

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ АВІАЦІЙНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ ІНСТИТУТ ІННОВАЦІЙНИХ
ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ

Наталія Муранова
Олена Волярська
Людмила Літвінчук

**ІДЕЇ ФІЛОСОФІЇ ПРОСВІТНИЦТВА
В УКРАЇНСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ КОНТЕКСТІ**

Монографія

Київ 2020

УДК [37.013.73:37.015](477)(02)

М 91

ISBN 978-966-2071-51-1

Рекомендовано до друку Вченою радою Національного авіаційного університету (29 квітня 2020 року, протокол № 2)

Рецензенти:

Аніщенко О. В., доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна Національної академії педагогічних наук України.

Лобода С. М., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри комп'ютерних мультимедійних технологій Національного авіаційного університету.

Муранова Н. П., Волярська О. С., Літвінчук Л. Й.

Ідеї філософії Просвітництва в українському освітньому контексті: монографія / Н. П. Муранова, О. С. Волярська, Л. Й. Літвінчук. – К. : ТОВ «НВФ «Славутич-Дельфін», 2020. – 154 с.

У монографії здійснено цілісний науковий аналіз філософсько-антропологічної парадигми доби Просвітництва та її рецепції в гуманітарному дискурсі; досліджено освітні ідеї в філософській спадщині зарубіжних й українських просвітників у теоретико-методологічному та методико-організаційному вимірах; проаналізовано філософські засади освітніх ідей доби Просвітництва в контексті європейського культуротворення. Окремий розділ присвячено прогностичному обґрунтуванню розвитку вищої освіти в Україні з урахуванням прогресивних ідей філософії Просвітництва. У додатках висвітлено практичний досвід упровадження цих ідей в освітній та виховний процес Національного авіаційного університету.

Монографія розрахована на викладачів, науковців, вчителів, працівників освіти, студентів, соціальних працівників, управлінців у галузі освіти і соціальної роботи.

ISBN 978-966-2071-51-1

УДК [37.013.73:37.015](477)(02)

© Муранова Н.П., Волярська О.С.,
Літвінчук Л.Й.
НАУ, 2020

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	4
РОЗДІЛ 1. ІДЕЇ ПРОСВІТНИЦТВА У СТАНОВЛЕННІ ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ ЯК ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ	6
1.1. Історіографія і джерельна база дослідження	6
1.2. Освітні ідеї доби Просвітництва	36
РОЗДІЛ 2. ОСВІТНІЙ ДИСКУРС ДОБИ ПРОСВІТНИЦТВА	54
2.1. Інституалізація освіти в західноєвропейській культурі та особливості її просвітницького етапу	54
2.2. Естетичні стратегії Просвітництва на шляху до «зростання гуманності»	69
2.3. Ідея освіти та «криза європейського людства»	78
РОЗДІЛ 3. ПРОГНОСТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВИТИ В УКРАЇНІ З УРАХУВАННЯМ ПРОГРЕСИВНИХ ІДЕЙ ФІЛОСОФІЇ ПРОСВІТНИЦТВА	95
3.1. Українські конотації просвітницької ідеї освіти	95
3.2. Прогресивні ідеї Просвітництва для розвитку вищої освіти в Україні	111
ВИСНОВКИ	119
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	121
ДОДАТКИ	140

ПЕРЕДМОВА

У кризові та переломні моменти розвитку цивілізації актуалізується проблема освіти дітей та дорослих, яка пов'язана з перспективою становлення нового ідеалу людини, проблемами методології та технології отримання такого типу суб'єкта. Звернення до ідей Просвітництва у вищій школі України зумовлено передусім питаннями вибору моделі освіти як соціокультурного інституту формування майбутніх фахівців. Важливість виховання студентської молоді актуалізують доцільність вивчення зарубіжного досвіду, зокрема освітніх ідей Просвітництва на засадах філософії освіти.

Просвітництво є особливим періодом в історії людства, який дав змогу прояснити специфіку європейського культуротворення. Важливі зміни в громадському та духовному житті західноєвропейського суспільства відбулись на початку XVII століття: розширення кордонів західного світу, налагодження торговельних відносин, удосконалення знарядь праці та ін. зумовили формування ринків і, як наслідок, заклали основи капіталістичного способу виробництва. Ці процеси зумовили руйнацію феодального ладу і формування нових буржуазних суспільних відносин.

Револьюційні перетворення у всіх сферах суспільного життя сколихнули європейські держави на боротьбу проти феодального ладу життя, релігійного диктату церкви, зумовили необхідність усвідомлення особистісних духовних потреб та створили взірці їх задоволення. Бурхливий розвиток природничих наук став передумовою становлення самої науки, обґрунтуванням нових підходів до світорозуміння, методології наукового пізнання тощо. Саме в цей час формуються засади Просвітництва як історичного етапу Модерну у країнах Західної Європи та закладаються підвалини виникнення нового стилю культури. Це зрушення було настільки потужне, що вплинуло на засади такої соціокультурної інституції як освіта, що виникла на початку епохи Модерну. Зрозуміти всі ці зсуви не можливо поза філософсько-педагогічною рефлексією цієї доби.

Доцільність осмислення позитивного досвіду доби Просвітництва в освітньому контексті обґрунтовано низкою важливих чинників, з-поміж яких: дотримання високого рівня соціальної активності всіх членів суспільства, відповідальне ставлення держави до проблем виховання молоді, що забезпечує формування культури нового покоління.

В основу наукового дослідження покладено положення філософії освіти, міждисциплінарності; акмеологічного, культурологічного, синергічного і міждисциплінарного підходів; пріоритетності принципів демократичного

суспільства. Вивчення і критичне осмислення конструктивних освітніх ідей Просвітництва на філософських засадах з метою їх творчого використання, теоретичні висновки і джерельна база дослідження стануть корисними українським науковцям і практикам у системній модернізації вищої освіти України в умовах інтеграції в європейську спільноту.

РОЗДІЛ I

ІДЕЇ ПРОСВІТНИЦТВА У СТАНОВЛЕННІ ФІЛОСОФСЬКО- ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ ЯК ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ

1.1. Історіографія і джерельна база дослідження

Упродовж останніх десятиліть вітчизняними науковцями активно здійснювалися філософсько-педагогічні дослідження з проблем освіти. Особливої уваги заслуговують праці вчених, в яких обґрунтовуються теоретико-концептуальні засади філософії освіти дорослих (В. Кремень, В. Олійник, Н. Ничкало, С. Сисоєва та ін.); розкриваються особливості розвитку освіти у зарубіжних країнах (О. Волярська, О. Огієнко, Л. Пуховська та ін.), акцентується увага на філософсько-антропологічних та андрагогічних засадах навчання дорослих (О. Аніщенко, О. Дубасенюк, Л. Луцянова, Т. Сорочан, С. Прийма, Л. Тимчук та ін.).

Значний інтерес становлять концептуальні засади просвітництва, які було викладено філософами, що водночас були й науковцями-природознавцями, поетами, літераторами: Д. Локк, Д. Толанд, М. Тіндаль (Англія); Ш. Монтеск'є, Ф. Вольтер, Ж. Руссо, Ж. Ламетрі (Франція); І. Кант, Г. Лессінг, Й. Гердер та ін. (Німеччина); Т. Пейн (США), Д. Юм, А. Сміт (Шотландія). Висвітлення їх ідей відбувалось на сторінках наукових і філософських творів, основними з яких є: Д. Локк «Дослід про людський розум» (1692), «Думки про виховання» (1693), Й. Гердер «Щоденник моєї подорожі в 1769 році», Ж. Руссо «Юлія, або Нова Єлоза» (1761), «Еміль, або Про виховання» (1762), Й. Гетте «Роки навчання Вільгейма Мейстера», «Роки мандрів Вільгейма Мейстера», Т. Пейн «Права людини», «Здоровий глузд», Г. Лессінг «Виховання людського роду» (1730), Р. Декарт «Правила для керування розумом», Д. Г'юм «Дослідження людського розуму» (1748), К. Гельвецій «Про людину, її розумові здібності та її виховання» (1773), Ф. Вольтер «Роздуми про людину» (1737), «Досвід про звичаї та дух народів» (1769), Й. Гердер «Ідеї до філософії історії людства» (1784–1791) та ін.

Джерельною базою освітніх ідей є, насамперед, праці самих просвітників, зокрема Ж.Л. Д'Аламбера, Фр. Вольтера, А. Гельвеція, Д. Дідро, Я. Коменського, Й. Песталоцці, В. Ратке, Ж.-Ж. Руссо та ін. Деякі з них були й видатними представниками філософської думки та практиками освітнього процесу, зокрема, Д. Локк, Е. Кондільяк, Ж.-Ж. Руссо, І. Кант, Й. Гердер, Й. Шиллер та ін. Теоретико-філософська рефлексія формування освітнього простору, його місії, структури представлено у працях І. Канта, Ф.-

В. Шелінга, В. фон Гумбольдта, Д.-Г. Ньюмена. Тенденції реалізації освітніх ідей просвітників було проаналізовано в працях видатних західних філософів і соціологів П. Бурд'є, М. Вебера, Ж.-Ф. Ліотара, Д. Ньюмена, Х. Ортеги-і-Гассета, К. Ясперса. Вивченню просвітницьких ідей та їх філософському осмисленню присвячено праці І. Романенко, А. Огурцова, Т. Адорно, М. Горкхаймер, М. Фуко та ін.

Дослідженню методології історико-педагогічних досліджень, історії освіти і педагогічної думки присвячено наукові розвідки Л. Ваховського, А. Довгань, С. Шевцова та ін. Дослідниками здійснено педагогічну інтерпретацію філософської антропології просвітників і розглянуто аксіологічні та методологічні аспекти вибудовування західноєвропейської філософсько-освітньої системи. Становлення та розвиток філософсько-освітніх ідей західноєвропейського Просвітництва висвітлено у працях В. Голосова, Д. Рахмана, М. Баскіна, Х. Момджяна, В. Волгіна та інших дослідників. Історико-філософський аналіз доробку просвітників здійснено В. Асмус, І. Огородником, І. Нарським та ін. Вивчення філософського та культурного контекстів становлення освітніх ідей Просвітництва досліджено в роботах Б. Андерсона, Ю. Габермаса, Е. Гуссерля. Вітчизняні рецепції освітньої проблематики було відслідковано на засадах робіт С. Гогоцького, О. Новицького, Ф. Прокоповича, Г. Сковороди, а також сучасних українських дослідників: функціонування університетів в контексті глобальних викликів здійснено в наукових доробках вітчизняних вчених В. Андрущенка, М. Бойченка, В. Кременя, М. Култаєвої, В. Огневюка та ін.; аналізу інституційної трансформації закладів вищої освіти присвячено дослідження Т. Жижко, С. Курбатова, Я. Пелікана, І. Родіонової, Д. Салмі, В. Сацика та ін.

Отже, науковий пошук показав наявність чималої кількості наукових праць, матеріалів і документів, присвячених філософсько-педагогічній ретроспективі становлення та розвитку ідей Просвітництва. Аналіз ступеня наукової розробки теми свідчить про те, що попри існування значних досліджень, де висвітлюються різні аспекти обраної для дослідження проблеми, все ж стан її наукового осмислення не можна визнати достатнім.

Проблема рецепції освітніх ідей філософії Просвітництва довгий час розглядалася лише в контексті настанов формування трансцендентального суб'єкта, що наразі критично переосмислені в контексті нових викликів європейського культуротворення. Відзначимо, що бурхливий сплеск просвітницького руху сприяв зближенню різних соціальних груп, що й стало передумовою змін у суспільно-політичному житті європейських країн. Ці зміни сприяли національному об'єднанню людей у Франції, Німеччині, Італії, скандинавських країнах, формуванню їх національної самосвідомості,

де знаходили відображення своїх інтересів всі класи суспільства. Ще Ф. Бекон підкреслював, що відмінність між розвиненими й дикими народами залежить не від клімату та землі, а від наук і мистецтв [207]. Таким чином відбувались розвиток і оформлення освіти та загальноєвропейської культури. Самість та індивідуалізм європейської людини культивується інститутом освіти, відбувається її соціальне оформлення.

