

3. Межуев В. Диалог як спосіб міжкультурного спілкування в сучасному світі / В. Межуев // Філософська думка. – 2011. – №4. – С.96–97.

4. Мосиенко Л. В. Генезис педагогического знания о диалоге / Л. В. Мосиенко // Вестник ОГУ. – 2009. – №11(105). – С.157.

5. Скубашевська Т. Проблема толерантності у зрізі міжнародного діалогу // Практична філософія. – К., 2004. – №4. – С.108–113.

6. Яковец Ю.В. Глобализация и взаимодействие цивилизаций / Международный институт П. Сорокина– Н. Кондратьева. – М.: ЗАО “Изд-во “Экономика”, 2001. – 346 с.

References

1. Vasylenko I.A. Dialog civilizacij: sociokulturne problemy politicheskogo partnerstva.– М.: Editorial, 1999. – 272 s.

2. Kirjakova A. V. Akseologicheskij podhod k formirovaniju etnicheskij tolerantnosti studentov / A. Kirjakova, O. Judina // Vestnik OGU. – 2005. – №12. – С.31.

3. Mezhuiev V. Dialog jak sposob mizhkulturnogo spilkuvannja v suchasnomu sviti / V. Mezhuiev // Filosofska dumka. – 2011. – №4. – С.96–97.

4. Mosienko L. V. Genezis pedagogicheskogo znanija o dialoge / L. V. Mosienko // Vestnik OGU. – 2009. – №11(105). – С.157.

5. Skubashevska T. Problema tolerantnosti u zrizi mizhnarodnogo dialogu // Praktychna filosofija. – К., 2004. – №4. – С.108–113.

6. Jakovec Ju. V. Globalizacija i vzaemodjeystvie civilizacij / Mezhdunarodnyj institut P. Sorokina – N. Kondratjeva. – М.: ЗАО “Izd-vo “Ekonomika”, 2001. – 346 s.

Hanas U., PhD, Associate Professor of Philosophy, State University “Uzhhorod National University” (Ukraine, Uzhgorod), uliana_hanas@ukr.net

Sociocultural aspects of interethnic partnership and dialogue

The process of intercultural communication as a whole relationships in the perception of other cultures has been investigated. There has been established urgency of intercultural dialogue as a result of the application of communication innovations. It was found meaningful lines and forms of mutual exchange of sociocultural dialogue and communication processes. The role of cultural borrowings as enrichment of national value system has been considered as well as was examined the interaction of cultures as a manifestation of the new forms of spiritual guidance by external pulses.

Keywords: culture, communication, dialogue, interaction, processes, sociocultural, problems, axiological approach, partnership.

Ханас У., кандидат философских наук, доцент кафедры философии, ГВУЗ “Ужгородский национальный университет” (Украина, Ужгород), uliana_hanas@ukr.net

Социокультурные аспекты межэтнического партнерства и диалога

Исследован процесс межкультурной коммуникации как целостность взаимосвязей в восприятии культур других народов. Обоснована актуальность развития межкультурного диалога в результате применения коммуникативных новшеств. Выявлено содержательные направления и формы взаимного социокультурного обмена в диалогово-коммуникативных процессах. Изучена роль процессов заимствования культурных образцов как взаимообогащение народа новой ценностной системой. Проанализировано взаимодействие культур как проявление новых форм духовных ориентиров под влиянием внешних импульсов.

Ключевые слова: культура, коммуникация, диалог, взаимодействие, процессы, социокультурный, проблематика, аксиологический подход, партнерство.

* * *

УДК 141.7:316.42

Зінченко В. В.,

доктор філософських наук, професор Інституту суспільства Київського університету ім. Б. Грінченка; головний науковий співробітник Інституту вищої освіти Національної академії педагогічних наук України (Україна, Київ), mykhai@ukr.net

СТРАТЕГІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ІНТЕГРАЦІЇ ПАРАДИГМ ГЛОБАЛЬНОГО РОЗВИТКУ І ГУМАНІТАРИЗАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА: СВІТОГЛЯДНІ ЗАСАДИ СОЦІАЛЬНОЇ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена фундаментальним проблемам і ціннісним стратегіям освіти. Розглядається вплив тенденцій глобалізації на процеси в суспільствах в умовах трансформації транзитивних систем. Обґрунтовується необхідність плюралізму парадигм при розробці нових підходів до предмету філософії освіти.

Ключові слова: модернізація, глобалізація, філософія освіти, цінності, соціальний розвиток, педагогічна парадигма.

