

# СОЦІАЛЬНА ФІЛОСОФІЯ ТА ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ

УДК 101:378

В. М. Процишин

## ЕТОС ФІЛОСОФІЇ ТА ОСВІТНЯ РЕФОРМА

*У статті на основі актуалізації проблеми етосу філософії робиться спроба переосмислення її місця, завдань та способу існування в сучасному освітньому просторі. Під цим кутом зору здійснюється зіставлення когнітивного та соціально-комунікативного (етичного) змісту філософування як такого із відповідними навчальними практиками, взятими в їх історичній ретроспективі. Обстоюється ідея існування внутрішнього зв'язку між пануючими під час навчання формами спілкування (характером соціальних відносин) в їх вертикальному та горизонтальному вимірах та ціннісною визначеністю знань, що у цих формах набуваються. Як конститутивну для філософського етосу (морально-ціннісного способу самовизначення людини у світі) автор розглядає сократичну практику діалогічного спілкування, відтворення якої в умовах освітньої діяльності витлумачується також і як найдієвіший засіб перетворення знань в переконання. Наголошується на сутнісних відмінностях університетської та шкільної освіти, усвідомлення яких розглядається як передумова успішного реформування освітньої діяльності університетів в умовах її наближення до європейських освітніх стандартів.*

**Ключові слова:** етос філософії, освітня діяльність, форми спілкування, реформа освіти, університетська філософія, філософська практика.

**Постановка проблеми.** Обраний Україною курс на європейську інтеграцію зумовлює нагальну необхідність здійснення системного реформування усіх сфер життя українського суспільства й, зокрема, освітньої. Реалізація цього завдання неможлива без вироблення відповідної стратегії, яка була б не стільки відображенням наших намірів і прагнень якось «влитися» в європейський освітній простір (показовим і не вельми втішним прикладом чого може бути наша реальна практика приєднання до Болонського процесу), скільки результатом глибокого осмислення самої сутності освітньої діяльності, її специфіки та, говорячи гегелівською мовою, відповідності своєму поняттю в сучасному світі. Іншими словами, реформа освіти, якщо не зводити її до досягнення суто формальних показників і не вбачати її мету виключно в підготовці фахівця, здатного адаптуватися до потреб ринкової економіки європейського рівня та відповідного цьому рівню високотехнологічного виробництва (по суті, здатного стати його агентом), а розуміти цю реформу як рух до наповнення освітньої діяльності адекватним їй внутрішнім змістом, має торкатися, передовсім, самої суті справи, тобто способу утворення людини (нагадаймо, що німецьке «Bildung» означає утворення, «образование» – процес формування людей з точки зору їх людяності та їх інтелектуальних здатностей). Зрозуміло, виконання цього завдання потребує, насамперед, зміни усталених уявлень про освіту як про суто екстенсивний процес накопичення знань і вмінь учнів та студентів (яких, до того ж, слід ще й виховувати), що навряд чи можливо зробити в межах пануючої нині педагогічної парадигми, попри наявність інтересу у педагогів до всіляких модних іновацій. І навіть прийнятий нещодавно Закон «Про вищу освіту», який би мав бути основою справді революційних зрушень в цій сфері, залишає практично незмінним вузько утилітарне розуміння засад освітньої діяльності університетів, відводячи їм роль більш чи менш самостійних підприємств із надання «освітніх послуг», а студентам – споживачів цих самих послуг.

Забезпечити можливість виходу за межі цього суто утилітарного бачення освіти повинна була б так звана «філософія освіти», маніфестація якої на академічному і лобюванні на інституційному рівнях має місце останіми роками. Однак, якихось істотних «прозрінь», на які хотілося б сподіватись, попри появу чималої кількості публікацій та дисертацій в цій галузі, поки немає. Очевидно, існування терміна ще не є свідченням наявності адекватного йому змісту. І причини цьому, скоріш за все, не стільки суб'єктивні