Через освіту відбувається трансляція накопиченого досвіду. На кожному історичному етапі розвитку людства здійснювалось оформлення його у різних формах. Тобто освіта є складним культурно-історичним феноменом, де відбувається «еволюція культурних форм спадкоємності досвіду» [157, с. 90]. Важливу роль у цьому відіграють засоби передачі інформації, такі як мова, слово, писемність, засоби спілкування. Кожний етап суспільного розвитку мав різний набір таких засобів. Раціональність людини призвела лише до її розуміння з боку корисності. Тому дослідження означеного питання вимагає філософського аналізу освіти як системи, процесу і соціального інституту.

У сучасних умовах соціальних змін освіта, як соціально-педагогічне явище і соціальний інститут, потребує ретроспективного історичного аналізу процесу свого зародження і розвитку як поліфункціонального соціального явища. Необхідність вивчення історичного розвитку освіти обумовлено передусім тим, що без знання минулого не можна зрозуміти сьогодення і дивитись в майбутнє. Не можна не погодитись з Л. Ваховським, що на переломних етапах розвитку людського суспільства, у період створення нових педагогічних парадигм взаємодія філософії й педагогіки ставала особливо помітною й продуктивною. Так, і за доби Просвітництва за наслідком модернізації архаїчних догм, обґрунтування нових ідей і цінностей сформульовано принципи навчання й виховання [1, с. 15].

Освіта як відкрита система трансляції цінностей культури та історії наступним поколінням, засіб всебічного розвитку особистості (інтелектуального, естетичного, морального, професійного) забезпечує формування у людини ціннісного відношення до створення і примноження цих цінностей. Водночас освіта є соціокультурним інститутом, який забезпечує передачу настанов культури, забезпечує культурну спадкоємність та розвиток людської індивідуальності. Як зазначав Х.-Г. Гадамер, «освіта тісно пов'язана з поняттям культури і означає в кінцевому підсумку специфічний людський засіб перетворення природних здібностей і можливостей» [36, с. 51]. Так С. Гессен розглядає освіту як культуру особистості, як процес залучення людини до культурних цінностей та форм духовної культури, зокрема науки, мистецтва, релігії тощо. У той же час

діалектику освітнього процесу вбачає у культурному наслідуванні новим поколінням здобутків попередніх поколінь, що надасть можливість сформувати власний зміст культури [45]. Тобто людина є не лише носієм певних знань та культурних цінностей, а й творцем нового змісту культури та технологією формування людини і процесом її адаптації відповідно до наявних соціокультурних реалій. Визнання людиною необхідності освіти є виявом її «... громадянської самодостатності і людської зрілості індивідів, їх самоповаги і гідності» [85, с. 275].

Підняття рівня культурних запитів у суспільстві спровокувало усвідомлення потреб у навчанні для пізнання нового. Проголошуючи необхідність розвитку науки і впровадження результатів наукового пошуку, просвітники ставили перед собою високі цілі, однією з яких є забезпечення свободи людини від себе самої та від оточуючого середовища, гуманізація відносин людини і природи. Статусу суспільного ідеалу освіта набуває тільки за доби Просвітництва. Індивідуалізм погляду західної людини фіксується і закріплюється інститутом освіти, перетворюючи його на культурну позицію. Саме виокремлення цього принципово важливого моменту у розумінні сутності освіти належить до здобутків феноменологічної традиції (спочатку М. Гайдеггера, а потім і Х.-Г. Гадамеру), які зосередили увагу на фундаментальній спільності освіти і культури.

До Просвітництва освіта здійснювала передачу досвіду, тобто знань, умінь, навичок, необхідних людині для забезпечення життєдіяльності, від покоління до покоління. Це був етап передачі перевіреного досвіду. Пізніше у XVII–XVIII століттях у зв'язку з розвитком промисловості виникає потреба у працівниках, навчених виконувати певні професійні обов'язки. Тобто виникає необхідність не тільки культурного просвітництва, але й забезпечення фахової освіченості народу. Тому в означених умовах тотальної раціоналізації усіх сфер життя, виникнення нових видів діяльності у суспільстві та економіці у людини виникає потреба в інституціональній легітимізації знання і, у зв'язку з цим, в інституціональних засобах її відбору, дозування, передачі. Тому зміст освіти не є сталою величиною, а має змінюватися. Цей процес є важливим не лише для молоді, яка вперше здійснює соціалізацію завдяки закладам освіти. У ситуації складної диференціації суспільства, а також підвищеної інтенсивності соціокультурної динаміки доросла людина також потребує іманентної адаптації до складної системи соціальної констеляції. Вперше ця проблема актуалізувалась саме за добу Просвітництва, коли сталість і консервативність аграрного суспільства поступилася добі індустріалізації з її орієнтацією на одвічне оновлення як вихідний принцип суспільного розвитку. Рефлексією над цим процесом стало

філософське обґрунтування освіти як технології формування людини як суверенної особистості. Ідея освіти «захопила цілу епоху» і уможливила «зростання до гуманності» (Й. Гердер).

Саме історичний аналіз «самовисування» освіти дозволить виявити її властивості та взаємозв'язки з урахуванням конкретно-історичних умов епохи. Як зазначалось вище, умови зародження і розвитку освіти як соціального явища, обумовлено потребами суспільства і людини у зв'язку з урахуванням соціально-економічних потреб і соціокультурної ситуації того часу, а також філософських і соціальних переконань. Водночас ретроспективний аналіз розвитку освіти є необхідним для соціокультурної спадковості. Освіта як соціальне явище завжди була органічно пов'язана з історією суспільства і культури, становленням і розвитком об'єднань людей, філософських і соціокультурних концепцій, боротьбою соціально-політичних течій. Її розвиток як суспільно усвідомлене явище розпочався з появою світських культурно-освітніх структур і гуманістичної літератури. Водночас її становлення було б не можливе без існування філософської демократичної суспільної думки, що забезпечили розвиток і саморозвиток людини як суб'єкта пізнання, діяльності, соціальних відносин, громадянської самосвідомості, активного члена суспільного та культурного життя.

Уперше визначив принципи організації системи загального навчання і виховання німецький філософ і педагог В. Ратке. Його головними педагогічними працями є «Меморіал» (1612); «Загальне введення в дидактику, або метод викладання Вольфганга Ратке» (1615); «Деякі пункти, з якими пов'язана Дидактика, або мистецтво навчання Вольфганга Раткія» (1618); «Коротка згадка про надзвичайно велику користь методу навчання» (1622–1633); «Вчення про посади правителя» (1631), у другій часті якої йдеться про виховання майбутнього правителя (полеміка з Н. Макиавеллі); «Загальна організація християнської школи» (1626–1630), у третій книзі якої висвітлено філософсько-педагогічні засади викладу навчального матеріалу; «Мистецтво викладання в християнській школі» (1626–1630) наведено філософський виклад дидактики. За В. Ратке, процес виховання має відбуватись відповідно до природнього розвитку дітей на рідній мові, зміст навчання має бути побудованим від часткого до загального, від простого до складного, викладання має здійснюватись таким чином, щоб спонукати допитливість та інтерес до навчання, уникаючи примусу та покарань. У той же час він доводив необхідність державного управління школами, надання професійної методичної підготовки вчителів, підвищення соціального статусу вчителів.

Особливу увагу приділяв необхідності систематичності навчання і наочності під час викладання, проте не визнавав важливість формування

практичних навичок і вмінь. У зв'язку з цим основною формою проведення занять вважав лекцію. Розум дитини він розглядав як «чисту дошку», яку слід заповнити під час навчання і виховання. Через органи чуття дитина пізнає предмети і явища навколишнього світу, а користуючись розумом сприймає їх. Тому саме відповідно до сенсуалізму своїх гносеологічних поглядів і сформулював своє бачення реформування освіти. Проте через свій радикальний характер і неприйняття іншої думки ідеї В. Ратки не набули поширення та визнання. Доводячи, що під час навчання варто йти від часткового до загального, В. Ратке розділяє філософські погляди Ф. Бекона і Р. Декарта щодо необхідності оволодіння знанням через пізнання сутності речей розумом.

Розвиток ідей В. Ратке щодо необхідності побудови нової системи освіти продовжували німецькі педагоги Е. Бодін, Ф. Главмій, Й. Андрее та ін., французький педагог Ж. С. Фрей та ін. Вони вважали, що процес виховання необхідно організовувати відповідно до законів природи, в органічному поєднанні людини і оточуючої дійсності. Дитина – це «чиста дошка», що наповнюється залежно від мети її виховання через дії дорослої людини. Під час навчання слід враховувати вікові особливості процесу пізнання: дитина спочатку сприймає предмети й явища, осмислює їх, а вже потім відбувається процес їх пізнання – вивчення. Саме ознайомившись з працями цих педагогів і отримавши благословління Й. Андрее, чеський педагог і філософ Я. Коменський розпочав власний пошук «... причин, основ, засобів і мети навчання» [73, с. 15].

У результаті такого пошуку Я. Коменський сформулював ідею всезагального розвитку особистості у науковій теорії – дидактиці. Незважаючи на труднощі, які мали місце у ранньому дитинстві, він отримав поважну освіту – навчався у братській та латинській школах, Празькому Карловому, Герборнському та Гейдельберзькому університетах. Після навчання займався педагогічною діяльністю. Під час Тридцятирічної війни у Європі був змушений перебувати у різних країнах – Англії, Швеції, Нідерландах. У вимушених мандрах він працює над систематизацією свого бачення реформування освітньої системи.

Філософсько-педагогічні ідеї Я. Коменського викладено у його наступних працях: «Велика дидактика» (1632), «Материнська школа» (1633), «Світ чуттєвих речей у картинках» (1658), «Загальна порада про виправлення людських справ» (1643–1670) та ін.

Як і більшість філософів і науковців того часу, Я. Коменський свої педагогічні висновки сформулював на основі спостереження за природою та несвідомими діями людей. «Розуму ми віримо лише настільки, наскільки е

можливість підтвердити його спеціальним приведенням відповідних прикладів (достовірність яких досліджується відчуттям). Нікого не можна змусити повірити чужому свідченню всупереч досвіду власного його відчуття. Отже, чим більше знання спирається на відчуття, тим воно достовірніше. Тому, якщо ми хочемо прищепити учням справжнє і міцне знання речей, взагалі потрібно навчати всьому через особисте спостереження і чуттєвий доказ» [73, с. 72].

Педагог поважав природне, що є в людині. Вважав, що вдосконалити природу людини можна «просвітлюючи» її, тобто через освіту та виховання. Тому і навчання є природньою сутністю речей, бо людина є частиною природи. Відзначав, що людина з народження має зародки розуму, моральності та благочесності. Проте для того, щоб мати «... знання добродітності, благочесності» треба «... молитись, навчатись, діяти» [73, с. 16]. Тому не мав сумніву, що систему навчання має бути побудовано за принципом природовідповідності. І на підставі цього приходиться до висновку, що «... людина є істота, здатна до навчання, бо ніхто не може стати людиною, якщо її не навчати». З цього можна зробити висновок, що людина наділена здатністю до удосконалення себе, але її дух слабкий. Тому в неї потрібно сформулювати розуміння необхідності удосконалювати себе через навчання або просто навчати, аби людина залишалась людиною – «... всім народженим людям, безумовно потрібне виховання для того, щоб вони були людьми, а не дикими тваринами».

Доводив, що виховання як навчання слід починати з раннього віку з огляду на те, що багато чого «... їй прийдеться пізнати, випробувати і виконати», а природа цих людей «гнучка» і здатна «легше сприймати форму» доки знаходиться у ніжному віці, бо зі зрілістю вони вже не піддаються «формуванню». Отримавши богословську освіту та перебуваючи у складі протестантської громади «Чеських братів», в будь-якому явищі природи вбачав божественний прояв і це також стосувалось людини. Людина є людина, якщо вона розумне створіння, яке володарює над іншими тваринами і, яка є «радістю свого Творця». Тому зміст навчання має знаходити з істинними «чеснотами» та «благочестям».

