цього проекту звільнення, людина, набувши «повноліття» в епоху Відродження, починає втрачати звичний світ свого буття.

Оскільки йдеться про історично конкретний «світ свідомості», до реальності цього світу можна зарахувати лише те, що сприймалося й усвідомлювалося. Об'єктивне буття людини також свідоме, зокрема в масштабах цієї культури. Тобто людина може «бути» в цій ролі лише в «культурному космосі», до якого вона певним чином причетна.

«Індивідуальність об'єктивно, – зазначає Л. Баткін, – це буття окремої людини у світлі уявлень про “індивідуальності” або про щось схоже. Якщо в культурі немає нічого близького, немає жодного слова про себе, яке ми могли перекласти як “індивідуальність”, то немає і того феномена, який цим словом означився б» [30, с. 15].

Саме в цьому контексті потрібно розуміти слова про втрату людиною світу-космосу середньовічної християнської культури. У контексті середньовічного розуміння світ – це творіння Бога, у якому людина стає причетною до «соборного» та «вічного». Однак потрібні були духовні зусилля, щоб досягти цієї причетності для порятунку своєї самості. Зазвичай «шлях до такої мети вів через надзвичайне внутрішнє зосередження та вислуховування, через колосальне напруження людських сил» [30, с. 13]. Це передбачало ідеальну відповідність нормі, у цьому плані людина перебувала в «теплому світі» (М. Бубер). Цей «теплий» світ і втрачає людина в епоху Відродження.

У Новий час тенденція втрати звичного континууму існування проявилася повною мірою: новоєвропейський індивід стверджує себе за рахунок об'єктивного світу (природи), народження суб'єкта відбувається завдяки втраті джерела саморуху реальності, перетворення її в механічну сукупність об'єктів. За цим стоїть і суто культурна подія – «звільнення духу європейської людини, “гуманізація”»: людина сама стає гарантом достовірності того, що пізнається, сама собі забезпечує істину як те, що характеризує її знання» [320, с. 144]. Разом із тим, звуження субстанції до розмірів людини можна схарактеризувати як «онтологічну крадіжку», що відбувається за безпосередньої участі «волі до влади» [481, с. 139]. У русі сучасності спостерігається одна закономірність, підтвердженням якої є досі не зжите жорстке протиставлення «суб'єкта» і «об'єкта»: чим «дрібнішою» стає людина, тим «більше» вона «закриває» собою «справжній» світ [268, с. 55].

У контексті соціально-культурної практики це означає: чим більш ілюзорним стає досвід реальності, тим більш повсюдним постає сила і вплив влади. Очевидно, саме тому в ХІХ ст., гостро відчуваючи цю проблему,

3. Фрейд у своєму антропологічному проєкті ставить перед людиною завдання «пройти свій шлях, навчившись розуміти саму себе, що спонукає її до переходу від ілюзорної всемогутності через страх перед тотальним безсиллям до більш реального відкриття своєї сили» [152, с. 15].

На початку ХХ ст., коли фундаментальна негарантованість людського буття постала не лише як теоретична, а й як практична проблема, виявилось, що не менш проблематичним є і світ, до якого людина, здавалося, адаптувалася. Спочатку йшлося не про цілий світ, а лише про речі. Однак навіть повернення «до самих речей» [135, с. 81], заявлене Е. Гуссерлем, було вже «тягарем» для європейської людини. Надалі стає очевидним, що час «втрати світу», звичного буття стає часом «втрати власного “Я”».

На нашу думку, це було «відходом» від ідеалу класичної метафізики, який завжди полягав у пошуку кінечної кількості величин. Їх знання дало змогу «нівелювати різницю між минулим, теперішнім і майбутнім, відкривши позачасове буття. Час просто не мислиться наявним в істинному світі, перебуваючи “по цей бік ілюзії”» [489, с. 121]. І класична метафізика, і класичне природознавство виходили з таких припущень: у своїх основах світ незмінний, а трансформації, які в ньому спостерігаються, мають суто приватний, частковий характер, жодним чином не впливаючи на його базові характеристики; метафізичному вченню про «єдине та непорушне буття цілком відповідав природничо-науковий ідеал стаціонарності світу (і світу людського буття), і незмінності законів природи» [489, с. 121]. Саме в їх незмінності втрачається людське «Я».

Почуття цієї втрати на початку ХХ ст. було репрезентовано в спробах екзистенціалізму осмислити факти «бездомності», «абсурдності» та «занедбаності» людського існування. Ще раніше воно було не просто осмислено, а буквально реалізовано в понятті «долі» Ф. Ніцше через реальну самовтрату. Стосовно цього Г. Ріккерт зазначав, що Ф. Ніцше «зумів надати слову “життя” смисл, який “наднауково” доводить до свідомості величезну атеоретичну важливість того, що не може бути підведено під жодне поняття. Ця

важливість *відчувається* в працях Ф. Ніцше безпосередньо, навіть якщо вона логічно не осягається» [378, с. 430]. Сьогодні, попри тривале несприйняття «атеоретичних» понять, поступово приходить усвідомлення того, що долі людини та світу є нерозривно пов'язаними. У цьому контексті можна сказати, що «виснаження» реального виявляється нерозривно пов'язане з нестачею людського у світі та людині.

Насправді, людина ніколи не може втратити остаточно зв'язок із реальністю. Вона завжди певним чином включена, «занурена» в неї, виступає в певній взаємодії та взаємовідношенні з нею. Інше питання: що детермінує форму цього відношення, виходячи з чого ми звертаємося до реальності та з чим «всередині» неї ми здатні зустрітися? А ця реальність, насамперед – соціальна, постійно є продуктом інтерпретаційної діяльності, що використовує схеми буденної свідомості та досвіду, виводячи відповідні до потреб життєдіяльності принципи, норми та положення.

Починаючи з епохи Нового часу, для європейської людини ставлення до реальності опосередковується владою, а відношення «людина – світ» у результаті постає владним. Нагадаємо, що за трансформацією кожного світовідношення приховується трансформація соціальних і культурних зв'язків. «Суб'єктно-об'єктний» тип діяльності, поза епістемологічними принципами, визначає владу як домінуючий принцип не лише ставлення до зовнішньої реальності, а й як принцип міжособистісних зв'язків. У результаті соціальний світ і людина виявляються протиставленими один одному і, як наслідок – постають перед нами опосередковано через владу. Та сама трансформація відбувається всередині соціально-культурних зв'язків: людина починає уявляти себе відокремлено від інших людей. На думку Т. Адорно, пробудження суб'єкта, насамкінець, відбувається завдяки визнанню влади «домінуючим принципом всіх відносин» [497, с. 22].

Такий спосіб сприйняття реальності неминує відображається в способах її пізнання та самопізнання. Річ у тому, що ставлення до світу завжди зумовлює відносини між людьми. Способи перетворення природи є визначальними у

процесі розвитку людини – змінюючи світ, вона й сама змінюється. Адже вона «задає суццюму міру, сама від себе і для себе визначаючи, що може вважатися дійсно суццим, – зазначав М. Гайдеггер. – Однак не потрібно забувати: людина тут – не обособлене егоїстичне “Я”, а суб’єкт, і цим сказано, що людина вступає на шлях нічим не обмежуваного репрезентаційно-вчислювального розкриття суццюго» [481, с. 133]. Тобто людина не зводиться до відокремленого «егоїстичного “Я”», а включена в процес творення світу і себе.

Необхідно виходити з того, що «способи нашого буття стають нашими здібностями» [281, с. 35]. Становлення раціональної реальності, ставлення нової людини до світу стає продовженням нових людських відносин всередині соціуму. Щоб світ став сукупністю «бездушних» об’єктів, щоб «розчаклували» його (М. Вебер) [84, с. 713–714], необхідно було, зазначає Ю. Габермас, створити нову людину, позбавлену метафізичних уявлень [478]. Цей процес, з огляду на прагнення дотримуватися тези Протагора про те, що «людина є мірою речей», спрямовувався на шлях становлення і концептуалізації «інструментального розуму».

Для епохи панування «інструментального розуму» характерним стає домінування такого сприйняття світу, у якому відбувається його редукція до емпірично цієї реальності: світ зводиться до свого речового стану, ототожнюється з ним і ним вичерпується. У результаті відбувається втрата досвіду *трансцендентного*, а людське існування постає «замкненим» у колі наявного емпіричного буття. Універсалізація подібного світосприйняття стає можливою за умови некритичного прийняття «принципу аісторичності», згідно з яким, те, що існує, не має свого походження, воно сприймається як «готове», «об’єктно-речове». Однак перетворення «суццюго на субстрат, який підлягає утилізації, набувається ціною покірнього підпорядкування розуму навколишньому середовищу» [52, с. 42].

На противагу розуму, який прагне до об’єктивного знання, завжди підходить до тексту або речі, події з певним перед-знанням, установкою, і здійснює «накидування смислу» (М. Гайдеггер) на засадах попередніх понять,

які пізніше замінюються більш доцільними, суб'єктивний розум (або точніше – розсудок) у своїй активності спирається на «волю до влади» [508, с. 370–371]. Рациональність тут постає лише інструментом задоволення ірраціональних потреб. Однак, щоб бути ефективним, владне відношення має схоплювати в навколишньому світі лише те, що позбавлене метафізичного, тобто надчуттєвого, трансцендентного виміру. Логіка цього процесу полягає в редукції складної реальності до рівня придатної для використання даності, яка вже не може бути самодостатньою поза межами людської активності [498, с. 8–10]. Цінністю наділяється насамперед те, чого торкається корисливий інтерес індивіда, тобто те, що приносить вигоду, оскільки епоха «розсудку» – це епоха становлення «духу капіталізму» (М. Вебер), який виходить з визнання значущості та важливості для свідомості «житейських» понять, правил для орієнтації та керівництва в практичній діяльності [320, с. 140].

На нашу думку, домінування принципів реального існування стає можливим за умови втрати досвіду універсальної причетності людини до світового цілого. Як наслідок, стверджується впевненість у тому, що універсум тримається примусом, силою, як механічна єдність позбавлених внутрішнього зв'язку частин. Подібне світосприйняття є свідченням відсутності співпричетності людини до субстанціональної основи світу, ствердженої розвитком раціонального знання. Результатом втрати єдиної основи виявляється сприйняття будь-яких складних явищ і процесів як еkleктичних утворень.

Спосіб мислення, який представляє світ сукупністю роз'єднаних речей, в історії філософії визначається як «розсудковий». У ситуації домінування розсудкової, прагматичної раціональності ми маємо справу з іншим, «мертвим» світом. Це означає, що в ньому померла «душа» (І. Кант). До «смерті бога» (Ф. Ніцше) і «смерті людини» (А. Мальро) доводиться додати «смерть світу». «Воля до влади» (Ф. Ніцше) продукує розсудкову раціональність як інструмент мислення, головною метою якого є самозбереження влади [481, с. 147]. Суть цього процесу, на нашу думку, полягає в тому, що розсудок примушує

реальність відповідати власній мірі. На противагу цьому розумне мислення і діяльність увідповіднюють себе з логікою розвитку реальності. Натомість у ситуації владних відносин ми маємо справу з процедурою позбавлення реальності джерела саморуху, оскільки причиною будь-якого руху, розвитку в реальному житті прагне бути влада.

Така позиція зумовлена тим, що життя постає як «воля до влади» в природному і соціальному смислах. У працях Ф. Ніцше воля є «первинною реальністю», головною цінністю, засадою та передумовою «духу» в пізнанні. Сприйняття життя як справжньої природної основи людини і змушує поділяти прагнення до влади. Це специфічна воля й акумуляція сили: у цьому полягає важіль усіх процесів життя в його вічному розвитку, становленні та розвитку.

Емоційна категоричність Ф. Ніцше, що призводить до *нігілізму* та руйнування цінностей, виправдана, адже можна зрозуміти та виправдати прозріння і душевний біль, «крик душі» людини, яка усвідомила «виродження» європейської культури, «зруйнування єдності аполонійського і діонісійського начал, панування в ролі вищих цінностей розсудковості, упорядкованості та регламентованості – чужих життю як волі до влади, штучних, не відповідних йому форм» [320, с. 186–187].

Інтелектуально витончені переживання Ф. Ніцше, які приваблювали до себе глибиною міркувань, вже не могли зупинити процес переходу людини на прагматичний, розсудковий рівень існування. Суть полягає в тому, що повсюдне тотальне «знелюднення» світу збігається з початком формування економіки капіталістичного типу. Її розвиток стає можливим за умови тотального руйнування традиційних соціальних зв'язків. Очевидно, саме тому К. Поланьї назвав цю велику трансформацію «сатанинським млином» [360, с. 46]. Результатом його дії постає «захоплення» реальності атомізованим індивідом – «економічною людиною». Варто зазначити, що «імпліцитно наявна в економічних теоріях та чи інша модель людини в мисленні конституює різні соціальні реальності» [437, с. 21]. Так само і у філософських теоріях (чи то «гідна людина» Піко делла Мірандоли, чи то «глупа людина» Еразма

Роттердамського) представлені моделі є продуктом утвореної саморегуляції суспільства та постають як сконструйовані люди. Те саме стосується «атомізованого індивіда».

Важливо зазначити, що водночас у класичній філософській традиції відбувається усвідомлення неможливості здобути панування над світом засобами «інструментального розуму» (розсудку). У працях І. Канта ревізія раціональних засобів пізнання сприяє усвідомленню того, що розсудок як інструмент осягнення природи схоплює не «річ-в-собі», а лише «явище», у результаті чого застосування розсудку жорстко обмежується у сфері метафізики [200]. Щоправда, тут постає проблема самої метафізики. Якщо дотримуватися позиції І. Канта, то пізнання має обмежитися феноменами (явищами), не претендуючи на пізнання сутності. У цій контексті метафізика, з її претензіями на сутнісне пізнання, виявляється неможливою, зокрема як наука. Хоча, заявляючи про можливість розуму, причому виходячи з того, що самі можливості сутнісно пізнаються, І. Кант суперечить своїй тезі про «можливості сутнісного пізнання» [489, с. 94]. Отже, якщо розум не «річ-в-собі», тоді він – феномен.

У філософії І. Канта проблематизується пізнання природи, проте ще залишається можливість осягнення людського універсуму, що і становить сутність філософського знання. У пізніших варіаціях осмислення цієї гносеологічної проблеми зникає і можливість пізнання людини, і сам предмет пізнання – людина.

Така ситуація виникає у зв'язку зі спробою «неадекватної» переоцінки пізнавальних можливостей розуму, «за якої теоретик вступає з буттям у занадто тісні відносини, що дозволяють йому власний політ фантазії видавати за нездоланну істину і за “голос” самого буття» [489, с. 95]. У результаті в метафізичному дискурсі відбувається «елімінація чуттєвого досвіду як позбавлення від наочності образу, що дає змогу говорити про начала і вищі причини, не плутаючи їх з причинами окремих подій і явищ. Однак дискурс, який проходить на високих рівнях абстракції, постійно перебуває в небезпеці

випадання в чисту спекуляцію, результати якої жодного практичного значення мати не можуть і ніяк не перевіряються» [489, с. 96]. Тому і зникає людина «жива» і виникає її конструкт. Це зникнення підтверджує адекватність кантіанського «агностицизму»: розсудок не лише не здатний пізнати людину, він не може не редукувати людське буття до нижчих форм існування. Саме цей тип мислення, на нашу думку, розгортає себе як *панування*.

Таким чином, розсудок схоплює природу, суспільство та людину через внесення в предмет пізнання себе як часткової (неповної) міри. Розсудкова інструментальність шукає належного чуттєвого матеріалу (сировини) і, «зустрівшись» з ним, надає йому потрібну форму, відповідно до логіки власних інтересів. Розсудок («інструментальний розум») у цьому контексті репрезентує логіку розвитку домінантного типу соціальних відносин. Що цілком закономірно, оскільки «онтологізація теоретичних моделей» дає різні онтології не лише у філософських теоріях, а й суспільства загалом. Сама ж «процедура онтологізації» завжди здійснювалася як часткова, багатоступенева, яка усвідомлюється в множинності реальності, що перебуває за нею. Тому «ця процедура, – вважає В. Г. Федотова, – коректується пошуком еквівалентних визначень обмеженням сфери свого розповсюдження» [437, с. 21]. У результаті людська думка, міркування остаточно трансформуються в розсудок. Можна погодитися з твердженням, що в системах новоєвропейської філософії так і не було поставлено питання про те, що таке думка людини. Розсудок сприймали як її природний домінантний стан у ринковій економіці, яка активно стверджувалася. Виникає враження, «що думку розуміють як щось очевидне, тоді як вона реалізується на кшталт несвідомої влади» [395, с. 75], – зазначає К. А. Свасьян.

Інакше кажучи, думка (спосіб мислення), яка прагне стати владою, зайняти домінантне положення, не може знати «саму себе», не може «бути рефлексивною». Адже влада завжди уникає теоретичної рефлексії, саме тому досі немає «теорії влади» [91, с. 206]. Її скоріше, на нашу думку, і не може бути, адже влада, владні відносини, якщо хочуть зберегти свої вплив, роль і

призначення, мають бути девіантними, мінливими, пошуковими, завжди виходити за межі програм і стереотипів. Кожна «нова» влада виникає із заперечення принципів «старої», намагаючись уникати її теоретичних настанов і положень. Окрім того, влада прагне «приховати», «міфологізувати» своє походження. Власна «незбагненність» постає «найбільш зручним станом для влади» [52, с. 154–155].

У ситуації, коли спосіб мислення займає домінантне положення, відбувається обмеження міри осягнення світу, що стає умовою забезпечення зростання інститутів влади. Тобто тієї системи впливу, яка орієнтується на розв'язання конкретних, прагматичних питань, поза якими залишається власне людина. Причому влада тут не несе відповідальності, оскільки вина в самому способі мислення. Так, метафізика як спосіб мислення, якій Р. Декарт відводив роль «коріння дерева філософії», «забула» про своє «високе призначення» жити «соками» пізнання «фізику» (природознавство) та інші науки. Вона стала занадто відірваною від життя, заглибившись у свої суто «внутрішні дисциплінарні проблеми» (нехай навіть і під прикриттям високих фраз про пошуки сенсу людського буття тощо). «Насправді метафізика, – зазначає А. В. Халапсіс, – стала надзвичайно далекою від проблем людини, якою повинна номінально займатися» [489, с. 99].

Потрібно враховувати, що розсудковий або, згідно з М. Вебером, «цілераціональний» спосіб пізнання, який (мисленням як панування) стає домінантним, є наслідком формування утилітарних соціальних відносин. У їх межах людина набуває інших якостей і характеристик. Реальність стає також іншою, далеко не такою, як її описували у своїх проєктах гуманісти, ліберально налаштовані філософи й економісти. На думку А. Сміта, егоїзм як альтернатива й антипод альтруїзму, приводить людину в рух. Щоб суспільство не захопила «купка» людей, які прагнуть наживи, а саме до цього призводить нічим не стримувана погоня за прибутком, потрібні регуляційні фактори. Таким регуляційним фактором постає конкуренція. «Охоплена» егоїзмом людина досить скоро виявить, що конкуренти швидко позбавлять її місця, якщо вона

буде брати за свої товари занадто багато або відмовиться платити своїм робітникам стільки, скільки її конкуренти. В одному випадку вона залишиться без покупців, а в іншому – без працівників. Це приведе до «чудесного» результату: «гармонії у всьому суспільстві» [488, с. 68].

У реальності це було не завжди і далеко не так. На фабриках, заводах і шахтах Англії, де ринкова економіка набирала сили, працювали чоловіки та жінки, які досить часто більше нагадували «тіні», аніж людські істоти. Переважали дикі та жорстокі звичаї. «Поряд із дорослими працювали діти віком від семи до десяти років, яким платили жалюгідні копійки». Таке підлегле традиціям і повне спрощень життя протікало як на шахтах, так і на поверхні, де навіть найбільш уважний спостерігач «не помітив би ознак порядку, гармонії або хоча б на їх натяк» [488, с. 53]. Зрозуміло, що опинившись у такій реальності, людина намагається «втекти» від неї. Фактично ця реальність постає втіленням утопічних фантазій «розуму», що розгортається як «влада», тобто як система впливу ідей, теорій, концепцій, моделей пізнання і діяльності.

Сьогодні «міра розсудку» стає цілком здатною витіснити цілий світ за межі пізнавальних можливостей людини. «Обличчя світу», як зазначає М. Фуко, виявилось «прихованим» і тепер не піддається «дешифруванню», відтепер світ перестає бути «спільником», «співучасником» «нашого пізнання» [464, с. 80]. З огляду на це, можна сказати, що відсутність «досвіду думки», а отже, і відчуття «іманентності природі», призводить до перетворення думки на «проекцію дискурсу» [395, с. 40], у якому прагнення до влади розпізнається (постає) як сутнісне, головне.

Таким чином, світова думка, мислення «іншого» «ущільнюється», «зсихається» до слів (нарративу). Завдяки цьому можна дійти такого висновку: мислення – це говоріння, висловлювання, а істина – це правильність, тобто відповідність того, що говориться, тому, про що йдеться. Однак виявилось, що говорити тепер нема про що, адже «обличчя світу» (М. Фуко) приховано від нас, причому приховано воно «практиками влади» і «насильства». Зведення

мислення, яке раніше було «самовиявленням буття», до дискурсивних форм із необхідністю розгортає його як владу. Нагадаємо, що «дискурсивні форми», або дискурс «потрібно розуміти, – зазначає І. П. Ільїн, – насамперед як специфічний спосіб або специфічні правила організації мовної діяльності (письмової або усної)» [186, с. 76]. Дискурс називають «зчепленням структур значення, які володіють власними правилами комбінації та трансформації» [186, с. 76].

На думку М. Фуко, дискурс потрібно розуміти як «насильство», яке ми здійснюємо над речами, як певну практику, що ми «їм *нав'язуємо*» [464, с. 80]. Філософ вважає, що кожна наукова дисципліна володіє своїм дискурсом, який постає у вигляді специфічної для даної дисципліни «форми знання», а саме – поняттєвого апарату з тезаурусними взаємозв'язками. Сукупність цих форм пізнання для кожної культурної епохи утворює свій рівень «культурного знання» – епістему. У мовній практиці сучасників вона реалізується як строго певний код – кодекс настанов і заборон. Ця мовна норма підсвідомо визначає мовну поведінку, а отже, і мислення індивідів. У результаті «воля-до-знання», яка демонструється кожною науковою дисципліною, обертається «волею-до-влади» [186, с. 77].

На нашу думку, теоретичне осмислення мови у ХХ ст. фіксує її трансформацію від «дому буття» (М. Гайдеггер) до репресивних «засобів класифікації», від повноти мови (слова), у якому «слухаюче вухо» здатне вловити звістку про подію [52, с. 93], до мови як засобу передання інформації. Саме в такому об'єктно-речовому вигляді вона стає тим місцем, у якому «з давніх-давен укорінюється влада» [26, с. 546]. «Відірвана» від реальності мова обертається на практиці одним із найефективніших інструментів влади, адже, використовуючи можливості мови, влада контролює самі основи розвитку людини – сферу міжособистісних відносин.

Початковий образ світу дається людині через *звернення* до іншої людини. У цьому зверненні вона також сама для себе вперше стає явленою, предметною. Мова в такому аспекті постає всезагальною («загальною-для-

всіх») культурною формою прояву не лише людини, але й світу, у якому вона існує. Саме світ задає об'єктивний напрям (логос) звернення одного індивіда до іншого. «Людина, яка живе у світі, не просто забезпечена мовою як певним знаряддям, адже саме на мові побудовано й набуло свого вираження те, що для людини взагалі є *світом*, – писав Г. Гадамер. – Ось у чому полягає справжня серцевина того твердження, яке Гумбольдт висловлює в зовсім іншому контексті, коли говорить, що мови постають світобаченням» [137, с. 409]. Завдяки перебуванню в реальності – природній і соціокультурній, – людина здобуває предметний зміст мови. Людське звернення зазвичай завжди є діяльним, воно залучає «іншого», робить його небайдужим до того, хто звертається, і тим самим, здатним до спілкування та спільної діяльності. Отже, діяльне слово «втягує» індивіда в небайдуже ставлення до оточуючих і до світу. Інакше кажучи, усвідомлений результат пізнання постає для суб'єкта існуючим незалежно від його пізнавальної діяльності, а тому елементи цього результату становлять для нього «об'єктивну реальність» (світ). Тобто «у процесі свідомої діяльності виникає і перетворюється з кожним діяльним актом новий світ, відмінний від світу первісного усвідомлення» [137, с. 291].

У цьому усвідомленому, чуттєвому відношенні індивід стає особистістю, вільним суб'єктом. Однак мова, у якій «укорінена» влада, починає виступати як самостійна, тобто силою, що протистоїть індивіду. У такому випадку вона заступає, закриває собою і світ, і людину. У результаті виходить, що не люди творять мову у своїх зверненнях до себе, до інших і до об'єктивного світу, а навпаки – мова «формує» людину, її «картину світу», систему її цінностей, уподобань, орієнтацій, вибір мети життя.

Таким чином, мова як спосіб панування є логічним продовженням людської активності, що розгортається у формі «волі до влади». Спільним для них є прагнення надати реальності суб'єктивної міри, примусити її прийняти нав'язану ззовні форму. У цьому моменті розкривається джерело будь-яких владних відносин. «В акті говоріння, – зазначає М. Фуко, – або, точніше, в акті *іменування*, людська природа, замикаючи представлення на самій собі,

перетворює лінійну послідовність думки в стійку таблицю істот з їх окремими відмінностями – у дискурс, де відбувається самоподвоєння її представлень і виявлення її зв'язку з реальністю» [472, с. 331]. Це означає зв'язок з соціальною реальністю та її інститутами.

У такому контексті влада постає здатністю вносити в певний процес невідповідний йому, невластивий для нього елемент. Влада постає здатністю зумовлювати «неприродну», іншу від закономірного поступу траєкторію розвитку реальності. Тому вона завжди змінює, деформує реальність, змушує її відхилитися від власної логіки розвитку та почати рухатися відповідно до привнесеної ззовні логіки. Звідси постає повсюдне прагнення влади заволодіти правом на істину, зробити її інструментом власної сили та зростання. «Сучасна людина з часів Ф. Ніцше і З. Фрейда, – стверджує М. Фуко, – знаходить в глибинах свого “Я” спростування будь-якої істини: володіючи нинішнім знанням про саму себе вона здатна зрозуміти власну неусталеність і побачити, де їй загрожує нерозуміння» [467, с. 170], на відміну від людини класичної епохи, яка «безальтернативно впевнена» в безпосередньо представленій їй розумом істині.

У контексті владної активності істина втрачає свій авторитет. Важливе значення має не її зміст, а задоволення утилітарних цілей і раціонального інтересу. За цих умов річ змінюється поза тим контекстом, у якому вона набуває смисл. У результаті річ (як і діяльність) щодо її використання сама по собі виявляється позбавленою сутності та призначення. Отже, влада стає необхідною там, де виникає прагнення досягнути зовнішнього відносно логіки перетворювального об'єкта результату. Оскільки перетворення реальності здійснюється шляхом посередництва інших людей, то можна говорити про суспільну природу влади.

З огляду на зазначене, у загальному контексті владу можна визначити як здатність втручатися у «природний хід справ» [443, с. 54]. Тому, всупереч поширеній думці, влада завжди є «неприродним» елементом людських відносин. Вона є процедурою переривання іманентної їм логіки розвитку.

Влада до певної міри байдужа відносно об'єктивного смислу, вона зловживає ним, тому її модусом є сваволя, а не свобода [355, с. 108–109]. Особливо чітко ця властивість влади виявляється в здатності породжувати себе (владу) за допомогою загрози перервати людське життя (вбивства). Окрім всього зазначеного, влада ґрунтується, на можливості здійснювати фізичне насилля над людським тілом.

Використання владою можливості досягати своїх цілей стосовно людини зумовлено «постійністю тіла», яке завжди постає першим і головним «втіленням буття», посередником і засобом спілкування зі світом, «неявним горизонтом нашого досвіду», «мірою всього» і «універсальним вимірювачем». Без тіла не існував би простір для людини [320, с. 175]. Тіло не існує в просторі або в часі, воно з ними «злите», належить їм і має «невизначені горизонти», що містять інші точки зору. Отже, тіло людини – це спільний для всіх людей спосіб володіння світом, у якому вони вчаться впізнавати «поєднання сутності й існування». З огляду на це, влада над тілом постає умовою отримати владу над людиною і світом [318, с. 196].

Поза різними характеристиками влади, яка за своїм призначенням і сутністю насамперед має й виконує насильницькі, репресивні дії відносно суспільства і людини, потрібно зважати на її продуктивний характер. Влада, вважає М. Фуко, «виробляє реальність» [468, с. 283], насамперед через використання повноти та глибини знання. Тому всі ті позитивності, завдяки яким воно могло «відкинути та перебудувати владну могутність», дало йому змогу за короткий термін «перекроїти увесь простір нашої культури» [472, с. 246].

Варто зазначити, що «картина світу» виникає як уявлення про світ саме в епоху Нового часу, тобто в час повсюдного утвердження «волі до влади». Уявлення про світ, на думку М. Гайдеггера, конститується відповідно до того, яким він постає «для нас» у колі «повсякденного існування»: різноманітність реальності «упаковується» у простір повсякденної практики, відповідно до якої людина «ставить» суще перед собою, «уявляє його» [481, с. 48–50]. Подібне

уявлення визначається специфічною формою «людської активності», яка стає домінантною в епоху формування та розвитку капіталізму з характерними для нього способами «панування над суцям». Людина тут ставить перед собою лише ту мету та завдання, у яких вона може бути впевненою. Тобто те, що може бути в будь-який момент практично використаним, застосованим для задоволення власного інтересу. Тому подібне світовідчуття та ставлення до реальності ґрунтується на «розрахунку», оскільки лише «процедура розрахунку того, що уявляється, гарантує впевненість у ньому» [481, с. 59].

Проте подібне уявлення вже не є обережним і небайдужим сприйняттям «присутнього», «прислуховуванням до нього». Воно перестає бути «розкриттям себе речам», а скоріше розгортається як «їх схоплювання». Поставлене в опозицію до індивіда «сущого» редукується до рівня «гарантованих даностей» [481, с. 52], серед яких стверджується новоевропейський суб'єкт. Таким чином, основоположним процесом Нового часу постає підкорення «світу як картини» (М. Гайдеггер). Слово «картина» означає конструкт уявлення, що здійснює уречевлення (опредметнення). Людина бореться в цьому контексті за позицію такого «сущого», яке всьому «задає міру та приписує норму» [481, с. 52].

Таким чином, уявлення, концепти, ідеї, що формують «картину світу», породжуються владним відношенням, і, відповідно до сутності влади, вони ігнорують іманентну логіку розвитку світу. Ці витончені, логічно обґрунтовані, «механізми» оформлення уявлень про світ «прикривають», «заступають» те, що власне наявні в реальності. Те, що ми «примушуємо» бути таким, як потрібно, «заставляємо», набуває іншої форми і постає перед нами неповному вигляді. «Заставляючи», «прикриваючи», ми створюємо для себе штучний, несправжній образ реальності. Таким чином, «картина світу» – це результат переосмисленої об'єктивної реальності. Світ «за-ставили», «прикрили», «заступили» розсудковими, потрібними схемами. Те, що власне є, «за-ставляється» уявленнями здорового глузду, який з легкістю перетворює реальність для задоволення своїх власних, егоїстичних потреб. І це «за-ставлення» відбувається не випадково, його основою є принцип «всебічно панівного

способу уявлення» [486, с. 118], – вважає М. Гайдеггер. Оскільки постійний пошук, «послідовне встановлення, яке фіксує всю реальність в її прослідковуваній предметній протиставленості, – основна риса того уявлення, через яке сучасна наука досягає відповідності дійсності» [481, с. 245].

«За-ставлення» – це не лише процес заступання «світла буття»; «змушуючи», «заставляючи», людина перестає бути проявом неприхованого. На думку В. Візгіна, «заступаючи» «світло буття» і «за-ставляючи» його, людина здійснює одне й те саме: «за-ставляючи», тобто загороджуючи, закриваючи «світло буття», людина запускає механізм примусу. Отже, коли ми ставимо дещо між собою та «світлом буття», ми «протистоїмо» світові, «загороджуємо» його, і саме тому в цей момент «розгортається примус». Інакше кажучи, панування примусу є «царством необхідності», або «несвободи». «Світ примусу» – це світ затемнення, «за-ставленого» і «забуття» [88, с. 421]. Подібно до алегорії «Печери» Платона, у якій перебувають її мешканці, не знаючи про світ сонця, яке все освітлює.

Через вплив владних відносин світ «переломлюється» специфічним чином. Суть справи полягає в тому, що влада прагне забезпечити насамперед власні інтереси. Тобто метою її існування є вона сама, її плани та проєкти. Тому влада не може бути «простим» засобом. Щоб вона стала дійсним засобом, необхідно ввести її в контекст, що «перевищує» її, у щось таке, що буде виступати відносно влади метою, до чого вона буде прагнути як частина до цілого. Однак для цього влада має змінити власні сутність, спосіб існування, тобто має стати чимось іншим. Адже влада залишається владою, доки вона залишається «постійним зростанням влади». «Будь-яка затримка в цьому зростанні влади, зупинка на певному ступені влади означає початок втрати влади. Влада вічно перебуває на шляху до самої себе» [484, с. 39], – вказує М. Гайдеггер. Будь-яка мета, у яку починає укорінюватися влада, нехай навіть під маскою засобу, потрапляє в ситуацію зміни самої себе. «Суть справи», зазначав Г. В. Ф. Гегель, вичерпується не своєю метою, а «своїм здійсненням» [111, с. 9].

Влада, як вважає Р. Барт, контамінує будь-яку мету, навіть якщо вона позиціонує себе лише засобом досягнення мети [27, с. 275–276]. Завжди існує ризик, причому підтверджений практикою, що в процесі здійснення поставлених цілей ми отримуємо щось зовсім інше, ніж спочатку ставили собі за мету. Засіб може обернутися (і часто обертається) метою, адже весь процес досягнення мети непомітно виявляється процесом саморозгортання влади.

Таким чином, влада продукує, виробляє та творить соціальну реальність. Для цього вона спочатку має «розчистити» місце, на якому буде зводитися нова, потрібна соціально-політична «картина світу». З цією метою влада активно проникає в смисли цієї картини та починає використовувати їх на свою користь. Таким чином, «картина світу» не є чимось абсолютно новим або відмінним від світу. У її формуванні використовується смисл, логос світу, але він змінюється відповідно до потреб, утилізується. Скрізь, де свої права заявляє влада, яка уособлює соціально-економічні потреби, відбувається зміна та переформатування реальності. Наприклад, коли влада стає неодмінною, головною умовою розвитку освіти та виховання, тоді «вони перетворюються на процес підпорядкування (владним цілям – *М. Л.*) дитини. Починається найгірше з того, що може бути у вихованні: боротьба за владу» [409, с. 321]. Прикладів результатів такого виховання в історії є чимало. Хоча можна зважати і на визначену часом доцільність втручання влади в процес виховання, проте його негативні наслідки дорого обходяться суспільству.

Те саме відбувається у сферах діяльності, які, здавалося б, традиційно пов'язані з владою, зокрема в системі управління. Абсолютизація «владних форм» дестабілізує, деформує управлінську діяльність, «управління справою замінюється управлінням людьми, що спирається на насильство» [324, с. 159]. Щоб уникнути це, «влада, – зазначає Ф. фон Гаек, – яка розповсюджується далі розпорядження матеріальними об'єктами, має підпорядковуватися загальним правилам, а ті, хто покликаний ці правила створювати, мають бути обмежені цією своєю законодавчою функцією – і відгороджені від якої б то не було

можливості приймати рішення щодо окремих питань» [487, с. 369], у цьому випадку виховання.

Разом з тим, потрібно дослідити владу та політику, зв'язок між якими далеко не очевидний, як традиційно вважається. На думку Ж. Рансьєра, «ми одразу ж опускаємо політику, “перескакуємо” через неї, якщо ототожнюємо її з практикою влади, з боротьбою за володіння нею» [375, с. 194].

Аналіз підтверджує, що за своїм змістом поняття політики є неоднозначним. Саме спільне існування людей у суспільстві змінюється залежно від відмінностей у політиці, яка розглядають як окрему систему. Сутність державної політики в багатьох аспектах визначає економіка. Однак «відносно до людини, – зазначає Р. Арон, – політика є важливішою за економіку, так би мовити, за визначенням, тому що політика безпосередньо торкається самого смислу її існування... Людське життя завжди складається із відносин між окремими людьми. Жити по-людськи – означає жити серед особистостей. Відносини людей між собою – це основоположний елемент кожного суспільства» [16, с. 69].

Однак політика як особлива сфера суспільного життя, де обираються і діють правителі, не визначає всіх взаємозв'язків у суспільстві. Існує немало відносин між людьми в сім'ї, церкві, трудовій сфері, які не визначаються структурою політичної влади. Через «систему політичних механізмів реалізуються способи призначення керівників, здійснюється вплив на відносини між людьми» [16, с. 70], – вважає Р. Арон.

Влада має дещо інші параметри. Форма та структура влади безпосередньо впливають на образ життя більше, ніж будь-який інший аспект суспільства. Влада в руках декількох людей, «політично небезпечна та морально сумнівна, – говорить Ф. фон Гаек. – Цей доказ значною мірою є переконливим, оскільки в нашій свідомості не повністю розмежовані два смисли слова “влада”: ми схильні змішувати позитивну і досить бажану владу над предметним світом – з владою над людьми, яка викликає в нас заперечення. Ці два види влади не

обов'язково взаємопов'язані, однак і за наявності зв'язку розмежування між ними можливе» [487, с. 401].

Важливо враховувати, що влада є тією сферою, у якій «віддаються накази та визначаються методи, відповідно до яких ці накази віддаються». Зміст цих наказів «розкриває людський (або не людський) характер всього суспільства» [16, с. 70], і влади зокрема.

У контексті зазначеного підходу влада, яка прагне до максимального забезпечення панування над людиною у своїх граничних проявах обертається «знеціненням» людини. Сутністю цього процесу є самозабезпечення влади. Усе, що існує, включається у вигляді ресурсу в боротьбу за владу. Уся боротьба за владу, писав М. Гайдеггер, заздалегідь вже «підвладна владі». Воля до влади лише «уповноважує цю боротьбу». Завдяки цій боротьбі влада опановує людські маси таким чином, що позбавляє людей можливості коли-небудь «вийти по її шляхах із забуття буття» [481, с. 187]. Таким чином, влада виявляється тією силою, з якої дійсно немає виходу, тому що для влади немає різниці між реальністю і тим, чим ми її «закрили», «заставили», а отже, починає диктувати власні правила життя.

У такому випадку влада, навіть більшості, має бути обмежена загальними правилами, які не допускають «вторгнення» в приватні, окремі, надійно захищені «сфери самореалізації особистості, але не поширюються на настанови стосовно того, що і як індивід має робити» [487, с. 398]. Коли ж з приводу того, що людям потрібно робити, панує «думка більшості (або владної особи), намічене нами поступове витіснення менш раціональної поведінки більш раціональною постає неможливим» [487, с. 398]. Очевидно, саме в такій ситуації виникає можливість для диктату й ігнорування істинного, особливо привабливого для тих, хто чутливо реагує на певні відхилення від свого розуміння взаємовідносин людини, влади і суспільства.

Зазвичай владу цікавить не істина, а правильність, що забезпечує її зростання. «Правильним» виявляється все те, що слугує ствердженню влади. Причому влада не просто ігнорує істину. Вона ставить на її місце те, що є

правильним для неї. У цій ситуації в реальності утворюється вакуум, який намагаються заповнити іншими змістами, аж до симулякрів. Для досягнення цієї мети прагнуть спростити різноманітність світу до одного з його абстрактних моментів. Завжди там, де повноту світу будуть замінити розсудковими абстракціями, на передній план виходять його наративи: у М. Гайдеггера буття заміщається «картиною світу», у Р. Барта світ «заставляється» всепоглинаючим «міфом», у М. Фуко – «дискурсом», а у Ж. Бодрієра – «симулякрами». Окрім цих причин, процедура заміщення реальності іншим її тлумаченням пов'язана з владою. З нею пов'язано також багато інших сфер життєдіяльності людини та суспільства. У контексті філософії політики життя суспільства є немислимим без організованої влади, у характері влади проявляється ступінь людяності суспільних відносин. «Люди людяні лише остільки, оскільки вони підкоряються та діють відповідно до критеріїв людяності» [16, с. 71], – підкреслює Р. Арон.

У контексті філософії політики влада має виходити з того, що «недопустимо силою нав'язувати людям нові погляди, які для когось постають краще старих, а також недопустимо обмежувати штучним протекціонізмом прибічників старих поглядів, якщо трапиться, що нові на практиці доводять свою ефективність та їх прибічники почнуть тіснити консерваторів» [487, с. 398]. Вказану проблему розв'язують через конкуренцію, яка сприяє оптимальній взаємодії влади, економіки та суспільства.

Особливої уваги в контексті влади заслуговує проблема освіти. Вона певною мірою завжди була пов'язана з владою. Але в яких формах і способах?

3.2. Освіта як емерджентна система

У сучасній літературі досить широкого вжитку набуває термін «емерджентність». На думку Б. Комсток, новий світовий порядок можна визначити як «еру емерджентності» [547]. Ідеться про зростаючу швидкість, з

якою рухається наш інформаційний світ. У ньому постійно зростає кількість людей, які користуються Інтернет-мережею, що привело до тектонічних трансформацій у сфері колективної й індивідуальної поведінки, сприяло виникнення нових орієнтацій в житті. У цьому виникає потреба в новому розумінні структури буття й адаптації до нього. Важливу роль у цьому процесі відіграє принцип емерджентності, який пояснює розвиток складного з простого та виникнення порядку з хаосу. Значення принципу емерджентності в управлінні соціально-політичними, економічними системами зумовлено перебуванням сучасного суспільства в ситуації руйнування старих соціальних інститутів і відсутності повноцінної їх заміни. У такому разі результати розвитку нашого соціуму є невизначеними.

Низка дослідників вважає, що емерджентність – це система, в якій порядок народжується з хаосу. Ще одним важливим параметром емерджентної системи є те, що її «енергія та структура утворюються мережевою організацією, а не визначаються ієрархією» [547]. Відносно прості правила визначають способи взаємодії різних елементів. Проте сукупність результатів цих взаємодій може породжувати складні структури, які постають чимось більшим, ніж «сума частин» [547]. Яскравим прикладом емерджентної системи є цифрові мережі. Саме вони породжують емерджентний ефект, поєднуючи різноманітні елементи. «Це означає, – пише Б. Комсток, – що оскільки ми переміщуємо інформацію, гроші, товари та послуги через цифрові системи, у цих систем підвищується можливість виникнення корисної емерджентності» [547].

На думку Е. Морена, будь-яка система охоплює дещо більше, ніж свої складові елементи, які можна розглянути окремо один від одного. Вчений виділяє наступні характеристики системи: «організація, загальна єдність («цілісність» – *М. Л.*), нові якості і властивості, що виникають завдяки організації і загальній єдності» [327, с. 137]. Всі перелічені характеристики не існують окремо одна від одної. Взаємодія між різними елементами і частинами породжує нові якості. «Емерджентними, – пише Е. Морен, – можна назвати ті якості та властивості системи, які відображають характер її новизни відносно

якостей і властивостей її складових частин, узятих в їх окремішності або таких, що мають іншу внутрішню організацію в системі іншого типу. Будь-який цілісний стан проявляє емерджентні якості» [327, с. 138].

Зазначимо, що емерджентність необхідно розглядати і як результат організації певної цілісності, і як властивість частин даної цілісності. Елементи системи (частини) набувають у процесі взаємодії таких якостей, яких вони позбавлені у своїй окремішності. Емерджентність, на нашу думку, дає змогу окремим елементам при взаємодії у певній цілісності набувати нові властивості та якості. «Таким чином, якості, невіддільно властиві частинам всередині певної системи, відсутні або наявні лише потенційно, коли ці частини є відокремленими одна від одної стані. Вони можуть бути набутими і розвинутими за посередництвом цілого» [327, с. 139].

Окрім зазначеного, емерджентність можна схарактеризувати як подію, оскільки вона виникає дискретно, є перериванням лінійної послідовності. Як тільки утворюється емерджентна система, то її неможливо редукувати, звести до її складових частин. На нашу думку, усі перелічені характеристики емерджентності можна застосувати під час дослідження системи освіти. Особливої ваги набуває такий параметр емерджентності як «новизна». Адже система освіти є такою цілісністю, у якій окремі індивіди, вступаючи у взаємодію, набувають нових якостей і властивостей, якими до зазначеної взаємодії вони не володіли або володіли лише потенційно.

Параметр новизни освіти зумовлений її сутністю як феноменом епохи письменної культури. Шляхом освіти здійснюється розвиток соціального, культурного, духовного досвіду, який підлягає письмовій фіксації та має переважно форму знання. У загальних рамках суспільного поділу праці освіта виділяється в особливу сферу діяльності, яку коротко можна назвати «школою», «шкільною справою», і яка містить усі ознаки «професіоналізації». Структурну основу школи становить відношення – одне з базових у всьому світоспогляданні цивілізованої людини – «учитель – учень». Організована, тобто шкільна освіта як головна форма успадкування «культурно значущого

досвіду, зв'язку між поколіннями відрізняє цивілізацію від варварства з його усною фольклорною культурою, безпосередньо включеною в мову практичного життя» [134, с. 8].

У параметрах емерджентності освіта, починаючи з перших кроків свого становлення та функціонування, включена в систему державно-владних, соціально-політичних відносин. Інакше кажучи, вона завжди значною мірою є регульованою ззовні системою. Поза режимом саморозвитку (емерджентності) освіта приречена залишатися ззовні керованим процесом формування людини, або в термінах марксистської термінології, «обробки людського матеріалу». Ситуація кардинально не змінюється навіть тоді, коли ми вчимо, виховуємо людину («обробляємо матеріал»), керуючись найкращими ідеалами. Адже освітній простір, окрім ідеалів, визначають владні відносини, державні інтереси, у просторі яких «нова» форма продовжує залишатися зумовленою «старими» способами організації освітньо-педагогічної діяльності. Державно-адміністративні методи впливають на будь-яке «нововведення», намагаючись максимально підлаштувати «під себе», позбавивши тим самим його самоорганізації. Проте саморозвиток і самоорганізація не можуть бути «породжені» причинами, які є зовнішніми щодо них, як процесів складних систем – науки, культури, освіти, права, суспільства, людини. Їх продуктивний розвиток може бути насамперед саморозвитком, який постає в ролі творчого процесу. У контексті такого підходу конституювання освітнього простору як «емерджентної» системи неможливе поза включенням складних систем.

Безумовно, освіта як відкрита, складна система безпосередньо пов'язана зі спілкуванням і взаємодією однієї людини з іншою. Комунікація, або спілкування, як одна з найважливіших сфер людських відносин, одночасно постає процесом творення суспільства, культури та людини. Принципова відмінність комунікативної дії від усіх інших полягає, вважає Ю. Габермас, в її орієнтації на пошук взаєморозуміння між різними соціальними індивідами. Справжня комунікація-спілкування є механізмом координації соціальних дій індивідів. Комунікативна дія – це «комплекс взаємодій», комплекс «соціальних

дій індивідів, які спрямовані на різні сфери суспільства, де відбувається життєдіяльність людини як соціального індивіда» [341, с. 121].

Зазначимо, що спрямованість до «іншого» виступає початком і постійною метою людської діяльності. Навіть коли людина «провалюється» у самотність, саме відчуття відокремленості, «залишеності», свідчить про здатність вловлювати відсутність «іншого». «Втеча» у самотність свідчить про відсутність у наявному, реальному вимірі можливості справжнього спілкування, дійсної зустрічі з іншими людьми. Тому питання, пов'язані зі спілкуванням, актуальні в усі часи. Особливого значення вони отримують у періоди соціально-культурних трансформацій, коли зв'язки між людьми втрачають традиційну сталість і міцність. У такій культурній ситуації постає проблема «визначення місця та ролі спілкування, комунікації в людському існуванні. Завдяки спілкуванню відбувається активний обмін смислами та їх адаптація один до одного. Це дає змогу обирати, що “можна пропускати” у свій смисловий простір, а що ні» [444, с. 19].

Теорія комунікації, на нашу думку, виходить з розуміння людини як «камертона», налаштованого на «іншого». Адже «Я» звучить лише в горизонті іншого «Ти». Причому під «Ти» ми розуміємо не одну випадкову відірвану від цілого частину на кшталт «людини», «суспільства» або «природи». «Ти» не може не бути цілим світом. Саме в горизонті світу індивід як представник не лише соціального, а й природно-біологічного виду починає бути *присутній як людина*, як «просвіт буття». Через «людину-камертон» звучить всезагальний «голос світу». Цим голосом промовляє новонароджена дитина (світ *пече-ться* (підчується – *М. Л.*) про неї, *пече* її, *о-нікає* та *ви-нікає* з безсловесного хаосу) і цей «голос» вона, навіть не усвідомлюючи цього, прагне почути від «іншого». Це означає можливість пізнання «внутрішнього світу іншого» [17, с. 38].

Отже, логос світу, не «мій» або «чужий», а саме – всезагальний, тобто загальний для всіх. Він є початковою основою можливості спілкування. Хіба не прагнення бути зрозумілими «пронизує» наш час? Для цього необхідно піднятися з «атомізованої частковості» та «своєцентричності» до

«універсально-всезагального» рівня. Адже зрозуміти можна лише те, що має смисл, а смисл передбачає вихід у всезагальне, яке є конкретним, а не абстрактним. У цьому контексті постає питання: чи зберігається рівень абстракції на цьому шляху, чи відбувається свого роду «зміщення» – після виходу на вищий рівень «Я» в cogito повернення до емпіричного суб'єкта вже неможливе, оскільки «втрата конкретних характеристик була умовою конституювання “Я” свого cogito і переходу на власне філософський рівень рефлексії» [320, с. 130].

На цей момент звернув увагу М. Бубер, розглядаючи «співвідношення в міркуванні конкретних понять і висловлювань різних рівнів абстракції – елементарної і радикальної» [320, с. 130]. Абстрактно-загальне не співпричетне живому пульсу світу. Воно відірване від нього, і тому в ньому вже розпочато віддалення від смислу. У ситуації відчуженості від світу людина відчужується від смислу, а отже, і від «іншого». Втрачається смисл світу, і цілком природним за таких обставин є перетворення «“іншого” на пекло», – писав Ж. П. Сартр [392, с. 498]. Адже «Ти» і «Я» не мають спільної основи для порозуміння, окрім зовнішньої абстрактно-загальної сили держави, права, звичаю, під їх впливом міжіндивідуальні стосунки постають як боротьба. Абстрактно-загальна сила панує над ними, позбавляючи їх буття особистісних вимірів. Людські взаємини дегуманізуються. Унаслідок цього «інший» виступає у ролі того, хто здійснює замах на «мою» самість.

Зазначимо, що подібна спроба обмежена тими нормами, які накладає «нічийно-абстрактна» деперсоналізована влада. Проте індивід прагне її використати з метою компенсації своїх потреб в «іншому» через нав'язування себе. Логос світу «німіє». На соціальній арені сходяться безліч розрізнених голосів, які підміняють взаєморозуміння взаємопоглинанням. Їх об'єднує не логос світу, а «суперництво і боротьба з чужою атомізованою індивідуальністю» [247, с. 33]. У цій ситуації діалогічні відносини, які супроводжують людину з дитинства, поступаються місцем владним відносинам. Зрозуміло, не лише владі політичній, а й тим владним відносинам,

які оформлювалися в системі науки, релігії, мистецтві, культурі загалом, хоча на передній план зазвичай виноситься влада політична, влада держави.

Необхідно враховувати, що влада змінюється разом із трансформаціями соціального та політичного буття. Сучасна влада, на думку М. Фуко, є «дисциплінарною владою» [468]. Нагляд, контроль, класифікація – усе це постає новими знаряддями влади, що здійснює свої маніпуляції через індивіда. Його становлення зумовлюється владою за допомогою дискурсу, який за допомогою мови визначає порядок здійснення певної системи дій. Якщо виходити з того, що людина «вкинута» у світ, і має неминуче діяти, не маючи можливості «абстрагуватися й обміркувати свої дії, наслідки яких не можуть бути передбачені» [320, с. 289], то вплив влади стає зрозумілим. Влада немовби встановлює контроль над людиною, яка «відчужена» від буття. Заразом відбувається втрата символічних відносин, поза якими не може відбуватися духовно-культурна життєдіяльність людини, її включеність в істинність «типових очікувань», «розшифровки» смислів «дій іншого» [320, с. 259].

Прагматизація та витіснення символічних відносин сприяють становленню владних відносин. Якщо суть символічних відносин полягає в їх двосторонності, взаємозверненості, то владні відносини, навпаки, ґрунтуються на односторонності, оскільки влада не може бути поліфонічною. Символічні відносини – діалогічні, владні – монологічні. На думку Ж. Бодріяра, влада руйнує саму суть символічних відносин, їх діалогічність і спрямованість на «іншого» [59, с. 96]. Подібна спрямованість вкорінена у здатності людини підійматися до конкретно-всезагального. Адже спілкування та практична діяльність розгортаються у горизонті «універсально-всезагального» [369, с. 11]. У ньому проявляється один зі смислів людського способу буття. Причому всезагальне («загальне-для-всіх») є конструктивним людським способом буття тоді, коли воно «конкретно-всезагальне». Таке «загальне-для-всіх» не «розчиняє» у своїй тотальності одиничне, подібно до того як індивід «розчиняється» в масі [251, с. 141]. Проте одиничне в такому конкретно-всезагальному може віднайти себе як особливе.

Важливо враховувати, що в методологічному контексті категорії загального, одиничного й особливого, хоча і належать до класичної філософії, є констатуючими моментами поняття як такого («конкретно-всезагального» або «абстрактно-всезагального»), або сторонами самого «поняття». У кожному виді зв'язків вказані категорії якісно різні. У гносеологічному розумінні до дійсності особливе й одиничне – емпіричні явища, а загальне – це певне поняття, під яке вони обидва підводяться і в якому відображається їхній зміст. У логічному розумінні всезагальне – це основа або суттєвий зв'язок, який синтезує в єдине ціле особливі поняття певної предметної області. Всезагальне є ступенем розвитку серед деяких особливих явищ, зокрема соціальних [71, с. 65].

У цьому контексті міра втілення в одиничному конкретно-всезагального є мірою загальнолюдського в індивіді. Цілісність людини, так само як і повнота й універсальність її відносин, можлива, на нашу думку, у контексті конкретно-всезагального. На противагу цьому, влада вміщує людські відносини в контекст абстрактно-загального. Саме тут, зауважує В. С. Возняк, одиничне поглинається тотальністю загального, тому таке загальне дійсно є, за своєю суттю, тоталітарним і репресивним [93, с. 6]. Таким чином, влада встановлює панування «сили абстракції» [313, с. 84–85].

Проте відношення між абстракціями не може бути символічним, адже людина є символом світу, через неї «промовляє Буття». Оскільки «буття, – говорить М. Гайдеггер, – найбільш висловлене; не лише тому, що “є” і всі похідні дієслова “бути” виговорюються, мабуть, найчастіше, але тому, що в *кожному* промовленому, навіть коли в його видозмінах ім'я “буття” не вживається, все одно промовляється буття, тому що не лише будь-яке дієслово, а і кожний іменник, і службове слово, і кожне слово, і словоутворення промовляють буття» [489, с. 174].

Людина, яка постає в системах різних відносин(соціальних, культурних, лінгвістичних, пізнавальних тощо) виявляє себе як універсальна істота, яка причетна до універсального змісту буття, або як часткова, окрема істота, що жорстко детермінована наявним колом свого існування та байдужа

всезагальним вимірам людського буття. В останньому випадку людські відносини втрачають свою символічну багатозначність і постають у вигляді схематизму. «Коли суще замкнулося на собі, і людина назвала себе господарем сущого, будучи конечною, вона досить швидко виявила і в такому своєму становищі підпорядкованість. Влада – це рушійний принцип позбавленого зв'язку з буттям сущого» [371, с. 210].

У такій ситуації («схематизму») розуміння стає неконтрольованим: символ переходить у знак, який переходить в ім'я власне; річ, явище, зникаючи в культурі («висловлення» – М. Гайдеггер), залишає після себе «пусте ім'я» (У. Еко). «Денотація трансформується в конотацію. І тоді учасник (спостерігач – М. Л.) цієї ситуації вже не може знайти собі місце в її контексті, оскільки знання ситуації дедалі більше віддаляється від знання про суб'єкта пізнання. Це означає, що ситуація дії ідей або чисел (символів – М. Л.) стає в культурі принципово не спостережуваною, оскільки повністю порушена відповідність між ними та спостерігачами» [388, с. 252–253]. Тому зростаюча реальність зв'язку «знак – денотат» («влада – людина») робить все менш і менш реальним її спостерігача – «Я» (індивіда, особистість, людину).

Отже, «схематизм» постає «перетвореною формалізацією», впливаючи на свідомість індивіда, його пізнавальну та практичну – предметну діяльність. «Предметність – це схематизація змісту шляхом вибору, надання переваги одного іншому або втілення всіх можливих змістів одразу» [388, с. 217]. Предметність постає однією з умов абстракції і, відповідно, схематизації.

Втративши символічний зміст, люди в межах індивідуалізованого суспільства сприймають один одного як однобічні абстракції. Вони самі редукують себе до абстракції. Це цілком закономірно, оскільки «людина системи, – вважає В. Межуєв, – яка не мислить себе поза нею, і є абстрактним індивідом. Діючи виключно за логікою системи, не намагаючись ні у свідомості, ні в житті вийти за її межі чи дистанціювати себе від неї, він втрачає усвідомлення її особливості, конечної, історичності, а отже – конкретності. Ототожнюючи себе з наявною системою, він мислить як система, реагує на світ

як система, не бачить у ньому нічого, окрім того, що задано системою. Він є лише системною функцією, а не “вільною індивідуальністю”, яка здатна вступати у діалог і спілкування з іншими історичними індивідуальностями, розуміти їх» [313, с. 85]. У багатьох сучасних варіантах соціально-філософської думки людина постає саме у вигляді «абстрактного індивіда», вписаного в наявну систему соціально-культурних, політичних відносин. Звідси постає впевненість у його детермінованості владою в широкому розумінні.

Необхідно зазначити, що поглинання людської «самості» системою влади відбувається не насильницьким шляхом (за допомогою грубої сили), а так зі згоди самого індивіда. Можна зазначити, що він «укладає угоду» з системою влади, редукуючи себе до «системної функції» [313, с. 86]. Натомість індивід отримує можливість комфортно влаштуватися на «широкій дорозі історії». Річ у тому, що система влади позбавляє його необхідності самостійно визначати свою долю. Причому конституювання себе підміняється тотожністю своєму реальному стану. Або, інакше кажучи, людина постає немовби «замкненою» у «граничному бутті», що є «надзвичайно небезпечним» для неї. Це означає бути за «межами людини», ставати «кимось іншим». «Буття-на-межі» для людини «означає процес народження іншого, позамежового, метаграничного» [491, с. 257]. Проте граничне буття, «буття-на-межі» є лише передумовою іншого буття. Однак це передумова буття «сама є буття». Проте у цьому полягає «небезпека глибинного руйнування людського» [491, с. 257].

Саме в цій ситуації відбувається підміна конституювання себе тотожністю реального стану. Індивід віднаходить себе вже в «готовому» вигляді та може залишатися відповідним цьому стану впродовж усього життя. Абстрактна самототожність, страх вийти за межі соціального автоматизму зазвичай призводять до витіснення страху смерті з кола існування індивіда [269, с. 44]. Соціальна система дарує йому «відстрочення» смерті, а він віддає системі повноту життя.

Це не означає, що індивід «врятований» від смерті. Проблема смерті не випадково означена як проблема «подолання свідомості». Цю проблему можна

проінтерпретувати в аспекті, що «свідомість у культурі перетворюється в логічні та психологічні структури і завдяки цьому долається. Свідомість як акт досвіду є смертельною, оскільки: а) реалізується як забуття буття про суще; б) свідчить про відсутність суб'єктивного начала у своїх структурах» [388, с. 237]. Символ смерті, на відміну від свідомого досвіду, взагалі не може бути описаний окремо від свідомого акту, оскільки стан смерті, що переживається реально, долає і свідомість, і реальність.

Для розуміння сутності влади важливим постає те, що життя і смерть є однопорядковими, якщо йдеться про реальний стан речей. Однак для характеристики свідомості фігурує смерть, а не життя, тому що на відміну від життя, яке можна емпірично зіставити з різними предметними ситуаціями (тому що самі ці ситуації не є життям), смерть видається співвіднесеною лише з однією ситуацією, яка в уявленні дана як «ситуація самої себе», – оскільки вона «емпірично не сприймається у своїх підготовчих етапах» [388, с. 280]. Усе, що людина називає смертю, є всього лише завершальним конкретну модель життя емпіричним етапом.

Отже, смерть є невіддільною від буття людини. Але в сучасному світі воно активно витісняється за межі соціального, що насамкінець приводить до забування того, що людське буття – це «буття до смерті» (М. Гайдеггер). Втеча від усвідомлення власної смертності перетворює індивіда на соціальну істоту, «біосоціальний організм», адже однією з ознак людського способу буття є усвідомлення конечності власного існування. Людське життя отримує особливе значення саме внаслідок своєї конечності. Саме цим людина відрізняється від тварини, яка не знає та не розуміє, що вона є смертною істотою [548, с. 454]. Перебування в стані такого забуття підштовхує індивіда до «розчинення» у «всесвіті» [506, с. 15].

В такій ситуації людина укладає «угоду з системою». Робить вона це не лише заради перетворення себе на «системну функцію», а й для досягнення більш високих рівнів матеріального забезпечення та більш високого соціального статусу. Оскільки «за все потрібно платити», то платою за

витіснення смерті в межах владних взаємовідносин є нейтралізація як смерті, так і життя. «Влада можлива лише за умови, – зазначає Ж. Бодріяр, – що смерть більше не гуляє на волі, мертві перебувають під наглядом, в очікуванні тієї майбутньої пори, коли в ув'язненні опиниться і все життя» [59, с. 238].

Зведення повноти життя до хиткої однобічної абстракції є насправді добровільною символічною смертю. Отже, витіснення смерті призводить до того, що абстрактний «розщеплений» індивід плекає та береже власне існування, тоді коли його сутність вмирає. Цю ситуацію можна описати як злочин перед людським мисленням. Переступити через смерть неможливо в думці, у мисленні, оскільки немає жодного критерію для того, щоб відрізнити сам факт переходу.

Тому зрозуміло, чому в працях Ж. Бодріяра влада та смерть постають у тісному взаємозв'язку. Смерть, на його думку, не «фізичне знищення», а скоріше – символічне умертвіння себе шляхом добровільного підпорядкування «силі абстракції». У такому підході влада завжди є абстрактною. Вона «бачить» в іншій людині лише «об'єкт для маніпуляції». У результаті, повнота людських відносин редукується до уречевлених відносин, тобто люди взаємодіють між собою, відтворюючи логіку взаємодії «речей – об'єктів» [59, с. 238]. Так, індивід, щоб стати робочою силою, має померти, а потім продавати свою смерть в обмін на заробітну плату. Зведення людини до таких речей, як «робоча сила», «людський капітал», «людський ресурс», є перетворення її на абстракцію.

Проте індивід не бажає «помирати» остаточно, навіть тоді, коли його життя майже повністю зведене до абстрактного існування. У ньому завжди живе та жевріє спогад-надія про єдність існування та сутності як дійсну форму людського буття [268, с. 57–58]. Тому він «застрягає» в проміжку між життям і смертю, насправді не живий і не мертвий. Стосовно цього Ж. Бодріяр зазначав: «Усі інстанції придушення та контролю стверджуються в просторі розриву, у момент зависання між життям і його кінцем...» [59, с. 239].

Варто зазначити, що «абстрактний індивід» «вмирає» на стороні своєї сутності, але продовжує *існувати*. Саме в такому стані він виявляється придатним для захоплення владою. Завдяки цьому перетворюється на «раба», який сприймається як «річ, що розмовляє». Так само, як і в часи Римської імперії, рабство такого характеру засновується на відтермінуванні смерті. Таким чином, втрата сутності при збереженні існування породжує владу, насамперед над людиною.