(неспроможність представників цього «цеху» філософськи осягнути предмет, хоча це теж не рідкість), скільки об'єктивні. Йдеться про успадковану ще від Нового часу, позитивістську за своєю суттю, традицію ототожнення філософії з наукою (остання, за Кантом, є сферою суто розсудкового знання), що на практиці, зокрема, освітній, обертається виключно прагматичним до неї ставленням, тобто вимогою «продемонструвати» відчутну користь від її вивчення. Звісно, будь-яка спроба такої демонстрації сама по собі вже є поступкою перед розсудковим мисленням і, зазвичай, обертається профанацією та дискредитацією філософії, що робить цілком зрозумілим небажання освітніх менеджерів (ректорів, деканів тощо) серйозно ставитися до її присутності в навчальних планах. Як наслідок, маємо достатньо типову для більшості вишів ситуацію скорочення годин, які відводяться на вивчення філософії, що спричинює, відповідно, природне прагнення викладачів-філософів за будь-що вижити, часто-густо, ціною непомітної для них самих «професійної зради», тобто переходу на засади того ж таки розсудково-емпіричного мислення, що не можна не розцінювати як крок до філософського самогубства.

Щоправда, нинішня ситуація має свої історичні аналогії: згадаймо хоча б середньовічні «загравання» філософів з богословами, чи їх стосунки з природодослідниками часів Бекона-Декарта: певною мірою ці приклади можна витлумачити знову ж таки як спроби мімікрійного виживання за несприятливих умов. І той факт, що «любомудри» ще не остаточно розчинилися в несприятливому середовищі й досі дають про себе знати, є водночас і дивним, і оптимістичним (мабуть, дається взнаки «хитрість історії»). Тож, враховуючи всі ці обставини та колізії, є сенс задатися питанням про існування іманентного філософії способу її соціально-історичного буття, тобто знову ж таки, того способу, у який вона себе відтворює (створює) протягом тисячоліть, повсякчас постаючи і як цілком певна теоретична традиція, і як своєрідна духовна практика. Є підстави вважати, що саме цей спосіб і є власне сутністю освіти як такої, адже народження філософії в її європейському сенсі, як відомо, й знаменувало собою початок давньогрецького Просвітництва з його визначальним прагненням до прояснення розуму, до прозріння людського духу. Іншими словами, йдеться про спільний і для філософії, і для освіти загалом специфічний етос, без відродження якого навряд чи варто сподіватися на успіх освітніх реформ.

Тож, спробуймо, зробивши це **метою нашої розвідки**, з'ясувати, по-перше, яким є етос філософії, по-друге, як цей етос може бути представлений в межах університетської філософії, тобто в процесі її викладання та засвоєння студентами, й, по-третє, як відновлення етосу університетської філософії може вплинути на процес реформування освіти загалом.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Насамперед, слід відзначити, що осмислення сучасною філософією своїх етичних засад здійснюється нечасто. Здебільшого увага приділяється етиці науки, до того ж і тут переважає дещо спрощене розуміння характеру їхнього взаємозв'язку, а саме, як результату прикладання (точніше, накладання) певних етичних імперативів на діяльність науковця – акту, який в своєму субстантивованому вигляді відомий сьогодні під назвою «прикладна етика». І та обставина, що філософію досі не спіткала доля бути жертвою подібного «прикладання», є вельми втішним.

З іншого боку, дистанціювання сучасною вітчизняною філософією себе від потреби власного етичного самовизначення можна розглядати як відгомін історичної пам'яті: ще не стерлися в ній сліди радянського ідеологічно-ціннісного диктату. Тому часто-густо постановка питання про її етос, тобто про її ціннісно-моральнісне підґрунтя сприймається як спроба подібний диктат реанімувати. Водночас, відсутність особливого інтересу до означеної проблематики є відображенням достатньо поширеної думки про те, що філософія вже за визначенням є формою проблематизації будь-яких смислів, в тому числі, й моральнісних, відтак її завдання – ці смисли обґрунтувати, а не приймати як наперед задані.