До історії педагогічної науки Я. Коменський увійшов як творець першої наукової теорії щодо навчання дітей – дидактики. Побудову освітньої системи педагог здійснив відповідно до біологічного віку людини, а його ідея щодо неперервності удосконалення особистості шляхом творчої праці набули розвитку в теорії і практиці неперервної освіти ХХ століття.

У повній назві своєї педагогічної праці «Велика дидактика», він стверджував, що дидактика – «це універсальне мистецтво навчання всього і

всіх, і при тому вчити з надійним успіхом, так, щоб не могло бути невдач, щоб ні в учнів, ні в тих, хто вчить, не було нудьги, щоб навчання проходило з радістю, вчити ґрунтовно, не поверхнево, не для форми, а наближаючи учнів до істинної науки, вчити добрим правилам поведінки і глибокому благочестю» [73].

Розглядаючи виховання і навчання у нероздільному зв'язку, перевагу надавав останньому [73, с. 3]. Наслідуючи ідеї В. Ратке, сповідував принцип необхідності всебічного розвитку особистості через навчання, пропагував систематичність та наочність навчання, важливість навчання на засадах творчої праці, доброго та поважливого ставлення до дітей під час навчання, формування у них самостійного мислення та бажання до активного пізнання. Одним з перших порушив питання необхідності морального виховання людини, формування її у відповідності з ідеалами добра і суспільної корисності. А також визначив головну мету життя людини – «благополуччя людського роду». Пізніше й І. Кант підтримає цю думку. Тому «слід якомога більше піклуватися про те, щоб мистецтво впроваджувати справжнім чином моральність було поставлено належним чином у школах, щоб школи стали, як їх називають, «майстернями людей» [73].

Втілюючи власні сенсуалістські погляди, Я. Коменський обґрунтовує необхідність свідомого розуміння речей та явищ, бо все має бути «зрозуміле розумом», та формування вміння практично використовувати теоретичні знання, а також наголошує на дотриманні послідовності та систематичності навчання. Він вважав, що удосконалення системи виховання й навчання людей сприятиме вдосконалення як кожної окремо взятої особистості, і, як наслідок, всього світу в цілому. Підкреслював, що виховання повинно передбачати набуття моральних якостей, головні з яких це – справедливість, мужність та поміркованість. Саме цей шлях вбачав у покращенні соціального життя і звільненні суспільства від несправедливості. Тому і процес навчання розглядав як процес, що є вільним від схоластичних методів навчання і виховання. Водночас відзначає соціальну важливість побудови освітньої системи, виходячи з принципів доцільності, необхідності, раціонального розподілу й використання праці, ресурсів і часу, а також соціальної справедливості (навчання для всіх як таке).

У праці «Загальна порада про виправлення людських справ» (1645) викладено основні ідеї про універсальне виховання всього людського роду – пампедію. Я. Коменський зазначає, що привести до «всебічної культури» треба наставляти «всіх, у всьому, в ім'я загального просвітництва», бо мудрі люди сповнили б світ «порядком, світлом і спокоєм» [74, с. 108]. Усвідомлення необхідності загальної освіченості людей є підтвердженням

володіння ними здоровим глуздом і доброю волею. До цього здібні всі, бо люди однакові від природи. За Я. Коменським для того, щоб люди стали освіченими, тобто культурними, необхідно функціонування «майстерень культури» (пансхолія) – шкіл для виховання всіх, підручники для виховання (панбіблія), «універсальні» вчителі (пандіскалія), здатні навчити «всіх, всьому та всебічно» [74, с. 115]. Не можливість поєднання цих трьох складових, унеможливило розвиток культури в світі, тому світ і знаходиться в стані невігластва, грубості та варварства.

Школи – це не просто місце, де здобуваються або передаються знання, а це «майстерні людей», тому що мистецтво навчання формує моральність та істинне благочестя. Людина у школі стає «... піднесеною, мужньою та великодушною» [73, с. 78]. Лише володіючи цими якостями, ми вище тварин і наближуємось до Бога. Неодноразово у своїх працях він наголошує на необхідності відкриття суспільних, народних шкіл, які забезпечать суспільство «освіченими людьми» [74, с. 118].

На відміну від В. Ратке доводив, що використання книг є необхідною умовою поширення знань та забезпечення ефективності їх засвоєння. Вони містять впорядковані знання і тому є не лише «зброями людської культури», але й «ключем і передумовою до божественних книг: природі, Писанню та майстерню нашого власного розуму» [74, с. 121]. Оволодіння знанням через книги є необхідним, бо живемо у «столітті мудрості».

Педагогічний шлях Я. Коменського корелював з базовими просвітницькими настановами щодо освіти. Його думки щодо можливого покращення соціального життя людей та подолання несправедливості в суспільстві шляхом розвитку та удосконалення систем навчання і виховання є певними доказами цього. «Гідність людини залежить від розуму та володіння ним наближає до ангелів» [74, с. 133].

Філософсько-педагогічне оформлення засад науково-педагогічних теорій щодо рівності дітей від народження, стану їх душі на рівні «чистої дошки», необхідності їх виховання відповідно із законами природи та ін., сформовані В. Ратке і Я. Коменським, здійснив англійський філософ Д. Локк. Визнаючи природну рівність людини у суспільстві, розглядає її як «чисту дошку», заповнити яку можливо лише просвітництвом і вихованням. Одним з перших поставив питання щодо обмежених можливостей виховання у зв'язку з індивідуальними здібностями і умовами життя людини.

На формування філософських поглядів Д. Локка мали вплив праці Ф. Бекона, Т. Гоббса, Р. Декарта та ін. Узагальнення власного практичного педагогічного досвіду та результатів теоретичних пошуків щодо нових засобів побудови щасливого життя, а саме користування розумом,

удосконалення мислення, викладено Д. Локком у трактатах «Дослід про людське розуміння» (1689), «Дослід про людський розум» (опубліковано у 1690 році), «Думки про виховання» (опубліковано у 1693 році), «Про управління розумом» (опубліковано у 1706 році) та ін.

Отримавши медичну освіту в Оксфорді, близько чверть століття займався педагогічною діяльністю. Виховання, на думку Д. Локка, є визначальним чинником формування та удосконалення людини. Відзначаючи важливість виховання зазначає, що «... дев'ять десятих людей, з якими ми зустрічаємось, є тим, чим вони є, – добрими чи злими, корисними (чи корисливими) чи даремними – завдяки своєму вихованню» [122, с. 145]. Тобто Д. Локк розглядав виховання як найважливішу умову забезпечення щасливого життя вільної людини. За Д. Локком головна мета виховання полягає у підготовці людини до щасливого і вільного життя, сповненого рівності та братерства. Саме тому варто провадити, насамперед, моральне, а потім розумове, фізичне та трудове виховання. Розмірковуючи про виховання, філософ у трактаті «Думки про виховання» формує програму розвитку молодого джентльмена – людини Нового часу. Концепція виховання Д. Локка мала «світський» характер. На його думку, цього можливо досягти, якщо забезпечити моральне та розумове, у тому числі практичне або трудове виховання у їх тісному взаємозв'язку. Гармонійний розвиток людини є можливим, якщо в неї буде «здоровий дух у здоровому тілі» [122, с. 145]. Трактат розпочинається саме викладенням підходів щодо забезпечення фізичного розвитку джентльмена, з огляду на те, що сам Д. Локк отримав ступінь бакалавра медицини в Оксфорді та практикував як лікар.

Проте сам процес виховання має носити індивідуальний характер, а не бути місцем «... зібрання дурно вихованих хлопчаків». Не насиченість знаннями має бути результатом виховного впливу освіти, а формування характеру, саме таких рис як мужність, стриманість, вміння володіти собою. Проте будуватись він має на природній допитливості дитини. Освічена особистість має бути готовою як до ведення «ділових справ у реальному світі», так і повинна мати стійку громадянську позицію. Здійснюючи пошук нових підходів до проблеми виховання молодих поколінь, виховання розглядалось як підготовка людини до щасливого та розумного життя, коли він буде вільною особистістю та не буде посягати на свободу інших людей. Водночас, він зазначає, що виховання та соціальне оточення створюють відмінності між людьми, бо людина народжується з чистою свідомістю і лише досвід наповнює її знанням (тобто розумом).

Революційні перетворення в суспільстві та формування капіталістичних відносин зумовили необхідність перегляду відношення до людини як частини

Всесвіту та її суспільного становлення. Д. Локк стояв на засадах утвердження самодостатності людської особистості, незалежності розуму та самостійного пізнання речей і явищ для досягнення істини. Відзначаючи природну рівність людей, визнавав природними права людини на свободу, на власне життя та власність. На думку філософа людина від народження є вільною та незалежною.

Відзначає особливу важливість морального виховання людини. Володіючи вродженою здатністю пізнавати істинне знання, людина потребує необхідності навчатись. Без навчання та досвіду не можливо сформувати вміння мислити. Надійний та єдиний засіб отримати істинне знання полягає в тому, щоб у нашому розумі сформувати зрозумілі поняття про речі, явища. Істина – «... ось що є мірилом знання і справою розуму» [123, с. 186]. Від народження душа дитини – це «чиста дошка». Протягом життєвого шляху людина здобуває досвід, а це і є знання. Філософ зазначає, що над душею треба працювати бо «... практика робить її такою, чим вона є» [123, с. 181]. Самостійне мислення дозволяє отримати знання. Д. Локк відзначає особливу важливість навчання вихованців ремеслам і практичним навичкам виконання певної роботи. Формування таких навичок доцільно забезпечити під час розв'язання певних життєвих ситуацій, у яких він має опинитись самостійно або під керівництвом вихователя. Через досвід практичної роботи він отримує знання, який буде основою формування його моральних принципів і звичок. «Ми народжуємось з тим, щоб стати, якщо захочемо (матимемо бажання), розумними істотами, але тільки практика і вправи роблять нас такими» [123, с. 182]

Для досягнення цієї мети необхідно бути самодисциплінованим і старанним. «... Якщо ви хочете, щоб людина добре розмірковувала, ви повинні привчати її з раннього віку розвивати свій розум в дослідженні зв'язків ідей і в простеженні їх послідовності» [123, с. 182].

У такому ж розумінні вже пізніше Ф. Шеллінг висловиться: «Досконала форма досягається тільки вправою, і будь-яке справжнє заняття за своїм призначенням має бути спрямовано здебільшого на форму, ніж на матеріал, [більш вправляти формуючий орган, ніж передавати предмет; але й орган науки – це теж мистецтво, якому навчають і який утворюється завдяки вправі]» [221]. Філософ доводить, що необхідність оволодіння навичками самодисципліни. Дитина має вміти самостійно обмежувати свої пороки, вміти управляти ними та мати силу волі відмовитись від них. Розум повинен обмежувати їх і підпорядковувати правилам. Тому для того, щоб виховати добродішну людину, треба вчитися протистояти своїм схильностям. Лише вміння людини розпоряджатися своїми думками сприяє «удосконаленню

знання, полегшенню життя та успішному виконанню справ» [123, с. 192].

Щоб сформувати розум, необхідно «... наповнити його моральними і більш абстрактними ідеями», останні з яких «мають бути створені для розуму» [123, с. 182]. Досягти цього можливо не примусом чи покараннями, а заохоченням, переконанням чи власним прикладом і авторитетом вихователя. Тому роль вихователя є надзвичайно важливою. Між вихователем і вихованцем мають бути встановлені доброзичливі відносини. У першу чергу, вони мають базуватись на авторитеті вихователя. Вихованець повинен бажати наслідувати свого вихователя чи наставника, який власною поведінкою є взірцем для нього. Навчання наукам, письму, читанню Д. Локк ставить на останнє місце, вважаючи ці знання «необхідними, але не першочерговими» [122, с. 171].

Слід приділяти увагу формуванню «... душі дитини, яка розвивається відповідно дисципліні та розуму» [122, с. 151]. Таким чином, філософ зазначав першочерговість виховання людини, а навчання є засобом віднаходження себе у суспільстві, якому потрібні добродесні та корисні члени.