На сучасному етапі, відтворюючи діалектику «пана» та «раба», представники філософії постмодернізму не вважають обов'язковою передумовою встановлення режиму панування захоплення життя «іншого» (панування над іншими людьми). Навпаки, влада стверджується завдяки відтермінуванню смерті для індивіда. «Таким чином, – міркує Ж. Бодріяр, – влада, всупереч наявним уявленням, – це зовсім не влада карати смертю, а навпаки – влада залишати життя рабу, який не має права його віддати. Пан привласнює чужу смерть, а сам зберігає право ризикувати своїм життям. Рабу у цьому відмовлено, він приречений на життя без повернення, тобто без всякої можливості спокути» [59, с. 103–104].

Позбавлене сутності існування залишається в раба, однак його позбавляють можливості «символічної смерті». Людина, яка «прикута» до свого наявного стану, прив'язана бути «тут» і «тепер», стає об'єктом власних маніпуляцій. Чим більш наполегливо вона намагається залишитися в емпіричному колі свого існування, тим скоріше виявляється поневоленою. Подібне існування є позбавленим сутнісного виміру, тобто існування без сутності, діагностується Ж. Бодріяром як «післяжиття». «Відстрочене життя» не дається як «дар індивіду». Подібна відстрочка є фундаментальним «псуванням», «порчею» його буття [59, с. 103–104]. Вона буквально спустошує його, позбавляє смислу.

Проте життя людини, вона сама не може бути без смислу. Там, де є розуміння, мислення й осмислення, там обов'язково виникає смисл. Виникнення смислу є результатом продуктивної діяльності пізнання, яке

водночас постає процесом наділення смислом. Досвід підтверджує, що життя людини переважно визначається зовнішніми, природними і соціальними обставинами. Однак, коли конкретна життєдіяльність «індивідуалізує» ці обставини, підводить їх під власну логіку, тоді постає необхідність раціонального пояснення його смислу. Надзвичайно важливою для існування та розвитку реальності є комунікація, смисл якої постає не просто як комунікація, а й як взаємодія, взаєморозуміння, консенсус [104, с. 76].

Як результат усвідомленого буття, смисл – це набутий у процесі розвитку соціуму та культури досвід – сприйняття та конституювання об'єктів (феноменів). Він накопичується в соціальному інтерсуб'єктивному спілкуванні й осмисленні цих феноменів. Складність аналізу кожного феномену, наділеного «смислом чи осмисленою ідеєю, концепцією тощо полягає в тому, що їх загальний смисл утворюється для людини зі смислів «соціально детермінованих» і смислів індивідуальних, зумовлених «біографічною ситуацією» (А. Шюц), а також «ситуативних відчуттів», безпосередніх вражень свідомості та спогадів, які утворюють «сміслові ресурси» життєвого досвіду. Складність системи елементів, які «виникають під час конституювання смислу, пояснюється тим, що в індивідуальній свідомості, і у свідомості «іншого» система смислів ніколи не буде однаковою» [104, с. 74]. Хоча певні соціально зумовлені компоненти смислу будуть забезпечувати інтерсуб'єктивне розуміння феноменів.

Поза смислом не може існувати людина. Але, коли смисл зникає, то його місце займає форма. Вона, вважає Р. Барт, не вбиває смисл, а «відстрочує смерть» смислу [27, с. 110]. Їй потрібне його «примарне» існування, як потрібне тіло-носій для паразита. Через знецінений смисл у світ проникає щось інше. «Смисл ось-ось помре, але його смерть відстрочена: знецінюючись, смисл зберігає життя, яким віднині буде житися форма міфу» [27, с. 234]. Деформований ідеологізованим міфом смисл продовжує існувати, але відтепер він починає означати лише те, що вимагає від нього домінантна міфологічна

форма. Смысл втрачає змістовну повноту, тому стає придатним для використання та експлуатації для потрібної, практичної мети.

Варто зазначити, що міфологічне мислення є формою, для якої властиве ілюзорне сприйняття дійсності, відображення крізь принципи певної ідеології визначених пріоритетів. «Міф, – зазначає Р. Барт, – безумовно є найбільш вдалим засобом тієї ідеологічної інверсії, яка є характерною для нашого суспільства» [27, с. 111]. Разом з іншими характеристиками міфології та її способу мислення, філософ називає «нездатність уявити іншого», деформацію, викривлення міфом дійсності. Знання в ньому не «хибне», а виступає в перетвореній формі [361, с. 109].

Водночас потрібно зважати на раціональну складову міфу, «раціоналізм» міфології та міфологічного мислення. Міф не позбавлений логіки, однак міфологічне мислення є мисленням поза теоретико-логічним способом обґрунтування, з яким пов'язаний раціональний спосіб міркування в науці. «Раціональність» міфу своєрідна: він не потребує логічного та теоретичного обґрунтування своїх сюжетів, а демонструє єдиний, міфологічно обґрунтований вихід із суперечностей життя людини та світу. Міф претендує на глибину розуміння життя, а отже, на мудрість і правду.

Пояснюючи «розумність» міфу, український філософ В. Малахов зазначає: «Міфологія нав'язує себе як неодмінний орієнтир існування людини, відповідно зростає значення уявлень про доісторичні початки останньої, містичне коріння народного духу, а також про долю та її владу над людьми та ін. Разом із тим, неминуче девальвуються поняття свободи, раціональності, необоротного історичного часу, загальнолюдських моральних цінностей. Життя людських індивідів і спільнот замикається в рамках певної локальної цілісності, з властивою останній патетикою людського самоствердження» [296, с. 79].

У контексті цих міркувань можна зазначити, що така специфічна «раціональність» посилює традиційний для міфологічного мислення символізм, коли одні конкретні предмети легко можуть замінюватися на інші, ставати їх знаками, але, «поза логіко-теоретичним обґрунтуванням це не завжди

відтворює реальність» [361, с. 110]. Останнє постає показовим для міфотворення, яке здійснює влада та її інститути з метою маніпуляції свідомості.

В епоху динамічного розвитку ринкового суспільства дедалі більшої актуальності набуває політична міфологія, на яку спирається влада. Політична міфологія постає саме тим полем, на якому діє «зміфологізована» свідомість. У контексті політичної міфології влада здійснює свої політичні й економічні проекти, обґрунтовує доцільність існування своїх політичних системи, ідеології та принципів. У цьому контексті індивід буквально поступається собою, своєю свободою, своїм «Я» заради збереження власного існування. Воно «купується» ціною ще нереалізованої сутності. Турбота про себе відкладається на потім. Замість того, щоб наявний стан «помер», відбувається навпаки – його збереження і «ощадлива консервація» [269, с. 45]. Таке «потім» є, на нашу думку, спробою продовжити свій реальний стан до безконечності. Однак відсутність, втрата сутності передбачає якісну зміну способу реального життя людини. Тому майбутнє («потім») постійно віддаляється – як горизонт. Це спричинено небажанням індивіда змінитися, причому зазначена зміна повинна мати характер самозміни. Однак для сучасної людини властивою є самозадоволена захопленість наявним станом речей. Подібне стає можливим унаслідок втрати смислу-сутності, що зумовлено впливом політичної міфології. У ній міф використовується насамперед через свою здатність «поєднувати» корпоративні, владні інтереси з нібито «загальними», і тим самим слугувати «продуктивним засобом реалізації інтересів і прагнень окремих, зазвичай панівних верств. Причому істинність і хибність конструкції, що несе міфоподібні характеристики, є несуттєвими для представників зазначених верств» [361, с. 126], – вважає О. Полісаєв.

Аналізуючи цю проблему в історичному контексті, Р. Барт вказує на «натуралізацію» сучасною ідеологією історичного, зокрема історичної пам'яті. «Задача міфу полягає в перетворенні історичної інтенції в природу, плинне – у вічне. Але цим самим займається буржуазна ідеологія» [27, с. 269]. Потрібно

враховувати, що під впливом ідеології світ постає гармонійною єдністю сутностей, проте вони позбавлені смислу. Сучасний міф, який був розпізнаний Р. Бартом як «буржуазна ідеологія», на нашу думку, позбавляє світ людського смислу [258, с. 60]. Таким чином, дегуманізований світ сприймається позбавленим сутності індивідом за реальність. Хоча міф у наслідок своєї функції «видалив реальність» [27, с. 270]. Ця реальність, яку індивід сприймає істиною, правдою, насправді є симуляцією реальності – *симулякром*.

Отже, влада через свої інститути, політичну міфологію опосередковує відносини людини зі світом та іншими людьми. Як зазначалося вище, вона опосередковує відносини індивіда з самим собою, а точніше – унеможлиблює їх. У результаті він стає атомізованим індивідом, який втрачає важливу якість – спілкування. Воно трансформується *комунікацію*. Якщо спілкування постає всезагально універсальною основою людського способу буття, то комунікація виявляється її перетвореною, але ефективною формою [269, с. 46]. Коли основа людського співіснування порушується, у процес його відновлення «включається» влада з метою підтримки людської спільноти, яка стає «аморфною». Однак в такому випадку комунікація не зачіпає внутрішнього змісту особистості, не потребує її присутності в усій своїй повноті перед іншою людиною та світом. Вона задовольняється поверховим, формальним контактом між ними. Як зазначає Г.-Г. Гадамер, «спільна мова» міжлюдського спілкування поступово «розпадається в міру того, як ми вживаємося в монологічну ситуацію наукової цивілізації, звикаючи до анонімної техніки інформації, під владою якої всі ми перебуваємо» [103, с. 91]. Унаслідок цього змінюється не лише оточуючий світ. «Атомізований» (самозамкнений) індивід також втрачає звичне джерело саморозвитку, а отже, сам стає на шлях трансформації.

У результаті трансформації формується нове розуміння комунікації – це соціальні дії, суб'єкти яких «скоординовані не шляхом егоцентричних підрахунків успіху, а за допомогою актів досягнення розуміння, – вважає Р. М. Нугаєв. – У комунікативних діях актори насамперед не зорієнтовані на

індивідуальні успіхи. Вони переслідують свої індивідуальні цілі за умови, що можуть скоординувати плани своїх дій на основі загальних для всіх певних ситуацій» [341, с. 119].

Структура та зміст комунікативної дії можуть бути краще зрозумілими за допомогою «локуційних», «іллокуційних» і «перлокуційних» актів. За допомогою локуційних актів той, хто говорить, висловлює стан справ. Через іллокуційні акти той, хто говорить, здійснює дію, висловлюючи щось, а саме – обіцянки, команди, наказ тощо. За допомогою перлокуційних актів той, хто говорить, здійснює вплив на слухача. Насамкінець всі три акти можуть бути схарактеризовані так: говорити щось; діяти, коли говорять щось; додавати щось, говорячи про щось [563 с. 119]. Комунікативні дії – це лінгвістичні опосередковані взаємодії, у яких усі учасники переслідують лише ілокуційні цілі [22, с. 68–70], – вважає Ю. Габермас.

У контексті даних міркувань розкривається різниця між спілкуванням і комунікацією як головними детермінантами освітнього процесу. Якщо розуміти навчання як змістовне спілкування між учнем та учителем, то, на нашу думку, за свідомого чи несвідомого заперечення в цьому процесі здатності до самоорганізації та саморозвитку, у ньому починає домінувати формалізована комунікація. Тобто комунікація, яка не містить екзистенційного змісту. Спроби трансформувати освітній простір за допомогою *антропоцентризму*, *людиноцентризму* або *гуманізму* не досягають очікуваного результату, якщо не враховують логіку саморозвитку та «саморозгортання» освіти. У результаті вони, попри свої декларації, нав'язують ідеї, які втратили своє значення та суперечать смислу освіти.

Потрібно враховувати, що відносини примусу та насилля можуть виникати навіть за умови дійсного бажання «обдарувати» «іншого» багатствами цінностей загальнолюдської культури. Тут важливим є не лише наше прагнення надати іншій людині навчальний матеріал, а як ми це робимо. Дійсна, продуктивна освіта надає не просто «навчальний матеріал», а водночас – *цілісний життєвий досвід*. «Зустріч» утворює простір для

справжнього спілкування, яке постає процесом спільного творення особистості як вчителя, так і учня. Натомість освіта, у якій припиняється складний процес саморозвитку всіх його учасників, перетворюється на монологічне наділення об'єктивованих учнів «людською сутністю». Однак чи буде це «сутність людського»? Так, Ж. Бодріяр зазначав: «панування виникає від того, що система має виключне право на дарування без зустрічного дару». Саме неможливість адекватної відповіді призводить до встановлення «владних відносин». Принцип влади системи – це «неможливість відповіді та заперечення» [59, с. 99]. «Обдаровування» (дарування «чогось» «комусь») у межах педагогічної практики не може відбуватися *асиметрично*, тобто без запитань, відповідей і заперечень. Інакше воно породжує владні відносини. Освітній процес є *даром* особистісного буття всім його учасникам. Без обдарованого вчителя немає і обдарованих учнів, і навпаки: розвиток вчителя є неможливим без учнів, адже кожен учасник освітнього процесу обдаровує іншого.

Зрозуміло, що обдарованість постає не репродуктивною, а продуктивною, креативною силою. Вона реалізується у світі як таке начало, що вільно рухається, відповідно до іманентного смислу конкретної ситуації, у якій обдарована людина володіє здібністю бути вільною. Дійсно бути вільним можна лише за умови творення – нового буття, нових смислів. Творення є результат і здатність незалежного, вільного мислення. Уміння «побачити світ таким, яким він уявляється, і не зраджувати власному голосу сприяє розумінню, що не можна схилитися перед умовностями світу, його аморальністю і недосконаліми законами. Генії завжди діяли за рамками формальностей (вільно – *М. Л.*). Їх не хвилювали війни та революції (якщо тільки вони не були плодами їх власних винаходів), на них не діяли звання, титули та формальне визнання будь-кого суспільством. Вони сприймали світ своїми власними очима та вірили лише власним оцінкам» [22, с. 435]. Це і є та свобода, завдяки якій людина виступає тим енергійним началом, що породжує та реалізує нові можливості в реальному житті.

Безумовно, важливість природних, «вроджених» задатків, так само як і важливість впливу соціального оточення, не має «затушовувати» креативну природу обдарованості. Вона залишиться не проясненою, якщо креативність (творчість) не буде зрозумілою як самодетермінований феномен. Його причина не може бути винесена в природу (натуру) або соціум (культуру). Проблема полягає в тому, що креативність, яка є основою обдарованості, не конструюється, не проєктується, не твориться, а сама творить та продукує.

Тема обдарованості та креативності пов'язана з проблемою *саморозвитку* людської творчості, зародження людського духу. Ідеться про те, що «дух» у широкому розумінні, духовність не успадковуються як людські способи поведінки. Те, що людина при народженні отримує як форми культури, не засвоюється нею автоматично. Спочатку культура протистоїть дитині. Вона чинить опір спробам дорослих втягнути її в людський світ. Для новонародженого природно поводити себе, відповідно до своїх фізіологічних потреб, цілком «розчиняючись» у них. Тут немає цілеспрямованої дії, немає неспівпадіння індивіда з самим собою. Психологія засвідчує, що людські способи поведінки не передаються генетично. Вони мають і можуть бути відтворені наново кожним індивідом, так само як і культура кожним поколінням. Зрозуміло, що цей процес відтворення наявної культури у своїй основі є творчим процесом і відбувається як *самотворення* людиною власного «Я» і загальнолюдської культури.

З огляду на це, формується фундаментальна проблематичність людини та людства загалом. Ідеться про спроби віднайти начало людського у «фізіології», розраховуючи отримати «онтологічну» гарантію людського. Проте подібне «людське» нічим не гарантоване. Причому не лише індивідуальне людське буття нічим не гарантоване, а навіть існування суспільства втрачає власні фундаментальні основи. Саме по собі, без людської цілеспрямованої раціонально обґрунтованої діяльності воно втрачає зміст і форму. Становлення людського відбувається не завдяки, а всупереч «біологічному» в людині. Стосовно цього Ф. Т. Михайлов зазначав: «Річ у тому, що експансія життєвих

форм на нашій планеті, їх біоеволюція, ґрунтується на соматичному наслідуванні популяційних новоутвореннях, а історія людства стала можливою виключно завдяки тому, що індивіди *homo sapiens* не наслідують морфологічно найважливіші засоби та способи взаємодії з природою та один з одним, що загалом визначають образ і способи їх життя» [324, с. 201]. Щоправда, сьогодні, у зв'язку з бурхливим розвитком інформаційних, нано- і біотехнологій ситуація динамічно змінюється. Про це свідчать численні дискусії про «штучний інтелект» і його перспективи.

Стосовно поняття «обдарованості», варто зазначити його співпричетність до поняття «дарування». Якщо не шукати джерела обдарованості у сфері природи або Бога, то стає зрозуміло, що цей дар може бути наданий лише однією людиною іншій. І дарується не абстрактна обдарованість взагалі, а здатність реалізуватися людині в суспільстві як вільна та творча істота. Обдарованість завжди постає «спеціалізованою», специфічною, а творчість – універсальною. Тому обдарованість обмежена характером тієї соціально-культурної епохи, у якій формується та стверджується життя людини. Натомість суть творчості є універсальною, а тому завжди постає співпричетною свободі. «Вільна творча потуга індивідуальності передбачає її універсалізм і мікрокосмічність, – писав М. Бердяєв. – Будь-який творчий акт має універсальне, космічне значення» [48, с. 149–150]. Отже, обдарованість – це специфічна форма реалізації творчої сутності людини.

Варто зазначити, що творчість невідривна від свободи. Свобода обдарованості, так само як і творчість, не визначаються ззовні. Звідси формується уявлення, відповідно до якого «ніщо» є їх джерелом. Акт творчої свободи «трансцендентний» стосовно світової даності та замкнутого емпіричного кола індивідуального існування [48, с. 139]. Зокрема, це стосується визначення індивіда новоевропейською метафізикою, зводячи його до «природно даного» біологічного тіла та раціонального мислення. Усе інше – це «властивості», які можуть відчужуватися, як робоча сила, громадянство, сім'я, будь-які переконання та прив'язаності. Це і є «суверенний індивід» філософії

раннього лібералізму, соціологічна проєкція декартівського *cogito*, «який подібно Богу практикує безумовну свободу вибору», але «позбавлений будь-яких соціальних зв'язків, обставин і минулого» [202, с. 30].

На нашу думку, вкорінення свободи в «*ніщо*» може перетворити її на сваволю. Остання співпричетна не стільки до продуктивної уяви, скільки до фантазування, що часто проголошується найвищим проявом людського «духу» та протиставляється прагматизму повсякденного існування. Таким чином, формується уявлення про «ненормальність» творчості та обдарованості, про їх обмежене виявлення в незначного відсотка людей. Однак обдарованість людської душі творчістю є не фінальним результатом, а «початком і сутністю людської психіки і *присутності* взагалі» [324, с. 270–271], що виявляє себе в усіх формах когнітивної діяльності. Окрім того, обдарованість творчістю є началом, що зумовлює їх людський характер, взаємозв'язок і взаємозамінність. «Тоді креативна сила душі – джерело, початок і творець свідомості та самосвідомості. І початок її є початком свідомості й самосвідомості, а не артефактом їх розвитку і функціонування свідомості та самосвідомості» [324, с. 201], – вважає Ф. Михайлов.

Процес освіти як цілеспрямованої діяльності має смисл лише тоді, коли визнається співпричетність активності педагога до справи дарування творчого начала іншій людині. В іншому випадку освіта перетворюється на процес селекції потрібних якостей індивідів. На думку Л. С. Виготського, важливо зрозуміти, що «лише на основі знання єдиних, загальнолюдських законів розвитку можливим є пошук дійсних засобів індивідуального обдаровування кожної дитини» [100, с. 409]. Відповідно до свого вищого призначення людина не може «входити» в людський спосіб існування не творчо, безталанно, без енергії. Звісно, соціальні умови її життя зумовлюють рівень розвитку та присутності цих специфічно людських якостей (повсякденності), а отже, і рівень свободи (несвободи) та її реалізації. Тому завданням освіти є розуміння та створення умов для зародження та розвитку «природної» обдарованості людини як «нормального», необхідного способу самореалізації.

Разом із тим, необхідно зважати на те, що дійсним «прообразом» суспільства виступають інтерсуб'єктивні відносини та взаємозв'язки. Їх якість і спосіб здійснення – це простір «кристалізації» обдарованості. Важливим є те, що водночас у цьому просторі відбувається формування особистісного (персонального) начала. Тут «дар» педагога є не просто односпрямованим «формуванням особистості» учня. Обдаровуючи учня особистісним началом, учитель позиціонує себе в модусі особистісного способу існування. Тобто він і сам проявляє себе як особистість. Діяльність педагога є не монологічною, а діалогічною. Тому вона розгортається як спільна діяльність, співпраця, а не протистояння. Освіта – це не передача інформації, а ситуація відкритого діалогу, спільної праці, прямого та зворотного зв'язків, а також продуктивного результату [267]. Розумна діяльність, якою є процес освіти, не може відбуватися в ізоляції. «Ми не мали б уявлення про те, – зазначає Д. Бекхерст, – щоб вважати щось правильним або неправильним, якби це не відбувалося через взаємодію з іншими людьми. І це не тому, що узгодження визначає істину, як могли б стверджувати релятивісти або соціальні конструкціоністи. Скоріше консенсус «створює простір, в якому концепція істини має застосування» [79, с. 25]. Лише спільна публічна взаємодія в процесі спілкування може мати істинні стандарти правильності.

Головне завдання освіти полягає в тому, щоб формувати «цілісну» особистість, яка здатна до творчості, самореалізації, продуктивної діяльності. Відсутність цілісної особистості є необхідною умовою існування так званого розщепленого індивіда. Отже, «цілісна особистість» здатна протистояти різноманітним маніпуляційним і редукаціоністським намірам звести індивіда до «речі-засобу» чи до «об'єкта-функції». Особистісне начало «вкорінює» людину в універсальному, завдяки чому надає можливість підійматися або (що одне й те саме) «заглиблюватися» крізь наявний вимір існування у метафізичні засади людського буття. Саме завдяки їм кожна особистість формує потенції обдарованості, стає такою людиною, яка здатна своїм способом буття долати обмежену необхідність емпіричного існування. Однаку межах реальних,

прагматичних відносин внутрішня безконечність особистості зазвичай витісняється. Такі відносини за своєю сутністю є утилітарними. Вони торкаються насамперед того виміру людини, який корисний і може бути використаний для справи. Тому «безконечність» у схематизованій і формалізованій освіті «заземлюється», спрямовується в конечність. Така «закінчена визначеність» може підлягати вимірюванню, класифікації та оцінюванню. Інакше кажучи, «закінчена визначеність» піддається контролю та дисциплінарним практикам. Вона здатна бути «річчю–роллю», здатна «уречевлюватися». У такій ситуації людина зводиться до одnobічної частини цілого, перетворюється на функцію, відкриває можливості не для всебічного розвитку, а для пристосування відповідно до вимог владних інститутів і конкретної соціальної структури [272, с. 51–52].

Необхідно зазначити, що в контексті вказаних інтерсуб'єктивних відносин існує можливість втрати обдарованості. Для «людини-функції» більш звичним є її репродуктивне поєднання з ролями, які вона виконує в соціальному просторі, аніж з метафізичними вимірами буття, адже воно передбачає здатність людини перебільшувати саму себе, підійматися над своєю емпірично даністю. Це передбачає здатність до трансценденції. «Уявлення, фантазія, трансценденція, – вказує І. Гарін, – відкривають людині “інші світи”, які не підкоряються раціональним законам, а ведуть у глибини духовного життя. Інтимне таїнство духу виявляється не лише через сон, а й через надсвідоме, надчуттєве, надраціональне, залучаючи людину до “надсвітового” у миті потрясіння, осяяння, благодаті» [106, с. 136].

Головним виразом духовного начала людини є особистість, «єдина форма існування духу, яка впливає з його сутності». Персональне буття – це головна особливість людського існування, «метафізичний сутнісний стрибок» живої природи, спосіб «трансцендування до Бога» [106, с. 143]. Але якщо «маска ролі зростає» з лицем, тоді не може йтися про трансцендування, яке постає умовою та шляхом до обдарованості. Ці здатності, дистанційовані від «часткового індивіда», не переживаються ним. Пережити дещо можна тоді, коли «Я»,

внутрішньо присутнє в ситуації, віднаходить себе у ній. Однак, якщо життя підміняється нав'язаною роллю, відбувається витіснення особистості та заміщення її соціальним «конструктом». Певною мірою схематизована освіта і є таким конструюванням, заміщенням живих і непередбачуваних, творчих сфер внутрішнього світу організованими, впорядкованими та керованими конструктами. Освіта в такому контексті постає «лабораторією» соціального конструювання. Проте одна річ, коли ці конструкти-функції органічно доповнюють цілісність життя, а інша – коли вони його підміняють схемами та механізмами, що привносяться ззовні.

Потрібно враховувати той факт, що реальне, «емпіричне» коло існування містить у собі в неявному вигляді метафізичний вимір людського буття. З огляду на це, освіта для того, щоб залишатися «собою», має враховувати метафізичні виміри існування людини. Адже поза «метафізичним не може бути дійсного буття людини. Метафізичне ставлення людини до світу передбачає її здатність до трансцендування, що є проявом метафізичної структури свідомості, зв'язку одиничного з всезагальним. Метафізичний вимір людини як особистості означає її причетність духовному світу, порив до божественного буття, доступ до глибинних основ буття, дистанціювання від біологічної природи» [106, с. 130].

У контексті вищих смислів буття людини, яка прагне розкривати в собі творчі енергії для досягнення світу дійсного та максимально дистанціюватися, відійти від світу «примарного», потрібно усвідомлювати, що освіта «формує» людину не лише і не стільки відповідно до потреб сьогодення чи майбутнього, скільки відповідно до потреб «вічності». Саме в ній вкорінена обдарованість як наявність у людини здібностей, які перевищують у своєму розвитку та способі здійснення звичні та пересічні способи буття. «Незвичайність» цих здібностей полягає не в їхній природі, а в мірі їх розвитку [280, с. 14–15]. Тому природа «звичайних» і «незвичайних» здібностей однакова. У способах поведінки людини виявляються її здібності, які представлені всезагальними способами діяльності. Вони реалізуються в різних способах індивідуального існування.

На нашу думку, однією з найбільш реальних спроб оновлення соціально-гуманітарної методології є застосування синергетики щодо осмислення соціальних процесів. У межах цього підходу відбувається осмислення освітнього процесу в його здатності до саморозвитку, самоорганізації *цілісного* феномену. Відповідно до синергетичної методології актуалізується запит на «цілісну людину» і «цілісне знання», які могли б подолати вузькоспеціалізовану професійну обмеженість сучасної освіти. «Спеціалізоване знання володіє особливою формою абстракції, – зазначає Е. Морен. – Спеціалізація веде до математичної абстракції, яка сама по собі, репрезентує розрив із конкретним, – з одного боку, підносячи все, що калькулюється і формалізується, а з іншого – ігноруючи необхідний контекст для розуміння його об'єктів» [327, с. 31].

Подібні проблеми було сформульовано ще в часи пізнього Модерну. Так, яскравою ілюстрацією пошуків «цілісного знання» може бути філософія «всеєдності», у межах якої відбулася спроба поєднання аморфності людського існування в єдину цілісність. Ще раніше подібну спробу здійснив Г. В. Ф. Гегель. Зазначені вище приклади засвідчують, що в межах популярного нині «синергетичного підходу» відбувається відродження концептів, розроблених ще в XIX столітті. Однак нерелексивне перенесення їх у сучасні соціально-культурні реалії сприяє актуалізації прихованого потенціалу авторитарних тенденцій. Наприклад, некритична спроба відродити ідеал антропоцентризму як критерій розгортання освітнього простору, може призвести до реалізації потестарного потенціалу останнього. У такому випадку освіта перестає бути простором самоорганізації та втрачає власні сутнісні ознаки.

3.3. Влада і творчість в репрезентаціях освіти і пізнання

Процес суспільних трансформацій закономірно зараховує освітню сферу до інтересів різноманітних соціальних інститутів, корпорацій і закладів. Освіта

постає інструментом не лише удосконалення соціальної системи, а й її радикальної зміни. У цьому контексті вона використовується для здійснення реалізації ідеологічних завдань, що постали перед владою. Сьогодні загострюється традиційне протистояння влади та творчості в освітньому просторі. Якщо присутність творчості диктується сферою *належного*, то присутність влади – сферою *наявного*. З огляду на це, спрямованість творчості та влади в освітньому просторі відрізняється. Попри їх протистояння, вони ніколи цілком не можуть витіснити одна одну. Влада постає тією зовнішньою силою, що скріплює та доводить до виконання належних форм освітньої практики. Однак саме творчість породжує та підтримує той смисл, що «живить» освітній простір і дає йому змогу залишатися самим собою попри різні соціокультурні трансформації, тобто простором вільного міжособистісного спілкування.

Завдяки присутності творчого начала освіта постає тим унікальним простором, де водночас вступають у діалог різні культури, епохи й особистості. Можна сказати, що освіта є тією брамою, крізь яку людина входить у спосіб існування, який відповідає її запитам, і в реальний соціум, і в систему цінностей загальнолюдської культури. З одного боку, людина отримує конкретне «середовище», а з іншого – весь світ. Усе залежить від характеру та способу організації освіти, яку визначає міра присутності влади та творчості. Яким же чином завдання «формування особистості» буде впливати на міру присутності в освітньому просторі творчості та влади?

Одне з головних завдань освіти полягає у формуванні людини, причому людини, яка здатна включатися в потік соціального життя, стати фахівцем, бути громадянином. Звідси на освіту покладається завдання формування тих, хто складає або може увійти в еліту. Таким чином, освіта сприймається структурою з організації, контролю, упорядкування та приведення людини до певних норми, зразка. Якість освіти в такому випадку визначається здатністю результату освітнього процесу відповідати очікуваним нормам, зразкам, стандартам. Зрозуміло, що ці норми та зразки мають локальний характер,

оскільки відповідають інтересам владних верств суспільства. Саме в контексті цих інтересів відбувається використання освіти як засобу не лише навчання та виховання спеціалістів і громадян, а й підготовки еліти, або влади. Зокрема М. Фуко вважав, що освіта є одним зі способів відтворення «дискурсу влади» [465, с. 334; 464, с. 74]. В такому аспекті вона виступає «протуберанцем влади» (Ю. Габермас) [479, с. 289].

Інститут влади детермінує педагогічну практику. З огляду на свої принципи, вона орієнтує освіту на потреби практичного життя. Фактично це в неявному вигляді сприяє входженню влади в простір освітньої діяльності. Освіта постає безпосередньо «включеною» в горизонт локального часу. Проте без виходу з цього горизонту немає його чіткого розуміння та бачення свого часу. Нехай освіта зобов'язана служити, але чому і кому вона служить? Що вона втілює, що відтворює своєю діяльністю? Чим є те «практичне життя», наблизитися до якого закликають освіту? Наш час, як і кожний інший, пов'язаний з історією, він не ізольований від інших часів. І лише на фоні історії він отримує особливі риси.

Зазвичай поняття «практичне життя» або «вимоги нашого часу» ототожнюються з безпосереднім реальним існуванням. Освіта, що зорієнтована на «практичне життя», втрачає бачення перспективи. Насамперед вона взаємодіє з тим, що безпосередньо дано. Такого роду освітня діяльність є відтворенням конкретики сьогодення. Людина, яка формується такою освітою, постає «епіфеноменом однобічного теперішнього». Навіть спрямованість на майбутнє не позбавляє вказаної однобічності, адже в ньому ми знаходимо «майбутнє *теперішнє*». Механізм освіти в цьому випадку налаштований на формування людини «відповідно до необхідного для майбутнього формату». Подібну ситуацію можна визначити як «соціальну конструкцію майбутнього» [79, с. 78–91].

Відповідність освіти власній сутності виявляється як у підготовці «індустріальної людини», так і «постіндустріальної», або «суперіндустріальної», «технологічної людини» (*homo technologicus*). На цьому

Е. Тоффлер, коли описує контури нової, «суперіндустріальної освіти». У праці «Шок майбутнього» відтворюється загальна логіка організації освітньої діяльності, яка й досить часто властива міркуванням, що стосуються реформи освіти (тобто використовується під час формування концепцій реформування освіти). На думку вченого, «освіта відтворює певний соціально-економічний устрій» [428, с. 431–465].

Без сумніву, сучасна освіта, зокрема в Україні, переважно відтворює структуру індустріального світу. «Сама ідея зосередити в одному місці масу учнів (сировини) для обробки її вчителями (робітниками) у школі (фабриці), що розташована в центрі міст, належить індустріальному генію. Адміністративна ієрархія такої системи освіти загалом повторює модель промислової бюрократії» [428, с. 434], – зазначає Е. Тоффлер. Головною детермінантою освітньої системи виявляється, згідно з термінологією М. Фуко, «дисциплінарна влада» [40]. Організація внутрішнього розпорядку школи, вважає Е. Тоффлер, «дзеркально» відображає індустріальне суспільство. З урахуванням швидких трансформації, що відбуваються в суспільстві, науковець висуває припущення стосовно невідповідності «індустріальної освіти» новому «суперіндустріальному» світові. Завдання «нової», «суперіндустріальної» освіти полягають у «підвищенні здатності індивіда долати труднощі, тобто здатності швидко й економічно адаптуватися до умов, що безперервно змінюються» [428, с. 437]. Отже, як «школа-фабрика», так і освіта «суперіндустріального світу» зорієнтовані на *адаптацію* індивіда до реальних умов життя. Можна припустити, що за зміни цих умов, або в разі збереження існування «індустріального світу» на більшій частині планети, для ефективної та економічної *адаптації* індивідів ми повернемося до «школи-фабрики».

Але, «суперіндустріальна освіта» так само зорієнтована на підготовку людей до включення в соціально-економічну систему, яка визначена інформаційними технологіями. В обох випадках саме влада залишається панівним відношенням унаслідок того, що людина залишається матеріалом, який потребує обробки. Різниця полягає в тому, що в «суперіндустріальній

освіті» вписування індивіда в наперед заданий світ відбувається більш технологічно, ніж у межах «індустріальної освіти» [210]. Варто зазначити, що в Е. Тоффлера творчість майже не згадується в міркуваннях стосовно «нової» освіти. Адаптація не сумісна з творчістю. Не випадково, що серед головних вмінь, які має формувати «суперіндустріальна освіта», постає уміння обирати, але немає уміння створювати. Щоб встигати за плином часу, індивіду пропонується «добре адаптуватися», тобто обрати те, що є. Але цей вибір значно різноманітніший, і він не може бути тотожний минулій однобічності.

Уподібнення людини «робочій силі», виробничому ресурсу вводить її у владні відносини. Індивід редукується до одного зі своїх проявів, що дає їй змогу максимально ефективно вписати його в соціальну структуру. Вона існує не для повноти людського, а для переходу людини в далекий від метафізичного вимір. Людина «метафізична» ніби «помирає», стає «робочою силою», товаром на ринку праці. Свою «смерть» вона поступово продає відповідно до законів ринкового суспільства, в обмін на заробітну плату. Але економічний взаємообмін, який здійснюється над людиною через нееквівалентний обмін заробітної плати та робочої сили, ніщо у порівнянні з насиллям символічним, яке здійснюється над нею вже при її визначенні як виробничої сили. «Фальсифікація, нееквівалентність цього обміну, – зазначає Ж. Бодріяр, – ніщо в порівнянні зі знаковою еквівалентністю зарплатні та смерті. Вже самою можливістю кількісної еквівалентності передбачається смерть. Еквівалентністю зарплатної плати та робочої сили передбачається смерть робітника, еквівалентністю всіх товарів один одному передбачається символічне винищення речей. У всіх цих випадках саме смерть робить можливою розрахунок еквівалентів та їх регулювання як безликих об'єктів» [59, с. 102–103].

У результаті, освіта як відтворення того, що є, постає процесом «символічного вбивства» людини. Так, організована освіта вбиває «універсальну людину» в людині, замикаючи її в кінцевому. Влада починає

домінувати над творчістю в освіті тоді, коли людина «забуває», що «всі люди є варіацією певного досконалого індивіда» [394, с. 231], – зазначає К. Свасьян.

Призначення освіти як прагнення до «вічного» деформується під тиском «життєвої даності» (Г. Марсель). Потреби індивідів, властиві певному часу, витісняють справжню основу їх реалізації – людину, тобто витісняється всезагально універсальна потреба індивіда бути людиною. Те саме відбувається в педагогічній практиці. Забувається основа, завдяки якій можливе задоволення «сучасних потреб людини», забувається «всезагальна людина», або «досконалий індивід» [376, с. 125–128]. «Диктатура» наявного виявляється сильнішою за творчість. Вона є підґрунтям для реалізації диктатурою власної сили, завдяки якій дитина має після проходження освітніх інститутів набути відповідні навички та компетенції для входження в «дорослий світ».

У теорії соціалізації освіта описується як інститут вторинної соціалізації [556, р. 14]. Набуття соціально необхідних якостей і знань є її змістом, а соціально необхідними постають якості соціального актора наявної соціальної системи, яка відтворюється через освіту. Так само «відтворюються» людські індивіди відповідно до наявного соціального замовлення, створюються та нав'язуються потреби для сучасної людини. Причому вони позиціонуються як всезагальні потреби для всіх людей. Так, організована освіта є не стільки творчим началом суспільного розвитку, скільки стабілізаційним, яке скоує, фіксує та легітимізує наявне положення речей. Це насамкінець означає соціалізацію індивіда.

На думку П. Бергера та Т. Лукмана, «соціалізація в дорослішому житті починається для того, щоб впоратися з емоційними спогадами дитинства, з метою радикальної трансформації суб'єктивної реальності індивіда» [45, с. 230]. Сучасна освіта є найкращим взірцем «вторинної соціалізації» [45, с. 224–238]. Так, осмислена освіта продовжує логіку символічного «умертвіння живої душі» дитини, і цим зводить її «до об'єкта». Освітня діяльність, організована за схемою «школи-фабрики», займається «фабрикуванням людського ресурсу», який є «об'єктом споживання соціуму». Учитель постає як

«інституційний функціонер» [45, с. 230–231], – зазначають П. Бергер і Т. Лукман.

Логіка організації сучасного освітнього простору, що зорієнтована на виготовлення «людини-функції», зумовлена функціональним мисленням. «Ніщо так точно не характеризує функціональне мислення, – вважає Ф. Юнгер, – як повна безособовість» [518, с. 133]. Не так важливо, що ми вважаємо метою освіти, важливо – як реально організована діяльність і спосіб її досягнення. «Що ж з себе уявляє цей породжений каузальним мисленням функціоналізм із точки зору його засобів та цілей? – запитує Ф. Юнгер. – Волю до влади, до такого оволодіння законами природи, за якого вони ставляться на службу техніки» [518, с. 135]. Прагнучи йти в контексті вимог часу, педагогічна практика забуває своє покликання, і віддає перевагу «функціональному мисленню». Унаслідок цього вона прагне підпорядкувати живу людину системі функцій і перетворити її на функціональну істоту.

Таким чином, в освітньому просторі знаходить місце все, що вписується в логіку «школи-фабрики», а все інше визначають як зайве, а тому неважливе. Подібна мета «школи-фабрики» може бути реалізована лише за допомогою влади, яка реалізовує свій інтерес, адже освітній процес вчить дитину пристосовуватися до заданих стандартів соціальної структури. Освітній процес, як зазначають П. Бергер і Т. Лукман, «радикально трансформує суб'єктивну реальність індивіда» [45, с. 230]. Там, де *примус* постає головним принципом організації освітнього простору, «воля до влади» підміняє собою всю багатоманітність людських відношень і поліфонію людської сутності.

Вітчизняна освіта впродовж років звикла до «вербальних» гасел, які проголошували радикальну зміну орієнтацій педагогічної практики. Проголошений калейдоскоп змін за останні десятиріччя в нашій освіті фактично не вийшов за межі адміністративних наказів і формальних положень. Традиційними залишаються відношення, спосіб мислення та організація діяльності учасників освітнього процесу. Освіта надалі «залишається на других ролях», а тому досі конструює індивідів на потребу часу. У контексті «волі до

влади», «інституціональний функціонер» не бажає (не може) усвідомити справжні внутрішні засади кризи сучасної освіти. Для «функціонера» «пошук зовнішніх причин неефективності процесу освіти успішно підміняє нездатність вийти з догматичного простору «правильних методик» [507, с. 231], – вважає М. Шкепу.

Інституційний функціонер замість того, щоб шукати причини кризи в собі та у невідповідності логіки організації освітнього простору всезагальній сутності людини, звертається до «правильних методик», які сприймаються інструментально, а отже – розсудково. Інструментальні методики відповідно розсудковій логіці сприймають внутрішній світ дитини так само, як і світ речей. Методи боротьби з природою за аналогією проникають в освіту та постають методами боротьби з дитиною. Логіка панування над природою детермінує логіку організації освітнього простору. Прагматизм і утилітаризм, що домінують у суспільстві, ще більше загострюють цю тенденцію. Тепер функцію підготовки до життя навіть не потрібно приховувати за різноманітними «гуманістичними» «декораціями». Для фінансової економіки, яка на сучасному етапі визначає образ освіти, потрібен компетентний професіонал, здатен виконувати професійні завдання. Уся повнота його, як людини, втрачає своє значення в контексті утилітарного погляду на людину в ролі ресурсу. Перетворивши людину на об'єкт, розсудкова логіка дає змогу ототожнити «царство свободи» з «царством необхідності» та підпорядкувати їх «волі до влади» [271, с. 39].

Отже, освітній простір слугує відтворенню наявної соціальної структури. Вона задає освіті ціннісні та світоглядні орієнтири. Причому вони можуть не проявлятися на рівні усвідомлення. Спосіб організації освітньої діяльності містить їх у собі, адже в ситуації входження освітньої системи у всесвітню мережу виникає залежність індивіда від даних, якими віна володіє. «Подібно до того, – зазначає Ю. Н. Харарі, – як небесне обґрунтування було легітимізоване релігійними міфологіями, а людське обґрунтування – ліберальною оповіддю, прийдешня технологічна революція встановлює обґрунтування від алгоритмів

Великих Даних, тим самим підриваючи саму ідею індивідуальної свободи» [494, с. 73].

Отже, індивід може не усвідомлено отримувати ту інформацію і дані, які потрібні соціальній системі. Якщо освітній простір продукує людський ресурс для потреб сучасної соціально-економічної системи, відбувається зведення людини до об'єкта. У результаті освіта переходить на нове розуміння людини. Об'єктивування індивіда призводить до витіснення всезагальнолюдського змісту з освіти, хоча формально, на рівні навчальних програм, тем занять, міністерських положень він може зберігатися, хоча має нове смислове наповнення навчального процесу. У такій ситуації творчість виявляється «декоративним» доповненням у ході відтворення дискурсу влади. Саме останній детермінує освіту та визначає межі присутності в ній творчого начала. Там, де людина постає засобом зазвичай домінують владні відносини – відносини залежності.

Найбільш гостро вплив влади в контексті освіти виявляється у міжособистісних відносинах. Протистояти соціальній «фізиці» влади ще можна, хоча б на рівні фіксації її зовнішнього впливу на освітній процес. Однак «мікрофізика влади» (М. Фуко) майже не помічається. Одна справа, коли суб'єкти педагогічного процесу вимушені пом'якшувати зовнішні претензії влади, і зовсім інша, коли влада підриває їх відносини зсередини. Ніхто не ставить під сумнів роль влади в конституюванні освітнього простору. Однак зовсім інша річ, коли йдеться про іманентні цьому простору відносини.

Освіта як соціальний інститут редукує учасників педагогічного процесу до рівня ресурсу, відкриває шлях для «вторгнення» владних відносин в освітній простір. Влада з зовнішнього фактора переходить у ранг конституюючого начала цього простору. Відносини в ньому починають набувати залежного від влади характеру [465, с. 74]. У результаті, імператив людського ресурсу, наскрізь пронизуючи освітній процес, трансформує учня-студента в об'єкт педагогічного впливу. Він об'єктивує людські відносини та «уречевлює» їх

учасників. Це означає, що входячи в міжособистісні відносини, індивіди не знаходять себе в них.

Сучасна освіта, з урахуванням її інструментального характеру, продукує індивіда, який поєднує в собі «людину соціологічну» та «людину економічну». «Людина соціологічна» займає позиції конформізму щодо умов соціального порядку, а «людина економічна» постає носієм граничного індивідуалізму. Конформізм та індивідуалізм є необхідними якостями для успішного виживання в межах владних відносин в умовах ринкової економіки. Приймаючи останні як природні та всеохопні, індивід у випадках, коли він змушений обирати, що краще для його кар'єри, приймає позицію конформіста. Тоді ж, коли він одержує можливість отримати прибуток, економічні преференції, владу, він перетворюється на індивідуаліста. Ці дві іпостасі співіснують за умови відсутності чи «символічної смерті» (Ж. Бодріяр) особистісного начала. Для цього індивід не обов'язково має бути свідомою та цілеспрямованою істотою. Його вчинки мають мотивуватися не особистісними смислами та цінностями, а визначатися зовні логікою конкретного, практичного життя. Він завжди готовий поступитися своїм авторитетом зовнішній силі, що визначає його «волю до життя». Зовнішньо причини людських дій відрізняються від осмисленої діяльності тим, що споживаються індивідом некритично, оскільки існують у готовому вигляді. Вони не «проходять» через свідомість, емоційні переживання, а тому не стають основою життєдіяльності людини.

Варто зазначити, що свідомість і «емоційний фільтр» є необхідними умовами творчої, критично осмисленої діяльності людини. Через свідомість проявляють себе всі «потенційно можливі та наявні сили та здатності людини, що робить її відкритою трансцендентному і переживається нею як «просвітлення». Через переживання подібних вищих станів людина «відновлює свою єдність зі світом, відчуття своєї причетності до світу й осягає його істину» [391, с. 44]. Творчість опредметнює духовні багатства переживання, завдяки чому трансцендентне стає змістом людського життя.

Відсутність цілісної особистості зумовлює існування «розщепленого» індивіда. На противагу йому, особистість протистоїть різноманітним маніпуляційним і редукціоніським намірам звести її до «речі-засобу» або до «об'єкта-функції». Особистісне начало «вкорінює» людину в універсальному. Це надає можливість або «підійматися», або «заглиблюватися» крізь наявний вимір життя до його всезагальних основ. Відносно до «людини як особистості», писав С. Л. Франк, нам відкривається те, що «вона є дещо більшим, ніж усім, що ми сприймаємо в ній як завершену визначеність». Вона є «у певному сенсі безконечністю, унаслідок внутрішнього єднання з безконечністю духовного царства» [452, с. 411].

У межах владних відносин «внутрішня безконечність» особистості витісняється конформізмом та егоїзмом. Влада утилітарна за своєю сутністю, вона цікавиться виключно тим виміром людини, який може бути використаний для реалізації її цілей, планів, ідей. Тому «безконечність особистості» в контрольованій владою освіті «заземлюється» та переорієнтовується в конечність. Саме «завершена визначеність» піддається вимірюванню, класифікації й оцінюванню. Тобто «завершена визначеність» може бути матеріалом для залежності від влади. Людина здатна бути «річчю-роллю», здатна уречевлюватися. Зведення людини до такого стану перетворює її у функцію, яка здатна адаптуватися до вимог владних інститутів суспільства.

Безумовно, для «людини-функції» більш звичним є виконання ролей у соціальному просторі, ніж єднання з «безконечним». Останнє передбачає здатність людини підійматися над реаліями повсякденності. Однак, якщо соціальна роль стала атрибутом життя, тоді не може йтися про трансцендування, адже соціальні ролі зазвичай дистанційовані від окремого індивіда, не проходять через емоції та не переживаються ним. Пережити дещо можна, якщо людина внутрішньо присутня в ситуації, віднаходить себе в ній. Однак, коли життя підміняється роллю, відбувається витіснення самості та заміщення її соціальним конструктом. Для влади, якщо вона існує лише для себе, заміщенням творчих індивідів організованими, упорядкованими та

керованими «людьми-функціями» є цілком закономірним. Освіта стає способом конструювання людської індивідуальності. І це нормально, якщо «конструкти» органічно «проростають» з живого процесу життєдіяльності. Інша річ, коли вони замінюються схемами та привносяться ззовні.

Важливо враховувати, що втрата освітою самості дитини свідчить про втрату самості учителем. Насправді кожен міг би сказати: «Мене тут немає». Саме тому індивід ніби стежить за собою з боку, однак для нього позиція спостерігача «прихована». Тут відсутній він сам, адже сам даний лише як актор, що відіграє ролі та повністю ними вичерпується. Відсутній той метафізичний простір, який відкриває можливості поглянути на себе. Тому з самим собою «розщеплений» і не «цілісний» індивід не зустрічається. Подібна зустріч означала б досягнення ним точки конституювання особистісного начала, вступ індивіда в «горизонт особистості» [54, с. 304]. Однак потрапити у цей «горизонт» означає опинитися в конфлікті з самим собою та з соціальною системою. «Зустріч» з собою виводить людину з облаштованого середовища «життєвої даності» в проблематичну та суперечливу неспівмірність. Тобто людина не співмірна зі світом, зі своїми соціальними статусами, з іншими людьми і не співмірна сама з собою. Фактом цієї неспівмірності і є особистість. Саме вона є тим «залишком», що ніколи не «розчиняється» у «ролях-масках», вона – та природна здатність душі «боліти», що забезпечує її захист і самозбереження.

Особистість в процесі життєдіяльності має пережити соціальні ролі як свої вчинки, за які вона несе відповідальність. Для «розщепленого» індивіда виконувати ним ролі є його виправданням. Він не відповідає за ті правила гри, що нав'язуються зовнішніми правилами соціального життя. Він відчуває та розуміє силу тиску суспільних інституцій і змушений поступитися їм. Цей стан соціального тиску, стан ігнорування людської самості сприймається як природний і нормальний хід речей. У цій ситуації конформізм постає в ролі компенсаторної реакції на неможливість індивіда протистояти тиску соціуму. Унаслідок того, що суспільство протистоїть людині, вона замикається,

залишається сама з собою, турбуючись насамперед про своє «Я». «Тікаючи» від чужого чи ворожого цілого, вона займає позиції індивідуалізму [423, с. 81–83], звідки постає закономірне поєднання конформізму й індивідуалізму.

Творчість за своєю суттю пов'язана з символічним світом, а владні відношення зорієнтовані на причиново-наслідкові зв'язки. Якщо є причина, якою постає суб'єкт влади, має бути і наслідок у вигляді об'єкта влади, на якого спрямована дія суб'єкта. Суб'єктно-об'єктні відносини відтворюють наявний у цьому суспільстві інструменталізм і схематизм суспільних відносин. Для них не важлива «жива», творча взаємодія двох особистостей, «повнота» особистісного начала. За таких умов творчість є зайвою, оскільки за своєю природою не може бути схематичною. У творчому процесі через одиничне проявляється особливе й універсально-всезагальне, а через кінцеве – безкінечне. Саме тому для творчості властивим є символічний характер. «Справжня символіка там, де часткове представляє всезагальне не як сон або тінь, але як живе миттєве одкровення невідомого» [116, с. 353], – вважав Й. В. Гете.

Влада байдужа до того одиничного, через яке вона втілює «відсторонене» загальне. Звісно, вона може використовувати символи у своїх цілях (і успішно робить це), але в процесі цього використання символ втрачає свій зміст і призначення. Саморозвиток і самовизначення в такій ситуації виключаються. Усе підпорядковується владному інтересу, який є зовнішнім відносно творчості, саморозвитку, символізму тощо. Особистість у цьому об'єктивованому й уречевленому світі має знаходити форми та способи адаптації. Хоча це не обов'язково має усвідомлюватися та ставитися за мету. На вербальному рівні можна, навіть, проголошувати особистість найвищою цінністю та метою, а ставити на перше місце, висувати державні пріоритети. І це не безпідставно, оскільки «соціал-демократичні держави всезагального добробуту поєднували демократію і права людини з освітою і охороною здоров'я, спонсором яких є держава»[494, с. 28], – зазначає Ю. Н. Харарі.

Конформізм та індивідуалізм не передбачають включення в конституювання культурного цілого особистісного начала людини. У культурі

людині відкривається безпосередня очевидність безконечного «царства духовного» (О. Лосєв). Освіта, продукуючи конформізм та індивідуалізм, протистоїть культурі й ігнорує її. Таким чином, часто інструментально налаштована освіта «відсікає» людину від соціокультурного цілого, його «живого» смислу. Залишається лише формалізована зона відчуження, від якої учень прагне «сховатися» у своїй самоті. Вона означає стан, ситуацію, яку «кожна мова вловлює через категорію буття, а не перебування, – зазначає Н. Хамітов. – Людина в самоті несе в собі усталеність і глибинну усвідомленість» [491, с. 19]. Тому самість є усвідомленою та внутрішньо екзистенціальною поглибленою самотністю. Самість є надзвичайно екзистенціально напружений стан і ситуація, яка виражає «буття-людини-самої-по-собі» [491, с. 19]. Якщо самість у межах освітнього простору не розвивається, а навпаки – «зсихається» до рівня еґо, якому не відома внутрішня єдність між людьми, соборність колективу, то індивід стає на шлях індивідуалізму та «відчуженого» колективізму. Тому орієнтація освіти на задоволення потреб «практичного життя», на виконання «соціального замовлення» призводить до ігнорування розвитку самої людини, точніше, розвитку її глибинних, метафізичних начал. Розвиток підміняється «імперативом конкуренції» і «висхідної соціальної мобільності» (Ж. Бодріяр) [58, с. 231]. Однак і сутність людини підміняється соціальною функцією. Причому мало в кого виникають сумніви стосовно істинності обраного напрямку.

Відсутність орієнтації на «живу», енергійну особистість зумовлює освіту на підміну проблем духовності ідеологією. Влада співпричетна останнім, але байдужа для перших, а точніше – вона не ігнорує дух (духовне) остаточно, оскільки живиться його енергією, проникає в усі сфери людського життя. Таким чином, влада – це «практичний дух». Так само, як в економіці енергія діяльності є «духом капіталізму» [84], то для влади її енергія має бути практичною. В освіті повнота духу проявляє себе у творчості, коли людина «зустрічається з собою». Очевидно, що влаштувати цю зустріч без присутності

людини неможливо. Самонадійні спроби освіти організувати подібні «зустрічі» виливаються в «педагогічний блуд» [96, с. 244], суть якого полягає в прагненні «вмонтувати» у свідомість необхідні для влади елементи. Патріотизм, творчість, свободу та багато іншого неможливо передати в результаті педагогічного впливу на «об'єкт виховання», оминаючи саму людину. Історичний досвід підтверджує, що за наказом можна змусити людину поступитися собою і через це нав'язати їй необхідні світоглядні та ідеологічні імперативи. Наказ і примус можуть «підірвати» людський дух, але зростити, надихнути його новою енергією вони не можуть.

Розмірковуючи над цією проблемою, С. Б. Кримський зазначає, що зі створенням незалежної України виникає надія, що таке нав'язування безповоротно залишилося в минулому. Здавалося, що «проблема духовності починає в сучасній літературі витіснити ідеологічні претензії світоглядної проблематики. Адже ці проблеми не лише перетинаються, а й серйозно відрізняються за своїм предметним полем» [231, с. 21]. Однак сьогодні для багатьох проблеми духовності розчиняються в ідеології та її імперативах. Варто зазначити, що державна, національна, ліберальна тощо ідеології породжені домінантним типом владних відносин. Бажання влади формувати «правильний» світогляд, «правильну» свідомість покладає це завдання на освіту. Однак наскільки такі прагнення відповідають викликам сучасності?

Історичний досвід підтверджує, що влада як основа конституювання освітнього простору переводить проблему духовності з виміру особистості у вимір соціального порядку. Вона ставить її собі на службу, ігноруючи той факт, що «духовність, – як показує С. Б. Кримський, – не тотожна духовному життю суспільства. Вона постає як спосіб самостворення особистості та конституюється у вигляді покликання свого носія. Якщо світогляд передбачає вибір образу життя, то духовність пов'язана з вибором власного образу, своєї долі та ролі, одним словом, із зустрічі з самим собою» [231, с. 21]. Енергійні спроби «нав'язати» духовність примусом обертаються своєю протилежністю – бездуховністю. Якщо освіта під контролем влади нав'язує учням ідеологічні та

світоглядні штампи під виглядом духовності, то це свідчить про її бездуховність. У результаті проблематичність особистісного начала підміняється безпроблемністю слухняних виконавців.

Отже, якщо влада ігнорує розвиток особистості, немає місця та духу. «Можна однозначно сказати, – пише С. Ф. Клепко, – яка влада, така й освіта. Наявні в кожному суспільстві реальні силові (владні) структури здобувають, а в деяких випадках просто присвоюють, – відбирають структуроване знання й організаційно (інституціонально) оформлюють його. У цій формі під контролем влади знання знову повертається народу. Фільтри влади на шляху до знань (освіта, засоби масової інформації, інститут секретності, архіви, музеї, видавництва тощо) мають за мету збереження встановленої силової структури» [213, с. 38].

Розуміння освіти виключно як «фільтру влади» не вичерпує всього її змісту. Історія засвідчує, що освіта продовжує існувати, зберігаючи себе як *простір розвитку людини*, навіть в умовах граничної дегуманізації соціальних відносин. Безумовно, влада детермінує в навчальному процесі її уявлення про себе та про людину. Хоча, крізь нашарування цих історичних обмежень з необхідністю проростає універсально-всезагальний людський зміст. Саме тому ми здатні розуміти, хоча і різною мірою, один одного.

На сучасному етапі немає причин турбуватися, що сучасна школа не навчає «технологіям влади». Подібні технології задаються логікою нашого повсякденного життя. «Мікрофізика влади» [468, с. 243–245] пронизує освіту в достатньому обсязі, щоб перетворити всі «гуманістичні» ідеали на їх протилежність – ідоли. Тому введення «громадянської освіти», метою якої є «навчання технологій влади, що визначають поведінку індивідів, підкоряють її певним системам влади (панування) й об'єктивують суб'єктів» [213, с. 48], не розв'язує проблеми. Адже не враховується той факт, що людина не «розчиняється» у відношеннях і розрахунках влади, вона завжди здатна вийти за їх межі. На нашу думку, сьогодні головною проблемою є наділення учнів досвідом особистості, а не влади. Однак, якщо другий вони отримають з

надлишком, то перший у реальності їх існування завжди буде складною та проблематичною справою.

Шлях систематичного «вигнання» дитини з дитинства і доведення її до наперед встановленої норми передбачає наявність у педагогічному процесі тих, хто знає, як і що потрібно робити, і тих, хто через свою недосвідченість чи малий вік має підкорятися знаючим. Ідеться про вихователів і вихованців, вчителів та учнів, викладачів і студентів – усі вони відтворюють логіку примусу, завдяки якій освітній простір у переважній більшості конституюється не в парадигмі творчого підходу, а під тиском влади. Остання є тим началом, що скріплює «освітній деспотизм», який проголошує «нерівність учасників педагогічного процесу як основоположну» [376, с. 75]. Попри дедалі більшу кількість заяв і декларацій про перехід освіти з суб'єктно-об'єктних на суб'єктно-суб'єктні відносини, все залишається майже незмінним.

Підґрунтям, на якому «проростають» у сучасній педагогічній практиці уречевлені відносини, є опіка і догматизм. Якщо дитина – це те, що має в результаті довготривалої «обробки» бути доведене до наперед заданого взірця, то домінантну роль у цьому процесі відіграє не учень, а вчитель. Перший постає об'єктом, а другий – суб'єктом. Їх відносини насамперед характеризуються нерівністю: перший підпорядковується, а другий – наказує; один «вище», а другий – «нижче». Догматизм є невіддільним супутником примусу (деспотизму), адже за дитиною не визнається здатність до саморозвитку. Її необхідно буквально «тягнути в істину», що робить голос освіти «монологічним», а не «діалогічним». Так з'являється ілюзія, що влада є необхідним елементом в освіті. Однак, влада постає «першою чесною вчителя» тоді, коли суть справи залишає «горизонт освітнього простору» [409, с. 114].

Влада в освіті – це компенсація професійної некомпетентності. Примушують тоді, коли не здатні надихати, тобто нездатний надихати педагог потенційно стає на шлях примусу. У результаті освітній простір, замість співтворчості, виступає ареною боротьби за владу. Це є результатом, як вважав

С. Л. Соловейчик, втрати віри в дитину, яка робить її кращою. Дійсно, учитель, який примушує, не вірить у дитину, відкидає дитину «вниз», змушує відчутти свою меншовартість. «Не вірити в дитину – означає чинити замах на неї, вбивати її. Ми не тому не віримо в дітей, що вони погані, а діти тому і стають поганими, що ми в них не віримо» [409, с. 114].

У психології давно відомо: щоб дитина була людиною, необхідно дивитися на неї як на людину; щоб вона була особистістю, потрібно ставитися до неї як до особистості. Проблема полягає в тому, що і той, хто дивиться та звертається, має бути особистістю. Адже, наш погляд та наше звернення дарує іншому лише те, що ми маємо. Питання в тому, що у нас є, щоб віддати? Є у нас віра в людину, і ми можемо дати дитині досвід людяності й особистості, а якщо цієї віри немає, тоді ми не посіємо її і в дитині.

Подібна ситуація зумовлена домінантним типом суспільних відносин у сучасному соціумі. «Учитель» переносить на свої відносини із «учнем» ту модель відносин, що має місце в повсякденності суспільного життя. У цій моделі «вчитель» сам існує поряд із відчуженим суспільним цілим. Він сам, так само як і «учень», постає «об'єктом маніпуляцій анонімних соціально-економічних сил» [72, с. 20–28]. У межах освітнього простору «вчитель» насправді є «об'єктом», через який транслюється «соціальне замовлення». Учитель – не джерело творчої діяльності, не Прометей, що запалює вогонь дитячих душ, а прагматичний інженер «людських душ», що збирає на освітньому конвеєрі однотипні моделі-функції відповідно до заданого алгоритму. Його творчість тут надлишкова, вона губиться у «павутинні» формальних методологічних настанов і положень. Постаючи загрозою для них, творчість посідає другорядні місця, хоча відповідно до природи освітнього процесу вона має бути його основою та способом здійснення. «Учитель» є об'єктом маніпуляцій освітньої бюрократії, яка, на кшталт того, як він залишає безголосими «учнів», так само позбавляє голосу і його [72, с. 192]. Суб'єктно-об'єктні відносини є домінантними у просторі освіти, де основою постає влада.

Отже, примус веде до деспотизму, який є підміною свободи всіх учасників освітнього процесу довільною діяльністю тих, хто переконаний у своїй «першості». Їх довільність ґрунтується на впевненості, що вони спираються на «природний» закон розуму. Довільність (сваволя) схильна до маніпулювання підпорядкованими індивідами, з метою допомогти «незнаючим» і «нерозумним». Цим виправдовується домінування владних відносин в освітньому просторі з їх діяльнісно-вольовим ставленням до учня. Вони займають місце, яке мало б належати (і в ряді випадків належить) його творчій самодіяльності. Однак остання в системі владних відношень зазвичай є недоступною для учня. «Коли заперечується самотрансценденція існування, – вважає В. Франкл, – саме існування спотворюється. Воно уречевлюється. Буття зводиться просто до речі. Буття людини деперсоналізується, а суб'єкт перетворюється на об'єкт. Об'єкт дійсно не здатний до самотрансцендування. Йому залишається грати роль пасивного матеріалу» [455, с. 82]. Саме такий матеріал чудово підходить для владного маніпулювання. Тому, на думку В. Франкла, якщо «заперечується самотрансценденція» та зачиняються двері для «смислів і цінностей», то суб'єктивні основи та мотиви заміщуються «процесом обумовлення» та залишаються шляхом «прихованого навіювання» здійснювати «обумовлення та маніпуляцію людиною. Саме уречевлення відкриває двері маніпуляції» [455, с. 82–83].