Та попри це, тема етичних засад філософування в різних її інтерпретаціях все ж остаточно не зникла і час від часу продовжує звучати на сторінках наших видань. Так, однією з варіацій даної теми можна вважати спробу осмислення образу філософа у

просторі культури, представлене у дисертаційному дослідженні Ю. Потоцької «Образ філософа у просторі сучасної культури. Європейсько-американський діалог» (2003), котра вважає своїми попередниками в цьому питанні М. Мамардашвілі, Л. Когана, В. Горського, Ю. Шрейдера, Н. Автономову та ін., але визнає пріоритет французьких та американських авторів. Осмислюючи змістовні характеристики концепту «образ філософа», авторка звертає увагу на його етичну (життєво-практичну) наповненість та «метафілософську» зорієнтованість.

Виокремлює проблему етосу філософії, зокрема, університетської, сучасна російська дослідниця Н. Баранець у своїй монографії «Метаморфози етоса філософського сообщества в ХХ веке» (2007), щоправда розглядається дана проблема тут переважно в її соціологічному аспекті. Але якщо не акцентувати увагу на соціальних носіях відповідної функції, тобто викладачах філософії, а зосередитися на ній самій, то, як зазначає авторка, перед нами постане цілком певний філософський напрямок із власним статусом, проблематикою та ступенем науковості, тобто власним етосом.

Як деякий залишок цивілізаційних процесів, котрі включають в себе виховання, освіту, закони та правила, встановлені політичною владою і суспільною мораллю в їх особистому заломленні витлумачує етос О. Разова у своїй праці «Насущность этоса» (2003), зауважуючи, що етос філософії визначається її здатністю ставати способом життя людини [5, с. 190].

Серед нечисленних публікацій, присвячених безпосередньо проблемі етосу філософії у сучасній вітчизняній (і не лише) літературі істотно вирізняється стаття В. Малахова, розміщена ним у авторській збірці «Уязвимость любви» (2005), котру, на нашу думку, можна розглядати як одну із перших спроб концептуалізації цього поняття. Оскільки йдеться про якнайточнішу репрезентацію цієї концепції, дозволимо собі досить розлогу цитату з цієї статті. Роз'яснюючи сутність власного розуміння проблеми, автор зазначає: «...Філософія ніколи не задовольняється статусом чистої теорії. Постаючи як складноорганізована галузь духовної діяльності, призначення якої постійно виявляється предметом її власної рефлексії, вона в своєму конкретному «виконанні» неминує розпадається на низку змагально співіснуючих в багатомірному просторі істини аксіологічно заряджених практик, які в той чи інший спосіб реалізують різноманітні когнітивні, просвітницькі, морально-виховні, ідеологічні та інші настанови і функції філософської культури. Саме на вказаному рівні конкретної *філософської практики*, її будови та конфігурації, її людиномірності, способу її входження у світ питання про етос філософії, як уявляється, і набуває повною мірою своєї актуальності. Як подібна практика, що вплетена в реальне, мінливе й різнобарвне людське життя, будь-яка філософія вільно чи мимовільно, з неусувною часткою домислу (тобто озираючись так або інакше на існуючі в суспільстві моральні стандарти) і вибудовує свій етос». І далі: «Окресливши ці необхідні відмінності, ми, таким чином, отримуємо можливість концептуалізувати наше уявлення про етос філософії як про стійку моральнісну орієнтацію конкретних філософських практик, залучену до розвитку відповідного типу раціонального дискурсу і разом з тим таку, що підтримує, специфікує та результує цей розвиток в просторі безпосередніх життєвих відносин. Подібний етос, тією чи іншою мірою виражений, властивий будь-якій достатньо оригінальній філософській системі, до того ж його первинна визначеність (вибір), будучи *іманентним актом* стосовно даної системи в цілому, здатна набувати в її межах все більш розгорнутого вигляду» [3, с. 63-64]. Отже, як це впливає із приведеного фрагменту статті В. Малахова, філософія віднаходить свій етос та свою світоглядну завершеність лише в формі відповідної її теоретичному змісту практики (від себе додамо – суспільної практики, тобто практики спілкування), поза якою вона (філософія) взагалі втрачає свій світоглядний сенс. Очевидно, і сам її теоретичний зміст є своєрідним відзеркаленням характеру щойно згаданої практики (чи практик).

