

українського суспільства, доцільно визначити такі риси. Перш за все це дефіцит волі до суспільного будівництва. Влада розглядається як засіб до багатства, а не як спосіб служіння (про що переконливо довів М. Вебер, характеризуючи типи правління і правителів). Другим чинником є недостатність і низька якість соціального знання принципів облаштування соціального порядку, розуміння загальних «правил гри». Пануючу метафору «лодини як гвинтика» необхідно замінити усвідомленням людини як менеджера соціуму і світу. Зрештою одним з потужних чинників неімплементованості в соціальне тло моральних норм і цінностей є їхня мінімальність та неартикульованість ані в ЗМІ, ані в системі освіти, зокрема відсутність повноцінної навчальної дисципліни етики, одним із завдань якої є формування здатності до соціальної інтеграції на засадах базових цінностей.

Серед деяких інтелектуалів побутує думка про те, що чинниками соціальної кризи є занепад моралі і поширення аморальних вчинків, тобто занепад індивідуальної етики. На мою думку, така позиція є радше моралізаторською, ніж активістсько-конструктивістською. Слід казати про соціально-гуманістичний потенціал соціальної етики, якою конститується суспільство, і про механізми утворення належного соціального порядку. В теоретичній сфері моралі таке завдання ускладнюється двома чинниками: по-перше, відмова багатьох провідних напрямів сучасної філософії від остаточного обґрунтування етичної раціональності (апеляція до випадковостей, містики, провиденції, тобто знецінення віри у спроможності людського розуму), і по-друге, неоднозначність, складність імплементації етичних норм в живу тканину соціальності і це вимагає розширення прикладних етик (деонтологій різних сфер людського існування: господарчої та підприємницької етики, професійних моральних кодексів – інженерних, педагогічних, адміністративних, лікарських тощо).

Функція соціальної етики виявляється у здійсненні нею на методологічних засадах принципу універсальної взаємності процедур нормативного обґрунтування суспільних, групових та індивідуальних відносин. Якщо принцип взаємності в традиційній етиці орієнтується на формування чеснот індивіда, то в соціальній етиці здійснюється пошук соціальних підвалин для реалізації принципу взаємності через обґрунтування ціннісного горизонту функціонування соціальних інституцій, імплантуючи в них морально-етичні ідеали через порозуміння людей щодо базових цінностей свободи, справедливості, солідарності, толерантності.

Загальний філософсько-соціологічний аналіз стану і провідних тенденцій розвитку сучасного суспільства унеобхіднює такий самий аналіз інституцій освіти. Він пов'язаний з окресленою засадничими цінностями ліберального суспільства головною метою, а саме – формування людини, яка б відповідала «викликам часу». Освіта має зробити людину здатною до критичного осмислення і своєї екзистенції, її існування суспільства і людства загалом. Аби зреалізувати свій гуманістичний потенціал, вона має допомагати людині орієнтуватись у складному, в техніко-технологічному та соціокультурному аспектах суспільстві, сформуванати навички володіння та використання дедалі зростаючими потоками інформації, а також обсягом і якістю розваг. Здобута у молоді роки освіта повинна мати креативні можливості допомагати людині невпинно, протягом

усього життя, набувати й вдосконалювати власний життєвий досвід, накопичувати його та передавати наступним генераціям.

Аби українські освітянські інституції долучилися до світового досвіду освіти з пріоритетом цінностей гідного людини суспільства має змінитися педагогічна парадигма від суб'єкт-об'єктної на суб'єкт-суб'єктну (певною мірою цьому слугує розпочата робота у межах Болонського процесу). Йдеться про подолання усталеного типу відносин викладач-студент як відносин авторитетної особи й вихованця, іншими словами, того, хто знає й того, хто не знає, але все ж таки хоче знати. Заступити такі стосунки має спілкування, що імплікує інтерсуб'єктивність як симетричність стосунків з боку їхньої форми, тобто рівноправне спілкування, що виключає нерівність, так би мовити «потоїбічність» викладача і «поцейбічність» студента. Авторитет викладача виявляється через його визнання з боку студентів. За умов переорієнтації вищої освіти з потреб задовольняти вимоги загального, державного чи людства загалом, а вже потім конкретної людини (авторитарно-ділова освіта), на забезпечення потреб насамперед людини і, зрештою, суспільства (свободно-індивідуальна освіта) складається ситуація, яку покликани розв'язати сучасні філософські курси, зокрема практичної філософії, соціальної етики, філософії мови, соціолінгвістики тощо.