Активне виділення проблем освіти в якості спеціального предмета філософських досліджень у нашій країні відбувається ще з початку 1990-х років, що пов'язано як зі спробами реформування системи освіти в умовах “перебудови” процесів, так і з актуалізацією проблем освіти, характерною для соціальної теорії і практики розвинених країн Європи та Північної Америки. До цього, приблизно з 1960-х років, інтерес до проблем освіти в більшій мірі виявляла соціологія, переважно на рівні емпіричних досліджень. Крім цього, як у масовій свідомості, так і у частини наукового співтовариства склалася міцна установка на педагогіку як провідну і практично єдину науку, предметом якої є освіта. Ця установка до останнього часу визначає позицію ряду представників педагогічної науки, яку можна визначити як прагнення до чіткого, “адміністративного” поділу сфер дослідження між педагогікою і філософією. У той же час простежується явна криза в сфері теоретичної педагогіки як результат: а) краху авторитарної радянської педагогіки, заснованої на ідеї формування і (або) розвитку педагогічними засобами особистості з заданими параметрами поза обліком соціокультурних реалій; б) автаркції, “самодостатності” вітчизняної педагогічної науки. Зростаючий інтерес теоретичної педагогіки до філософським дослідженням освіти обумовлений не тільки внутрішньою логікою розвитку педагогічного знання, але втратою ціннісних та предметних орієнтирів традиційного педагогічного теоретизування.

Процес інституціалізації філософії освіти в Україні збігається з періодом предметного самовизначення вітчизняної соціальної філософії. Відмова від історичного матеріалізму як загальносоціологічної теорії поставив вітчизняну соціальну філософію, також як і соціологію, перед проблемою визначення власного теоретико-методологічного статусу і вибору парадигмальних засновків дослідницької діяльності. Говорячи про сучасний стан соціальної філософії, ми маємо справу не з визначеною наукою чи сферою діяльності, а з більш-менш визначеною сукупністю понять, яка змінює свою позицію у філософії і культурі, що утворює по суті нову стилістику в філософському осмисленні соціального буття. Такий стан притаманний не лише для вітчизняної, але й західної соціальної філософії, більше того, з одного боку, комплекс соціально-філософських проблем, крім відносно

предметної самостійності, “розпорошено”, він розосереджений у ряді інших філософських дисциплін – філософії історії, філософії права, онтології, гносеології, етики, естетики і т.д., з іншого – ряд дослідників відзначають активне проблемно–предметне зближення соціальної філософії з історичним і соціологічним знанням. Уявляється, що зазначена особливість у розвитку соціальної філософії є відображення відомої тенденції до “проблемного” розвитку галузей філософського знання, яка поступово, але впевнено зміцнює свої позиції поруч з “предметним” розвитком. Слід відзначити також зміщення фокусу західної соціально–філософської рефлексії до проблем соціальності: принципів соціального життя, які знаходяться в основі соціальної динаміки, взаємодії суцього з “людським–проективним”, що не може не звертати увагу філософа на традиційні для соціології проблеми соціальної взаємодії, усієї сукупності зв’язків і відносин, які прийнято називати соціальними. Аналіз дискусій останніх років із зазначеної проблеми дозволяє виявити те спільне, що об’єднує різні методологічні і світоглядні позиції соціальних філософів: предметна специфіка соціально–філософського знання може бути визначена як виявлення та аналіз граничних підстав соціальної реальності – всього того, що має відношення до взаємодії або свідомої доцільної діяльності людей, яка виступає “матрицею” соціальності. Незалежно від того, що може розглядатися в якості цього граничного засновку – виробничі відносини, міжсуб’єктна комунікація, колективна діяльність або діалогове самоздійснення суб’єкта, соціальна філософія як теоретична рефлексія культури є теоретизування атрибутивно–сутнісного характеру, опис об’єктивної реальності, спільної для всього комплексу соціально–гуманітарного знання.

Виявлення граничних основ буття людини і суспільства в якості провідного завдання соціальної філософії дозволяє визначити провідну проблему філософії освіти – аналіз освіти як суцього в тих аспектах його цілісного існування, які випадають з поля зору спеціалізованих наук, які досліджують освіту в якості свого предмета.

Аналіз освіти у рамках спеціалізованих наук обмежений конкретністю їхнього предмету, в той час як предметностворюючою проблемою філософії освіти є проблема сутнісно–атрибутивних характеристик освіти, що визначають характер її генезису і динаміки. Філософія освіти виявляє двоєдину сутність освіти: як механізму (форми) відтворення культури і способу відтворення людини в її соціально–особистісних проявах. Це – те загальне, що становить граничну основу освіти як процесу такого відтворення. Воно знаходиться в основі будь–якої освітньої діяльності, незалежно від її системи визначення мети, змісту, форм реалізації та інших характеристик, зумовлених соціокультурною специфікою. Воно пов’язане з граничністю підстав культури (її символічно–смыслового поля) і соціального буття (зв’язків людей).

Цілі і завдання даного дослідження хоч і припускають спеціального аналізу стану соціально–філософських досліджень в галузі освіти, але їхня реалізація спирається на позицію тісного логіко–

методологічного та теоретико–аналітичного взаємозв’язку соціологічного дослідження освіти з соціально–філософської рефлексією над нею. Тому уявляється необхідним окреслити авторське бачення специфіки соціальної філософії як сфери знання, базисної для філософії освіти і соціальної філософії освіти.

