

СВІТОГЛЯДНО-ЦІННІСНИЙ ПОТЕНЦІАЛ СОЦІАЛЬНОСТІ ЛЮДИНИ ЯК ЧИННИК ГАРМОНІЗАЦІЇ КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Людмила Афанасьєва

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

Розкрито методологічні засади світоглядно-парадигм, їх значення й особливості змін у контексті залучення соціального потенціалу особистості до утворення системи сучасних освітніх цінностей і норм як чинника формування пріоритетів сучасного українського суспільства. Розглянуто теоретико-філософські підходи до осягнення світоглядно-ціннісних чинників раціональності, що є неодмінним атрибутом соціальності, відповідно до принципу комунікативної раціональності. Будучи загальнофілософським принципом, він має значний методологічний резонанс у дослідженнях різних наукових і соціальних практик як умова структурування соціально-філософської рефлексії у світлі вимог постнекласичної раціональності щодо залучення ціннісних і моральних чинників до формування евристичного й прогностичного потенціалу сучасної освіти.

Афанасьєва Людмила. Мировоззренческо-ценностный потенциал социальности человека как фактор гармонизации культурно-образовательного пространства

Освещается значение образовательных парадигм и мировоззренческо-методологические основы и особенности их изменения в контексте привлечения социального потенциала личности к формированию системы современных образовательных ценностей и норм как фактора формирования системы ценностей современного украинского общества. Рассматриваются теоретико-философские подходы к постижению мировоззренческо-ценностных факторов рациональности как неперемного атрибута социальности согласно принципу коммуникативной рациональности, как общепедагогического принципа, имеющего значительный методологический резонанс в исследованиях различных научных и социальных практик, как обусловленность структурирования социально-философской рефлексии в свете требований постнеклассической рациональности, как основание для привлечения ценностных и нравственных факторов формирования эвристического и прогностического потенциала современного образования.

Afanasyeva Lyudmyla. Worldview and value potential of man's sociality as a factor of cultural and educational space harmonization

The article highlights the meaning of educational paradigms, worldview-methodological grounds and specificity of their changes in the context of attracting the social potential of the personality to the formation of modern educational values and norms as a factor in shaping the value system of modern Ukrainian society. The author studies theoretical and philosophical approaches to understanding worldview and value factors of rationality as an essential attribute of sociality according to the principle of communicative rationality, as a general philosophical principle that has considerable resonance in methodological studies of different scientific and social practices, as a requirement of structuring social and philosophical reflection in the light of postnonclassical rationality demands, as a basis for attracting value and moral factors shaping heuristic and predictive capabilities of modern education.

Ключові слова:

культурно-освітній простір, людинорічність, світоглядно-ціннісний потенціал, соціалізація, філософія освіти.

культурно-образовательное пространство, человекомерность, мировоззренческо-ценностный потенциал, социализация, философия образования.

cultural and educational space, human dimension, world view and value potential, socialization, philosophy of education.

В умовах творення й утвердження глобального світопорядку, коли інформація, наука й освіта задають темпоритм саморозгортання й надають сталості функціонуванню соціальних відносин нового типу, перед вищою освітою України постає проблема забезпечення її адекватності науково-технічному та освітньому процесам, які детермінують її стан, напрями й темпи розвитку, що є закономірним результатом розвитку самої освіти, враховуючи її перехід у людиноцентристський вимір, зміну ситуації буття й становлення людини нового типу в сучасному світі. Сьогодні на освіту покладається завдання зробити людину здатною до критичного осмислення своєї екзистенції, існування суспільства й людства загалом, допомогти їй зорієнтуватися в техніко-технологічному й соціокультурному аспектах суспільного життя.

Реалії сучасної суспільної ситуації – і світової, і української – значно впливають на формування конститутивних інтенцій педагогічних практик, особливо у площині використання світоглядного потенціалу освіти як чинника соціальності людини. Тому стає очевидним, що в

сучасних умовах розбудови в Україні соціально-правової держави та громадянського суспільства дедалі важливішого значення набуває світоглядне, філософсько-аксіологічне осмислення освіти як однієї з найбільш значущих людських цінностей, визначення її місця й ролі в системі цінностей сталого соціального розвитку, на який зорієнтовані трансформаційні процеси в нашій країні. Дослідження світоглядно-ціннісного потенціалу соціальності людини в гармонізації культурно-освітнього простору зумовлене потребою ґрунтовного висвітлення процесу формування системи сучасних освітніх цінностей і норм у контексті залучення соціального потенціалу особистості, що не тільки становить одну з визначальних внутрішніх органічних компонентів освіти як цілісного й водночас структурованого соціального інституту, а й істотно впливає на характер і темпи соціодинаміки системи цінностей сучасного українського суспільства загалом.