За Д. Локком внутрішній досвід дитини наповнює її знанням про оточуючий світ. Проте розумовий і моральний розвиток мають бути націлені на формування її характеру. Локківське виховання слугувало підготовкою людини до життя в «галантному суспільстві» (Г. Гюм). Тому поряд з вивченням мов, історії, природничих наук, він мав оволодіти гарними манерами. Тобто виховання як навчання мало слугувати більше інтересам суспільства, аніж особистості.

Д. Локк вбачав у кожній дитині індивідуальність, а тому відзначав необхідність врахування вікових і індивідуальних особливостей під час формування змісту навчання, вибору методів і засобів подання навчальної інформації. Наслідуючи педагогічні ідеї Я. Коменського, відстоював гуманістичні підходи у вихованні та навчанні. На думку філософа, особистість необхідно не принижувати, а створювати умови для розвитку її природних здібностей.

Відзначав важливість врахування природних задатків дитини та необхідність їх удосконалення, проте вказував на їх певну обмеженість. Здібності та схильності дитини можна виявити під час спостереження за ними, коли вони граються. Щоб їх розкрити, треба надати певну самостійність та незалежність, проте це буде ефективним тоді, коли «... в них говоритиме розум, а не пристрасть». Тому можна провести певну аналогію з І. Кантом – «коли вони зможуть користуватись власним розумом».

На підставі проведеного аналізу можна відзначити, що Д. Локк як

представник англійського Просвітництва зробив перші кроки щодо виявлення взаємозалежностей між виховними практиками й соціальним становленням особистості, налагодженням відносин людини і влади, проте розглядав здебільшого зміст виховного процесу. У сутності виховання, в першу чергу, вбачав необхідність формування свободи мислення та навичок користування розумом, що дозволить людині в подальшому оволодіти необхідним знанням. Одним з перших здійснив спробу поєднати педагогічні засади формування особистості з урахуванням фізіологічних і психологічних особливостей розвитку людини.

Філософсько-педагогічні та соціально-політичні ідеї Д. Локка набули подальшого розвитку у працях Вольтера, Ж-Ж. Руссо, Ш. Монтеск'є, а також К. Гельвеція, Д. Толанда. Враховуючи вищезазначене, Д. Локка можна назвати фундатором реалістичного напрямку в галузі виховання, подальший розвиток якого продовжили французькі просвітники (Ф. Вольтер, Ж. Руссо).

Розмірковуючи над широким колом суспільних проблем, Ф. Вольтер, французький письменник, філософ, історик, відзначає важливість володіння розумом для звільнення від всіляких забобон. Так, в листі «Про пана Локка» він зазначає: «Забобонні люди в людському суспільстві – те ж саме, що труси в армії: вони живлять самі і сіють навколо себе панічні страхи», тому «мисліть самі і дозволяйте мислити іншим. Мислення – віти наших слабких умів у цьому швидкоплинному житті» [28, с. 52].

Сподіваючись, що у Франції стане модним мислити, Ф. Вольтер підкреслює, що це насамперед залежить від форми правління, тобто бажання правителя. Також філософ висловлює своє бачення функціонування академій в Англії та Франції. Відмічає, що «найкорисніші відкриття відбувались в найварварські часи», коло досліджень спрямоване на пізнання природи та удосконалення мистецтв, проте необхідно «посидувати умогляд з практикою», друкувати для «публіки, яка читає, зібрання праць, що містять цікаві дослідження та критику» та забезпечувати чистоту національної мови в академічних творах [27, с. 100].

Своє бачення щодо виховання людини висвітлював у своїх філософських творах. Розділяючи ідеї Ж.-Ж. Руссо, у філософській повісті «Простак» (1767) зазначає умови становлення природної людини в суспільстві. Так, герой повісті, гурон на ім'я Простак, фізично міцна людина, вільна від будь-яких забобон і відволікаючих речей на зразок релігії, здатний легко навчатись тому, «чого хоче навчитись» і «що викликано частково його душевними якостями, частково дикунським вихованням, бо, нічому не навчившись в дитинстві, він не мав і забобонів. Його розум, що не викривлений помилками, зберіг всю свою природну прямоту. Він бачив речі

такими, які вони є, між тим як ми під впливом уявлень, повідомлених нам в дитинстві, бачимо їх все життя такими, якими вони не бувають» [31, с. 530]. Таким чином Вольтер підкреслює, що у дитинстві виховання має відбуватись природно, а з юнацького віку слід навчатись наукам і ремеслам, бо тоді й відбувається швидкий розвиток розумових здібностей, Відкриття всього нового для себе він здійснює з книжок і тим самим «звеличує душу».

Поділяв думки Ф. Вольтера щодо взаємозалежності особливостей виховання та форми державного управління країни французький правник, філософ Ш. Монтеск'є. У своїй фундаментальній праці «Дух законів» він відзначає, що законом, який управляє всіма народами на світі, є людський розум. А першими законами, якими є, за Ш. Монтеск'є, відносини між розумом і всім, що існує на світі, є закони виховання. Вони окремі для кожної спільноти людей, якими є народи. Тому принципи виховання залежать від форми правління. Так, в монархіях предметом виховання є честь, республіках – добродетель, деспотіях – страх [154]. За цим є відмінність мети та засобів виховання. Так, філософ вважає, що справжнє виховання в умовах монархії можливо отримати лише, коли особа «виходить в світ», там вона зустрічається з «справжнім наставником і керівником, ім'я якому – честь» [154]. У країнах-республіках – добродетель, а при деспотичних формах правління – страх. Проте честь ототожнюється з пихатістю, страх з приниженням і рабством, а добродетель – це «любов до законів і до батьківщини», яка передбачає «постійне надання переваги суспільному благу порівняно з особистим» [154].

На думку Ш. Монтеск'є, виховання, яке отримує людина в суспільстві, руйнує те, що було закладено в неї батьками та наставниками (вчителями) через протиріччя між релігійними настановами і суспільними нормами тому, що останні є невідомі [154].

Французький філософ-матеріаліст К. Гельвецій був прибічником поширення наукових знань та розглядав людину з наукових позицій. Отримавши освіту в коледжі та готуючись до кар'єри фінансиста, під впливом протестних рухів народних мас проти захисників феодальних інтересів відчув відразу до існуючого суспільного устрою та схоластичного виховання, здійснив спробу формування власного змісту навчання. Захоплюється творами Н. Буало, П. Корнеля, М. Монтеня та ін. Філософські погляди К. Гельвеція сформувались під впливом ідей Ш. Монтеск'є, Ф. Ларошфуко Д. Локка. Особливого значення мали особисті знайомства з Б. Фонтенелем, Ж. Бюффоном, переписка з Ф. Вольтером, який наставницькі спрямовував мислення молодого пошуковця. Проте К. Гельвецій формував своє бачення дійсності. Пізніше він співпрацює з філософами, які

об'єднались навколо Д. Дідро і П. Гольбаха та бере участь в підготовці відомої Енциклопедії.

Відмовившись від посади генерального відкупника (збирача податків), К. Гельвецій починає свою літературну діяльність. У своїх працях («Про любов до знання» (1738), «Про розум» (1758), «Про людину, її розумові здібності та її виховання» (1769) та ін.) він розкриває сутність людських пристрастей, їх дієвість в оволодінні розумом, за допомогою яких людина здатна пізнати себе, повірити в свої можливості для боротьби проти релігійних забобонів і хибних ідей. Філософ довів, що люди від природи однакові. Діяти людину зумовлює усвідомлення необхідності задоволення потреб (інтересу), які поділяються на особисті, інтереси окремих груп людей та суспільні. Тобто егоїстичний принцип «любові до себе» прискорює становлення розуму, який виникає з чуттєвості, а свідомість – це результат природного пізнання. Доброчесність, на думку філософа, як головна якісна риса людини може бути сформована у людини, коли її особисті інтереси будуть поєднані з суспільними – «доброчесна людина не та, яка жертвує своїми звичками і найсильнішими пристрастями заради спільного інтересу, – така людина неможлива, – а та, чия сильна пристрасть до такої міри узгоджується з суспільним інтересом, що вона майже завжди примушена бути доброчесною» [40].

Наголосимо, що К. Гельвецій, одним з перших починає розглядати виховання як соціально важливу технологію залучення людину як громадянина до суспільного життя через професійну діяльність. На думку філософа виховання – це все, що сприяє учінню, проте визначає найважливішу роль у цьому випадку, яке зумовлює різність результатів такого виховання.

Відзначаючи вирішальну роль людини у суспільстві та важливість виховання для передачі та удосконалення суспільного досвіду, доводить, що це і є прогрес людського розуму та ,як наслідок, науки.

На думку К. Гельвеція «виховання робить нас тим, ким ми є» і «щастя народів» залежить від досконалості виховання [41, с. 365]. Тому філософ надає перевагу суспільному вихованню порівняно з домашнім. На його думку, лише така система виховання здатна забезпечити сприятливі для навчання умови, «тверду дисципліну», змагальність, освічених вчителів і твердість, коли не зважаючи на примхи дітей, освітній процес продовжується та його результатом є формування мужності та сміливості. Лише таке виховання здатне «... міцно зв'язати в пам'яті громадян поняття особистого інтересу з поняттям інтересу громадського» [41, с. 369]. Як і більшість просвітників, він відзначає важливість фізичного і морального виховання. Щоб досягти успіху в

мистецтві виховання, потрібно знати «засоби для навчання для більш міцних і сильних тіл (організмів), більш освічених умів і більш добродесних душ». Тому одним з перших відзначив необхідність будівництва при школах спеціальних майданчиків – «арен», на зразок грецьких і римських для фізичних вправ (боротьби, бігу, стрибків, навчання верхової їзди, плавання та ін.). Для освіченості умів варто приділити особливу увагу відбору предметів для навчання, знаннями з яких наповнюватиметься пам'ять, та запалити прагнення до суспільної поваги. На думку філософа, потреби є «єдиними вихователями» людини. Намагаючись їх задовольнити, вона опановує знання, для досягнення спільної мети люди укладають угоду та вчаться взаємодіяти разом. Кінцевий результат виховання має бути спрямований на підготовку громадян «найбільшим чином здатних працювати на благо того суспільства, у якому вони живуть» [41, с. 385].

Для всіх громадян необхідні знання, що будуть корисними у практичній діяльності, а саме: «принципи моральності та закони своєї держави», вивчення рідної мови [41, с. 385]. Для того, щоб виховувати слід бути освіченим, але, щоб реалізувати це в житті – «потрібно мати владу» [41]. Він стверджується в думці, що суспільство стане щасливим під керуванням «освіченого монарха», а нова буржуазія та її дії щодо задоволення приватних інтересів сприятимуть становленню справедливого суспільства. Тобто необхідне створення законодавчих норм для існування суспільства та необхідність державного регулювання освітньою діяльністю. Залежно від того, на користь яких ідей (корисних, шкідливих чи байдужих) формуються закони, такий розвиток і очікує суспільство. Доводив, що людина завжди намагається задовольнити свої приватні бажання та уникнути страждань, тому це є рушійною силою розвитку суспільства. Тобто реалізація індивідуальних запитів людини дозволить їй стати щасливою. Проте необхідно її просвітити, що саме допоможе в реалізації бажань. На думку К. Гельвеція, «добрим» для суспільства людину робить саме суспільне (світське) виховання, а не релігійне, бо воно суперечить людській природі, деморалізує людину. Саме рівень виховання визначає місце людини в соціальному середовищі. «Все, що недоступне чуттям, – стверджує філософ, – недосяжне і для розуму» [41].

У витоків формування перших концепцій прогресу людського розуму знаходиться і французький філософ, історик, економіст Е. Кондільяк. Отримавши духовну освіту та сан абата, він відмовляється від служіння та цікавиться питаннями виховання людини.