За таких умов відбувається «самореалізація» учителя, але за рахунок позбавлення такого права учня. Учитель-викладач, якщо в нього щось не виходить, може убезпечити себе, припинивши повноту своєї присутності, відійшовши в «тінь». Починають діяти, розділяючи та примушуючи, інституціональні механізми. Особистості відходять на другий план, а їх місце займають об'єктивовані, «рольові» індивіди. Учитель-викладач «скидає» на учнів-студентів усю потужність соціальної машини, проти якої більшість ще не здатна протистояти. Він, задовольняючись тим, що вписується у формальні правила, забирає в них можливість та право «бути людиною, самою

собою» [491, с. 19]. Ціль досягнуто, але за рахунок особистості, ціною втрати її сутнісних основ.

Якщо моделлю влади є суб'єктно-об'єктні відносини, то проникнення їх у сферу освіти об'єктивує її, тобто робить механізованим світом співмірних об'єктів. Саме тому «жива душа» дитини, керуючись «інстинктом самозбереження», втікає з цього «мертвого» простору, де її змушують уподібнюватися речі. Таким чином, настає «розрив» між життям та освітою. Остання у своїх претензіях бути підготовкою до справжнього життя перетворює себе на його протилежність, протиставляє себе життю. Для учнів чи студентів цей розрив є ще більш очевидним. Адже вони не можуть бути самими собою в освіті, згідно з принципами якої, мають «дорости» до даних їм готових зразків, відповідати певному шаблону. Їх самість витісняється з освітнього простору, вона не присутня в ньому. Це означає, що разом із самістю витісняється «екзистенціальна колізія вітально-душевного та соціального виявлення людини» [491, с. 24].

На нашу думку, організація освітнього процесу як «суперечки за владу» з неминучістю призводить до панування в ньому «маніпуляційного активізму», головної форми педагогічної практики. Лише усунувши «автономну людину, ми можемо, – вважає Б. Ф. Скіннер, – перетворити реальні причини людської поведінки з недосяжних у такі, якими можна маніпулювати, керувати й програмувати» [580, р. 218]. Саме до цього прагне освіта, яка запрограмована ідеями й інтересами влади.

Логіка організації освітнього простору, «проникненого духом» владних відносин, передбачає відстороненість людини. Існувати, але не в усій своїй повноті, а частково. Існування «частини» необхідне, щоб бути носієм певної «анонімної сили». Поки ти не присутній, вона займає твоє місце. Саме цією силою тримається відчужена соціальна структура, що протистоїть людині. Насправді вона є продуктом людської взаємодії, однак, після відчуження, претендує на самостійність. Проте зрозуміло, що без людських взаємодій відчужена соціальна структура не може існувати, тому використовує їх ресурс.

Для свого існування їй потрібні транслятори, носії її сили. Коли ми відмовляємося бути присутніми, ми існуємо як провідники деперсоналізованих соціальних сил. «Я навіть вважаю, – пише Дж. Агамбен, – що можна було б дати гарний опис псевдодемократичних суспільств, у яких ми живемо, простою констатацією: у межах цих суспільств онтологія повеління зайняла місце онтології ствердження, не в ясній формі імперативу, а в більш підступній формі поради, запрошення, повідомлення, які даються в ім'я безпеки, так що покірність наказу приймає форму співпраці та часто – форму веління самому собі» [4, с. 50–51]. З урахуванням зазначеного, сучасного громадянина «демократично-технологічних суспільств» можна визначити істотою, яка постійно підкоряється, «самим жестом, яким вона віддає повеління» [4, с. 51].

Кожна людина здатна відчувати дію чужої їй сили, коли крізь них діє чужа та ворожа їм сила. Хоча індивіди часто ідентифікують себе з нею. Це означає, що вони втратили здатність виходити за межі даності свого конкретного, практичного життя. Анонімна сила настільки часто заміщає їх, що люди перестають сприймати своє відчужене існування як ненормальне. Саме цей стан є бажаним в об'єктивованій системі освіти. «Учитель» односторонньо обдаровує «учня», передає йому певні знання, однак нічого на заміну не розраховує отримати. «Учень» – «мовчазний посуд», який має бути заповнений необхідними знаннями, уміннями та навичками. Пасивний матеріал, «сира глина», з якої професійний «гончар» виліпить горщик. Для Ж. Бодріяра відсутність можливості вільного «символічного обміну», циркуляції дарів, знаків і смислів є тим моментом, що породжує владу. Це ніщо інше як «захоплення влади шляхом одностороннього обдаровування» [59, с. 96]. Припинення «символічного обміну» призводить до утворення «згустків влади» (Ж. Бодріяр).

У міру втрати смислу поняттями «особистість», «свобода», «творчість», «універсальне», «культура» втрачається і досвід їх переживання. Це означає витіснення особистості та творчості з освітнього простору. Відсутність досвіду творчої особистості та творчості підміняється досвідом влади, і в цьому сенсі

сучасна освіта є відповідною до реалій «школою життя». Однак очевидно, що досвід влади не вичерпує всієї повноти людського буття. Але якщо з самого дитинства він виступає як домінуючий спосіб ставлення людини до світу та інших людей, тоді сподівання на те, що надалі ситуація зміниться, можна поставити під сумнів. Освіта забирає досить багато ресурсів і часу, щоб дозволити собі передачу «учням» лише професійних знань та інформації, вона зобов'язана надавати цілісний досвід життя.

У ситуації підпорядкування «ансамблю суспільних відносин» (К. Маркс) владним відносинам спілкування втрачає свою «потребу» і призначення. Воно унеможлиблюється за «монологічності» соціальної структури. Слово-наказ спрямовується згори вниз, від авторитету до новонавернених, від «вчителя» до «учня», від інституалізованого поля науки до дослідників, від адміністративних центрів до освітніх закладів, від ректорату та деканатів і далі до викладацького складу. Зворотного зв'язку не передбачається. У «чорну діру» владних відносин потрапляють не лише безпосередні учасники педагогічної практики, а й всі, хто задіяний в освітньому процесі [459, с. 69–75]. Безпосередній «контакт» вчителя та учня, тип їх відносин є лише вираженням наявної логіки суспільних відносин. Тому дійсної «зустрічі» не відбувається. Вона підміняється «механізмом» зовнішнього контакту. Взаємодіють не люди, а функції, соціальні ролі. Вони і сприймають один одного як персоніфіковані соціальні сили.

Однак подібне дистанціювання є насамперед дистанціюванням від себе, від живого спілкування, від культури та знання. Усе це механічно з'єднується в процесі комунікації, яка, на нашу думку, на відміну від спілкування, зорієнтована на інформацію та технічний бік взаємодії. Однак, якщо в освітньому просторі зникають основи для спілкування та діалогу, то зникає основа й для продуктивної зустрічі двох людей. Унаслідок цього можна спостерігати «усихання» всього змістовного багатства освітньої діяльності. Таким чином, знання зводиться до інформації, спілкування – до комунікації,

творчість – до комбінаторики, особистість – до функції, життя – до «школи», а процес освіти – до отримання диплому.

Творчість є не романтичною мрією, а необхідною умовою становлення людини. Ми маємо усвідомлювати, що це не просто бажане доповнення до педагогічної практики, а її суть. «У творчості, – зазначає В. Самохвалова, – знаходить своє вираження – серед багатьох інших мотивів і спонукаючих причин – глибоко приховане в людській природі прагнення проявити себе, “оформляти” свою силу, стверджуватися у своїй здатності володарювати над природними матеріалами та стихіями, переконуватися у своїй могутності майстра, художника. У творчості людина не може обманювати. Вона неминуче виявляє себе та свою сутність, закарбовані в створеному нею, оскільки у творчості вона робить все сама» [391, с. 34]. Людина народжується творчістю, походить з неї, а не входить у творчість для протистояння їй. Становлення людини з перших слів, кроків, із перших поривів думки та переживання не може відбуватися не творчо. Тому не варто помилково протиставляти повсякденне життя людини її творчим станам. Творчість є іманентною горизонту повсякденного життя, оскільки в ньому присутня людина. В освіті ця ситуація ще більш загострюється, оскільки вона є одвічним простором розвитку людини. Тут творчість немає бути випадковою, а повинна свідомо вводиться в педагогічний процес. Відсутність творчості постає причиною невдач різних освітніх реформ і численних нововведень [273, с. 89].

Зрозумілим стає те, що ми знаємо. Мало примусити учня вивчити матеріал, адже важливо змусити його зрозуміти, що означає «зустрітися» з предметом, відкритися йому і тим самим «відкрити його». Це також творче відкриття, з яких і складається освіта, що «спрямована на розвиток людини» [150, с. 147, 289–290]. Те, що залишилося невідкритим, не увійшло у свідомість, лишилося позбавленим смислу. Без смислу освіта втрачає своє призначення, тому цілком правомірним буде «визначення смислу освіти як утворення смислів» [398, с. 6]. Причому осмисленість освітнього процесу має бути як в учня, так і викладача. Адміністрація закладів освіти також має бути залученою

в діяльнісне спілкування з приводу утворення смислів. Це означає, що при орієнтації освіти на особистість, усі учасники навчально-педагогічного процесу мають бути співпричетні особистісному началу. Інакше кажучи, орієнтація на особистість в освітньому процесі є «орієнтацією на умови особистісного розвитку взагалі, включаючи сюди особистість не лише учня студента й учителя-викладача, а й адміністратора-організатора» [281, с. 66].

У структурі освіти, що здійснюється командно-адміністративними методами, у кращому випадку проголошується орієнтація на особистість учня-студента. Зі згоди інших учасників освітнього процесу не обговорюється наявність у них особистісного начала. Часто в межах інституту освіти, суспільства загалом, міжособистісні зв'язки орієнтуються не на особистість, а навпаки – на безособове начало. Без розвитку особистості всіх, «освіта неминуче вироджується в однобічність, у якій безликість (тому що особистість є лише там, де є розвиток і вільна творча діяльність) буде намагатися формувати особистість» [281, с. 66].

Для «байдужих» творчість залишається прихована під завісою «дива», для неї залишається лише влада як спосіб організації освітнього простору. Якщо відкриття нового породжуються лише особистістю, творчістю та свободою, то безлике породжує безликість, потворне породжує потворність, влада клонує лише себе. Освіта має віднайти силу бути самою собою, тобто чимось більшим, ніж засіб формування репродуктивного мислення [257, с. 66]. Лише прагнучи більшого вона зможе ефективно виконувати «обов'язок» щодо виконання соціального замовлення. Однак для цього не влада, а творчість має стати головною детермінантою освітньої діяльності.

Отже, творчість не лише протистоїть владі в освітньому просторі, а розкриває багатство людських досягнень. Творчість та влада є взаємозв'язаними, влада присутня у творчості. Для продовження свого життя, творчість має протистояти спокусі влади, адже для неї відкриті інші обрії. Влада в освіті постає останнім аргументом. Якщо вимір освіти може триматися владою, то її дух має творчу природу. Міра дійсної турботи про людину

вимірюється здатністю ввести творчість в освітній простір як його змісту та передумови.

Висновки до розділу 3

Влада відіграє важливе значення в процесах функціонування соціальних інститутів. Влада прагне забезпечити насамперед власні інтереси, плани та проекти. Влада – не «простий» засіб, а залишається собою за умови «постійного зростання». Влада продукує, виробляє, творить соціальну реальність і відповідного їй суб'єкта, активно проникає в смисли світу, ідеологізує їх і починає використовувати на свою користь. Там, де свої права заявляє влада, яка уособлює соціально-економічні потреби, відбувається зміна, переформатування реальності. Влада є неодмінною та головною умовою розвитку освіти та виховання, через що вони перетворюються на процес підпорядкування її цілям.

Широке використання принципу емерджентності пояснює розвиток складного з простого та виникнення порядку з хаосу. Емерджентність – це система, важливим параметром якої є утворення її енергії та структури мережевою організацією, а не визначення ієрархією. Відносно прості правила визначають способи взаємодії різних елементів. Однак сукупність результатів цих взаємодій може породжувати складні структури. Будь-яка система охоплює дещо більше за свої складові елементи, які можна розглянути окремо один від одного. Проте взаємодія між різними елементами та частинами породжує якість єдності, цілісності, організації. Емерджентними можна назвати ті якості та властивості системи, які відображають характер її новизни відносно якостей і властивостей її складових частин, взятих у їх окремішності, або мають іншу внутрішню організацію в системі іншого типу. Будь-який цілісний стан виявляє емерджентні якості.

Емерджентність необхідно розглядати як результат організації певної цілісності та як властивість частин цієї цілісності. Елементи системи (частини)

набувають в процесі взаємодії таких якостей, яких вони позбавлені у своїй окремішності. Емерджентність дає змогу окремим елементам при взаємодії у певній цілісності набувати нові властивості та якості. Емерджентну систему неможливо редукувати, звести до її складових частин. Усі характеристики емерджентності можна застосувати під час дослідження освіти. Особливого значення набувають «новизна» і «саморозвиток» як параметри емерджентності. Система освіти є цілісністю, у межах якої окремі індивіди, вступаючи у взаємодію, набувають нових якостей і властивостей, якими до зазначеної взаємодії вони не володіли або володіли лише потенційно. Визначає взаємодію всіх учасників освітньої системи принцип самоорганізації, тобто здатність визначати логіку власної діяльності відповідно до належного їй смислу.

На кожне нововведення впливають державно-адміністративні методи, намагаючись максимально підлаштувати «під себе», позбавивши його самоорганізації. Саморозвиток і самоорганізація не можуть бути «породжені» причинами, які є зовнішніми щодо них як процесів складних систем (науки, культури, освіти, права, суспільства, людини). Їх продуктивний розвиток може бути насамперед саморозвитком, який постає як творчий процес. У контексті такого підходу конституювання освітнього простору як «емерджентної» системи неможливе без включення складних систем. У такому разі освіта перестає бути простором самоорганізації та втрачає сутнісні ознаки.

Процес суспільних трансформацій закономірно зараховує освітню сферу у коло інтересів різноманітних соціальних інститутів, корпорацій, закладів. Освіта постає тим інструментом, за допомогою якого можна не лише вдосконалити соціальну систему, а й радикально змінити її. У такому контексті вона використовується для здійснення реалізації ідеологічних завдань, що стоять перед владою. Нині загострюється традиційне протистояння влади та творчості в освітньому просторі. Якщо присутність творчості диктується сферою належного, то присутність влади – сферою наявного. З огляду на це, спрямованість творчості та влади в освітньому просторі відрізняється. Попри їх протистояння, вони ніколи повністю не можуть витіснити одна одну. Влада

виступає тією зовнішньою силою, що скріплює та доводить до виконання належних форм освітньої практики. Однак саме творчість породжує та підтримує той смисл, що «живить» освітній простір і дає йому, попри різні соціокультурні трансформації, залишатися простором вільного міжособистісного спілкування.

Розділ 4

СОЦІАЛЬНІ ОБРАЗИ ОСВІТИ В АТТРАКТОРАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ

Експоненціальне прискорення соціально-економічних трансформацій сучасної цивілізації закономірно актуалізує потребу переосмислення усталених поглядів на процес відтворення форм сприйняття соціальної реальності та місця людини в ній. У швидкоплинному соціумі відбувається розмивання ідентичності людини та ціннісно-нормативних орієнтирів її існування. Кризові явища інформаційного світу зумовлюють відповідні трансформації традиційних способів передачі культурного досвіду та збереження сталих форм соціальної ієрархії, серед яких важливе місце завжди відігравала освіта. У цій ситуації постає питання: якими критеріями буде визначатися зміна навчання і виховання в горизонті викликів інформаційного світу? Важливо дослідити дискурс кризи освіти в контексті перспектив цілеспрямованого покладання орієнтирів її самовизначення.

4.1. Перспективи трансформації освіти в в потенціях конструювання реальності

У сучасному світі система освіти дедалі частіше описується термінами «криза», «проблема», «девальвація», «трансформація». Аналізуючи ці процеси, англійський соціолог Е. Гідденс вказує на три ключові риси, які характеризують сучасні соціальні інститути. Перша – це надзвичайна швидкість змін, які були приведені в рух сучасною епохою. Друга риса сучасних соціальних інститутів пов'язана з розширенням сфери змін, завдяки чому різні райони світу виявляються соціально й інформаційно втягнуті у взаємодію один з одним. Третя, визначальна риса сучасності стосується самої природи соціальних інститутів, зокрема інституту освіти [117, с. 17]. Особливе прискорення динаміка змін в освіті набуває в суспільствах, що визначаються як

«транзитні», «перехідні» суспільства. Одним з яскравих прикладів такого суспільства є Україна.

Формування незалежної української держави та ринкової економіки, подолання спадщини тоталітарного минулого, демократизація суспільних відносин, розвиток інфраструктури громадянського суспільства породжує суспільство «перехідного періоду». Зокрема В. О. Таран зазначає, що «перехідним» є суспільство, у якому «відбувається процес комплексних змін основних елементів усієї системи або трансформація однієї форми його самоорганізації в іншу. Такий процес глибоко зачіпає головні форми суспільного життя, що призводить до їх суттєвих змістовних змін» [417 с. 19]. Головним вектором цього процесу дослідник вважає «комплексний поступовий перехід від недосконалості попереднього соціально-економічного та політичного стану до більш прогресивної організації суспільного життя, яка б відповідала логіці внутрішнього саморозвитку перехідного суспільства» [417, с. 20].

Приймаючи логіку міркувань автора, разом із тим, не можна вважати *перехідним* лише таке суспільство, у якому основні системи рухаються обов'язково до «більш прогресивної організації». Адже вони можуть і регресувати, що також можна описати як «перехід», «транзит» суспільства від одного якісного стану до іншого. Перехідний характер соціально-економічних, культурних або політичних систем можна фіксувати навіть в умовах глобальної невизначеності, коли руйнування старих інститутів вже очевидне, а контури нових досі залишаються неясними. Визначити, наскільки вони будуть прогресивними та чи будуть прогресивними, не так просто.

Подібної думки дотримується І. Валлерстайн, для якого сучасна світова система «перебуває у стані структурної кризи та входить у період хаотизації, яка тягне за собою системну біфуркацію і перехід до нової структури, природа якої на даний час не лише не зумовлена але, в принципі, є такою, що не може бути наперед визначеною. Вона залишається відкритою для людського втручання та творчості» [584, с. 251].

Передбачення майбутнього, навіть на «об'єктивній» науковій основі, завжди залишаються неточними, адже в них обов'язково внесе свої корективи людська спонтанність, невизначеність і свобода. Більшість прогнозів зазвичай стосуються розвитку технологій і залишають осторонь розвиток людини та суспільства. Спонтанність людини, її відкритість до різноманітних можливостей і здатність ставати іншою привносять у розвиток суспільства ті самі елементи невизначеності. «Ніхто не знає напевно, що готує майбутнє і що буде працювати краще всього в суспільстві Третьої хвилі (сучасного суспільства – *М. Л.*). З огляду на це, нам потрібно думати не про одну масивну реорганізацію або про одну масивну революційну, нав'язану зверху катаклізмнену зміну, а про тисячі усвідомлених децентралізованих експериментів, які дають змогу перевірити нові моделі політичного прийняття на місцевому та регіональному рівнях до їх застосування на національному і транснаціональному рівнях» [427, с. 696].

Розвиток суспільства не може бути наперед визначеним, особливо якщо ми говоримо про розвиток демократичного суспільства. Інколи до суспільств, що постійно змінюються, застосовують термін «транзитивні суспільства». До цієї категорії зараховують «пострадянські суспільства» [21]. Проте, якщо відійти від вузько політологічного тлумачення концепції «демократичного транзиту», яка нині втрачає свою популярність [206], то можна побачити, що перехід, транзитивність поступово стають характеристиками загальносвітового цивілізаційного процесу. Варто нагадати, що назва однієї з праць видатного соціолога З. Баумана досить точно характеризує наш час як «плинну сучасність» та «добу непевності» [34].

На думку Е. Гідденса, стан «плинності» та «непевності» доповнюється «рефлексивністю соціального життя» [117, с. 132]. Рефлексивність полягає в тому факті, що «соціальні практики постійно досліджуються та реформуються в контексті нової інформації про ці ж практики, змінюючись у результаті цього в самих своїх основах [117, с. 132]. Згідно з цим твердженням, потрібно чітко уявляти природу цього явища, яка полягає у визнанні створення всіх форм

соціального життя знанням про них агентів. Знання є істотною частиною угод, які використовуються і відтворюються людською діяльністю. У всіх культурах соціальні практики щоденно змінюються у світлі неперервно підживлюючих їх відкриттів» [117, с. 132].

Проекти майбутньої освіти («освіти майбутнього»), що спираються на концепції постіндустріального (інформаційного) суспільства, ігнорують вказані «тривогу», «непевність» і «невизначеність». Вони не завжди враховують те, що майбутній стан суспільства може містити принципову «інакшість», і переносять у майбутнє теперішні уявлення про нього. Це беззастережне перенесення несвідомо здійснюється на засадах принципів «лінійного» мислення. Однак водночас розмови про майбутню освіту «прикрашаються» риторикою «гуманітаризації», складності й інформатизації. Стосовно останнього, то як і дорослі, «діти мають інформації більше ніж достатньо, – вказує Ю. Н. Харарі. – Замість цього люди потребують здатності використовувати інформацію, визначати різницю між важливим і неважливим, а передусім об'єднувати численні біти інформації в широку картину світу» [494, с. 321].

Необхідно визнати, що динамічний розвиток сучасності не дає змогу нам чітко спрогнозувати контури майбутнього суспільства. Звісно, «люди ніколи не могли точно передбачити майбутнього. Однак нині це ще складніше, ніж будь-коли, адже, якщо технологія дасть нам змогу проектувати наші тіла, мізки й розум, то вже не можна бути впевненим ні в чому, включно з тим, що раніше вважалося фіксованим і вічним» [494, с. 318].

Вказана невизначеність заважає ефективно підготуватися до можливих тектонічних трансформацій. Водночас вона не може бути перепорою для майбутнього, не може впливати на нього. «Майбутнє, – писав З. Бауман, – це безмежний простір свободи і, відповідно, випробувальний полігон для волі та вчинків людини. Тобто колиска та інкубатор, батьківщина та притулок мрії. ...Тільки про майбутнє можна мріяти, щоб воно стало іншим у порівнянні з тим, що було і що є, що нам відомо і що ми вже пережили. Майбутнє, як і раніше, уникає контролю» [33].

Отже, криза системи освіти є лише одним, хоча і важливим, моментом загальної світової кризи, особливо після пандемії. Її результати до сьогодні залишаються невизначеними. Так само і наслідки кризи освіти залишаються відкритими. Ми не знаємо якою буде «нова епоха», не знаємо, яка освіта буде затребуваною в нових умовах. Людина, яка народилася сьогодні, і якщо все буде гаразд, вона «житиме до 2100 р., – вважає Ю.Н. Харарі, – й навіть може стати активним громадянином ХХІІ століття. Чому нам варто навчити цю дитину, щоб це допомогло їй вижити й процвітати у світі 2050 р. чи ХХІІ століття? Яких умінь ця людина буде потребувати, щоб отримати роботу, зрозуміти, що відбувається, і знайти шлях у лабіринті життя?» [494, с. 318]. Проте, попри те, що майбутнє невідоме, ми можемо звернутися до минулого та теперішнього. Тобто, ми не можемо точно знати, якою буде освіта нової епохи, але в наших силах усвідомити, що зумовило її сучасну кризу.

Стосовно кризи вітчизняної системи освіти, то її кризовий стан визначається чинниками як локального, так і світового порядку. У контексті «локального порядку» ми виходимо з того, що українське суспільство є «перехідним». Злам і трансформація старих соціальних інститутів позначилися на функціонуванні інституту освіти. Разом із тим, посилення кризових явищ у вітчизняній системі освіти відбувається також унаслідок впливу світових процесів глобалізації, динамічного розвитку інформаційних технологій, нових способів виробництва тощо. Невизначений, «плинний» світ значно підсилює невизначеність і дезорганізованість «транзитних суспільств» та їх інститутів [270, с. 84]. Однією з важливих ознак подібної ситуації постає відсутність загальної позиції щодо визначення причин кризи освіти, а також традиційність підходу. Так, дослідники серед причин кризи системи освіти традиційно виділяють *економічні, соціально-культурні* чи *політичні* чинники.

Сьогодні, з урахуванням колосальних змін, що відбулися у світі, цього замало. Очевидно, тому в сучасному суспільстві актуалізуються філософсько-теоретичні дослідження ролі та призначення освіти. Адже роль, яку відіграє інститут освіти, є настільки вагомою, що доцільно визначати інформаційне

суспільство як «суспільство освіти» [385, с. 194]. Ускладнення самого навчального процесу, постійне оновлення програм, які спрямовані на пошук адекватних сучасності («суспільству освіти») методик викладання, актуалізує в ролі продуктивного предмета філософію освіти. Її завдання та функції «в системі науки і культури завжди полягали в осмисленні головних, “пограничних” проблем ставлення людини до освіти, місця в ній людини та її ролі у світі» [226, с. 328], – зазначає В. Г. Кремень. У цьому контексті філософія освіти постає насамперед «своєрідним “каналом зв’язку” між предметом філософії та розробкою вихідних установок, цілей і цінностей освіти. Саме в цьому вбачається розвиток філософії освіти як специфічного, своєрідного типу осмислення процесів навчання і виховання поряд з іншими формами їх концептуально-теоретичного аналізу в психології, педагогіці, логіці, культурології, соціології тощо» [226, с. 329].

Актуалізація філософії освіти зумовлена тим, що розв’язання проблем нового типу суспільства покладається насамперед на освіту. «Розв’язання глобальних проблем постмодерного суспільства значною мірою залежить від напряму розвитку освітньої сфери, яка відіграє відносно до нього проєктивно-моделюючу роль, – зазначає М. І. Романенко. – Саме визначення світоглядних і практичних засад формування освіти постмодерного суспільства стало основою проблемного поля формування філософії освіти як філософії освіти постнекласичної, динамічно нерівноважної та невизначеної відповідно до характеристик суспільства, яке вона має розвивати через формування відповідних якостей людини» [385, с. 195].

Таким чином, формування і ствердження нового типу суспільства (інформаційного, постіндустріального, техногенного, постмодерного, цифрового тощо) зумовлює необхідність формування нової освіти. Під її впливом освітня сфера має відігравати «проєктивно-моделюючу» роль, тобто формувати контури сучасного суспільства, у якому глибинні структурні зміни економіки вплинули на «енергетичну базу, технологію, інформаційну систему,

сім'ю і ділові організації, а останнє впливає на наше сприйняття світу» [427, с. 464].

У цих обставинах філософія освіти постає «критично-рефлексивним осмисленням цілей» [385, с. 197] освітньої практики та її соціальних функцій, які набувають нового змістовного та смислового наповнення в результаті зазначених структурних змін. Не викликає сумніву, що філософія освіти має визначати освітню практику в «контексті становлення цінностей, когнітивного потенціалу, мотивації розвитку тощо людини постмодерного суспільства» [385, с. 195].

Подібні міркування засновані на тому, що контури нового суспільства (на думку М. І. Романенко, це «постмодерне суспільство») вже відомі. Передбачено також, що відомими є характеристики людини, яка *потрібна* в «постмодерному суспільстві». Однак, якщо виходити із зазначених передумов, то філософія освіти обмежується осмисленням лише «постмодерної освіти», а саморозвиток людини розуміє крізь принципи функціонування «постмодерного суспільства». Зрештою, «постмодерна освіта» та «людина постмодерного суспільства» постають *засобами* вирішення «соціально-економічних» і «глобальних проблем» [384, с. 34–35]. Цілком закономірно, що попри визнання безперспективності відтворення освітою стандартів індустріально-капіталістичної економіки, М. І. Романенко відтворює ці стандарти, покладаючи на освіту завдання щодо активного впливу «на формування відповідних життєвих орієнтирів людей і соціальних відносин суспільства» [384, с. 34–35] з метою досягнення цілей стійкого розвитку. Він відтворює властиве «індустріально-капіталістичній економіці» прагматичне ставлення до освіти і людини.

На нашу думку, проблема полягає не в «прагматичному відношенні», а в тому, що ця економіка («Другої хвилі» – Е. Тоффлер) створила «індустріальний менталітет, який засновувався на практицизмі, підкреслював значущість критичної вимогливості та карав уяву, зводив людей до простих протоплазменних одиниць і насамкінець шукав інженерного розв'язання для

будь-якої проблеми» [427, с. 200]. Також потрібно враховувати, що індустріальність зовсім не була морально нейтральною, хоча і претендувала на це. «Вона постає, – зазначає Е. Тоффлер, – войовничою суперідеологією цивілізації Другої хвилі, з неї виникли основні ідеологічні напрями індустріальної епохи, як лівої, так і правої орієнтації» [427, с. 200]. Зрозуміло, що підтримку цих ідеологічних орієнтацій найбільш кваліфіковано могла здійснювати відповідна освіта.

Низка інших дослідників проблем сучасної освіти також визначають причиною кризових тенденцій в освіті зовнішні відносно неї явища та процеси. З огляду на це, причини кризи освіти, необхідність і напрями її трансформації визначаються не стільки проблемами саморозвитку людини, скільки соціально-економічними, цивілізаційними чи політичними чинниками. «У нашій загальноосвітній і професійній школі, – вважає С. У. Гончаренко, – з цілої низки напрямів утворився розрив між глобальними потребами суспільства та результатами освіти, між об'єктивними вимогами часу і загальним недостатнім рівнем освіченості, між професійною орієнтацією і потребами особистості в гармонійному задоволенні різноманітних пізнавальних інтересів, між сучасними методологічними підходами до розвинутих наук і архаїчними формами їх вивчення» [121, с. 177]. З огляду на це, криза сучасної системи освіти значною мірою «зумовлена вузькодисциплінарними установками сьогоденної освіти [121, с. 177], протиставленням її гуманітарних і природничих сфер, що негативно впливає на можливості людини орієнтуватися в умовах «народження постіндустріального інформаційного суспільства» [121, с. 177].

Отже, головна проблема освіти полягає в необхідності подолати розрив між *вимогами суспільства* (або держави) і реальним станом навчально-педагогічного процесу. Попри розмови про інформаційне суспільство як «суспільство освіти», або навіть про сучасне століття як «століття освіти» [402], зміну, трансформацію має здійснювати освіта. Водночас стан «нового» суспільства вважається вже визначеним, обумовленим і заданим. За межами

дискурсу постіндустріального («інформаційного», «постмодерного») суспільства опинилися сумніви щодо адекватності цієї концепції перспективам розвитку людства. З абстрактної наукової гіпотези вона перетворилася на ідеологічне підґрунтя соціальних проєктів, відповідно до яких відбувається зміна різних соціальних інститутів, зокрема інституту освіти [259, с. 115].

Варто зазначити, що представники освіти й інтелектуальних професій долучилися до розв'язання проблем і викликів «постмодерного суспільства». У результаті, в ім'я абстрактної гіпотези, соціологічного припущення, віри в «нове суспільство», «нову епоху», які будуть кращими за сьогоднішнє, руйнується наявна система освіти. Подібне оптимістичне ставлення до перспектив розвитку нової епохи ігнорує позицію багатьох дослідників, які наголошують на необхідності публічного обговорення характеру та способів переходу до майбутнього за характером і способом існування і розвитку суспільства. На їхню думку, перспективи розвитку історії є невизначеними, і тому потрібно не поклатися на «удачу», а докладати зусилля. Саме від них залежить те, якими будуть результати. «У найкращому випадку, – вважає І. Валлерстайн, – шанси на створення кращого світу 50 на 50. Однак навіть 50 зі 100 це досить багато. Ми маємо спробувати “схопити фортуна за хвіст”, навіть якщо вона від нас вислизає» [584, с. 136]. Хоча, на нашу думку, це не просте завдання. «Фортуна» сама визначає тих, хто може бути її обранцем, і навряд чи дозволить кому-небудь «схопити її за хвіст». Очевидно, що І. Валлерстайн має на увазі великі зусилля, які має докласти людина для творення власного життя.

Натомість, більшість представників вітчизняної гуманітарної думки описує майбутню епоху як наперед визначену, тому зрозумілу та «прозору» у теоретичному контексті. Як наслідок, її прищестя перестає залежати від бажання та вчинків окремого індивіда або спільноти. Їм залишається лише з різною мірою успішності пристосовуватися до існування в інформаційному світі як в новому середовищі. Причому зазначена необхідність проголошується подібно до кантівського категоричного імперативу. У цьому контексті людина не просто отримує різні нові можливості в умовах інформаційного суспільства,

вона повинна, зобов'язана всі свої сили докласти задля його пришествя. Так само й освіта, щоб відповідати «викликам» вказаного нового суспільства, має кардинально змінитися.

На нашу думку, абсолютизація інструментального підходу до розуміння ролі та призначення освіти зумовлює формування такої позиції, яка робить неможливим виявити кризу освітнього процесу взагалі [260]. Якщо освіта є лише інструментом досягнення зовнішніх для неї цілей, то проблема переноситься з її сфери в інстанції, які можуть і мають визначати напрями діяльності та конкретні форми бажаних результатів. У такому випадку криза стосується лише процедури визначення «правильних» цілей і способів їх досягнення. У результаті криза безпосередньо не стосується освіти.

Варто зазначити, що розмови про кризу освіти в нашій країні набули актуальності впродовж останнього десятиліття. До цього періоду, у перші роки існування незалежної України, освітній процес здійснювався за інерцією, спираючись на досягнення попередньої освіти. У неї були «свої особливості (внутрішня єдність, політехнічний акцент тощо), сильні сторони (систематичність навчання, високий рівень вимог, зв'язок з наукою тощо), слабкості (доктринальна заангажованість гуманітарного циклу, зв'язок з наукою тощо)» [133, с. 10]. Попри низку недоліків, вона успішно вирішувала свої завдання: розвивала розум і надавала знання, забезпечувала взаєморозуміння в багатонаціональній країні, здійснювала підготовку спеціалістів для високоякісного народного господарства.

Однак з ускладненням «соціальних систем, розвитком форм організації, зміною культурних форм» досягнень, індивідуального життя, стандарти освіти минулої епохи перестали відповідати викликам і вимогам сучасності. З огляду на це, проблема «кризи освіти» стала предметом наукових дискусій.

На відміну від нас, країни Західної Європи та США зіштовхнулися з кризою власної системи освіти ще у 1960-ті роки [238]. Причому сьогодні ця криза залишається актуальною проблемою суспільного життя. Так, Т. Фрідман у своїй праці «Плаский світ: коротка історія XXI століття» описує «тиху

кризу», яку переживають США. Серед головних причин цієї кризи він називає *кризу освіти*. «Сьогодні небо не падає, – зазначає вчений, – але це може статися через 15–20 років, якщо ми не змінимо себе. Водночас все свідчить про те, що ми поки що не збираємося цього робити, особливо стосовно питань всезагальної освіти – тут поки що сподіватися немає на що. Американська загальноосвітня система просто не сприяє появі достатньої кількості майбутніх математиків, учених, інженерів» [460, с. 345–346].

Дискурс кризи освіти має смисл як підґрунтя для визначення подальших перспектив її розвитку. Саме в кризові моменти визначається те, якою буде освіта майбутнього, які сили будуть впливати не лише на її зовнішній, технологічний вигляд, а і на зміст, мету чи засоби її існування. Це передбачає зміну самосвідомості суспільства й активізацію захисних функцій освіти відносно фізичного та духовного здоров'я суспільства, до «екології» людини. Для цього необхідно, щоб «коеволюція природних, соціальних і культурних систем змінила парадигму “панування” людини над природою, суспільством і самою собою, а у відносинах між людьми, спільнотами, групами, етносами тощо має переважати культура діалогу і згоди, узгодження різних інтересів, терпимості та плюралізму цінностей, але зовсім не всеядності та морального хаосу» [70, с. 14]. Це один із найважливіших напрямів адекватної сучасності освіти, вважає Л. П. Буєва. Хоча реалізація цього принципу в предметному змісті й аксіологічному забезпеченні освіти є справою величезної складності та тривалості.

Досить часто сучасність характеризується як межа, перехідний стан між індустріальним і постіндустріальним суспільством. Відповідно, висувається гіпотеза щодо економічного характеру «першого» та «постекономічного» характеру «другого» [187]. Однак невідомо, скільки саме буде тривати перехідний період «сучасності». Так, Ф. Фукуяма вважає, що її межі простягаються в «дурну безкінечність» [473]. Отже, «затягується» і перехід від «економізованого» до «постекономічного» суспільства. З огляду на це, освіта в майбутньому буде визначатись або економічними, або «постекономічними»

детермінантами. Останні, якщо і претендують на якісно інший характер, то мають бути не зовнішніми, а внутрішніми, тобто бути водночас своєрідною самодетермінацією.

Варто зауважити, що способи існування у сфері культури визначаються як «самодетермінація» [18, с. 669–670]. Тому можна припустити, що в майбутньому «постекономічному» суспільстві головний вплив на освіту буде чинити не стільки економіка, як культура. Саме на неї покладається завдання наповнити предметний зміст освітньої діяльності в умовах постекономічного суспільства аксіологічною спрямованістю, «введення антропогуманістичних критеріїв і оцінки результатів своєї діяльності відповідно до ціннісного підходу» [69, с. 13]. Можливо, боротьба між культурою й економікою за характером освітнього простору буде боротьбою не лише за майбутні перспективи розвитку людства, а й існування самої людини.

Фактом є те, що на сучасному етапі вже не держава, а економіка «поглинає душі» людей. Її могутність та активність впливу на всі аспекти життя постійно збільшуються. Усе змінюється, однак незмінним залишається принцип накопичення капіталу. У результаті вихід із тривалого транзиту «сучасності» в «постсучасність» виявляється, на нашу думку, рухом на місці. Він, як стверджують автори книги «Філософія грошей», полягає у визнанні сучасного глобального економічного суспільства з його домінантою – грошима – новою реальністю, яка потребує «нової духовності». «Гроші – це суб'єкт духовності, її предикат. Навіть Бог не може замінити їхньої сили. Навпаки, у найпотаємніших сподіваннях людини він має стати надійним помічником у накопиченні грошей і збільшенні багатства» [293, с. 16]. Апофеоз економічного обертається комодифікацією всіх інших сфер людського буття. Економічне прагне підпорядкувати, маркувати, класифікувати всі інші сфери суспільного життя. Для того, щоб вони ефективно функціонували, їм необхідно мімікрувати під образ панівної сили економічного та його головної сили – грошей [252, с. 163–164].

Упродовж ХХ ст. культура та «дух» втратили своє значення під впливом ринкової економіки і були витіснені на «периферію» повсякденного існування людини. Вони не змогли довести свою корисність, їх зайвість, непрактичність і «нераціональність» стали підставою для подальшого розвитку світу економіки. Залишився лише той мінімум, що виявився необхідним для перетворення «людини метафізичної» на «людину-споживача». Однак для повноцінного існування культури цього мінімуму виявилось замало, вона редукується відповідно до виробничих потреб. Це є цілком закономірним, оскільки людина, яка усвідомила на початку ери ринкової економіки, що «знання – це сила», відчула себе повновладним господарем світу. Пізніше «відбувся соціальний та інтелектуальний вибух, викид колосальної творчої енергії, який дав змогу побудувати багате та технічно розвинене суспільство, реалізувавши з часом для частини населення планети позолочений вік. Символом нового ладу стає *місто «виробляюче»* (місто-фабрика, місто-підприємство), яке повсюдно реалізує модель розширеного виробництва та відтворення» [334, с. 68].

Життя людини, як і розвиток культури, є невизначеним. Наперед заданий масштаб – це доля тих істот, які «щасливі» своєю визначеністю. Людина, за своїм призначенням, позбавлена такої чіткості та виваженості. Хоча людина здатна також відмовляти собі в обов'язку бути людиною. «Нелюдське» постає «дзеркалом людського», його постійною спокусою та попередженням про його виродження. Таким чином відкривається можливість дегуманізації людської діяльності. Економіка, що стала «всім» і «привласнила» всі сфери життя, перетворилася на авторитарну силу. Вона задає масштаб розвитку людини, спираючись не на її внутрішні енергії, а на силу грошей. Саме в останній період історії, в умовах фінансової економіки, гроші перетворилися на всезагальну форму соціальних зв'язків. Таким чином, можна стверджувати, що гроші, які виникли ще за царя Креза (VII ст. до н.е.), у часи «капіталізму, тобто в контексті сучасної системи ринкових відносин» [334, с. 65] стали могутньою силою.

У кожній економічній системі панує практичний розум, тобто здоровий глузд і розсудок. Для економіки закономірним є прагнення вийти за межі утопічних рефлексій, стати абсолютною силою. Вона містить в собі претензію на всезагальність, що є наслідком ринкових відносин. «Ринок є не лише економічним принципом взаємодії, а і його універсальною, всезагальною парадигмою. Ринок допускає правомірність будь-яких мотивів і цілей, за умови їх співвіднесення з мотиваціями та цілями решти учасників обміну. Разом із тим, усе підкоряється раціональній обумовленості та необхідності» [180, с. 434]. Економіка має свою логіку розвитку, яка задає параметри розвитку людини. Охопивши всі сфери людського життя, вона отримала здатність диктувати індивіду правила та норми поведінки, спосіб його репрезентації у світі. Економізація простору людського існування сприяла економізації людини, а також виникненню і домінуванню *«людини економічної»* [180, с. 435]. Варто зазначити, що в умовах ринку і ринкової конкуренції *«функціонують не критерії соціальної справедливості, пропорційності, відповідальності, а критерії ефективності, економічної вигоди, взаємного узгодження»* [180, с. 435]. Такого роду організація діяльності породжує *«економічну людину»*, яка відповідає вимогам ринку і його правилам.

На нашу думку, всі переваги та досягнення економіки мають сенс лише тоді, коли вона, виступаючи однією з найголовніших сфер людського життя, ставить цілі, що перевищують економічну цілераціональність. Однак цього не відбувається, оскільки абсолютизація цілераціональності призводить до втрати смислу економіки – вона вже ні для чого і ні для кого (окрім самої себе) не існує, тому що не залишилося нічого, окрім і поза нею. «Економіка перетворює суспільство, – зазначає В.В. Ільїн, – на гігантський механізм для збільшення благ. А там де економіка, там на чолі всього стоїть вартість, яка все визначає, починає і завершує – усе економічне життя. Грошова, вартісна економіка реагує лише на ті завдання, які виходять із цілей вигоди й ефективності. Панування поняття економічної ефективності, яке характеризується якомога більшим

зростанням матеріальних благ і грошей, тоталітарне у своїй тенденції» [180, с. 436].

Під тиском матеріальних благ і грошей змінюються цінності, а разом із ними – культура й освіта. «У кліматі напівосвіти, – вважав Т. Адорно, – виживають змісти освіти, уречевлені як товар. Це відбувається за рахунок їхнього істинного змісту і живого ставлення до живих суб'єктів» [6, с. 136]. Деякий час, через ототожнення культури й освіченості, здавалося, що розвиток економіки супроводжується розвитком культури. Однак виявилось, це був насамперед розвиток тієї освіти, яка має задовольняти потреби виробництва, що безперервно зростає. Хоча освіта без культури подібна до тіла без «душі». Фактично це був розвиток освіти, яка не мала потреби в «душі». Людина звільнилася «спочатку від релігійного, а потім і від метафізичного контролю над її розумом і мовою» (вираз голландського теолога К. А. фон Персена), але замість очікуваного «повноліття людства» (Д. Бонхеффер) це привело в «країну зруйнованих символів» (П. Тілліх), до «сплющеного» індивіда на Заході та тоталітарних соціальних конструкцій на Сході [334, с. 68–69].

Для мислителів класичної епохи, а також представників «срібного віку» очевидною була «нетотожність життя та культури» [46, с. 162–174]. Економіка сприяє потужному вибуху життєвих сил людини, їх легітимізації та сакралізації. Вона спрямована на їх задоволення, що проголошують головною стратегією людського існування. Культура не «вмирає», вона активно включається у світ товарно-грошових відносин, у якому вона також потрібна, але в редукованому вигляді. Пройшовши випробовування «декультурації», культура як товар втягується в орбіту «економічного». «Смерть культури» не означає її зникнення. В історії людської думки «смерть» культури фіксується як її перехід у цивілізацію. У традиції, уособленій О. Шпенглером, цивілізацію розглядають як антитезу культурі, як штучне протиставлення живому, творчому й органічному. Цивілізація є неминучою для культури. «Кожна культура перебуває в глибокому символічному зв'язку з матерією і простором, у якому і через який вона прагне реалізуватися. Коли мета досягнута й ідея

(тобто вся множина внутрішніх можливостей) завершена і здійснена в зовнішньому, тоді культура раптом застигає, відмирає, її кров згортається, сили її надламуються – вона стає цивілізацією» [508, с. 167–168].

У цьому статусі культура не твориться, а консервується, зберігається та використовується. «Розквіт» системи освіти у ХХ ст. ґрунтується на використанні нею культурних надбань. У наш час криза освіти зумовлена деонтологізацією знання та переходом його у форму готової інформації. Можна припустити: якщо перше потребує культури як сфери свого існування, то друге функціонує в площині цивілізації. Культура безпосередньо пов'язана з освітою як розвитком людської суб'єктності, натомість цивілізація може задовольнятися освітою в ролі процесу засвоєння корисного знання («напівосвітою»). «Масова культура та напівосвіта, як доводить Адорно, – зазначає М. Д. Култаєва, – утворюють спільний простір, де відбувається духовна деградація людини, смисл життя якої зрештою зводиться до престижного споживання так званих культурних і освітніх благ. Це також стосується й академічної культури, надмірної методичної опіки студентів у вищій освіті, зведення освітнього процесу в школі до засвоєння елементарних культурних технік та упредметнених знань, які можна продати на ринку праці або купити за них “потрібних людей” і завести “друзів”, щоб досягти успіху за їх допомогою» [236, с. 157].

Дискусії про культуру, що посилено ведуться в контексті сучасної педагогіки, свідчать про відсутність її в освітньому просторі. Спроба ввести культуру, а через неї та ціннісні виміри в освіту є фактично відкритим визнанням дистанційованості освіти від культури. У такому освітньому вимірі функціонує без втрачених у процесі трансформації цінностей і культури. Приналежність до світу культури необхідна не лише для легітимізації статусу офіційно визнаного транслятора культурного досвіду від одного покоління до іншого. Також потрібно враховувати, що в освітньому процесі «співіснують в єдності та в суперечностях раціонально обґрунтовані контексти культури в системі знань й ірраціонально-спонтанні, інтуїтивно-фантазійні форми-утопії,

ілюзії, міфи. Буття людини, як і вона сама, є суперечливим. Воно поєднує в собі як смислову визначеність, так і абсурдність, а ці крайнощі можуть односторонньо домінувати в різних ситуаціях і культурних просторах» [70, с. 13].

Хоча динаміка сучасного світу знецінює та робить непотрібним цей досвід, він не потрапляє в підручники. «Усе виглядає так, ніби в нас вкрали спадковий дар, який здавався таким, що не відчужується, здавався найнадійнішим, – дар обмінюватися життєвим досвідом, – зазначає З. Абдулаєва. – Причина цього явища є очевидною: акції досвіду сильно впали в ціні. Усе виглядає так, ніби їх нестримне падіння продовжується» [1, с. 25]. Безумовно, без культури як способу людського буття, як неорганічного органу сприйняття метафізичних вимірів універсуму, чужий досвід постає у вигляді сукупності даних, як зовнішня інформація, що не переживається, не відчувається, а тому і не сприймається молодим поколінням. Потрібно враховувати, що всі «ідеальні» програми освіти підлягають істотним корекціям, оскільки людина засвоює не лише «ідеали належного», а й досвід реального життя з усіма його «гріхами й помилками», заблудженнями й ілюзіями, які також входять в культуру та передаються з покоління в покоління [70, с. 17].

У результаті соціально-економічних трансформацій сьогодні «культура» часто постає в ролі напису на музейних експонатах, що виставляються на туристичних маршрутах. Насправді це приховує нашу неповноцінність, є елементом пластичної «хірургії духу» (А. В. Босенко). У такому контексті культура – це вже не «світ людини», а «резервація», спеціально відведене місце, де людина більше не творить, а швидше отримує «індульгенцію», споживає «залишки духу». Сучасна освіта, яка ставить завдання розв'язати проблему гуманізації власного змісту, має усвідомити факт «дегуманізації» та «декультурації». Тобто відхід від традиції наповнювати навчальний процес культурно-антропогуманістичним змістом. У цьому контексті можна погодитися з думкою А. В. Босенко: «Там, де культура є способом світовідчуття, не існує проблеми оволодіння культурою! Спосіб

життєдіяльності є способом культуротворення. І лише там, де культура безкінечно далека від живої людини, там сама культура є нестерпною межею, породжуючи тугу за людським змістом, за сутністю, як бажання та вічне прагнення до недосяжного, нескazanного» [63, с. 130]. «Туга» за культурою викриває втрату людського змісту в освіті та є діагнозом її кризового характеру. Там, де є розуміння проблеми, відкривається можливість її розв'язання. Без перебільшення можна зазначити, що освіта, яка функціонує в ситуації відсутності самодостатнього смислу і не відчуває потребу в ньому, виявляється позбавленою культурного й антропогуманістичного змісту.

Система освіти, яка намагається зберігати інституційно закріплену культуру, насправді стосується до трансформованої культури. Тому втрата її соціальних позицій сьогодні, на нашу думку, є симптомом трансформації інституційно визнаних і легітимізованих зразків культури. Однак сумнів викликає впевненість, що інституційно закріплена культура вичерпує горизонт культури як такої. «Жива», динамічна культура завжди залишається поза увагою тих, хто ставиться до неї офіційно. Вони віддають перевагу не культурі як динамічному, живому процесу, як способу існування, творчості, а готовим, муміфікованим результатам культурного процесу. У суспільстві, де згасає творче полум'я культурної пам'яті, на її місце встановлюють інститути пам'яті. Вони не заміняють «картини» історії, у якій, на думку О. Шпенглера, «пам'ять засвоює собі враження чуттєвого» [508, с. 162] («емоційно-образного» – *М. Л.*).

В історії філософської думки ця суперечність О. Шпенглер визначає, про що говорилося вище, як протистояння «живої» культури та «цивілізації», у якій це життя «згасає». Також потрібно не забувати, що культура і цивілізація є досить високим рівнем розвитку людства. У такому разі те, що намагається транслювати за зовнішнім владно-адміністративним замовленням освіта, є далеким як від неї, так і від культури. Фактично при вмінні транслюється «внутрішня акультурність» зберігати зовнішній культурний і цивілізований вигляд. Ретранслюється не освіта, а її ерзац, який Т. Адорно визначає як «напівосвіта» [6]. Однак життєвий досвід засвідчує, що внутрішній зміст

виявляється більш живучим і сильним, тому постійно «проривається» крізь цивілізаційну оболонку. Варто зазначити, що цивілізація не вичерпується зовнішніми правилами та нормами поведінки. Вона встановлює внутрішню дисципліну, яка не відома варварству. Можна стверджувати: освіта, що відтворює високотехнологічне варварство, заперечує сама себе. З огляду на вказане, вітчизняну систему освіти потрібно унеможливити від «варваризації», тобто стати на шлях «окультурення» навчального процесу.

Згідно з поглядами М. Вебера, капіталізм також має культурно-духовні передумови свого розвитку – протестантську етику. Однак пам'ять про «метафізичне» походження капіталізму залишилася в минулому. Інструмент, що мав свідчити про «богообраність», сам перетворився на «бога» [84, с. 184]. Економічна діяльність не надходить ззовні, адже тепер вона сама формує, нав'язує та диктує смисли життя людини. Покладання цілей людського існування відбувається всередині економічної сфери. Розсудок як домінуючий спосіб впорядкування економічного простору досягає тут свого апогею. Розсудок – це інструмент діяльності, що має свої чітко окреслені параметри [194].

Цілі діяльності задаються *не розсудком, а розумом*. Таким чином, сфера свободи, метафізичний вимір людського існування впорядковується не розсудком, а розумом. Проте для розсудкової раціональності метафізичний вимір залишається «за дужками». Розсудок не виходить у ті сфери людського життя, де можна отримати метафізичний досвід свободи, тому розсудок невірний. Це призводить до негативних наслідків. «Занадто багато стає можливим у світі звільненого Прометея, – зазначає А. Неклеса. – Однак нове рабство має шанси стати “гірше попереднього”: свобода технічно оснащеного насилля та контролю над людською особистістю обернулася на практиці реалізацією “кошмару конвеєра”, деструкцією, поставленою на потік, високотехнологічними війнами і тоталітарною антиутопією і мільйонними гекатомбами» [334, с. 69]. Натомість розум визначається не «зовнішньою причиною чи потребою», а «внутрішнім смисловим змістом реального процесу

життя». Розум має «безпосереднє відношення до *самодетермінації*» [319, с. 374–375].

У сучасній системі смислових координат людина «світу економіки» (І. Валлерстайн) цілком вписується у його процеси. Показовими є сучасні спроби економічної науки претендувати на статус «королеви» суспільних наук через поширення «економічного імперіалізму» [42]. Сучасна освіта (свідомо чи ні) приймає претензії економічної науки та практики як даність. Тому принципи економічної діяльності переходять у принципи діяльності освітньої сфери. Тип мислення, властивий товарно-грошовим відносинам, стає домінантним типом мислення освіти. Це цілком закономірно, якщо враховувати ситуацію, коли «духовно-культурні цінності розуміються абстрактно та мало що дають для цілеспрямованої діяльності, вже не орієнтованої на вищі смисли в їх традиційному розумінні. Природний світ замінюється на культурний, а він – на економічний», – зазначає В. В. Ільїн [180, с. 429]. У цьому контексті вже не культурне, а економічне мислення раціонально зорієнтованого *homo economicus* постає на передній план. Розвиток такого мислення в процесі творення, яке передбачає економічну діяльність. Фактично це мислення є «феноменом сучасного духовного життя, яке породжує нові смислові відносини» [180, с. 429].

Принцип економічної ефективності, максимізація прибутку за мінімізації вкладень не передбачає, на думку В. С. Біблера, культури як «способу буття», культури як форми «одночасного буття та спілкування людей», «постійної ризикованої та відповідальної самодетермінації людської свідомості та буття», культури як «актуалізації світу вперше» [53, с. 280–281]. Світ втрачає свою «свіжість» та «об'ємність», редукуючись, як вважав М. Гайдеггер, до «картини світу» [481, с. 41–62]. Лише світ, що перестав бути «чарівним», перестав бути «таємничим». На думку М. Вебера, він міг стати «жертвою ринкової системи» [84, с. 206]. Тотальна економізація життя людини робить культуру надлишковою, і тому стає неприйнятною для комерціалізованої освіти. Однак освіта це ні що інше, як процес розвитку людської суб'єктності. Причому він

може відбуватися лише по обидві сторони «барикад». Він стосується і дитини (учня, студента), і дорослого (учителя, викладача). Лише за цих умов «барикада» трансформується в простір співтворчості, а не взаємопротистояння. За умови розвитку суб'єктності всіх учасників освітньої справи освіта стає співпрацею [133, с. 6].

Однак такий сценарій не так просто впровадити в сучасних умовах. Адже освітній простір позбавлений внутрішньої логіки, освіта обслуговує потреби реального існування, а не вирішує внутрішні суперечності. У такому випадку мета освіти задається економічними імперативами сьогодення. Ринок праці передбачає досягнення економічної ефективності, а не становлення універсальних здібностей людини та її культури. Освіта продукує індивідуумів, які прагнуть і можуть максимально вигідно продати власні знання та здібності на ринку праці. Немає нічого негативного в тому, що в таким чином зорієнтованій освіті навчають «потрібним», корисним дисциплінам, тобто таким, що збільшать вартість, тобто ціну і цінність того чи іншого випускника. У цьому контексті важливо вчити культурі праці, у якій «євразійська цивілізація відрізняється не в кращу сторону від цивілізацій конфуціанської або протестантської культури. Без цього на сучасному етапі будь-який випускник будь-якого закладу освіти виявиться соціально нездатним і вразливим» [133, с. 6].

Зазвичай вважають, що економіка перебуває «по ту сторону добра і зла» – вона ефективним засобом господарювання в умовах обмежених ресурсів. Однак у сучасних умовах річ полягає саме в тому, що економіка із *засобу* перетворюються на *ціль*. У ХХІ ст. накопичення капіталу більше не має жодних цілей поза собою. За межами економіки немає нічого достатньо потужного, що могло б протистояти їй як критерій та міра її розвитку, відповідності цілей і способів їх реалізації. Використовуючи терміни І. Канта, можна стверджувати, що розум перестав визначати мету розсудкової діяльності. Потрібно пам'ятати, що свою позицію мислитель вибудовував в епоху Просвітництва, коли ідеали свободи, рівності, братства здавалися можливими для здійснення, так само як і

досягнення «царства» розуму. Сьогодні ситуація сильно відрізняється – перше місце належить активності розсудкової діяльності [254, с. 64].

Розуміння ролі та значення культури не може вдовольнитися введенням до освітнього простору додаткових гуманітарних дисциплін або збільшенням годин. Усе це буде продовженням використання традиційного підходу до навчального процесу, тобто підпорядкування культури зовнішнім цілям. Культурні «ритуали» у вигляді вже мало потрібних і незрозумілих дисциплін не зможуть розв'язати проблеми відсутності власне культурного змісту в навчальному процесі, не оновлять безпосередніх взаємозв'язків між суб'єктами освітнього простору. Культура тут виступає не в ролі основи, а «прикрасою», «декорацією». Звідси випливає вже усталена методика підміни культури дизайном. «Так, нині всюди вчиняють “культурні дизайнери”, – зазначає Ж. Бодріяр, – у суспільстві, де індивіди жорстко детерміновані наслідками розподілу праці та своєю частковою функцією, вони прагнуть “наново сформувані” їх за допомогою “культури”, інтегрувати їх під однією і тією ж формальною оболонкою, полегшити обмін функціями під знаком культурного просування, вписати людей у “оточуюче середовище”, як дизайнер це робить з об'єктами» [57, с. 140]. Головне – це технічно, технологічно вміти декорувати прагматизм розсудкової економізації життєвого світу людини під культуру.

З огляду на вище сказане, можна стверджувати про загальну чинну позицію в освіті: «туга» за культурою компенсується через декоративні імітації, «симулякри» культури. Однак логіка руху навчального «механізму» залишається тією самою, навіть якщо здійснюється спроба введення тих або інших інновацій. Для того, щоб стати на шлях дійсного оновлення, освіті потрібно подолати «принцип адміністративної самодостатності», поєднання права на творчий експеримент у дослідженні глибин людської «душі» з моральною відповідальністю за його наслідки, подолання «сліпого» запозичення чужих моделей масової культури й освітніх програм, захист високих зразків класичної та вітчизняної культури. Деполітизація, лібералізація

та плюралізація освіти й культури зовсім не означає втрату «душі», «духу» чи «основи громадянської позиції» [70, с. 13].

Щоб освіта повернула «душу», їй необхідно долучитися до «духу», однак не для більш ефективного виробництва «людського капіталу», а тому що інакше освіта існувати не може. І для освіти, і для людини культура – це є способом дійсного, справжнього буття. У міру долучення до нього людське отримує реальні окреслення.

Прагматизація й ігнорування гуманізму властиві економіці не через чийсь «злий» намір, а завдяки властивій їй розсудковій логіці мислення. «Економічна раціональність» (В. Зомбарт) – це «раціональність розрахунку, калькуляції та економії» [172, с. 237]. Коли економічна раціональність витісняє всі інші способи сприйняття світу, тоді користуватися культурою можна так само, як і будь-яким іншим об'єктом, включаючи людину. Нині вона, як і раніше, постає в якості одного з важливих ресурсів поступу економіки.

Освіта, якщо стає цілком залежною від економіки, позбавляється внутрішнього смислу діяльності, а також фактично не виконує покладені на неї очікування й обов'язки. В контексті сучасності економічний прагматизм змушує освіту звернутися до своїх витоків і переосмислити власне призначення. Тотальність економічного змушує переосмислювати мотиви максимізації прибутку, раціональної ефективності, що передбачає її вихід за власні межі. Разом з тим, надія на подальший розвиток освіти покладається на економіку, на її здатність виходити «за себе». Повернення внутрішнього смислу освіті як людинотворчої діяльності стане можливим тоді, коли людина перестане бути лише ресурсом економічного зростання.

4.2. Практики виробництва еліти у формулах влади і освіти

Завдання освіти полягає у формуванні громадянина. Також вона є середовищем підготовки, виробництвом *потрібної* людини. Розвиток

особистості розуміють як приведення себе у відповідність до потреб чинної соціально-економічної системи. Згідно з цими вимогами, педагогічна спільнота висуває різноманітні моделі підготовки такої людини та методики їх практичної реалізації. У результаті пропонується формувати не особистість, а громадянина соціуму, який має бути підготовлений відповідно до заданих критеріїв. Натомість Ж. Рансьєр стверджує, що «кожен громадянин – це також людина, яка *творить*» [376, с. 128]. Рівність можлива «лише між людьми, тобто між індивідами, які розглядають один одного лише як розумних людей. Навпаки, громадянин – мешканець політичної фікції – це людина, яка населяє країну нерівності» [376, с. 109]. Відповідно до зазначеної нерівності громадяни розділяються на тих, хто навчає, пояснює та володарює (еліти) і тих, хто навчається, засвоює та виконує накази (маси).

Натомість у наш час стверджується думка, що розвиток суспільства загалом і держави зокрема залежить від рівня освіченості, яку розуміють як володіння конкретними знаннями з можливістю їх ефективного використання для особистісних і суспільних потреб. Причому вони мають перебувати між собою в злагоді та гармонії. Ці наперед задані критерії «представника соціуму формуються через освітні технології» [62, с. 164–165], – вважає А. Бойко.

Принцип формування людини відповідно до визначених державою або суспільством критеріїв виявляється вкоріненим у нашій свідомості. Зазначена традиція репрезентована, наприклад, у вигляді явної вимоги до освіти – формувати еліту країни. «Якість освіти – це рівень нації та її еліти, – зазначає Т. Нагорняк, – без якісної освіти національна еліта не сформується» [39]. Творення еліти в певному розумінні є одним зі способів конституювання кращого образу людини. Згідно з усталеними уявленнями, еліта має втілювати в собі ідеал кращого. Проте, в умовах нерівності, зворотним боком вимоги формувати еліту є процес формування мас, для яких ніби потрібна інша (неелітарна) освіта.

Можна стверджувати, що питання про еліту є спробою розв'язати проблему *самоідентичності* людини. Водночас виникає намагання перекласти

на освіту завдання *визначення ідентичності*. «У визначенні людиною власної ідентичності й свого місця у висококонкурентному, а подекуди й жорсткому світі, – зазначає В. Г. Кремень, – величезну роль відіграє система освіти. Саме вона покликана формувати громадянську позицію молодого покоління, його здатність усвідомлювати виклики новітньої доби й уміння дати на них адекватну відповідь» [224].

Еліти зазвичай уособлюють собою певний образ, зразок. Залежно від того, яким є цей образ, формується зразок, образ, з яким пересічна людина прагне ототожнити себе. Цей образ водночас постає як щось небуденне, «трансцендентне» відносно практичного життя і як таке, до чого може долучитися будь-хто завдяки власній праці та талантам. Еліта та суспільство, у якому вона набуває чинності, тісно взаємопов'язані: характер суспільства визначає еліту і навпаки. Питання про еліту актуалізується саме в кризові моменти для суспільства. Розгляд проблеми еліти є виразом надії на те, що саме еліта повинна і зможе виправити і подолати кризову ситуацію. На нашу думку, пошуки еліти в такому випадку – це спроба зняти відповідальність з себе.

Соціальна історія показала, що інститут освіти – це головний інструмент селекції еліти. Зрозуміло, що і сьогодні саме на освіту першочергово покладається відповідальність за формування еліти для сьогодення й особливо для майбутнього. Вважається, що проблеми суспільства можуть конструктивно вирішити його кращі представники. У контексті перспектив розвитку «інформаційного суспільства» кращими претендують бути люди, які пов'язані з науковим мисленням і знаннями. У такому разі функція селекції еліти покладається на вищу освіту, яка поступово стає доступною вузькому колу обдарованих людей («мисляча, інтелектуальна еліта»). Усі інші не зможуть «перейти Рубікон» вищої освіти та приречені поповнити ряди посередності («керовані маси») [441, с. 18–19]. На думку В. П. Андрущенко, «ми маємо бути готовими до визнання (і толерантного прийняття суспільною свідомістю) того простого й незаперечного факту, що не лише не кожен, а більшість не зможе «здолати науковий Еверест», ввійти в когорту «мислячої еліти», яка підніметься

над наявним буттям і визначить обрії майбутнього. Натомість суспільство має погодитися з тим, що підготовка когорти інтелектуалів – справжньої, а не позірної національної еліти, яка створить і впровадить високі технології, організує виробництво, задасть духовно-моральні параметри нового стилю життя, розгорне перспективи й покличе (поведе) за собою суспільство, – є єдиним реальним шансом і засобом прогресу, до якого ми прагнемо» [441, с. 19].