Ще одне важливе зауваження стосовно організації програми реалізації зміни цінностей торкається того аспекту, що традиційного досвіду аби впоратись із сучасним понадскладним суспільством вже бракує. Зростає загроза того, що соціальні процеси можуть виявитись такими, які не підкоряються людському розуму. В пригоді можуть послужитись теорії моральних почуттів, в яких наголос робиться не на розум, а на відчуття, зокрема моральні – прийняття чи неприйняття конкретного соціального проекту. Аби увесь загал, який бере участь у визначенні вкрай необхідних цінностей і норм, за якими має функціонувати суспільство, не перетворилося на незрозумілу балаканину, люди, які сперечаються, мають домовитись про апріорні універсальні вихідні посилки. Етичним дискурс стане тоді, коли люди без примусу базуватимуть свої аргументи на Кантових принципах свободи волі і автономності людського розуму, завдяки яким етика посідає своє неповторне місце у людській рефлексії як реалізація принципу взаємності.

Способами дістатися згоди щодо базових цінностей виступають різні дискурсивні практики, які творяться у соціальних сферах, зокрема й в освітянській. Специфіку таких практик сьогодні доцільно аналізувати в контексті Болонського процесу. Ставлення українських інтелектуалів до цінностей Болонського процесу неоднозначне. В ньому вбачають дві полярні освітні тенденції: до технократизації та до гуманізації. Я переконана, що активно-творче ставлення топ-менеджерів освіти до її цінностей та механізмів їхньої реалізації з огляду на рамковий порядок ліберально-демократичного суспільства, сприятиме консенсуальному рішенню з урахуванням прав людей, які замовляють освітянські послуги. Референтними в такому випадку є свобода вибору молоді людиною концепції та стратегії освіти, університету як їхнього осередку, міста, країни, культурного середовища, соціальних стандартів, зрештою норм і

правил повсякденності, в яких, на її думку, можливим стає особистісна реалізація. Задля реалізації вищої цінності – свободи людини – основний корпус професорсько-викладацького складу українських вищих навчальних закладів (переважно названих університетами) готовий терпіти недолугості кредитно-модульної системи.

Аби вписати цей Болонський процес в цілісне суспільство, треба його проаналізувати як такий, що є впливовим щодо різних соціальних підсистем – політико-правової, інтелектуально-гуманітарної, національно-духовної, традиційно-ментальної тощо. Системно-функціональний аналіз забезпечить нас вартісним (корисним) знанням тільки за умов того, що мету Болонських процесів (вищу мету, тобто благо, за Аристотелем) ми позначимо як метафізичну. Вона полягає у тому, щоб людина як потенційність знайшла шлях до себе через Іншого, отже стала людиною, набула для себе актуальності, іншими словами, набула якостей людськості. Проте метафізичність мети не виключає її прагматичність, а саме – намагання вписати український освітнянський простір в світові процеси його перетворення за умов інформаційного і глобалізованого суспільства. За допомогою освіти людина набуває здатностей не тільки пізнавати й перетворювати світ, не тільки аналізувати суще (факти) і прогнозувати майбутнє, а й відповідати за те, аби це майбутнє мало б можливість стати сущим (термін «глобалізований світ» містить у собі складову «екологічної безпеки»). Тематизація відповідальності людини за майбутнє (при цьому майбутнє треба розуміти не тільки в природно-фактичному аспекті, а й в аспекті гуманістичному, пам'ятаючи відповідь Сократа: «Я поціную не життя як таке, а життя гідне») з дискурсів технологічного-екологічного переміщується у практично-етичні. Вочевидь ці дискурси стають когерентнішими.

Якщо обмежити сферу усвідомлення проблем етосу, з одного боку, соціальною етикою як наукою, а з іншого – Університетом як осередком автономії розуму [3], то усі імплікації з конкретно-етичних міркувань знаходяться у площині істини (як цінності науки) і свободи (як природного стану автономного розуму). На яку ж істину має спертися соціальна етика в Університеті? Відповідаючи на запитання, ми звужуємо соціальну етику до навчальної дисципліни і розглядаємо її в культурно-смысловому полі Університету як навчального закладу і форми комунікації, в якому студенти зосереджуються на знанні, байдужому до вигод [3]. Отже, знання є добро, універсальне знання – благо. Знання студент набуває через комунікацію з Іншим (професором, аспірантом, студентом). І тут студент потрапляє у ситуацію «Сцилли і Харибди» – між авторитетом (який символізується певним чином і здійснює у такий спосіб насильницький вплив) і власним автономним розумом (який засадничений, за І.Кантом, свободою). Завдання викладача полягає не у тому, аби відтворити для студента певний зміст життєвої стратегії і навіть не допомогти йому в такій творчості (це суто особистісна проблема), а, по-перше, вказати на те, що така ситуація вибору є дуже загрозливою, бо вона може вщент зруйнувати персональну ідентичність і