Філософські погляди Е. Кондільяка формувались під час спілкування у світських салонах з П. Гольбахом, К. Гельвецієм, Ф. Вольтером, Д. Дідро, Ж.-

Ж. Руссо, а також вченими Ж. Л. Д'Аламбером, А.Р.Ж. Тюрго, Ж. Кассіні та ін. Результатом цього стала його перша праця «Досвід про походження знань людей» (1746). У цій праці філософ, будучи прихильником Д. Локка, відзначав походження знання з відчуттів. Дотримуючись сенсуалістських поглядів у теорії пізнання, філософ розглядає відчуття як єдине джерело знання та навіть духовних здібностей. У цій праці він доводить соціальну природу людської свідомості, розглядаючи її природу як результат співпраці людей, тобто спілкування між ними у суспільстві. Ці думки Е. Кондільяка набули поширення у «Трактаті про відчуття» (1754). Розкриваючи свої матеріалістичні погляди, він пояснює природу знання та здібностей через образ статуї, яка нічим не володіє, але здатна відчувати, тобто має душу. Проводячи дослідження формування відчуттів на прикладі статуї, філософ доводить, що серед відчуттів особливе місце займає відчуття на дотик, завдячуючи якому людина, як і статуя, може усвідомити себе як цілісну істоту та пізнати зовнішній світ. Водночас, Е. Кондільяк заклав підвалини розуміння власного «Я», якому приділили увагу І. Кант, Й. Фіхте, Д. Берклі та ін. Через відчуття душа отримує знання, за допомогою якого здатна створити картину зовнішнього світу, «запустити» психічні процеси (пам'ять, мислення тощо). Тому відчуття є основою формування досвіду і звичок. На відміну від Ж. Ламетрі і Д. Локка, запевняє, що нас навчають «потреби і досвід» [78, с. 187]. Як зазначає філософ, мистецтвом здобувати знання володіють діти. Якщо дорослий допоможе їм усвідомити успіх під час самостійного навчання, то свої навчальні здібності вони будуть здатні реалізувати самостійно і далі.

Проте лише через відчуття людина не може оволодіти всією картиною зовнішнього світу, душа має скриті здібності до пізнання істин і тому це потрібно розвивати. Визначає, що навчання і виховання у суспільстві забезпечують знання, а процес їх засвоєння активізує психологічні процеси. Е. Кондільяк вважає, що через виховання «розум звільняється від оман і завдяки цьому стає здатним придбати безліч знань» [81, с. 479]. Таким чином «людський розум жадібно прагне до просвітництва».

Філософ відзначає важливість навчання керуванням органами чуття, якими людина наділена від природи. Від народження природа забезпечує дитину певним знанням – можливістю усвідомлювати свої потреби. «Своїми потребами діти спонукають до того, щоб бути спостерігачами та аналітиками, а у своїх здібностях, що лише зароджуються, вони мають те, що дозволяє їм бути тими й іншими; вони є ними до деякої міри мимоволі, поки ними керує лише природа. Але як тільки ми самі починаємо ними керувати, ми перешкоджаємо всякому спостереженню і всякому аналізу з їхнього

боку» [78, с. 233].

Дорослі вважають, що дитина не може користуватись своїм розумом, не може мислити. Проте формування розуму «почалося без нас, і розвиток якого ми уповільнюємо з усіх сил». Ми вчимо їх «нашим поглядам, нашим забобонам і помилкам» [78, с. 233].

Мисленню треба навчатись у природи, «вона навчає краще, тому що завжди говорить найточнішою мовою» [78, с. 267]. Водночас він і порушує питання про місце знаків у пізнанні, що в подальшому набуло розвитку у Ж. Руссо у праці «Досвід про виникнення мов». Проте за надмірну захопленість символізмом отримав критику за ідеалізм і агностицизм. Хоча після видання «Трактату про системи» (1749), його обирають членом Королівської академії наук у Берліні.

Локківська теорія пізнання стала основою для розвитку сенсуалізму, завдячуючи, насамперед, поширенню поглядів Е. Кондільяка. Проте він висловлює свою думку щодо не доцільності поділу пізнання на відчуття та рефлексію (за Д. Локком). Рефлексію ототожнює з відчуттям, а психічні процеси (судження, міркування та ін.) як «дії душі» розглядає як перетворені форми відчуття. Тому у своїх працях філософ розглядає дуже широкий спектр психофізіологічних проблем і визнаний засновником асоціативної психології. Автор доводить, що для реалізації можливостей, якими наділена людина від природи, вона потребує спілкування з іншими людьми. «Адже ми не можемо приховати від себе, що розум набуває здатність міркувати, уявляти і мислити, так само як тіло набуває здібність вправно і моторно рухатися [79, с. 333]. Тому визнання необхідності змін у суспільстві було зумовлено і усвідомленням того, що виховання відіграє важливу роль в удосконаленні людини.

У шістнадцятитомній праці «Курс занять по навчанню принца Пармського» (1775), який він підготував виховуючи онука Людовика XV, викладено принципи виховання, дотримання яких дозволить виховати освіченого монарха. У роботах «Мистецтво мислити», «Мистецтво говорити» та ін., що увійшли до складу цієї праці, Е. Кондільяк стверджує про необхідність формування у учня потреби у самовдосконаленні через навчання та виховання. Відзначав необхідність розвитку мислення в оволодінні знанням, аналітичних здібностей.

Наслідуючи емпіричні погляди Д. Локка, Е. Кондільяк не лише підтвердив важливість досвіду в становленні пізнавальних можливостей людини, а й визначив пізнавальні принципи психологічної сутності людини. З відчуття не лише формується людина, а й забезпечується її розвиток і становлення як особистості. Тому їх необхідно виховувати через формування

досвіду. Е. Кондільяк так означає це через зображення відношення статуї до досвіду: «Навчена досвідом, я аналізую, я думаю, перш ніж діяти. Я вже не підкорююсь сліпо своїм пристрастям, я опираюся їм; я веду себе згідно придбаним мною знанням; я вільна і все краще користуюся своєю свободою, у міру того як здобуваю нові знання» [82, с. 364].

Погляди Е. Кондільяка зазнали діаметрально протилежного оцінювання – від захоплення (Д. Дідро) до значної критики. У першу чергу, це було зумовлено тим, що філософські ідеї, що зумовили перетворення в суспільстві, почали викликати побоювання у самих буржуа.

Для того, щоб виховувати, треба мати гідного вчителя, який досконало знає «розвиток наших ідей», спілкується з учнями лише про речі, які знає, «... якби він був досить вправний для створення умів, найбільш придатних для того, щоб навчити свого вихованця створювати собі точні ідеї і закріплювати їх постійними знаками ...» [80, с. 149].

Відзначав, що виховувати дітей потрібно з раннього дитинства, розвивати їх душу, розум і «проникливість», а не навчати наукам, «коли вони ще не вміють мислити» [80, с. 294].

Сам Е. Кондільяк так характеризує результат своїх філософських пошуків і досягнень: «Я докопався до первісної дії душі і, як мені здається, не лише надав повний аналіз розуму, але ще й відкрив абсолютну необхідність знаків і принцип зв'язку ідей» [80, с. 299].

Продовженням лінії Я. Коменського у французькій філософії виховання стала натуралістична течія, яку очолив Ж.-Ж. Руссо, французький просвітник, філософ, письменник. Рано почавши самостійне життя, мандрував по Швейцарії та Франції, часто змінюючи вид діяльності: від слуги та секретаря до домашнього вчителя, викладача музики. Свої перші спроби осмислити проблеми виховання, які почали цікавити Ж.-Ж. Руссо на початку життєвого шляху, вперше він виклав у трактаті «Проект виховання де Сент-Марі» (1743–1745), де наводить розгорнутий план виховання молоді людини. Як і Дж. Локк, він наголошує на необхідності виховання у дитини почуття поваги до наставника. Дитина має «любити, боятись та поважати» наставника. Кожна дитина потребує індивідуального підходу, відповідно до її віку та розуму. Варто навчати «розумом і серцем» до пізнання нового, коли прийде час, і виховувати шляхетність та розсудливість. Формування цих якостей, на думку Ж.-Ж. Руссо, в більшій мірі залежить від «сердечних почуттів, аніж від розуму», ніж від рівня освіченості людини.

Проживаючи у Франції з 1740 по 1762 роках, співпрацював з Д. Дідро, Ф. Вольтером, Ж. Д'Аламбером над «Енциклопедією», для якої написав музичні статті та статті, присвячені політичній економії. У теорії пізнання

стояв, як більшість просвітників, на позиціях сенсуалізму. Будучи прихильником деїзму, заперечував церковне вчення про створення природи, піддавав гострій критиці схоластику і релігійний фанатизм. З позицій дуалізму визначав початком усіх природних явищ дух і матерію. Саме під впливом Д. Дідро, Д. Аламбера, П. Гольбаха, К. Гельвенція формуються його філософсько-педагогічні погляди.

За порадою Д. Дідро він взяв участь у написанні конкурсної роботи (трактату) для Діжонської Академії «Чи сприяв прогрес у науці і мистецтві поліпшенню чи погіршенню моралі?», у якій відзначив важливість соціальних умов (рівності та свободи людей у суспільстві) на формування гуманної людини. Бо людина народжується гармонійною особистістю, але суспільство руйнує її. Ці погляди набули подальшого розвитку у «Роздумах про виникнення та підстави нерівності між людьми» (1774).

Філософ не погоджувався з просвітницькою абсолютизацією культу розуму в освітній перспективі з огляду на те, що педагогічний процес не може обмежуватись лише опануванням «правил для керування розумом». Він підкреслив значення виховання в учнів почуттів естетичними засобами – теза, що надалі увійшла у якості важливого елементу до його освітньої стратегії. І хоча він, як відомо, висловив сумнів у здатності науки та мистецтв вдосконалити природу людини, наполягаючи, що розвиток останніх, призводить до занепаду моральності, але вимоги щодо формування ідеальної людини дещо розширилися. Головну мету навчання Ж.-Ж. Руссо вбачає у пробудженні у дитини потягу до навчання, створенні умов для того, щоб виростити людину самостійну, доброзичливу до людей, впевнену у собі та власних силах, розсудливу. Але набуття цих якостей має здійснюватись природнім шляхом, виходячи з пізнавальних потреб людини, що навчається. У своєму трактаті «Проект виховання де Сент-Марі» підкреслює, що моральне виховання є найголовнішим педагогічним завданням: «... сформувати серце, судження і розум й саме у цьому порядку, у якому вони названі» [195, с. 10].

У трактаті «Міркування про мистецтва й науки» (1750) висловив позицію, що суспільний устрій має формуватись відповідно до природи людини. У своїх працях «Міркування про походження і причини нерівності між людьми» (1755), «Про суспільний договір, або Принципи політичного права» (1762) та ін. головною причиною соціальної нерівності визнавав приватну власність, але в той же час вважав її основою для побудови громадянського суспільства і правової держави, закликав до встановлення народного суверенітету.

Ідеалізуючи ранні етапи розвитку суспільства, його «природній стан»,

Ж.-Ж. Руссо протиставляв сучасний йому стан соціуму. Важливість виховання, на його думку, полягає у тому, що воно «... формує національну свідомість», «... думки і смаки» громадян-патріотів своєї держави [194].

Для Ж.-Ж. Руссо головною умовою становлення людини як особистості виступає свобода, якою вона наділена від природи. І те, як вона або суспільство, у якому вона знаходиться, користується наданою свободою, зберігає її допомагає або руйнує її.

Освіту й виховання вважав найвагомішими засобами для змін у суспільстві, забезпечення соціальної свободи й рівності людини, реалізації її природніх прав. На думку філософа, суспільство щасливих людей можливе лише за умови свободи і рівності кожного у ньому. «Все, чого ми не маємо від народження і без чого ми не можемо обійтися, ставши дорослими, надається нам вихованням» [193, с. 202]. Про сутність людської природи описує у «Листах про мораль» (1758). Відзначає свободу як від природи надану можливість людині стати особистістю – це є її благо.

В епістолярному романі «Юлія, або Нова Елоїза» (1761) засуджував станове суспільство, протиставляючи йому природне почуття любові. Людина «з прекрасною душею», почуття, а не розум підносять до рівня вищого правила життя. Таким чином, з позиції сентименталізму виступив критиком просвітницької абсолютизації культу розуму. В автобіографічній «Сповіді» (опублікованій в 1782–1789 роках після його смерті) розповів про своє життя, духовні пошуки, переживання тощо. У цій роботі він не побоявся виставити на загальний розгляд егоїстичне ставлення до власних дітей, що кардинально відрізнялося від проголошених настанов виховання.