На основі аналізу численних підходів вітчизняних і зарубіжних дослідників філософських проблем освіти, здійснимо класифікацію основних підходів до розуміння статусу і завдань філософії освіти:

1. Філософія освіти як сфера філософського знання, що використовує філософські підходи та ідеї для аналізу ролі та основних закономірностей розвитку освіти. У теорії та практиці освіти таке розуміння статусу філософського аналізу освіти характерно, наприклад, для Г. Гегеля, Дж. Дьюї, К. Ясперса, М. Гайдеггера, для Н. А. Ільїна, Н. А. Бердяєва, Е. В. Ільєнкова, М. М. Моїсеєва, Н. Г. Алексеєва та ін. Екстраполяція загальнофілософських концепцій на сферу і проблеми освіти здійснюється, як правило, на основі методу сходження від абстрактного до конкретного. Освіта виступає галуззю підтвердження та застосування сутнісно–атрибутивних характеристик і закономірностей становлення соціального і особистісного буття, виявлених на рівні абстрактно–філософської рефлексії. Логічний механізм покликаний з’єднати загальні філософські ідеї за допомогою ланцюга конкретизації з освітніми рішеннями, проектами і програмами реформ, практикою навчання і виховання. У формі, найбільш явно орієнтованій на освітню практику (педагогіка як практика певної філософії) такий підхід реалізується С. І. Гессеном, В. С. Біблером, П. Г. Щедровицьким, С. Ю. Кургановим та ін.

2. Філософський аналіз освіти, що розуміється як матриця відтворення суспільства (соціальності, соціальної структури, систем соціальної взаємодії, соціально успадкованих кодів поведінки і т.д.). Цей підхід як щодо самостійного складається з початку 1970–х років нашого століття, хоча основи його закладені ще П. Сорокіним. Він тісно пов’язаний з підходом, охарактеризованим вище, на думку ряду дослідників виступає його логічним продовженням. Уявляється можливим виділення його в якості самостійного, так як він являє собою не просту екстраполяцію філософських ідей на сферу освіти, а таку філософську рефлексію над нею, яка в підсумку призводить до категорій, ідей і концепцій, народжується нове соціально–філософське бачення граничних підстав соціальної реальності. Таке розуміння статусу і ролі філософії освіти позначено в підсумковій доповіді міжнародного симпозіуму в Празі 1990 р. “Філософія освіти в перспективі XXI століття”. При цьому розробка найбільш загальних філософсько–онтологічних категорій відбувається в процесі аналізу антропологічної проблеми сутності людини як суб’єкта освіти, проблеми освіти як сфери взаємодії суспільства і людини, колективної дії людей з приводу відтворення особистості і соціальних відносин, обґрунтування мети освіти і самого процесу цілепокладання як підстав відтворення соціальності, визначаються структурно–функціональні характеристики освіти як соціально

організованого процесу внебіологічеські наслідування. Такий дослідницький процес веде до конкретизації висхідних філософських ідей, їх уточнення, виникнення нових категоріальних смислів, які після вторинної рефлексії експлікуються як новий зміст філософських категорій. Цей підхід представлений і в Британській енциклопедії. Різні аспекти цього підходу реалізують у соціально-філософських концепціях освіти В. П. Зінченко, В. В. Платонов, О. Долженко та інші дослідники на пострадянському просторі.

3. Філософія освіти як філософська метафізика, більш широка галузь філософського знання в порівнянні з соціальною філософією і філософською антропологією. Подібна позиція представлена в сучасних дослідженнях С. А. Смирновим. Філософія освіти – це практика опрацювання висхідних першовизначень людини, що знаходяться в основі освіти, тобто складання людських родових якостей. Вона повинна розглядати питання становлення над персональних, трансперсональних структур особистості, питання побудови екзистенції, осягнення архетипу, набуття імені та виходу через ці структури на шлях особистої історії – міфу.

5. Позитивістське розуміння ролі філософії освіти як прикладного знання. Підхід характерний для англо-американської філософії, найбільш тісно пов'язаний з емпірико-аналітичною (критико-раціоналістичною) традицією, на пострадянському просторі має чимало прихильників: В. В. Красевський, Г. Н. Філонов, Б. Л. Вульфсон, В. В. Кумарин та ін. Орієнтуючись на дослідження структури і статусу педагогічної теорії, співвідношення ціннісної та дескриптивної педагогіки, аналіз її завдань, методів і соціальних результатів (Р. Лохнер, В. Брезінка, І. Шефлер, І. Х. Херст, Р. С. Пітерс, А. Елліс, Дж. Неллер та ін.), він розглядає філософію освіти як рефлексивне поле теоретичної педагогіки, метатеорію в структурі педагогічного знання, її критико-методологічний рівень, що створює передумови для оптимізації педагогічної практики. Найбільш виразно цей підхід представлений у В. М. Розіна: філософія освіти – не філософія і не наука, а особлива сфера обговорення граничних підстав, засновків педагогічної діяльності, обговорення педагогічного досвіду і проектування шляхів побудови нової будівлі педагогіки.