перетворити студента на гайдегерівський *das Man*; по-друге, бути інтелектуальним гарантом того, щоб усілякі страхи нездійснення устремлень, зневіра в «мужність користуватися власним розумом» (І. Кант) не блокували б індивідуальних вольових зусиль; і, по-третє, довести те, що етичний принцип універсальної взаємності як регулятивний чинник людської дії може ефективно функціонувати за умов конкретних соціальних (дискурсивних) практик. Структурними елементами таких практик є індивід як учасник певної інтерсуб'єктивної форми життя і мова як інструмент презентації цього індивіда з метою порозуміння.

Таким чином, ми звузили поле рефлексії до напруження між мовою і автономним розумом. При цьому мову треба розуміти не тільки як умову вербальної комунікації, не тільки як універсальний засіб оприлюднення будь-яких смислів, а й як трансдисциплінарну модель найрізноманітніших типів людської життєдіяльності [4]. Університет як топос розуму і форма виявлення раціональності, будучи академічним закладом, наслідуює і зберігає – через сукупність своїх факультетів – засоби втілення здатності пізнавати і свободу знати.

У процесі викладання навчальної дисципліни «соціальна етика» на факультеті соціології і права НТУУ «КПІ» ми обмежуємо свою компетенцію етичними рефлексіями і оперуємо науковими поняттями, якими студенти вже оволоділи і вільно оперують. Такий навчальний план, за яким соціальна етика викладається на старших курсах, створює належні умови для застосування у навчальному процесі методу ділової гри. Мета цього методу – практичне випробування кожним студентом навичок компетентної участі в тематизованому дискурсі. Умови успішного застосування такої форми практичного заняття такі: студенти без допомоги викладача обирають тему дискурсу, розподіляють ролі, встановлюють регламент, формують умовний змістовий результат дискурсу, стежать за тим, аби процедури дискурсу не були порушені.

Аби такі віртуальні дискурси у формі ділової гри не перетворилися на ток-шоу, а навпаки мали б евристичний потенціал і надавали молодим людям навички аргументації, в курсі соціальної етики ми розглядаємо теорію мовленнєвих актів, яка розроблялась в межах аналітичної філософії. Треба зауважити, що часто-густо дуже складно віддиференціювати теоретичну лінгвістику від філософсько-світоглядного підходу до мови і мовлення. Проте така візія сучасної культурно-мовленнєвої ситуації як західної, так й української вкрай потребує виконання трьох завдань. По-перше, пояснення філософсько-методологічного підходу до мови, структури дієвості якої у вигляді інтенції свідомості є конститутивними щодо реальності людського буття як життєвого світу (*Lebenswelt*). По-друге, оскільки мови існують як мовні ігри (концепт «пізнього» Л. Вітгенштайна), зміст і значення яких виявляються через засоби застосування граматичних, синтаксичних і семантичних правил, остільки дослідницьким завданням є мовна прагматика. Третє – стосується практичного втілення філософсько-теоретичного дослідження мовленнєвих актів у педагогічному процесі.

У межах лінгвістичної парадигми у філософії ХХ ст. актуалізуються прагматика мови, зокрема проблема мовленнєвих актів. Ця тема з'являється у дослідженнях Л. Вітгенштайна як детальний аналіз фактичного застосування природної мови з метою усунення непорозуміннь, що виникають внаслідок її неправильного використання [5]. В межах аналітичної філософії цією проблемою переймався Дж. Остин [6]. Розглядаючи можливість пізнання «чужих свідомостей» і його відбиття у мові, він плекав надію на те, що результатом його наукової діяльності стане нова дисципліна – лінгвістична феноменологія як симбіоз філософії й лінгвістики.

Мовленнєвий акт як комунікативний можна описати за допомогою термінів «когнітивна подія» і «ментальне виробництво людини». Він передбачає, що взаємини мовців здійснюються у площині трьох складових – загального контексту і ситуації мовлення, мови як кода та індивідуальних повідомлень як теми. Мовленнєвий акт долає межі когнітивної діяльності, оскільки містить у собі різні перцепції та аперцепції – візуальні, фонетичні, емотивні, неартикульовані конотації тощо. Звідси постає проблема складності експлікацій з процесу мовлення іманентних безпосередніх, тобто вбудованих у дорефлексивний життєвий світ (Lebenswelt) мовців, смислів або навпаки навмисно закодованих цілей. Дж. Остин як один із фундаторів теорії мовленнєвих актів розробив концепцію локутивних, іллокутивних та перлокутивних актів.