У роботі «Еміль, або Про виховання» (1762) обґрунтував свої педагогічні ідеї. Доводив, що визначення методів і засобів виховання і навчання необхідно здійснювати з урахуванням індивідуальних і вікових особливостей дітей.

У «Емілі» Ж.-Ж. Руссо узагальнює власні педагогічні погляди на виховання особистості, враховуючи думки колег, насамперед, М. Монтеня, щодо вільного виховання. Д. Локка і Ф. Рабле про важливість фізичного виховання, А. Тюрго про природну доброту людини, Сен-П'єра – про моральне виховання тощо. Визнаючи важливість природного стану людини, виступає проти організованої системи виховання, яка відзначається вибірковістю, обмеженістю доступу, неприродністю.

Водночас визнає, що становлення особистості відбувається не лише завдяки природному вихованню, яке розвиває здібності та почуття, але й людей, які виконують наставницькі функції, тобто вчать користуватись отриманими знаннями, та суспільства, існування в якому збагачує людський досвід. За Ж.-Ж. Руссо «внутрішній розвиток наших здібностей і наших

органів є виховання, що отримуємо від природи; навчання тому як користуватись цим розвитком, є виховання зі сторони людей; а набуття нами власного досвіду відносно предметів, які забезпечують нам сприйняття, є виховання зі сторони речей» [193, с. 202].

Як і Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо відводить особливу роль фізичному вихованню, розглядаючи його як засіб забезпечення гармонійного природного розвитку дитини. Таке виховання передбачало не просто виконання певних фізичних вправ, а й працю на землі (наприклад, вирощування рослин). Тому таке виховання забезпечувало соціалізацію особистості та досягнення нею певного рівня свободи у суспільстві. Думки щодо важливості ручної праці як виховного засобу були новими для тогочасного суспільства, яке не було готовим для їх сприйняття.

У цьому творі визначено завдання виховання відповідно до певного рівня розвитку людини. На першому етапі, до появи мови, як і Д. Локк, деталізує умови догляду за дитиною у ранньому віці, необхідності загартування, відмічає важливість вигодовування материнським молоком. Тому «чудо виховання» можливе, якщо з дитиною нічого не робити. Проте результати сучасних досліджень педагогів і психологів доводять, що відособлення дитини від оточуючого світу не «збереже» її, а лише понівечить.

Тому доводить позитивність відсутності будь-якого виховання дитини до досягнення дванадцяти річного віку, коли вона ще не має сформованого розуму і тому не може ним користуватись. У цьому віці необхідно «... зберегти серце від розпусти». Проте, перебуваючи у «сні розуму», навчатись може лише на конкретних життєвих ситуаціях, коли спілкується зі світом, а організоване навчання, навчання по книгах лише зашкодить у такому віці: «Література і знання нашого століття набагато швидше прагнуть до руйнування, ніж до творення» [193, с. 199].

Ідеалізуючи образ Робінзона Крузо, філософ визначав, що головними у вихованні є досвід, який здобуває людина самостійно, а навчати можливо лише корисним речам. Тому до 15 років слід навчати природознавству та математиці. Пізніше, до повноліття (25 років) молода людина вже усвідомлює суспільні закони і правила та може відповідати за власні судження та вчинки – як за І. Кантом «здатна керуватись власним розумом». Двадцять п'ять років Ж.-Ж. Руссо визначає як такий, коли людина здатна володіти собою та вільно перебувати в суспільстві.

«Еміль» розглядався церковниками та державними правителями як книга, що порушує релігійні канони та засади державотворення. Дійсно у цьому творі Ж.-Ж. Руссо відкрито виступає проти релігійних догматів і церковних канонів.

Проте аналіз педагогічних поглядів Ж.-Ж. Руссо, дозволяє стверджувати,

що філософ виступає за вільне та самостійне виявлення людиною своїх здібностей та оволодіння почуттями, важливість самостійного досвіду користування ними через перебування у суспільстві. А вихователю лише відводиться функція забезпечення гармонійного розвитку людини через не втручання. Водночас, перебуваючи в суспільстві, молода людина має відчувати потребу у власному розвитку через усвідомлення системи суспільних відносин. В одній з останніх праць «Роздуми про управління Польщею» (1771–1772) він вибудовує систему суспільної світської «школи-республіки».

Історико-філософський аналіз поглядів Ж.-Ж. Руссо засвідчує, що головне місце у його філософських пошуках завжди займала людина, яка, на його думку, досконала від природи. Визнаючи природну особливість кожної людини, він сформулював концепцію вільного виховання. Природний розвиток всього, чим наділила природа дитину, може сформувати її як самодостатню особистість.

Основні принципи виховання по Ж.-Ж. Руссо полягають в забезпеченні:

- розвитку дитини з урахуванням її вікових особливостей;
- доступності вільного пізнання та поведінки;
- самостійності пізнання оточуючої дійсності;
- не допущення застосування покарань чи обмежень зі сторони оточуючих – треба надати можливість дитини вчитись на власних помилках;
- наставництва і допомоги лише «слабкому».

Концепція вільного виховання Ж.-Ж. Руссо містила принципово новий підхід до виховання, що орієнтується винятково на природні задатки конкретного індивіда. Тим самим уперше було поставлене питання про можливість формування людини не оглядаючись на зразок, створений людьми, на якийсь еталон, якому має відповідати все людство.

У певному розумінні думки пізнього Ж.-Ж. Руссо заклали основу для критики просвітницьких ідей. На його думку, розум людини є егоїстичним, а безпосередність почуття природного стану є більш щирим, забезпечує розкриття найкращих людських рис. Тому розвиток суспільства французький сентименталіст розглядає як такий, що руйнує природне в людині, віддаляючи її від неї самої. За життя його філософсько-педагогічні погляди викликали швидше критику, проте подальшого розвитку вони набули в Німеччині. Так, критичні зауваження мали місце від К. Гельвеція і Ф. Вольтера. Останній, визнаючи лише частково педагогічну важливість праць Ж.-Ж. Руссо, розглядав його педагогіку як таку, що має на меті вернути людину до тваринного світу.

Приблизно таку ж точку зору висловлює Генрі Сент-Джон, лорд

Болінгброк, який вважав, що характер людини формується вихованням і тільки йому під силу приборкувати й виправляти погані нахили й удосконалювати людські якості. Тому просвітництво через освіту і виховання спроможне надати можливість людині позбавитись нерівності в суспільстві, існування якої є неприродною, та отримати певний ступінь свободи.

З праць французького просвітника Ж.-Ж. Руссо значення моральнісного виховання запозичує і Г. Лессінг, німецький філософ. Він формулює своє бачення виховання через його сутність у відношенні до релігії. Він відзначає важливість виховання, що дозволить людині здолати всі труднощі та зазначає: «Виховання – це одкровення, яке надане окремій людині; одкровення – це виховання, яке надано, і зараз надається, людському роду» [99]. Тобто людина від народження наділена певними задатками для самостійного розвитку через виховання і шлях цьому – розум. Водночас відмічав ціннісно-орієнтаційну важливість виховання – «той, хто виховується, завжди виховується для чогось» [99]. Саме через таку здібність людина здатна збагнути «духовні предмети».

Не менш значний вплив ідеї філософа мали і на І. Канта. Його філософсько-педагогічні ідеї було висвітлено у його працях «Критика практичного розуму», «Основи метафізики моральності», «Антропологія з прагматичної точки зору». Узагальнення та систематизацію педагогічних спостережень та власних лекційних матеріалів з педагогіки, використовуючи які І. Кант викладав протягом чотирьох навчальних років, зроблено його учнем Ф. Рінком та висвітлено у статті (трактаті) «Про педагогіку» (1803). Ця праця є результатом узагальнення його власного педагогічного досвіду, що складав понад 40 років, починаючи з посади домашнього вчителя та закінчуючи посадами ректора і члена академічного сенату. На формування педагогічних поглядів Канта найбільший вплив мали погляди Й. Базедова, Й. Кампе, Д. Локка, Ж.-Ж. Руссо.

І. Кант першим здійснив спробу органічно поєднати розвиток природних схильностей дитини і необхідності дотримання дисципліни. Основну ідею формування людини філософ визначає наступним чином: «Людина може стати людиною лише завдячуючи вихованню. Вона – не більш того, що робить з нього виховання» [64]. Тобто як і Ж.-Ж. Руссо, філософ визначає важливість розвитку природних здібностей людини, особливо моральних. Проте вважав, що культура і суспільство не шкодять людині, а сприяють її включенню до суспільного середовища.

Відповідальність за «правильне» виховання І. Кант покладає на сімейне виховання. На думку І. Канта, як батьки турбуються за сім'ю, так і володарі за державу. Проте ніхто з них не має на меті досягнення суспільного блага.

Тому суспільне виховання має допомагати сімейному досягти своєї мети. Програми навчання мають бути орієнтовані на майбутнє та сприяти досягненню «ідеї людяності». Ті, хто навчає дитину, мають бути вихованими особистостями, тому що вони беруть участь у формуванні свідомості.

«Призначення подібних громадських навчальних закладів в тому, щоб удосконалювати сімейне виховання. Як тільки батьки та (або) їх помічники в справі виховання будуть самі добре виховані, потреба в громадських установах цього типу значно зменшиться. Сімейне не тільки дуже часто відроджує помилки, успадковані від минулого родини, але й має тенденцію закріплювати і поглиблювати їх в нових поколіннях» [64].

За І. Кантом виховання має людину дисциплінувати (обмежувати його тваринні інстинкти), культивувати (через навчання і моральне становлення, формувати здібності), здійснювати моральний розвиток особистості: «Виховання має зробити людину обачною, відповідальною, соціально цінною, такою, щоб її можна було любити, щоб вона користувалась авторитетом – усе це особливий вид культури поведінки, яку ми назвемо витонченістю. У поняття «витонченості» входить також тактовність, ввічливість і здатність вибирати правильну лінію поведінки, яка дозволяє людям завдяки взаємодопомозі досягати кінцеві цілі. Зміст поняття «витонченості» змінюється залежно від мінливих смаків різних епох. Так, лише декілька десятиліть тому в обігу цінувалася церемонність» [64].

Один з головних висновків І. Канта не втрачає актуальності й сьогодні, а скоріш навпаки набуває нового значення: «головне, основне – навчити дітей думати. Навчившись думати, вони зможуть самостійно виробляти принципи, з яких виникає вся поведінка» [64].

Скоріш за все тому філософ, характеризуючи свою епоху як «століття дисципліни, культури і витонченості» зазначає, що це ще далеко не час «моральності». Та справедливо порушує питання, що зростання матеріального благополуччя держави зумовлює моральну ницість людей, яка не дозволяє ним почувати себе щасливими. Тим більше небезпечним, на думку І. Канта, є контроль держави за освітніми закладами, бо «невиховані» володарі поставлять їх на служіння не ідеї побудови гармонійного суспільства, а готуватимуть громадян для державних цілей.

Філософ зазначає, що головна мета виховання полягає у розвитку особистості, тобто в культивуванні душевних здібностей, а саме – фізичного та морального виховання. Визначав важливість виховання в удосконаленні особистості та суспільства в цілому, тому що «носієм культури є окрема особистість, вона ж і джерело подальшого поширення культури. Лише завдяки зусиллям людей, вільних від всяких забобонів, бажаючих загального

блага і здатних прийняти ідею прогресу людства, можливо просування людства до досконалості» [64].

Для досягнення суспільного блага слід мати «вихованого» правителя і таким його може створити (у значенні виховати) лише вільна людина. Такий правитель буде здатен працювати на створення суспільного блага для свого народу, а не на «престиж держави» [64].

За І. Кантом виховання є мистецтвом для покращення людської природи, яке удосконалюється кожним поколінням і передається наступним. Відзначаючи важливість виховання, філософ зазначає, що людина є «не більш того, що робить з неї виховання», яке включає необхідність формування поведінки і навчання: «Становлення свідомості залежить від виховання, а виховання у свою чергу залежить від розвитку свідомості» [64]. Людина може стати людиною лише завдяки власним зусиллям, вона самостійно формує власну «людську природу».