У наведених вище міркуваннях «мислячу еліту» пов'язують виключно зі здібностями, обдарованістю, а не з владою і багатством. Однак, відомо, що еліта завжди пов'язана з владою. Так, Г. Моска вважав елітою найактивніших у «політичному відношенні індивідів» (панівний клас), які «орієнтовані на владу» [575, с. 50–53]. Для нього вони постають «організованою меншістю», яка керує «неорганізованою більшістю». Еліта – це люди, що займають найвищі щаблі та ієрархії влади, це та меншість, що панує над більшістю і визначає всі аспекти її життя. Влада формує еліту та через неї відтворює себе, власні функції та повноваження.

Постановка проблеми еліти засвідчує її актуальність, причому для кожного суспільства. Так, для України, де постійно ведеться дискусія стосовно еліти, відбувається її періодична зміна. Якщо наявна еліта не має достатнього авторитету, то не може формуватися солідарність громадян, а особливо це стосується нашої країни, де існують різноманітні погляди на минуле, сучасність і майбутнє суспільства. Подібна ситуація засвідчує, що держава Україна за роки незалежності так і не консолідувала власну еліту. Адже вироблення ідеології, що загальноприйнята більшістю, є прерогативою й обов'язком еліти. Це цілком закономірно, оскільки в суспільстві, у якому відсутня більш-менш стабільна соціально-політична структура, відсутня й еліта. Питання про еліту – це інший бік питання про майбутнє, адже відповідно до нього також визначається ставлення до минулого і теперішнього суспільства.

Історично еліта виникає в контексті суспільно-економічних, культурних і політичних трансформацій. Відповідно до традиції, сьогодні завдання

«формувати еліту» покладено на освіту. Саме тому актуалізується питання освіти в контексті її здатності виконувати зазначене соціальне замовлення. Від вирішення цього завдання залежить те, яким буде майбутнє суспільство та людина. Однак вирішити його можна за допомогою залучення високоякісної освіти, адже відбулася і постійно відбувається зміна соціальної структури суспільства, яке ми називаємо сьогодні інформаційним. Його центральною ознакою є домінування науки, наукових знань. Головними чинниками та елементами організації та структури суспільства стають університети, науково-дослідні інститути й організації. Їх діяльність створює «суспільство знань» [159, с. 40]. Натомість Д. Белл зазначав, що це суспільство, у якому посилюється роль наукових досліджень і «організації системи освіти» [43, с. 204].

Розуміння суті освіти, внутрішньої логіки її становлення надає можливість свідомого, цілеспрямованого покладання орієнтирів її трансформації. У такому разі зміни вітчизняної системи освіти визначатимуться не політичною чи економічною доцільністю, а внутрішньою логікою розвитку людини. Водночас, це дасть нам змогу оцінити, наскільки покладений обов'язок «формувати еліту» взагалі відповідає сутності освіти. Адже в «суспільстві знань» кожна людина є особистістю і може бути носієм якісних здібностей і навичок не лише в певній сфері діяльності, а й в політичному управлінні [159, с. 41].

Якщо метою освіти визначити становлення людини, то для розв'язання зазначених проблем потрібно «заглибитися» в проблему розвитку людської суб'єктності та зіставити її з завданням підготовки еліти. Оскільки еліта тісно взаємопов'язана з владою, то необхідно дослідити ефективні шляхи взаємодії освітнього простору, влади та еліти.

Відомо, що людина в ролі суб'єкта влади підлягає впливу ряду об'єктивних, незалежних від неї тенденцій. Першу можна умовно назвати «логікою залежності від влади». Завжди, навіть успадковуючи вищу владу, суб'єкт зацікавлений в її зміцненні та збереженні. Так само пересічна людина

зацікавлена в «сильній», стабільній владі. І владна особа, і «проста» людина в контексті такої позиції не належать собі: суб'єкт влади (правитель) зобов'язаний йти чітко визначеним шляхом, належати не собі, а державі. «Проста» людина залежить від політики «правителя», тому має виконувати те, що далеко не завжди відповідає її інтересам [159, с. 74].

Другу тенденцію можна означити як межу тиску влади на людину (народ, масу). Не завжди усвідомлюється той факт, що навіть найсильніша влада не в змозі «виліпити» із суспільства все, що б їй захотілося, а особливо в наш час. Влада може позбавити людину її суто людських якостей – моралі, свободи, зробити матеріально залежною, але завжди залишиться те, що є власне людським. Адже суспільство, як і людина, в контексті всіх тираній, авторитарних і тоталітарних режимів ніколи не є абсолютно пасивним матеріалом. Завдяки цьому всупереч бажанням влади виникають бунтівники, опозиціонери, революціонери [159, с. 74]. Навіть якщо вони і не досягають своєї мети, але суспільство та влада ніколи не залишаються такими, як були. Так, спалення Джордано Бруно на аутодафе в 1600 р. в Римі означало не перемогу інквізиції, а навпаки – початок епохи Просвітництва.

Окрім влади в суспільстві на людину діють глибинні сили, глибинні ірраціональні умови, які ставлять певний «непереборний бар'єр» реформуючій волі та силі законодавця. Духовно-ціннісні засади, носієм яких у суспільстві є культура, є тим фундаментом, на основі якого можна обмежити і навіть припинити владний тиск [453, с. 211–212]. Влада, яка ще намагається уособлювати старі принципи управління, яка традиційно все ще думає за законами формальної логіки, не може бути конкурентною стосовно тих трендів, які демонструє сучасний світ.

Так само як тип влади є результатом відповідної організації суспільства, так і еліта формується під впливом певного типу влади та способу управління. У цьому плані можна говорити про еліту феодального, буржуазного, тоталітарного суспільства та відповідного їм типу влади. У соціально-філософській і політологічній науці трактування поняття «еліти» неоднозначне,

що свідчить про його структурну складність. Виокремлюються два головних підходи: аксіологічний та альтиметричний. *Аксіологічний* підхід ґрунтується на початковому значенні поняття «еліта» («найкращі»). Відповідно до нього, індивіди, які належать до еліти, володіють вищим інтелектом, талантом, здібністю, компетентністю, а також вищою моральністю в порівнянні з пересічними індивідами, які постають «масою», що потребує керування. Еліта в цьому контексті постає «поводирями». *Альтиметричний* підхід оцінює належність до еліти за фактом володіння індивідами реальною владою та впливом, без суттєвої «прив'язки» до їх інтелекту і морально-етичних якостей [159, с. 20].

Варто зазначити, що сьогодні альтиметричний підхід у трактуванні поняття «еліта» є найбільш поширеним, оскільки, по-перше, надійних критеріїв належності до еліти не вироблено, попри намагання прихильників ціннісного підходу. Еліта – це та частина суспільства, яка володіє впливом і реальною владою. У цьому аспекті потрібно розрізнити формальну та неформальну еліти. Влада та вплив формальної еліти ґрунтуються на її місці в державних структурах. Представники неформальної еліти можуть не належати до офіційних структур, але вони впливають на світогляд і поведінку значної частини суспільства [159, с. 20]. Деякі представники неформальної еліти виступають як «совість нації».

Розрізняють також реальні еліти (які діють) і контреліти, які планують з часом зайняти домінуюче положення в суспільстві. Також еліти розрізняються за сферою діяльності, за статусом. Виділяють також номенклатурну та ситуативну еліти. Важливим завданням кожного суспільства є прагнення до формування високої якості наявної в ньому еліти, а також забезпечення постійного відтворення продуктивної, конструктивної еліти. Якість еліти оцінюється професійністю, високою результативністю із забезпечення суспільства і людини необхідними засобами життєдіяльності [159, с. 21]. Це означає бути відповідальним перед собою та кожним громадянином. Таку еліту

формує та створює освіта, яка висуває високі вимоги до тих, хто хоче присвятити себе діяльності на благо суспільства та держави.

Представник еліти має бути прикладом, зразком того як жити і діяти. Адже кожне суспільство є успішним настільки, наскільки може поєднувати політичні, економічні інтереси з етикою та моральною відповідальністю. Кожний індивід, визначаючи напрями і мету власного життя, шукає належного зразка для власної самоідентифікації, пошуку себе.

Замінити необхідність пошуку себе, пропонуючи готову зовнішню форму, може соціальна роль. Проте вона не може повноцінно замінити процес саморозвитку людини. Соціальна роль не ставить завдання розвитку людини, вона є автоматизацією та збереженням того, що раніше було перспективною можливістю людського життя. Тепер те, що було можливістю, втрачає своє значення. У результаті індивід немов би добровільно погоджується бути функцією. Натомість «індивід-функція» залучає собі на допомогу анонімну силу соціальної системи, яка рухає ним та визначає його життєдіяльність, однак робить це безвідносно до людських якостей, змушуючи виконувати певну соціальну роль.

На нашу думку, таку соціальну роль виконує еліта. Адже її формування передбачає процедуру приведення індивіда у відповідність до вимог суспільства. Причому навіть елітна роль покладає жорсткі межі розвитку індивіда. Йому необхідно адаптуватися до вимог, які висуває суспільство до виконавців певної ролі. Потрапити до еліти (до «правлячого класу») можна за умови відповідності цим вимогам, за умови бажання та здатності обмежити свій розвиток, поступитися принципами.

Термін еліта означає «кращий», «обраний». Однак «кращі» далеко не завжди входять в еліту і не завжди займають владні позиції в суспільстві. Окрім того, не завжди відповідають вимогам свого часу. «Обрані» можуть дозволити собі ігнорувати «актуальні потреби» свого часу. Унаслідок цього вони «проходять» крізь жорстку ієрархічну структуру соціуму та виходять на рівень загальнолюдської історії («на рівень вічності»). У цьому контексті варто

згадати відому тезу Г. С. Сковороди: «Світ ловив мене та не спіймав». Подібний вихід за межі утворює передумови розгортання творчості. Зазвичай «кращими» та «обраними» творчі особистості стають у контексті історії вже після смерті. «Свій», локальний час жорстоко карає їх за вибір свободи. У цьому розумінні, знаковим є те, що згаданий напис викарбовано на могильній плиті Г. С. Сковороди.

У сфері владних відносин еліту розділяють на «політичну» і «володарюючу». До останньої належать «всі групи, які можуть і реально чинять вплив на владу» [159, с. 22]. Еліта, що пов'язана з володарюванням, формується відповідно до принципу наявної соціальної структури. Навіть коли вона приходить у світ у результаті революції, конструювання нової соціальної структури постає її головним завданням. Тому ефективно виконувати завдання «формувати еліту» можна тоді, коли освіта переорієнтована на задоволення потреб реального суспільства. Становлення «творчої еліти» (духовної, мислячої, інтелектуальної) водночас є процесом творення людини та культури. У просторі культури інший тип взаємодії: тут всі співтворці. З огляду на це, домінантним типом зв'язку стає не конкуренція, а діалог. «Діалог, – зазначає О. Білий, – це свого роду легітимаційна матриця. Причому ключовим моментом у процесі будь-якої легітимації є визнання символічної пропозиції – нехай то буде образ провідника, лідера чи інституції. Ідеться про виникнення символічного порядку, на базі якого функціонують соціальні інституції та здійснюється перетворення індивіда на детермінованого соціального суб'єкта, а також забезпечується усталеність соціальної ієрархії» [160, с. 37].

Потрапити в «правлячий клас» досить не легко. Звісно, в цих умовах ще тяжче нести відповідальність за власні вчинки та рішення. Однак в екзистенціальному плані «соціальна роль» гарантує «відхід» від необхідності бути відповідним людському призначенню. Тобто необхідності обирати себе, а не потрібні для функціонування соціуму «ролі-функції» [552, с. 32]. Безпроблемність людського існування свідчить, що індивід діє автоматично. Останнє стає можливим завдяки вживанню готових форм соціальних зв'язків,

які сприймаються як природні, наперед дані. Попри те, що немовля може увійти в людський світ виключно творчо, людина здатна «забувати» свою сутність, яка є проблематичною, цілком складається із зусилля «як в перший раз». Залишаються лише доведені до автоматизму результати-продукти дитинства.

Водночас життєдіяльність у режимі автоматизму фіксує стан «відторгнення» людини від себе та власного життя. Існування в готових соціальних формах починає протистояти індивіду, а отже він перестає бути присутнім у них. Суть їх для нього не є важливою, вона другорядна. Але якщо вся тотальність існування «людини-функції» переважно відбувається в таких готових соціальних формах, то людина, власне як людина, а не роль, залишається не упізнаною та нездійсненою. На нашу думку, у цьому режимі людина уречевлюється, перетворюється на річ, і їй залишається можливість обирати образи, ролі й маски власного «єго», але не себе, свою екзистенцію та сутність.

Отже, можна говорити про дві стратегії становлення «людського». Одна стратегія спрямована на проблематизацію індивіда й світу, на трансформацію основ власного способу буття, а друга – на ствердження людської самості та трансформацію навколишнього середовища. Перша стратегія передбачає своєю умовою трансцендування як спосіб існування «людського», а друга – облаштування практичних, життєво повсякденних умов свого існування.

Прагнення вийти за межі реального існування є властивим людині в кожній із двох стратегій життєдіяльності. Вони відрізняються способом покладання цих меж. Для однієї стратегії ці межі мають онтологічну природу, а для другої – *соціальну* (не суспільну). Звісно, людина живе серед інших людей і змушена узгоджувати свої дії з діями оточуючих. Кожен індивід отримує певний соціальний статус і відповідно до нього виконує соціальну роль. Такий вимір людського існування описано в рольовій теорії особистості або «теорії соціальних ролей», у межах якої людина здатна рухатись суто в координатах соціальної ієрархії наявної структури. Становлення особистості тут

підміняється її рухом за наперед даними масштабами соціальної ієрархії. І хоча ця теорія дійсно описує певний момент у життєдіяльності людини, однак спроби розширити цей момент до всезагальності та надати йому фундаментальне значення для людського буття є хибними. Зазначена теорія описує людей, які «охоплені імперативом конкуренції та висхідної соціальної мобільності» [57, с. 231], – писав Ж. Бодріяр.

Однак людина, яка редукує своє життя до керованого «імперативом конкуренції» змагання за виживання в складних структурах соціальної піраміди, позиціонується тут як людина «взагалі». Зазначений спосіб існування не постає як природний, нормальний, тобто такий, що відповідає призначенню людини. Така людина є насамперед «соціалізованою істотою» [512, с. 35], яка наділена розумом, що постає ефективним засобом для боротьби за виживання. Саме цим людина відрізняється від інших істот. Проте людина є чимось більшим, ніж «соціалізована істота», адже її життя не вичерпується лише принципом конкуренції, а самореалізація людини не обмежується висхідною соціальною мобільністю.

Паралельно зі ствердженням «економічного суспільства» (А. Гальчинський) набула поширення думка, що *homo sociologicus* (людина соціальна) поступилася місцем *homo economicus* (людині економічній). Хоча низка дослідників продовжує використовувати модель «людини соціальної». Поширеність її застосування відтворює реальну «розщепленість» суспільного буття людини. Соціальна реальність розщеплює людину та використовує її як «одномірну людину». Варто зазначити, що наше повсякденне існування у більшості випадків не вимагає від нас усієї повноти присутності, адже достатньо функціонувати, виконуючи певну соціальну роль. Унаслідок цього теоретичні абстракції соціально-гуманітарних наук мають здатність до матеріального, тобто практичного втілення. Теорія, що звужує людину до абстрактної *homo sociologicus*, є далекою від істинного положення речей. Однак ця хибна стає можливою завдяки тому, що в ній репрезентується реальність «оберненого» світу.

Дискусії стосовно людини соціальної або економічної опредметнилися в концепції соціального й економічного детермінізму. Від них власне бере початок формування моделей соціальної й економічної людини, які П. Вайзе назвав «монстрами соціальних наук» [80, с. 115–116]. Однак ці «монстри» існують не лише у сфері науки, а й в сучасному повсякденному житті. Соціальна реальність економічного світу з необхідністю породжує ці форми існування людини. «Індивід-функція» прагне *пристосуватися* або *підкорити* навколишній світ залежно від того, яку функцію він презентує своїм життям. *Homo economicus* і *homo sociologicus* за всієї їх відмінності є крайніми виявами одного і того самого, а саме – відчуження світу від людини. Зокрема П. Вайзе зазначав, що «теоретики-суспільствознавці наділили своїх модельних людей (*homo economicus* і *homo sociologicus*) такими здібностями, які дають змогу їм вижити лише в рівноважному світі, але не у світі нестабільності. Якщо трохи загострити формулювання, то світ постійно пристосовується до цих стабільних потреб *homo economicus*, тоді як *homo sociologicus* з поспішною покірністю приводить свої потреби у відповідність до даних і стабільних вимог системи; отже обидві живуть у стані рівноваги зі світом, що їх оточує» [80, с. 115].

Однак людський світ не є статичним та рівноважним. Навпаки, людина входить у нього через заперечення реальних форм свого існування в ньому, шляхом їх постійного творчого відтворення. Проте для соціуму, у якому домінує відчуження, цілісність, складність і багатогранність світу є зайвими, оскільки їх неможливо організувати, розрахувати та контролювати. Людина, яка «не впізнає» у світі себе, прагне приборкати його шляхом панування над ним, чим ще більше віддаляє світ від себе. Світ і людина в такому разі сприймаються як продукт, готовий результат, що не має історії свого походження. На нашу думку, граничним виразом апологізації зазначеного стану речей є позиція аісторизму, популярна у філософії останніх десятиліть.

У світі реальних політики й економіки міжособистісні відносини постають як *суперництво*. Це означає, що «інша» людина постає потенційною загрозою моєму «ego». Конкуренція в такому разі витісняє *співробітництво*.

Залежно від розвитку суспільства основою становлення людини є саме конкуренція. Так, згідно з поглядами З. Фрейда, суперницькі відносини формуються в сім'ї від самого народження дитини [461, с. 117–118]. З огляду на це, можна дійти висновку про вкоріненість конкуренції в природі людини. Хоча домінування конкуренції в міжлюдських відносинах передбачає іншу систему відносин. У контексті антропогуманізму, це перетворення людини на річ серед інших речей, або ж іншими словами – це її уречевлення. «Очевидно, – писав стосовно цього Е. Фромм, – що взаємовідносини між конкурентами мають бути засновані на взаємній байдужості» [461, с. 118]. Той факт, що в декларованому в марксизмі становленні «людського в людині» первинну роль відіграє *спів-*буття з іншими, втрачає своє значення внаслідок характеру поширених в індивідуалізованому, заснованому на конкуренції, соціумі відносин між індивідами. Конкуренція тут постає як розділення, протистояння, а отже і дистанціювання одного індивіда від іншого.

Варто зазначити, що конкуренцію, на нашу думку, не можна вважати *природним* механізмом відбору кращих представників «роду людського». Вона зумовлена соціальними причинами. У конкретній практиці певного суспільства конкурентну боротьбу можуть вигравати різні за якостями індивіди. Це залежить від наявних у суспільстві інституційних норм, цінностей і традицій. Отже, конкуренція має справу, якщо можна так висловитися, з виміром конкретного періоду, а не «вічності». Натомість творчість виходить за межі конкретного соціального виміру. «Творчість є не стільки оформлення в кінцевому, творчому продукті, скільки розкриття безкінечного, політ у безкінечність, не об'єктивація, а трансцендування. Творчий екстаз (творчий акт є завжди екстаз) є проривом у нескінченність» [46, с. 210]. Отже, творче ставлення до дійсності має інший вимір, ніж конкуренція, воно *«надконкурентне»*.

Водночас потрібно зауважити творчу роль конкуренції в становленні європейської цивілізації. На думку англійського історика економіки Н. Фергюсона, конкуренція є одним із шести унікальних інститутів і пов'язаних

з ними ідей, що дала змогу «західній конечності Євразії домінувати над світом майже 500 років» [442, с. 44]. Західна Європа «наздогнала» Китай та інші великі країни Сходу «зокрема тому, що її політика й економіка були більшою мірою конкурентними» [442, с. 45]. Стосовно культур, то їх суперництво без спілкування та взаємозумовленості їх існування перетворюється на суперництво чужих одна одній цивілізацій. Культури не можуть існувати одна без одної, вони розкриваються одна в одній. Культура здійснюється у «відстороненості» від себе та виході на контакт з іншою культурою.

Людина, як результат розвитку культури, є істотою, яка постійно змушена, шукаючи гармонійної рівноваги зі світом, порушувати її. Вона «приречена» на фундаментальну нерівновагу, на постійний вихід за межі наявної реальності. Таким є спосіб самотворення людини. Звідси і присутність творчості як необхідного атрибуту буття людини. Вона надає їй можливість перетворювати навколишній світ і себе у *своє-інше*. Саме завдяки творчості як сутнісному виміру людського утримується єдність багатоманітності її виявів у культурі. Людське буття – це не редукція до механічної рівноваги і водночас не еклектичне поєднання прагматичних проявів людини, а процес безперервного становлення людини як особистості. «Ідея особистості, – зазначає Н. В. Хамітов, – виступає однією з суттєвих рис і цінностей західного шляху людського буття у світі» [491, с. 283]. У такому разі на місце «редукованої рівноваги» приходять єдність. Завдяки постійному виходу *trans-*, *μετά-*, за «межі самої себе», завдяки «ек-статичному», на думку М. Гайдеггера, існуванню «поблизу буття», людина зберігає саму себе, істину в собі та для себе [481, с. 31].

Безумовно, соціальна система, що детермінує індивіда в ситуації відчуження, підміняє собою реальний світ на хибне існування. У такому контексті світ життя людини немов втрачає власне ім'я. Вимовляючи слова й імена, індивід залишається в самому собі, у сфері власного існування. Йому немає до кого звертатися, адже навколо «уречевлений» світ і «уречевлені» індивіди. Це означає бути в повсякденності буденного існування. «Буденність –

це вимір людського буття, – зазначає Н. В. Хамітов, – який є присутнім на будь-якому етапі історії людського роду та фундаментальною ознакою якого виступає безособовість, що породжує буттєву *монотонність-як-перебування*» [491, с. 254].

У стані самоти індивід вигадує назви, що не охоплюють предметності світу, і не передбачають за собою реальності. Ці назви «зливаються» сьогодні в тотальний інформаційний потік симуляції та «постправди». Світ, що втратив ім'я, перетворюється, на думку Р. Барта, на «ідеологізований міф». Призначенням «перекрученого міфу» є перетворення «історичної інтенції» в природу, «минушого – у вічне» [27, с. 269] і навпаки.

Екзистенціальний досвід засвідчує, що «віддалений» світ і відчужені люди непокоять індивіда, який прагне «повернути» їх до і для себе. Ця «непрозора» тривога може вилитися у два способи повернення повноти світу, а саме в панування і творчість. Творчість передбачає *відтворення* світу, однак не через його свавільне конструювання, а швидше шляхом надання самому світу можливості через особистість розкрити себе, висловитися [351, с. 24–26]. Тобто не говорити замість світу, перебуваючи в упевненості, що він «німий», а прислухатися до його «промовистого мовчання». У такому разі творчість необхідно розуміти як екстаз, як вихід за себе. Ні *homo economicus*, ні *homo sociologicus* не потребують «екстатичного» існування. Ці дві моделі є способами існування новоевропейської людини, що повертає світ для себе за допомогою влади. У цьому контексті відомим є висловлювання Ф. Бекона: «знання і могутність людини співпадають» [78, с. 12]. Воно репрезентує процес перетворення світу в об'єкт застосування сили, об'єкт підкорення та володіння. Людина, яка зосереджується лише на облаштуванні світу як приватної «домівки», насправді опиняється «бездомною». Для М. Гайдеггера «бездомність стає долею світу» [481, с. 207].

Увійшовши в стан «самоти» як «перебування віч-на-віч із долею під тиском зовнішніх обставин» [491, с. 18], людина немовби «закриває» для себе світ і власну істину, а також починає тяжіти до «монолітно» застиглих форм

життя. Їй стає необхідним отримати точку опертя. У ситуації прагматизації всіх аспектів життя індивід переконується в очевидності реальних соціальних зв'язків і закономірностей. Згідно з такою очевидністю, конструктивним виходом із прагматизованої реальності постає перехід до «правлячого класу». Життєва стратегія індивіда зорієнтована на сходження щаблями соціальної структури. Відтепер, вона і є його «домом», і долаючи щаблі соціальної піраміди, індивід намагається позбутися бездомності. Моделі *homo economicus* та *homo sociologicus* у цьому моменті не відрізняються одна від одної, оскільки є відображенням редукції в сучасному світі людської цілісності до абстрактної частковості. Індивід втрачає своє призначення та родову сутність. Вона не має попиту в суспільстві, а часто просто суперечить згаданому Ж. Бодріаром «імперативу конкуренції» [57, с. 231]. Тому індивід сам прагне звести себе до абстрактної функції, яка має більше шансів успішно продатися на ринку праці, адже це – ще один спосіб піднятися на вершину соціальної структури.

Виконуючи соціальне замовлення, система освіти відтворює зазначені тенденції. Тому для студента цілком природним є бажання вивчати лише те, що в майбутньому знадобиться йому в професійній діяльності, що буде зараховано як додаткова перевага в конкурентній боротьбі на ринку праці. Студент, відповідно до логіки економічного суспільства, прагне відтворити себе як спеціаліста, товар. У цій ситуації додатковий людиноутворюючий зміст культури сприймається як зайвий. Тепер пріоритет належить не людині в повному розумінні цього слова, а професіоналу. Безумовно, прагнення людини бути професіоналом є позитивним моментом.

Проблема професійності безпосередньо пов'язана з проблемою «еліти», яка постає своєрідною формою запитування про можливість універсального розвитку людини в сучасному суспільстві. Всередині цього запиту вже є відповідь: у сучасному суспільстві цей розвиток є неможливим для більшості людей. Освіта, яка вважає виконання «соціального замовлення» своїм головним призначенням, у контексті цієї тенденції намагається вибудувувати систему навчання для формування «еліти». Завдяки цьому вітчизняна система освіти

констатує вибірковість у наданні рівних можливостей для універсального розвитку всім громадянам. Під дискурсом «обдарованості», «кращих» або «еліти» приховується властива нашому суспільству логіка механізму соціально-економічної нерівності. Згідно з твердженням Г. Моски, «панування організованої більшості над неорганізованою меншістю є невідворотним» [575, с. 53].

Подібна «невідворотність» ґрунтується на розподілі системи освіти відповідно до двох парадигм навчального процесу. Одна освіта для тих, хто в майбутньому буде керувати суспільством, а інша – для тих, ким будуть керувати. «У соціумі, де панує соціальний поділ праці, – зазначає С. С. Возняк, – можна відстежити *дві парадигми* освітнього процесу, у яких такий соціум об'єктивно зацікавлений і які однаково йому потрібні. Цьому відповідають два типи школи: *школа елітарна*, що готує поповнення і зміну носіїв панівної «еліти»; школа для решти, *школа «народна»*, де особистісний розвиток замикається в рамки безликості і де відпрацьовуються професійні здатності, тобто спеціальні вміння, навички, компетенції» [98, с. 11].

Низка дослідників намагаються приховати властивий дискурсу еліти антидемократичний зміст розмовами про професійність, відмінність між «елітною» й «елітарною» освітою. «Елітарну освіту» вони визначають як освіту для вузького прошарку людей, для представників владних і заможних сімей. Подібна освіта є закритою системою, а «елітна освіта» є відкритою системою. Цей термін використовують для позначення «високоякісної освіти» [19, с. 83].

Подібні міркування стають популярними в умовах розвитку інформаційного суспільства, в якому значну ринкову вартість набувають людський інтелект і творчість. Саме в цих умовах освітній процес займає найважливіше місце в підготовці еліт. «Світова філософсько-соціологічна думка, – зазначає Г. К. Ашин, – дедалі частіше доходить висновку, який, на перший погляд, може здаватися недемократичним: науковий і культурний потенціали країни визначаються не стільки середнім рівнем учасників соціально-економічного процесу, скільки потенціалом її культурної еліти» [19,

с. 82]. На основі цього дослідник доходить висновку про наявність такого особливо важливого завдання системи освіти, як пошук і розвиток потенційних здібностей і талантів.

Сьогодні «модно» писати про еліту, інновації й управління, хоча раніше більш затребуваною була критика «теоретиків капіталізму», які повторювали про необхідність еліти для управління суспільством і прагнули представити монополістичну верхівку в ролі «двигунів прогресу», «природних керівників» і «друзів народу» [19, с. 5]. У подібних оцінках дослідник (свідомо чи ні) виконує певне соціальне замовлення. Трансформація освітньої системи, що відбувається в умовах перетворення соціально-економічних засад усього суспільства, переорієнтовує проблему розвитку універсальних здібностей кожної людини на проблему діагностування, пошуку та фіксації затребуваних цим суспільством талантів. У такому випадку освіта не ставить завдання «породжувати» талант, вона стає справою його виявлення, селекції. Однак не всі таланти однаково потрібні соціуму, тому недемократичність навіть так званої відкритої, елітної освіти стає очевидною. З огляду на це, К. Г. Ашин зауважував: «Варто визнати, що дотепер відкритість елітної освіти ніколи не була повною, це саме тенденція (причому поки що слабка), лише один із векторів всесвітнього освітнього процесу» [19, с. 85].

Безумовно, у кожному суспільстві еліта постає джерелом його руху. Згідно з суспільним розподілом праці та специфікою людської особистості, що відбувається на його основі, еліта концентрує активне, ініціативне та творче начало. Еліта є тим режимом існування, у якому людина перестає сприймати себе як засіб.

Освіта не може бути процесом, що позбавлено людських почуттів. Інакше вона водночас стає середовищем, у якому смисл є відсутнім. Тобто самоцінність того, що разом здійснюють учасники освітньої діяльності [54, с. 108]. Смисл завжди є самодостатнім. Діяльність, яка має смисл, не може вичерпуватися зовнішньою доцільністю. Вона здійснюється не просто для досягнення чогось зовнішнього, байдужого їй. У такому разі вона є лише

засобом, що набуває значення в контексті бажаного результату. Діяльність, що має смисл, самоцінна тому, що людина в ній віднаходить себе. Тому, відмовляючись від почуттів, індивід відмовляється і від себе, перестає відтворювати себе, як людину. Зрозуміло, що освіта має зберігати власні смисли для подолання поширеного в соціумі відчуження. Стосовно цього Ж. Бодріяр писав: «...Ніщо з того, що відчужено від нас, не потрапляє в коло байдужості, у “зовнішній світ”, відносно якого ми б залишалися вільними, страждаючи лише в кожному випадку від втрати володіння, але маючи в розпорядженні себе у своїй «приватній» сфері та залишаючись недоторканими в глибині нашого буття. Відчуження йде набагато далі. Від нас вислизає частина нас, але ми від неї не вислизаємо. Об’єкт (душа, тінь, продукт нашої праці, що став продуктом) мститься за себе. Все те, чим ми перестали володіти, залишається пов’язаним із нами, але негативно, тобто воно нас *переслідує*. Продана або забута частина нас все ще залишається нами, чи, швидше, це наша карикатура, фантом, *привид*, який слідує за нами, виявляється нашим продовженням. Відчужена людина не є лише зменшеною, збіднілою, але недоторканою у своїй сутності людиною, – це людина обернена, перетворена в зло та ворога для самої себе, яка повстала проти самої себе» [57, с. 238].

З огляду на цю позицію, можна вважати, що суспільні продукти, відчужені від людей, постають як такі, що переслідують, формують індивідів відповідно до власних потреб. Вони ніби «повстають» проти людини та мстяться їй. І якщо «жива» внутрішня співпричетність культури передбачає творче відношення, то відчуженість структури передбачає владні відношення. Відчужений індивід намагається відтворити деяку подібність цілого завдяки владі, а не творчості.

Однак ціле може бути дане людині не лише як моноліт, що протистоїть їй. У процесі становлення, окрім цього зовнішнього виміру жорсткої структури, людині відкривається і внутрішній світ культури. Натомість З. Фрейд вважав, що однією з головних функцій культури є пригнічення природних потягів людини, «репресивне впорядкування» взаємовідносин між людьми з метою

розподілу здобутих благ. Призначення еліти, на його думку, полягає в нав'язуванні культури меншістю, яка володіє засобами влади та насилля, більшості, що протистоїть їй. «Як не можна обійтися без примусу до культурної праці, так само не можна обійтися без панування меншості над масами, тому що маси застигли та недалюновидні, вони не люблять відмовлятися від потягів, не слухають аргументів на користь необхідності такої відмови, а індивідуальні представники маси заохочують один в одному вседозволеність і розбещеність» [458, с. 97].

Однак і меншість цілком не відповідає вимогам культури. На думку З. Фрейда, їй властиві жадібність, агресивність, сексуальні пристрасті, бажання обманювати, чинити наклеп на іншого, якщо це можна вчинити «безкарно» [458, с. 98–100]. Тобто і маси, і еліта приречені стримувати себе за допомогою «гамівної сорочки» культури. Однак, не варто забувати, що культура не лише і не стільки є інстанцією впорядкування та тиску, скільки спосіб людського буття. Лише в культурі та через культуру реалізується становлення людського. Представник *homo sapiens* має увійти у світ культури для того, щоб стати людиною. Це входження має мало спільного з соціалізацією як процесом зовнішньої детермінації поведінки індивіда «культурою». Те саме можна сказати про спроби З. Фрейда звести культуру до інтеріоризації зовнішніх примусів у внутрішній вимір за допомогою такої психічної інстанції як *Super-ego* [458, с. 115–116].

Варто зазначити, що З. Фрейд показує існування саме відчуженої, «бездомної» (М. Гайдеггер) людини, яка втратила внутрішню співпричетність культурі та іншим людям. Тому взаємодію людини з іншими людьми та суспільством подано як негатив. У сучасних умовах такий індивід – це «індивід-атом». Первинним, наочно підтвердженим фактом для нього є зовнішньо покладене ціле, що складається з перехрещення зовнішніх контактів між діями окремих людей, кожен з яких відокремлений від іншого. Індивід змушений включатися у це ціле з огляду на різні причини і потреби. «Увесь інший, “зовнішній” даний людині світ, – писав С. Франк, – включаючи і інших

людей, є для її пізнання та дії “об’єкт”, те “не-я”, яке обмежує її власне “я” і мало бути використаним або подоланим останньою. Усі інші люди постають для неї, у ролі таких об’єктів, “вони” (про “ти” і “ви” у цьому зв’язку в дійсному значенні не може бути і мови), з якими вона зустрічається ззовні та на які вона ззовні впливає, як і вони на неї» [451, с. 55].

Така взаємодія можлива лише у двох формах: з одного боку, вона може здійснюватися суто «атомістично» у формі випадкової взаємодії та «перехрещення» індивідуальних воель, які приходять до взаємної згоди, «договору» та вільного обміну послугами, а «з іншого боку, вона може здійснюватися через те, що необхідним є навмисне поєднання людей, досягнення свідомо поставленої спільної мети постає у формі такого впливу однієї волі на іншу, яке має характер організації, створення колективної єдності за допомогою зовнішнього підпорядкування єдиній спрямовуючій волі» [451, с. 55]. Сюди С. Франк зараховує явища *влади та права* [451, с. 55–56]. На його думку, вони властиві відносинам не лише в структурі держави, а й у будь-якому «колективі».

Їх взаємодія можлива лише через підпорядкування владі чи праву. Людиноконститууюча внутрішня спів-причетність світові та іншим дана у вигляді спогадів про назавжди втрачене дитинство, а також впевненість у тому, що інакше бути не може. Відмова від самого себе сприймається як ознака «дорослості», а будь-яка критика подібного стану – як «утопізм». І навіть у контексті серйозної, «дорослої філософії» ігнорується той факт, що цей «зовнішній», «механічний» вимір суспільного життя неможливий інакше, ніж на засадах тієї живої, внутрішньої, органічної єдності суспільства, яке можна назвати «соборністю» [451, с. 60–63], Ф. Тьонніс визначав її як «спільноту» [419, с. 11–12], а М. Бубер – як відносини «я – ти» [69, с. 18].

Можна дійти висновку, що це зумовлює два різні способи організації освітньої діяльності. Трансформується не стільки те, *що* вчать, скільки *як* навчаються. Звісно, розвиток буде присутній і в освіті, що постає як засіб відбору, однак лише як допоміжний момент. Суть освіти вимагає присутності

розвитку людини як самоцілі, що неможливо без введення в освітню діяльність імперативу творчості як іманентного їй принципу. Проте, тоді ми маємо говорити вже про розвиток самого способу розвитку. Останнє вимагає мужності відрестися від своїх реальних форм існування заради можливості іншого буття. Інакшість тут не формальна, а сутнісна. Це інтенсивне відтворення життя людини, де зміна оточуючого світу збігається зі зміною способу діяльності та самого суб'єкта діяльності. Подібна організація освітнього простору буде зорієнтована на життєдайні творчі відносини між усіма його учасниками. Тоді відтворення домінантного принципу реального соціуму перестає бути головним завданням. Тоді заклик «формувати еліту» втрачає правомірність і доцільність.

4.3. Ідентичність в параметрах глобального медіасоціуму

На початку минулого століття людство стикнулося з проблемою значного прискорення соціально-культурних, економічних і політичних трансформацій. Спочатку здавалося, що руйнування «старого порядку» є тимчасовим явищем і «епоха змін» поступиться місцем новій сталій організації людського співіснування. Проте поступово ставало очевидним, що завершення «епохи змін» відкладається на невизначений термін. На початку ХХІ ст. виникають твердження, згідно з якими «епоха змін» і є новим способом існування сучасного соціуму. З огляду на це, на еліту покладено відповідальність за пошук «способів демократичного, соціально-політичного розвитку суспільства та гідного самопочуття народу в державі» [357, с. 16]. Якщо припустити, що саме еліта визначає стратегії реалізації влади, здійснює управління всіма сферами суспільної життєдіяльності, то цілком логічно, що її способи мислення та світорозуміння стають джерелом «формування й утвердження культурної та національної ідентичності» [357, с. 16–17].

Взаємозв'язок еліти та проблеми культурної ідентичності репрезентовано в тих стандартизованих культурних зразках, які «нав'язуються» суспільству через державну систему освіти. Так, Б. Андерсон зазначав, що сучасні нації («уявлені спільноти») формуються на засадах «друкарського капіталізму» і стандартизованої системи освіти [7, с. 147]. На значущості системи освіти для «винайдення» націй підкреслював Е. Геллнер, який вважав, що в стабільних спільнотах, культура є «невидимкою», однак у ситуації, «коли мобільність і позаконтекстуальність спілкування стають суттю суспільного життя, культура, у межах якої людина засвоїла спосіб спілкування, стає підґрунтям її ідентичності» [138, с. 98]. У процесі «винайдення» національних держав упровадження визначених взірців національної ідентичності стає прерогативою еліти. Цей привілей водночас постає і обов'язком, і способом відтворення свого панівного становища.

Отже, еліта легітимізує своє владне становище через загальносуспільні культурні взірці, що зазвичай поширюються через систему освіти. Однак освіта не лише є сферою, якою керує еліта. Водночас вона є сферою, де відбувається формування майбутньої еліти. «Саме тому, щоб сформувати в майбутньому фахівців та її політико-владну еліту, школа має формувати світоглядні засади національної ідентифікації особистості» [357, с. 17]. Особливо наполегливими подібні заклики стають в умовах «плинної сучасності» та поширення невизначеності, які закладають засади для «метаморфозів влади» [426] в сучасному світі. Боротьба за ідентичність постає засобом звільнення від влади і засобом конституювання нової влади. Обидві зазначені тенденції спираються на систему освіти як головний засіб боротьби за ідентичність [217, с. 55; 353, с. 36; 362, с. 224].

Завдання щодо формування визначених образів колективної ідентичності впливає на ідентичність самої освіти. По-перше, процес приведення дитини (учня, студента) у відповідність із наперед визначеними взірцями відображається на способах міжособистісної взаємодії в просторі освіти. Необхідність формувати людину згідно з готовим і формалізованим взірцем

містить елементи авторитаризму і насилля. Особливо яскраво та неприховано цей авторитарний потенціал освіти виявляється в тоталітарних суспільствах.

Запропоновані системою освіти взірці національної чи культурної ідентичності вступають у суперечність із множинністю культурних практик глобалізованого світу. «У глобалізованому світі, – зазначає М. А. Козловець, – кожен шукає власну ідентичність, знаходячи або не знаходячи спільну мову з іншими. Конфлікт між людьми, які мислять категоріями глобального світу, і людьми, які асоціюють себе з локальною субкультурою, – це конфлікт ідентичності й мультикультуралізму» [217, с. 156]. Згідно з таким підходом, спрямованість соціальних трансформацій у глобалізованому світі зумовлена зіткненням ідентичностей, тобто суперечністю «універсальних глобальних цінностей і вимог на місцях зберегти свою самобутність» [217, с. 155]. У такому ракурсі освіта постає тим інститутом, який «допомагає» шукати власну ідентичність, адже «серед найбільш масових і всеосяжних дискурсів для трансляції групових ідентичностей є освітня практика» [217, с. 55]. Однак, необхідно підкреслити, що логіка подібної «допомоги» передбачає ідеологізацію процесу навчання та виховання. Таким чином, формування національної чи культурної ідентичності відбувається на засадах ідеологічних знакових систем: «В аспекті ідентичності ідеологічні знакові системи цілком або частково допомагають конструюванню індивідуальної та групової ідентичності, належності індивіда до певної групи (класу, етносу, нації) і, відповідно, формуванню в нього певних рис і якостей, свідомості» [216, с. 95].

Ще одним важливим фактором проблематизації ідентичності освіти в просторі глобалізованого світу постає процес комерціалізації вищої освіти [515]. Ця «неоголошена криза» [342] загрожує фундаментальним засадам класичного розуміння освіти як практики емансипації, що здійснюється через саморозвиток людської суб'єктності. У наш час відбуваються ерозія тих знань і компетенцій, які відіграють головну роль у функціонуванні демократичного суспільства. «Прагнучи прибутку країни та їх системи освіти без турботливо позбавляються від вмінь, які є необхідними для збереження життєздатності

демократії. Якщо подібна тенденція не зміниться, то досить скоро всі країни почнуть виробляти покоління корисних машин, а не повноцінних громадян, які здатні самостійно мислити, критикувати традиційний лад і розуміти значення страждань і досягнень інших людей» [342, с. 15–16], – зазначає М. Нассбаум.

На думку М. Козловця, на формування національної ідентичності в умовах глобалізаційних процесів «значною мірою впливає і криза традиційної системи освіти, що відбувається в умовах становлення інформаційного суспільства, яке передбачає принципово новий рівень доступності інформації» [216, с. 190]. Проте ця криза ще більшою мірою зумовлена фактором перетворення система освіти на одну з провідних галузей економіки. «Вища освіта стала ринковою галуззю виробництва, і, як і будь-яка інша ринкова галузь виробництва в межах інформаційного капіталізму, вона підпорядковується законам економічних трендів, моди, довгострокової реклами тощо» [421, с. 163]. У результаті такого перетворення відмінність між міжнародною та регіональною вищою освітою поступово зникає і відбувається «гомогенізації ідентичностей освітніх ландшафтів» [421, с. 163].

Отже, породжена глобалізацією ситуація невизначеності породжує невизначеність національної освіти. Попри констатацію плинності та невизначеності сучасності, не зникають спроби вибудувати нові локуси порядку. Те саме відбувається в освітньому просторі: на фоні інтерналізації системи вищої освіти розгортається процес «глокалізації» системи національної освіти. Якщо причину поширення прискорених змін, що нівелюють унікальність окремих культур і регіонів, особливості їх освітніх систем, вбачають у процесі глобалізації, то спроби конститування цього порядку («глокалізації») спираються переважно на антиглобалістські тенденції. Одним із найпоширеніших засобів протистояння глобальному «космохаосу» постають практики ідентичності.

Співвідношення глобалізації та дискурсу ідентичності потрібно розглядати в контексті взаємозв'язку раціонального й ірраціонального. Його специфіка полягає в тому, що спроби абсолютизації одного з компонентів цього

взаємозв'язку призводять до відповідного перебільшення протилежного начала. Чим більшим є прагнення раціоналізувати всю тотальність людського життя, тим більш ірраціональними (нерозумними) постають компенсаторні спроби вийти за принципи розсудку. Хоча, як відомо, попри удаване протиставлення «нечутливого розсудку» та «нерозумної чуттєвості» [64, с. 98], вони беруть енергію для існування з одного джерела та репрезентують розщепленість людської життєдіяльності.

Так само і співвідношення процесів глобалізації та глокалізації лише на «поверхні» постають як протилежності. Глокалізація (та супутній їй дискурс ідентичності) постає, на нашу думку, продовженням логіки *тоталізації*, яка передбачає вписування одиничного в загальний порядок. Важливо, що в цій ситуації індивід (одиничне) не співвідносить себе з цим загальним (соціумом), а протиставляє себе йому. Однак процеси глобалізації виявляються «байдужими» універсальній єдності. Не лише «вторинне прагнення» окреслити «локальний контур» групового існування «не сприймає універсального, а й породжуюча це прагнення глобалізація «протистоїть універсальному», що є сутнісною «передумовою політичного». У цьому контексті і глобалізація, і глокалізація, що «живиться дискурсом ідентичності», постають постполітичними феноменами» [164, с. 275], – вважає С. Жижек.

Необхідно зазначити, що політика не може існувати поза універсальним (всезагальним). Останнє не існує в готовому вигляді як догма чи канонізована схема. Таким чином, стає зрозумілою схильність «шукати» «національну ідентичність» в темних, ірраціональних вимірах міфології. Нині пошуки ідентичності відбуваються на тлі розпаду універсального контексту людського існування, що зумовлено, на думку І. Джохадзе, невирішеністю соціальних проблем політичними засобами. У цій ситуації «етнокультурний релятивізм, так само як і протиставлення глобалізації (зі знаком мінус) особливої культурної ідентичності (зі знаком плюс), не лише не наближають нас до розв'язання зазначених проблем, а лише поглиблюють їх» [148, с. 72].

Звернення до пошуків національної, етнічної чи культурної ідентичності живляться потребою надати оточуючому середовищу осмисленості. Часто смисл виявляється затребуваний рівно настільки, щоб на ньому міг спекулювати ідеологізований міф ідентичності. Подібний шлях, на думку П. Слотердайка, є «прикладом неоконсервативної схеми надання смислу, суть якої полягає в підміні абсурдності ідентичністю, набутті відчуття “Я” ціною відмови від *досвіду критики*» [404, с. 627–628].

Натомість П. Слотердаjk зазначає, що «кружляння» навколо «золотого тільця ідентичності» постає останнім проявом анти-Просвітництва. Саме тому ідентичність постає «закляттям» консерватизму, яке за обіцянками повернення «найінтимнішого», обіцянками «автентичного існування» приховує прояви «найбільш зовнішнього» та «найбільш загального» [404, с. 117–118]. Дискурс ідентичності в сучасному «суспільстві ризику» (У. Бек) і невизначеності обіцяє повернення до безпечного «природного» стану, тому ідентичність дослідник визначає, як інструмент «саме собою зрозумілого на небезпечній території» [405, с. 194].

Механізм присутності «найбільш зовнішнього» в обіцянках повернення «найінтимнішого» розкривається в логіці здійснення *глокалізації* та *регіоналізації* як елементів боротьби за встановлення такого режиму існування, який П. Бурдьє визначав терміном «символічна влада» [73]. Специфікою останньої є те, що вона постає своєрідною «невидимою владою», яка реалізується лише за сприяння тих, хто не хоче знати, що перебуває під її дією або навіть сам її здійснює. «Символічна влада» конституює соціальну реальність, утворює консенсус щодо найменувань, значень і класифікацій різноманітних елементів наявного соціального порядку [73, с. 88–89].

Протиставлення національної, етнічної чи культурної особливості глобалізаційним процесам також виявляються «вписані» в суперництво за «символічну владу». Причому, як і в усіх потестарних відносинах взагалі, «захоплення» символічного світу супроводжується наділенням часткової, приватної соціальної позиції та «партикулярного інтересу універсальним

значенням» [72, с. 56]. Отже, такі об'єктивні явища як *регіон, територія, пам'ять, мова, культура, етнос*, наповнюються вузькогруповими інтересами й уявленнями, а тому починають брати участь в ідеологічній маніпуляції. Бажаної універсальності досягається тут завдяки витісненню «чужих» уявлень про світоустрій. У цих умовах механізми здійснення національної чи культурної ідентичності починають відігравати роль важливого засобу легітимізації «символічного панування», а отже, починають «функціонувати як сили» [72, с. 49].

Уявлення про світ як співвідношення сліпих сил зароджується в епоху Нового часу та набуває всебічного поширення сьогодні. Основою подібного погляду на світ є переконання, відповідно до якого дискурс сили протиставляє себе істині, а точніше, істиною стає те, що слугує перемозі егоїстичного інтересу. Подібні уявлення і є вираженням такого стану соціального співіснування, який Т. Гоббс схарактеризував як «війну всіх проти всіх». Ідеологізований дискурс ідентичності цілком вписується в це уявлення про соціальний простір як «простір війни» [470, с. 36–37]. Тут боротьба ведеться за право на «самовизначення», за право «бути самим собою», тобто за право конституювати та нав'язувати власне бачення автентичного існування людини та спільноти.

Водночас ця боротьба ведеться з позиції заперечення універсальної істини, що стверджує право «переможців» на «самобутність». Співвідношення сили, влади та істини, на думку М. Фуко, властиве історико-політичному дискурсу, який, на відміну від філософсько-юридичного дискурсу, є байдужим до незаангажованої, нейтральної істини [470, с. 66–72]. Дискурс ідентичності групи завжди розгортається як історико-політичний, тобто такий, що не орієнтується на об'єктивну істину, а прагне покласти її відповідно до індивідуальних або групових інтересів. Хоча, як свідчить логіка «символічного виробництва», приватний інтерес прагне «сховатися» за істину та ствердити себе як істинний, а отже, і як «всезагальний інтерес» [279, с. 47–48]. Без приналежності до істини важко нав'язати свій інтерес як загальний. Потуга

істини надає силу частковому існувати як ціле і через це, зберігаючи видимість повноти, видавати себе за всезагальне.

Сучасні дослідники вказують на тісний взаємозв'язок між *політикою* й *ідентичністю*. З огляду на визнання характеристики суспільства як арени конфліктів, соціально-антропологічне пізнання саме стає політичним, адже всі соціальні *відмінності* «пов'язані (з) відносинами влади» [20, с. 74]. Згідно з такою позицією, соціально-антропологічне пізнання на «макрорівні» розглядає глобальні відмінності, а на «мікрорівні» – досліджує політики самовизначення, що розгортаються в повсякденному існуванні кожного індивіда, коли він визначає ким є, до яких «ми» належить та від яких «вони» хотів би дистанціюватися. Сконцентрованість «на пошук і опис *відмінностей*» перетворює соціально-антропологічне пізнання на своєрідну політику, що зайнята питанням визначення ролі потестарних відносин у конституюванні/конструюванні людської ідентичності» [20, с. 74].

Соціальне пізнання нереклексивно фіксує зв'язок між політикою й ідентичністю, у контексті чого ідентичність постає політичним феноменом [438, с. 84]. Наслідком політичної ідеологізації дискурсу ідентичності є утворення уявного «внутрішнього світу» великих соціальних груп, який використовується для їх мобілізації. Питання ідентичності як політичне питання постає в межах національної держави, що цілком природно призводить до відчуття «кризи ідентичності».

На думку американського дослідника Р. Брубейкера, «ідентичність» постає ключовим терміном у загальнозживаній «ідеомі сучасної політики». Якщо не зважати на це, то використання слова «ідентичність» стає неоднозначним. Воно «роздвоюється» між *есенціалістськими* конотаціями та *конструктивістськими* модифікаціями, а тому «не може задовольняти вимогам соціального аналізу» [68, с. 63]. Наслідком ігнорування подібної заангажованості терміна «ідентичність» постає поширення риторики «політичних ділків» на дискурс наукового пізнання й «уречевлення» належних цій риториці слів. Таким чином, впливає необхідність критичного

переосмислення такого явища, як «*групізм*» – «тенденції розглядати обмежені групи як базові елементи соціального світу й головні елементи соціального аналізу» [68, с. 16]. Саме ця тенденція властива ідеологізованому дискурсу ідентичності, в якому значну увагу приділяють відповідності індивіда образу групи, колективу, нації.

У контексті такого підходу термін «ідентичність» вживають як синонім соціалізації і тлумачать його як здатність індивіда пристосуватися до реальності. «Поняттям “ідентичність” передається здатність особи чи групи усвідомлено й адекватно визначати своє місце в соціумі та коло тих опорних цінностей, які диктують стиль їхньої поведінки» [333, с. 13]. Попри спроби включити людську ідентичність у загальнолюдський, універсальний контекст, у результаті вона постає детермінованою практичним колом існування. «Соціалізація людини, – пише Л. Нагорна, – відбувається в найближчих до неї ланках суспільної організації шляхом засвоєння норм і ролей, що прийняті в цих сегментах соціуму» [333, с. 14].

У дослідженні О. Лісового ідентичність також тлумачать у тісному взаємозв'язку з процесами соціалізації. «Самоідентифікацію» визначають як «структурний компонент соціалізації особистості» [277, с. 8], як «важливу складову процесу соціалізації, у результаті якої відбувається формування власного “образу Я” особистості» [277, с. 8]. Відтак, ідентифікація особистості набуває характеру пасивного пристосування до наявних норм і стандартів реальності.

Однією з цілей цього процесу постає упорядкування життєдіяльності людини в контексті того соціального середовища, у якому вона існує. *Лояльність і покірність* – чесноти так зрозумілої ідентичності. «Це дає змогу визначити культурну самоідентифікацію як процес свідомого прийняття особистістю культурних норм і стандартів поведінки, усвідомлення системи цінностей і мови, свого “Я” з позицій тих культурних характеристик, які існують у певній спільноті, виявлення лояльності до них, самоототожнення себе саме з цими культурними зразками» [277, с. 8], – зазначає О. Лісовий.

На близькість термінів «ідентичність» і «соціалізація» також вказує П. Гречко [129], допускаючи їх ототожнення деяких випадках, проте загалом визначаючи їх різними утвореннями. Відповідно до його точки зору, соціалізація покликана включати людину в нормативні порядки соціуму й інституційно-рольові практики. Соціалізація містить «некритичний позитивізм», тобто той чи інший життєвий опортунізм і конформізм. Натомість ідентифікацію тлумачать як процес, що спрямований на залучення індивіда до певної культурної спільності. У такому разі «культурна спільність» постає горизонтом ідентичності, а «норми», «цінності» та «ідеали» – рушійною силою в житті людини та суспільства. У контексті позицій подібного «соціологічного ідеалізму» ідентифікація постає «імплікацією екзистенційно-особистісної самобутності» [129, с. 39–40].

Таким чином, ідентичність підміняє саму людину і постає «проектом» [129, с. 49]. Відбувається перенесення уваги зі сфери людської діяльності у сферу знаків та образів. Саме в цьому віртуальному просторі конституюється ідентичність, яка може цілком паралельно співіснувати з повсякденною життєдіяльністю індивідів і спільнот. Подібна проєктивність виявляється позбавленою онтологічних засад, а тому залишається невизначеним те підґрунтя, на якому стає можливим «вибір ідентичності». Подібний «творчий», позбавлений підстав вибір ідентичностей перетворюється на предмет політичних маніпуляцій і спричиняє нову «холодну війну» за «правильну ідентичність» [129, с. 51], – вважає П. Гречко.

Боротьба за «правильну» ідентичність набуває значення в протистоянні універсальному й одночасно зумовленому ним. У своїй праці «Криза індивідуальної та колективної ідентичності» В. Гьосле, аналізуючи кризу ідентичності, вважає її результатом неприйняття «Я-суб'єктом» (*the I*) себе, своєї самості, яку дослідник визначає як «Я-об'єкт» (*the Self*). На думку дослідника, розумний нормативний образ власної «самості» не має суперечити «універсальним нормам» [496, с. 119]. Важливим аспектом раціонального пошуку ідентичності є «орієнтація на універсальні ідеї; кожна ідентичність, яка

суперечить цій орієнтації, приречена бути патологічною та спекулятивною» [136, с. 178].

Отже, становлення ідентичності відбувається в руслі боротьби за надання цінностям або інтересам універсального характеру. Дискурс ідентичності обертається нав'язуванням певної картини світу та відповідної йому класифікації чи розподілу соціального порядку. Зворотним виміром цього процесу постає *боротьба за владу* [255, с. 84]. Конфлікти груп та індивідів вписуються в приховану чи явну боротьбу за владу. Так, П. Бурдьє писав, що змагання з приводу етнічної або регіональної ідентичності постають як «приватний випадок» різноманітних конфліктів із приводу «класифікацій», боротьби за «монополію на владу», за допомогою якої можна змусити людей «бачити і вірити», «знати і упізнавати», нав'язувати легітимні визначення поділу соціального світу і, таким чином, *створювати* та *ліквідовувати* групи. «Ставкою тут є влада нав'язувати певне бачення соціального світу за посередництвом принципів розподілу, які, нав'язані цілій групі, встановлюють значення та консенсус з приводу значень, зокрема з приводу ідентичності й єдності групи, що створює реальність цієї єдності та ідентичності» [72, с. 50–51], – вважає П. Бурдьє.

Необхідно підкреслити, що взаємозв'язок політики, ідеології та ідентичності, зокрема національної, є набагато складнішим, ніж це вбачається на перший погляд [258, 259]. Один із варіантів співвідношення національної ідентичності та політики розкривається в дослідженнях Ю. Габермаса, який визначає націю як *політичне* утворення. Згідно з баченням Ю. Габермаса, нація як утворення, що претендує на політичне самовизначення, постає «народом держави», що зумовлює заміну *етнічного* зв'язку на «*спільноту демократичної волі*». Нація як етнічне об'єднання є «*дополітичним* утворенням». Наприкінці XIX ст., на думку дослідника, співвідношення між успадкованою національною ідентичністю та набутим, демократично оформленим громадянством, коли перше постає передумовою для другого, перевертається. Нація громадян здобуває свою ідентичність не через етнічно-культурну подібність, а через

здіяльність у практиці громадян, які активно використовують власні демократичні права на комунікацію і участь у громадському житті. У такому аспекті відбувається дистанціювання республіканської компоненти ідеї громадянства від приналежності «дополітичній спільноті». Політична спільнота на противагу дополітичній є «процесом, завданням громадської діяльності, а не природною даністю, що дарується мовою, традиціями або походженням» [475, с. 214].

У контексті тематики нашого дослідження необхідно дослідити сутність феномену ідентичності у його взаємозв'язку з процесом формування в наш час «людини без особистості» (Р. Гвардіні) [107, с. 140]. Ідеться про підміну ідентичності людською суб'єктністю. Соціально-гуманітарний дискурс, усередині якого відбувається витіснення термінів «особистість», «суб'єктність» терміном «ідентичність», є симптомом тих трансформацій, які розгортаються всередині соціально-політичних практик. Проте він не лише виражає ці зміни, а й шляхом вироблення системи знаків стає причиною нових соціально-політичних трансформацій. Таким чином, процес ідентифікації постає одним із прикладів того, що П. Бурдьє визначив як «соціальну магію» [75, с. 239]. Сутність цього явища полягає в здатності знаку, слова, емблеми викликати до життя річ, яку вони позначають. Випадок «соціальної магії» безпосередньо стосується акту ствердження групи, у якому «знак продукує річ, яку він позначає, те що позначає ідентифікується з річчю, яку воно позначає, яка без нього не існувала б і яка редукується до нього» [75, с. 239].

Представники соціального конструктивізму описують феномен ідентичності з позицій теорії соціалізації. Так, на думку П. Бергера, «соціалізована частина себе зазвичай називається *ідентичністю*» [278, с. 89]. У такому аспекті кожне суспільство може бути готовим для споживання *моделей* ідентичності. Вони можуть бути наданими людині від народження, а можуть бути набутими пізніше – у результаті виховання, але процес ідентифікації відбувається у взаємодії з «іншими», які «ідентифікують» індивіда. Ідентичність стає реальною для людини лише в результаті її *підтвердження*

«іншими». «Інші мають сказати нам, хто ми є, а інші повинні підтвердити нашу ідентичність» [278, с. 90].

Отже, ідентичність – це продукт взаємодії «ідентифікації і самоідентифікації». Процес набуття ідентичності в будь-якому випадку має *соціальний* характер, особливо якщо ідентифікація прирівнюється до «ролей» і «статусів», які індивіди набувають у процесі соціалізації. У цьому контексті стає зрозумілим, чому причиною «кризи ідентичності» постає дисгармонія між «Я» і «соціальним Я» [496, с. 120]. Це питання актуалізується в ситуації руйнування традиційних способів людського життя, коли надіндивідуальні структури перестають визначати смисли людського існування. Згідно з розвідками М. Фуко, сучасний суб'єкт є похідним від конфігурації дискурсивних практик [463, с. 118]. З огляду на це, поширення «кризи ідентичності» у наш час зумовлене поширенням дискурсу ідентичності. Способи існування сучасної людини породжують ситуацію, в якій вона змушена «шукати» ідентичність.

Річ у тому, що в точці ідентифікації відбувається перетин двох силових ліній, які репрезентуються на рівні буденного сприйняття як протилежні. Йдеться про дихотомію *соціального й індивідуального* чи *загального й одиничного*. Зазвичай на боці першого вбачають універсальне, об'єктивне, владне начало, а на боці другого – проєкт звільнення, джерело індивідуалізації. Однак, як відомо, доведені до своєї логічної межі, протилежності збігаються. Відповідно до цього, риторика ідентичності виявилася зручним інструментом як для прихильників проєкту емансипації, так і для прихильників надіндивідуальних утворень (нація, держава, етнос), які прагнуть вписати окремого індивіда в певне ціле. У змісті ідентичності «приховується» поєднання практик утворення суб'єктивності та конституювання надіндивідуальних структур, у результаті чого пошуки «ідентичності обертаються ставкою в грі влади» [143, с. 135].

З огляду на зазначене, виникає необхідність більш детально розглянути ідентичність у контексті розгортання стратегій влади. Так, у працях М. Фуко

влада бере участь у процесі формування суб'єктивності. По-перше, за допомогою політичних технік надіндивідуальні інстанції влади привласнюють контроль над природним життям індивідів, по-друге, важливим постає «ставлення до себе», що «призводить до пов'язаності індивіда власною ідентичністю і свідомістю, а також підпорядкованістю зовнішньому контролю» [2, с. 11–12]. Водночас відбувається *індивідуалізація* та *тоталізація* структур сучасної влади. У контексті такого підходу «ставлення до себе» розгортається в горизонті владних відносин і є їх продовженням.

На думку Ж. Дельоза, «внутрішній індивід» кодується та перекодується в контексті відносин влади і знання. «Складка» ніби «розгладжується», а суб'єктивація вільної людини обертається підпорядкованістю. З одного боку, це «підпорядкування іншому через підконтрольність і залежність» з усіма «процедурами індивідуалізації та модуляції», що вводяться владою та спрямовані на повсякденне життя та «інтер'єрність» тих суб'єктів, яких влада назве своїми «підданими» [142, с. 135]. З іншого боку, це «прив'язка (кожного) до власної ідентичності через свідомість і самосвідомість» з усіма техніками «моральних і гуманітарних наук», які утворюють «знання суб'єкта» [142, с. 135].

Отже, пошук ідентичності тісно взаємопов'язаний із владними механізмами через проекти емансипації окремої індивідуальності. Навіть більше, сама по собі індивідуалізація поряд з ідентифікацією постають обов'язковими та примусовими процедурами сучасного суспільства. Людина сьогодні «приречена» на індивідуалізацію, яка перестає бути *предметом вибору*. «Ми є індивідами *de jure*, – вважав З. Бауман, – незалежно від того, чи є ми ними *de facto*: вирішення завдань самовизначення, самоврядування та самоствердження стає нашим обов'язком, і все це вимагає від нас самодостатності, незалежно від того, чи володіємо ми ресурсами, які б відповідали цьому обов'язку. Більшість із нас є індивідуалізованими, не будучи насправді особистостями, і ще більше тих, хто страждає від відчуття, що поки не доросли до статусу особистості, що дозволяє відповідати за наслідки

індивідуалізації» [31, с. 180]. У цьому твердженні проєкт індивідуалізації, який виражає прагнення звільнитися від панування знеособлених соціальних сил, приховує в собі можливість того, чого ніби мав позбутися. Якщо індивід не може відповідати за наслідки власної активності, але змушений існувати в режимі уявної індивідуалізації, то замість нього цей обов'язок бере на себе хтось інших.