В основу філософських засновків соціально-філософського і соціологічного аналізу освітнього процесу покладено другий підхід: філософія освіти – це філософська думка в галузі освіти, що припускає певну системність, яка тут, однак, не просто переноситься із загальної філософії, але формулюється у взаємодії з нею як особливий тип філософської системності. Він знаходиться у відношенні додатковості з першим підходом: у тих випадках, коли завдання соціального і соціологічного аналізу потребують виходу на рівень філософської рефлексії, відповідно до принципу додатковості використовуються дві мови філософського опису: для визначення сутності і динаміки суспільства як особливої сфери реальності і концептуального осмислення освіти як соціального інституту і механізму відтворення соціальної реальності.

У якості відправної точки виявлення специфіки соціально-філософського і соціологічного аналізу

освітнього процесу може бути використаний підхід до предмету соціального знання, сформульований П. А. Сорокіним. На відміну від Г. Зіммеля, який вважав об'єктом соціального дослідження “суб'єкту” логіку історії – особливий вид соціального буття, П. А. Сорокін пропонує широке розуміння предмету соціальної науки як вивчення найбільш загальних родових властивостей явищ людської взаємодії. Це розуміння, якого дотримуються також М. Вебер, Е. Дюркгейм, Р. Арон, зближує предмет соціології і соціальної філософії, народжує феномен “бінарного” філософсько-соціологічного пізнання суспільства. Він притаманний макросоціологічному або загальносоціологічному рівню соціології на відміну розгляду соціальних проблем у прикладних дослідженнях низькорівневих об'єктів, що не виходять на субстанціональний рівень.

Різниця між соціальною філософією і соціологією – в принциповому розходженні форм конкретизації загального: атрибутивна конкретизація в соціальній філософії – загальне з його специфікою і повнотою розгляду в окремому як предмет аналізу і субстанціалізована конкретизація в соціології – предметом розгляду стає окреме, що виступає як якісно замкнуте “інобуття” загального. П. А. Сорокін підкреслював особливу, що виходить на рівень загальності спеціалізацію соціологічної теорії: соціологія вивчає людину і соціокультурний простір такими, якими вони є насправді, у всьому їх розмаїтті, як справжні сутності, на відміну від інших наук, які з метою аналітики розглядають явища, штучно виділяючи їх і повністю ізолюючи від решти, а спеціалізований підхід тут стає плідним і розумним, лише коли до уваги береться весь соціокультурний простір.

Відволікаючись від деталей розгорнутої в останні десятиліття у вітчизняній і пострадянській соціологічній літературі дискусії про предмет соціології, відзначимо, що використовується в даному випадку розуміння предмета соціології близько до позиції П. А. Сорокіна, яку продовжують розвивати на відміну від В. А. Ядова, який заперечує по суті можливість загальнотеоретичної соціології, Г. В. Осипов, Л. М. Москвичов, Е. А. Орлова, А. І. Пригожин, А. О. Бороноев, В. Я. Ємельянов, В. М. Орлов та інші.

Соціальна філософія освіти як галузь соціального знання, на думку більшості дослідників, знаходиться в стадії становлення. Це зумовлено як більш пізнім формуванням інтересу до проблем освіти у порівнянні з дослідженнями соціальної структури, соціальної мобільності, соціальних організацій та ін., так і тим, що занадто різні використовувані в ній для вироблення загальносоціального уявлення про об'єкт дослідження теорії, не завжди підходять використовувані в інших галузях методи, а також недостатньо “вирішені” прикордонні питання теоретичного розмежування з педагогікою, психологією, а також економікою освіти і демографією. У зв'язку з цим слід відзначити також відсутність експлікації власне соціальної проблематики та виявлення різних підходів до соціально-філософського аналізу освіти, що ще більше ускладнює предметне самовизначення соціальної філософії і соціології освіти. Крім того, тривалий час інтерес

вітчизняних вчених до освіти був обумовлений її роллю в процесах соціального розшарування, соціальної мобільності, формування елітних груп, працевлаштування, зайнятості, безробіття тощо. Таким чином тривалий час соціально-філософський аналіз освіти виступав лише одним із способів дослідження і вирішення інших проблем суспільства.

Якщо виходити з двох можливих шляхів формування соціальної філософії освіти – через додання фундаментальних філософських і загальносоціальних принципів, систем та концепцій до освітньої дійсності та її переосмислення на цій основі і через створення теорій на основі аналізу результатів прикладних досліджень – то, слід зазначити, що провідним у вітчизняній соціально-філософській і соціологічній традиції переважно виступав другий підхід.