Педагогічна теорія І. Канта передбачає вікову періодизацію розвитку людини, а саме: догляд (за дитиною), виховання дисципліни (становлення норм поведінки – дошкільне виховання), навчання (розвиток розуму, культури спілкування та світогляду) і формування моральності (діти шкільного віку). У цьому здебільшого схожість кантівських настанов з ідеями Д. Локка, викладеними у педагогічній праці «Думки про виховання» щодо загартовування дітей, доцільності їх фізичного виховання, умов проживання та навчання тощо.

Якщо Ж.-Ж. Руссо вірить в природну досконалість людини та її здатність самостійно удосконалювати свою природу, І. Кант ставить це під великий сумнів і доводить, що дисципліна є обов'язковою умовою досягнення людиною свого ідеалу. Особливу важливість в становленні людини І. Кант відводить самодисципліні. Саме вона, на думку філософа, «... не дає тваринним спонуканням людини увести її в бік від її людського призначення». Тобто людина відповідальна за формування власного розуму і поведінки. Становлення людини відбувається з дитячого віку, проте не потрібно давати «готові» знання, слід створити умови, коли дитина самостійно відшукає їх.

У питанні виховання І. Кант визначає за необхідне надати дитині свободу, за винятком випадків, коли вона може нашкодити собі або її поведінка вступає у суперечку з свободою інших; надавати їй можливість впевнитись у власних силах для досягнення своїх цілей, а також у тому, що саме обмеження свободи дозволяє користуватись нею. На думку філософа, «найбільш ґрунтовніше людина навчається тому і краще всього запам'ятовує те, до чого вона доходить самостійно» [64]. Саме самостійності в навчанні

під час формування свого розуму, поведінки і характеру І. Кант відводить особливе значення. Як і Ж.-Ж. Руссо, І. Кант визнає необхідність формування людини вільної за допомогою виховання.

Доводить, що навіть дитячі ігри сприяють не лише їх фізичному, а й моральному розвитку, тому що перебуваючи у грі діти свідомо відмовляються від певних своїх бажань та розвивають в собі навичку самоорганізації. У подальшому ці ідеї набули розвитку у педагогічній практиці ХХ століття.

На відміну від поглядів Ж.-Ж. Руссо, розглядав виховання як необхідний засіб доведення людини до ідеалу людяності. Водночас І. Кант, як і Ж.-Ж. Руссо, дотримується поглядів щодо «культивування природних здібностей». «Культивування нижчих здібностей повинна супроводжувати культивування вищих, але підкорятися останній: так, розвиток дотепності має бути підпорядкованим розвитку розуму» [64].

І. Кант розділяє необхідність «фізичного» і «практичного» виховання. Під «фізичним» вихованням розуміється не лише робота над удосконаленням тіла, але й душі, стан якої залежить від фізичного стану. Виховання душі передбачає саме моральне виховання, яке не дозволить йому вести себе в протиріч собі ж – «щоб він робив добро саме тому, що робити добро добре». «Практичне» виховання передбачає «формування вмінь», тобто використання набутих знань в практичній діяльності та набуття життєвого досвіду. Тому формування характеру та необхідність виховання обов'язку перед собою та іншими, перед суспільством є надзвичайно важливими. Для досягнення цього варто розвивати розумові здібності, до вищих з яких І. Кант відносить розсудок, здатність до судження та розум, а до нижчих – розвиток пізнавальних здібностей, почуття, уяву, пам'ять, стійкість уваги та дотепність. Людина змушена «формувати свій розум», «виробляти свою поведінку», тобто самостійно формувати все те, що складає «... людську природу». Кожне покоління виховує наступне» [64]. Тому що ефективність виховання залежить від розвиненої свідомості.

У витоків формування національних освітніх систем перебували Й. Песталоцці, І. Герbart, Г. Спенсер та ін. Будучи прибічником трудового виховання, наслідуючи ідеї Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці став засновником народних шкіл. Він вважав, що через виробниче виховання діти «з темної глибини своєї убогості вони піднімаються до відчуття своєї людської гідності, до довіри, до дружби». Свою ідею щодо влаштування трудових шкіл, у яких трудове навчання органічно поєднується з моральним і розумовим вихованням, він виклав у «Листах п. Песталоцці до п. Н. С. Про виховання бідної сільської молоді», працях «Лінгард і Гертруда», «Про

народну освіту та індустрію». Зазначав, що діти з сільської місцевості змушені з раннього дитинства залучатись до праці. Реалізацію своєї теорії Й. Песталоцці здійснив у 1774–1781 роках у м. Нейгоф, облаштувавши школу-сиротинець, у м. Бургдорфе та у м. Івердон. Проте, не отримавши матеріальної допомоги на утримання закладів, вимушений був їх закрити, коли власні кошти закінчувались.

Підтримуючи ідей Ж.-Ж. Руссо щодо природовідповідності освіти, він обґрунтував соціальний аспект виховання. Доводив, що «обставини формують людину, але й людина формує обставини. Людина має в собі силу різноманітно гнути їх з власної волі. Роблячи це, він сам бере участь у формуванні себе і у впливі обставин, діючих на неї».

Сформулював теорію елементарної освіти, яка першочергово передбачала розвиток природних здібностей дитини. Педагогічний процес, за Й. Песталоцці, складається з розумового (вивчення числа, мови, форми) і морального (почуття гармонії та краси) виховання. Необхідно «... виробити за допомогою чистих почуттів гарний моральний стан; вправляти моральність на справедливих і добрих справах, перемагаючи себе і докладаючи зусилля; і нарешті, сформувати моральні погляди через роздуми і зіставлення правових і моральних умов, в яких дитина перебуває ...» фізичного та трудового виховання. У своїй сукупності все це повинно сформувати систему всебічного розвитку особистості. Водночас так як і більшість просвітників необхідною умовою виховання визнавав важливість надання дитині можливостей пізнавати світ самостійно.

Результати такого педагогічного впливу мали сприяти: розвитку розумових здібностей та самостійного судження, формуванню здатності до самозахисту, гуманного ставлення до оточуючих; фізичного розвитку, набуття професії, формування системи світоглядних цінностей. Ідеї Й. Песталоцці мали значний вплив на подальший розвиток німецької педагогіки XIX століття, а саме на становлення Ф. Фрьобеля, Й. Гербарта, Ф. Дистервега.

Розвиваючі ідеї своїх попередників, Й. Гердер визначив засади формування та розвитку суспільства. Аналізуючи історію людства, філософ не відокремлює її від історії розвитку природи. Природний розвиток світу сприяв становленню найкращого її взірця – людини. За Й. Гердером мета розвитку людини полягає в її «сходженні до гуманності».

Природний розвиток її здібностей досяг своєї кульмінації, а «з науками, з мистецтвами розпочалась нова традиція людського роду» [43, с. 242–243]. Маючи внутрішні сили, людина здатна засвоїти та використовувати те, що їй передано через традицію, і таким чином забезпечувати свій власний

розвиток, який філософ називає «*культурою*, тобто обробкою ґрунту», який можна сприйняти через «образ світла і назвати *просвітництвом*» [43, с. 230–231]. Тому що «мета нашого земного існування полягає у вихованні гуманності, а все низькі життєві потреби тільки служать їй і повинні вести до неї. Все потрібно виховувати: розумна здатність повинна стати розумом, тонкі почуття – мистецтвом, нахили – благородною свободою і красою, спонукальні сили – людинолюбством» [43, с. 131]. Забезпечити такий розвиток можна лише через виховання та реалізацію розумових здібностей.

Підтримуючи ідеї просвітників щодо цінності людини в суспільстві, її всебічного розвитку, німецький державний діяч, філолог, філософ Вільгельм фон Гумбольдт відзначав важливість гармонійного розвитку всього роду людського. Досягнення щасливого життя можливе за умови фізичного і морального розвитку кожного члену суспільства. Водночас мету освічення членів суспільства вбачав у формуванні національної «держави та людини як громадянина» [51]. Як і більшість німецьких просвітників, відзначав важливу роль мови, яка, словами Й. Гердера, «... є засобом виховати людяність у нашому роді, тому писемність є засобом освіченості» [43, с. 240].

Визнаючи необхідність володіння людині певним ступенем свободи, пов'язує це з відповідним ступенем освіченості. Суспільство вільних людей здатне забезпечити розвиток і процвітання будь-якої нації. На думку В. Гумбольдта: «Суспільне виховання, у зв'язку з тим, що в ньому завжди панує урядовий дух, прищеплює людині відому цивільну форму поведінки» [52]. Працюючи на державницькій посаді у департаменті освіти, реалізував ідею щодо створення вищого навчального закладу нового типу – дослідницького.

Німецький філософ Ф. Шеллінг розглядає освіту як сталу культурну форму і як певний вид діяльності: «... діяльність є більш природній стан, тому будь-який вид діяльності приймається ними за вищий прояв вродженої здатності» [221]. Таким чином освітня діяльність спрямована на особистість, яка навчається, і регулюється певною системою цінностей, формування яких і відбувається в цей період. У суспільстві формується не лише відношення людини до світу, а й визначається місце кожного в суспільстві, вид її діяльності. У суспільстві створюється певне соціокультурне середовище, у якому відбувається розвиток певних індивідуальних особистісних якостей людини, так і створення певних мотивів їх діяльності, реалізація яких допомагає людині визначатись з траєкторією свого розвитку.

Просвітницькі пошуки забезпечили проникнення розуму і в сферу культури. Через інтеграцію науки як продукту розуму і освіти як культурної форми відбулась інституалізація освіти в культурі Просвітництва.

Освіта визначається як «специфічний людський засіб перетворення природних схильностей і можливостей» та безумовно має тісний зв'язок з поняттям культури [36, с. 51]. Проте концептуальне оформлення зв'язку поняття культури та освіти, на думку Х.-Г. Гадамера, здійснюється у гегелівській філософії, для якого освіта – це «підйом до загальності», за допомогою якої «... людина робить себе в усіх відношеннях духовною істотою» [36, с. 54]. Проте саме в цьому і є прояв головної суперечки між природою та культурою в розумінні сутності освіти. Природної даності людині не достатньо в реаліях сьогодення. Тому природне утворення потребує рефлексії у процесі власного становлення, а, отже, свідомої стратегії свого формування.

Таким чином, за добу Просвітництва в філософському дискурсі було сформовано основні принципи організації системи навчання. Обґрунтовано необхідність забезпечення навчання і виховання громадян за рахунок держави, запроваджено систему початкової освіти.

Просвітники вважали, що все, з чим стикається людина в житті, слід піддавати розумовій критиці, апогеем чого став критицизм самого розуму (І. Кант). Тому поширення знань та необхідність освіченості суспільства є обов'язковою умовою культивування розуму.

Можливість людини вийти за межі свого предметного буття, здійснити процес розпредметнення світової культури, набути здатність пізнати себе у інобутті, навчитися надавати значення іншому – у цьому полягає гуманістичний зміст просвітницької ідеї освіти. Вона знайшла продовження в філософській системі Гегеля, яка обґрунтувала можливість повернення Абсолютного Духу з іноформи природи до самого себе на раціональних підставах.

Здійснений аналіз проблеми в історіографії та вивчення її обґрунтування джерельної бази дослідження дали змогу стверджувати, що у наукових статтях і збірниках, присвячених питанням ідей Просвітництва, проблеми впровадження цих ідей в освіту розглядалися фрагментарно. Аналіз джерельної бази дослідження дозволяє узагальнити історичний, філософсько-педагогічний матеріал і констатувати, що історіографія зазначеної проблеми мала кон'юнктурно методологічний характер і характеризувалася певним чином недостатньою науковою глибиною окремих наукових праць.

У наступному підрозділі обґрунтуємо поняття «Просвітництво» і схарактеризуємо основні освітні ідеї доби Просвітництва.