У нашому дослідженні ми виходимо з того, що реформування вищої освіти – це суспільна проблема, яка сформувалася у процесі міжцивілізаційного зсуву, а отже, йдеться про необхідність

не тільки модернізації, а й гармонізації методологічних засад вищої освіти, що, так само, зумовлює пошук підходів до розв'язання проблем освіти в ракурсі світоглядно-методологічного, соціально-філософського розгляду – як складного вітчизняного соціокультурного феномена в системі цінностей сталого розвитку.

Завдання методологічного забезпечення професійної підготовки педагогів набувають у визначеному вище контексті пріоритетного значення, а переорієнтація освіти з формування особистості на стратегію її розвитку й саморозвитку вже частково реалізується в гуманістично орієнтованих наукових парадигмах і педагогічних системах, що знаходять відображення в розробках проблем сучасної філософії освіти (В. Андрущенко, М. Бахтін, В. Бех, Є. Бондаревська, Б. Гершунський, І. Добронравова, І. Зязюн, В. Ільїн, В. Кохановський, В. Кремень, В. Луговий, В. Лутай, М. Михальченко, І. Надольний, В. Пазенок, В. Шевченко, Р. Харре), психологічних (Г. Балл, І. Бех, В. Біблер, А. Маслоу, В. Семіченко), соціально-освітніх (І. Бойченко, В. Воронкова, М. Євтух, Т. Розова, Г. Філіпчук), антропологічних проблем (В. Загороднюк, М. Култаєва, А. Лой, В. Макареня, В. Максакова, О. Огурцов, І. Предборська, І. Радіонова, Х. Рот, І. Степаненко, В. Табачковський, Н. Хамітов, А. Черній та ін.). На окрему увагу заслуговують праці вчених (А. Бичко, І. Бичко, Л. Горбунова, Л. Губерський, А. Конверський, В. Муляр, В. Огнев'юк, М. Романенко та ін.), у яких висвітлюються онтологічні та гносеологічні аспекти розвитку людини, що навчається.

Проблема взаємозумовленості розвитку освіти й парадигми розвитку суспільства загалом відбиває цілий комплекс суспільних проблем соціально-онтологічного, екзистенційного та гносеологічного характеру, що розкривають зв'язок філософії освіти із соціальним середовищем і через соціокультурну сферу визначають соціальну детермінованість ціннісних орієнтацій освітньої діяльності. Цілком очевидно, що основні проблеми й тенденції загальносоціального розвитку зумовлюють адекватні їм форми цілепокладання змісту та організаційних умов освіти, а отже, потребу розроблення й оновлення методології пізнання та формування національної соціокультурної реальності – потребу, що визначає, на думку багатьох дослідників, пріоритетні напрями докладання зусиль сучасної соціальної філософії загалом і філософії освіти зокрема.

Мета дослідження – здійснити у світоглядно-методологічному аспекті соціально-філософський аналіз сутності й аксіологічного потенціалу освіти як важливого соціокультурного феномена у структурі пріоритетів сталого людського розви-

тку й на цій основі виявити своєрідність і значення освітніх парадигм, світоглядно-методологічні засади та особливості їх зміни.

Сучасні реалії освітянської практики та її філософсько-методологічного обґрунтування принципово відрізняються від попередніх історичних етапів уже тим, що сучасний соціальний простір у глобальному масштабі в певних тенденціях стає згубним для особистості, для гуманізму, духовних цінностей, стає наративною структурою, гіперреальністю, простором знеособлення й підкорення стереотипам життя в повсякденності [4, с. 27–35]. Можна твердити, що сучасна людина стала вже не метою, а засобом (владних – формальних і неформальних – структур) для досягнення будь-яких цілей: політичних, ідеологічних, економічних. Здебільшого саме мінімізація й уніфікація людського чинника в сучасній соціалізації освітянського простору, розмитість гуманістичних цінностей у сучасній соціальній структурі освіти призводить до того, що індивід не усвідомлює цілісної самості як онтологічного статусу, через що, власне, й виникає ситуація соціальної маніпулятивності, схильності особистості до впливу з боку різноманітних технологій тощо [7, с. 440–505].