Цей підхід має позитивне значення, підкреслене ще К. Манхеймом – основні соціологічні положення не є не механічно зовнішніми, ні формальними і являють собою не суто кількісні кореляції, а визначеннями ситуацій, в яких ми загалом користуємося конкретними поняттями і моделями мислення, дуже близькими тим, які створені у повсякденному житті для практичних цілей. Встановлюючи соціологічними методами зв'язок між фактами, гіпотезами та теоріями, він виділяє змінні, на основі яких і здійснюється та субстанціалізована конкретизація, яка і становить специфіку соціальної філософії освіти – окремі прояви, аспекти та елементи освітнього процесу розглядаються в якості окремого, якісно замкнутого “інобуття” освіти як загального процесу позабіологічного спадкування в суспільстві.

Останні десятиліття активізація інтересу до соціальної філософії і соціології освіти обумовлена не тільки практичними потребами суспільства, а й внутрішньою логікою розвитку вітчизняного соціально-гуманітарного знання: воно потребує теорій “високого”, абстрактного рівня, здатних ефективно виконувати не тільки методологічно- та теоретико-інтегративну, а й проективно-праксеологічні функції, а за рамками власне наукового аналізу – гуманістичну та соціально-аксіологічну функції. У зв'язку з цим уявляється своєчасним подальша актуалізація варіантів застосування до сфери освіти фундаментальних філософських і загальносоціологічних ідей, принципів, теорій і концепцій. Вступаючи з процесом теоретичного узагальнення результатів прикладних досліджень освіти у відносини додатковості, цей шлях може сприяти виробленню такої мови опису освіти, який дозволить, з одного боку, розширити межі соціальної філософії освіти за рамки спеціалізованої окремишньої соціально-соціологічної теорії, вписати її в широкий контекст соціокультурних змін, які відбуваються в глобалізованому світі, Європі, Україні, з іншого – сприятиме подальшій когнітивній та соціальній інституціалізації соціальної філософії освіти, а, окрім цього, може виступити превентивним засобом у нерідких сьгодні ситуаціях відриву філософських побудов від соціально-практичних реалій.

Пропонована позиція не означає стирання предметної або методологічної визначеності філософських і соціологічних досліджень освіти. Соціальна філософія, як і філософія в цілому, виступає однією з підстав, засновків і основ соціологічного

знання: філософські концептуальні побудови з'єднуються з емпіричним матеріалом, і на цій основі виникає власне як соціологічна, так і соціальна теорія. Якщо в центрі **соціологічного аналізу** – проблеми, породжені соціальною взаємодією, соціальні зв'язки і породжувані ними соціальні структури – особистість, суспільство, культура, соціальні інститути і соціальні спільності, тобто **соціальність, втілена в соціальних зв'язках і структурах**, то **соціальна філософія виявляє соціально-історичні визначення людського буття і філософія освіти в її рамках виявляє один із модусів і механізмів відтворення цього буття**. При цьому соціальна філософія освіти описує соціальну реальність з позицій свого предмету, розглядаючи одну з форм його відтворення – освіта – в єдності загальносоціальної логіки і логіки її внутрішнього саморозвитку, в цілісності відтворення соціальності як в рамках соціальної системи, так і на рівні індивідуального буття.

Якщо філософія освіти виявляє й аналізує граничні підстави освітнього процесу як механізму соціокультурного наслідування, то завданням соціальної філософії освіти стає теоретичний розгляд освіти як елементу соціальної і культурної організації суспільства, як форми відтворення соціальної реальності. І перше, і друге не є предметом розгляду окремих наук про суспільство. Це, а також включеність в об'єктивний аналіз оціночних суджень про соціальну поведінку, зближує філософський та соціологічний аналіз освіти.

Специфіку їх визначають також відмінності дослідницького методу (якщо виходити з предмету як єдності об'єкта і методу). *Ціннісний і гносеологічний антропоцентризм*, що становить специфіку соціально-філософського аналізу освіти, і *соціоцентризм* соціологічного підходу, що полягає в орієнтації на закони розбудови, функціонування і розвитку історично конкретних типів соціальної організації, можуть бути інтегровані в єдину методологічну стратегію, яка об'єднує аналіз механізму відтворення соціального на індивідуальному рівні з дослідженням процесу в масштабі соціальної системи. Гранична основа масштного процесу – його субстанціональність – в рамках соціологічного аналізу може бути проаналізована як особливий простір соціальної дії, що на індивідуальному і соціальному рівнях відтворює (трансформує, породжує) відповідний тип соціальності. Доповнення соціологічного підходу соціально-філософським аналізом освіти, може, на наш погляд, сприяти створенню нової моделі пояснення та інтерпретації сутності, ролі і особливостей динаміки **освітнього процесу як форми відтворення соціальності**.