Важливим моментом є констатація *примусовості* процесу індивідуалізації, що свідчить про його знеособлений характер. Якщо ж індивідуалізація відбувається попри «відсутність» особистості, то цілком природно, що людина в цьому контексті постає не суб'єктом, а *об'єктом індивідуалізації* [35]. Інакше кажучи, не вона індивідуалізується, а її *індивідуалізують* шляхом прив'язки до неї зовнішнього значення (ідентичності), яке поступово заміщає собою носія (людську особистість). Ідеологізований дискурс ідентичності забезпечує алгоритм поведінки людини в умовах домінування «людини без особистості».

Таким чином, принцип «індивідуалізації» виявляється взаємопов'язаним з ситуацією «вибору ідентичності». Значення, які стають предметом маніпуляції людини, знецінюються. У наслідок цього ідентичність постає чимось таким, що можна бути у будь-який момент змінити, трансформувати, від чого можна навіть відмовитися (для того, щоб одразу ж віднайти іншу). Подібна «легкість», що властива сучасним практикам самовизначення, позбавляє ідентичність онтологічної вкоріненості. Вона постає *суб'єктивною і безвідповідальною*. Адже не існує «духовної» інстанції, яка могла б виступити об'єктивним критерієм такої легковажної ідентифікації.

Пошук ідентичності передбачає наявність у суб'єкта людського «Я». Це «Я» обирає, шукає та виявляється невдоволенням і постає способом присутності людської сутності. Таким чином, стає зрозуміло, що обирати можна ідентичність, але не сутність. Творча природа людини означає реалізацію не лише її індивідуальності, а й те, що перевищує її партикулярність. Натомість у процесі пошуку ідентичності індивід реалізує виключно своє індивідуальне чи

групове «*ego*». Відтак питання «Що таке людина?» і «Якою є її ідентичність?» не є тотожними. Адже в соціально-філософському запитуванні «Що таке людина?» проблематизується саме *сутність* людини [194]. Натомість у контексті заміни «*сутності*» на «*ідентичність*» втрачається глибина філософського аналізу, потрапляючи або в поле психології та соціології, або в наративи буденної свідомості.

Ототожнення лінії «індивідуалізації» і «тоталізації» висуває на передній план вибір у людському існуванні. Проте вибір постає способом відтворення *домінантних принципів реального життя*, але зі згоди самої людини. «Індивід абсолютно несвідомо підпорядкований закону дійсності й унаслідок цієї неусвідомленості розглядає її (дійсності) принцип як природний, як абсолютну точку зору. Уся його свобода в такому разі виявляється замкненою в межах принципу реального буття, тому стає природним її трактувати як вибір» [136, с. 69]. Отже, вибір, у кращому випадку, *є принципом адаптивної активності*.

На відміну від вибору, свобода передбачає не адаптацію, а творче перетворення реальності. Свобода містить у собі прагнення подолати власне «*ego*», тому у виборі індивід залишається вірним «самому собі», тобто ототожнюється зі своїм реальним життям і стратегіями влади, які його забезпечують. Подібна «самототожність» несе в собі частковість, абстрактність і однобічність реальності. У цьому контексті розвиток індивіда буде визначатися домінантними принципами соціального життя. Проте, на думку З. Баумана, «культура вибору ідентичності, будучи культурою тих, хто домінує, має тенденцію перетворюватися на панівну культуру», яка має тенденцію «ставати гегемонною культурою; культурою, що проповідує себе, прагне повернути до себе й асимілювати інших, що виставляє власні привілеї за взірць для всіх, а власні стандарти – за універсальні» [34, с. 144]. Ідентичність, набута на цих підставах, може бути частковою, однобічною, не самодостатньою, а тому потребує постійного оновлення відповідно до трансформацій соціального середовища та ціннісних орієнтацій тих, хто домінує (еліти). Термін її придатності безпосередньо буде залежати від

динаміки змін оточуючого світу. Таким чином, постає постійна «криза ідентичності» людини, яка змушена постійно пристосовуватися до оновлених умов існування.

Завершення ХХ ст. було ознаменоване проголошенням Ф. Фукуямою «кінця історії» [473], що було не зовсім вірно визнано як прояв ідеологічного симптому. Натомість, окрім ідеологічної складової, опис «кінця історії» містить досить песимістичний діагноз реального стану Західної цивілізації. Завершення ХХ ст. відзначилося поверненням до того, з чого воно розпочиналося, а саме – до «беззаперечної перемоги економічного та політичного лібералізму» [473, с. 87]. У вказаному твердженні досить чітко визначаються причини цього повернення – це ринкова економіка. На думку Ф. Фукуяма, економічний лібералізм виявляється у формі визнання права вільної економічної діяльності й економічного обміну на базі приватної власності та ринків. Оскільки термін «капіталізм», на думку дослідника, має досить негативні конотації, то його замінюють терміном «економіка вільного ринку». І перше, і друге можна використовувати для визначення «економічного лібералізму» [473, с. 87]. У результаті «кінець історії», у якому ХХ століття повертається до своїх витоків – «вільного ринку», призводить, як вважає американський інтелектуал, до поширення «смуtku» та «ностальгії». У «музеї людської історії» не залишається місця ні уяві, ні ідеалізму, ні відвазі. На їх місце приходять «економічний розрахунок» і нескінчені «технічні проблеми» [473, с. 87].

Таким чином, «економіка вільного ринку» (Ф. Фукуяма) утворює новий соціальний порядок, що реалізується в постійній турбулентності економічного та соціального розвитку. Інновація ринку полягає в тому, що він «відсікає» всі попередні стадії людської історії як неефективні та нераціональні способи її існування. Ідея абстрактного прогресу виступає прямим наслідком ринкового господарювання, що тяжіє до «кількісної безмежності». Подібний «чистий ринок» К. Поланьї визначає як «млин», що «перемелює» людей у «масу» [360, с. 45]. Учений зауважував, що подібна «вільна» від будь-яких соціальних

обмежень економічна система існувала впродовж лише декількох десятиліть XIX ст., проте досвід того часу людство переживає досі.

Схожа характеристика ринку як «штучного», «перетворювального» механізму зустрічається в працях В. Зомбарта [172, с. 237]. На його думку, для того, щоб капіталізм міг розвиватися, необхідно спочатку було «переломити всі кістки» у тілі «природної» людини, потрібно було спочатку поставити специфічний, «раціонально влаштований механізм» на місце «природного життя», потрібно було немовби «вивернути» наявні способи «усвідомлення» й «оцінювання» життя. Ту нову створену істоту, яка постає результатом цього перетворення, В. Зомбарт характеризував як *homo capitalisticus* [172, с. 237].

Отже, розчиняючи всі «традиції» та «святині», «вільний ринок» залишає індивіда наодинці з проблемою *самовизначення* в нестабільному світі, завдяки чому закладає підвалини для перманентної «кризи ідентичності». У процесі «творчого руйнування» плінними стають усі визначення людського буття. Бог, світ, суспільство, наука, культура трансформуються в зміні типів раціональності. Нагадаємо, що перехід з XIX до XX ст. був ознаменований низкою різноманітних діагнозів кризового стану європейського суспільства [401]. Зрозуміло, якщо весь універсум людського буття підлягає кардинальним змінам, то традиційні способи самовизначення людини не залишаються осторонь цього процесу.

Популярна нині риторика «кризи ідентичності» свідчить про зміну взаємозв'язку між людиною та суспільними формами її існування. У результаті цього сьогодні можна почути нарікання на глобалізацію, яка спричиняє «кризу ідентичності», а також на те, що глобалізаційні процеси відбуваються окремо та незалежно від життєдіяльності окремого індивіда, а сама глобалізація можлива без участі в ній людини. На нашу думку, варто звернути увагу на той факт, що будь-які соціально-економічні метаморфози стають можливими разом із трансформацією взаємодії між суб'єктами цих змін [252, с. 164–165]. Суспільства та культури змінюються разом зі змінами відносин між людьми, що призводить до зміни і самих людей.

Другою тенденцією розвитку «економіки вільного ринку» (Ф. Фукуяма) (капіталізму), що впливає на проблематизацію ідентичності в наш час, є *пафос самоствердження людини*. Звісно, цей пафос надихався вже ідеями епохи Відродження, хоча доба Модерну з властивою їй звичкою починати все з «чистого аркуша» не звернула увагу на уроки становлення ренесансної особистості, яка прагнула стати співмірною Богові та світові. Без сумніву, ідея співмірності «людини-мікрокосмосу» та «космосу» після Середньовіччя містила в собі багато різних варіантів (з цього приводу можна пригадати проблематику праць Н. Кузанського [232]). Однак в історичній перспективі цей редукований до нехай і титанічного, але все ж таки лише *«тіла»* «мікрокосмос», виявився співвіднесений із редукованим до величезного *«механізму»* «космосом». Подібно до того, як «тілесність» позбавляється будь-якого *ідейного* змісту, так само «фізика» нового «космосу» позбавляється *метафізичної* основи. Таким чином, той інтелектуальний рух, що завершується в «бунті» проти платонізму у філософії Ф. Ніцше, бере свій початок у часи пізнього Відродження та здійснюється як обернення (переконструювання) моделі всесвіту Платона [118, с. 428].

Основою культури Ренесансу є спроба поєднання ідеального та матеріального начал у земному самоствердженні людської особистості. Натомість вже у Ф. Рабле з винятковою експресією виражається якраз «безідейна, пуста, беззмістовна та далека від усякого артистизму тілесність» [286, с. 606]. Однак, це не просто заперечення ідеї, а швидше – сходження «тілесності» на місце ідеального. Так, О. Ф. Лосєв писав, що у творчості Ф. Рабле ми знаходимо не просто відсутність будь-яких ідей у зображенні тілесного світу людини, а навпаки – маємо безліч різних ідей, але ці ідеї «порочні, такі, що руйнують будь-яку людяність, ганебні, потворні, а часом навіть просто мерзенні та безпринципно-нахабні» [286, с. 606].

Пізніше, вже у ХХ ст., М. Гайдеггер діагностував у спробах подолання метафізики (яка мислиться як платонізм) її продовження, а тому вважав, що кінець метафізики «може тривати *довше*, ніж вся попередня історія метафізики»

[481, с. 177]. Відповідно, «перевертання» платонізму, тобто піднесення чуттєвого до рівня істинного, а надчуттєвого – до неістинного, зберігає головний принцип будь-якої метафізики. Утворюється «видимість» того, що нібито «мета», трансцендування в «надчуттєве», скасовується на користь вкорінення в «чуттєво-речову стихію», тоді як насправді відбувається остаточне завершення «забуття буття», а «надчуттєве» «виходить із рамок» і хазяйнує у вигляді «*волі до влади*» [481, с. 181].

Отже, антропоцентризм епохи Відродження започатковує таку позицію людини у світі, з якої весь всесвіт постає *об'єктом панування*. Усе навколо постає матеріалом індивідуального самоствердження («титанізм індивідуалістично самовладної людини» [286, с. 420]). Результатом подібного ставлення до світу стає перетворення його на механізм, у якому індивідуалізм, що просякнутий пафосом звільнення від будь-яких зовнішніх авторитетів, набуває логічного завершення в цілковитому «самоствердженні». Причини занепаду ренесансного «титанізму» (індивідуалізму) О. Ф. Лосєв вбачав у тому, що «будь-який титан хоче володіти всім існуванням. Однак у цьому прагненні він зіштовхується з іншими титанами, кожен з яких також хоче володіти всім. Унаслідок того, що всі титани є рівними за силою, виходить, що кожен із них може лише вбити іншого. Ось чому гора трупів, якою завершується кожна трагедія Шекспіра, є жахливим символом повної безвихідності і загибелі титанічної естетики Відродження» [286, с. 604]. Надалі цей індивідуалістичний імпульс доби Відродження сприяє народженню «економіки вільного ринку» (капіталізму), а енергійні та жорстокі «завойовники-розбійники», авантюристи, на думку В. Зомбарта, стали його «фундаторами» [172, с. 82].

Ще у XVIII–XIX ст. крайні вияви індивідуалістичного самоствердження приборкували за допомогою дисциплінуючої сили раціоналізму Просвітництва, але з часом вони трансформуються в реальність з індивідуальних у колективні форми соціального існування. Історія XX ст. переповнена прикладами спроб самозвеличування окремих соціальних груп. Насамкінець, те, що в епоху Відродження виступало зворотним боком «індивідуалістичного титанізму»

[286, с. 120–137], нині, на нашу думку, розгортається як «ринковий титанізм» (стихийний індивідуалізм), а індивідуальний нігілізм ренесансної людини набуває поширення як «ринковий нігілізм».

Таким чином, прагнення до самоствердження, яке стає імперативом «вільного ринку», призводить до остаточної втрати «традиційною» людиною самої себе. У цьому контексті актуалізується проблема ідентичності. Людина починає щось шукати лише тоді, коли усвідомлює втрату – речей, часу, себе. Однак пошуки ідентичності не тотожні пошукам людиною власної *сутності*. Остання потребує звернення до процесу саморозгортання сутнісних сил людини.

Висновки до розділу 4

Кризовий стан, у якому перебуває вітчизняна та світова системи освіти, пов'язаний із процесами всередині самої освіти та трансформативністю сучасного світу загалом. Дискурс кризи освіти має смисл як підґрунтя для визначення подальших перспектив її розвитку. Кризові моменти постають визначальними для майбутнього освіти, для визначення сил, які будуть впливати на її зовнішній, технологічний характер, на зміст, мету та засоби її існування та розвитку. Колосальні зміни сучасного суспільства актуалізують філософсько-теоретичні дослідження ролі та призначення освіти. З урахуванням динаміки росту інформаційного суспільства його визначають як «суспільство освіти». Також зростає роль філософії освіти, що зумовлено важливістю та місцем освіти в контексті розв'язання проблем нового типу суспільства. Формування та ствердження нового типу суспільства (інформаційного, постіндустріального, техногенного, постмодерного) зумовлює необхідність рефлексивного осмислення сутності освітньої справи й іманентні йому способи подолання кризового стану суспільства. Внутрішня логіка становлення освіти відкриває можливість свідомого, цілеспрямованого

покладання орієнтирів її трансформації. Зміни вітчизняної системи освіти визначаються не політичною чи економічною доцільністю, а внутрішньою логікою розвитку людини. Це надає можливість оцінити відповідність покладеного обов'язку «формувати еліту», «ідентичність», «потрібну людину» сутності освіти.

Неможливість віднайти мету освіти в ній самій визначає завданням виробництво потрібної людини. У результаті пропонується формувати не особистість, а громадянина соціуму, який має бути підготовленим до заданих критеріїв. Принцип формування людини відповідно до висунутих державою і суспільством критеріїв репрезентований у вигляді вимоги – формувати еліту країни. Творення еліти в певному розумінні є одним зі способів конституювання кращого образу людини. Еліта має втілювати в собі ідеал кращого, проте, в умовах нерівності, зворотним боком є процес формування мас, для яких нібито потрібна інша («проста») освіта. У такому аспекті дискурс еліти набуває антидемократичного змісту. Обов'язок «формувати еліту» перетворює освіту на один зі службових інститутів соціальної структури. Для досягнення зазначеної мети вона культивує певні здібності індивідів, що користуються попитом, реальним виміром існування соціуму. Освіта розпочинає відтворювати домінантні принципи соціального життя. Культура в такому разі є присутньою в освітньому просторі тією мірою, у якій вона сприяє відтворенню домінантного принципу. Завдання «формування еліти» перетворює освіту з простору розвитку людського мислення на засіб відбору та селекції «потрібних людей». Суть освіти вимагає присутності розвитку людини як самоцілі. Однак це неможливо реалізувати без введення в освітню діяльність імперативу творчості як іманентного їй принципу. Тоді відтворення домінантного принципу реального соціуму перестає бути головним завданням. У цій перспективі абсолютизація заклику «формувати еліту» втрачає власну правомірність і доцільність.

У процесі «винайдення», розвитку та трансформації національних держав впровадження визначених взірців національної ідентичності стає прерогативою

еліти. Ця прерогатива постає і обов'язком, і способом відтворення свого домінантного становища. Еліта легітимізує своє владне становище через загальносуспільні культурні взірці, які зазвичай поширюються через систему освіти. Освіта не лише є сферою, якою управляє еліта, водночас вона формує майбутню еліту та відповідні форми ідентичності. В умовах «плинної сучасності» та поширення невизначеності боротьба за ідентичність постає і засобом звільнення від влади, і засобом конституювання нової влади. Обидві зазначені тенденції спираються на систему освіти як головний засіб боротьби за ідентичність. Завдання формувати визначені форми ідентичності впливають на ідентичність самої освіти. Процес приведення дитини (учня, студента) у відповідність із наперед визначеними взірцями відображається на способах міжособистісної взаємодії в освіті. Заклик до формування людини відповідно до готового, формалізованого взірця містить елементи авторитаризму та насилля. Саме для їх подолання потрібна нова система освіти.

РОЗДІЛ 5

КОНТРОВЕРЗИ ІННОВАЦІЇ ТА ТВОРЧОСТІ В СЕМІОЗИСІ ІНФОРМАЦІОНАЛЬНИХ СТРУКТУР

Модерне суспільство від початку свого виникнення визначається через свідоме вибудовування простору людського існування у світі. Рефлексивне ставлення до себе та соціально-культурних умов постає маркером сучасності. Відтак бути сучасним стає завданням мислячої людини, яка вносить динамічність, революційність, невизначеність і плинність у суспільне та індивідуальне буття, починаючи з Нового часу. Нині початкова тенденція Модерну реалізується в пришвидшенні трансформації людей, речей, інформації, знань, звичаїв, традицій і цінностей. Постійне прискорення соціально-економічних процесів стає самоціллю у прагненні випередити конкурентів. У результаті науково-технічний поступ починає значно випереджати здатності засвоєння й осмислення його результатів пересічною людиною, яка вже не сподівається вибудувати справедливий і «правильний» світ на основі власного розуму, а намагається пристосуватися до дивовижних змін оточуючого середовища в прагненні бути сучасним. У цих умовах постають питання: «Що таке сучасність? Що означає бути сучасним?» Залежно від відповідей на ці питання формуються параметри сучасної освіти.

5.1. Генеалогія трансформативного потенціалу інновацій

Чіткість розпізнавання та чутливість до суттєвого є виразними рисами філософського мислення. Попри властиву нашому часу спрямованість у майбутнє, можливості розуміння теперішнього містяться у минулому. На нашу думку, найбільш перспективним способом аналізу теперішньої ситуації є погляд на неї крізь метаморфози часу [249, с. 158]. Сучасність також не може ігнорувати той факт, що вона містить минуле в собі з усіма його плюсами та

мінусами. Саме в контексті минулого явища «інформаційної епохи» постають у своїй цілісності та відкритості. Звернення до минулого надає можливість розкрити логіку їх становлення.

Сучасне мислення опрідметнене інноваціями, які вважаються головною рушійною силою суспільного розвитку: якщо в XIX–XX ст. людство вірило в прогрес [585], то сьогодні воно вірить в інновації, які перетворюються на новий вимір сучасності. Це відбувається внаслідок певних соціально-культурних трансформацій. Прогресистська установка схильна бачити історію «шляхом» до сучасності, коли минуле готує її установи, інститути, поняття [249, с. 158–159]. Вони мають ту беззаперечну перевагу, що віра в інновації анулює значення історії та переводить погляд на облаштування теперішнього, яке відкриває можливості опанування майбутнім. Для «ділової» людини важливими є інновації, а історія поступово втрачає своє значення. «Історія, – вважав відомий американський підприємець і новатор Г. Форд, – це до певної міри нісенітниця. Ми не хочемо підтримувати традицію. Ми хочемо жити в теперішньому, і жодна історія не варта ламаної копійки, окрім тієї, яку ми робимо сьогодні» [34, с. 142].

Однак можливим є й інший погляд на історію – генеалогічний, який запропонував Ф. Ніцше. Він, як мислитель, відчув на собі дію чинників історичного процесу, але «досконалість» сучасності викликає запитання, що і є основним у його «генеалогічному методі» [336, с. 412]. Він полягає в критиці певного феномену через звернення до першоначал його походження. Так, Ф. Ніцше застосовував генеалогію для критики моральних цінностей, проблематизації всього того, що люди вважають найважливішим і цінним. У цьому контексті генеалогія постає методом «критики моральних цінностей, постановки їх під сумнів, що потребує знань історії їх походження» [314, с. 210].

Принцип генеалогічного методу полягає у «викритті», зведенні «піднесеного» на землю, позбавлення його природного чи божественного статусу. «Для нас, – пояснював Ф. Ніцше, – необхідною є критика моральних

цінностей. Цінність цих цінностей приймали за даність, факт або дещо проблематично недоторкане. Однак сама цінність цих цінностей має бути одного разу поставленою під питання, – а для цього необхідними є знання тих умов і обставин, з яких вони проросли, серед яких вони розвивалися та змінювалися – знання, яке було відсутнім до цього часу і в якому навіть не було потреби...» [336, с. 412]. Нині найбільшими цінностями є інновації, прискорена мобільність і новизна. На нашу думку, дослідження інновації як однієї з домінантних ознак сучасності потребує застосування генеалогічного методу.

Попри властивий модерному суспільству антагонізм «традиції» і «новації», сьогодні звернення до інновації для розуміння сучасних соціально-економічних або культурних процесів стає даниною традиції. Застосування генеалогічного методу покликано звільнити феномен інновації від депроблематизованого сприйняття, що передбачає звернення до умов і обставин його виявлення. Тому не випадково, що найбільш відомі спроби застосування генеалогічного методу в історії філософії (Ф. Ніцше і М. Фуко) були пов'язані з виявленням за поверхневими повсякденними формами функціонування етики, моралі, цінностей або знання інстанції влади. Зокрема М. Фуко, звертаючись до творчості Ф. Ніцше у контексті праці «Ніцше, генеалогія та історія» [557], протиставляв генеалогічний метод пошукам незмінного «першоначала», «витоку» в минулому. Так, генеалогія є не стільки пошуком незмінної першооснови речей, скільки, аналітика сукупності випадковостей, завдяки яким розгорталася річ або процес. «Генеалогіст» прислуховується до історії та перестає вірити в метафізику. Таким чином, він пізнає, що «за речами знаходиться дещо зовсім інше, не стільки їх сутнісна та позачасова таїна, але таїна, яка полягає в тому, що в них немає суті, або, що суть їх була б вибудувана за шматочками з чужих їм образів» [557, с. 142]. В оптиці генеалогії умови й обставини, у яких «проростають» речі, не утворюють їх непорушної ідентичності, а розгортаються через розбіжність і невідповідність.

За аналогією з Ф. Ніцше, який застосовував генеалогію до моралі, і М. Фуко, який застосовував генеалогію до влади, розглянемо умови походження феномену інновації в його буденності, адже «історичне начало є буденним» [557, с. 143]. Тому «історичний початок», на противагу метаісторичному (метафізичному) витoku, який урочисто і пафосно розташовується «там, де боги», або «загальнолюдське» благо, є невиразним і непривабливим. Таким чином, генеалогія, яку здійснюють Ф. Ніцше і М. Фуко, є генеалогією «підозри», що прагне оприявнити та дезавувати всі претензії влади. Подібний погляд на передумови формування сучасності є спробою виявити таке начало, яке не було б лише відображенням оптики влади. Адже, як вважає В. Візгін, «археологія без “архе” – це і є генеалогія» [88, с. 98].

Зазначимо, що кінець ХХ-го – початок ХХІ ст. були позначені поширенням різноманітних концепцій нового типу суспільства. Попри всі розбіжності та суперечності, спільним для них було визнання конституювальної ролі знань та інформації в суспільстві, яке формується в наш час. Ще в 1970-х рр. Д. Белл у відомій праці «The Coming of the Post-Industrial Society» [537] описував перехід від «індустріального» до «постіндустріального» суспільства як трансформацію ролі і значення теоретичних знань у соціально-політичних і економічних процесах управління суспільством. Окрім того, у «постіндустріальному суспільстві» змінюється сам характер знання. «Головним, – як писав Д. Белл, – при прийнятті рішень і управлінні змінами стало домінування теоретичного знання, превалювання теорії над емпіризмом і кодифікація знання в абстрактні зібрання символів, які, як і у будь-якій аксіоматичній системі, можуть бути використані для дослідження найрізноманітніших сфер досвіду» [43, с. 25].

Важливою особливістю «постіндустріального суспільства» є взаємозв'язок зростання ролі теоретичного знання разом із розвитком економіки і технологій. Не менш значущим постає взаємозв'язок інновацій і теоретичного знання. У «постіндустріальному суспільстві» теоретичні знання постають «джерелом нововведень» [43, с. 18]. Причому значення наукових

знань полягає у сфері контролю та планування суспільних трансформацій. «Саме зміна усвідомлення природи нововведення і робить значення теоретичного знання настільки всезагальним» [43, с. 25], – зазначав Д. Белл.

Сучасні дослідження «постіндустріального суспільства» визначають його як нову стадію розвитку людства, що нібито суттєво відрізняється від індустріального суспільства. Для них характерним є визнання домінантної ролі прискорених змін над спадкоємністю та перебільшена увага на змінах «такого масштабу, які призвели до виникнення принципово нового виду суспільства, яке постає як системний розрив з попереднім станом» [436, с. 365]. Швидкість культурних і соціальних змін, які породжуються знаннями і технологічними інноваціями, стає головним маркером, за яким «нове» суспільство відрізняється від «старого».

На думку Т. Сакаїї, починаючи з кінця ХХ ст., ми входимо у «новий етап цивілізації, на якому рушійною силою є цінності, створені знанням», і саме тому японський науковець визначає суспільство, що формується сьогодні «суспільством, яке базується на створених знаннях цінностях (knowledge-value society)» [390, с. 348].

Так, П. Друкер зазначає, що використання новоєвропейським суспільством знань для розробки знарядь праці, виробничих технологій і нових товарів спочатку сприяло «промисловій революції», потім «революції у продуктивності праці» і, нарешті, в наш час – «революції у сфері управління» [154, с. 70–71]. У результаті останньої революції знання почали застосовувати до сфери самого знання, що зумовлює їх перетворення у визначний фактор виробництва. Науковець зазначає, що суспільство, яке формується в наш час, передчасно називати «суспільством знань»: швидше варто вести розмову про формування економічної системи на основі знання (knowledge society). «Однак, – зазначав він, – суспільство, у якому ми живемо, безумовно варто характеризувати як “посткапіталістичне”» [154, с. 71].

Синтез теоретичних знань, технологій та інновацій сприяє прискореним змінам оточуючого світу. Зміни породжують інші зміни, які приводять до ще

більших змін в усіх сферах суспільного існування. Знання, які в індустріальну епоху стали вираженням сили та влади, нині стають вираженням постійного прискорення соціально-культурної динаміки. Знання реалізуються у відкриття, які застосовуються в соціальній реальності та впливають на її метаморфози, що в результаті призводить до появи нових знань і нових відкриттів. «Ми бачимо тут, – писав Е. Тоффлер, – ланцюгову реакцію зміни, різко зростаючу криву прискорення соціального розвитку людства. Це прискорення тепер досягло рівня, за якого його вже не можна навіть маючи дуже розвинену уяву вважати “нормальним”» [428, с. 45].

Невизначеність траєкторії суспільного розвитку наприкінці ХХ-го – на початку ХХІ ст. породжує уявлення про якісну новизну, відмінність постіндустріального суспільства від індустріального; ринкового капіталізму від «постекономічного», «посткапіталістичного» господарювання. На нашу думку, подібне протиставлення є передчасним і невиправданим. Інформатизація всіх сфер соціально-економічного існування, що відбувається сьогодні не скасовує і не заперечує індустріального типу виробництва, а існує паралельно з ним, досить часто навіть підсилюючи та вдосконалюючи його. «Інформаційне суспільство» не руйнує ринкового господарства, а є його продовженням. Формування «економіки знань», головним результатом якої є виробництво і обмін інформації та знань, уможлиблюється за умови існування розвинутої інфраструктури індустріальної економіки [332, с. 5]. У цьому контексті «постіндустріальне суспільство» і характерну для нього культуру постмодернізму можна розглядати як «продовження модерну» [147, с. 6].

Якщо аналізувати специфіку сучасної соціально-економічної системи в контексті постійно наростаючого надлишку та швидкості обертання культурних артефактів, то постмодернізм, на думку С. Леша і Д. Уррі, постає «не стільки критикою модернізму або радикальною відмовою від нього, скільки його радикальним перебільшенням» [290, с. 51–52]. Сучасні технологічні інновації зароджуються в період глобальної реструктуризації ринкової економіки і постають її важливим інструментом. «Таким чином, нове

суспільство, що народжується в процесі подібної трансформації, є і капіталістичним, і інформаційним, утворюючи в різних країнах різноманіття специфічних варіацій відповідно до особливостей національної історії, культури, інститутів і специфічних відносин із глобальним капіталізмом і інформаційною технологією» [211, с. 35], – констатує М. Кастельс.

Існування феномену інновацій як процесу комерціалізації винаходів передбачає формування ринкової економіки з властивою їй інституційною інфраструктурою приватної власності, індивідуальної автономії, децентралізації та відкритості. У «Керівництві Осло 2018» [576] інновації визначають так: «Мінімальною ознакою інновації є те, що товар або бізнес-процес повинні мати одну або декілька характеристик, які суттєво відрізняються від тих, що наявні в продуктах чи бізнес-процесах, раніше запропонованих або використаних фірмою» [576, с. 69]. Інновація може бути результатом низки незначних покращень, які здійснені впродовж певного періоду, за умови, що сукупність цих незначних покращень призводить до значної відмінності кінцевого продукту або бізнес-процесів. Важливою відмінністю інновації від нової ідеї або винаходу полягає в тому, що інновація потребує впровадження, яке може здійснюватися або «шляхом активного використання, або через доступність використання іншими сторонами, фірмами, приватними особами чи організаціями» [576, с. 44].

У науковій літературі дослідження інновації переважно пов'язані з проблемами соціально-економічного розвитку, що зокрема виражається у визначенні феномену інновації як процесу комерціалізації ідей і винаходів [418, с. 31–36]. Європейська історія засвідчує, що впровадження ідей і знань у практику суспільно-економічного життя стає нагальною проблемою повсякденного існування набагато раніше, ніж виникли теорії «постіндустріального» та «інформаційного» суспільств. Усвідомлення важливості інновацій у розвитку виробництва сформувалося ще на початку доби Модерну, що стало передумовою здійснення «промислової революції» [325] і розвитку капіталу [330].

Нині актуалізація дискурсу «інновацій» зумовлена трансформацією соціально-економічної системи, її переходом до інноваційного типу економіки, що супроводжується переоцінкою загальноприйнятих цінностей, норм і культурних традицій. У наш час суспільство переходить від «економічної спрямованості до інноваційної, від нагромадження матеріального багатства як основи особистого добробуту – до накопичення інформації та знань як основи суспільного прогресу» [440, с. 110]. З урахуванням зазначених трансформацій генеалогія феномену інновації зумовлює необхідність аналізу їх взаємозв'язку з соціально-культурним контекстом. Для виявлення інновації потребують існування відповідних соціальних, культурних і політичних передумов. Водночас і самі інновації, проникаючи в повсякденне існування соціуму, призводять до трансформації його інститутів і суб'єктів. Неперервний потік змін, які супроводжують інновації, згідно з визначенням Е. Тоффлера, «повалює інститути, призводить до зрушення цінностей і висушує наше коріння» [428, с. 14].

Свого часу інновації у сфері торгівлі та технологій стали джерелом зростання економіки західного суспільства. Разом із тим, соціальні інститути, які були потрібні для розвитку економіки, виникають, зміцнюються та трансформуються разом зі змінами в господарстві, що формують потребу в нових інститутах. Роль державної підтримки в розвитку «капіталістичного господарства» [67, с. 567] зумовлена саме відсутністю чи слабкістю необхідних соціальних інститутів. Більшість держав, які здійснили стрімке зростання економічного добробуту, на початковому етапі економічного розвитку не поспішали створити інституційне середовище, яке можна було б вважати сприятливим для інновацій або конкуренції. Уряди цих країн майже не переймалися забезпеченням прав людини чи власності, не поспішали зняти всі бар'єри для вільної торгівлі. Так, Р. Г. Раджан зазначає, що ефективні уряди країн, які розвиваються, «не приймають сильних законів, що захищають права інтелектуальної власності, поки їх промисловий сектор перебуває в зародковому стані, адже такі закони поклали б край необмеженому

наслідуванню іноземцям, яке найчастіше слугує гарною основою для початкового зростання» [372, с. 100–101]. Захист прав власності через запровадження відповідних законів здійснюється на тому етапі, коли місцеві підприємства стають досить сильними для того, щоб створювати власні інновації, які потребують захисту.

Потрібно зазначити, що інновації, яким Захід завдячує своєю величчю, розгорталися в умовах децентралізації політичної та церковної влади. Їх «нормалізація» відбувається безпосередньо за згодою влади. Інновації, як не крути, призводять до порушення норм і правил та причетні до створення нових цінностей, тому вони можуть бути проінтерпретовані як «протест проти базових принципів, вихід за межі загальноприйнятих фактів» [440, с. 115]. Необхідно розуміти, що інновація – це трансгресія [399, с. 120], тому вона завжди має не просто (і не лише) інструментально-технологічне значення. Ефект впровадження інновацій має також політичне та культурне значення. Кожна інновація містить прихований потенціал бути загрозою для наявного соціально-політичного режиму.

З урахуванням зазначеного не можна погодитися з тезою, що «людство завжди прагнуло до нового» [440, с. 98]. Більшу частину історичного розвитку суспільства окрема людина вбачала можливість досягнення злагоди з собою «у непорушності старого традиційного стану світу» [106, с. 127]. Цивілізація Премодерну опиралася будь-яким новаціям, які могли призвести до розривів у наявному ладі. «Кожен раз, – писав з цього приводу Ф. Бродель, – коли в суспільстві виникала тенденція генерувати тріщини та провали всюдисуща культура заповнює чи маскує їх, остаточно замикаючи нас у межах повсякденних потреб» [67, с. 568]. Подібна спрямованість на нейтралізацію «тріщин» і «розривів» була ворожою відносно ринку, капіталу та прибутку, змушувала людей підозріло ставитися до них. Отже, цивілізація, згідно з Ф. Броделем, «ворожа відносно інновацій» [67, с. 568]. Однак, внутрішні суперечності європейської цивілізації примусили її зробити інновації

повноправним елементом життя. Важливу роль у цьому контексті відіграв взаємозв'язок політичної влади з ринковою економікою.

Прагнення до нового є специфічною рисою західних суспільств епохи Модерну. Домінантною рисою традиційних суспільств була циклічність життя, що зумовлена специфікою сільського господарства. Щоб продемонструвати, як схильність до спокою, яка властива доринковому, «органічному» життю, перетворюється в стурбованість, а суспільство зі статичного трансформується в динамічне, В. Зомбарт звертається до метафори «духу капіталізму». «Дух, – писав вчений, – який спричиняє це перетворення, який перетворює старий світ на руїни, є дух капіталістичний...» [172, с. 47]. На початкових етапах становлення цей «дух» спирався на підтримку політичної влади.

Кожна інновація в процесі соціалізації та впровадження в повсякденні практики соціально-економічної життєдіяльності призводить до порушення рівноваги в соціальній і політичній сферах. Інновації здатні порушувати баланс влади та впливати на перерозподіл владних ресурсів. Вироблення нових товарів, технологій або знань призводить до перерозподілу багатства і власності, що рано чи пізно з необхідністю спричиняє перерозподіл влади. Наприклад, поява грошей як засобу обміну, нових способів обробки металів як засобу виготовлення обладунків і зброї, друкарського верстата як способу передачі інформації, вогнепальної зброї як засобу ведення бойових дій, виборів як способу рекрутування політичної еліти визначають ієрархічну диференціацію та баланс влади. «Відповідно, – зазначає С. Сергєєв, – Модерн, як суспільство, що інституалізує інновації, є неможливим без формування політичної культури, яка є терпимою до інституалізованого процесу перерозподілу влади, що пов'язаний із соціальною адаптацією інновацій» [399, с. 118].

Уже з середини XV ст., на думку Н. Розенберга і Л. Бірдцелла, інновація перетворюється на важливий фактор західного зростання, а з середини XVIII ст. вона постає всеохопною і панівною рисою господарського життя. Учені вважають, що такі неминучі наслідки інноваційного вибуху промислової

революції, як «невизначеність, постійний пошук, дослідження, фінансовий ризик, експериментування і відкриття – настільки широко проникли у процес розширення торгівлі та розробки природних багатств, що фактично стали ще одним фактором виробництва» [383, с. 39]. Отже, інновації, ще на початку формування індустріального суспільства стають необхідним способом існування соціуму, економіки та політики в умовах постійного прагнення до збільшення прибутку, що призводить до постійного залучення дедалі більшої кількості праці, капіталу та природних ресурсів.

Таким чином, витоки феномену інновацій наявні в періоді зародження ринкового господарювання. Тому помилково буде обмежувати їх генеалогію переважно етапом становлення «постіндустріального суспільства». Подібна настанова здійснює штучне переривання поступу науки, суспільства й економіки, які зародилися в добу Модерну. У результаті сучасні (постіндустріальні) наука, економіка та суспільство постають такими новоутвореннями, які ніби позбавлені суперечностей і проблем своїх попередників.

Все ж «постіндустріальне суспільство» охоплює суперечності та проблеми проєкту Модерну. Інновації, які нині постають способом існування та розвитку економіки, виявляються генетично співпричетними до просвітницьких спроб раціонального впорядкування суспільства і господарства та започаткованої Галілеєм й Декартом новоєвропейської науки. Звісно, зміни наукових парадигм у науці та техніці, які відбувалися впродовж останніх століть, були революційними також тому, що в певному сенсі вони можуть бути схарактеризовані як «переривання неперервності». Проте наукові революції так і не змінили «світоглядний генотип науки Нового часу» [347, с. 88]. Отже, попри поширену думку щодо визначення інновацій як характерної особливості саме «постіндустріального суспільства» та його «розриву» [156] з попереднім типом суспільства, на нашу думку, причини інноваційного вибуху другої половини ХХ – початку ХХІ ст. можна виділити у специфічних рисах економіки і суспільства доби Модерну.

Новоєвропейське суспільство від самого початку сприймає себе як заперечення авторитету традиції. На місце традиції воно покладає здатність самостійно впорядковувати суспільне буття на основі розуму. Однак «розрив» зв'язків із минулим не був характерним лише для модерного суспільства [36, с. 27–28]. Слово «*modernus*» вперше було вжито ще на початку доби Середньовіччя для позначення відмінності християнської сучасності від язичницької античності. «Зміст змінюється, але *modernitas* щоразу репрезентує свідомість епох, які співвідносять себе з минулим і давниною й осмислюють себе як результат переходу від “старого” до “нового”. Це стосується не лише Ренесансу, з якого починається Новий час для нас. Люди вважали себе “сучасними” (*modern*) і в епоху Карла Великого, і в XII ст., і в епоху Просвітництва, тобто кожного разу, як в Європі через оновлене ставлення до давнини формувалася свідомість тієї чи іншої нової епохи» [476, с. 8]. Попри те, що принцип протиставлення себе минулому був поширеним способом самовизначення епох, кожна з них зверталася до «*antiquitas*» як до взірця для наслідування. Новий час перестає шукати взірці для наслідування в авторитеті минулого, визнаючи виключно авторитет розуму.

Модерне суспільство намагається організувати власне існування як раціональний проєкт. Принцип самоподолання та самооновлення на основі розумних начал стає визначальним. Таким чином, можна погодитися з думкою, що примат сучасності «означає постійний і неусувний пріоритет нового в усіх аспектах людської діяльності» [440, с. 51]. Інновації в історичній перспективі Нового часу постають не випадковими подіями, а «ключовими конститутивними елементами існування суспільної системи як такої» [440, с. 51]. Хоча прагнення до «*vita nova*» наявне вже у християнстві, завдяки якому в основу західної традиції покладено ідею динамічного розвитку як шляху до безперервного оновлення [36, с. 27].

Доба Модерну розпочинається з революції та перетворює її на спосіб власного існування. У наші дні, Ю. Харарі зазначає, що «революційним є кожен рік» [493, с. 457]. Важливу роль у перетворенні соціального ладу на «гнучкий»

процес відіграє економіка. Формування та розвиток ринкової економіки є не просто способом господарювання, у межах якого значну роль відіграє інновація. Вона сама була і залишається величезною інновацією, яка впливає на всі сфери суспільного буття. Ніщо так сильно не позначилося на руйнуванні стримуючих прогрес елементів минулого як ринок. Він сформував, а потім і подолав кордони національних держав, зруйнував національні забобони, сакралізацію природи і всього природного, племінну та родову солідарність, традиційні способи локального задоволення потреб і ритуалізованого відтворення старих способів життя.

Прагнення до збільшення прибутку потребує постійного вдосконалення способів виробництва та збільшення продуктивності праці. У цьому контексті природа постає джерелом корисних ресурсів. Це стає причиною стрімкого розвитку природознавства та використання його результатів у технологічному прогресі. Енергія, яка рухає ринкове господарство, змінює і людину, адже розвиток виробництва вимагає розвитку відповідного індивіда і його потреб. Щоб людина користувалася різними речами, інструментами та приладами, вона повинна мати відповідний рівень освіти, володіти певними вміннями та навичками. Отже, для формування затребуваних виробництвом і наукою знань, умінь і навичок необхідною постає належна система освіти.

Розвиток середньої та вищої освіти також є надбанням ринкової економіки. Покращення продуктивності праці потребує масової та обов'язкової освіти для формування кваліфікованого робітника. З огляду на це, освіта відіграла важливу роль у формуванні нової людини, яка здатна до раціонального самоконтролю. Коли В. Зомбарт говорить про «*homo capitalisticus*», як про неприродне і майстерне створіння, він насамперед має на увазі його раціональність. «Для того, щоб капіталізм міг розвиватися, природній, підпорядкованій інстинктам людині потрібно було спочатку переломити всі кістки; він мав поставити на місце первозданного, первісного життя особливим чином впорядкований раціональний душевний механізм, він повинен був поступово перевернути всі життєві цінності» [172, с. 237].

Зазначений переворот, результатом якого і стало створення «*homo capitalisticus*», був би неможливим без перетворення освіти на один з його найголовніших інструментів.

Потрібно підкреслити, що значення освіти в економічних процесах збільшується відповідно до зростання ролі теоретичних знань в економічному виробництві. Присутність наукових знань у виробничих процесах вимагає відповідних трансформацій освіти. На початкових стадіях розвитку суспільства доби Модерну освіта впливає на виробничий процес опосередковано. Адже розвиток економіки насамперед відбувається через застосування нових технологій, а не через розвиток людини. Окремий індивід може використовувати втілені у приладах і машинах наукові знання без засвоєння теоретичних засад їх функціонування. Тому на початку формування індустріального суспільства робітник постає додатком до машини. Однак поступово індивідуальні знання й уміння стають необхідною передумовою подальшого зростання ефективності виробництва. Ще раніше спеціалізовані знання набувають значення для підприємців, які змушені раціонально керувати виробничим процесом.

Отже, сила ринкового господарювання від початку містить два виміри: вона сприяє культивуванню нової людини, її потреб і здібностей та створює нові форми її контролю. Так, Ж. Бодріяр стверджував, що, починаючи з ХХ ст., індивід як такий постає практично незамінним у ролі споживача. «Споживання є, – на думку дослідника, – потужним елементом суспільного контролю (в силу атомізації індивідів, які споживають), але саме тому воно призводить до більш сильного бюрократичного примусу» [57, с. 114]. Водночас ця форма контролю і примусу виявляється менш вимогливою до бажань людини. Вона звільняє її від тягаря належного та пропонує насолоджуватися «задовольняючи свої прагнення та пристрасті» [493, с. 438].

Суспільство Модерну створює нову «механіку» влади з особливими процедурами й інструментами, які є несумісними з попередньою моделлю влади, що була заснована на теорії суверенітету [470, с. 54]. Однією з головних

інновацій цього часу є винайдення та впровадження дисциплінарної влади. «В умовах нової влади, – вважав М. Фуко, – реєструються не стільки землі та їх ресурси, скільки люди та їхні дії. Вона співвідноситься швидше з людьми, часом і працею, ніж з благами та багатством» [470, с. 54]. Дисциплінарний тип влади здійснюється шляхом постійного і неперервного контролю, що відрізняється від попередніх форм, які передбачали сплату податків і боргових зобов'язань. Для здійснення дисциплінарної влади необхідним є існування мережі матеріального примусу. У результаті формується нова економічна політика влади, яка прагне «змусити збільшуватися як силу підпорядкованих, так і силу, а також здатність до дії тих, кому вони підпорядковуються» [470, с. 55].

Отже, розвиток модерного суспільства супроводжується формуванням нового типу людини, мислення та влади. Формування дисциплінарної влади супроводжується формуванням новоєвропейського суб'єкта. Адже новий тип влади примушує індивіда до певної дії та конститує його суб'єктивність. Таким чином, влада продовжує визначати людину навіть тоді, коли вона чинить їй опір.

Зрозуміло, що найбільш ефективним способом упровадження дисциплінарних практик була і залишається освіта. Нерівність, що виникає в суспільстві, закріплюється та відтворюється через навчання і виховання. Свого часу С. Боулз і Г. Гінтіс здійснили дослідження форм соціальних стосунків у сфері освіти та сформулювали принцип відповідності освіти і праці в часи ринкової економіки. Виявилось, що конкуренція між учнями чи студентами відтворює конкуренцію між робітниками за робоче місце. У процесі навчання вони переважно визначаються зовнішньою мотивацією накопичення балів, а не смислами і змістом навчального матеріалу. З огляду на це, дослідники дійшли висновку щодо відповідності в наш час «структури соціальних зв'язків у сфері праці і сфері освіти» [579, с. 15].

Інновації пов'язані з розвитком європейської науки, яка нині дедалі більше орієнтується на соціально-економічне замовлення. Наука, включаючись

у виробництво, продукує «корисні» знання. Попит на потрібне, «корисне» знання породжує відповідну установку на пізнання не природи, а на методи використання речей. Тобто на той зовнішній, наявний вимір природи, що може сприяти ефективності виробництва. Рушійною силою такого наукового пізнання, згідно з думкою В. Гьосле, постає «воля до влади», яка «породжує модерне природознавство» [136, с. 193]. Засновані на здобутках природознавства індустріальний і постіндустріальний способи виробництва охоплюють волю до влади як їх визначальний елемент. У цьому контексті науково-технологічний прогрес «по суті, просто продовжує природне, вроджене прагнення всього живого панувати над оточуючим середовищем» [242, с. 9].

Схожої думки дотримувався також відомий іспанський філософ Х. Ортега-і-Гассет, для якого «математичний розум є дивовижним ключем, що дарує людині необмежену владу над оточуючим світом» [346, с. 193]. Метафізичні засади інновацій співпричетні новоевропейській вірі у фізико-математичний розум. Починаючи з того часу, «математичний метод стає немовби ритуалом думки... ним мислення перетворюється на річ, інструмент» [497, с. 41].

Тобто «корисне» мислення втрачає зв'язок зі способами конституювання гідної та добродесної людини та сприймається відчужено, як сила, що протистоїть існуванню окремого індивіда. Воно з сутності людини переходить у розділ «знарядь» і засобів, за допомогою яких можна вигідно та раціонально «влаштуватися» у світі. Мислення стає технологією панування, що найбільш повно об'єктивується в техніці. «Не викликає сумніву та обставина, що сучасна техніка є виявом волі до влади, і ця воля, втративши відчуття межі та міри, є “сліпою”. Так само не важко пересвідчитися, що програма модерної техніки передбачає певну структуру суб'єктивності, яка ладна була з'явитися лише за новочасової доби: лише той, хто в змозі виокремити самого себе із зовнішнього світу й абстрагуватися від його реальності, здатен свідомо прагнути до

цілковитого панування над природою за допомогою техніки» [136, с. 194–195], – писав В. Гьослі.

Інноваційний тип економіки містить «волю до влади» як організаційний принцип конституювання домінуючих у соціумі антропологем. Засновані на «корисному знанні» інновації постають знаряддями, які люди використовують у «своїй грі проти природи» [325, с. 82]. Однак у процесі впровадження технологічних інновацій необхідно враховувати соціальну взаємодію між людьми. Вони також є визначальним чинником «соціальної гри, яку люди ведуть один з одним» [325, с. 82]. «Корисні знання» надають можливість здобути та посилити владу тих, хто ним володіє або контролює їх поширення та використання. Проте в ХХІ ст. дедалі більш очевидною стає небезпека «сліпої» сили знання, яке надихається «волею до влади» і нездатне критично ставитися до себе і, через це, нездатне обмежувати себе. Сьогодні, згідно з думкою Е. Канетті, наукові знання – «це дійсно сила», але сила, «яка оскраженіла та безсоромно звеличується» [192, с. 256].

Інноваційний розвиток сучасної економіки доводить власну легітимність своєю корисністю, але водночас призводить до розгортання процесів, які вже не залежать від окремого індивіда. На думку В. Зомбарта та Г. Зіммеля [171, с. 73], індивід за капіталістичного господарства існує серед «зовнішніх», і навіть «ворожих» йому сил. Причиною об'єктивації, вважає Г. Зіммель, постає перетворення ринкового господарства на «світ для себе», на процес, який протікає відповідно до суто уречевлено-технологічних закономірностей виробничого процесу: «Насильницька логіка його розвитку не керується ні бажанням суб'єктів, ні смислом і необхідністю життя. Економіка йде тепер своїм насильницьким ходом, так, ніби люди існують тільки для неї, а не вона для людей» [171, с. 73–74]. Так само некерованою стає інерція соціальних і технологічних змін, які постійно відбуваються у світі. Швидкість і прискорення перетворюються з переваги на тяжкий обов'язок. Постійне прискорення змін у наш час постає «стихійною силою» [428, с. 14].

Самодостатній характер економічного виробництва сприяє динамічному науково-технічному розвитку, який задовольняє потреби індивіда й формує нові. У цьому контексті інновації необхідно розглядати як у їх позитивності, так і враховувати їх негативні впливи. «Досконалість техніки, – зазначає В. П. Мельник, – рівень технологічної озброєності суспільства стали не лише (а, можливо, і не стільки) синонімом процвітання та добробуту, скільки причиною погіршення природної основи буття людини, змін і деформацій у традиційних уявленнях про моральні та соціальні цінності» [317, с. 56]. Розвиток інформаційних технологій порушує не лише зв'язок людини зі світом, а й впливає на ставлення людини до самої себе й на трансформації її цінностей.

Відкритість інновацій до смислової сфери належного, тобто до того, що мало бути, до практично можливого, тобто до того, що практично можна зробити, породжує неконтрольований потік нововведень. Їх поява та зникнення підпорядковуються примхам моди, конкуренції та комерційної доцільності. Якщо інновації не лише задовольняють наявні потреби людей, а й конституують нові, тоді можна очікувати, що збільшення темпів появи нововведень буде супроводжуватися посиленням «індивідуалізації» їх споживача. Так, поява нових інформаційних технологій водночас породжує своїх споживачів, які, користуючись інформаційними мережами, створюють контент, який споживають інші користувачі. У такому випадку і споживання, і вироблення інформаційного продукту стає справою користувачів нових технологій. Користувачі та творці можуть «об'єднатися в одній особі, як у випадку з Інтернетом, коли користувачі захопили контроль над технологією. Можна сказати, – зазначає А. Маслов, – що вперше в історії людська думка стала безпосередньою продуктивною силою, а не просто вирішальним елементом виробничої системи» [310, с. 82].

У цій ситуації значно зростають можливості творчого самовираження людини. Завдяки інформаційним технологіям вперше в історії людства формується плюралістичний і відкритий публічний простір для виявлення результатів креативної активності. Якщо суспільство доби Модерну

актуалізувало проблеми революції, емансипації та виробництва, то наш час – проблеми інформації та самовираження. Постає проблема формування суб'єкта, його самовираження, ідентичності та результатів креативної активності. Нині, попри безпрецедентну демократизацію способів самовираження, ніхто не зацікавлений у їх розмаїтті: «чим більше люди прагнуть виражати себе, тим менше смислу ми знаходимо у їх вираженнях; чим більше вони прагнуть до суб'єктивності, тим більш наочною є анонімність і пустота» [276, с. 31].

Отже, з одного боку, ми можемо спостерігати небачене раніше продукування знаків і символів, які засвідчують наслідки людського існування, а з іншого – темпи сучасного життя та їх знеособленість ставлять питання щодо їх суб'єктності та смислу. Досягнення медичних технологій і генної інженерії, гіпертекстуальність інформації, яка обертається в мережі Інтернет, скороминущість продуктів і послуг, які створюються інформаційними технологіями, перманентний реінжиніринг бізнес-процесів, – усе це «висуває на передній план проблему “Я” як точки відповідальності в усіх цих зв'язках, відношеннях і процесах» [432, с. 356]. Адже говорити про інновації або відповідальність за їх наслідки можна за умови присутності творчого суб'єкта – творця цих процесів. Саме від міри його наявності в процесах сучасності залежать перспективи інноваційного розвитку або як деструктивного фактора, або як творчого, конструктивного джерела інформаційного світу.

5.2. Трансгресивні модуси культури в комунікаційному образі життя

В умовах інноваційної економіки «інформаційного суспільства» відбувається перетворення науки у виробничу силу та зростання долі інтелектуально-креативної праці в структурі сукупної праці. Важливим сутнісним моментом інформаційного світу стає інноваційна активність людини, та суспільства, коли творча розумова активність набуває статусу «пріоритетної стратегічної діяльності» [24, с. 12], а проблеми освіти як простору формування

інноваційної, творчої людини стають першочерговими. У цьому контексті важливо здійснити філософський аналіз сутності та взаємозв'язку понять «творчість», «креативність» та «інновація» в їх соціально-педагогічному заломленні.

Актуалізація дискурсу творчості та інновації в контексті соціально-економічних процесів сучасності призводить до того, що «поняття креативності сьогодні вважається модним словом» [189, с. 83], а популярність концептів «суспільства знань», «когнітивної економіки» нівелює відмінність значення таких понять, як «інформація» і «знання», «символ» і «знак», «творчість» і «креативність». Варто зауважити, що це не просто питання слів і назв, в основі означеної конвергенції значень різних явищ містяться процеси трансформації соціальної реальності та способів її сприйняття.

На нашу думку, семантична зміна слів і термінів пов'язана з відповідними змінами в соціальній реальності. Зникнення чи ствердження в повсякденному вжитку слів зазвичай супроводжується зникненням або, навпаки, виникненням певних соціальних явищ і процесів. В умовах глобального та вільного поширення інформації способом організації влади стає можливість залучення індивідів до історично зумовлених гетерогенних дискурсивних практик. Згідно з сучасними дослідженнями соціальних комунікацій у різних типах дискурсу виявляється «зумовленість сприйняття об'єктивних фактів дійсності мовними засобами їх вираження» [311, с. 185].

У буденному сприйнятті зазвичай творчість розуміють як дещо позитивне, бажане і, водночас, таке, що виходить за норми повсякденного життя. Однак, подібні переконання спираються на припущення, згідно з якими «нормальним», «природним» є «репродуктивне, рутинне і адаптивне існування людини» [381, с. 227–228]. У такому випадку творчість починають сприймати як «бунт», переступання «загальноприйнятих меж і непокора» [190, с. 263; 354, с. 104]. Наприклад, на думку Р. Флоріди, «креативний етос означає рішучу відмову від конформістського етосу минулого» [449, с. 44]. Змістом подібного етосу постає трансгресія як процес переступання меж, заперечення традиції та

нормативності мислення. «У дійсності, – констатує дослідник, – творча діяльність часто має відверто підіривний характер, руйнуючи наявні патерни мислення й образу життя» [449, с. 45].

Нині, коли заклики до «креативності» стають звичною частиною наших буденних справ, творчість сприймається як один із найцінніших і рідкісних ресурсів, а також як основа діяльності. У межах такого світосприйняття соціально-економічних процесів творчість, креативність та інновація поступово ототожнюються. Проте, на нашу думку, «творче руйнування», на якому ґрунтується, зокрема підприємницька активність, суттєво відрізняється від дійсної творчої діяльності. Ринок, сутністю якого, згідно з думкою Й. Шумпетера, є «творче руйнування» [513, с. 461], сприяє трансформації розуміння творчості та способів її здійснення. Збільшення суспільного попиту на креативність обертається руйнуванням упереджень романтизму про творчість, як властиву обраним індивідуальну здібність. Водночас призводить до заміни трансцендентної сили творчого акту енергією трансгресії інноваційної креативності.

Варто зазначити, що «креативна епоха» («постіндустріальна», «інформаційна», «постекономічна») стверджується за збереження індустріальних та аграрних способів виробництва. Разом з «креативною працею» продовжують існувати ті сфери виробництва, що передбачають нетворчий, репродуктивний характер праці. Уже виокремлення людей, які займаються креативною працею, у певний «клас» свідчить про можливість його існування в контексті глобального розподілу праці.

Згідно з поглядами Р. Флоріди, «креативний клас» охоплює людей, «які виробляють економічні цінності в процесі творчої діяльності» [449, с. 84]. До цього класу зараховують працівників інтелектуальної сфери, символічних аналітиків, технічних спеціалістів і людей вільних професій. В середині «креативного класу» виділяють «суперкреативне ядро», яке охоплює вчених, поетів і письменників, університетських професорів, експертів аналітичних центрів. Таким чином, до «суперкреативного ядра» потрапляє вся

інтелектуальна еліта суспільства, визначальною рисою якої постає спроможність «формувати суспільну думку» [449, с. 85].

В інформаційному світі креативність стає найважливішим ресурсом у сфері інтелектуально-творчого виробництва. Інформація, знаки, образи та різноманітні символи перетворюються на товар, на головний засіб впливу на суспільну свідомість та отримання доданої вартості. Проте, якщо так званий креативний клас вважає вільний і експресивний (креативний) спосіб самовираження предметом власного вибору, то більшість з-поміж мешканців планети продовжує забезпечувати власне існування через участь у репродуктивній діяльності. Основна маса людей переважно дотична до креативної праці в ролі її споживачів, як ті, хто «утилізує» готові результати праці «креативного класу» й обслуговує його. У цій ситуації постає питання про роль і значення суспільства в процесі конституювання прийнятних форм творчої самореалізації індивідів відповідно до їх положення в соціальній структурі. Питання полягає в тому, наскільки соціально-економічні умови існування індивідів сприяють або обмежують їх бажання та можливості бути творчими особистостями? Чи не підпорядковується творчість як дефіцитний ресурс товарній логіці виробництва, обміну та розподілу?

Останніми роками значно збільшилася кількість праць, які присвячені дослідженню креативності, у яких вона розглядається переважно як головний ресурс сучасного економічного життя. Серед них можна виокремити праці Дж. Хокінза «Креативна економіка» [566], Р. Флоріди «Креативний клас» [449], К. Нордстрема і Й. Ріддерстрале «Бізнес в стилі фанк» [340]. Для розуміння специфіки розрізнення креативної та творчої діяльності важливе значення мають праці Ж. Бодріяра [57], А. Горца [128], Ф. Джеймісона [147], Ж. Ліотара [248], С. Леша та Дж. Уррі [567], у яких розкривається взаємозв'язок культурних та економічних процесів «інформаційного суспільства». Актуальними для дослідження цієї проблематики також є наукові розвідки, які присвячено аналітиці різниці між творчістю та її «недійсними формами» [96; 377; 425; 439].

Необхідно наголосити, що нині аналіз пов'язаних із креативністю та творчістю проблем набуває значення переважно в термінах економічного дискурсу. Подібна ситуація спостерігається в багатьох соціально-гуманітарних дисциплінах, що зрештою відображається в методах осмислення та термінологічних уподобаннях під час аналізу зазначених проблем в освітянському заломлені. Так, американські дослідники Г. Драйден та Дж. Вос у своїй відомій праці «Революція в навчанні» стверджують, що сьогодні світ потребує «спеціальної дієти – нових революційних ідей», але в школі і дотепер нас не вчать «найважливішому в житті предмету – як творити нові ідеї» [153, с. 183]. Рухаючись у цьому напрямі, дослідники визначають «нові ідеї» як нові комбінації старих елементів, що цілком збігається з розумінням економічних інновацій як «нової комбінації старих елементів» [153, с. 183]. Відповідно до зазначених міркувань, перспективи та цілі сфери освіти визначаються імперативом адаптації людини до потреб розвитку економіки. Зрозуміло, що цим імперативом буде також визначатися напрям і межа творчої активності індивіда, яка змушена пристосовуватися до реалій «економіки знань».

Несвідоме прагнення пристосуватися до актуальних вимог сучасної цифрової економіки проявляється в поширенні концепцій, згідно з якими спочатку відбувається натуралізація мислення людини та її творчої активності, а вже потім – процеси людського мозку ототожнюються з роботою інформаційних машин. Так, Г. Драйден і Дж. Вос вважають, що всі ідеї та винаходи були створені людським мозком. «І якщо мозок, – пишуть вони, – має фантастичний потенціал зберігати інформацію, то він так само здатний перегруповувати інформацію в новий спосіб – творити нові ідеї» [153, с. 185].

Подібне розуміння мислення та творчості виявляється затребуваним суспільством, у якому головними каналами передачі та продукування результатів інтелектуально-творчої діяльності стають інформаційні мережі. Для того, щоб знання мали можливість вільно циркулювати в цих мережах, воно дедалі більше буде змушене знеособлюватися та трансформуватися у форму інформації. Якщо цінність інформації залежить від швидкості її поширення в

Інтернеті, тоді все, що перешкоджає інформаційній мобільності, поступово стає недоцільним і надлишковим. Серед таких надлишкових перешкод може бути унікальна особистість, яка не вписується без залишку в інформаційні потоки. У результаті зазначених особливостей циркуляції знання в інформаційному світі відбувається екстеріоризація інформації щодо того, хто «знає». Це означає, що процес пізнання та навчання сьогодні дедалі менше виявляється пов'язаним із розвитком особистості та пошуком істини. Відтепер знання виробляється, щоб надалі бути проданим і спожитим для набуття вартості в новому продукті. Таким чином, ставлення до знання набуває вартісної форми: знання стає значущим «не саме по собі», «не заради істини», а для «збільшення прибутку» [248, с. 16–20].

Домінування інформації, інформаційних технологій і комунікацій зумовлюють тлумачення людини і її соціальних зв'язків на засадах інформаційних процесів. Відповідно до цієї логіки, Г. Драйден та Дж. Вос описують методи створення нових ідей у системі освіти. Ототожнення діяльності мозку з процесами обробки інформації набуває поширення вже з появою кібернетики. Нині для подібного ототожнення з'являється ще більше підстав, коли величезні обсяги інформації породжує і переформовує вже не людський мозок, а машина (штучний інтелект) [149]. Вона починає конкурувати з людиною не лише у сфері пізнання й обробки великих даних, а й вторгається у простір креативної діяльності, що раніше вважався прерогативою виключно людини. Сьогодні вже не лише людина, а й машини пишуть музику, тексти, створюють рекламні оголошення, сценарії та знімають кіно [564].

Експоненціальний розвиток інформаційних технологій переважно генерується потребами економіки, а не культури чи освіти. Як наслідок суттєво змінюється їхнє значення та співвідношення в суспільних процесах: культура та освіта втрачають автономію та можливість створювати неспеціалізовані гетеротопії зустрічі різних поколінь. На сьогодні вони виявляються прив'язаними до вимірів свого «малого» часу і визначаються його мінливим запитам. Вони стикаються із «ринковою колонізацією» та підпорядковуються

вимогам «мобілізації виробництва», продажу та споживання результатів інтелектуально-творчої праці як «економічного блага» [561].