Значною мірою такому стану речей сприяло певне відставання освітянської сфери в переосмисленні ефективності базових світоглядно-ціннісних людиновимірних компонент процесу навчання в умовах глобалізаційних викликів: «Спостерігаючи за результатами й наслідками своєї діяльності (як ірраціональної, так і раціональної) і осмислюючи їх, людина опинилася в ситуації, неадекватній її очікуванням, із якою вона не може знайти точки дотику, спираючись на одержаний у наявній системі освіти й культури багаж знань і здібностей» [9, с. 492]. Однак маємо всі підстави твердити, що тією ж мірою саме освіта, як соціальний інститут, який є «тим механізмом, завдяки дії якого постійно самовідтворюється соціальне тіло як окремої країни, так і соціального світу загалом» [2], здатна залучити світоглядно-ціннісний потенціал соціальності людини до процесу гармонізації культурно-освітнього простору в контексті цивілізаційних викликів, бо тією ж мірою глобалізаційний проект нашої ери діє і як певний універсальний закон історичного й логічного сходження людини до самої себе, до своєї дійсної та відтвореної самою людиною (зокрема й у процесі освіти) власної сутності. Саме цей дискурс сьогодні активно осмислюється зарубіжною та вітчизняною наукою [11, с. 5–12; 23, с. 37–40].

Як і в інших сферах життя, процес такого становлення передбачає два взаємопов'язані завдання: створення людських умов існування для всіх людей, без національних чи соціальних

особливостей, і справжній розвиток родових сил людини, універсалізації її потреб, всебічності розвитку особистісного потенціалу [13; 14]. Уже в цьому закладені видові відмінності у способах гуманістичного виміру сучасного культурно-історичного процесу, де соціально-освітня гуманізм виявляється й на рівні консолідації зусиль у розв'язанні гуманістичної проблематики через призму завдань епохи глобалізації і в соціально-економічній, і в загальнокультурній сферах, коли для всіх видів гуманізму спільною є спрямованість на особистість як базову гуманістичну цінність [1, с. 6–19]. У цьому контексті філософія (особливо філософія освіти) створює теоретико-методологічні засади гуманістичного сходження до діалогового режиму, хоча й тут виразно позначаються протиріччя окремих філософських шкіл і систем, які покликані, попри все, забезпечити гуманістичний дискурс на стадії науки й освіти, що досягає чіткості вираження лише в рамках об'єктивно заданих координат і досягнутих методологічних можливостей [8].

Певною мірою процеси глобалізації та гуманізації освітня середовища являють собою два об'єктивні процеси відцентрового й доцентрового характеру, що доповнюють один одного, хоча й здатні до конфронтації. Кінцева мета гуманізації – це олюднення світу природи й суспільства з позицій потреб людини, які зростають. Це означає, що критерієм суспільного прогресу та його кінцевою метою є людська особистість, можливість і перспектива її всебічного розвитку, а також її універсалізація у масштабах культури, соціуму й природи. У зазначеному контексті глобалістика й гуманістика – це взаємодоповнювані та взаємопроникні сторони будь-якого пізнавального й освітнього процесу [5, с. 116–125]. І в тому, і в іншому випадку предметом пізнання є людина, її зовнішня (соціокультурна) або внутрішня (індивідуально-особистісна) сторони.

Проблематика сучасного освітняського гуманізму, по суті, об'єднує ці два вектори аналізу соціально-гуманітарного знання та інтегрує всю множинність і багатоаспектність такого аналізу, надаючи освітняському гуманізму дійсно глобальної перспективи. Саме тому процеси глобалізації та гуманізації – характерна риса сучасного складного й конфліктного світу. Реалізуючись на рівні державних інституцій, соціальних груп та індивідів, вони отримують свою спрямованість у сфері культури й соціально-економічного розвитку суспільства, стають чинниками й умовами різних форм суспільної свідомості. Отже, внутрішній взаємозв'язок глобалізації та гуманізації чи не найбільш чітко позиціонується в методологічних парадигмах сучасної сфери освіти як одна з актуальних проблем людства, від розв'язання

якої залежить соціальний прогрес і збереження цивілізації [10, с. 33–43].