Не виключено також, що при посиленні тенденції до проблемного, а не предметного розвитку соціально-гуманітарного знання, міждисциплінарний характер досліджень в галузі освіти, обумовлений багатоаспектністю та багатоплановістю освітнього процесу, призведе до становлення полідисциплінарної теорії освіти – **ед'юкології**. У будь-якому випадку вирішення реальних проблем у цій сфері вже сьогодні вимагає або об'єднаних зусиль фахівців основних сфер знання, які досліджують освіту, або такої підготовки дослідника, яка не обмежується рамками лише

педагогіки, психології, економіки, менеджменту в освіті і т.д. Безумовно, проблема формування єдиної науки про освіту, порівняння з проблемою становлення єдиної науки про людину, вимагає серйозних методологічних досліджень, які розглядають саму можливість і межі інтеграції мов опису і методів різних наук.

Але якщо прийняти ідею ед'юкології в якості потенційної можливості (тим більше, що в рамках досліджень ЮНЕСКО термін "*ед'юколог*" – *спеціаліст в галузі освіти* – вже отримав "прописку"), то уявляється можливим розглядати як інтегративну основу такого "проблемного", полідисциплінарного об'єднання зусиль кількох сфер знання саме соціальну філософію освіти. Якщо філософію, на думку М. Бахтіна, можна визначити як метамову всіх наук (і всіх видів пізнання і свідомості), то конкретні науки, які мають у ролі об'єкта дослідження освітній процес у його змістовних, процесуальних, нормативно-ціннісних, інститутивних та інших "елементних" характеристик, користуючись цією мовою на методологічному рівні і при постановці проблем, при теоретичному і прикладному вирішенні останніх користуються власними як мовою, так і методами. Це не може не посилювати мозаїчної роздробленості підходів в реалізації теоретико-інтегративної та проєктивно-праксеологічної функції соціально-гуманітарного знання у сфері освіти. Побудова теорій, що відбивають окремі аспекти освітнього процесу, таким чином, в більшості випадків відбувається поза міждисциплінарними зв'язками. Навіть у тих випадках, коли міждисциплінарний підхід реалізується, цілісність подання досліджуваного явища зростає, але все ж це явище постає перед нами як складене з окремих проєкцій і сторін. Ці сторони і проєкції скріплені не теоретично, а за матеріалом (об'єкту). Спроби ж пов'язати їх теоретично вливаються або у побудову нової гуманітарної науки, або у філософсько-методологічні міркування. Необхідність міждисциплінарності теоретичного аналізу проблем освіти відзначається багатьма дослідниками, але трактування шляхів до такого синтезу різне.

Міждисциплінарний синтез передбачає встановлення зв'язків між предметами, методами і категоріальними матрицями різних галузей знань. Зробити це тим більш складно, що більшість сфер знань про освіту, як уже зазначалося, самі перебувають у стадії становлення. Але видається, що *соціальна філософія освіти в силу своєї предметно-методологічної специфіки може стати основою трансдисциплінарних досліджень освіти як основи міждисциплінарного синтезу в рамках загальної суспільствознавчої теорії освіти*. Передумовами такої теорії вже сьогодні є:

– Розширення поля гуманітарних проблем, які поступово відтісняють традиційну сцієнтистську орієнтацію педагогіки, психології та інших наук про освіту;

– Бурхливий розвиток філософії освіти як метамови і загальної методологічної основи в сфері освіти (наявність останньої не означає прийняття всіма дослідниками єдиної методології, але припускає можливість вибору з "віяла" розроблених в рамках соціальної філософії методологій);

– Тенденція до доповнення методів кількісного аналізу, а також експериментально-лабораторних методів методами якісного аналізу, наративу, синтезом наукового пояснення і розуміння;

– Наявність єдиного об'єкта, єдиного поля проблем і завдань дослідження (трансдисциплінарний підхід в рамках соціальної філософії освіти може сприяти в перспективі оформлення єдиного понятійного апарату), та ін.

До цих зовнішнім по відношенню до логіки розвитку суспільствознавчого, соціального знання тенденцій слід додати "внутрішні" можливості соціальної філософії освіти:

1. Уявляється можливим, що в рамках соціальної філософії освіти може реально протікати процес категоріального діалогу. У процесі трансдисциплінарного синтезу структура соціологічного знання (загальносоціологічний рівень досліджень, галузеві дослідження, прикладна соціологія) може сприяти подоланню розривів у знанні, т.зв. *когнітивних лакун*, що виникають на стиках суміжних спеціалізованих дисциплін. "Триступенева" структура соціології вбирає в себе, по-перше, всі рівні пізнання соціального буття, на яких розгортається освітній процес, по-друге, всі рівні реалізації цього буття – від взаємодії соціумів і соціальних груп до взаємодії соціальних груп, організацій та інститутів з особистістю та міжособистісної комунікації.