Локутивний акт – це мовлення само по собі; іллокутивний – мовлення, пов'язане зі здійсненням певної мовної функції – запитання, оцінки, наказу тощо; перлокутивний – мовлення, пов'язане з ефектом цілеспрямованої дії, яка спрямована на слухача.

В конкретних формах мовної комунікації, що зорієнтована на вирішення повсякденних проблем, має місце подвійний процес. З одного боку, це широкий комплекс розробки в межах панівного політико-правового поля, що визначається морально-етичними конотаціями, програм і відповідних механізмів їхнього запровадження як актуальних для індивідуального буття в аспекті гуманізації. Цей підхід передбачає генералізацію інтересів і цінностей. З другого, – це безпосередня комунікація викладача із студентами з метою досягнення порозуміння, що виявляється через механізми наочного втілення, матеріалізації комунікації. І цей підхід передбачає індивідуалізацію інтересів і цінностей. Задля успіху таких взаємин, які вибудовуються не на підставах «авторитетний викладач і невіглас-студент», коли втілюється або повне (некритичне) панування позиції викладача або пасивне її засвоєння з боку студента, наочно постає потреба застосувати усі три акти – загального контексту, мовних кодів та індивідуальних повідомлень.

Дискусії, які точаться серед науковців-філософів, насправді не подіпають свого наукового середовища, вони майже не присутні в ЗМІ. І це не тому, що українська філософія є недостатньою «берегинею раціональності» (Ю. Габермас), а філософи не спроможні донести свій біль до широкої аудиторії, а тому, що таким є стан ду-

ховності. Так, об'єктивні чинники освітянського процесу існують, їх треба досліджувати, ними не варто нехтувати, а й не брати на себе відповідальності за освіту, її цінності та норми, за реалізацію прав тих, хто користується освітянськими послугами, викладачі не можуть, бо тоді ми опиняємось у ситуації втрати смислу. Треба аргументовано презентувати свою позицію. Задля цього я наведу думку М. Фуко про те, що гуманітарні науки досліджують те, що є між людиною як істотою, яка живе, працює, користується мовою і тим, що саме дозволяє їй знайти відповіді на питання: що є життя, в чому полягає сутність і закони людської праці і як взагалі можливо розмовляти аби бути зрозумілим [7].

Підсумовуючи аналіз етичного стану українського суспільства, можливостей його філософсько-моральної рефлексії в контексті комунікативно-герменевтично-семіотичної парадигми, слід зазначити, що така рефлексія «потребує співвіднесення феноменологічного та дискурсивно-комунікативного методів дослідження, які могли б виявити їхню взаємодію та доповнювальність» [8].

Бібліографічні посилання

1. **Єрмоленко А. М.** Комунікативна практична філософія. Підручник [Текст] / А. М. Єрмоленко. – Лібра, 1999. – С. 7–8.
2. **Фромм Э.** Человек для себя [Текст] / Э. Фромм. – Мн.: Коллегиум, 1992.
3. **Мінаков М.** Криза ідентичності Університету [Текст] / М. Мінаков // Філософська думка. – 2004. – № 4. – С. 55–90.
4. **Лук'янець В. С.** Сучасний науковий дискурс: Оновлення методологічної культури [Текст] / В. С. Лук'янець, О. М. Кравченко, Л. В. Озандовська. – К., 2000. – С. 20.
5. **Вітгенштайн Л.** Tractatus Logico-Philosophicus; Філософські дослідження [Текст] / Л. Вітгенштайн. – К.: Основи, 1995. – 311 с.
6. **Остин Дж.** Как совершают действия при помощи слов? [Текст] / Дж. Остин // Остин Дж. Избранное. – М.: Идея-Пресс, Дом интеллектуальной книги, 1999. – 332 с.
7. **Фуко М.** Слова и вещи. Археология гуманитарных наук [Текст]. – СПб., 1994. – 373 с.
8. Громадянське суспільство в Україні за доби глобалізації: ціннісно-нормативне та інституційне забезпечення його розбудови [Текст]. – К., 2007. – 160 с.

Надійшла до редколегії 24.01.11