З точки зору Л. Туроу, в інформаційному світі культура вперше формується електронними засобами масової інформації, які орієнтовані на отримання максимального прибутку. «Ніколи раніше, – писав Л. Туроу, – суспільство не дозволяло, щоб комерційний ринок практично повністю визначав його цінності та рольові моделі» [434, с. 217–218]. Схожої позиції дотримується відомий дослідник «інформаційної епохи» М. Кастельс, для якого «нову мультимедіа систему формує бізнес, а не уряди» [211, с. 345]. Тому, на його думку, характер нової «електронної культури», ще довго буде визначатись специфічними потребами ринку. Оптимістичні сподівання щодо потенційного впливу інформаційних технологій на сферу освіти або охорони здоров'я не беруть до уваги факт, що у 1990-х рр. головним споживачем програмного забезпечення була індустрія розваг (85,7 %), натомість освіта – тільки 5 % [211, с. 346].

Мобілізація креативної активності тісно пов'язана з характером споживання в сучасному світі. Сучасна стадія розвитку ринкових відносин визначається суперечністю між потужними можливостями виробництва та необхідністю збуту вироблених товарів. На цьому етапі «творче руйнування» переноситься всередину товарів у формі запланованого старіння. Креативність виявляється затребуваною саме для того, щоб надати товару нового значення, а завдяки цьому вплинути на процес формування нових потреб у споживача. Під тиском «керованого старіння» термін «функціонування товару» значно зменшується [58, с. 101].

Потрібно розуміти, що непередбачуваним наслідком функціонування механізму споживання стає постійне прискорення процесів виробництва товарів та інформації, що відображається на динаміці існування всього суспільства. Економічне та технологічне прискорення, на думку В. Ємеліна та А. Тхостова, «породжують нову швидкість змін, до якої вже не вдається пристосуватися непомітно і приходиться докладати спеціальних зусиль, щоб

встигати за світом, що змінюється» [160, с. 17]. Особливо карколомними швидкості зміни світу стають в умовах «інформаційного вибуху», який ставить проблему узгодження самототожності людини і її відкритості соціально-економічним змінам на новий рівень.

Якщо речі чи інформація виробляються для того, щоб вони майже одразу були витіснені новими речами або новою інформацією, тоді результати людської діяльності перестають орієнтуватися на «вічність» і свідомо набувають «тимчасової» форми. Прискорена циркуляція товарів, знаків, символів та інформації робить їх майже ідентичними одне одному та позбавленими реального значення. Щоб привернути увагу споживача до певної речі, послуги чи інформації, креативна індустрія постійно виробляє нові знаки та символи, що посилює «креативний ажіотаж» і швидкість обертання речей, смислів і процесів. У цьому сенсі постмодернізм, пишуть К. Леш і Д. Уррі, «гіперболізує процеси зростання швидкості обігу та зменшення терміну використання суб'єктів і об'єктів» [567, с. 3]. У такому випадку логіка функціонування постмодернізму починає суперечити сутності культури як способу оволодіння часом. «Безумовно, однією з головних серед розумних цілей людини є оволодіння часом. Діяльність її створює явища, які мають певну тривалість і завдяки цьому долають миттєве зникнення плінних, неживих, примарних речей. Людина створює явища і, внаслідок цього вона, до певної міри, володар їх часу» [329, с. 107]. В умовах постійного прискорення змін і зменшення тривалості існування речей і ситуацій людина перестає володіти своїм часом, що об'єктивуючись встановлює «тиранію миттєвості» [551].

Роль і значення «креативного класу» визначається його місцем у процесі символічного виробництва, яке визначається не смислами «великого часу» (М. Бахтін), а ситуативними примхами повсякденного існування. Переважно результати їх креативної праці не претендують оволодіти часом, а навпаки – вони свідомо підпорядковуються його вимогам і швидкоплинним потребам, примхам і коливанням. «Креативний клас», який є заручником миттєвості,

нічого не прагне залишити після себе, адже, «все, що належить лише теперішньому, вмирає разом з ним» [38, с. 331].

На статус креативності впливає не її здатність оволодівати часом, а роль в економічних процесах. Збільшення потреб економіки в результатах креативної праці призводить до збільшення нерівності та різниці в способах самореалізації між «креативним та обслуговуючим класом» [449, с. 89]. Саме розвиток економіки впливає на розподіл членів суспільства на групи і класи: відповідно до логіки диференціації суспільства, «економічний стан і образ життя одних людей визначають і обмежують варіанти, які доступні для інших людей» [449, с. 89]. Створюючи «креативний ажітаж», формуючи суспільну думку та впливаючи на стратегії споживання мас, «креативний клас» і його праця визначають способи їх існування. Отже, у сучасному світі креативність виявляється важливим ресурсом у процесах ствердження «символічної влади», боротьби та розподілу «символічного капіталу» [74].

Потрібно наголосити, що творчість не завжди була цінною та бажаною здібністю людини. Досить довгий час властива їй підризна і критична спрямованість були несумісні з наявними режимами соціального ладу. Творчість, як не утилітарна, надлишкова діяльність, була «розкішною», яку могли собі дозволити незначні прошарки суспільства – представники еліти. З того часу творчість асоціюється з гідним життям, яке не всі можуть собі дозволити. Відповідно до логіки соціальної диференціації значна частина людей позбавлена можливості та потреби у творчості, натомість меншість (еліта), яка має можливості та ресурси брати участь у креативній діяльності, здійснює культурну гегемонію.

Дійсно, за наявності та доступності ресурсів творчість постає тією соціальною силою, що здатна емансипувати людину. Однак, якщо відповідні ресурси наявні в обмеженій кількості, заклик до вибору інтелектуально-творчих форм самовиявлення набуває дискримінаційного характеру. «Для тих, хто володіє ресурсами, вибір – це радість, а для тих, хто не наділений ними, нездатність практично застосовувати вибір, що вочевидь доступний

теоретично, приносить відчуття приниження та гостру потребу психічної компенсації, яку може дати лише колективно задана ідентичність» [35, с. 212], – констатує З. Бауман.

В умовах соціальних обмежень творчих стратегій реалізації людини накопичена енергія може виплескуватися назовні в ірраціональних формах насилля. Запропонована постмодернізмом плюралістична картина світу, у якій домінує мультикультуралізм і космополітизм, містить вимоги, які для багатьох людей виявляються нездійсненими. У ситуації, яка унеможлиблює реальну солідарність між людьми чи перешкоджає органічному включенню творчості в процеси повсякденного існування, насилля стає репрезентацією прихованої претензії на осмисленість і впорядкованість життя. На думку Г. Йоаса, там, де «постмодерністське співіснування гетерогенних стилів життя не надає інтелектуального задоволення, а переживається як завищена вимога та викликає страх, виникає готовність до насилля відносно чужих і всіх тих, хто, як здається, ще сильніше загрожує ціннісним орієнтаціям, які похитнулися» [189, с. 286]. Свобода думки, творча трансформація чи креативна активність стають конструктивними силами не самі по собі, а у відповідних соціальних умовах, у контексті існування індивіда разом з іншими людьми. В іншому випадку, вони стають руйнівними і революційними.

Звісно, нині креативність дійсно постає «визначальною рисою сучасного економічного розвитку» [449, с. 34]. Однак вплив ринку не залишається без наслідків для форм здійснення творчої діяльності. На нашу думку, попри поширені заклики до креативної, інноваційної діяльності та «креативної економіки», наявна соціальна система продовжує відтворювати себе переважно через нетворчу та репродуктивну активність індивідів. Зазначена амбівалентність інформаційного світу виявляється в декларативному запереченні визначальної ролі інструментальної раціональності та технократизму як рудиментів індустріалізму й одночасному визнанні основою свого розвитку засобів масової інформації. Заперечуючи сцієнтизм як елемент репресивної культури модерну, постмодернізм переважно некритично

пристосовується до наслідків науково-технічного прогресу [248, с. 16–17]. У такому вимірі він постає креативним способом легітимізації технологізації людського життя.

Погляд на креативність як на руйнівну, нонконформістську діяльність, як на бунт і насилля може свідчити про те, що нині соціальна активність переважно розгортається в несприятливих для творчості умовах. На сучасному етапі інтелектуально-творча діяльність здійснюється не стільки завдяки наявним соціальним умовам, скільки всупереч їм, над ними і нібито поза ними. Вона може належати до соціального життя як влада, контроль і управління, а може як смисл і культура підривати усталений соціальний порядок і встановлювати новий, а може бути поза цією боротьбою як її необхідна передумова. Спонтанність творчого вчинку характерна для мислення, яке відрізняється від безпосереднього вчинку, але завжди передбачається ним. Мислення, на думку Ж. Дельоза, є втіленням творчості як такої: «мислити означає творити, іншої творчості не існує; але творити насамперед означає спонукати “мислити” в мисленні» [142, с. 185].

Згідно з Б. Расселом, думка, як і творчість, має підрильний характер відносно встановлених соціальних структур та ієрархій. Мислення є революційним і деструктивним, адже воно «безжальне відносно привілеїв, настанов, зручних звичаїв; думка анархічна і беззаконна, байдужа відносно будь-яких авторитетів, вона безцеремонно поводить з перевіреною віками мудрістю» [578, с. 165–166]. З огляду на зазначене, відповідальність і зобов'язання, які накладаються на людей думкою і творчістю, лякають їх. Прийняття на себе цих зобов'язань передбачає свідому роботу над собою, культивування в собі спроможності судження, тобто освіти.

Якщо б сучасна глобальна цивілізація для свого повсякденного існування дійсно потребувала виключно інтелектуально-творчої праці, то остання не осмислювалася б у параметрах деконструкції та підриву наявних, усталених норм і цінностей. Річ у тому, що глобальний розподіл праці дає змогу сконцентрувати серед небагатьох країн і спільнот джерела «інноваційної»,

«креативної економіки», що уможлиблюється завдяки збереженню та консервації в інших країнах індустріального, або навіть аграрного способів виробництва. Широко розрекламоване прищеза «постіндустріального суспільства» поки що здійснюється в локальному просторі окремих соціальних груп на фоні повсюдного збереження індустріальної й аграрної системи виробництва з властивими їм способами легітимізації та контролю соціального існування. Окрім зазначеного, креативність відіграє важливу роль у політичних інноваціях, які створюють образи реального та бажаного світів, образи можливого і належного, визначають межі людської діяльності. Створення ідей, які виявляються безпосередніми факторами формування уподобань, які впливають на формування як економічної, так і політичної поведінки [382].

Саме в просторі легітимації чинного соціального ладу та його світогляду відбувається інтенсивне застосування творчої потуги та продукування міфології креативності. Якщо творча енергія може мати революційний характер, вона є силою, що «здатна зіштовхнути всі порядки й уявлення» [142, с. 75], то креативність цілком свідомо може бути спрямованою на збереження владних ієрархій. Тому, наприклад, традиційне теоретичне знання завжди стикалося зі спокусою взяти участь у програмуванні «суспільного цілого, як просте знаряддя оптимізації досягнень суспільства» [142, с. 39]. Нині для управління суспільством знання та ідеї використовують замість примусу і насилля. У боротьбі за право нав'язувати іншим індивідуальне чи групове бачення світу, тобто за те, що П. Бурдьє визначав як символічну владу. Ця боротьба здійснюється завдяки «монополії на інститути, подібні до системи освіти, яка офіційно встановлює та гарантує соціальний статус» [74, с. 147].

На нашу думку, нейтралізація творчої енергії відбувається через її спрямування в соціально прийнятні сфери життєдіяльності, коли традиційні цілі досягаються креативними (новими) методами. Відповідно до таких обставин, творчість не стільки трансцендентує чинний соціальний лад і людину, скільки навпаки – виправдовує і «натуралізує» їх. Вона перестає бути індиферентною чинній соціальній структурі та постає способом сходження

сходинами владної ієрархії, що на сучасному етапі приводить до глобальних метаморфоз влади [426]. Хоча традиційні способи організації влади також ефективно використовують креативність для змін, які не призводять до сутнісних метаморфоз. Ілюстрацією подібних процесів може бути реформування вітчизняної системи освіти, коли різноманітні інновації та зміни, що керуються неоліберальною логікою «економіки знань», відбуваються за збереження принципів командно-адміністративної системи управління.

Варто зазначити, що креативність може бути некритичною відносно оточуючого соціального середовища. Так, саме відсутність демократичної традиції рефлексивної критики деструктивних явищ у вищій освіті сприяло паралельному співіснуванню в ній неоліберальної моделі управління й авторитарних патернів. На думку Т. Щітцової, особливістю такого синтезу постає ствердження подвійних моральних стандартів: «спираючись на неоліберальну модель “ефективного менеджменту”, авторитарні адміністративні апарати повною мірою використовують ліберально-демократичну риторичку, не дотримуючись відповідних цінностей: викладачів, які виступають з критикою, позбавляють роботи; на студентів здійснюють адміністративний тиск, у найгіршому випадку – відраховуються» [515, с. 14].

Необхідно зауважити, що хоча креативність і не стала універсальною складовою сучасного суспільства, проте змінився її статус. Влада та багатство тепер не протистоять представникам «креативного класу», а поступово ототожнюються з ним. Нині креативність – це вже престижна та високооплачувана діяльність. І хоча людей, які здатні створювати нові ідеї та товари не стало набагато більше, але суттєво змінилася їх соціальна позиція. Креативність завжди була властива людським спільнотам, але вона досить рідко перетворювалася на ресурс утворення центру соціальної структури, який концентрує владні ресурси і формує соціальну структуру периферії. Сучасна «креативна епоха», на думку Н. Замятіної, пов'язана не стільки «зі збільшенням креативності, скільки зі підвищенням попиту на неї з боку суспільства загалом і особливо економіки» [168, с. 138]. У такому вимірі значення креативності в

сучасному світі пов'язане з тим впливом, який норми, цінності та способи існування креативного класу чинять на суспільну свідомість у контексті символічної боротьби за легітимний образ світу та людини у ньому.

У сучасному світі креативність виконує дві протилежні функції. Вона спрямована на створення нового товару або послуги і водночас через вплив на світогляд людей, здійснює їх інтеграцію в соціальні системи. Водночас креативність підриває чинний соціально-економічний порядок, скріплює та посилює його. Проте, на нашу думку, креативність, яка втратила енергію трансцендування, не може здійснювати дійсно критичну функцію відносно сучасної соціально-культурної системи. «Умови справжньої критики і справжньої творчості однакові: руйнування образу мислення – як власної передумови, генези акту міркування в самому мисленні» [142, с. 175]. Тому некритична креативність, навіть руйнуючи локальні соціальні порядки, залишається в контексті метаморфоз ринкової економіки. Культурна індустрія, за допомогою якої здійснюється управління масовою свідомістю, підпорядкована таким самим принципам комодифікації, як і економіка загалом. «Тут, – на думку В. Мартьянова, – також діє конкуренція, формуються *фіктивні потреби*, творча рутинна превалює над осяяннями, а перевірені часом технології, канони, моделі – над інноваціями» [307, с. 43].

Навіть у сфері креативної праці більшість людей не володіє результатами власної діяльності. І хоча результати творчості є відмінними від результатів матеріального виробництва, їх використання не призведе до їх руйнації, адже вони так само втягнуті в економічний обмін. Перетворення ідей, знань, текстів або наукових теорій у товар відбувається за допомогою влади, яка перешкоджає суспільному використанню результатів інтелектуально-творчої діяльності. Це може відбуватися й завдяки впровадженню правових норм інтелектуальної власності. Застосування влади, згідно з думкою А. Корсані, «штучно вводить принцип рідкості, ефект якого антипродуктивний, адже придушує творчий характер колективного зв'язку та поширення знань» [219, с. 189]. Таким чином, вона стає на заваді вільній комунікації наукової спільноти.

Річ у тому, що відкрита комунікація виробників і споживачів знань є передумовою їх продукування та відтворення. У цьому моменті творчість постає необхідним способом існування всіх учасників комунікаційного процесу. Знання чи ідеї повністю не привласнюються тими, хто їх засвоює (споживає), тобто різні люди одночасно можуть оволодівати знаннями, не зменшуючи їх. Навпаки, обмін знаннями й ідеями лише примножує їх суспільну цінність. Чим більша кількість людей володіє певними ідеями і знаннями, тим більше вони здатні створити нових ідей і знань. В іншому вимірі зазначена закономірність виявляється як творчість, що породжується творчістю. Вона здійснюється не всупереч іншим, а завдяки їм. Таким чином, творчість, так само як і знання («адже знання неекономічні» [219, с. 189]), не може бути просто товаром, відчуженим від суб'єкта.

Отже, у сучасному суспільстві креативність перетворюється на феномен, який дає змогу системі гнучко змінюватися, реагуючи на зовнішні та внутрішні виклики, зберігаючи базові принципи власного існування. Креативність стає способом подолання та руйнування кордонів у світі, який позбавлений інобуття (трансцендентного). Ця характеристика розкриває сутнісний взаємозв'язок креативності з феноменом трансгресії. Більшість сучасних інновацій мають трансгресивний характер [399, с. 122]. Вони розгортаються в перспективі розширення виробництва, технологій і трансформації способів соціально-культурного існування. На нашу думку, саме «продуктивне руйнування», яке стало нормою економічного та суспільного розвитку ХХІ ст., перетворює трансгресивність на визначальне явище сучасності.

Можна стверджувати, що сьогодні вже не стільки творчість задає норми та цінності суспільного існування, скільки – трансгресія. Отже, бути сучасним, на думку Л. Горбунової, стало означати нездатність зупинятися і стояти на місці. «Бути сучасним означає постійно випереджати самого себе, перебувати в стані постійної непокори. Це також означає мати індивідуальність, яка може існувати лише як відкритий проєкт, що постійно знаходиться у стані перманентної реалізації й удосконалення» [126, с. 11]. У цьому контексті можна

констатувати, що бути сучасним – це бути зобов'язаним постійно здійснювати трансгресію.

Специфіка індивідуалізованого суспільства, на думку З. Баумана, пов'язана з примусовою індивідуалізацією: «розв'язання завдань самовизначення, самоврядування та самоствердження стає нашим обов'язком. Усе це вимагає від нас самодостатності, незалежно від того, чи володіємо ми ресурсами, які б відповідали цьому обов'язку» [31, с. 133]. Таким чином, трансгресію можна визначати як спосіб самореалізації людини в ситуації обмеженості особистісних ресурсів, коли перетинання ліній набуває самостійного значення, як така форма самозбереження соціальної системи, яка не передбачає сутнісних трансформацій на індивідуальному рівні.

Термін «трансгресія» буквально означає переступати межу. Запровадження цього терміна на початку ХХ ст. пов'язане з творчістю Ж. Батая та філософами постструктуралістської орієнтації: М. Бланшо, Р. Барт, С. Жижек, П. Клоссовські, Ю. Крістева, М. Фуко [123, с. 78]. На думку Ж. Батая, людина є ізольованою, виокремленою, «дискретною істотою» [28, с. 485], яка перериває плинність і неперервність буття. Подолання дискретності, тобто відновлення неперервності, відбувається завдяки еротичному досвіду та досвіду смерті. У дискретному світі енергія неперервності виявляється через релігійну заборону на все, що пов'язане зі смертю та продовженням роду, але заборона накладається для того, щоб бути подоланою. Саме наявність заборони та трансгресії визначають відмінність людини від тварин, які не знають заборон. Натомість людина, згідно з підходом Ж. Батая, перестає сприймати себе як тварину завдяки заборонам, а «не завдяки розумному мисленню» [28, с. 419]. Ритуальне, умовне подолання встановленої заборони визначається як трансгресія, що надає проявам енергії неперервного буття соціального значення. Простір, у якому відбувається це виявлення, конститується як сакральне. Тому трансгресія заборони визначається Ж. Батаєм як «сакральний акт» [28, с. 355].

У контексті зазначених міркувань аналітика трансгресії виявляється пов'язаною з фундаментальними засадами людського існування. Заборона, яка перетворює тварину в людину, постає невіддільною від трансгресії. Разом вони утворюють діалектичний взаємозв'язок і порушення заборони, подолання межі, не стає руйнівною для них. Трансгресія, писав Ж. Батай, «знімає заборону, не знищуючи її» [28, с. 512], вона надає нам тривожний досвід гріха та «існування на межі» [28, с. 514].

Варто підкреслити, що трансгресія може бути інтерпретована як досвід уникання влади. Якщо трансгресія є «досвідом-межею», досвідом перебування на лінії розподілу двох світів, то вона відкриває шлях для їх поєднання. Проте цей стан єднання є небезпечним, адже він нейтралізує негативну силу думки та дії, змушує людину зупинитися на досягнутому самоврядуванні. Суверенна людина, на думку М. Бланшо, має рухатися далі, але це неможливо, якщо подальший рух перебуває поза її можливостями [56, с. 71]. Тому трансгресія підводить людину до того, що перебуває за сферою можливого. Трансгресивний досвід відкриває в «завершеному бутті незначний отвір, крізь який все раптово вивергається та виплескується – силою несамовитої надлишковості, яка вирвалася на свободу» [56, с. 71]. Якщо визнати, що сфера можливого не вичерпує всієї повноти існування людини, тоді має існувати ще досвід неможливого. Трансгресія і є можливістю неможливого, надлишком «пустоти» та негативного, які здатні заперечувати ілюзорну самототожність людини і соціуму.

Подібна негативність відносно всього сталого, подолання нездоланного виводить людину в простір поза владою та пануванням. Трансгресивна негативність стосується того, що здійснюється над будь-яким розрахунком або проектом, бажанням або будь-якою іншою спрямованістю. «Заборона позначає пункт, де завершується влада. Трансгресія – це зовсім не акт, у якому може виникнути в певних умовах могутність і панування деяких людей. Вона відкривається людині, коли влада перестає бути єдиним її виміром» [56, с. 72], – зазначав М. Бланшо.

Якщо Ж. Батай досліджував функціонування трансгресії як антропологічного феномену, то для М. Фуко вона виступає історичним феноменом, що властивий виключно «секуляризованому суспільству» [169, с. 52]. У світі, який продовжує існувати після «смерті Бога», сфера святого втрачає свій позитивний сенс і профанація в цьому світі стає тим, що «можна було б назвати трансгресією» [471, с. 114].

Творчість завжди була співпричетна формуванню позитивних можливостей для людини: або як створення нових всезагальних форм самореалізації, або як відтворення вже накопичених у загальнолюдській культурі. Через творчість у кінцевий світ проникали відблиски безкінечного. У цьому розумінні воно дійсно пов'язане з неможливим. Якщо творчість в онтологічному вимірі виявляється неможливою, тоді доречним буде розглядати її, як рух, «що здійснюється не в перспективі зв'язку “можливе – дійсне”, а в іншому зв'язку: “неможливе – дійсне”» [354, с. 262].

Отже, творчість, як неможливе, постає чимось таким, що не має необхідності. З цього випливає некерованість і неутилітарність творчості. Її самодостатність і самоцінність «підриває» чинний порядок речей шляхом трансцендування. Схоже розуміння трансгресії, як ми вже бачили, властиве міркуванням Ж. Батая, однак у ситуації інформаційного світу трансгресія розглядається через її протиставлення трансценденції.

На думку Л. Горбунової [126], рух думки у бік інтеграції є тим механізмом, який конститує перспективу трансценденції. Прагнення привести існування, яке постійно розтікається та диференціюється, до певної єдності породжує установку на вихід за рамки наявно-даного. Інтегроване ціле, зведене до абсолютної тотожності існування, на думку дослідниці, можливе лише в «царстві чистого мислення» і «логічних категорій», тобто у світі умоглядних сутностей. Перспектива трансценденції по суті і є процесом сходження до дедалі більш інтегрованої цілісності, що ніколи не завершується. Ця теза справедлива не лише відносно метафізичних систем, зорієнтованих на пошук першої й останньої єдності всього сущого, а й відносно будь-яких дискурсів з

яскраво вираженим центром [126, с. 78]. Натомість, в оптиці трансгресії, світ безпосереднього існування, визначаючи сферу можливого, замикає людину в сфері усталеного порядку, покладаючи край будь-якій перспективі новизни. Тому «трансгресія – це звільнення з полону наявно-даного, присутнього, можливого з точки зору внутрішньої перспективи, це акт виходу за його межі, прорив того, що належить реальному, за його межі до неможливого. Якщо трансценденція стверджує межі, то трансгресія їх порушує, стирає, нейтралізує або знімає (в гегелівському значенні цього терміна)» [123, с. 78–79], – пише Л. Горбунова.

Креативність, яка ґрунтується на трансгресивній перспективі не може і не прагне до інтеграції диференційованого світу, навпаки, ускладнення світу передбачає збільшення диференціації суспільства як передумову його стійкості. Хаос стає передумовою соціального порядку. Трансгресивний досвід перестрибує від одного стану до іншого не турбуючись про їх взаємозв'язок. Ще в першій половині ХХ ст. відомий філософ Д. Дьюї застерігав проти ототожнення трансгресивних змін із реальним прогресом суспільства та культури. Він вважав, що небезпечно приймати динамічність і мінливість «змін за прогрес» [189, с. 277].

На нашу думку, саме така трансформація творчості репрезентована в креативній економіці та культурі постмодернізму [147]. Перенесення подібного уявлення у сферу освіти відбувається через механізм її пристосування до соціально-економічних вимог життя. Однак, попри неможливість ігнорувати зазначені вимоги, необхідно зауважити, що сучасна креативність залишається «байдужою» не лише відносно інтеграції предметної сфери. Вона «розгортається» в просторі плюральності, мозаїчності та диференційованості внутрішнього досвіду суб'єктів креативної активності. Інакше кажучи, вона не супроводжується конституюванням цілісної особистості.

Відмінність творчості та креативності полягає в тому, що перша є способом реалізації універсальних потенцій буття, а друга – суб'єктивних приватних інтересів. У творчості відбувається приведення людини у

відповідність із субстанційними засадами світу, а у креативності – приведення світу у відповідність до індивідуальних або групових потреб. Творчість «прислуховується» до смислу світу, а креативність нав'язує йому своє розуміння. Зосередженість на всезагальних формах розвитку людини та світу надає творчості можливість бути дотичною до «вічності», бути своєрідною практикою оволодіння часом. Для креативності важливим є результат, час існування якого може бути досить обмеженим. Вона зорієнтована не на «вічність», а на швидкоплинну мить, «тимчасовість».

Творчість не існує у вигляді певного інструменту, що може бути відділений від людини та тих суспільних відносин, у яких вона перебуває. Присутність творчості безпосередньо репрезентована в способах життя людини та її відносинах у суспільстві. З огляду на це, творчість обов'язково супроводжується зміною людини та суспільства. Дійсне бажання і готовність зробити творчість повсякденним способом життєдіяльності обертається відкритістю до постійного самооновлення, що може суперечити сталим, наявним формам соціальної системи. Проблема полягає в тому, що будь-який реальний соціальний порядок прагне видати себе за природний, вічний і незмінний. Отже, збереження соціальної ієрархії панування передбачає «приборкання» творчості, виведення її з повсякденного існування індивідів. У таких умовах творчість локалізується в обмежених сферах соціальної системи та «виплескується» у світ у вигляді нігілістичної стихії цивілізаційних трансформацій.

5.3. Креативи та морфологія нігілізму: існування на межі

Сьогодні система освіти намагається шукати власну ідентичність та формувати ідентичність учасників освітнього процесу в умовах кардинальної трансформації смислопокладаючих начал сучасної цивілізації. Становлення інноваційної економіки з властивим їй прискореним руйнуванням сталих форм

людського співіснування безпосередньо пов'язане з нігілістичною світонастановою. Дослідники говорять про «інноваційний нігілізм» [389] радикальних однаків або маргінальних груп, які відіграють важливу роль у розвитку сучасної соціально-економічної системи. Особливо вагомо їх вплив проявляється у сфері індустрії розваг, політики, моди та «креативної економіки» загалом.

Уже навіть процес споживання в ролі основи зазначених сфер охоплює дихотомію виробництва та руйнування. Виробництво товарів і їх споживання передбачає анігіляцію речей як таких («споживацький нігілізм» [61, с. 146]), а також поступову їх заміну безперервною циркуляцією знаків, що постійно оновлюються. Відтепер у механізмі споживання виражається логіка соціальної значущості, згідно з якою кожен індивід знає, що його оцінюють у відповідності з його речами. Звісно, «дух капіталізму» продовжує визначати власну легітимність, спираючись на мораль, але «мораль споживання приймає естафету від моралі виробництва або ж переплітається з нею в одній і тій самій логіці спасіння» [57, с. 19]. У цій ситуації заклики до обмеження споживання сприймаються як аморальні [562].

Надмірність споживання, до якої примушує [370, с. 15] інноваційна економіка, перетворює життя на калейдоскоп миттєвих змін. Імператив оновлення, який стає рушійною силою суспільства доби Модерну, сприяє появі наукових, культурних, соціальних і політичних революцій. Усі вони для свого здійснення потребували формування нігілістичного ставлення до минулого з його традиціями, авторитетами та звичаями. Переоцінка цінностей, яку здійснювали зазначені революції, була можливою на основі нігілізму. Саме тому в XIX ст. слова «нігілізм» і «революціонер» набувають майже тотожного тлумачення [433, с. 380].

Відмінність зазначених тенденцій XIX ст. від їх втілення у XX ст. полягає в тому, що «класичний» нігілізм мав мету («надідею»), заради якої здійснювалося руйнування або заперечення. Натомість нині, в епоху руйнування метанаративів, заперечується сама можливість такої мети. Отже,

заперечення більше не передбачає ствердження певного позитивного змісту. Сьогодні стабільність соціального ладу досягається за рахунок постійної трансформації. Зміни відбуваються заради самих змін, метаморфози, мутації та оновлення стали принципом функціонування соціального порядку. «Порядок» тепер дійсно народжується з «хаосу». Однак потрібно пам'ятати, що їх протиставлення в соціальній реальності є удаваним. Те, що ми називаємо «хаосом», часто є лише впорядкованими чи спланованими соціально-економічними процесами, які відбуваються в режимі постійного прискорення. Хаос не є певним інертним або випадковим станом. Він, згідно з думкою Ж. Дельоза і Ф. Гватарі, «хаотизує», тобто, використовуючи інерцію великих швидкостей, «розчиняє» визначеність, консистентність і зв'язаність явищ і процесів. У вирі прискорення, яким марить сучасність, будь-що встигає лише бути «початком кінця». «Дійсно, – пишуть Ж. Дельоз і Ф. Гватарі, – для хаосу характерним є не стільки відсутність визначеності, скільки безмежна швидкість їх виникнення та зникнення. Це не перехід від однієї визначеності до іншої, а навпаки – неможливість жодного співвідношення між ними, адже одна виникає вже на межі зникнення, а інша зникає – щойно стає помітною» [144, с. 51].

У цих умовах нігілізм не досягає своєї межі, не обертається на самоціль, а постає потужним засобом розширення простору глобальної абстрактної універсальності. Хаос утворює непридатне для розгортання нігілізму середовище. Порядок, здоровий глузд, об'єктивність і стерильність виступають набагато кращим фундаментом формування нігілізму, ніж анархія та хаос. Нігілізм, на думку Е. Юнгера, може гармонійно співіснувати з дисциплінованим світом, «і навіть більше того, для того, щоб проявити свою активність у повному масштабі він не може без нього обійтися» [519, с. 258]. Отже, не «ризикованість» хаосу, а заспокійлива визначеність стабільного порядку формує сприятливе середовище для розвитку нігілістичного світогляду.

Поширенню нігілізму в наш час сприяє перманентна трансформація модерного суспільства, яка знівелювала давню потребу людини у чітких

основах, що могли б забезпечувати стабільність і рівновагу її орієнтування у світі. Швидка зміна культурних, політичних, економічних і технологічних умов функціонування суспільства у ХХ ст. спричинили ситуацію аксіологічної дезінтеграції та нігілізму. Так, В. Г. Кремень визначав, що однією з найважливіших проблем для сучасної людини є «руйнування основ, на яких стояли звичні для багатьох поколінь опори життєвляштування» [440, с. 34]. Ідеться про те, що традиційні смисли і цінності зникли або були суттєво трансформовані спочатку під тиском індустріальної революції, а потім у результаті наступу «інформаційної епохи». Необхідно розуміти, що постійне впровадження різноманітних інновацій в життя сучасної людини нейтралізує її здатність відрізнити норму та девіацію, дозволене і недозволене, сакральне і профанне, культуру та варварство. Це створює передумови для перетворення нігілізму в норму повсякденного життя пересічного індивіда.

Описана ситуація ускладнюється тим, що перелічені процеси не анулюють остаточно потребу людини в осмисленості власного існування. З другої половини ХХ ст. розчарування, внутрішня спустошеність і відчуття відсутності смислу життя перетворилися на поширені симптоми екзистенційного вакууму, що став буденним явищем представників післявоєнних поколінь. В умовах руйнування авторитету традиції людина опинилася перед необхідністю самостійно визначати мету власного існування. У цій ситуації пересічний індивід починає шукати зовнішньої підказки. Коли він не знає, чого хоче і що йому потрібно робити, то він, на думку В. Франкла, «або хоче робити лише те, що роблять інші (тобто стає конформістом), або сам робить лише те, чого хочуть – причому хочуть *від нього* – інші (тобто стає жертвою тоталітаризму)» [456, с. 9].

Варто зазначити, що руйнування традиційних основ людського існування, втрата смислу та самототожності можуть бути проінтерпретовані як можливості вибудувати нові смисли й образи людини. Нагадаємо, що сучасність розпочинається з руйнування жорсткої інтегрованості індивіда в кланові, племінні або родові структури. Вони не зникають, однак перестають

окреслювати контури індивідуального існування. Розпад «зв'язку часів» постає викликом людині, яка відтепер змушена існувати в ситуації свободи та вибору. У творах В. Шекспіра герої стикаються з ситуаціями, коли соціально визначені реакції на навколишні події більше неможливі внаслідок того, що вони не вичерпуються їх соціальними ролями. Гамлет, так само як Ромео і Джульєтта, є представниками сучасної ментальності, тому що їх відносини з живими людьми втрачають автоматизм і визначеність, що були властиві для домодерного світу. Досліджуючи внесок В. Шекспіра в аналітику «світанку доби сучасної людини», Л. Донскіс резюмує: «Хочемо ми цього чи ні, але свобода неминуче жене нас геть від спадковості, приналежності та поверхневої категоризації. Традиційні чи домодерні люди успадковували соціальні зав'язки та форми ідентичності, а сучасні люди мають мужність створювати їх самостійно» [151, с. 98]. Щоправда, подібна самостійність набувається ціною існування в контексті нігілізму.

Безумовно, зростання економічної продуктивності має своїм наслідком два протилежні моменти. З одного боку, воно призводить до формування більш справедливого суспільства, у якому паралельно з економічною продуктивністю зростають можливості виявлення свободи, а з іншого – розвиток технологій перетворює пересічну людину на залежну від них і тих груп й організацій, які ними володіють. «У той час, як одинична людина зникає на фоні того апарату, який вона обслуговує, останній забезпечує її краще ніж будь-коли. За несправедливого порядку безсилля і керованість мас зростає пропорційно кількості наданих їм благ» [497, с. 12], – зазначають М. Горкгаймер і Т. Адорно.

Перехід від праці до споживання, від культури модерну – до постмодерну відбувається паралельно із задоволенням потреби в смислі за допомогою «масової культури». Для неї властивими є спрощені цінності, які не потребують присутності цілісної особистості. У такому контексті, на думку В. Г. Кременя, «важливим є і те, що спокуси сучасного життя поставили людину перед раціональною вимогою відмови від морально-іраціональних переживань: совість, справедливість, збереження гідності, пошук смислу, екзистенційні

відчування тощо поступилися на користь спрощеного буття, яке підлягає кількісному вираховуванню» [440, с. 33]. Інакше кажучи, сучасне життя ставить перед людиною раціональну вимогу бути нігілістом.

Зазначені міркування мають безпосереднє відношення до сфери освіти, яка, свідомо чи ні, бере участь у відтворенні чинного соціального порядку [72]. Якщо пошуки смислу людського існування, його призначення і форм самовизначення особистості в умовах домінування регулятивів «фінансової цивілізації» (В. В. Ільїн) задовольняються у сфері економічної діяльності, тоді й освіта не може залишатися осторонь цих процесів. «Наша епоха переживає світ насамперед з точки зору його економічного змісту, і тому *любить* гроші, які уособлюють багатство. Віра в гроші набагато більша, ніж в людину, навіть якщо вона постає як самодостатня цілісність» [293, с. 21]. Наслідком подібної трансформації смислопокладання стає комерціалізація освіти, що сприяє перенесенню імперативів ринкової системи в процес навчання та виховання. Виникає парадоксальна, на перший погляд, ситуація: чим більше грошові відносини втягують у свою орбіту освіту, тим частіше вона починає апелювати до метафізичних вимірів цінностей, моралі чи традицій.

Упорядкування освіти відповідно до потреб сучасного виробництва користується її «розщепленістю» на виховання та навчання. Перше закликає до цінностей, духовності та моралі, тоді як друге орієнтується на прагматичний раціоналізм і «меркантилізацію знання» [248, с. 124]. Апеляція до виховання виконує компенсаторну функцію інструменталізації навчання. Ситуація розгортається згідно із застереженням М. Гайдеггера, що ознаками останньої втрати буття є «проголошення “ідей” та “цінностей”, розгублена метушня закликів до “справи” і неодмінної “духовності”. Усе це вже заздалегідь втягнене в механізм забезпечення процесу впорядкування» [481, с. 187–188].

На нашу думку, освіта, відтворюючи чинний соціальний порядок, відтворює і ситуацію розгортання нігілізму, який, на думку М. Гайдеггера, є головним явищем «західноєвропейської історії» [483, с. 29]. Те, що освіта змушена діяти в тіні нігілізму, означає, що навчання та виховання

розгортаються після руйнування всіх «метафізичних цінностей», у ситуації, коли «переоцінка всіх цінностей» [336] постає передумовою «творчого руйнування» (інновацій).

У сучасному філософському дискурсі проблемі нігілізму присвячено чимало досліджень. Серед провідних авторів потрібно виділити наступних: Т. Адорно [5], Ж. Бодріяр [536], Р. Брас'єр [543], Дж. Ваттімо [582], М. Гайдеггер [483; 484], Ж. Дельоз [140], К. Кар [544], Ф. Ніцше [338] та Е. Юнгер, Д. Кампер, Г. Фігаль [413],

Окремо необхідно згадати праці, у яких аналізується проблема освіти в контексті нігілізму. Це дослідження Д. Холбрука «Освіта, нігілізм і виживання» [565], Н. Блейка, П. Смейєрза, Р. Сміта, П. Стендіша «Освіта в епоху нігілізму» [541], Дж. Бейкера «Нігілізм і філософія: ніщо, істина і світ» [532], Р. Годдарда «Вшанування нігілізму» [560], М. Пітерса «Освіта, філософія і політика» [577], Д. Барбаріча «Виховання і освіта в тіні нігілізму. Ойген Фінк» [25]. Серед вітчизняних науковців проблему нігілізму, цінностей та освіти досліджували Н. Ємельянова [162], Т. Лютий [291], В. Возняк [96], О. Марущак [308].

Згідно з поглядами Ф. Ніцше, нігілізм означає занепад, знецінення вищих цінностей: «Немає мети. Немає відповіді на питання “навіщо?”» [336, с. 37]. Нігілізм постає наслідком декадансу, який є природним процесом, що дає змогу усвідомити хибність «вищих цінностей», моралі та релігії, які підміняють собою життя. У цьому контексті нігілізм останніх століть через «переоцінку цінностей» відкриває можливість подолання власної причини. Він – хвороба, якою необхідно перехворіти. Тому й сам Ф. Ніцше ідентифікує себе як першого «завершеного нігіліста Європи» [336, с. 31], який до кінця пережив нігілізм у собі, подолав його, залишив ззовні. Як і будь-яка інша хвороба, нігілізм має пройти повний цикл визрівання, що означає наступне: «переоцінка всіх цінностей, задоволення вже не від впевненості, а від невизначеності; не “причина і дія”, а постійне творче начало; вже не воля до збереження, а воля до влади тощо; потрібно не смиренне словосполучення “все лише суб'єктивне відчуття”, а “це і наших рук справа!” Будемо пишатися ним!» [336, с. 644].

Отже, у контексті наведених міркувань стає зрозумілим, що Ф. Ніцше не виступає проти цінностей як таких, він прагне на місце «хибних» цінностей поставити «справжні» цінності життя.

Проте необхідно розуміти, що будь-які цінності несуть в собі зародки нігілізму, якщо вони перетворюються на абстрактні норми зовнішнього примусу, на «соціальні цінності» [336, с. 38], які прагнуть впорядковувати і підпорядковувати собі непередбачувану спонтанність життя. Натомість справжня цінність життя полягає у творенні цінностей. На думку Ф. Ніцше, поза «процедурою переоцінки цінностей нігілізм неможливо подолати» [336, с. 47]. Намагання подолати нігілізм без здійснення переоцінки всіх цінностей призводять до зворотного результату – ствердження «неповного нігілізму». *«Спроби уникнути нігілізму, не переоцінюючи тих цінностей: вони призводять до існування протилежного, загострюють проблему»* [336, с. 49]. Такі спроби занурюють людину, яка вважає себе противником нігілізму в середовище «неповного нігілізму». Криза цінностей вже є свідченням розгортання нігілізму, і прагнення в їх контексті нейтралізувати її лише поглиблюють нігілізм.

«Неповний нігілізм» є непомітним для себе й інших. Він не визнає свого походження від «вищих цінностей». Тому спроби зачепитися за рештки минулих норм, цінностей і звичаїв утворюють ілюзію протистояння нігілізму. Натомість саме звернення до «цінностей» є тим поживним ґрунтом, на якому нігілізм стверджується. Неминучість виявлення нігілізму зумовлена тим, що «ціннісне мислення» через нігілізм набуває свого звершення, «тому що нігілізм є до кінця продуманою логікою всіх наших великих цінностей та ідеалів, – тому що потрібно спочатку пізнати нігілізм, щоб докопатися, у чому ж була цінність цих “цінностей”» [336, с. 32]. Подолання нігілізму можливе не через його заперечення, не через догматичну абсолютизацію «вищих цінностей», а через його повне переживання, яке врешті-решт має призвести до «завершеного нігілізму» [336, с. 32]. Тобто до нігілізму, який переходить у творчості до такого заперечення, яке обертається новим ствердженням.

Отже, у працях Ф. Ніцше ми зустрічаємося з подвійною дією нігілізму: він може бути руйнівним («неповний нігілізм»), а може бути початком нового творення («завершений нігілізм»). Може визначатися як «реактивний», а може – як «активний» нігілізм. В одному випадку він прив'язує до наявних «вищих цінностей» людей, які не помічають їх «міщанського походження» [336, с. 39], а в іншому – нігілізм звільняє людей від різноманітних «ідолів» і «кумирів», які підміняють собою світ. Перший нігілізм є «неповним нігілізмом», а другий – «завершеним», який *«перетворює заперечення в заперечення самих реактиви сил»* [141, с. 156].

Проте ця переоцінка не має завершуватися вибудовуванням ще однієї ціннісної картини світу, інакше ми залишаємося у сфері дії «неповного нігілізму», повернемося туди, звідки розпочалася хода метафізики, як заперечення життя, коли замість життя людина починає бачити тіні метафізичних ідей. «Завершений нігілізм» і є тим джерелом, з якого випливає «тверезий погляд на світ і на себе» [50, с. 330]. «Тверезий погляд» – це погляд, що позбавлений ілюзій, який уникає штучно створених «ідолів» і «кумирів». У перспективі такого погляду змінюється насамперед той, хто дивиться на світ, тобто людина. Така зміна відбувається через вихід за смисл абстрактних метафізичних схем.

На думку М. Гайдеггера, компенсацією втрати буття стають «цінності». Там, де суще виявилось позбавленим буття, де воно перетворилося на придатний для використання предмет, йому (як компенсація) присвоюється певна «цінність». «Насправді, – писав філософ, – цінність саме й виявляється немічним і розщепленим прикриттям для позбавленої об'єму і фону предметності сущого» [481, с. 56].

Отже, звернення до «цінностей» задля компенсації поширення «інструментального», розсудкового ставлення до світу не виходить за неповний нігілізм, а навпаки – постає його вираженням. Апеляція до «цінностей», які мають протистояти «аморальності» або «бездуховності», не змінює ситуацію, якщо не зважати на нігілістичну практику сучасного суспільства загалом і

освіти зокрема. Якщо сучасний глобалізований світ не просто створює передумови для перетину кордонів, а й активно примушує до цього, тоді криза нігілізму, як способу здійснення переоцінки цінностей, буде знову і знову відтворюватися. Природна реакція відштовхнути нігілізм як щось негативне є малопродуктивною. Окрім того, феномен нігілізму охоплює не лише негативний, а й позитивний зміст.

Варто згадати продуктивну позицію Т. Лютого, згідно з якою «нігілізм – не лише стан занепаду, філософський напрям чи явище відверто негативного змісту» [291, с. 7]. У такому вимірі трактування нігілізму виключно як спрямованого на руйнування цінностей і смислів буття постає необґрунтовано спрощеним і незадовільним. Так само спрощеним є опис людського існування в контексті оптимістичної та позитивної риторики, коли ігнорується його дотичність до небуттєвих ознак реальності, які постають засновком можливості творчості. Коли Ф. Ніцше говорить про «вищу» таємницю життя, він має на увазі саме творчість, як спосіб подолання себе: «Творити – ось велике звільнення від страждань і засіб полегшити життя. Однак, щоб бути творцем, потрібно зазнати страждань та істотних змін. Так, творці, не одну гірку смерть ви повинні пережити. Так будьте ж заступниками й поборниками всього минушого. Творці, щоб стати дитиною, народитися для нового життя, вам самим треба бути породіллемою й народити в муках» [338, с. 70]. Звернення до ніщо, що відкривається в перспективі активного нігілізму, створює передумови творчості.

Необхідність осмислення ризиків сучасного світу та способів їх нейтралізації вимагають дослідження нігілізму через багатофункціональність його репрезентацій в умовах сучасного екзистенційного вакууму. Аналітика нігілізму в контексті ситуації межування з екзистенційною безоднею, згідно з думкою Т. Лютого, «дає змогу людині збагнути множину власних креативних можливостей і здійснити перегляд усталених чинників і цінностей утвердження життя» [291, с. 7]. Отже, нігілізм набуває конструктивного характеру у зв'язку

із творчим розвитком людини як «здатність увійти в стан відкритості та свободи від нагромаджених смислів» [245, с. 72].

Варто зазначити, що зростання ролі «інноваційного мислення» в сучасному економічному житті ставить перед освітою відповідні завдання та впливає на процес навчання і виховання. Воно саме перетворюється на визначальний критерій педагогічного процесу, що виражається в постійному оновленні навчальних планів, введенні нових інформаційних технологій і заснованих на них методів навчання, створенні нових дисциплін тощо. Інновації, які постають рушійною силою функціонування ринкового механізму, потребують відповідного людського ресурсу. Виникає потреба в такому типі людини як «людина інноваційна» [440, с. 4]. Інноваційна економіка потребує «інноваційної людини», яка є принципово «адогматичною», тобто людини, яка здатна самовладно здійснювати переоцінку всіх цінностей.

Для формування інноваційної людини необхідною є відповідна «адогматична освіта». У просторі запитів на таку освіту формується переконання, згідно з яким «традиційна освіта, що базується на застарілих уявленнях про національну культуру та самоідентифікацію особистості й спрямовується на відтворення усталених ціннісно-смыслових комплексів світовідношення, стає дедалі більш відірваною від реального життя» [126, с. 10].

Схожої думки дотримується і В. Г. Кремень, коли стверджує, що «у нас переважають рутинні, традиційні, патріархальні, тобто догматичні погляди на освітній процес. Догматизм ґрунтується на абстракціях, яких у нас багато» [224]. Проблема полягає в тому, що реконструкція абстракцій та «ідолів» системи освіти може відбуватися через її нігілістичне заперечення, тобто шляхом встановлення нових абстрактних цінностей і «правильних» ідеалів. У такому разі «неповний нігілізм» заперечує минулі способи навчання та виховання не стільки тому, що вони хибні чи неефективні, скільки тому, що вони не придатні, наприклад, для виготовлення «адогматичного» споживача. Тобто виготовлення такої людини, яка буде здатна «доводити до межі бажання

Нового і збудженість Новизною» [275, с. 278] і яка зможе це нове виробляти та споживати.

Подібна освіта прагне бути раціоналістичною, керованою та прогнозованою. На думку О. Фінка, така освіта є «технікою виготовлення відповідної моделі людини» [25, с. 405]. Згадана освіта хотіла б «збирати» людину, як збирають автомобіль на заводі. Результат такої високотехнологічної процедури можна описати як «модульну людину» [428, с. 95–120; 559, с. 97–102], тобто людину, яка набуває необхідної конфігурації компетенцій залежно від потреб ринку.

На нашу думку, можна виявити взаємозв'язок між нігілізмом і сучасним трендом визначати всю множинність людських здібностей у термінах «корисні навички» або «компетенції». У результаті такого підходу особистість визначається набором компетенцій або навичок, яким можна навчити. Відповідно, освітня справа, у якій беруть участь вчителі й учні перетворюється на «вправи з формування навичок або компетенцій» [541, с. 24]. Однак, чи є приязними взаємини між учнями і вчителями у результаті застосування в педагогічній практиці різних педагогічних технологій, що мають на меті формувати навички, компетенції чи знання? Саме в абсолютизації «компетентнісного» підходу в освіті та у витісненні за межі дослідницької уваги цілісної особистості виявляється одна з головних ознак нігілістичності навчання та виховання [541, с. 17–28].

Сучасна система освіти та виховання часто реагує на кризу цінностей закликами до прищеплення традиційних або християнських (корисних для суспільства та держави) цінностей, активізацією заходів, які спрямовані на відродження духовності. Проте, у більшості випадків, ідеться не про дух, а швидше про способи соціального управління, де терміни «цінності», «особистість», «духовність» є лише засобами, свідомого чи ні, «маскування» механізмів соціальної інженерії. Так, Н. М. Філяніна, розмірковуючи про взаємозв'язок системи освіти з концепцією «цінності природи», тлумачить цінності як «правила гри» в певному соціумі. «Для соціальних наук, – зазначає

вона, – не так важливі мотивації звернення людини до певних цінностей, як сам факт такого звернення, тобто те, що людина сприймає «правила гри» в певній соціальній системі» [446, с. 51]. У контексті такого розуміння цінностей освіта постає «важливим інструментом включення уявлень» про певні цінності «в усі сфери людської діяльності» [446, с. 51]. Згідно із зазначеним, цінності й освіта постають чимось таким, що є зовнішнім відносно «життєвого світу» людини. Важливо, що поширення цінностей передбачається шляхом інструменталізації освіти, тобто шляхом нігілістичного позбавлення самоцінності освітньої діяльності.

Потрібно зазначити, що апеляція до цінностей може відбуватися паралельно з «розгортанням» нігілізму. По-перше, це відбувається в умовах зазначеного розриву між навчанням і вихованням, коли заклики до цінностей і духовності не змінюють практики освітнього процесу. Тому можна погодитися з М. Култаєвою, яка вважає, що апеляція «до духовності, вищих цінностей, ідеалів тощо без відповідної роботи суспільства й особистості над своїм саморозвитком, над конституюванням гуманного в собі і навколо себе, перетворюються на закляття, умовляння і благання» [236, с. 185]. Отже, цінності не можуть реалізуватися в освітньому просторі поза навчальним процесом. Їх «жива» присутність репрезентується у ставленні учасників цього процесу один до одного і до того культурного змісту, у якому вони взаємодіють. Насамперед зазначене стосується не стільки до учнів (дітей), скільки до вчителів (дорослих). На нашу думку, саме їхня робота та відповідальність за конституювання універсальних смислів у собі і навколо себе створює передумови для одухотвореності й осмисленості навчання й виховання.

По-друге, часто «нейтралізація» нігілізму відбувається шляхом відтворення способів передачі готових знань (інформації) у вихованні, його вербалізації. Подібна практика здійснює навчання цінностям так само як навчають готовим знанням. Отже, не враховують того, що «ціннісних

орієнтацій, переконань не можна навчити, як навчають, наприклад, математики, бо в їх основі лежить не логіка» [403, с. 45].

Окрім зазначеного також потрібно враховувати, що «ціннісні орієнтації», «етична позиція» можуть поєднуватися з нігілістичною світонастановою. Нігілізм не обов'язково супроводжується показовим аморалізмом і бездуховністю. Він може бути схильним до аскетизму, самопожертв і самообмеження. Віру в абсолютні цінності нігіліст може підміняти вірою в колективні інтереси класу, народу або нації. У такому разі служіння їм підміняє собою абсолютну цінність. «Такий умонастрій, – писав на початку ХХ ст. С. Франк, – у якому мораль не лише займає головне місце, а й володіє безмежною і суверенною владою над позбавленою віри в абсолютні цінності свідомістю, можна назвати моралізмом, і саме таким є нігілістичний моралізм» [454, с. 174]. Щоправда, історичний досвід свідчить, що самопожертва та самообмеження нігіліста досить часто супроводжуються готовністю заради високої мети принести в жертву інших, створити для них обмеження в ім'я абстрактних ідеалів або вищих інтересів.

Більш виражено парадоксальний взаємозв'язок цінностей і нігілізму представлено в статті І. Зязюна «Криза цінностей – катастрофа суспільств і держав» [175]. На думку дослідника, цінності – це «інтропсихічна», «внутрішня підвалина» соціального управління, що поєднує особистісну смислову сферу з груповими орієнтаціями й узгодженнями в суспільстві. У цьому контексті цінності постають психічною основою процесу соціалізації. «Кінцевий контур потрібнісного біоуправління, – вважає І. Зязюн, – складається з генетичної (висхідної) і креативної (низхідної) ліній зв'язку поведінки, моделей і цінностей. Цей контур подвійно спрямований: спочатку – від потреб і інтересів до цінностей через спілкування, а потім цінність критеріально експертує цілі, згідно з потребами, що визначають поведінку, яка реалізується» [175, с. 8].

Отже, цінності розуміють як важливий елемент управління суспільством, адаптації індивіда до умов оточуючого соціального середовища. Їх затребуваність в сучасних умовах зумовлена тим, що вони відіграють важливу

роль у формуванні «аксіоімунітету» [175, с. 7] держави. В умовах ускладнення соціального життя актуалізується увага до цінностей як «феномену “розподіленого управління”» [175, с. 7], що здійснюється ненасильницьким шляхом. За допомогою «прищеплення соціально прийнятних й індивідуально актуальних цінностей» [175, с. 16] відбувається «інтродукція найважливіших групових консенсусів, що є смислами, сповідування яких важливе для успішного розвитку всієї спільноти» [175, с. 7]. Цінності постають ненасильницьким засобом управління поведінкою індивідів з метою збереження і розвитку чинної соціальної системи. Саме тому дискурс кризи цінностей у разі необхідності починає використовувати наративи «національної безпеки», «боротьби», «управління», «ворогів», «адаптації», «аксіологічної війни» тощо. Окрема людина з усіма її індивідуальними потребами за допомогою «прищеплення цінностей» опиняється вписаною в «ієрархію національної безпеки», у якій «аксіобезпека є вищим рівнем забезпечення національної безпеки» [175, с. 18].

Отже, турбота про цінності може мати цілком інструментальний характер, що сприяє втраті ними самоцінного характеру. Як людина, так і будь-яка цінність постає в такому контексті ресурсом забезпечення існування надіндивідуальних структур. Тому немає нічого дивного в тому, що для мобілізації індивідів до цих структур краще використовувати прості схеми, які придатні до уніфікації й ретрансляції через систему масової інформації або систему освіти. Завдяки таким схемам соціальний світ стає керованим і прогнозованим. Варто погодитися з М. Гайдеггером, який писав: «там і тільки там, де нігілізм постає не як вчення або заклик, але як удавана протилежність самому собі, він і здійснює свій вплив» [483, с. 29].

Нігілістичність наведених міркувань виявляється в протиставленні істини цінностям як «позараціональним регулятивам» [175, с. 10]. Існує традиція протиставляти «цінності» і «духовність» істині як ірраціональні засади людського існування «раціональним». Проте К. Ясперс зазначав: «те, що дух свідомо формував себе на ґрунті ірраціонального, було кінцем духу» [522,

с. 422]. Однак, сьогодні ми одночасно стверджуємо релятивізм істини і шукаємо ірраціональних джерел духовності. Таким чином, ми несвідомо відтворюємо ситуацію нігілізму, яка може бути визначена як втрата віри в об'єктивну істину. «Замість цього істина усвідомлюється як наслідок влади» [83, с. 120].

Цінності як засіб управління людьми виявляються байдужими відносно істини, яка може перевершувати інтереси того або іншого індивіда, групи людей чи навіть суспільства. У ситуації протиставлення істини цінностям цілком логічним виглядає висновок про те, що кожна людина «схильна жорстко й агресивно захищати свої власні цінності» [175, с. 16]. Таким чином, питання про цінності та духовність, які протистоять істині, підміняється питанням влади і насилля. Подібні цінності приховують волю до влади. «Мислення в цінностях, – як зазначав М. Гайдеггер, – належить до тієї дійсності, яка визначена як воля до влади. Ціннісна ідея постає необхідною складовою частиною метафізики волі до влади» [481, с. 95].

На нашу думку, «жорстко» й «агресивно» захищати власні цінності буде людина, яка абсолютизує свою приватну картину світу. У руслі такої абсолютизації питання щодо істинності цієї картини навіть не виникає. Зрозуміло, що подібне завершене світорозуміння буде спрощеним і абстрактним. Свого часу М. Мамардашвілі, описуючи механізм дії ідеологізованого світогляду, писав: «якщо людина досягає самоповаги за допомогою спрощених схем, то вона швидше вб'є того, хто спробує зруйнувати ці схеми, ніж позбудеться їх» [300, с. 89]. Такими «ідеологізованими», «спрощеними схемами» постають «цінності» як регулятивні взірці й ідеали, на які людина має орієнтуватися у своїй соціальній поведінці.

Зазначене розкриває механізм реалізації нігілізму в освіті, яка сприймає всіх задіяних у ній крізь призму абстрактного ідеалу (раціонального або ірраціонального). Основою розгортання нігілізму в контексті освіти є недовіра до дитини (і людини взагалі). Саме з цієї недовіри народжуються спроби піднести учня до «духовних цінностей», сформувати його відповідно до

заданого взірця чи відповідно до вимог сучасності. Причому це сприяє відтворенню основної причини нігілізму – інструментальне ставлення до освіти, людини або світу. Нігілізм може відігравати конструктивну роль в освітньому просторі як те начало, що звільняє енергію творчості від штучних догматичних обмежень. Проте, щоб не перетворюватися на спосіб репрезентації суб'єктивного свавілля, він має бути включений у смислове ціле спільної праці, якою є освіта. Тому нігілізму протистоїть не мораль і, до того ж, не моралізаторство. Вони можуть бути проявами нігілізму, який упродовж ХХ ст. продемонстрував нам здатність обертатися фанатичною вірою в різні ідеали чи цінності. На думку К. Ясперса, «дійсною альтернативою нігілізму, є не мораль, порядок або цінності, а любов» [522, с. 165].

Натомість М. Мамардашвілі вважав, що протилежністю нігілізму може бути класика, яку він розумів як «мужність неможливого». «Класика – це відчуття перебування безконечного саме в кінцевому та сила (що передбачає сильну душу, неухильний її «формалізм») неперервного утримання першого на другому. У цьому сенсі вона протилежна не романтизму, а нігілізму» [300, с. 182]. Отже, протилежністю нігілізму нашого часу може бути відтворення освіти як культурної практики оволодіння часом. Класика є тим, що протистоїть нігілістичному руйнуванню «життєвого світу» людини постійним прискоренням змін інноваційної економіки.

Подібне звернення до класики як альтернативи нігілізму розкриває сутність розуміння освіти в ролі консервативного збереження світу людини. Консерватизм, на думку Г. Арндта, належить самій сутності освіти, адже її завданням є «завжди щось плекати й щось захищати – дитину від світу, світ від дитини, нове від старого, старе від нового» [10, с. 200]. Однак така консервативна і відповідальна за світ позиція спрацьовує лише у сфері відносин дитини і дорослого, натомість у політичній сфері спроби збереження наявного порядку від людського втручання призводять до катастрофи. Постають важливі запитання. Як у наше століття швидкостей можливе звернення до класики? Як

у ситуації панування «тимчасовості» (Е. Тоффлер) і одноразових речей можливо утримувати безконечно в кінченому?

На нашу думку, відповідь на ці запитання потребує звернення до розуміння сутності концепту «сучасність». Варто зазначити, що подібне запитання про сутність свого часу є характерною рисою сучасності, як проблематизація самої себе. Як відомо, ще І. Кант цікавився питанням, що таке Просвітництво, і вважав важливою його ознакою мужність самостійно користуватися своїм розумом [199, с. 29]. Отже, для сучасності на індивідуальному та суспільному рівнях характерним є рефлексивне ставлення до себе, що передбачає певну відстороненість від себе, свого часу та соціального статусу. Щоб мати мужність користуватися власним розумом, людина має перебувати на межі з самою собою, тобто не співпадати з собою та своєю життєдіяльністю. У такому вимірі проблема «сучасності» концентрується в способі існування індивіда, який може вступати в суперечність із панівними тенденціями конкретного суспільства.

На думку М. Фуко, сучасність необхідно розглядати не як історичний період, а як етос, що пов'язаний із певним способом мислення і відчуття, дії і вчинку, тобто як спосіб ставлення до актуальності [465, с. 348–349]. У контексті такого розуміння, дослідницька задача полягає не в розрізненні сучасності від досучасного або постсучасного періодів, а швидше – в осмисленні передумов конституювання подібної настанови. Для цього необхідно розуміти, що сучасність, як етос вибудовується в ставленні до неперервного потоку подій, явищ і процесів, що розгортаються на сцені історії; у спроможності «схопити дещо вічне», безконечно, що перебуває не по той бік нашого часу, а у ньому. Отже, сучасність як певна настанова виявляється у відмові слідувати за течією часу, у мужності протипоставити цьому потоку власну позицію, а також у виявленні того, що є в ньому «героїчного». «Сучасність, – писав М. Фуко, – не в тому, що ми відчуваємо скороминущість теперішнього, це – воля до “героїзації” теперішнього» [465, с. 345].

Сучасність – це не просто координати на історичній шкалі, адже її не можна виміряти в одиницях календарного часу. Людина існує в календарно-астрономічному часі, але реалізується, стверджується в соціально-культурному хронотопі. Сучасною може бути будь-яка культура, якщо запити та варіанти відповідей на них починають корелювати із запитами нашого часу. «Осучаснення» є творчою роботою людини зі смислами, артефактами, часом і з самою собою, воно – це результат співвідношення та перехресчування різних історичних контекстів і діалог між ними. У такій перспективі сучасність – це творчий час, «час саморозвитку та самовдосконалення суб'єктів у їх взаємній відкритості один одному за допомогою предметної дійсності культури. У цьому часі міститься специфічна форма одночасності: аж ніяк не всі індивіди, які присутні в одному й тому самому астрономічно-хронологічному часі, постають дійсними сучасниками. Об'єктивно-ціннісно вони можуть перебувати в різних культурних темпоральних вимірах (адже індивіду потрібно ще виробити себе у сучасники)» [490, с. 300].

Отже, сучасність не слідує за традиційним періодом, вона одночасна з ним. Якщо проводити відмінність, то сучасність є простором одночасної присутності різних часів і культур. Сьогодні подібна «одночасність» забезпечується завдяки новітнім технологіям масової інформації, які надають відкритий доступ до змісту різноманітних надбань культурно-історичного розвитку людства. Сучасність як етос або настанова є близькою до творчого способу існування суб'єкта культури. Така характеристика сучасності, як несамототожність, відкритість і незавершеність, на думку М. Бахтіна, є ознаками культури загалом. Витвори культури існують не лише в часі, коли їх створили, навпаки вони «розбивають кордони свого часу, живуть у віках, тобто у Великому часі, причому часто (а великі витвори – завжди) більш інтенсивним і повним життям, ніж у своїй сучасності» [38, с. 331].