2. Соціальна філософія здатна найбільш повно врахувати "проміжність" знань про суспільство – їх "прихильність" в інтервалі між наукою і культурою, наукою і практикою, між об'єктивно-науковим і ціннісно-навантаженим змістом. Методи кількісного аналізу, коли протистояння дослідника і досліджуваного ним фрагмента дійсності навмисно і методично загострюється, поєднується в соціології з якісним аналізом, коли об'єктивне конструювання предмета дослідження обмежено як структурами повсякденності, так і суб'єктною природою самого об'єкта. Теоретичні соціально-філософські та соціологічні побудови як підсумок результатів кількісного та якісного аналізу становлять основу сходження до дослідження конкретних проявів соціального буття в єдності його об'єктивних і суб'єктивно-особистісних вимірів, з'єднують за принципом об'єктивістські і культур-центристські стратегії дослідження, розширюють гуманітарний горизонт дослідження смислів і цінностей людського життя. При цьому соціальна філософія освіти має більше шансів, ніж, наприклад, філософія освіти, уникнути, на цьому шляху небезпеки – перетворення дослідження в раціоналізацію досвіду повсякденної свідомості суб'єкта пізнання.

Отже, соціальна філософія освіти, поєднуючи шлях формування сукупності конкретних форм, які згодом утворюють емпіричний базис узагальнень і теоретичних побудов, і контівський шлях синтезу соціально-філософських ідей з подальшою трансформацією їх в суспільствознавчу, соціальну теорію, в перспективі може стати інтегративним ядром численних фрагментарних теорій освіти, перетворюючи їх не за принципом простої сумативності, а через становлення нової якості загальної теорії освіти в процесі постійного

співвіднесення теоретичних побудов з соціальною реальністю.

Список використаних джерел

1. Балабанова Н. Суспільство знань та інновацій: шлях до майбутнього України. – К.: Арістей, 2005. – 104 с.
2. Гершунский Б. С. Философия образования. – М.: Флинта, 1998. – 427 с.
3. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века: (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Гершунский Б. С. – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.
4. Кумарин В. В. Педагогика природосообразности и реформа школы. – М.: Народное образование, 2004. – 624 с.
5. Пригожин И. Природа, наука и новая рациональность // Философия и жизнь. – М.: Знание, 1991. – №7. – С.32–41.
6. Пригожин И. Философия нестабильности // Вопросы философии. – 1991. – №6. – С.46–57.
7. Саух П. Ю. Зміна парадигм соціальних наук і трансформація культур освітнього простору на межі тисячоліть / П. Ю. Саух // Освіта і управління. – 2001. – №3–4. – С.26–30.
8. Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество. – М.: Политиздат, 1992. – 543 с.
9. Степашин С. В. Образование вместо “образованщины” // Вестник Российского философского общества. – 2005. – №4. – С.115–123.
10. Филиппов Ф. Р. Социология образования. – М.: Наука, 1980. – 199 с.
11. Філософія освіти XXI століття // Шлях освіти. – 2003. – №2. – С.2–5.
12. Філософія освіти в сучасній Україні: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (1–3 лютого 1996 року). – К.: ІЗМН, 1997. – 544 с.
13. Apprendre a être. – Paris: UNESCO, 2002. – 202 p.
14. Ellis A. K. Emile Durkheim in the context of the American moral education paradigm. – Birmingham, 2002. – 318 p.
15. Hirst P. Edubational Theory. – In: Tibbie A, (ed.) Study Educational. RoUtledge, 1966. – 384 p.
16. Hirst P. Knowledge and the Curriculum. Knowledge and the Curriculum: A Collection of Philosophical Papers (International Library of Philosophy of Education). – London: Routledge & Kegan Paul Books, 1995. – 207 p.
17. Hirst P. Moral Education in a Secular Society. – London: University of London Press, 1974. – 123 p.
18. Le milieu sociale des élèves et leurs chances de succès à l'école. – Paris: UNESCO, 2008. – 87 p.
19. Peters R. S. Democratic Values and Educational Aims // Democratic Values; Educational Philosophy; Philosophy; Values Teachers College Record, v.80, n.3. – Feb, 1979. – P.463–482.
20. Peters R. Education and Values. – N–Y: Sloan, 2005. – 229 p.

References

1. Balabanova N. Suspil'stvo znan' ta innovacij: shljah do majbutn'ogo Ukraïny. – K.: Aristej, 2005. – 104 s.
2. Gershunskij B. S. Filosofija obrazovanija. – M.: Flinta, 1998. – 427 s.
3. Gershunskij B. S. Filosofija obrazovanija dlja XXI veka: (V poiskah praktiko-orientirovannyh obrazovatel'nyh koncepcij) / Gershunskij B. S. – M.: Sovershenstvo, 1998. – 608 s.
4. Kumarin V. V. Pedagogika prirodosobraznosti i reforma shkoly. – M.: Narodnoe obrazovanie, 2004. – 624 s.
5. Prigozhin I. Priroda, nauka i novaja racional'nost' // Filosofija i zhizn'. – M.: Znanie, 1991. – №7. – S.32–41.
6. Prigozhin I. Filosofija nestabil'nosti // Voprosy filosofii. – 1991. – №6. – S.46–57.
7. Sauh P. Ju. Zmina paradygm social'nyh nauk i transformacija kul'tur osvitn'ogo prostoru na mezhi tysjacholit' / P. Ju. Sauh // Osvita i upravlinnja. – 2001. – №3–4. – S.26–30.
8. Sorokin P. A. Shelovek. Civilizacija. Obshhestvo. – M.: Politizdat, 1992. – 543 s.
9. Stepashin S. V. Obrazovanie vmesto “obrazovanshiny” // Vestnik Rossijskogo filosofskogo obshhestva. – 2005. – №4. – S.115–123.
10. Filippov F. R. Sociologija obrazovanija. – M.: Nauka, 1980. – 199 s.
11. Filosofija osvity XXI stolittja // Shljah osvity. – 2003. – №2. – S.2–5.
12. Filosofija osvity v suchasnij Ukraïni: Materialy