**Виклад основного матеріалу.** Виходячи із представленої вище, можливо, й не надто репрезентативної експозиції проблеми етосу філософії, можна все ж констатувати наявність в підходах до її постановки певної смислової єдності, а саме, більш чи менш одностайне

визнання явної чи прихованої присутності навіть у найабстрактніших філософських ідеях їх ціннісно-практичних, моральнісних вимірів. Ця обставина й зумовлює потребу виявлення специфічних механізмів конституювання філософського етосу, які, вірогідно, є водночас відповідальними і за долю та дієвість філософії в конкретних соціально-історичних умовах її існування. То ж якими є ці механізми, тобто які саме практики, і у який спосіб конституують той чи інший теоретичний зміст філософії?

Якщо спертися на загально визнану думку про те, що виникнення філософії сутнісно пов'язане зі способом та устроєм життя громадян давньогрецьких полісів – носіїв її етосу, та взяти до уваги безперечні здобутки гегелівської філософії історії, яка, як, відомо, є невід'ємною від його історико-філософської концепції, зокрема, ідею збігу філогенезу та онтогенезу, то питання про його (філософського етосу) механізми вибудовування постає як питання про здатність тієї чи іншої соціальної спільноти по-своєму відтворювати саму суть античної «любомудрості» – незацікавлений пошук істини, спроможність цілісно цю істину пережити, милуватися нею. Пам'ятаючи про те, що цей пошук, і ця спроможність набувалася греком в атмосфері невимушеного спілкування зі своїм співгромадянином, тобто генетично були пов'язані з характером соціальних відносин між ними, можна стверджувати, що філософування для елітів було органічною складовою їх соціального буття, а останнє, в свою чергу, з необхідністю породжувало потребу у філософуванні як інтегрованому у «матерію» повсякденності запиті на поняттєво-логічне мислення та відповідну йому «калокагатійно» вибудовану чуттєвість. Таким чином, філософія виявлялась «вплетеною» в людську соціальність як таку, ставала чи не найважливішим чинником утворення («образовання») людини як цілісної, здатної теоретично мислити та теоретично (естетично) почувати, соціальної активної, освіченої істоти. Власне мисленнєвим аналогом такого роду соціальної практики, властивої, насамперед, класичній античності, була, як відомо, діалектика, що, за Платоном, є вмінням підносити до єдності те, що є розрізненим, і, навпаки, вбачати в єдиному різне.

Отже, можна, на нашу думку, говорити про те, що етосом діалектичної філософії і була практика формування цілісної, взятої в єдності її мисленнєвих та почуттєвих характеристик, особистості, тобто практика, по-суті, освітня. Ефективність такої практики, як це видно на прикладі Сократа – цього, чи не найуспішнішого педагога в історії людства, – забезпечувалась, як відомо, засобами майєвтики, тобто «мистецтвом» наставника перебувати під час навчання-бесіди в позиції своєрідного «позазнаходження», бути непомітно й, водночас, дієво присутнім в мить народження в душі свого співрозмовника істинного в його як гносеологічному, так і етико-естетичному сенсі знання. Однак, слід зазначити, що таке «повивальне мистецтво» є не стільки показником того, що сьогодні називають педагогічною майстерністю вчителя, скільки результатом роботи правильно налагодженого механізму досягнення розуміння (знання), тобто вміння поняттєво мислити, виробляти поняття. В свій час Кант зауважував, що володіння поняттям предмета, «понимание» – це вміння відтворити в уяві спосіб його виникнення, побудови. І якщо взяти до уваги саме цю обставину і виходити з того, що в понятті (розумінні) схоплюється не сама річ як така («річ-у-собі»), а усталений, колективно вироблений та мисленнєво (логічно) відтворюваний спосіб її суспільного функціонування, то буде легко збагнути, чому без повноцінного (товариського, за Сократом, любовного), «живого» спілкування, в етосі якого й виникає інтенція до віднаходження «рівновіддаленої» від всіх його учасників об'єктивної істини, спілкування як внутрішньої форми навчання, до якого на рівних залучений і вчитель, і учні, годі й сподіватися на можливість формування у свідомості останніх справжнього, глибокого, доведеного до рівня переживання (переконання) знання і здатності до творчо-пояттєвого (діалектичного) мислення. Зрозуміло, що таке знання, як і будь-яке знання взагалі, не може бути моральнісно нейтральним, як це здається позитивістськи орієнтованому мисленню. За позірною моральною нейтральністю знання найчастіше ховається етос насильства (згадаймо виголошене Беконом гасло: «Знання – це сила», котре й задавало ціннісну спрямованість науки в Новий час).