Таким чином, сучасність характеризують дві різноспрямовані тенденції. По-перше, вона є вираженням динамічної спрямованості в майбутнє, постійним прискоренням і оновленням. Проте, не менш значущою рисою сучасності

виступає наявна в ній тенденція збирання «розірваного часу» у цілісність одночасної співприсутності. Це тенденція до сповільнення постійного прискорення. Однак вона виражається не як контрприскорення і спроба повернення до «кращих часів». Вона виявляється у зверненні до власних витоків, які містяться в теперішньому. Тенденція сповільнення протистоїть нігілізму як виявлення безконечного («героїчного») в кінченому (скороминущому теперішньому).

У цьому контексті відкривається можливість для соціально-філософського осмислення прискорення, тобто виявлення у «хаосі», яким супроводжується прискорення, таких вимірів, що надають можливість відновити взаємозв'язок між прискореним «мерехтінням» теперішнього, виявити «консистенції у безконечності» [144, с. 58]. Це і є ознакою філософського мислення. Адже, на думку Ж. Дельоза, до філософії звертаються для того, «щоб виділити в сучасності дещо таке, яке Ф. Ніцше позначив як несвоєчасне, яке хоча й властиве нашому часу, але має також і обернутися проти нього – “на користь, я сподіваюся, прийдешніх часів”» [140, с. 345].

Якщо застосувати запропоноване М. Фуко розуміння сучасності до нашого часу, то виявиться, що прискорення, яким охоплений інформаційний світ, робить його непрозорим і незрозумілим. Інерція течії нашого часу виявляється руйнівною для будь-яких спроб протистояти нігілізму. Швидкість постає його знаряддям. Вона постає як «нігілізм на практиці» [81, с. 44]. Утримання в «мерехтінні» миттєвостей безконечного є тим, що ми визначали як оволодіння часом, тобто тим, що від початку свого зародження практикувало філософське мислення. Сповільнення властиве роботі мислення, без якого незрозумілою стає людина та її ситуація в цьому світі. Поза мисленням зв'язок із нашим часом обертається взаємозв'язаністю ним, втратою тієї дистанції, яка робить можливою критичне ставлення до соціуму і себе. Подібне «розчинення» в теперішньому визначається як відмова від «можності користуватися власним розумом» [199, с. 29], а отже, і відмова від критичної роботи над собою.

Актуалізація ролі освіти в інформаційному світі має враховувати дві означені тенденції сучасності. Освіта не повинна, підпорядковуючись течії часу, просто пристосовуватися до його вимог. Щоб бути сучасною, вона має містити в собі сутнісну співпричетність несвоєчасному в сучасності. Освіта повинна бути «архаїчною» у тому контексті, що через неї людина засвоює начала, принципи, на яких тримається наш час. Якщо освіта й далі буде намагатися адаптуватися до постійного прискорення часу, то вона так і не зможе його наздогнати, буде постійно запізнюватися і прирікати через це своїх підопічних на вимушене неповноліття. «Дійсно належить своєму часу, дійсно сучасним є той, хто не співпадає з ним повністю, хто не йде в ногу з його вимогами і хто через те не є актуальним; але саме тому, саме завдяки розриву й анахронізму він більше за інших здатен сприймати і вловлювати свій час» [3, с. 46], – вважає Д. Агамбен.

На нашу думку, етос сучасності полягає в здатності протипоставити всепоглинаючій динамічності інформаційного світу сповільнювану роботу мислення, що невід’ємна від культивування суб’єкта мислення. «Бути сучасним, – зазначав М. Фуко, – означає не приймати себе самого таким, яким ти став у потоці часу, а віднести до себе як до об’єкта складної й важкої роботи» [465, с. 347]. Пристосування до викликів свого часу не може підмінити цю роботу. У міру збільшення примусу прискорити темпи індивідуального життя і соціальних змін зростає «потреба у “сповільненні” в самому мисленні, в “оволінні” інерції всесвітньо революційного “прискорення”, насамперед – у науково-гуманітарному мисленні» [131, с. 141]

Дійсне мислення – це завжди класика, яка звільняє від диктату гераклітівської ріки часу. Вхідження у світ, яке здійснюється в освіті, є звільненням від диктату емпіричного середовища. Воно є трансцендуванням з тут (простір) і тепер (час) у сферу, де темпоральні та просторові дистанції відступають на другий план, тобто трансцендуванням у мислення. Так, Г. Арендт зазначає, що мислення розгортається між минулим і майбутнім. Воно не має місця, воно всюди, а тому ніде, воно випадає з будь-якої класифікації та

схематизму. Проте воно не протистоїть часу, а відтворює його зв'язок. У ситуації відсутності авторитетів і традицій мислення відновлює місток між минулим і майбутнім. «Кожне нове покоління, кожна нова людська істота, починаючи усвідомлювати того, хто стоїть між безмежним минулим і безмежним майбутнім, має відкрити і старанно засіяти наново шлях мислення» [530, с. 210].

Освіта вводить дитину у світ, оголюючи відстань між минулим і майбутнім. Мислення бере свій початок у цій безвладній відстані, у розриві звичного порядку речей. Цей пролом, цей «вузенький не-час-простір» [10, с. 17] примушує людину трансцендувати власну конечність і цим конституювати сферу духу, торувати діяльністю мислення простір, «де плин думки, спогадів і очікувань зберігає все, що зустрічається на руїнах історичного і біографічного часу» [10, с. 17]. Отже, мислення розгортається в ситуації порушення, переривання звичного порядку речей. У ситуації відсутності мислення неможливою стає спадкоємність між поколіннями і збереження того, що створюється людською діяльністю, але нею ж і руйнується.

Висновки до розділу 5

Суспільство епохи Модерну формується на основі раціонального самовизначення людини в системі соціуму. Проблематизація засад власного існування, визнання його незавершеності, пластичності та творчої відкритості до самоподолання постають тим способом існування нового суспільства, що визначило специфічні риси сучасності. Суспільство Модерну починає існувати через переосмислення власних витоків, оскільки постійно самооновлюється та змінюється. Організація соціальної системи цього періоду розпочинається з політичних, економічних, технологічних революцій, які визначають спосіб і тип життя. Самооновлення і трансформація стають засобом збереження стабільності соціально-політичного та економічного ладу. У цей період інновації перетворюються на важливе джерело прискореного розвитку

модерного суспільства, виходу за межі наявних норм, цінностей і принципів. Технологічні й політичні інновації набувають трансгресивного характеру.

Генеалогія інновацій показує причину їх інтеграції в соціально-економічну систему Модерну в контексті ринкового господарювання. Ствердження феномену інновацій як процесу комерціалізації винаходів, передбачає формування ринкової економіки з властивою їй інституційною інфраструктурою приватної власності, індивідуальною автономією, децентралізацією та відкритістю. Інновації, реалізуючи себе в практичному житті, призводять до постійного прискорення змін інститутів та їх суб'єктів. Ствердження ринкової економіки водночас сприяло розвитку нового соціального суб'єкта, його потреб і здібностей, а також формуванню нових форм соціального контролю і управління людьми. Трансформації виробничої системи зумовили перехід влади від жорсткого фізичного примусу до конституювання людської індивідуальності. Отже, розвиток модерного суспільства супроводжується формуванням нового типу людини, мислення та влади.

Одним із найбільш ефективних інструментів формування суб'єктивності та впровадження дисциплінарних практик стала освіта. Її значення і роль в економічних процесах збільшується відповідно до зростання ролі теоретичних знань у процесах виробництва. Їхня присутність у техноекономічних процесах вимагає якісно іншого рівня освіченості населення. У суспільстві Модерну освіта впливає на економічний, виробничий процес опосередковано. В умовах постіндустріального суспільства індивідуальні знання та креативність стають необхідною передумовою подальшого зростання ефективності виробництва та перетворюється на один із провідних чинників зростання інформаційної економіки. В інформаційному світі постійно зростають можливості творчого самовираження людини. Інформаційні технології формують плюралістичний і відкритий простір для креативної самореалізації людини. Водночас в умовах активної динаміки суспільних процесів і прискорення історії загострюється

проблема формування суб'єкта самовираження, його ідентичності й онтологічної ваги результатів діяльності.

Трансгресивність інноваційної економіки й індивідуальної креативної активності зумовлює необхідність суспільної моралі, девіантної поведінки та відповідальності. Зростаюче вироблення та споживання інформації, знаків і символів суттєво хаотизує сучасне суспільство та скорочує життєвий цикл товарів і послуг. У цих умовах суспільство постає перед проблемою розгортання нігілізму, як практичного наслідку зростання соціально-культурної мобільності. Освіта, яка змушена стверджуватися в реаліях нігілізму, може «оволодіти часом», якщо стане дійсно сучасною, тобто такою, що виходить за рамки диктату імперативів Постмодерну, і через сповільнювану роботу мислення прокладає шлях для збереження спадщини традиції від прискорення часу.

ВИСНОВКИ

У **висновках** дисертаційного дослідження узагальнено результати роботи щодо виявлення сутності, особливостей оприявнення та функціонування освіти й влади як визначальних чинників конституювання людської суб'єктності в умовах соціально-культурних викликів інформаційного світу.

1. На основі соціально-філософського аналізу феномену влади доведено, що в контексті соціальних зв'язків влада прагне визначитися щодо онтологічного начала життя та постає інструментом актуалізації нових можливостей людини, апробації її цінностей, моральних норм, самопізнання та мислення. Влада постає способом самоусвідомлення людини, проявом її волі, прагнень і дії. Комплексний аналіз показав, що експлікація смислів влади в умовах економізованого суспільства дає змогу тлумачити її як найбільшу силу, яка відчужується від екзистенційних і метафізичних смислів буття та здійснює функціонування «абстрактного загального», відповідно якого всі індивіди постають формально рівними. Владу інформаційного світу мають становити освічені особистості, які володіють технічними, соціогуманітарними знаннями, досвідом і здібностями, що потрібні для сучасного планування й управління.

2. Концептуальний аналіз основних етапів становлення і розвитку інституту освіти, який здійснений у контексті взаємодії соціальної, політичної, культурної, наукової та економічної сфер життєдіяльності суспільства, дав змогу визначити змістовні форми різних способів його виявлення. Доведено, що з перших етапів становлення навчально-освітня діяльність була тісно пов'язана з відтворенням наявних соціально-політичних режимів. Включення в систему виробництва та соціального життя нових технологій роблять освіту поряд з наукою одним із найважливіших чинників розвитку цивілізації. Показано, що освіта формує інституціональні центри для дискусій, міркувань, культури, без якої неможливим є існування демократичної спільноти.

3. Аргументовано, що нині умовою розвитку освіти є інформаційно-цифрова реальність, яка існує за особливими законами. Обґрунтовано, що для її

розуміння потрібно доповнити наші базові уявлення про неї новими знаннями, які вимагають методологічних рефлексій сучасної філософії та нових принципів культури мислення. Виявлено, що для теоретико-методологічного дослідження освіти в кореляції з владою важливо враховувати факт переходу від виробництва речей до символічного виробництва, який зумовив поворот до підвищення «гнучкості» інтелектуальних форм пізнання та мислення.

4. У процесі дослідження доведено, що сучасний теоретичний аналіз освіти здійснюється в ситуації розширення об'єктивації знання та мислення в різноманітних сферах соціокультурної реальності, що з необхідністю включає в нього феномен влади. Проблеми освіти постають інструментом верифікації адекватності філософських концепцій і методологічних підходів. Рефлексивно-теоретичний аналіз освіти виявив її «внутрішню форму», яка в умовах інформаційно-цифрової реальності оприявнюється в знанні, нових наукових відкриттях і технологіях.

5. Розкрито сутнісну причетність освіти до процесів формування та розвитку мислення як визначального принципу здійснення всіх залучених до нього суб'єктів. Здійснено аналіз актуальних потреб у визначенні соціально-культурних передумов формування соціального простору найбільшого сприяння розвитку мисленнєвої діяльності. Доведено, що концентруючи в собі фундаментальні проблеми людського буття, мислення розуміють як особистісний спосіб існування, у якому пошук і пізнання смислів реальності передбачає приведення себе у відповідність до її сутнісних вимірів. Обґрунтовано здійснення мислення у спілкуванні та взаємодії з іншими людьми та зумовленості соціальним простором, в якому воно реалізується.

6. Доведено, що освіта та педагогічна практика спираються на певну філософію й артикульовані ними образи людини, які продукуються критеріями істини або влади. Визначено, що інкорпоровані в освітній простір образи «потрібної» людини постають засобом нормалізації соціальної взаємодії. Обґрунтовано, що змістом і необхідною умовою для самоствердження людини

та сенсу освіти постає принцип людиноцентризму, у контексті якого долається раціоналізм класичного антропоцентризму.

7. Дослідження виявило, що в сучасному світі інформація, перетворившись у найважливіший ресурс соціально-економічного розвитку, визначила траєкторію трансформації знання в напрямі технологічної оптимізації його продуктивності, фрагментації, прагматизації та діджиталізації, критерієм яких постає ефективність. Показано, що в складному, плюральному і контингентному світі релевантні мислення і знання мають відповідати критеріям складності, системності, самоорганізації й універсальності. Визначено, що освіта як простір самоорганізації людини є процесом формування цілісного знання. Аргументовано, що властива освіті амбівалентність виражена в одночасній зорієнтованості на завданні формувати індивідів відповідно до принципів конкретного соціуму та завданні сприяти розвитку людської суб'єктності. Доведено, що потрібні якості людини формуються у стратегіях запитів суспільства як спроможності увідповіднювати себе до трансформацій «плинного світу».

8. Розкрито конституюючу роль влади в процесі формування легітимних способів сприйняття навколишнього світу, впорядкування соціальних відносин та індивідуалізації людини. Доводиться, що влада як інструмент встановлення консенсусу щодо наявної соціально-політичної структури суспільства контамінує цілі, інтереси та потреби. Властивий модерному суспільству «суб'єкт-об'єктний» тип діяльності визначає владу в ролі домінантного імперативу відношення до реальності та міжособистісних зв'язків.

9. Виявлено сутність освіти як складної емерджентної системи, у якій порядок народжується із непередбачуваної взаємодії різних елементів і частин. У результаті утворюються нові емерджентні якості та властивості системи, що відображають характер її новизни відносно її складових частин. Доведено, що енергія та структура емерджентної системи освіти визначаються не владною ієрархією, а утворюються мережевою організацією і взаємодією всіх учасників педагогічного процесу.

10. Визначено роль навчання і виховання у процесах легітимізації владного становища еліт через загальносуспільні культурні ейдоси, поширені через систему освіти. Доведено, що освіта виступає середовищем «символічного насилля», відтворенням визначених форм сприйняття світу, соціуму і місця людини у ньому. Показано, що боротьба за ідентичність в освіті постає засобом звільнення від влади і, одночасно, засобом конституювання нової влади. Розкрито сутність влади та творчості як двох визначальних параметрів організації освітнього простору та розвитку суб'єктності всіх його учасників. Обґрунтовано, що перетворення освіти на інстанцію влади, яке виявляється в періоди сутнісної трансформації соціально-економічних і політичних систем, зумовлює реалізацію за посередництвом навчання та виховання зовнішніх відносно всебічного розвитку людини ідей, завдань і цілей. Доведено, що спрямованість творчості та влади як конститутивних принципів освіти, за суттєвих відмінностей, ніколи повністю не можуть витіснити одна одну. Зазначена обставина зумовлює визначення «волі до влади» як органічного моменту «волі до творчості».

11. Доведено нерелевантність визначення перспектив і напрямів розвитку освіти шляхом її адаптації до соціально-економічних потреб сьогодення та футурологічних проєктів майбутнього. Показано, що нелінійність, невизначеність і незавершеність перспектив розвитку формує передумови, які зумовлюють важливість відповідальної участі людини у творенні майбутнього. Виявлено, що в контексті спонтанності та відкритості людського існування освіта постає умовою невідвладного зовнішнього контролю розвитку особистості.

12. З'ясовано, що боротьба за ідентичність може водночас виступати засобом звільнення і конституювання нової форми владних відносин. Під час дослідження поняття «ідентичність» розкрито його значення у процесах легітимізації існуючих структур влади та відтворення соціально-культурних способів сприйняття світу. Обґрунтовано доцільність аналізу дискурсу «ідентичності» в процесах формування політичної нації через практику

активної участі громадян у публічному просторі. Виявлено конгруентність феноменів інновації, трансгресії та нігілізму в контексті зростання інтенсивності та швидкості техногенних, соціальних, культурних і політичних процесів сучасного світу. Доведено, що трансгресивність сучасних економічних відносин корелюється з переходом від об'єктивного розуміння світу до суб'єктивної інтерпретації тексту, від онтологічних засад творчості до девіантної креативності в наявній реальності. Нігілізм у цих умовах постає природним наслідком турбулентності інформаційно-цифрової реальності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдулаева З. Меланхолия. *Искусство кино*. 2007. № 2. С. 20–27.
2. Агамбен Дж. Homo sacer. Суверенная власть и голая жизнь / пер. с итал. М.: Европа, 2011. 256 с.
3. Агамбен Дж. Что современно? / пер. с итал. А. Соколовски. Киев: Дух і літера, 2012. 78 с.
4. Агамбен Дж. Что такое повелевать? / пер. с фр. М. Лепилов; пер. с итал. и примеч. Б. Скуратов. М.: Грюндриссе, 2013. 72 с.
5. Адорно Т. Негативная диалектика / пер. с нем. Е. Л. Петренко. М.: Научный мир, 2003. 374 с.
6. Адорно Т. Теорія напівосвіти. *Філософія освіти*. 2017. № 1. С. 128–152.
7. Андерсон Б. Уявлені спільноти: Міркування щодо походження й поширення націоналізму / пер. з англ. В. Морозов. 2-ге вид., перероб. Київ: Критика, 2001. 271 с.
8. Андрущенко В. П. Вступ до філософії. Великі філософи. Харків: СПДФЛ Чиженко С. Ю., РИФ, 2005. 512 с.
9. Арндт Х. Джерела тоталітаризму / пер. з англ. Київ: Дух і літера, 2005. 584 с.
10. Арндт Х. Між минулим і майбутнім / пер. з англ. В. Черняк. Київ: Дух і літера, 2002. 321 с.
11. Арндт Х. Vita activa, или о деятельной жизни / пер. с нем. и англ. В. В. Бибухин. СПб.: Алетея, 2000. 437 с.
12. Аристотель. Метафизика. *Сочинения*: в 4-х т. Т. 1. М.: Мысль, 1975. 550 с.
13. Аристотель. Никомахова этика / пер. с древнегреч. Э. Радлов. М.: Мысль, 1983. 830 с.
14. Аристотель. Политика. *Сочинения*: в 4-х т. Т. 4. М.: Мысль, 1981. С. 375–644.
15. Арістотель. Політика / пер. з давньогр. Київ: Основи, 2000. 239 с.

16. Арон Р. Демократия и тоталитаризм. *Всемирная философия. XX век*. Мн.: Харвест, 2004. С. 57–71.
17. Афанасьев Ю. Н. Может ли образование быть негуманитарным? *Вопросы философии*. 2000. № 7. С. 37–42.
18. Ахутин А. В. Поворотные времена. СПб.: Наука, 2005. 743 с. (Серия: «Слово сущем»).
19. Ашин Г. К. Современные теории элиты: критический очерк. М.: Международные отношения, 1985. 256 с.
20. Ашкеров А. Между живым Прошлым и ускользящей Современностью: политика идентичности и политизированность антропологии. *Социологическое обозрение*. 2003. № 4. С. 69–103.
21. Бабкіна О. В. Передумови переходу до демократії: ризики транзитивного суспільства. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. 2015. Вип. 17. С. 3–11. (Серія 22: «Політичні науки та методика викладання соціально-політичних дисциплін»).
22. Бадрак В. Антология гениальности. Киев: КВІЦ, 2004. 476 с.
23. Базалук О. А. Философия образования в свете новой космологической концепции. Киев: Кондор, 2010. 458 с.
24. Базилевич В. Д., Ільїн В. В. Інтелектуальна власність: креативи метафізичного пошуку. Київ: Знання, 2008. 687 с.
25. Барбарич Д. Воспитание и образование в тени нигилизма. *Докса*. 2009. Вип. 14. С. 404–416.
26. Барт Р. Избранные работы: Семиотика: Поэтика / пер. с фр.; сост., общ. ред. и вступ. ст. Г. К. Косикова. М.: Прогресс, 1989. 616 с.
27. Барт Р. Мифологии / пер. с фр.; вступ. ст. и коммент. С. Зенкина. М.: Академ. проект, 2008. 351 с. (Серия: «Философские технологии»).
28. Батай Ж. «Проклятая часть»: Сакральная социология / пер. с фр.; сост. С. Н. Зенкин. М.: Ладомир, 2006. 742 с.

29. Батищев Г. С. Введение в диалектику творчества. СПб.: РХГИ, 1997. 464 с.
30. Баткин Л. М. Итальянское Возрождение. М.: Наука, 1989. 272 с.
31. Бауман З. Индивидуализированное общество / пер. с англ.; под ред. В. Л. Иноземцев. М.: Логос, 2005. 390 с.
32. Бауман З., Донскіс Л. Моральна сліпота. Втрата чутливості у плинній сучасності / пер. з англ. О. Буценко. Київ: Дух і літера, 2014. 280 с. (Серія: «Бібліотека спротиву, бібліотека надії»).
33. Бауман З. Пять прогнозов и множество оговорок. *Иностранная литература*. 2006. № 8. URL: <http://magazines.russ.ru/inostran/2006/8/ba14-pr.html>.
34. Бауман З. Текучая современность / пер. с англ.; под ред. Ю. Асочаков. СПб.: Питер, 2008. 240 с.
35. Бауман З. У пошуках центру що тримає. *Глобальні модерності* / пер. з англ. Т. Цимбал. Київ: Ніка-Центр, 2013. С. 201–220.
36. Баумейстер А. Біля джерел мислення і буття. Київ: Дух і літера, 2012. 480 с.
37. Бахтин М. Вопросы литературы и эстетики: исследования разных лет. М.: Худ. лит-ра, 1975. 504 с.
38. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / сост. С. Г. Бочаров, примеч. С. С. Аверинцев и С. Г. Бочаров. М.: Искусство, 1979. 423 с.
39. Без якісної освіти національна еліта не сформується. *День*. 2019. 4 квітня. URL: <https://m.day.kyiv.ua/uk/article/cuspilstvo/bez-yakisnoyi-osvity-nacionalna-elita-ne-sformuyetsya>.
40. Бейсенова Г. А. Философия образования М. Фуко как проекция концепции власти-образования. *Образование и насиліе*. СПб.: СПбГУ, 2004. С. 212–226.
41. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну / пер. с нем. В. Седельника и Н. Федоровой; послесл. А. Филиппова. М.: Прогресс-Традиция, 2000. 384 с.

42. Беккер Г. С. Человеческое поведение: экономический подход / пер. с англ. *Избранные труды по экономической теории*. М.: ГУ ВШЭ, 2003. 672 с.
43. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования / пер. с англ.; под ред. В. Иноземцева. 2-е изд., исп. и доп. М.: Academia, 2004. 944 с.
44. Бергер П. Священная завеса. Элементы социологической теории религии / пер. с англ. М.: Новое литературное обозрение, 2019. 216 с. (Серия: «Studia religiosa»).
45. Бергер П., Луман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / пер. с нем. М.: Academia-Центр, МЕДИУМ, 1995. 323 с.
46. Бердяев Н. Воля к жизни и воля к культуре. *На перелому. Философские дискуссии 20-х гг.* М.: Мысль, 1990. С. 162–174.
47. Бердяев Н. Самопознание (Опыт философской автобиографии). М.: Прогресс, 1991. 336 с.
48. Бердяев Н. Смысл творчества (опыт оправдания человека). М.: Изд-во Г. А. Лемана и С. И. Сахарова, 1916. 358 с.
49. Бибихин В. В. Другое начало. СПб.: Наука, 2003. 432 с. (Серия: «Слово о сущем»).
50. Бибихин В. В. Ницше в поле европейской мысли. *Ницше и современная западная мысль*. СПб.; М.: Летний сад, 2003. С. 330–345.
51. Бибихин В. В. Узнай себя. СПб.: Наука, 1998. 577 с. С. 54. (Серия: «Слово о сущем»).
52. Бибихин В. В. Язык философии; 3-е изд., стер. СПб.: Наука, 2007. 389 с.
53. Библер В. С. На гранях логики культуры. М.: Русское феноменологическое общество, 1997. 423 с.
54. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры. М.: Политиздат, 1991. 413 с.

55. Биричева Е. В. Концепт «субъекта» в пространстве неклассической онтологии: монография. М.; Берлин: Директ-Медиа, 2014. 123 с.
56. Бланшо М. Опыт-предел. *Танатография Эроса: Жорж Батай и французская мысль середины XX века*. СПб.: Мифрил, 1994. С. 63–78.
57. Бодрийяр Ж. К критике политической экономии знака / пер. с фр. Д. Кралечкин. М.: Академ. проект, 2007. 335 с. (Серия: «Философские технологии»).
58. Бодрийяр Ж. Общество потребления. Его мифы и структуры / пер. с фр., послесл. и примеч. Е. А. Самарской. М.: Республика; Культурная революция, 2006. 269 с. (Серия: «Мыслители XX века»).
59. Бодрийяр Ж. Символический обмен и смерть / пер. с фр. и вступ. ст. С. Н. Зенкин. М.: Добросвет, 2000. 387 с.
60. Бодрийяр Ж. Симулякри і симуляція / пер. з фр. В. Ховхун. Київ: Основи, 2004. 230 с.
61. Бодрийяр Ж. Система вещей / пер. с фр и сопров. ст. С. Н. Зенкин. М.: Рудомино, 1999. 222 с.
62. Бойко А. Освіта в інформаційному суспільстві: очікування і виклики. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії*. 2015. Вип. 63. С. 164–173. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpqgvzdia_2015_63_19.
63. Босенко А. Время страстей человеческих. Киев: А+С, 2005. 352 с.
64. Босенко А. Становление, история, культура. *Проблемы философии*. 1987. Вып. 72. С. 96–103.
65. Босенко А. Философия как предательство поэзии. *Сучасне мистецтво*. 2006. № 3. С. 178–189.
66. Бренифье О. Искусство обучать через дискуссию / пер. с фр. Н. Дегтяренко. М.: Мозаика-Синтез, 2016. 128 с.
67. Бродель Ф. Материальная цивилизация, экономика и капитализм, XV–XVIII вв. / пер. с фр. Л. Е. Куббеля. В 3-х т. Т. 2. Игры обмена. М.: Весь мир, 2006. 672 с.

68. Брубейкер Р. Этничность без групп / пер. с англ. И. Борисовой. М.: Высш. шк. экономики, 2012. 408 с. (Серия: «Социальная теория»).
69. Бубер М. Я и Ты. *Два образа веры* / пер. с нем.; под ред. П. С. Гуревича, С. Я. Левит, С. В. Лезова. М.: Республика, 1995. С. 15–92.
70. Буюева Л. П. Кризис образования и проблемы философии образования. *Вопросы философии*. 1999. № 2. С. 12–20.
71. Булатов М. А. Логические категории и понятия. Киев: Наук. думка, 1981. 236 с.
72. Бурдьё П., Пассрон Ж-К. Воспроизводство: элементы теории системы образования / пер. с фр. Н. А. Шматко. М.: Просвещение, 2007. 267 с. (Серия: «Образование: мировой бестселлер»).
73. Бурдьё П. Идентичность и репрезентация: элементы критической рефлексии идеи «региона». *Ab Imperio*. 2002. № 3. С. 45–60.
74. Бурдьё П. Социальное пространство и символическая власть. *THESIS*. 1993. № 2. С. 137–150.
75. Бурдьё П. Социология политики / пер. с фр. сост., общ. ред. и предисл. Н. А. Шматко. М.: Socio-Logos, 1993. 336 с.
76. Бурдьё П. Университетская докса и творчество: против схоластических делений. М.: Socio-Logos, 1996. С. 8–31.
77. Буркхардт Я. Культура Возрождения в Италии / Я. Буркхардт; пер. с нем. Н. Н. Балашов, И. И. Маханьков. М.: Юристъ, 1996. 591 с.
78. Бэкон Ф. Сочинения / сост., общ. ред. и вступ. ст. А. Л. Субботина. Т. 2. М.: Мысль, 1972. 580 с.
79. Бэкхерст Д. Формирование разума / пер. Е. О. Труфановой, предисл. В. А. Лекторского. М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2014. 368 с.
80. Вайзе П. Homo Economicus и Homo Sociologicus: монстры социальных наук. *THESIS*. 1993. № 3. С. 115–130.
81. Вайсман Д. Времени в обрез: ускорение жизни при цифровом капитализме / пер. с англ. Н. Эдельман. М.: Дело, 2019. 304 с.

82. Васильева Т. В. Поэтика античной философии. М.: Академ. проект; Трикста, 2008. 735 с.
83. Ваттимо Д. После христианства / пер. с итал.: Д. В. Новиков. М.: Три квадрата, 2007. 160 с.
84. Вебер М. Избранные произведения / пер. с нем.; сост., общ. ред. и послесл. Ю. Н. Давыдов; предисл. П. П. Гайденко. М.: Прогресс, 1990. 808 с.
85. Вебер М. Соціологія. Загальноісторичні аналізи. Політика. Київ: Основи, 1998. 354 с.
86. Веблен Т. Теория праздного класса / пер. с англ., вступ. ст. и примеч. С. Г. Сорокина; общ. ред. В. В. Мотылев. 4-е изд. М.: ЛИБРОКОМ, 2011. 365 с.
87. Везерфорд Дж. История денег: борьба за деньги от песчаника до киберпространства / пер. с англ. Т. Сулицкой, И. Сиснева. М.: ТЕРРА-Книжный клуб, 2001. 320 с.
88. Визгин В. Генеалогический проект Мишеля Фуко: онтологические основания. *Мишель Фуко и Россия* / под ред. О. Хархордина. СПб.: Летний сад, 2001. С. 96–110.
89. Визгин В. П. Философия Габриэля Марселя: темы и вариации. СПб.: Міръ, 2008. 711 с.
90. Витгенштейн Л. Логико-философский трактат / пер. с нем. И. Добронравов, Д. Лахути; общ. ред. и предисл. В. Ф. Асмус. М.: Иностран. лит-ра, 1958. 132 с.
91. Власть: Очерки современной политической философии Запада / авт. сост. В. В. Мшвениерадзе, И. П. Кравченко, Е. В. Осипова и др. М.: Наука, 1989. 328 с.
92. Возняк В., Лімонченко В. Культура як «третій суб'єкт» освітнього процесу. *Проблеми гуманітарних наук*. 2014. Вип. 33. С. 14–28. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pgn_2014_33_4. (Серія: «Філософія»).

93. Возняк В., Заяц Т. Людяність як необхідна категорія нового педагогічного мислення. *Проблеми гуманітарних наук*. 2015. № 35. С. 4–12. (Серія: «Філософія»).
94. Возняк В. С. Метафізика розсудка и разума: опыт несистематической самокритики. Киев: Самватас, 1994. 340 с.
95. Возняк В. С. Нове педагогічне мислення: істотні характеристики. *Проблеми гуманітарних наук*. 2019. № 41. С. 43–56. (Серія: «Філософія»).
96. Возняк В. С. Співвідношення розсудку і розуму як філософсько-педагогічна проблема: монографія. Дрогобич: Дрогоб. держ. пед. ун-ту ім. Івана Франка, 2008. 357 с.
97. Возняк В. С. Творчество и красота. *Национальная стихия творчества: время и трансгрессия* / под. ред. Г. Е. Аляева, О. Д. Маслобоевой. СПб.: Изд-во СПбГЭУ, 2017. С. 36–45.
98. Возняк С. С. Рух змісту категорій групи «форма» в освіті: монографія. Дрогобич: Трек, 2017. 228 с.
99. Воля к власти. Опыт переоценки всех ценностей: [черновики и наброски из наследия Фридриха Ницше 1883–1888 годов в редакции Элизабет Ферстер-Ницше и Петера Гаста] / пер. с нем. М.: Культурная революция, 2016. 824 с.
100. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. М.: Наука, 1991. 480 с.
101. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1: Вопросы теории и истории психологии / под ред. А. Р. Лурия, М. Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1982. 488 с.
102. Габермас Ю. До реконструкції історичного матеріалізму / пер. з нім. В. Купліна. Київ: Дух і літера, 2014. 320 с. (Серія: «Сучасна гуманітарна бібліотека»).
103. Гадамер Г.-Г. Актуальность прекрасного / пер. с нем. М.: Искусство, 1991. 368 с.

104. Гальченко М. С. Творче мислення: діяльність, наука, людина: монографія. Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2018. 366 с.
105. Ганаба С. Методологічні можливості досвіду трансгуманітарності в дидактично-освітній діяльності. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. 2013. Вип. 13. С. 18–23. (Серія: «Філософія»).
106. Гарин И. И. Что такое философия? Запад и Восток. Что такое истина? М.: ТЕРРА-Книжный клуб, 2001. 752 с.
107. Гвардини Р. Конец нового времени. *Вопрос философии*. 1990. № 4. С. 127–163.
108. Гегель Г. В. Ф. Лекции по философии истории / пер. А. М. Водена. СПб.: Наука, 1993. 480 с.
109. Гегель Г. В. Ф. Наука логики: в 3 т. / пер. с нем. Б. Г. Столпнер. Т. 1. М.: Мысль, 1970. 501 с. (Серия: «Философское наследие»).
110. Гегель Г. В. Ф. Работы разных лет: в 2-х т. / сост., общ. ред. А. В. Гулыги. Т. 2. М.: Мысль, 1971. 630 с.
111. Гегель Г. В. Ф. Феноменология духа. История философии / пер. с нем. Г. Шпет. М.: Эксмо, 2007. 318 с.
112. Гегель Г. В. Ф. Философия истории / пер. с нем. СПб.: Наука, 1993. 480 с.
113. Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук / пер. с нем. Т. 1. Наука логики. М.: Мысль, 1974. 452 с.
114. Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук / пер. с нем. Т. 2. М.: Мысль, 1975. 695 с.
115. Гессе Г. Письма по кругу. Художественная публицистика / пер. с нем. М.: Прогресс, 1987. 395 с.
116. Гете И. В. Избранные философские произведения / пер. с нем. М.: Наука, 1964. 520 с.

117. Гидденс Э. Последствия современности / пер. с англ. Г. К. Ольховиков, Д. А. Кибальчич; вступ. ст. Т. А. Дмитриев. М.: Праксис, 2011. 352 с.
118. Глухов А. А. Перехлест волны. Политическая логика Платона и постнищешанское преодоление платонизма. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2014. 584 с. (Серия: «Политическая теория»).
119. Гоббс Т. Сочинения в 2 т. / пер. с лат. и англ. Н. Федотов, А. Гутерман. Т. 2. М.: Мысль, 1991. 736 с.
120. Гомілко О. Є. Антропологічне у викликах глобального, або про ризику письменної людини стати дикуном. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди*. 2015. № 45 (2). С. 3–13. (Серія: «Філософія»).
121. Гончаренко С. У., Мальований Ю. І. Педагогічна сутність гуманітаризації шкільної освіти. *Рідна школа*. 1994. № 10. С. 30–33.
122. Гончаренко С. У. Фундаментальність чи вузький професіоналізм освіти. *Дидактика професійної школи*. 2004. Т. 1. С. 177–184.
123. Горбунова Л. Лімінальність як концепт філософії (до обґрунтування трансформативного навчання). *Філософія освіти*. 2015. № 2. С. 65–94.
124. Горбунова Л. Мислення у світі плюральності: проект трансверсального розуму В. Вельша. *Філософія освіти*. 2012. № 1–2. С. 92–110.
125. Горбунова Л. С. Складніше мислення як відповідь на виклик епохи. *Філософія і методологія розвитку вищої освіти України в контексті євроінтеграційних процесів* / [авт. кол.: В. Андрущенко (кер.), М. Бойченко, Л. Горбунова, В. Лутай та ін.]. Київ: Пед. думка, 2011. С. 35–49.
126. Горбунова Л. С. Філософія трансформативної освіти для дорослих: університетські стратегії і практики: монографія. Суми: Універ. кн., 2015. 710 с.

127. Горфункель А. Х. Философия эпохи возрождения. М.: Высш. шк., 1980. 368 с.
128. Горц А. Нематериальное. Знание, стоимость и капитал / пер. с нем. и фр. М. М. Сокольской. М.: Высш. шк. экономики, 2010. 208 с. (Серия: «Социальная теория»).
129. Гречко П. К. Идентичность – современные перспективы. *Ценности и смыслы*. 2009. № 2. С. 38–53.
130. Грин Р. 48 законов власти / пер. с англ. Е. Мигунов. М.: РИПОЛ Классик, 2004. 768 с.
131. Гуманитарное знание и вызов времени / отв. ред. и сост. тома С. Я. Левит. М.: СПб.: Центр гуманитар. инициатив, Универ. книга, 2014. 480 с. (Серия: «Humanitas»).
132. Гусаченко В. В. Трансценденции – трансгрессии – трансценденции? *Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского*. 2010. Т. 23. № 1. С. 44–49. (Серия: «Социология. Педагогика. Психология»).
133. Гусева Н. В. Феномен методической формы в образовательном процессе. *Вестник Казахстанско-Американского свободного университета*. 2018. Вып. 1. С. 6–13. (Серия: «Педагогика и психология»).
134. Гусейнов А. А. Выражение кризиса и симптомы обновления (выступление на «круглом столе»: «Философия, культура и образование»). *Вопросы философии*. 1999. № 3. С. 7–12.
135. Гуссерль Э. Избранные работы / сост. В. А. Куренной. М.: Территория будущего, 2005. 464 с. (Серия: «Университетская библиотека Александра Погорельского»).
136. Гьосле В. Практична філософія в сучасному світі / пер. з нім.; прим. та післямова А. Єрмоленко. Київ: Лібра, 2003. 248 с.
137. Гадамер Г.-Г. Герменевтика І. Істина і метод / пер. з нім. О. Мокровольський. Т. 1. Київ: Юніверс, 2000. 464 с.

138. Гелнер Е. Нації та націоналізм; націоналізм / пер. з англ. Київ: Таксон, 2003. 300 с. (Ex professo).
139. Гловінський М. Новомова. *12 польських есеїв* / пер. з пол. Ю. Прохаська, Н. Сняданко, Р. Харчук та ін. Київ: Критика, 2001. С. 158–180.
140. Делез Ж. Логика смысла / пер. с фр. Я. И. Свирский. М.: Академический Проект, 2011. 472 с. (Серия: «Философские технологии»).
141. Делез Ж. Ницше и философия / пер. с фр. О. Хома; под ред. Б. Скуратов. М.: Ad Marginem, 2003. 392 с.
142. Делез Ж. Различие и повторение / пер. с франц. Н. Б. Маньковская, Э. П. Юровская. СПб.: Петрополис, 1998. 384 с.
143. Делез Ж. Фуко / пер. с фр. Е. В. Семиной; вступ. ст. И. П. Ильина. М.: Изд-во гуманитар. лит-ры, 1998. 172 с. (Серия: «Французская философия XX века»).
144. Делез Ж. Что такое философия? / пер. с фр. и посл. С. Зенкин. М.: Академ. проект, 2009. 261 с. (Серия: «Философские технологии»).
145. Деррида Ж. Письмо и различие / пер. с фр. М.: Академ. проект, 2000. 495 с.
146. Деррида Ж. *Geschlecht II: Рука Хайдеггера. Что зовется мышлением? = Was heisst denken?* / пер. с нем. Э. Сагетдинов. М.: Академ. проект, 2007. С. 263–315.
147. Джеймисон Ф. Постмодернизм, или Культурная логика позднего капитализма / пер. с англ. Д. Кралечкин; под науч ред. А. Олейников. М.: Изд-во Ин-та Гайдара, 2019. – 808 с.
148. Джохадзе И. Демократия после Модерна. М.: Праксис, 2006. 111 с.
149. Длигач А. Искусственный интеллект успешно управляет каждым из нас. *Економічні новини*. URL: <http://enovosty.com/blogs/full/810-iskusstvennyjintellekt-uspeshno-upravlyaet-kazhdym-iz-nas>.

150. Дольская О. А. Трансформации рациональности в современном образовании: монография. Харьков: НТУ «ХПИ»; Савчук О. О., 2013. 352 с.
151. Донскіс Л. Влада та уява. Студії з питань політики та літератури / пер. О. Буценко. Київ: Спадщина, 2012. 280 с.
152. Драгунская Л. Маркс, Достоевский, Фрейд: три антропологических. *Человек*. 2002. № 2. С. 11–15.
153. Драйден Г., Вос Д. Революція в навчанні / пер. з англ. М. Олійник. Львів: Літопис, 2005. 542 с.
154. Дракер П. Посткапиталистическое общество. *Новая постиндустриальная волна на Западе. Антология*. М.: Academia. 1999. С. 67–100.
155. Друкер П. Управление в обществе будущего / пер. с англ. Е. Требушная. М.: Вильямс, 2007. 320 с.
156. Друкер П. Эпоха разрыва: ориентиры для нашего меняющегося общества / пер с англ. Б. Л. Глушак. М.: Вильямс, 2007. 336 с.
157. Дьюи Д. Реконструкция в философии. Проблемы человека / пер. с англ., послесл. и примеч. Л. Е. Павлова. М.: Республика, 2003. 494 с.
158. Д'юї Дж. Досвід і освіта / пер. з англ. М. Василечко. Львів: Кальварія, 2003. 84 с.
159. Еліта: витоки, сутність, перспектива / за ред. В. Г. Кременя. Київ: Знання України, 2011. 527 с.
160. Єдність світу і розмаїття культур (матеріали круглого столу). *Філософська думка*. 2011. № 4. С. 5–48.
161. Емелин В. А., Тхостов А. Ш. Деформация хронотопа в условиях социокультурного ускорения. *Вопросы философии*. 2015. № 2. С. 14–24.
162. Ємельянова Н. М. Феномен європейського нігілізму: традиції і новації. Донецьк: Лебідь, 2002. 252 с.
163. Ерохов И. А. О возможности политической морали. *Полис. Политические исследования*. 2002. № 4. С. 121–134.

164. Жижек С. Интерпассивность. Желание: влечение. Мультикультурализм / пер. с англ. А. Смирнова; под ред. В. Мазина и Г. Рогоняна. СПб.: Алетейя, 2005. 156 с.
165. Жижек С. Устройство разрыва. Параллаксное видение / пер. с англ. М.: Европа, 2008. 516 с.
166. Жижек С. Щекотливый субъект: отсутствующий центр политической онтологии / пер. с англ. С. Щукиной. М.: Дело, 2014. 528 с.
167. Загороднюк В. П. Бачення знання та людини у філософії модерну та постмодерну. *Філософська думка*. 2006. № 4. С. 3–21.
168. Замятина Н. Ю. Креативный класс, символический капитал и территория. *Общественные науки и современность*. 2013. № 4. С. 130–139.
169. Зенкин С. Послесловие к трансгрессии. *Логос*. 2019. № 2 (129). С. 51–63.
170. Зибницкий Э. Монархический принцип и власть. *Новый мир*. 2007. № 4. С. 112–117.
171. Зиммель Г. Созерцание жизни. Четыре метафизические главы / пер. с нем. М. И. Левиной и А. М. Руткевича. *Избранное*. Т. 2. М.: Юрист, 1996. С. 7–187.
172. Зомбарт В. Буржуа: евреи и хозяйственная жизнь / пер. с нем. М.: Айрис-пресс, 2004. 624 с.
173. Зомбарт В. Буржуа: этюды по истории духовного развития современного экономического человека / пер. с нем. *Собрание сочинений в 3 т.* Т. 1. СПб.: Владимир Даль, 2005. 443 с.
174. Зоркая Н. М. Уникальное и тиражированное (средства массовой информации и репродуцированное искусство). М.: Искусство, 1981. 167 с.
175. Зязюн І. Криза цінностей – катастрофа суспільств і держав. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2010. Вип. 2. С. 7–20.
176. Іванова Д. О., Яцій О. М. Антропоцентрична модель педагогічного процесу. *Гуманітарна наука в умовах розвитку інформаційного*

- суспільства*: матеріали Всеукр. наук.-практ. семінару викладачів, студентів, аспірантів та молодих учених Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (Одеса, 17 квіт. 2014 р.) / відп. ред. В. В. Огорокова. Одеса: ПНПУ, 2014. С. 80–83.
177. Ильенков Э. В. *Философия и культура*. М.: Политиздат, 1991. 464 с.
178. Ильенков Э. В. *Школа должна учить мыслить*. М.: Изд-во Москов. псих.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2002. 112 с. (Серия: «Библиотека школьного психолога»).
179. Ильин В. В. *Деньги и власть: искушение или смысл: монография*. Киев: Киев. ун-т, 2015. 624 с.
180. Ильин В. В. *Философия богатства: человек в мире денег*. Київ: Знання України, 2005. 496 с.
181. Ільїн В. В. *Фінансова цивілізація*. Київ: Книга, 2007. 528 с.
182. Ільїна Г. *Гене́за культури мислення: логос, раціо, візіо: монографія*. Київ; Ніжин: Видавець П П Лисенко М. М., 2018. 368 с.
183. Ильин И. А. *Собрание сочинений: Философия Гегеля как учение о конкретности Бога и человека / сост. и коммент. Ю. Т. Лисицы. Т. I. Учение о Боге*. М.: Русская книга, 2002. 448 с.
184. Ильин И. А. *Философия и жизнь. На переломе. Философские дискуссии 20-х годов: Философия и мировоззрение*. М., 1990. С. 34–57.
185. Ильин И. П. *Постмодернизм от истоков до конца столетия: эволюция научного мифа*. М.: Инфтрада, 1998. 255 с.
186. Ильин И. П. *Постмодернизм. Словари терминов*. М.: ИНИОН РАН – INTRADA, 2001. 384 с.
187. Иноземцев В. Л. *Расколота́я цивилизация. Наличествующие предпосылки и возможные последствия постэкономической революции*. М.: Academia-Наука, 1999. 724 с.

188. Йегер В. Пайдейя. Воспитание античного грека / пер. с нем. И. А. Любжин. Т. 1. М.: Греко-латинский кабинет Ю. А. Шичалина, 2001. 393 с.
189. Йоас Х. Креативность действия / пер. с нем. СПб.: Алетейя, 2005. 320 с. (Серия: «Левиафан: Государство. Общество. Личность»).
190. Камю А. Бунтующий человек. Философия. Политика. Искусство / пер. с фр. М.: Политиздат, 1990. 415 с. (Серия: «Мыслители XX века»).
191. Камю А. Творчество и свобода. Сборник / пер. с фр. составл. и предисл. К. Долгов. М.: Радуга, 1990. 608 с.
192. Канетти Э. Масса и власть / пер. с нем. М.: Ad Marginem, 1997. 527 с.
193. Канетти Э. Человек нашего столетия / пер. с нем., сост. и авт. предисл. Н. С. Павлов. М.: Прогресс, 1990. 474 с.
194. Кант И. Антропология с прагматической точки зрения. *Сочинения в 8 т.* / под об. ред. А. В. Гулыга. Т. 7. М.: ЧОРО, 1994. С. 137–376.
195. Кант И. Критика способности суждения / пер. с нем. М.: Искусство, 1994. 367 с.
196. Кант І. Критика практичного розуму / пер. з нім. І. Бурківського; наук. ред. А. Єрмоленка. Київ: Юніверс, 2004. 240 с.
197. Кант И. О педагогике / пер. с нем. *Трактаты и письма*. М.: Наука, 1980. С. 445–504.
198. Кант И. Основоположения метафизики нравов. *Сочинения в 8-ми т.* / под общ. ред. А. В. Гулыга. Т. 4. М.: Чоро, 1994. С. 153–246.
199. Кант И. Ответ на вопрос: Что такое Просвещение? *Сочинения в 8-ми т.* / под об. ред. А. В. Гулыга. Т. 8. М.: Чоро, 1994. С. 29–37.
200. Кант И. Прологомены ко всякой будущей метафизике, могущей появиться как наука / пер. с нем. М. Иткина // *Сочинения*: в 6 т. Т. 4, ч. I. М.: Мысль, 1964. С. 67–210. (Серия: «Философское наследие»).

201. Кант И. Сочинения в 8-ми т. / пер. с нем. Н. О. Лосский, Б. А. Фохт; под общ. ред. А. В. Гулыга. Т. 3. Критика чистого разума. М.: Чоро, 1994. 741 с.
202. Капустин Б. Г. Современность – как принуждение и как свобода. *Вопросы философии*. 1998. № 4. С. 19–39.
203. Карась А. Ф. Мітологія як горизонт розуміння та її естетичне і соціально-політичне проявлення. *Вісник Львівського університету*. 2019. № 22. С. 12–32. (Серія: «Філософські науки»).
204. Карась А. Свобода вибору і культурна ідентичність: взаємовиключення чи взаємодоповнення? *Людина та її ідентичність у добу глобалізації: матеріали міжнар. міждисцип. конф.* (29–30 черв. 2010 р.). Львів: 2010. С. 29–30.
205. Карась А. Філософія громадянського суспільства в класичних теоріях і некласичних інтерпретаціях: монографія. Київ; Львів: Видав. центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2003. 520 с.
206. Кармадонов О. А. Глобализация и символическая власть. *Вопросы философии*. 2005. № 5. С. 47–56.
207. Карозерс Т. Конец парадигмы транзита. *Политическая наука*. 2003. № 2. С. 42–65.
208. Кассирер Э. Избранное: Индивид и космос / пер. с нем. М.; СПб.: Универ. книга, 2000. 654 с. (Серия: «Книга света»).
209. Кассирер Э. Философия символических форм / пер. с нем. М.: Академ. проект, 2011. 271 с.
210. Кастельс М. Власть коммуникации / пер. с англ. Н. М. Тылевич; под науч. ред. А. И. Черных. М.: Высш. шк. экономики, 2016. 564 с.
211. Кастельс М. Информационная эпоха: Экономика, общество и культура / пер. с англ. под науч. ред. О. И. Шкаратан; Гос. ун-т. Высш. шк. экономики. М.: Высш. шк. экономики, 2000. 606 с.

212. Кастельс М. Могущество самобытности. *Новая постиндустриальная волна на Западе. Антология* / под ред. В. Л. Иноземцева. М.: Academia, 1999. С. 280–332.
213. Клепко С. Ф. Конспекти з філософії освіти. Полтава, 2007. 420 с.
214. Кожев А. Введение в чтение Гегеля / пер. с нем. и послесл. А. Г. Погоняйло. М.: Наука, 2003. 792 с.
215. Кожев А. Идея смерти в философии Гегеля / пер. с фр. и послесл. И. Фомин; ред. В. Большаков. М.: Логос, Прогресс-Традиция. 1998. 208 с.
216. Козловець М. А. Ідеологія як фактор формування національної ідентичності. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії*. 2007. Вип. 28. С. 91–99.
217. Козловець М. А. Феномен національної ідентичності: виклики глобалізації: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 558 с.
218. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения. М.: Учпедгиз, 1955. 655 с.
219. Корсани А. Капитализм, биотехнонаука и неолиберализм. *Нематериальное. Знание, стоимость и капитал* / пер. с нем. и фр. М. М. Сокольская. М.: Высш. шк. экономики, 2010. С. 162–192.
220. Костина А. В. Теоретические проблемы современной культурологии: идеи, концепции, методы исследований. М.: ЛИБРИКОМ, 2009. 288 с.
221. Кравченко А. А. Архетип учителя: идея, образ, відповідальність: монографія. Львів: Ліга-Прес, 2013. 416 с.
222. Кравченко А. Креативи освітньої діяльності у взаємодії раціонального та ірраціонального. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії*. 2013. Вип. 53. С. 69–76. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpqgvzdia_2013_53_10.
223. Крамер С. История начинается в Шумере / под ред. и с предисл. В. В. Струве; пер. Ф. Л. Мендельсон. М.: Наука, 1965. 256 с.

224. Кремень В. Г. Освіта в умовах інноваційного розвитку суспільства. URL: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/sitimn/2010_23/Osvitavumovaxinnovaciinogorozvutkususpilstva.pdf.
225. Кремень В. Г. Освіта: ціннісні орієнтири мережевого суспільства. *Дзеркало тижня*. 2013. № 31. URL: <https://docs.google.com/file/d/0B6UkMWiy4uKzUjd3NDJTbUpsam8/view>.
226. Кремень В. Г., Ільїн В. В. Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму: монографія. Київ: Пед. думка, 2012. 368 с.
227. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. Київ: Пед. думка, 2009. 520 с.
228. Кречмер Э. Гениальные люди / пер. с нем. Г. Б. Ноткина. СПб.: Академ. проект, 1999. 238 с.
229. Кристева Ю. Дискурс любви. *Танатография Эроса*. СПб.: Мифрил, 1994. С. 101–110.
230. Критичне мислення: освіта, творчість, цінності: монографія / за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2017. 299 с.
231. Крымский С. Б. Контуры духовности: новые контексты идентификации. *Вопросы философии*. 1992. № 12. С. 21–28.
232. Кузанский Н. Сочинения в 2-т. / пер. и общ. ред. и вступ. ст. З. А. Тажуризина. Т. 1. М.: Мысль, 1979. 488 с.
233. Кузнецов Б. Г. Идеи и образы Возрождения (Наука XIV–XIV вв. в свете современной науки). М.: Наука, 1979. 280 с.
234. Култаєва М. Д. Критичний потенціал німецької філософської педагогіки як критика і самокритика освітніх реалій: німецький досвід. *Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди*. 2018. № 49. С. 3–15. (Серія: «Філософія»).
235. Култаєва М. Нова німецька еволюційна Педагогіка: тенденції і можливості. *Філософія освіти*. 2006. № 1 (3). С. 109–122.

236. Култаєва М. Освіта та її деформації у сучасній культурі: до актуальності теорії напівосвіти Т. Адорно у сучасних соціокультурних контекстах. *Філософія освіти*. 2017. № 1. С. 153–195.
237. Култаєва М. Праця М. Горького «Критика інструментального розуму» та її значення для філософії освіти. *Філософія освіти*. 2006. № 2. С. 187–197.
238. Кумбс Ф. Кризис образования в современном мире: системный анализ / пер. с англ. С. Л. Володиной и др.; под ред. Г. Е. Скорова; послесл. В. А. Жамина. М.: Прогресс, 1970. 261 с.
239. Кутырев В. А. Философия постмодернизма. Нижний Новгород, 2006. 106 с.
240. Ле Гофф. Рождение Европы / пер. с фр. СПб.: Александрия, 2008. 398 с.
241. Левинас Э. Избранное. Тотальность и Бесконечное / пер. с фр. И. С. Вдовина, Б. В. Дубин, Н. Б. Маньковская, А. В. Ямпольская. М.; СПб.: Университетская книга, 2000. 416 с. (Серия: «Книга света»).
242. Лем С. Сумма технологий / пер. под. общ. ред Ф. Шариков. М.: Текст, 1996. 464 с.
243. Лефор К. Политические очерки (XIX–XX века) / пер. с фр. Е. А. Самарская. М.: РОССПЭН, 2000. 368 с.
244. Лимонченко В., Петрушин А. Гуманизм и тарансгуманизм: концептуальные основания сопоставления. *Людина – соціум – історія: складності сучасних взаємин*. Львів: Лігі-Прес, 2016. С. 93–99.
245. Лимонченко В. В. Ніцшеанство: як сумісні нігілізм та філософія життя? *Людинознавчі студії*. 2020. № 40. С. 62–76. (Серія: «Філософія»).
246. Лимонченко В. Опыт философской аналитики антропологического дискурса в православии: монография. Дрогобич: Видав. відділ ДДПУ ім. Івана Франка, 2014. 482 с.
247. Лиотар Ж.-Ф. Постмодерн в изложении для детей. Письма 1982–1985 / пер. с фр. А. В. Гараджи. М.: Рос. гос. гуманит. ун-т, 2008. 145 с.

248. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна / пер. с фр. Н. А. Шматко – М.: Ин-т эксперимент. социологии; СПб.: Алетейя, 1998. 160 с. (Серия: Gallicinium).
249. Ліпін М. Антропоцентризм як онтологічна крадіжка. *Гілея*. 2016. Вип. 108. № 5. С.158–161.
250. Ліпін М. Від неможливості творчості до «смерті суб'єкта». *Науковий вісник Чернівецького університету*. 2009. Вип. 466–467. С. 174–180. (Серія: «Філософія»).
251. Ліпін М. Влада та спілкування. *Науковий вісник Чернівецького університету*. 2010. Вип. 504–505. С.139–143. (Серія: «Філософія»).
252. Ліпін М. Гроші як універсальний знак влади. *Гуманітарні студії*. 2015. Вип. 26. С. 162–169.
253. Ліпін М. В. Давньогрецький поліс як простір розвитку мислення. *Вісник КНТЕУ*. 2020. № 1 (129). С. 14–27.
254. Ліпін М. В. Діагностика нашого часу: генеалогія «Brave new world». *Проблеми гуманітарних наук*. 2015. № 35. С. 60–70. (Серія: «Філософія»).
255. Ліпін М. В. Дискурс ідентичності як ідеологічний проект. *Актуальні проблеми філософії та соціології*. 2018. № 22. С. 82–90.
256. Ліпін М. Інноваційність освіти та освіченість інновацій. *Вища освіта України*. 2008. Додаток 3, том III (10). Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». С. 286–294.
257. Ліпін М. Культ успіху. Інновація. Творчість. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. 2016. № 10 (335). С.63–68. (Серія: «Філософські науки»).
258. Ліпін М. Нігілістичні основи ідеології. *Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. 2009. № 28. С. 60–65. (Серія: «Філософські науки»).
259. Ліпін М. Патріотизм: спокуса ідеологією. *Вісник КНТЕУ*. 2009. С. 113–120.

260. Ліпін М. Перспективи знання і освіти в інформаційному світі. *Філософські обрії*. 2019. № 42. С. 144–148.
261. Ліпін М. Проблема полагання цели трансформації образования. *Філософські пошуки*. 2010. Вип. XXXII. С. 254–265.
262. Ліпін М. «Просторовий поворот» на перехресті історії. *Вісник КНТЕУ*. 2017. № 2 (112). С. 41–54.
263. Ліпін М. Сенси освіти в параметрах нігілізму. *Людинознавчі студії*. 2020. № 40. С. 77–94. (Серія: «Філософія»).
264. Ліпін М. Суперечність інновації та творчості в умовах сучасного суспільства. *Актуальні проблеми психології: Проблеми психології обдарованості*. 2008. Т. 6. Вип. 3. С. 159–163.
265. Ліпін М. Традиція, традиціоналізм, відповідальність: соціально-політичні виміри. *Проблеми гуманітарних наук*. 2019. Вип. 41. С. 77–95. (Серія: «Філософія»).
266. Ліпін М. «Цілісне знання» у вимірах освіти. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. 2015. Вип. 35. Т. III (15). С. 154–161.
267. Ліпін М. Культурно-історична пам'ять як спосіб відтворення людської сутності. *Вісник КНТЕУ*. 2016. № 2 (106). С. 86–95.
268. Ліпін М. Освіта в модифікаціях сучасного світу: монографія. Київ: Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2018. 339 с.
269. Ліпін М. Освіта як простір розвитку сутнісних сил особистості. *Вісник КНТЕУ*. 2015. № 3(101). С. 39–48.
270. Ліпін М. Перспективи самовизначення людини у ситуаціях невизначеності. *Науковий вісник Чернівецького університету*. 2015. Вип. 754–755. С. 81–86. (Серія: «Філософія»).
271. Ліпін М. Потестарні механізми виробництва «картини світу». *Вісник КНТЕУ*. 2018. № 1. С. 33–44.
272. Ліпін М. В., Гусева Н. Ю. Суперечності цілісного знання та інформації в сучасному суспільстві. *Гілея*. 2019. № 145 (2). С. 50–53.

273. Ліпін М. Творчість та креативність: способи людського існування. *Вісник КНТЕУ*. 2019. № 1. С. 79–91.
274. Ліпін М. Трансформації пам'яті в «інформаційному суспільстві». *Вісник Львівського університету: Філософсько-політологічні студії*. 2018. № 18. С. 136–142.
275. Липовецкий Ж. Империя эфемерного. Мода и ее судьба в современном обществе / пер. с фр. Ю. Розенберг; под науч. и лит. ред. А. Марков. М.: Новое литературное обозрение, 2012. 336 с. (Серия: «Библиотека журнала “Теория моды”»).
276. Липовецки Ж. Эра пустоты: эссе о современном индивидуализме / пер с франц. В. В. Кузнецов. СПб.: Владимир Даль, 2001. 304 с.
277. Лісовий О. В. Соціокультурна самоідентифікація особистості: автореф. дис. ... канд. філос. наук: 09.00.04. Київ, 2012. 21 с.
278. Личностно-ориентированная социология / П. А. Бергер, Б. Бергер, Р. Коллинз; пер. с англ. В. Ф. Анурина. М.: Академ. проект, 2004. 341 с.
279. Лобастов Г. Так что же такое истина? *Философские науки*. 1991. № 6. С. 47–62.
280. Лобастов Г. Философские, психологические и педагогические проблемы формирования личности: монография. Усть-Каменогорск, 2014. 247 с.
281. Лобастов Г. Философско-педагогические этюды. М.: Микрон-принт, 2003. 329 с.
282. Логический анализ языка. Космос и хаос. Концептуальные поля порядка и беспорядка / отв. ред. Н. Д. Арутюнова. М.: Индрик, 2003. 640 с.
283. Ломброзо Ч. Гениальность и помешательство / пер. с итал. Киев: КМ-Букс, 2019. 360 с.
284. Лосев А. Ф. В поисках смысла. *Вопросы литературы*. 1985. № 10. С. 205–231.

285. Лосев А. Ф. Проблема символа и реалистическое искусство. М.: Искусство, 1976. 367 с.
286. Лосев А. Ф. Эстетика Возрождения. Исторический смысл эстетики Возрождения / А. Ф. Лосев; сост. А. А. Тахо-годи. М.: Мысль, 1998. 750 с.
287. Лотман Ю. Символ в системе культуры. *Статьи по семиотике культуры и искусства*. СПб.: Академ. проект, 2002. С. 211–225.
288. Лукашевич В. К. Философия и методология науки: учеб. пособие. Мн.: Совр. шк., 2006. 320 с.
289. Луценко І. Організація комунікативно-мовленнєвої діяльності дошкільнят на засадах дитино центризму. *Дошкільне виховання*. 2005. № 1. С. 5–10.
290. Лэш С., Урри Д. Хозяйства знаков и пространства (введение). *Экономическая социология*. 2008. № 4. С. 49–45. URL: https://ecsoc.hse.ru/data/2011/12/08/1208205034/ecsoc_t9_n4.pdf#page=49.
291. Лютий Т. В. Нігілізм: анатомія ніщо. Київ: ПАРАПАН, 2002. 292 с.
292. Магун А. Тимофеева О. Вопрос об общем и ответственность за универсальное. Интервью с Ж.-Л. Нанси. *Что делать?* 2005. № 9. URL: http://abuss.narod.ru/Biblio/polis/nancy_что.htm.
293. Мазараки А. А., Ильин В. В. Философия денег: монография. Киев: Киев. нац. торг.-эконом. ун-т, 2004. 719 с.
294. Макаревич Э. Ф., Карпухин О. И. Культура массовых коммуникаций: сущность, тенденции, индикаторы. *Знание. Понимание. Умение*. 2008. № 3. С. 29–41.
295. Макиавелли Н. Государь / пер. с итал. Г. Муравьева. М.: ЭКСМО-Пресс; Харьков: Фолио, 1998. 656 с.
296. Малахов В. А. Міф про міф. Національна міфологія як тема сучасної міфотворчості. *Дух і літера*. 1998. № 3–4. С. 76–83.
297. Малахов В. А. Уязвимость любви. Киев: Дух і літера, 2005. 560 с.