Vseukrai'ns'koi' naukovo-praktychnoi' konferencii' (1–3 ljutogo 1996 roku). – K.: IZMN, 1997. – 544 s.

13. Apprendre a être. – Paris: UNESCO, 2002. – 202 p.
14. Ellis A. K. Emile Durkheim in the context of the American moral education paradigm. – Birmingham, 2002. – 318 p.
15. Hirst P. Edubational Theory. – In: Tibbie A, (ed.) Study Educational. RoUtledge, 1966. – 384 p.
16. Hirst P. Knowledge and the Curriculum. Knowledge and the Curriculum: A Collection of Philosophical Papers (International Library of Philosophy of Education). – London: Routledge & Kegan Paul Books, 1995. – 207 p.
17. Hirst P. Moral Education in a Secular Society. – London: University of London Press, 1974. – 123 p.
18. Le milieu sociale des élèves et leurs chances de succès à l'école. – Paris: UNESCO, 2008. – 87 p.
19. Peters R. S. Democratic Values and Educational Aims // Democratic Values; Educational Philosophy; Philosophy; Values Teachers College Record, v.80, n.3. – Feb, 1979. – P.463–482.
20. Peters R. Education and Values. – N–Y: Sloan, 2005. – 229 p.

Zinchenko V. V., doctor of philosophical sciences, professor of Institute of Society of the Borys Grinchenko Kiev University; Principal research scientist of the Institute of Higher Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Ukraine, Kyiv), mykhai@ukr.net

The strategy of the educational process in the integration of global development paradigms and humanization of society: philosophical foundations of social philosophy of education

The article is devoted fundamental problems and values strategies of education. Examines the impact of globalization trends on the processes in societies in transformation transitive systems. The necessity of pluralism of paradigms is grounded at development of the new going near the article of philosophy of education.

Keywords: modernization, globalization, philosophy of education, values, social development, pedagogical paradigm.

Зинченко В. В., доктор філософських наук, професор Інституту общества Київського університету ім. Б. Грінченка; головний науковий співробітник Інституту вищого образования Національної академії педагогічних наук України (Україна, Київ), mykhai@ukr.net

Стратегія освітнього процесу в інтеграції парадигм глобального розвитку та гуманізації общества: мировоззренческие основы соціальної філософії освіти

Стаття присвячена фундаментальним проблемам і ціннісним стратегіям освіти. Розглядається вплив тенденцій глобалізації на процеси в обществах в умовах трансформації транзитивних систем. Обґрунтовується необхідність плюралізму парадигм при розробці нових підходів к предмету філософії освіти.

Ключевые слова: модернізація, глобалізація, філософія освіти, цінності, соціальне розвиток, педагогічна парадигма.

* * *

УДК 37.013.73

Терещук С. О.,
кандидат філософських наук, доцент,
Національний педагогічний університет
ім. М. П. Драгоманова
(Україна, Київ), som_org@ukr.net

НАЦІОНАЛЬНА ДЕРЖАВА ТА ОСВІТНІ РЕФОРМИ В КОНТЕКСТІ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ВИКЛИКІВ

Стаття присвячена науковому аналізу відношення національної держави та освіти в умовах процесу глобалізації.

Методологічна база дослідження визначається підходом, який спирається на принципи об'єктивності та цілісності. Зокрема, в роботі застосовано: метод історизму та герменевтики; діалектичний метод; метод системного аналізу; порівняльний метод.

На сьогоднішній день освіта набуває пріоритетного значення не лише в культурних, але й в економічних питаннях. Причиною цього є виникнення “економіки знань” як ресурсної бази сучасного капіталізму. Базуючись на дослідженнях провідних науковців в галузі освітньої глобалістики, автор статті виділяє головні тенденції та новоутворення на ринку педагогічних послуг. В ході роботи звертається увага на подібні діалектичні відношення “глобального та локального” як структури освіти, так і в соціальній системі сучасності загалом.

Ключові слова: національна держава, глобалізація, уніфікація, експорт освітніх послуг, освітня реформа, освітня політика.