Звісно, філософія, якщо її тлумачити як феномен культури, може перебувати в кореляції з різними практиками і в цьому її практичному заломленні може інспірувати різні етоси. Та, попри всю можливу варіативність таких етосів, незмінним залишається її транскультурне, трансісторичне осердя, яке й конститує людину як істоту розумну, мислячу. Таким осердям, на думку В. Малахова, є «зусилля ясного розуміння» [3, с. 84]. Немає, очевидно, потреби зайвий раз підкреслювати, що формування здатності та готовності таке зусилля відтворювати в повсякденному житті людини і має бути метою її залучення до філософії і головним завданням справжньої (несимуляційної) освітньо-педагогічної роботи загалом.

Однак, при цьому виникає питання, як слід організувати таку роботу? Як побудувати таку систему навчання, зокрема, вивчення філософських дисциплін, яка, з одного боку, давала б можливість викладачеві якнайповніше репрезентувати перед студентом усю палітру вироблених в історії філософської думки ідей, перебуваючи при цьому в позиції «позазнаходження», «об'єктивності», особистої «незацікавленості», тобто знаходитися «поза філософією», бути саме її викладачем, таким собі «ретранслятором» філософії, а з іншого – самому ці ідеї генерувати, тобто, по-суті, філософувати, втягуючи у цей процес і думку студента. Якщо умовою першого є належна поінформованість та добре володіння необхідним обсягом матеріалу, методикою його викладу, а, отже, й здатність певною мірою дистанціюватися від цього матеріалу, оперувати (маніпулювати) ним, що набувається з досвідом (щоправда, досвідчений викладач – не завжди добрий викладач), то друге, навпаки, вимагає повноти власної присутності в матеріалі, занурення в нього. В цьому сенсі викладач філософії в аудиторії, як і актор на сцені, має завжди «грати всерйоз», бо інакше він, замість виховання в слухачеві бажання та вміння робити уже згадуване зусилля ясного розуміння, індукуватиме, як сказав би К'єркегор, в його свідомості лише відображення філософських тем, подобу, симулякр філософії, що й породжує так властиву значній частині нинішнього студентства відразу до неї. Але й надмірна захопленість цією грою, прагнення «пропустити філософію через себе» також містить небезпеку для неї, загрожує втратою її об'єктивного змісту, викликає небезпеку перетворення філософії в суто естетську забаганку. Щоб уникнути подібних недоречностей, слід, очевидно, знайти якнайточнішу відповідь на питання стосовно мети та форм існування університетської філософії (що намислимо без розуміння філософії університетської діяльності в цілому) та подолати узвичаєне в свідомості значної кількості освітян (філософів-освітян в тому числі) суто схоластичне розуміння університету як школи, щоправда, вищої, у якій відношення «викладач – студент» за інерцією вибудовується як відношення педагогічне. Університет – не школа, а студент – не дитина, яку треба вишколити: щоб ясність розуму стала особистісною потребою людини, аж ніяк недостатньо простого вивчення (запам'ятовування) нею змісту хай навіть найгеніальніших філософських творів. Необхідно цю ясність якнайчастіше особистісно переживати, безпосередньо відчуваючи себе відповідальним за долю істини, розкрити яку тобі довірено усім людським загалом. Але ж давно відомо (особливо, педагогам) про те, що подібні відчуття є невід'ємним елементом переживання людиною своєї суспільності, і виникають вони лише тоді, коли виникає справжня людська колективність (ідеальна комунікативна спільнота, за Апелем). Як зазначав В. Босенко, «...студент навчається не стільки безпосередньо від викладача, скільки від колективності, котра організовується і спрямовується викладачем так, щоб це загальне найбільш ефективно ставало надбанням кожної окремої особистості» [2, с. 306]. «Викладач – не передавач, розношувач знань, а організатор формування того, що навіть не є просто знанням і що формулюється, здійснюється у власне спілкуванні, однак спілкуванні не між викладачем, з одного боку, і студентом – з іншого, а спілкуванні всіх, включаючи викладача. Лише через спілкування (колективність) загальне суспільних відносин перетворюється в поняттєве загальне» [2, с. 307]. До сказаного можна було б додати, повертаючись до проблеми етосу, що ясність розуміння чогось виникає там, де вже існує ясність стосовно себе: непрозора (відчужена) для себе свідомість і зовнішній предмет знає (має) лише у його зовнішній, тобто об'єктній формі.