Оскільки метою сучасної освіти є виховання громадянина, який, насамперед, уміє самостійно думати, теоретико-філософські підходи до осягнення світоглядно-ціннісних чинників раціональності, як неодмінного атрибуту соціальності, сьогодні не можуть залишитися осторонь принципу комунікативної раціональності як загальнофілософського принципу, що має значний методологічний резонанс у дослідженнях різних наукових і соціальних практик, оскільки саме з опорою на таке спрямування філософія осягає освіту як реалізацію певного виду комунікативної раціональності, що її активно використовує педагогічна практика, бо сама освіта зумовлюється подією зустрічі «Учитель – Учень» [6, с. 179].

Власне, можливість рефлексії цієї взаємодії й дає змогу взагалі говорити про філософію освіти, а вказані фігури розглядати не просто як учасників освітняського процесу, а як персоніфіковані фігури взаємовпливів соціуму та індивідуальності, що неодмінно виявляють світоглядно-ціннісний потенціал соціальності [6, с. 179]. Зазначимо, що, починаючи з Нового часу, педагогічні практики були жорстко детерміновані власне науковою раціональністю, перед якою поставало завдання пов'язувати факти реальної дійсності з певними настановами та значеннями, що відповідно обґрунтовувалися науковцями. Будь-якому знанню приписувалося певне значення, що відповідало його реальному змісту; кожному процесу приписувався певний усталений режим перебігу, розгортання якого уможливлювалось, отже, лише в певних науково зумовлених смислових рамках. Світ уявлявся раціонально організованою системою з численними елементами, логіка осмислення якої мала вигляд послідовності операцій, запозичених із наукового мислення. Тому й увесь освітній процес розглядався як багаторівневе ознайомлення з реаліями світу, де, скажімо, урок сприймався як запрограмований потік певної інформації. Метою такої освіти було формування вузького спеціаліста для виконання замовлень індустріального суспільства [12]. Як переконуємося, свого часу причинна раціональність, що спершу утвердила себе у класичній науці, екстраполювалася та імплементувалася до класичної системи освіти в обхід багатьох соціальних чинників, формуючи свідомість індивіда на зразок умовиводів про «несуперечливий» образ світу [6, с. 179–180].

Однак проблемно-прогностичне поле сучасної філософії освіти істотно зумовлюється передовсім онтологічним контекстом життєдіяльності та творчої самореалізації людини в реаліях глобалізації, особливо своєрідністю взаємозв'язку буття людини й буття соціуму, зокрема й світу

суспільного буття людини, як рівнями взаємовідносин людини та суспільства й тенденцій їх розвитку [15, с. 24–25]. Саме тому філософія освіти покликана, насамперед, осмислювати справжнє буття людини в його проблемах і суперечностях. У цьому контексті методологічного значення набувають «спосіб даності буття» (М. Гайдеггер), форми буття людини у світі, її «амбівалентність» (лат. *ambo* – обидва й *valentia* – сила), двоїстість переживань (водночас позитивне й негативне, добро і зло) і ставлення до іншої людини (предмета, явища) [16]. Отже, вимога методологічної системності в аспектах сучасних підходів до залучення світоглядно-ціннісного потенціалу соціальності людини передбачає насамперед необхідність соціально-філософського аналізу суспільного буття сучасної людини, рівнів взаємовідносин людини й суспільства та тенденцій їх розвитку [3].

Зрозуміло, що взяте для аналізу в контексті нашої роботи в надзвичайно широкому сенсі поняття «соціальність» зумовлює звернення до методологічних напрацювань соціально-філософської науки, які здатні змістовно прояснити й опредметнити його. Одна з таких моделей, запропонована в монографії В. Воронкової «Філософія розвитку сучасного суспільства: теоретико-методологічний контекст», дає змогу модифікувати структурні взаємозв'язки людини й суспільного світу на достатньо високих абстрактно-рефлексивних рівнях, які можна вважати й проблемними площинами філософії освіти, оскільки завдяки своїй абстрактності, певною мірою невизначеності, соціум виступає в цій моделі як «чисте», рефлексивно-концентроване втілення суті суспільного буття людини. Оскільки в суспільстві як у системно-структурному цілісному світі втілюється й сама структурність суспільного життя, й обмежена цілісність цієї структури, і її основні елементи, а отже, і певні детермінаційні, функціональні зв'язки цих елементів, до яких належать і основні тенденції розвитку й функціонування цієї системи як цілісності, то чи не найбільш влучною характеристикою соціуму можна вважати визначення його як суспільного організму [2]. З іншого боку, суспільство, власне, як соціосвіт повсякденності фіксує й одинично-конкретний, гранично опредметнений і безпосередньо відчутний для індивіда світ суспільного буття.