298. Малахов В. С. Неудобства с идентичностью. *Вопросы философии*. 1998. № 2. URL: <http://www.igpi.ru/info/people/friends/malakhov/articles/1132596923.html>.
299. Мамардашвили М. Как я понимаю философию. Доклады, статьи, философские заметки / сост. и предисл. Ю. П. Сенокосова. М.: Прогресс, 1992. 416 с.
300. Мамардашвили М. К. Необходимость себя. Лекции. Статьи. Философские заметки / под общ. ред. Ю. П. Сенокосова. М.: Лабиринт, 1996. 432 с.
301. Мамардашвили М. К., Пятигорский А. М. Символ и сознание. Метафизические рассуждения о сознании, символике и языке. М.: Школа «Языки русской культуры». URL: <http://www.psylib.ukrweb.net/books/mamapg02/index.htm>.
302. Мамардашвили М. Сознание это парадоксальность, к которой невозможно привыкнуть. *Вопросы философии*. 1989. № 7. С. 142–148.
303. Мамардашвили М. Философские чтения. СПб.: Азбука-классика, 2002. 832 с.
304. Марион Ж.-Л. Идол и дистанция. *Символ*. 2009. № 56. С. 9–287.
305. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. Т. 46. Ч. 1. М.: Изд-во полит. лит-ры, 1968. 317 с.
306. Маркузе Г. Одномерный человек / пер. с англ. М.: REFL-book, 1994. 368 с.
307. Мартьянов В. С. Креативный класс – креативный город: реальная перспектива или утопия для избранных? *Мировая экономика и международные отношения*. 2016. Т. 60. № 10. С. 41–51.
308. Марущак О. В. Феномен нігілізму і його прояви в умовах розвитку масового суспільства. *Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу Києво-Могилянська академія]*. 2015. № 262. Вип. 250. С. 58–62. (Серія: «Філософія»).

309. Масенко Л. Мова радянського тоталітаризму. Київ: КЛІО, 2017. 240 с. URL: http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/12809/Masenko_Mova_radyans%27koho_totalitaryzmu.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
310. Маслов А. О. Інформаційна економіка: становлення, структура та теоретичне осмислення: монографія. Київ: Аграр Медіа Груп. 2012. 432 с.
311. Матковська О. Й. Орвелівська новомова та сучасний дискурс. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. 2012. Вип. 26. С. 185–188. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2012_26_58. (Серія: «Філологічна»).
312. Медведев В. А. О тенденциях развития методологической культуры мышления. *Вопросы философии*. 2010. № 2. С. 161–164.
313. Межуев В. М. Абстрактное и конкретное как исторические категории. *Ильенковские чтения. Тезисы выступлений*. М.: Микрон-принт, 2001. С. 81–87.
314. Межуев В. М. Идея культуры. М.: Прогресс-Традиция, 2006. 408 с.
315. Мельник В. П., Маринюк В. Г. Людина і технонаука в контексті ноосферної парадигми. *Вісник Львівського університету*. 2013. № 16. С. 3–18. (Серія: «Філософські науки»).
316. Мельник В. Філософія – наука – техніка: асимптоти єднання. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. 2006. № 550. С. 3–11. (Серія: «Філософські науки»).
317. Мельник В. П. Цивілізаційні запити та соціоантропологічні виміри науково-технічної раціональності. *Філософія фінансової цивілізації: людина у світі грошей*: матеріали III Міжнародних філософсько-економічних читань. Львів, 2010. С. 45–55.
318. Мерло-Понти М. Феноменологія восприяття / пер с фр. Д. Кулагин, А. Марков, А. Шестаков. СПб.: Наука, 1999. 608 с.

319. Метаморфозы разума в европейской культуре: к философским истокам современных проблем образования / отв. ред. О. К. Румянцев. М.: Прогресс-Традиция. 2010. 648 с.
320. Микешина Л. А. Философия познания. Проблемы эпистемологии гуманитарного знания. Изд. 2-е, доп. М.: 2008. 374 с.
321. Мильдон В. И. Индивидуализм и эгоизм (введение в современную этику). *Вопросы философии*. 2008. № 6. С. 43–55.
322. Миронов В. В. Трансформация культуры в пространстве глобальной коммуникации. *Медиаскоп: Электронный научный журнал факультета журналистики МГУ имени М. В. Ломоносова*. 2009. № 2. URL: <http://www.mediascope.ru/node/356>.
323. Михайленко В. И., Нестерова Т. П. Тоталитаризм в XX веке: Теоретический дискурс. Т. 1. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2000. 196 с. (Серия: «Тоталитаризм в XX веке»).
324. Михайлов Ф. Т. Избранное. М.: Индрик, 2001. 576 с.
325. Мокир Дж. Дары Афины. Исторические истоки экономики знаний / пер. с англ. Н. Эдельман; под ред. М. Иванова. М.: Изд. Института Гайдара, 2012. 408 с.
326. Морен Э. К пропасти? / пер. с фр. Г. Наумовой. СПб.: Алетейя, 2011. 136 с.
327. Морен Э. Метод. Природа Природы / пер. с фр. Е. Н. Князева. М.: Прогресс-Традиция, 2005. 464 с.
328. Морен Э. Образование в будущем: семь неотложных задач. *Синергетическая парадигма. Синергетика образования*. М.: Прогресс-Традиция, 2007. С. 24–96.
329. Муравьев В. Н. Овладение временем. М.: РОССПЭН, 1998. 318 с.
330. Мэддисон Э. Контуры мировой экономики в 1–2030 гг. Очерки по макроэкономической истории / пер. с англ. Ю. Каптуревский; под ред. О. Филаточева. М.: Изд-во Ин-та Гайдара, 2012. 584 с.

331. Мюллер Д. Разум, религия, демократия / пер. с англ. А. А. Столярова. М.: Мысль, 2015. 559 с.
332. Мясникова Л. А. Экономика постмодерна и отношения собственности. *Вопросы философии*. 2002. № 7. С. 4–12.
333. Нагорна Л. П. Соціокультурна ідентичність: пастки ціннісних розмежувань. Київ: ІПіЕНД ім. І. Ф. Кураса НАН України, 2011. 272 с.
334. Неклесса А. И. Трансмутация истории. *Вопросы философии*. 2001. № 3. С. 58–71.
335. Ницше Ф. Антихристианин. *Сумерки богов*. М.: Политиздат, 1990. С. 17–63.
336. Ницше Ф. К генеалогии морали. Полемическое сочинение. *Сочинения: в 2 т.* / пер. с нем.; сост., ред. и авт. примеч. К. А. Свасьяна. М.: Мысль, 1990. Т. 2. С. 407–524.
337. Ницше Ф. Так говорил Заратустра. *Сочинения в 2-х т.* / пер. с нем.; сост., ред. и авт. примеч. К. А. Свасьяна. Т. 2. М.: Мысль, 1996. С. 5–236.
338. Ніцше Ф. Так казав Заратустра. Жадання влади / пер. з нім. А. Онишко, П. Таращук. Київ: Основи, 1993. 362 с.
339. Нордау М. Вырождение / пер. с нем. и предисл. Р. И. Сементковского; *Современные французы* / пер. с нем. А. В. Перельгиной. М.: Республика, 1995. 400 с. (Прошлое и настоящее).
340. Нордстрем К., Риддерстрале Й. Бизнес в стилефанк: Капитализм пляшет под дудку таланта / пер. с англ. П. Павловский. 3-е изд. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013. 288 с.
341. Нугаев Р. М. Смена базисных парадигм: концепция коммуникативной рациональности. *Вопросы философии*. 2001. № 1. С. 114–122.
342. Нуссбаум М. Не ради прибыли: зачем демократии нужны гуманитарные науки / пер. с англ. М. Бендет; под науч. ред. А. Смирнова. М.: Высш. шк. экономики, 2014. 192 с. (Серия: «Теория и практика образования»).

343. Оклі Б. Навчитися вчитися. Як запустити свій мозок на повну / пер. з англ. А. Замоцний. Київ: Наш формат, 2018. 272 с.
344. Орвелл Дж. 1984: роман / пер. з англ. В. Шовкун. Київ: Вид-во Жупанського, 2015. 311 с.
345. Ортега-і-Гассет Х. Вибрані твори / пер. з ісп. В. Бкртгардт. Київ: Основи, 1994. С. 15–139.
346. Ортега-и-Гассет Х. Что такое философия? / пер. с исп. М.: Наука, 1991. 411 с. (Серия: «Мыслители XX века»).
347. Осипов Г. В., Кара-Мурза С. Г. Общество знания: История модернизации на Западе и в СССР. М.: ЛИБРОКОМ, 2013. 368 с. (Будущая Россия.)
348. Осипов Ю. М. Философия хозяйства. М.: Юристъ, 2001. 624 с.
349. Панарин А. Постмодернизм и глобализация: проект освобождения собственников от социальных и национальных обязательств. *Вопросы философии*. 2003. № 6. С. 16–36.
350. Панченко Л. М. Цінності освіти в контексті глобалізації. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2007. № 15 (28). С. 158–163. (Серія № 7: «Релігієзнавство. Культурологія. Філософія»).
351. Пастернак Б. Л. Несколько положений. *Полное собрание сочинений*: в 11 т. Т. V. Статьи, рецензии, предисловия. Драматические произведения. Литературные и биографические анкеты. Неоконченные наброски. Стенограммы выступлений. М.: СЛОВО/SLOVO, 2004. 752 с.
352. Пек Дж. «Укол» креативности. *Неприкосновенный запас*. 2013. № 6. С. 172–190.
353. Пелагеша Н. Україна у смислових війнах постмодерну: трансформація української національної ідентичності в умовах глобалізації. Київ: НІСД, 2008. 288 с.
354. Петрушенко В. Л. Иов или о человеческом самостоянии. Львів: Новий світ–2000, 2008. 340 с.

355. Петтит Ф. Республіканізм. Теорія свободи і державного правління / пер. с англ. А. Яковлев; предисл. А. Павлов. М.: Изд-во Ин-та Гайдара, 2016. 488 с.
356. Пінкер С. Просвітництво сьогодні. Аргументи на користь розуму, науки та прогресу. Київ: Наш формат, 2019. 560 с.
357. Пірен М. Сучасна українська політико-владна еліта і проблеми національної самоідентифікації. *Наукові записки Національного університету Острозька академія*. 2017. № 18. С. 16–20. (Серія: «Культурологія»).
358. Платон. Государство. *Собрание сочинений в 4-х т.* Т. 3. М.: Мысль, 1994. 830 с.
359. Платон. Собрание сочинений в 4 т. Т. 2 / общ. ред. А. Ф. Лосева, В. Ф. Асмуса, А. А. Тахо-Годи; прим. А. Ф. Лосева и А. А. Тахо-Годи; пер. с древнегреч. М.: Мысль, 1993. 528 с. (Серия: «Философское наследие»).
360. Поланьї К. Велика трансформація: політичні і економічні істини нашого часу / пер. с англ. А. А. Васильєва, С. Е. Федорова і А. П. Шурбелева; под общ. ред. С. Е. Федорова. СПб.: Алетейя, 2002. 320 с.
361. Полисаєв О. П. Архітектура сучасного міфу / О. П. Полисаєв. Тернопіль: АСТОН, 2008. 336 с.
362. Попова О. Роль освіти у формуванні сучасної національної ідентичності. *Наукові записки Національного університету Острозька академія*. 2017. № 18. С. 224–225. (Серія: «Культурологія»).
363. Поппер К. Відкрите суспільство та його вороги. Київ: Основи, 1994. Т. 1. 444 с.
364. Прокопенко В. В. Філософська пайдея і платоновський питання. Харків: Чальцев А. В., 2012. 322 с.

365. Пролеєв С. Культурно-історичне покликання університету. *Покликання університету* / відпов. ред. О. Гомілко. Київ: РІА «ЯНКО», «ВЕСЕЛКА», 2005. С. 31–38.
366. Пролеєв С. В. Ідея Європи та європейська ідентичність. *Філософія фінансової цивілізації: людина у світі грошей*. Київ: УБС НБУ, 2016. С. 72–79.
367. Пролеєв С. В. Легітимація розуму і раціоналізація влади. *Філософсько-антропологічні студії'2000. Європейський вектор та основні цінності української гуманістики. Істина. Правда. Життя (до 70-річчя Мирослава Поповича)*. Київ: Стилос, 2000. С. 108–114.
368. Пролеєв С. В. Метафізика влади. Київ: Наук. думка, 2005. 324 с.
369. Пролеєв С. Місця пам'яті та безпам'ятство в культурі. *Філософська думка*. 2013. № 6. С. 10–13. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Philos_2013_6_6.
370. Пролеєв С. Репресивність сучасної економіки. *Філософія фінансової цивілізації: людина в світі грошей* / відп. секретар З. С. Скринник. Київ, 2017. С. 14–17.
371. Пронкин Д. Д., Пронкина С. В. Одиссея творчества: к бытийности сущего через осуществление бытия. СПб.: Алетейя, 2005. 229 с. (Серия: «Метафизические исследования»).
372. Раджан Р. Г. Линии разлома: скрытые трещины, все еще угрожающие мировой экономике / пер. с англ. И. Фридман при участии Н. Эдельман. М.: Изд-во Ин-та Гайдара, 2011. 416 с.
373. Разлогов К. Э. Метаморфозы идентичности. *Вопросы философии*. 2015. № 5. С. 28–40. URL: http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=1209.
374. Разлогов К. Э. Что строим: крепость или автострады? *Культура и искусство*. 2012. № 1 (7). С. 7–17.
375. Рансьер Ж. На краю политического / пер. с фр. Б. М. Скуратова. М.: Праксис, 2006. 240 с.

376. Рансьер Ж. Учитель-незнайко. П'ять уроків із розкріпачення розуму / пер. з фр. А. Репа. Київ: Ніка-Центр. 2016. 168 с.
377. Ребрій О. В. Сучасні концепції творчості у перекладі: монографія. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2012. 376 с.
378. Риккер Г. Філософія життя / предисл. А. Юдин. Київ: Ніка-Центр; Вист-С, 1998. 505 с.
379. Робінсон К. Освіта проти таланту. Сила творчості / пер. с англ. Н. Макарова. Київ: Літопис, 2017. 336 с.
380. Робінсон К., Ароніка Л. Школа майбутнього / пер. з англ. А. Лелив. Київ: Літопис, 2016. 256 с.
381. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление личностью / пер. с англ. Е. И. Исенин. М.: Прогресс, 1994. 480 с.
382. Родрик Д. Когда идеи важнее интересов: предпочтения, взгляды на мир и инновации в экономической политике. *Вопросы экономики*. 2015. № 1. С. 22–44.
383. Розенберг Н., Бирцдел Л. Как Запад стал богатым: экономическое преобразование индустриального мира / пер с англ.; под ред. Б. Пинскер. М.; Челябинск: Социум; ИРИСЭН, 2015. 448 с.
384. Романенко М. Освіта для стійкого розвитку як методологічна основа інтеграції змісту постнекласичної освіти. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2013. № 1. С. 32–35. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/dslg_2013_1_6.
385. Романенко М. І. Філософія освіти у системі філософського знання. *Філософія і політологія в контексті сучасної культури*. 2016. № 1. С. 194–200.
386. Россман В. Деконструкция деконструкции: метафизика присутствия в лучах звезды Давида. *Вопросы философии*. 2001. № 10. С. 57–72.
387. Рябенко Є. М. Принцип людиноцентризму в управлінні вищою освітою: мотиваційні аспекти професійної діяльності викладача як суб'єкта освітнього процесу. *Гуманітарний вісник Запорізької державної*

- інженерної академії*. 2014. Вип. 56. С. 33–42. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpvgvzdia_2014_56_6.
388. Савельева М. Ю. Введение в метатеорию сознания. Киев: ПАРАПАН, 2002. 334 с.
389. Савчук В., Очеретяный К. Приговор дна. *Художественный журнал*. 2018. № 107. URL: <http://moscowartmagazine.com/issue/85/article/1868>.
390. Сакайя Т. Стоимость, создаваемая знаниями, или история будущего. *Новая постиндустриальная волна на Западе: Антология* / под ред. В. Л. Иноземцева. М.: Academia, 1999. С. 337–371.
391. Самохвалова В. И. Творчество и энергия самоутверждения. *Вопросы философии*. 2006. № 5. С. 34–46.
392. Сартр Ж.-П. За закрытыми дверями. *Тошнота. Рассказы. Пьесы. Слова*. М.: АСТ, 2003. С. 497–536.
393. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм. *Сумерки богов: переводы* / сост. и общ. ред. А. А. Яковлев. М.: Политиздат, 1989. С. 319–344.
394. Свасьян К. Философия символических форм Э. Кассирера: критический анализ / отв. ред. В. М. Межуев. Ереван: Изд-во АН АрмССР, 1989. 243 с.
395. Свасьян К. А. Философское мировоззрение Гете. М.: Evidentis, 2001. 223 с.
396. Семенов В. Е. Доминирующие парадигмы трансцендентализма в западноевропейской философии. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2012. 687 с.
397. Семенюк Е., Мельник В. Філософія сучасної науки і техніки: підручник. Вид. 3-тє, виправ. та допов. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2017. 364 с.
398. Сенько Ю. Образование: обращенность в будущее. *Alma Mater*. 2006. № 3. С. 3–10.

399. Сергеев В. М. Инновации как политическая проблема. *Полития*. 2008. № 1. С. 114–125.
400. Сидоренко В. В. Концептуальні засади Нової української школи: ціннісно-світоглядний аспект. *Професійний розвиток фахівців у системі освіти дорослих: історія, теорія, технології*: зб. матеріалів III-ї Всеукр. Інтернет-конф. (Київ, 18 квіт. 2018 р.). Київ: Агроосвіта, 2018. С. 121–128.
401. Сидорина Т. Ю. Культурные трансформации XX столетия: кризис культуры в оценке западноевропейских и отечественных мыслителей: монография. М.: Проспект, 2018. 385 с.
402. Сингаївська А. М. Філософія освіти та її концептуалізація у століття освіти. *Гуманітарний часопис*. 2007. № 4. С. 87–95.
403. Скринник З. Е. Українська людина в лабіринтах огрошеного світу. *Університетська кафедра*. 2013. № 2. С. 45–56.
404. Слотердаjk П. Критика цинического разума / пер. с нем. А. Перцева; испр. изд. Екатеринбург: У-Фактория; М.: АСТ, 2009. 800 с.
405. Слотердаjk П. Сферы. Плюральная сферология / пер. с нем. К. В. Лощевского. Т. 3: Пена. СПб.: Наука, 2010. 923 с.
406. Смовженко Т. С., Скринник З. Е. Соціально-економічні колізії та ціннісні механізми самозбереження суспільства XX–XXI століть. *Філософія фінансової цивілізації: людина в світі грошей*: зб. наук. пр. Київ, 2016. С. 80–90.
407. Сморгунов Л. В. Современная сравнительная политология. М.: РОССПЭН, 2002. 472 с.
408. Современные философские проблемы естественных, технических и социально-гуманитарных наук: учеб. для аспирантов и соискателей ученой степени канд. наук / под общ. ред. В. В. Миронова. М.: Гардарики, 2006. 639 с.
409. Соловейчик С. Л. Педагогика для всех: книга для будущих родителей. 2-е изд. М.: Дет. лит-ра, 1989. 367 с.

410. Соловьев В. С. Исторические дела философии. *Вопросы философии*. 1988. № 8. С. 118–125.
411. Соловьев В. С. Философское начало цельного знания. Мн.: Харвест, 1999. 894 с.
412. Спиваковский В. М. Образовательный взрыв. Киев: Гранд-Экспо, 2011. 436 с.
413. Судьба нигилизма: Э. Юнгер, М. Хайдеггер, Д. Кампер, Г. Фигаль / пер. с нем. предисл. и коммент. Г. Р. Хайдарова. СПб.: Изд-во Санкт-Петербург. ун-та, 2006. 222 с.
414. Сычева С. Г. Проблема символа в философии. Томск: Изд-во Томск. ун-та, 2000. 197 с.
415. Табачковський В. Філософсько-антропологічна рефлексія та її освітянське заломлення. *Філософія освіти*. 2005. № 2. С. 110–126.
416. Табачковський В. Г. Полісутнісне homo: філософсько-мистецька думка в пошуках «неевклідової рефлексивності». Київ: ПАРАПАН, 2005. 432 с.
417. Таран В. О. Ідеологія перехідного суспільства: (соціально-філософський аналіз ідеологічного процесу в пострадянській країні): монографія. Запоріжжя: ЗЮІ МВС України, 2000. 316 с.
418. Твист Б. Управление научно-техническими нововведениями / пер. с англ., авт. предисл. и науч. ред. К. Ф. Пузыня. М.: Экономика, 1989. 271 с.
419. Теннис Ф. Общность и общество. Основные понятия чистой социологии / пер. с нем. Д. В. Складнев. СПб.: Владимир Даль, 2002. 451 с.
420. Терно С. Світ критичного мислення: образ та мімікрія. *Історія в сучасній школі*. 2012. № 7–8. С. 27–39.
421. Терпищій С. О. Сучасні освітні ландшафти. Київ: Фенікс, 2016. 309 с.
422. Тизон-Браун М. Завещание гуманиста. *Звезда*. 2001. № 12. С. 182–193.

423. Тиллих П. Мужество быть. *Избранное. Теология культуры* / пер. с англ. М.: Юристъ, 1995. С. 7–130.
424. Ткаченко В. М. Презентизм як культ сьогодення. Про історичну істину та «пам'ять поколінь» в часі і просторі. *Політичний менеджмент*. 2010. № 4 (43). С. 3–15.
425. Ткаченко Л. І. Креативність і творчість: сучасний контент. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2014. № 9–10. С. 32–35. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Otros_2014_9-10_7.
426. Тоффлер Е. Нова парадигма влади. Знання, багатство й сила / пер. з англ. Н. Бордукова. Харків: Акта, 2007. 688 с.
427. Тоффлер Э. Третья волна / пер. с англ. М.: АСТ, 2002. 776 с.
428. Тоффлер Э. Шок будущего / пер. с англ. М.: АСТ, 2004. 557 с. (Серия: Philosophy).
429. Трансгуманітарність як чинник розвитку сучасної науки та освіти: матеріали методологічного семінару. *Філософія освіти*. 2011. № 1–2. С. 98–141.
430. Тульчинский Г. Л. Новая антропология: личность в перспективе постчеловечности. *Вопросы философии*. 2009. № 4. С. 41–57.
431. Тульчинский Г. Л. О природе свободы. *Вопросы философии*. 2006. № 4. С. 17–31.
432. Тульчинский Г. Л. Постчеловеческая персонология. Новые перспективы рациональности и свободы. СПб.: Алетейя, 2002. 680 с.
433. Тургенев И. С. Письмо Случевскому К.К. от 14(26).04.1862. *Полное собрание сочинений и писем в 28-ми т. Т. 4. Письма*. М.-Л.: Наука, 1962. С. 379–382.
434. Туроу Л. Будущее капитализма. *Новая постиндустриальная волна на Западе. Антология* / под ред. В. Л. Иноземцева. М.: Academia, 1999. С. 210–245.
435. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: в 6 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1988. 492 с.

436. Уэбстер Ф. Теории информационного общества / пер. с англ. М. В. Арапов, Н. В. Малыхина; под. ред. Е. Л. Вартанова. М.: Аспект Пресс, 2004. 400 с.
437. Федотова В. Г. Человек в экономических теориях: пределы онтологизации. *Вопросы философии*. 2007. № 9. С. 20–31.
438. Федотова Н. Н. Мультикультурализм и политика развития. *Журнал социологии и социальной антропологии*. 2006. Т. IX. № 3. С. 75–92.
439. Федулова Л. І. Теоретичні конструкції креативної економіки. *Економічна теорія та право*. 2017. № 4 (31). С. 48–63.
440. Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура / за ред. В. Г. Кременя. Київ: Пед. думка. 2008. 472 с.
441. Феномен університету в контексті «суспільства знань»: монографія (рукопис). Київ, 2014. 256 с. URL: https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2018/09/viddil-1_mon_Fenomen-Universietu_2014_257.pdf.
442. Фергюсон Н. Цивилизация: чем Запад отличается от остального мира / Н. Фергюсон; пер. с англ. К. Бандуровский. М.: АСТ; CORPUS, 2014. 544 с.
443. Филиппов А. Ф., Шмитт К. Критика Левиафана. *Левиафан в учении о государстве Томаса Гоббса* / пер. с нем. Д. В. Кузницын. СПб.: Владимир Даль, 2006. 300 с.
444. Философия в современной культуре: новые перспективы (материалы «круглого стола»). *Вопросы философии*. 2004. № 4. С. 3–46.
445. Філософія. Курс лекцій. 2-ге вид. Київ: Либідь, 1994. 576 с.
446. Філяніна Н. М. Концепція цінності та самоцінності природи та система освіти. *Філософія та політологія в контексті сучасної культури*. 2016. Т. 5. № 14. С. 51–56.
447. Фихте И. Г. Сочинения. Работы 1792–1801 гг. / сост., общ. ред., вступ. ст. и примеч. П. Гайденко; [пер. с нем. М. Левин, Т. Бородай, Л. Успенский, Б. Яковенко]. М.: Ладомир, 1995. 656 с.
448. Флиер А. Я. Культурогенез. М.: РИК, 1995. 128 с.

449. Флорида Р. Креативный класс. Люди, которые меняют будущее / пер. с англ. А. Константинов. М.: Классика-XXI, 2007. 421 с.
450. Фохт Б. А. Понятие символической формы и проблема значения в философии языка Э. Кассирера. *Вопросы философии*. 1998. № 8. С. 150–174.
451. Франк С. Л. Духовные основы общества. М.: Республика, 1992. 511 с.
452. Франк С. Л. Непостижимое. Онтологическое введение в философию религии / под ред. Л. М. Сурис. М.; Берлин: Директ-Медиа, 2017. 424 с.
453. Франк С. Л. Сочинения. Мн.: Харвест; М.: АСТ, 2000. 800 с.
454. Франк С. Л. Этика нигилизма. *Вехи. Из глубины*. М.: Правда, 1991. С. 167–199.
455. Франкл В. Человек в поисках смысла / пер. с англ. и нем. М.: Прогресс, 1990. 368 с.
456. Франкль В. Э. Страдания от бессмысленности жизни. Актуальная психотерапия / пер. с англ. С. С. Панкова. Новосибирск: Сибир. универ. изд-во, 2011. 105 с. (Пути философии).
457. Фрейд З. Будущее одной иллюзии. *Психоанализ. Религия. Культура* / сост. и вступ. ст. А. М. Руткевича. М.: Ренессанс, 1991. С. 17–64.
458. Фрейд З. Недовольство культурой. *Психоанализ. Религия. Культура* / сост. и вступ. ст. А. М. Руткевича. М.: Ренессанс, 1991. С. 65–134.
459. Фрейре П. Педагогіка пригноблених / пер. з англ. О. Дем'янчук. Київ: Юніверс, 2003. 168 с.
460. Фридман Т. Плоский мир: краткая история XXI века. М.: АСТ, 2014. 640 с.
461. Фромм Э. Бегство от свободы / пер. с англ. А. Лактионова. М.: Эксмо, 2009. 212 с.

462. Фуко М. Археология знания / пер. с фр. С. Митин, Д. Стасов; под общ. ред. Б. Левченко. Киев: Ника-Центр, 1996. 208 с.
463. Фуко М. Герменевтика субъекта: курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1981–1982 учебном году / пер. с фр. А. Г. Погоняйло. СПб.: Наука, 2007. 677 с.
464. Фуко М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет / пер. с фр. М.: Касталь, 1996. 448 с.
465. Фуко М. Интеллектуал и власть: Избранные политические статьи, выступления и интервью / пер. с фр. С. Ч. Офертас; под общ. ред. В. П. Визгин и Б. М. Скуратов. Ч. 1. М.: Праксис, 2002. 384 с. (Серия: «Новая наука политики»).
466. Фуко М. Интеллектуалы и власть: Избранные политические статьи, выступления и интервью / пер. с фр. пер. с фр. С. Ч. Офертас; под общ. ред. В. П. Визгин и Б. М. Скуратов. Ч. 3. М.: Праксис, 2006. 320 с. (Серия: «Новая наука политики»).
467. Фуко М. История безумия в классическую эпоху / пер. с фр. И. К. Стаф. СПб.: Университетская книга, 1997. 576 с.
468. Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы / пер. с фр. В. Наумов. М.: AdMarginem, 1999. 480 с.
469. Фуко М. Ницше, генеалогия и история. *Философия эпохи постмодерна: Сборник переводов и рефератов*. Мн.: Красико-принт, 1996. С. 74–97.
470. Фуко М. Нужно защищать общество: курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1975–1976 учебном году / пер. с фр. СПб.: Наука, 2005. 312 с.
471. Фуко М. О трансгрессии. *Танатография Эроса: Жорж Батай и французская мысль середины XX века*. СПб.: Мифрил, 1994. С. 111–131.
472. Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук / пер. с фр. Н. С. Автономова, В. П. Визгин. СПб.: А-сad, 1994. 406 с.

473. Фукуяма Ф. Конец истории и последний человек / пер. с англ. М. Б. Левина. М.: АСТ, 2007. 588 с. (Серия: Philisophy).
474. Хабермас Ю. Будущее человеческой природы / пер. с нем. М.: Весь мир, 2002. 144 с.
475. Хабермас Ю. Демократия. Разум. Нравственность: Моск. лекции и интервью / пер. с нем. М.: КАМИ; Academia, 1995. 252 с.
476. Хабермас Ю. Модерн – незавершенный проект. *Политические работы* / пер с нем. Б. М. Скуратов. М.: Праксив, 2005. С. 7–31.
477. Хабермас Ю. Проблема легитимации позднего капитализма / пер. с нем. Л. В. Воропай. М.: Праксис, 2010. 264 с.
478. Хабермас Ю. Расколдовывание религиозно-метафизических картин мира и возникновение современных структур сознания. *Социологическое обозрение*. 2010. Т. 9. № 1. С. 27–52.
479. Хабермас Ю. Философский дискурс о модерне / пер. с нем. М.: Весь Мир, 2003. 416 с.
480. Хайдеггер М. Бытие и время / пер. с нем. В. В. Бибихин. Харьков: Фолио, 2003. 503 с.
481. Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления / пер. с нем. В. В. Бибихин. М.: Республика, 1993. 447 с. (Серия: «Мыслители XX века»).
482. Хайдеггер М. Гераклит / пер. с нем. А. П. Шурбелев. СПб.: Владимир Даль, 2011. 503 с.
483. Хайдеггер М. Ницше / пер. с нем. А. П. Шурбелев. СПб.: Владимир Даль, 2006. Т. 1. 608 с.
484. Хайдеггер М. Ницше и пустота / пер. с нем. М.: Алгоритм; Эксмо, 2006. 304 с.
485. Хайдеггер М. О сущности и истины / пер. с нем. З. Н. Зайцева // *Разговор на проселочной дороге*. М.: Высш. шк., 1991. С. 8–27.

486. Хайдеггер М. Что зовется мышлением? / пер. с нем. Э. Сагетдинов. М.: Территория будущего, 2006. 320 с. (Серия: «Университетская библиотека Александра Погорельского»).
487. Хайек Ф. А. фон. Право, законодательство и свобода: современное понимание либеральных принципов справедливости и политики / пер. с англ. Б. Пинскер и А. Кустарева под ред. А. Куряева. М.: ИРИСЭН, 2006. 644 с. (Серия: «Политическая наука»).
488. Хайлбронер Р. Л. Философы от мира сего / пер. с англ. И. Файбисович. М.: КоЛибри, 2008. 432 с.
489. Халапсис А. В. Зеркало Клио: Метафизическое постижение истории: монография. Днепр: Адверта, 2017. 380 с.
490. Хамидов А. А. Пространственно-временная архитектура культуры. *Человек, история, культура: к 90-летию Э. В. Ильенкова*: монография / под общ. ред. Е. В. Мареевой, Н. В. Гусевой. Усть-Каменогорск, 2014. С. 298–303.
491. Хамітов Н. В. Самість у людському бутті. Досвід мета антропології. Київ: КНТ, 2017. 370 с.
492. Хантингтон С. Столкновение цивилизаций / пер. с англ. Т. Велимеев. Ю. Новикова. М.: АСТ, 2003. 603 с. (Серия: Philosophy).
493. Харарі Ю. Людина розумна. Історія людства від минулого до майбутнього / пер. з англ. Я. Лебеденко. Харків: Клуб сімейного дозвілля, 2019. 543 с.
494. Харарі Ю. Н. 21 урок для 21 століття / пер. з англ. О. Дем'янчук. Київ: Форс Україна, 2018. 416 с.
495. Хельд К. Подлинная экзистенция и политический мир. *Вопросы философии*. 1997. № 10. С. 41–51.
496. Хесле В. Кризис индивидуальной и коллективной идентичности. *Вопросы философии*. 1994. № 10. С. 112–123.

497. Хоркхаймер М., Адорно Т. Диалектика Просвещения. Философские фрагменты / пер. с нем. М. Кузнецова. М.; СПб.: Медиум, Ювента, 1997. 312 с.
498. Хоркхаймер М. Затмение разума. К критике инструментального разума / пер. с англ. А. Юдин. М.: Канон+; РООИ Реабилитация, 2011. 224 с.
499. Хоружий С. Злоключения традиции, или Почему нужно защищать традицию от традиционалистов. *Вопросы философии*. 2017. № 9. С. 104–120.
500. Хоружий С. Шесть интенций на бытийную альтернативу. *Журнал наблюдений*. 2001. Т. 1. С. 58–107.
501. Хоружий С. С. Фонарь Диогена. Критическая ретроспектива европейской антропологии. М.: Ин-т философ., теологии и истории св. Фомы, 2010. 688 с.
502. Швейцер А. Благоговение перед жизнью / пер. с нем., сост. и послесл. А. А. Гусейнов. М.: Прогресс, 1992. 576 с.
503. Швейцер А. Жизнь и мысли / пер. с нем. А. Л. Чернявский. М.: Республика, 1996. 528 с. (Серия: «Мыслители XX века»).
504. Шелер М. Избранные произведения / пер. с нем. А. В. Денежкина, А. Н. Малинкина, А. Ф. Филлипова. М.: Гнозис, 1994. 490 с.
505. Шеллинг Ф. В. Й. Система трансцендентального идеализма / пер. с нем. М. И. Левина. *Сочинения*: в 2 т. Т. 1. М.: Мысль, 1987. С. 227–480. (Философское наследие).
506. Шестов Л. Киргегард и экзистенциальная философия (Глас вопиющего в пустыне). М.: Прогресс-Гнозис, 1992. 311 с.
507. Шкепу М. А. Субъективные предпосылки регрессии идеала. *Ильенковские чтения – 2006*: материалы VIII Междунар. науч. конф. (Киев, 20–21 апр. 2006). Киев: НАУ, 2006. 364 с.
508. Шпенглер О. Закат Западного мира; Очерки морфологии мировой истории / пер. с нем. М.: АЛЬФА-КНИГА, 2014. 1085 с.

509. Штомпка П. Ш. Социология. Анализ современного общества / пер. с польск. С. М. Червонная. М.: Логос, 2005. 664 с.
510. Штраус Л. Преследование и искусство письма. *Социологическое обозрение*. Т. 11. № 3. 2012. С. 12–25.
511. Штраус Л. Что такое классическое образование? Введение в политическую философию / пер. с англ. М. Фетисова. М.: Логос, Праксис, 2000. 364 с.
512. Шубрт И. Индивидуализм versus холизм: о попытке преодоления теоретического дуализма. *Вестник РУДН: Социология*. 2013. № 1. С. 28–46.
513. Шумпетер Й. А. Теория экономического развития. Капитализм, социализм и демократия / пер. с нем. В. С. Автономова, М. С. Любского, А. Ю. Чепуренко. М.: Эксмо, 2008. 864 с. (Антология экономической мысли).
514. Щедровицкий П. Г. Изменения в мышлении на рубеже XXI столетия: социокультурные вызовы. *Вопросы философии*. 2007. № 1. С. 36–54.
515. Щитцова Т. Какой кризис? Чья рациональность? Переосмысливая понятие натальности Ханна Арентс в свете современных вызовов университетского образования. *The Ideology and Politics Journal*. 2019. № 2 (13). С. 8–19.
516. Эко У. Инновация и повторение. Между эстетикой модерна и постмодерна. *Философия эпохи постмодерна*. Мн.: Красико-Принт, 1996. С. 52–73.
517. Экономика знаний: кол. монография / отв. ред. В. П. Колесов. М.: ИНФРА-М, 2008. 432 с.
518. Юнгер Ф. Г. Совершенство техники. Машина и собственность / пер. с нем. СПб.: Владимир Даль, 2002. 559 с.
519. Юнгер Э. Через линию. *Политическая концептология*. 2009. № 2. С. 251–279.

520. Янков В. А. Эскиз экзистенциальной истории. *Вопросы философии*. 1998. № 6. С. 3–32.
521. Ясперс К. Ницше и христианство / пер. с нем. Т. Ю. Бородай. М.: МЕДИУМ, 1994. 114 с.
522. Ясперс К. Смысл и назначение истории / пер. с нем. М.: Политиздат, 1991. 527 с. (Серия: «Мыслители XX века»).
523. Ясперс К. Стриндберг и Ван Гог. Опыт сравнительного патографического анализа с привлечением случаев Сведенборга и Гельдерлина / пер. с нем. Г. Б. Ноткина. М.: Академ. проект, 1999. 238 с.
524. Ястребова Н. А. Индивидуальное и массовое в советском искусстве. М.: Наука, 1984. 221 с.
525. A school of Freedom: Teaching Philosophy and Learning to Philosophize: Status and Prospects. Unesco, 2007. 303 p.
526. Almond G. The Civic Culture Revisited. Newbury Park: Sage Publications, 1989. 421 p.
527. Apple M. W. Education/Technology/Power: Educational Computing as a Social Practice / in ed. H. Bromley. Suny Press, 1998. 278 p.
528. Apple M. W. Knowledge, Power and Education. Routledge, 2012. 296 p.
529. Arendt H. Responsibility and Judgment / edited and with an introduction by Jerome Kohn. N. Y.: Schocken Books, 2003. 295 p.
530. Arendt H. The Life of the Mind. San Diego; N. Y.; London: A Harvest Book-Harcourt, Inc., 1981. 521 p.
531. Arrighi G. Globalization and Uneven Development / in ed. I. Rossi. *Frontiers of Globalization Research: Theoretical and Methodological Approaches*. N. Y.: Springer, 2007. P. 185–201.
532. Baker G. Nihilism and Philosophy: Nothingness, Truth and World. Bloomsbury Publishing. 2018. 240 p.
533. Ball S. J. Education Policy, Power Relations and Teachers' Work. *British Journal of Educational Studies*. 1993. Vol. 41. No. 2. P. 106–121.
534. Ball S. J. Foucault, Power and Education. Routledge, 2012. 265 p.

535. Baudrillard J. *In the Shadow of the Silent Majorities ... or the End of the Social* / tr. by P. Foss, J. Johnston, P. Patton. N. Y.: Semiotext, 1983. 123 p.
536. Baudrillard J. *Simulacra and Simulation*: trans. Sheila Faria Glaser. University of Michigan press, 1994. 164 p.
537. Bell D. *The Coming of the Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting*. N. Y.: Basic Books, 1973. 507 p.
538. Biesta G. *Beautiful Risk of Education*. Routledge, 2015. 178 p.
539. Biesta G. How to Exist Politically and Learn from it: Hannah Arendt and the Problem of Democratic Education. *Teachers College Record*. 2010. No. 112 (2). P. 556–575.
540. Bishop R., Glynn T. *Culture Counts: Changing Power Relations in Education*. Zed Books, 2003. 220 p.
541. Blake N., Smeyers P., Smith R., Standish P. *Education in an Age of Nihilism: Education and Moral Standards*. Routledge, 2012. 272 p.
542. Bostrom N. A History of Transhumanist Thought. *Journal of Evolution & Technology*. 2005. Vol. 14. P. 1–25.
543. Brassier R. *Nihil Unbound: Enlightenment and Extinction*. N. Y.: Palgrave Macmill, 2007. 275 p.
544. Carr K. L. *The Banalization of Nihilism: Twentieth-century Responses to Meaninglessness*. SUNY Press, 1992. 356 p.
545. Cherryholmes C. H. *Power and Criticism: Poststructural Investigations in Education*. Teachers College Press, 1988. 223 p.
546. Chomsky N. *Chomsky on Democracy and Education* / in ed. C. P. Otero. N. Y: Routledge Falmer, 2003. 480 p.
547. Comstock B. Welcome to The Emergent Era. URL: <https://medium.com/emergent-era/welcome-to-the-emergent-era-d3d7afb81fca>.
548. Dobzhansky Th., Ayala F. J., Stebbins G., Ledyard J. W. & Valentine Evolution. San Francisco: W. H. Freeman and Company, 1977. 572 p.
549. Edgley A. *The social and Political Thought of Noam Chomsky*. Routledge, 2004. 200 p.

550. Edwards D., Cromwell D. *Newspeak in the 21st Century*. London: Pluto Press, 2009. 304 p.
551. Eriksen T. H. *Tyranny of the Moment: Fast and Slow Time in the Information Age*. London: Pluto Press, 2001. 180 p.
552. Erikson E. H. *Identity: Youth and Crisis*. N. Y.: W.W. Norton & Company, 1968. 336 p.
553. Eysenck H. J. *Genius: The Natural History of Creativity*. Cambridge UP: Cambridge, 1995. 344 p.
554. Eysenck H. J. *Creativity and Personality: Suggestions for a Theory*. *Psychological Inquiry*. 1993. No. 4. P. 147–178.
555. Freire P. *The Politics of Education: Culture, Power and Liberation*. Greenwood Publishing Group, 1985. 236 p.
556. Frønes I. *The Autonomous Child: Theorizing Socialization*. Oslo: Springer, 2016. 132 p.
557. Foucault M. *Nietzsche, Genealogy, History*. *Language, Counter-Memory, Practice: Selected Essays and Interviews* / ed. and trans. D. F. Bouchard and S. Simon. Ithaca; N. Y.: Cornell University Press, 1977. P. 139–164.
558. Fukuyama F. *Trust: The Social virtues and the Creation of Prosperity*. N. Y.: Free press, 1995. 480 p.
559. Gellner E. *Conditions of Liberty. Civil Society and Its Rivals*. Hamilton. London, 1994. 240 p.
560. Goddard R. *Honouring Nihilism*. *Other Education*. 2016. No. 5 (2). P. 56–86.
561. Gordon R. L. *The Market Colonization of Intellectuals*. 2010. URL: <http://truth-out.org/archive/component/k2/item/88870-the-market-colonization-of-intellectuals?Itemid=228article>.
562. H&M CEO Sees “Terrible” Fallout as Consumer Shaming Spreads – URL: <https://www.bloomberg.com/news/articles/2019-10-27/h-m-ceo-sees-terrible-fallout-as-consumer-shaming-spreads>.

563. Habermas J. Toward a Critique of the Theory of Meaning. *Postmetaphysical Thinking: Philosophical Essays*. Polity Press, 1995. P. 68–70.
564. Hall S. Can You Tell If This Was Written By a Robot? *7 Challenges for AI in Journalism*. *World economic forum*. URL: <https://www.weforum.org/agenda/2018/01/can-you-tell-if-this-article-was-written-by-a-robot-7-challenges-for-ai-in-journalism/>.
565. Holbrook D. Education, Nihilism, and Survival / Ed. by Ernest Krausz. Routledge, 2017. 180 p.
566. Howkins J. The Creative Economy: How People Make Money from Ideas / 2-ed. London: Penguin, 2013. 304 p.
567. Lash S., Urry J. Economies of Signs and Space. London: Sage, 1994. 360 p.
568. Lipin M., Gusieva N., Kyzymenko I. Temporal dimensions of parameters “post-”. *International Journal of Economics and Society*. 2016. Volume 2, Issue 7. P. 56–62.
569. Lipin N. The logics of the subjectiveness’ constitutiveness. *The Kazakh-American Free University Academic Journal*. 2015. No. 7. P. 40–46.
570. Lipman M. Critical Thinking: What Can It Be? *Resource Publication*. 1988. Series 1, No. 1. P. 4–15.
571. Lipman M., Sharp A. P4C and Rationality in the New World. *History, Theory and Practice of Philosophy for Children*. Routledge, 2017. P. 43–52.
572. Lipman M. Thinking in Education. 2nd ed. Cambridge: Cambridge university press, 2003. 305 p.
573. Martindale C. Creativity, Attention and Cognitive Disinhibition. *La psicologia delle arti oggi* / Ed. by R. Tomassoni. Milano: Angeli, 2002. P. 89–99.
574. McMillan K. Virtual Reality: Architecture and the Broader Community. URL: www.arch.unsw.edu.au/subjects/arch/specres2/mcmillan/.

575. Mosca G. *The Ruling Class*. *Elementi di Scienza Politica* / translated by Hannah D. Kahn. Edited and Revised with an Introduction by Arthur Livingston. N. Y.: McGraw-Hill Book Company, 1939. P. 50–53.
576. OECD/Eurostat. *OSLO Manual 2018: Guidelines for Collecting Reporting and Using Data on Innovation*. 4th Edition, *The Measurement of Scientific Technological and Innovation Activities*, OECD Publishing. Paris; Luxembourg: Organisation For Economic Co-Operation And Development, 2018. URL: http://ictr.by/Docs/news/2018/10/2018-10-6_01/Oslo_Manual_2018_4th_Edition_EN.
577. Peters M. A. *Education, Philosophy and Politics*. London: Routledge, 2012. 240 p.
578. Russell B. *Principles of Social Reconstruction*. London: George Allen & Unwin LTD, 1916. 252 p.
579. *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. N. Y.: Basic Books, 1976. 340 p.
580. Skinner B. F. *Beyond Freedom and Dignity*. Harmondsworth: Penguin Books, 1971. 218 p.
581. Spring J. *Education Networks: Power, Wealth, Cyberspace and the Digital Mind*. Routledge, 2012. 208 p.
582. Vattimo G. *The End of Modernity: Nihilism and Hermeneutics in Post-modern Culture* / trans. John R. Snyder. Cambridge: Polity Press, 1988. 256 p.
583. Vlieghe J., Zamojski P. Out of Love for Something: an Ontological Exploration of the Roots of Teaching with Arendt, Badiou and Scheler. *Journal of Philosophy of Education*. 2019. Vol. 53 (3). P. 518–530.
584. Wallerstein I. Globalization or the Age of Transition?: A Long Term View of the Trajectory of the World System. *International Sociology*. 2000. Vol. 15 (2). P. 249–265.
585. Weber M. Röscher und Knies und die logischen Probleme der historischen Nationalökonomie. *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. Tübingen, 1973. S. 1–145.

586. Welsch W. Reason and Transition. On the Concept of Transversal Reason. URL: <http://www2.uni-jena.de/welsch>.

ДОДАТКИ

Додаток А

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Наукові праці, у яких опубліковані основні наукові результати дисертації*Одноосібні монографії:*

1. Ліпін М. В. Освіта в модифікаціях сучасного світу: монографія. Київ: КНТЕУ, 2018. 340 с. (16,2 друк. арк.).

Розділи у колективних монографіях:

2. Ліпін М. В. Творчість та інновація як орієнтири розвитку освіти. *Феномен інновації: освіта, суспільство, культура* / за ред. В. Г. Кременя. Київ: Педагогічна думка, 2008. С. 121–168. (2,5 друк. арк.).
3. Філософія грошей в епоху фінансової цивілізації: монографія / кол. авт.; ред.: Т. С. Смовженко, З. Е. Скринник; авт. передм.: Т. С. Смовженко. Київ: УБС НБУ, 2010. С. 340–348; 392–396. (*Авторський внесок: підрозділи 5.6 і 6.1. що становить 1,2 друк. арк.*).
4. Ліпін М. В. Освіта як «фабрика еліти»: quo vadis? *Еліта: витоки, сутність, перспектива* / за ред. В. Г. Кременя. Київ: «Знання» України, 2011. С. 211–274. (3,5 друк. арк.).
5. Ліпін М. В. Творчість у навчальному процесі. *Формування і розвиток інтелектуально-творчого потенціалу студентів*. Київ: КНТЕУ, 2012. С. 172–198. (1,2 друк. арк.).
6. Ліпін М. В. Креативні виміри «порядку» і «хаосу» в параметрах невизначеності. *Синергетика і творчість* / за ред. В. Г. Кременя. Київ: ІОД НАПН України, 2014. С. 194–224. (2,0 друк. арк.).
7. Ліпін М. В. Освіта у пошуках нових орієнтирів самоорганізації. *Синергетика і освіта* / за ред. В. Г. Кременя. Київ: ІОД НАПН України, 2014. С. 167–193. (2,0 друк. арк.).

8. Ліпін М. В. Мислення як основна справа освіти. *Критичне мислення: освіта, творчість, цінності* / за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ: ІОД НАПН України, 2017. С. 146–200. (3,2 друк. арк.).
9. Ліпін М. В. Ідентичність особистості: сучасний контекст. *Самоідентифікація особистості: філософський аналіз* / за заг. ред. Г. Ф. Хоружего. Київ: КНТЕУ, 2018. С. 132–189. (4,0 друк. арк.).
Наукові статті, опубліковані у фахових виданнях України:
10. Ліпін М. Від неможливості творчості до «смерті суб'єкта». *Науковий вісник Чернівецького університету*. 2009. Вип. 466–467. С. 174–180. Серія: «Філософія». (0,52 друк. арк.).
11. Ліпін М. Нігілістичні основи ідеології. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. 2009. № 28. С. 60–65. Серія: «Філософські науки». (0,5 друк. арк.).
12. Ліпін М. Влада та спілкування. *Науковий вісник Чернівецького університету*. 2010. Вип. 504–505. С. 139–143. Серія: «Філософія». (0,5 друк. арк.).
13. Ліпін М. Проблема полагання цели трансформації образования. *Філософські пошуки*. 2010. Вип. XXXII. С. 254–265. (0,55 друк. арк.).
14. Ліпін М. Гроші як універсальний знак влади. *Гуманітарні студії: збірник наукових праць*. 2015. Вип. 26. С. 162–169. (0,5 друк. арк.).
15. Ліпін М. В. Діагностика нашого часу: генеалогія «Brave new world». *Проблеми гуманітарних наук: Збірник наукових праць ДДПУ імені Івана Франка*. 2015. № 35. С. 60–70. Серія: «Філософія». (0,6 друк. арк.).
16. Ліпін М. Антропоцентризм як онтологічна крадіжка. *Гілея: науковий вісник*. 2016. Вип. 108 (№ 5). С. 158–161. (0,5 друк. арк.).
17. Ліпін М. «Цілісне знання» у вимірах освіти. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. 2015. Вип. 35, Т. III (15). С. 154–161. (0,5 друк. арк.).

- 18.Ліпін М. Освіта як простір розвитку сутнісних сил особистості. *Вісник КНТЕУ*. 2015. № 3 (101). С. 39–48. (0,6 друк. арк.).
- 19.Ліпін М. Перспективи самовизначення людини у ситуаціях невизначеності. *Науковий вісник Чернівецького університету*. 2015. Вип. 754–755. С. 81–86. Серія: «Філософія». (0,4 друк. арк.).
- 20.Ліпін М. Мислення як основна справа освіти. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. 2015. Вип. 36, Т. III (63). С. 89–97. (0,5 друк. арк.).
- 21.Ліпін М. Культурно-історична пам'ять як спосіб відтворення людської сутності. *Вісник КНТЕУ*. 2016. № 2 (106). С. 86–95. (0,57 друк. арк.).
- 22.Ліпін М. Культ успіху. Інновація. Творчість. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. 2016. № 10 (335) С. 63–68. Серія: «Філософські науки». (0,5 друк. арк.).
- 23.Ліпін М. Традиція, традиціоналізм, відповідальність: соціально-політичні виміри. *Проблеми гуманітарних наук. Збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2019. Вип. 41. С. 77–95. Серія: «Філософія». (0,62 друк. арк.).
- 24.Ліпін М. «Просторовий поворот» на перехресті історії. *Вісник КНТЕУ* 2017. № 2 (112). С. 41–54. (0,55 друк. арк.).
- 25.Ліпін М. Трансформації пам'яті в «інформаційному суспільстві». *Вісник Львівського університету: Філософсько-політологічні студії*. 2018. № 18. С. 136–142. (0,5 друк. арк.).
- 26.Ліпін М. В. Дискурс ідентичності як ідеологічний проект. *Актуальні проблеми філософії та соціології*. 2018. № 22. С. 82–90. (0,52 друк. арк.).
- 27.Ліпін М. Потестарні механізми виробництва «картини світу». *Вісник КНТЕУ*. 2018. № 1. С. 33–44. (0,55 друк. арк.).
- 28.Ліпін М. Перспективи знання і освіти в інформаційному світі. *Філософські обрії. Науково-теоретичний журнал*. 2019. № 42. С. 144–148. (0,5 друк. арк.).

- 29.Ліпін М. Творчість та креативність: способи людського існування. *Вісник КНТЕУ*. 2019. № 1. С. 79–91. (0,57 друк. арк.).
- 30.Ліпін М. В., Гусева Н. Ю. Суперечності цілісного знання та інформації в сучасному суспільстві. *Гілея: науковий вісник*. 2019. № 145 (6). С. 50–53. (Авторський внесок: збір і опрацювання матеріалу присвяченого сутнісним вимірам цілісного знання та його місцю в інформаційному світі, виділено роль інформаційно-комунікативних технологій як основної детермінанти трансформацій епістемологічних стратегій сучасності, що становить 0,3 друк. арк.)
- 31.Ліпін М. Сенси освіти в параметрах нігілізму. *Людинознавчі студії: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2020. № 40. С. 77–94. Серія: «Філософія». (0,6 друк. арк.).
- 32.Ліпін М. В. Давньогрецький поліс як простір розвитку мислення. *Вісник КНТЕУ*. 2020. № 1 (129). С. 14–27. (0,57 друк. арк.).
- Наукові статті у фахових виданнях іноземних держав:*
- 33.Липин Н. Проблема власти и насилия (в контексте творчества Ф. М. Достоевского). *Вестник философии и социологии Курского государственного университета*. 2014. № 2. С. 72–78. (0,5 друк. арк.)
- 34.Липин Н. Другой и Я: парадокс конститутивности субъектности. *Аль-Фараби. Журнал социогуманитарных исследований Института философии, политологии и религиоведения Министерства образования и науки Республики Казахстан*. 2015. № 3 (51). С. 84–93. (0,52 друк. арк.)
- 35.Lipin N. The logics of the subjectiveness' constitutiveness. *The Kazakh-American Free University Academic Journal*. 2015. No. 7. P. 40–46. (0,5 друк. арк.)
- 36.Lipin M. Gusieva N., Kuzymenko I. Temporal dimensions of identity in parameters «post-». *International Journal of Economics & Society*. 2016. Vol. 2, Issue 7. P. 56–62. (Авторський внесок: збір і опрацювання матеріалу присвяченого дискурсу ідентичності в параметрах аісторичності

сучасного світу, виділено взаємозв'язок ринкової економіки, нігілізму і процесу самоідентифікації, що становить 0,4 друк. арк)

37. Липин Н. Власть как способ опосредования реальности. *Вестник Казахстанско-Американского Свободного Университета*. 2016. № 4. С. 3–8. (0,4 друк. арк.)

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

38. Липін М. В. Мислення в параметрах освіти. *Верифікація когнітивних практик та самореалізація особистості*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Київ, 21 жовт. 2015 р.). Київ: ІОД НАПН України, 2015. С. 71–74. (0,2 друк. арк.).
39. Липін М. В. Етика, естетика, політика. *Етичне та естетичне в людському світовідношенні*: тези Міжнар. наук. конф. «XXVII-мі Читання, присвячені пам'яті засновника Львівсько-Варшавської філософської школи Казимира Твардовського» (Львів, 11–12 лют. 2015 р.). Львів, 2015. С. 45–50. (0,32 друк. арк.).
40. Липін М. Насколько сознательно образование? *Гуманізм. Людина. Свідомість*: матеріали 27-мі Міжнар. людинознавчих філос. читань (Дрогобич, 16–17 жовт. 2015 р.). Дрогобич: ДДПУ, 2015. С. 34–39. (0,3 друк. арк.).
41. Липін М. В. Освіта та мислення в горизонті утопії. *Особливості сучасного мислення особистості в умовах ціннісних трансформацій*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Київ, 24 жовт. 2017 р.). Київ: ІОД НАПН України, 2017. С. 57–64. (0,4 друк. арк.).
42. Липін М. Цифрова трансформація освіти в контексті соціально-економічних метаморфоз сучасного суспільства. *Smart-освіта: ресурси та перспективи*: матеріали III Міжнар. наук.-метод. конф. (Київ, 7 груд. 2018 р.). Київ: КНТЕУ, 2018. С. 39–42. (0,35 друк. арк.).
43. Липин М. Воображение как голос реальности. *Гуманізм. Людина. Уява*: матеріали Міжнар. людинознавчих філософ. читань (Дрогобич, 15 жовт. 2018 р.). Дрогобич: ТзОВ «Трек ЛТД», 2018. С. 36–44. (0,5 друк. арк.).

44.Ліпін М. В. Міфологія креативності в інформаційному світі. *Геніальність і обдарованість: перспективи творчості в ситуації інформаційного світу*: Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 23 жовт. 2019 р.). Київ: ІОД НАПН України, 2019. С. 85–89. (0,3 друк. арк.).

Наукові праці, які додатково відображають результати дисертації:

45.Ліпін М. Суперечність інновації та творчості в умовах сучасного суспільства. *Актуальні проблеми психології: Проблеми психології обдарованості*. 2008. Т. 6. Вип. 3. С. 159–163. (0,4 друк. арк.).

46.Ліпін М. В. Боротьба за освіту: економіка та «пост-економіка». *Філософія фінансової цивілізації: людина у світі грошей*: збірник наукових праць. 2009. С. 395–401. (0,5 друк. арк.).

47.Ліпін М. В. «Людський фактор» економічного розвитку. *Філософія фінансової цивілізації: людина у світі грошей*: збірник наукових праць. 2011. С. 284–288. (0,4 друк. арк.).

48.Ліпін М. В. Креативні основи обдарованості. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2013. № 2. С. 31–32. (0,2 друк. арк.).

49.Липин Н. Размышления о становлении человека и проблемах власти в контексте чтения Достоевского. *Творчество Ф. М. Достоевского и мировая философия (современные ракурсы и отзвучивания)*. Львов: Лига-Пресс, 2015. С. 134–151. (0,8 друк. арк.).

50.Ліпін М. В. Креативність в «кривих дзеркалах» фінансової цивілізації *Філософія фінансової цивілізації: людина у світі грошей*: збірник наукових праць. 2015. С. 214–221. (0,51 друк. арк.).

51.Ліпін М. Ідентичність у вимірах «фінансової цивілізації». *Філософія фінансової цивілізації: людина у світі грошей*: збірник наукових праць. 2016. С. 230–237. (0,4 друк. арк.).

52.Ліпін М. В. Новоевропейські витоки «інформаційного суспільства». *Філософія фінансової цивілізації: людина у світі грошей*: збірник наукових праць. 2017. С. 193–199. (0,42 друк. арк.).

- 53.Ліпін М. Продуктивна уява як основа творчості. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*. 2018. № 2. С. 112–120. (0,6 друк. арк.).
- 54.Ліпін М. Метаморфози «волі до творчості» у світі грошей. *Філософія фінансової цивілізації: людина у світі грошей: збірник наукових праць*. 2018. С. 303–311. (0,5 друк. арк.).
- 55.Ліпін М. Суперечності процесу адаптації в контексті людського розвитку. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*. 2018. Вип. 1. С. 107–113. (0,51 друк. арк.).
- 56.Ліпін М. Розум виховання і виховання розуму. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*. 2019. Вип. 1. С. 76–82. (0,5 друк. арк.).
- 57.Ліпін М. В. Творчість і освіта в умовах «фінансової цивілізації». *Філософія фінансової цивілізації: людина у світі грошей: збірник наукових праць*. 2019. С. 234–241. (0,52 друк. арк.).

ВІДОМОСТІ ПРО АПРОБАЦІЮ РЕЗУЛЬТАТІВ ДИСЕРТАЦІЇ

1. Всеукраїнська науково-практична конференція «Верифікація когнітивних практик та самореалізація особистості» (м. Київ, 2015 р., очна форма участі).
2. Міжнародні людинознавчі філософські читання «Гуманізм. Людина. Свідомість» (м. Дрогобич, 2015 р., очна форма участі).
3. Міжнародна наукова конференція «XXVII-мі Читання, присвячені пам'яті засновника Львівсько-Варшавської філософської школи Казимира Твардовського» (м. Львів, 2015 р., очна форма участі).
4. Міжнародна науково-практична конференція «Філософія фінансової цивілізації: людина у світі грошей» (м. Львів, 2015 р., очна форма участі).
5. X Міжнародна науково-практична конференція «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (м. Київ, 2015 р., очна форма участі).
6. Міжнародна науково-практична конференція «Філософія фінансової цивілізації: людина у світі грошей» (м. Львів, 2016 р., очна форма участі);
7. Звітна наукова конференція за результатами роботи ІОД НАПН України (м. Київ, 2016 р., очна форма участі).
8. Міжнародна наукова конференція «Дні науки філософського факультету – 2016» (м. Київ, 2016 р., очна форма участі).
9. 28-мі Міжнародні людинознавчі філософські читання «Гуманізм. Людина. Ідеальне» (м. Дрогобич, 2016 р., очна форма участі).
10. Міжнародна науково-практична конференція «Глобалізаційні виклики розвитку національних економік» (м. Київ, 2016 р., очна форма участі).
11. Міжнародна наукова конференція «XXVIII-мі Читання, присвячені пам'яті засновника Львівсько-Варшавської філософської школи К. Твардовського, за темою «Людина – соціум – історія: складності сучасних взаємин» (м. Львів, 2016 р., очна форма участі).
12. II Міжнародна науково-методична конференція «SMART-освіта: ресурси та перспективи» (м. Київ, 2016 р., очна форма участі).

13. Всеукраїнська науково-практична конференція «Трансформація засад формування та розвитку особистості в умовах сучасних соціальних викликів» (м. Київ, 2016 р., очна форма участі).
14. Міжнародна конференція «Феномен мистецтва як проблема філософії і культури Срібного віку» (м. Дрогобич, 2017 р., очна форма участі).
15. Всеукраїнська науково-практична конференція «Особливості сучасного мислення особистості в умовах ціннісних трансформацій» (м. Київ, 2017 р., очна форма участі).
16. Міжнародна наукова конференція «Дні науки філософського факультету – 2017» (м. Київ, 2017 р., очна форма участі).
17. Міжнародна науково-практична конференція «Філософія фінансової цивілізації: людина у світі грошей» (м. Львів, 2017 р., очна форма участі).
18. III Міжнародна науково-методична конференція «SMART-освіта: ресурси та перспективи» (м. Київ, 2018 р., очна форма участі).
19. Наукова конференція «Місце методології у філософському та конкретно-науковому дискурсі: історія і сучасність» (м. Львів, 2018 р., очна форма участі).
20. Міжнародна науково-практична конференція «Філософія фінансової цивілізації: людина у світі грошей» (м. Львів, 2018 р., очна форма участі).
21. Міжнародна науково-практична конференція «Штучний інтелект contra людський мозок: перспективи обдарованості в динаміці інформаційного світу» (м. Київ, 2018 р., очна форма участі).
22. «Звітна наукова конференція за результатами роботи Інституту обдарованої дитини НАПН України у 2018 році» (м. Київ, 2019 р., очна форма участі).
23. Міжнародна науково-практична конференція «Філософія фінансової цивілізації: людина у світі грошей» (м. Львів, 2019 р., очна форма участі).
24. Міжнародна науково-практична конференція «Геніальність і обдарованість: перспективи творчості в ситуації інформаційного світу» (м. Київ, 2019 р., очна форма участі).

25. Всеукраїнський семінар-практикум «Формування компетентностей та персональних цінностей особистості учнів-членів МАН наукового відділення філософії та суспільствознавства» (м. Біла Церква, 2019 р., очна форма участі).
26. Всеукраїнська науково-практична конференція «Теоретико-методологічні трансформації економічної науки у ХХІ ст.: перспективи нової парадигми» (м. Київ, 2019 р., очна форма участі).
27. Всеукраїнська науково-практична конференція «Соціологічні тренди ХХІ століття: теоретичний концепт та практика інновацій» (м. Київ, 2019 р., очна форма участі).
28. VIII Міжнародна науково-практична конференція «Dynamics of the development of world science» (м. Ванкувер, 2020 р., заочна форма участі).
29. Міжнародна науково-практична конференція «Філософія фінансової цивілізації: людина у світі грошей» (м. Львів, 2020 р., заочна форма участі).
30. ХХХ-ті Міжнародні людинознавчі філософські читання «Гуманізм. Людина. Камо грядеши?» (м. Дрогобич, 2020 р., очна форма участі).