«Прозорість» свідомості ж неможлива в «непрозорих», відчужено-речових стосунках між її носіями, тобто поза етосом сутнісного, «глибинного» (Г. Батищев) спілкування. В цьому сенсі можна, наслідуючи Сократа і К'єркегора, ще раз нагадати про те, що істина – це тільки (і не стільки) характеристика того, що ти знаєш, скільки характеристика того, як ти бутевуєш, в якому відношенні зі світом (з Іншим) ти перебуваєш. Істинний ейдос невід'ємний від істинного етосу.

**Висновки.** Ведучи мову про дієвість реформування нашої університетської освіти слід, на нашу думку, виходити із ідеї єдності (тотожності) форми та змісту, тобто ідеї збігу способу функціонування освіти та цілей, які стоять перед нею. Якщо мету освітньої діяльності університету вбачати, насамперед, у формуванні суб'єкта знання, здатного самостійно це знання видобувати, а не покладатися на те, що хтось (середня школа) вже про це подбав, то необхідно, по-перше, остаточно покінчити із університетським школярством, засилля якого має місце сьогодні. По-друге, надати студентському самоврядуванню реальних, а не бутафорських вимірів (на кшталт збільшення кількості студентів у всіляких радах та органах). Й, по-третє, вибудувати навчальний процес у такий спосіб, щоб студент разом із викладачем були повноправними співучасниками наукового пошуку, здійснюваного саме в аудиторії, а не за її межами. Звісно, для цього треба радикально переосмислити узвичаєні погляди на форми проведення навчальних занять, подолати застарілі підходи та вимоги до лекцій та семінарів, дозволити вільне їх відвідування студентами тощо. Лише такого роду освітні реформи, наслідком яких має бути нова якість випускника університету, спроможні не лише наблизити нашу освіту до європейського рівня, а й, можливо, в чомусь і перевершити його. Адже той, хто прагне лише когось наздогнати, приречений завжди бути позаду.

#### Список використаної літератури

1. Баранец Н. Г. Метаморфозы этоса российского философского сообщества в XX веке: монография: в 2 ч. – Ч. 2 / Н. Г. Баранец. – Ульяновск: УлГУ, 2008. – 408 с.
2. Босенко В. А. Воспитать воспитателя (над чем не работают и о чем не спорят философы) / В. А. Босенко. – К.: изд-во «Льбидь» при Киев. ун-те, 1990. – 322 с.
3. Малахов В. А. Этос философии // Виктор Малахов. Уязвимость любви. – К.: ДУХ І ЛІТЕРА, 2005. – С. 59-108.
4. Потоцька Ю. І. Образ філософа у просторі сучасної культури. Європейсько-американський діалог [Текст]: Автореф. дис... канд. філос. наук: 09.00.04 / Потоцька Юлія Іванівна; Харківський національний ун-т ім. В. Н. Каразіна. – Х., 2003. – 18 с.
5. Разова Е. Л. Насущность этоса // Vita Cogitans: Альманах молодых философов. – Вып. 3. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003. – 284 с.