Дослідниця цілком слушно зауважує, що коли поєднати всі ці три рівні розгляду соціуму крізь призму зв'язку кожного з них із конкретизованим буттям людини, то такий аналіз буде вкрай інноваційним [3]. Зазначений підхід дав можливість виокремити у рефлексії людини суспільної три рівні: 1) людини абстрактно-субстанціональної – людини у своєму загально-глибинному, так би мовити, в якісно-

чистому визначенні; 2) людини соціологічно-функціональної – людини в тих своїх ознаках, які забезпечують існування й функціонування суспільства як системно-цілісного організму; 3) людини екзистенційно-індивідуальної – людини, зануреної у свій світ повсякденності й антропологічних вимірів буття [3, с. 105]. Соціально-філософський аналіз наведеної рефлексивної моделі дав змогу дійти висновку, що між людиною і світом її суспільного буття є три пари антропосуспільних відносин, коли кожний рівень людини співвідноситься, корелюється з відповідним рівнем суспільного буття людини в таких видах: 1) співвідношення людини як абстрактно-субстанційного суб'єкта й соціуму; 2) співвідношення соціологічно-функціональної людини й суспільства як системно-цілісного організму; 3) співвідношення екзистенційно-індивідуальної людини та соціосвітів повсякденності [3, с. 105]. Хоча продемонстрований аналіз відносин «людина–суспільство» має суто методологічний характер, ця мисленнева конструкція уможливорює осягнення (до певної міри) загальних принципів співвідношення людини й суспільства і в контексті нашого завдання допомагає визначити актуальні проблемні площини гармонізації освіти для вироблення стратегій і тактик подолання протиріч.

Перша сукупність відносин – це відносини абстрактно-субстанціональної людини, з одного боку, й соціуму – з іншого. Безумовно, соціум як такий – це лише абстрактно-загальне, абстрактно-невизначене втілення суспільного буття людини як такої, що підноситься над більш конкретними характеристиками цього буття. Адже людина створює соціум і реалізується в ньому: соціум, який би він не був, якою б своєю стороною не розкривався, завжди містить у собі будь-яке людське начало, він виражає, втілює людську суть, людську іманентність. Проте, щоб адекватно зрозуміти цей процес субстанціональної втілюваності людини в соціумі, слід звернути увагу на той загальновідомий факт, що людина в силу своїх духовно-засадничих імпульсів, своєї іманентно-активної життєдіяльності здатна до того, щоб свій власний зміст наділити подвійним життям, життям іманентним, життям у собі й життям зовнішньо-об'єктивованим, немов би відокремленим від себе. І вся ця іманентна здатність до роздвоєння, розщеплення себе є основою втілюваності людини в соціумі [3, с. 106] та базисом втілення різновартісних для розвитку людини мисленневих і практичних стратегій освіти. Зауважимо, що значущою для нашого дослідження стороною вказаної дихотомії є констатація того, що сам соціум у цьому співвідношенні являє собою субстанціональне втілення людського начала, оскільки його найглибшою субстанціональною основою і є,

власне, людина. Сказане вище дає можливість визначити соціум як певне іншобуття людини, «...оскільки соціум у певному смислі слова виступає як інше Я людини. Причому соціум як інше Я людини є найглибшим, справжнім Я людини, адже іншим Я людини є вона сама, проте об'єктивована, втілена в іншій формі, немовби відокремлена сама від себе й протилежна сама собі. Співвідношення ж людини й соціуму є своєрідною іманентною суперечливістю самої людини» [3, с. 106].