Одержано редакцією 22.06.2014

Прийнято до публікації 21.08.2014

**Аннотація.** *Процишин В. М. Этос философии и образовательная реформа. В статье на основании актуализации проблемы этоса философии делается попытка переосмысления ее места, задач и способа существования в современном образовательном пространстве. Под этим углом зрения осуществляется попытка сопоставления когнитивного и социально-коммуникативного (этосного) содержания философствования как такового с соответствующими учебными практиками, взятыми в их исторической ретроспективе. Отстаивается идея существования внутренней связи между господствующими во время обучения формами общения (характером социальных отношений) в их вертикальном и горизонтальном измерении и ценностной определенностью знаний, которые в этих формах возникают. Как конститутивную для философского этоса (нравственного самоопределения человека в мире) автор рассматривает сократическую практику диалогического общения, воспроизведение которой в условиях образовательной деятельности истолковывается также и как наиболее действенный способ превращения знаний в убеждения. Акцентируется внимание на существенных различиях между университетским и школьным образованием, осознание которых рассматривается как предпосылка успешного реформирования образовательной деятельности университетов в условиях ее приближения к европейским образовательным стандартам.*

**Ключевые слова:** *этнос философии, образовательная деятельность, формы общения, реформа образования, университетская философия, философская практика.*

**Summary. Prozyshyn V. M. Ethos of philosophy and education reform.** *On the basis of updating the problems of ethos of philosophy is made an attempt to rethink its position, objectives and mode of existence in today's educational environment. From this perspective the author carries out a comparison of the cognitive and social-communicative (ethical) content of philosophizing itself with relevant teaching practices, taken in their historical perspective. The article advocates the idea of the existence of an intrinsic link between dominant while studying forms of communication (the nature of social relations) in their vertical and horizontal dimensions and valued definiteness of knowledge acquired in these forms. As constitutive for philosophical ethos (moral self-determination of man in the world) the author regards the practice of Socratic dialogue communication, reproducing of that in the conditions of educational activity is interpreted also as the most effective method of transformation of knowledge into persuasions. Attention is accented on substantial distinctions between university and school education, awareness of which is examined as pre-condition of successful reformation of educational activity of educational activity of universities in the conditions of its approaching to the European educational standards.*

**Key words:** *ethos of philosophy, educational activities, forms of communication, education reform, university philosophy, philosophical practice.*

УДК 1(075.8)

S. D. Pyanzin

### CATEGORIES, ATTRIBUTE AND BASIC MODES OF SOCIAL REALITY

*This article analyzes the dialectic of central concepts in the social philosophy – «society» and «social reality» in their ontogenesis and phylogenesis, and the identification of the content of social reality as a social and philosophical category and finding the theoretical and methodological bases of its definition, because the content of this category is a subject area as social philosophy so the specific social sciences. The author traces the theoretical reflection of social reality in social search to find the common denominator for its adequate understanding. Particular attention is given to identifying the defining characteristics of social reality as a form of society existence. The article clears up the question why social reality is described by ten categories: social essence, material and ideal, objective and subjective, organized, ordered, structured, dynamic, stratified, communicative, institutionalized, and it is necessary to consider the essence of the first of them. The author argues the position that social reality exists only in the specific historical forms, and all historical humanity is the first level of its implementation. This, in turn, allows us to trace the meaning of «society» at different levels of abstraction and to identify the attribute and main modes of social existence.*

**Key words:** *social reality, society, category, essence, attribute, modus.*

**Formulation of the problem.** A concept “society” is central in social philosophy, however offered in philosophical literature its definitions are very diffuse, contradictory and they complicate the analysis of the realities of public life. Many definitions are too generalized and abstract, except those that determine society through the form of motion of matter or the system of relations. Often “society” is determined through a concept of “activity” and “communication”, when it is regarded as a totality of the historically formed forms of joint activity and communication of the people. Undoubtedly, the activity and communication are the major constituents of society, but these descriptions can not embrace all variety of forms of social entity. Similarly the maintenance of concept “society” can not be reduced to the interpretation of society as totalities of people, ideas, values and so on.

Social philosophy must give the most generalized definition to the concept “society”, because it is its central concept. It is necessary to talk that society is such formation of the universe, that arrives at the root, on the one hand, of the nature, and on the other – it exists as the supernatural phenomenon. Thus – supernatural, but not biological or some other phenomenon, as it has materially-ideal and objectively-subjective descriptions. These descriptions are obvious and have a status of philosophical axioms.