Відповідно до моделі, друга сукупність відносин – це відносини людини як соціологічно-функціонального суб'єкта, з одного боку, і суспільства як системно-структурного цілісного організму – з іншого. Суспільство виступає вже не як абстрактно-субстанціональна сутність, а як субстанціональна невизначеність, як значно конкретніший рівень суспільного буття, якому притаманна певна чітко виражена цілісність, структурність зі своїми фіксованими елементами, складними взаємозв'язками між ними. Суспільство в окресленому розрізі – це цілісний організм, пов'язаний з узагальненням усталених укладів життя спільнот різних культур і різного рівня впорядкованості, своєрідна інтеграція суспільних форм організації людського буття. Як зазначає В. Воронкова, людина в цій сукупності відносин не є носієм абстрактно-субстанціонального начала, а проявляється на тому своєму рівні, де виражаються її властивості, пов'язані з суспільством як системно-структурним цілим. Тому й людину на такому рівні слід характеризувати як соціально-функціональний суб'єкт, чия діяльність спрямована на забезпечення функціонування системно-цілісного суспільного організму, що певною мірою залежить від нього й визначається ним [3, с. 106].

Не деталізуючи макрорівні наведеної взаємодії, вкажемо на беззаперечну роль і важливість адекватної оцінки структурованості суспільства як цілісності й оформлення його елементів в окремі, достатньо автономні підструктури, що є необхідним для подальшої рефлексивної корекції їх взаємодії і, відповідно, прогнозування освітрянських впливів на соціальну людину на цьому рівні відносин, що виступає вже як певна функціональна величина, тобто своєю життєдіяльністю забезпечує нормально оптимальне функціонування суспільного організму, життєдіяльність якого визначається як функція буття, розвиток суспільних структур і підструктур. Хоча з історично-наукового погляду атропоцентричний чинник такого протиставлення видається нам безумовною домінантою, оскільки, як слушно зауважує В. Воронкова, «...для того, щоб існували, оптимально діяли й підтримувалися суспільні структури, необхідна постійна людська енергія,

людська життєдіяльність, яка має функціональний характер», однак саме на рівні співвідношення людини «як соціологічно-функціонального суб'єкта й суспільства як системно-структурного організму практично здійснюється домінування суспільства (своєрідне, опосередковане переважно ідеологією й політикою – Л. А.) над людиною, а саме – суспільство є тією силою, що «панує» над людиною та певною мірою формує її настанови, орієнтації, цінності» [3, с. 107].

Сьогодні пильна увага гуманістично орієнтованого людинознавства й педагогічної галузі приділяється відносинам між суспільством і людиною, оскільки «людина як суб'єкт, залежний від суспільства й підпорядкований йому, суб'єкт, що обслуговує його підсистеми й підпорядковується його вимогам» [3, с. 107], потребує максимально коректного методологічного супроводу раціоналізації процесу усвідомлення базових аспектів вищезазначеної «суспільно-родової» залежності.

Третя сукупність відносин людини – ті, що, здавалося б, приречені на домінування як особистісні цінності – відносини екзистенційно-індивідуальні, у контексті яких, власне, й відбувається взаємозумовленість соціосвіту й індивідуального світу. Однак саме в цій площині – у відносинах, де людина виступає не абстрактно-субстанціональним суб'єктом, не арифметичним елементом людської багатоманітності націй, класу, а є неповторною, унікальною особистістю, у відносинах, де виявляється особливість і повнота людської екзистенції – криються істотні труднощі самореалізації. Як зазначає В. Воронкова, саме в цій сукупності відносин, де людина виявляє себе в неповторно-індивідуальних характеристиках, у своїй життєво-буттєвій безпосередності (за М. Гайдеггером) і вкорінена у своєму бутті, у своєму домі, у своїй спільноті, первинно-буттєвих відносинах, які детермінуються значеннями, смислами, цінностями, що становлять життєвий базис буття людини, у яких на передній план виходять індивідуально-неповторні характеристики людини, смисли, значення і цінності, які становлять життєвий базис її буття – завдяки своїй суб'єктивності світ власної повсякденності може переважати саму людину, втягувати її в рутину повсякденності [3, с. 107].

Як уже зазначалося, в умовах інформаційної епохи, коли ставлення людини до світу суспільного буття безперервно змінюється якісно й кількісно, саме суб'єктивні чинники та відмінності утворюють ту різноманітність, яка стає певними ланками й елементами системної єдності людського ставлення до світу. Саме тому у філософському вимірі зазначена єдність багатоманітності розглядається як рефлексія багатомірності людини, що вбирає в себе різні відмінності

людського ставлення до світу, спирається на ці відмінності, виростає з цієї багатоманітності й утілює її в собі. Отже, завданням більш детальних теоретико-методологічних досліджень людини, як складної соціальної і разом із тим цілісної у своєму безпосередньому бутті істоти, є аналіз відмінностей і внутрішнього зв'язку вищерозглянутих площин становлення соціального й індивідуального в особистості. Для нашого ж дослідження важливими є такі моменти: а) унаслідок дії трьох тенденцій ставлення людини до світу суспільного буття формується певна тріада: людина у межах першої сукупності відносин домінує над світом; у межах другої – підкорюється йому; у межах третьої – виявляється своєрідний синтез – творіння людиною світу, залежність від нього, підкорення йому. Усі ці три групи взаємозалежностей відносин проявляються разом і є невіддільними одна від одної; вони формують єдину складну тенденцію, осягнення якої, безумовно, потребує синтезу методологічних підходів; б) процес може бути схарактеризований як тенденція виокремлення феномена людського, коли на першому рівні відносин людське начало в абстрактно-субстанціальному смислі представлене слабо, розчинене в загальній субстанціальності людини, у другій системі відносин воно виявляється більш виразно в масово-функціональному бутті, у його зредукованості до соціальності, у його обслуговуючій ролі, а на третьому рівні відносин людське розкривається в його безпосередньому (чистому) вигляді.

Як бачимо, людина у відносинах зі світом виступає цілісним і багатогранним суб'єктом. Її багатовимірність є надзвичайно складною проблемою, і лише методологічний аналіз рівнів пізнання людини з опорою, власне, на «людиномірний принцип» – принцип відповідності зворотного зв'язку «людини соціальної» та «людини родової», що з'являється у процесі соціалізації (із набуттям знань, цінностей, формуванням життєво-діяльнісних принципів і усвідомленням соціальної значущості свого буття, зокрема й у процесі здобуття професійної освіти), дає можливість відобразити всю складність цієї багатогранності й багатство відмінностей, навіть суперечностей підходів до аналізу власне людини як складної соціальної істоти, як цілком прийнятне в гуманітарних науках явище, незважаючи на велику різноманітність підходів.

Отже, на наше переконання, структурована соціально-філософська рефлексія світоглядно-ціннісного потенціалу соціальних чинників освіти цілком відповідає вимогам постнекласичної раціональності. Разом із тим, вона здатна на засадах залучення ціннісних і моральнісних чинників сформулювати евристичний і прогностичний потенціал сучасної освіти. Це уможливить визначення напрямів і перспектив методологічних досліджень у галузі філософії освіти, зокрема тих антропологічних орієнтирів, що мають спрямовувати професійну діяльність сучасного педагога.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В. Вища освіта у пост-Болонському просторі : спроба прогностичного аналізу // Філософія освіти. — 2005. — № 2. — С. 6—19.
2. Бех В. П. Генезис соціального організму країни. — Запоріжжя : Просвіта, 2000. — 288 с.
3. Воронкова В. Г. Філософія розвитку сучасного суспільства : теоретико-методологічний контекст : монографія / В. Г. Воронкова. — Запоріжжя : ЗДІА, 2012. — 262 с.
4. Дзвінчук Д. Розвиток освітніх систем у ХХ столітті та нові запити ХХІ століття / Д. Дзвінчук // Вища освіта України. — 2007. — № 1. — С. 27—35.
5. Добронравова І. Філософія освіти в епоху постнекласичної науки / І. Добронравова // Філософія освіти. — 2005. — № 1. — С. 116—125.
6. Дольская О. А. Репрезентации рациональности в поле образования : монографія / О. А. Дольская. — Харьков : ХНУРЕ, 2009. — 264 с.
7. Кассирер Э. Опыт о человеке. Введение в философию человеческой культуры // Кассирер Э. Избранное. Опыт о человеке / пер. с англ. и коммент. Ю. А. Муравьева. — М. : Гардарика, 1998. — С. 440—505.
8. Корсак К. В. Соціально-філософський аналіз тенденцій розвитку тріади «людина — суспільство —

References

1. Andrushchenko, V. (2005). Higher education in post-Bologna space : attempt of prognostic analysis. *Philosophy of education*, 2, 6—19 [in Ukrainian]
2. Bekh, V. P. (2000). *Genesis of the country's social organism*. Zaporizhzhya : Prosvita [in Ukrainian].
3. Voronkova, V. H. (2012). *Philosophy of modern society development : theoretical-methodological context : monograph*. Zaporizhzhya : ZSIA [in Ukrainian].
4. Dzvinchuk, D. (2007). Development of educational systems in 20th century and new demands of 21st century. *Higher education of Ukraine*, 1, 27—35 [in Ukrainian].
5. Dobronravova, I. (2005). Philosophy of education in the epoch of postnonclassical science. *Philosophy of education*, 1, 116—125 [in Ukrainian].
6. Dol'skaya, O. A. (2009). *Representations of rationality in the field of education: monograph*. Kharkov : KNURE [in Ukrainian].
7. Cassirer, E. (1998). An essay on man. Introduction into philosophy of human culture. *Selected works. An essay on man*. Moscow : Gardarika [in Russian].
8. Korsak, K. V. (2006). *Social-philosophical analysis of tendencies of the triad "man—society—education" development in early 21st century : abstract of thesis for the degree of Doctor of philosophical sciences: 09.00.10*. Kyiv [in Ukrainian].

- освіта» на початку XXI століття : автореф. дис. д-ра філософ. наук : 09.00.10 / К. В. Корсак ; Інститут вищої освіти АПН України. — К. : 2006. — 36 с.
9. Кремень В. Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум / В. Г. Кремень. — К. : Грамота, 2007. — 576 с.
 10. Лутай В. С. Рух на випередження. Реформування вищої освіти на основі становлення філософсько-методологічної парадигми постнекласичної науки / В. С. Лутай // Вища освіта України. — 2001. — № 2. — С. 33—43.
 11. Марек Квієк. Глобалізація і вища освіта / Марек Квієк // Вища освіта. — 2001. — № 4. — С. 5—12.
 12. Новиков А. М. Постиндустриальное образование / А. М. Новиков. — М. : Издательство «Эгвес», 2008. — 136 с.
 13. Предборська І. М. Теорія соціальної зміни : соціально-філософський аналіз : дис. д-ра філософ. наук : 09.00.03 / І. М. Предборська ; Київ. держ. ун-т ім. Тараса Шевченка. — К. : 1996. — 385 с.
 14. Предборська І. М. Мінливість, соціум, людина : монографія / І. М. Предборська. — Суми : Слобожанщина, 1995. — 136 с.
 15. Степин В. С. Проблема аксиологического базиса современного образования : Философия, культура и образование (материалы круглого стола) / В. С. Степин // Вопросы философии. — 1999. — № 3. — С. 24—25.
 16. Шелер М. Формы знания и образование / М. Шелер ; пер. с нем. А. И. Малинкина // Человечек. — 1992. — № 5. — С. 63—75.
 9. Kremen', V. H. (2007). *Philosophy of the national idea. Man. Education. Socium*. Kyiv : Hramota [in Ukrainian].
 10. Lutai, V. S. (2001). Proactive movement (Reforming of the higher education on the basis of establishing philosophical-methodological paradigm of the postnonclassical science). *Higher education in Ukraine*, 2, 33—43 [in Ukrainian].
 11. Marek, K. (2001). Globalization and higher education. *Higher education*, 4, 5—12 [in Ukrainian].
 12. Novikov, A. M. (2008). *Postindustrial education*. Moscow : Publishing House «Egves» [in Russian].
 13. Predbors'ka, I. M. (1996). *Theory of social change: social-philosophical analysis : thesis of Doctor of philosophical sciences* : 09.00.03. Kyiv [in Ukrainian].
 14. Predbors'ka, I. M. (1995). *Changeability, socium, man : monograph*. Sumy : Slobozhanshchyna [in Ukrainian].
 15. Stepin, V. S. (1999). Problem of axiological basis of modern education : Philosophy, culture and education (proceedings of the round-table discussion). *Issues of philosophy*, 3, 24—25 [in Russian].
 16. Scheler, M. (1992). Forms of knowledge and education. *Chelovek*, 5, 63—75 [in Russian].

Відомості про автора:**Афанасьєва Людмила Василівна**

lyudmilasocio@rambler.ru

Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького,
вул. Леніна, 20, м. Мелітополь,
72312, Україна.

doi: 10.7905/vers.v1i3.803

Надійшла до редакції: 10.09.2013 р.

Прийнята до друку: 20.10.2013 р.