1.2. Освітні ідеї доби Просвітництва

Сучасний період розвитку нашої країни вніс значні корективи щодо теорії і практики вищої освіти. У Законі України «Про вищу освіту» (2014) зазначено, що вищою освітою є «сукупність систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у закладі вищої освіти (науковій установі) у відповідній галузі знань за певною кваліфікацією на рівнях вищої освіти, що за складністю є вищими, ніж рівень повної загальної середньої освіти». У ході роботи над монографією нами з'ясовано, що вища освіта є складовою неперервної освіти особистості впродовж життя, становлення, функціонування і розвитку якої зумовлений глобальними інтеграційними процесами, суспільними трансформаціями, потребами ринку праці, інноваційними освітніми процесами та необхідністю особистісного і професійного розвитку студентів. Підкреслимо, що для формування сучасного простору вищої освіти ідеї Просвітництва є визначальними.

У контексті нашого дослідження важливими є розуміння поняття «Просвітництво». У науковому вжитку ця терміносполука була введена представниками німецького просвітництва Ф. Вольтером і Й. Гердером. У статті німецького філософа І. Канта «Відповідь на питання: що таке Просвітництво?» (1784) цей термін розглядається як назва щойно створеної філософської парадигми, яка є уособленням нового етапу розвитку розуму у історії людства. Уже на початку статті І. Кант впевнено зазначає: «Просвітництво – це вихід людини зі стану неповноліття, в якому вона перебуває з власної вини». Девізом Просвітництва визнано латинський вислів Горація «*Sapere aude!*» – «Зважся бути мудрим!» у перекладі німецького філософа-просвітника Канта: «*Sapere aude!* – май мужність користуватися своїм власним розумом!» [67, с. 1].

Просвітництво, у своєму вужчому розумінні, має, по суті, «... полемічний і негативний рух, як такий собі хрестовий похід проти релігії, так і не піднеслося вище свого джерела, а Вольтер лишився його найкращим і найхарактернішим вираженням. Але воно розвивалося в кількох напрямках, не гублячи свого самобутнього характеру. Засновуючись на тій ідеї, що людське життя є і завжди було в основному сліпою, ірраціональною справою, але його можна обернути в щось раціональне, воно містило в собі зародки двох тоісторичного розвитку, що мав виставляти минулу історію як гру ірраціональних сил, і задивленого вперед чи більш практичного й політичного руху, що передбачає і намагається зробити дійсністю таке

тисячоліття, де буде встановлено правління розуму» [72, с. 137].

Успіхи соціокультурних зрушень та науки стали підґрунтям просвітницького оптимізму, тобто такого налаштування Модерну, згідно з якими розум розглядався як підстава та гарант суспільного прогресу. Рациональні засади існування і розвитку людства представники Просвітництва вважали очевидними, тому залишалося тільки довести їх до загальнонародного розуміння. Саме в цьому, з нашої точки зору, полягав пафос просвіти та Просвітництва.

Ідеї удосконалення оточуючої дійсності дивним чином співпали з потребами часу. За французьким соціологом Е. Дюркгеймом, витоки будь-чого нового можна віднайти у минулому. Проте такий підхід забезпечує розширення області знання, а не його розвиток. Тому він робить висновок, що періоди Відродження та Нового часу не були переломними етапами у розвитку науки, а мали лише кількісні особливості, що принципово відрізнялись, наприклад, від середньовічного наукового знання. У противагу цій думці Т. Кун розглядав розвиток науки через періодичну корінну трансформацію і зміну провідних уявлень, тобто через наукові революції, що періодично виникають [90, с. 279]. Саме «оформлення» знання, його розвиток і трансформація зумовили існування наукової думки (що першочергове науковий пошук чи знання як результат, чи знання як рушійна сила наукового пошуку). Парадигма є полем загальнокультурних очевидностей, що стають тлом наявного корпусу концептів та уявлень. Т. Кун сформулював цей концепт для пояснення динаміки поля науки. Потім евристичний потенціал даного поняття був поширений на культуру Модерна в цілому. На нашу думку, ця екстраполяція має підстави, оскільки поле науки (разом з мистецтвом) одним з перших набуло статусу автономії серед форм культури і стало підставою для самопрояснення модерного часу «картини світу».

Тому для визначення парадигмальних явищ, що стали передумовою виникнення та рушійною силою розвитку просвітницьких ідей, є важливим для визначення наслідків цих процесів. У цей період відбувався процес створення нового знання. Вже у подальшому відбувалось його оформлення у форми готового знання, а у кінці XIX століття – аналіз форм готового знання та логічний аналіз наукових процедур.

Можна зазначити, що найважливішим об'єктом філософської рефлексії цього часу стає пізнання сутності людини, природи і взагалі навколишньої дійсності, налагоджується тісний зв'язок із проблемами наукового пізнання. Просвітники намагались осмислити відносини людини і природи, їх взаємовплив. Ідеї розуму і природи були в основі філософських просвітницьких концепцій. Як зазначав Д. Локк, природний стан є стан

свободи, але не свавілля, воно керується законами природи, яким всякий зобов'язаний підкорятися: розум, що відкриває ці закони, вчить людей, що ніхто не має права шкодити життю, здоров'ю, майну іншого [127, с. 264–265].

Культ розуму як «природного світла» (Р. Декарт) стає базовою настановою Просвітництва, адже володіння ним розглядається як необхідна умова вирішення всіх проблем людства; прогресу, необхідного для удосконалення світу; наукового пошуку, що допоможе пізнати оточуючу дійсність та забезпечити свободу судження тощо.

Тому І. Кант особливу увагу приділяє відношенню релігії щодо можливості вільного судження – людина розумна повинна бути мислячою, а не безапеляційно сприймати релігійні догми. Тому релігійну догматику він характеризує як сферу «не тільки найбільш шкідливого, але і найбільш ганебного». Необхідність просвіти людства вбачається у необхідності зміни способу мислення. Підсумовуючи, І. Кант впевнено зазначає, що людству треба надати свободу публічно користуватись своїм розумом і це дасть «просвітництво людям» – і стверджує «ми живемо в століття Просвітництва» [67, с. 5].

В епоху Просвітництва відбувається вивільнення людської особистості від оков традиції, що від тепер розглядається як «забобони» (Г. Гадамер).

Втративши природний для премодерної людини зв'язок з богом, Просвітництво проблематизує зв'язок і з природою в цілому. Людина здійснювала пізнання оточуючого її світу, щоб, в першу чергу, забезпечити умови своєї життєдіяльності. Поступово Просвітництво намагалось створити концепцію природи як упорядкованого механізму, людство намагалось пізнати її закони для того, щоб жити у гармонії з нею. Проте для людини пізнання природних законів, програмна неупередженість стилю наукового мислення обернулася на жагу володарювання, підкорення собі всіх природних процесів і об'єктів. Починаючи з обґрунтування раціональних підвалин самодостатності суб'єкту пізнання та методу логічності сумніву (Р. Декарт) філософія свідомості в особі Ф. Шеллінга приходять до обґрунтування методу «конструювання» [222, с. 3–26] як підстави єдності особливого та всезагального. Тим самим активність свідомості забезпечує конструювання усіх вимірів буття від природи до мистецтва як вищій формі розвитку Духу: «Справжнє конструювання мистецтва є подання його форм як форм речей, які вони самі по собі або які вони в абсолютному ... універсумі побудовані в бозі як вічній красі і як в абсолютному творі мистецтва; також всі речі, взяті самі по собі або в бозі, безумовно прекрасні, а рівно і безумовно істинні. Тому й форми мистецтва, якщо вони суть форми прекрасних речей, являють собою форми речей, які вони в бозі або які вони

самі по собі, і оскільки всяке конструювання є уявлення речей в абсолютному, то конструювання мистецтва має перевагу подання його форм, які вони є в абсолютному, і тим самим в універсумі, як в абсолютному творі мистецтва, таким, як він у вічній в красі є побудованим в бозі» [223, с. 86].

З огляду на те, що з модерної культури почалася з самодостовірності суб'єкта, вирваний з домінування релігійного, на якому ґрунтувалася культура Премодерну, Модерн був змушений конструювати не лише підвалини свідомості, але й світ в цілому. Тим самим була здійснена критика «натуралізації свідомості» (Е. Гуссерль), що для Постмодернізму закінчилася «денатуралізацією тіла» (Д. Батлер) [6, с. 235–257] та необхідністю деконструкції (Ж. Дерріда). Суперечливі тлумачення природного стану (негативне у Т. Гоббса, позитивні у Ж.-Ж. Руссо) все одно завершуються у просвітників тезою про неунікненість «денатуралізації» людини, головним інструментом якого постає виховання. Так французький сентименталіст Ж.-Ж. Руссо вбачає кривну роль виховання ще у античній культурі: «Якщо діти виховуються разом в умовах рівності, якщо вони ввібрали в себе повагу до законів Держави і до принципів загальної волі, якщо вони навчені поважати ці закони і принципи понад усе ..., то не будемо сумніватися в тому, що так вони навчатися ніжно любити один одного, як брати, бажати завжди тільки того, чого хоче суспільство, навчатися замість безплідної і порожньої балаканини софістів здійснювати діяння, гідні мужів і громадян, і стануть з часом захисниками і отцями того вітчизни, якого дітьми вони настільки довго були» [192, с. 126]. Тим самим, освіта та виховання, розвиток наук і мистецтв є рушійними силами виходу з природного стану самодостатнього суб'єкту, який намагається стати «шляхом, що сам себе конструює» (Г. Гегель).

Обґрунтовуючи свій статус трансцендентального суб'єкта, модерна людина намагалася «винести за скобки» всі природні схильності та афекти. Ідея підпорядкування собі природи, навіть власної природи, стає головною у пост-традиційному суспільстві. І вже в наш час вона трансформується в бажання створити технології, що дозволять продукувати нові виміри реальності та змінювати природні об'єкти задля користі самої людини. Таким чином, постулюється необхідність приборкання хаотичних сил природи, що розглядається як майстерня, а людина отримує статус володаря Світу.

Німецький науковець К. Лоренц називає зазначену настанову одним з смертних гріхів цивілізованого людства і так пояснює його причини: «розрив з традицією відбувається тоді, коли досягається критична точка, у якій молодшому поколінню більше не вдається досягти взаєморозуміння зі старшим, не кажучи вже про культурне ототожнення з ним. Тому молодь поводить себе зі старшими як із чужою етнічною групою, висловлюючи їм свою

«національну» ненависть. Це порушення ототожнення відбувається передусім від недостатнього контакту між батьками і дітьми, що зумовлює перші патологічні наслідки вже у немовлят» [83, с. 67]. Безумовно у певній мірі Просвітництво являє собою тип культурно-історичного розриву, що не могло не позначитися і на психологічному стані модерної людини. На нашу думку, саме порівняння модерної моделі відношення між поколіннями та етнічних груп Полінезії спонукало розробити американського культурантрополога М. Мід класифікацію пост фігуративного, фігуративного та пре фігуративного типів культури. Саме така можливість розширення способів комунікації поколінь стало наслідком формування модерного стилю культури. Пояснюючи стан такого розриву, можна зрозуміти і парадигмальні константи Просвітництва.

У першу чергу у розумінні нової культурної парадигми кидається у вічі яскрава тенденція до секуляризації. Руйнування «теологічної картини світу» змінювало і «внутрішнє бачення ...» [23, с. 412]. Так і Р. Колінгвуд зазначає, що «під «Просвітництвом» розуміється спроба, характерна для початку вісімнадцятого сторіччя, секуляризувати всі сфери людської думки і життя» [72, с. 74]. Як справедливо відзначав Г. Патнем, «можна тлумачити традиції по-різному, але людина не застосує й слова узагалі, коли поставить себе цілковито поза традицією, до якої слово належить. А коли ти опиняєшся посеред якоїсь традиції, то це відбивається на тому, що ти вважаєш за «раціональну прийнятність» [176, с. 224]. Тому природно, що звільнившись від схоластичної картину світу, людина опинилась в стані розгублення та зневіри, пошуку нових «стовпів віри» і стає вихідним пунктом секуляризованих філософських пошуків. Якщо за часів епохи Відродження культурний герой був індивідуалістом, який знаходився під впливом величі Духу, розкоші та краси, у період класицизму – це вже служник держави, вірний підданий государя. Головний персонаж Просвітництва – це людина вільна, активна, впевнена у собі, не байдужа до того, що оточує її, та готова до сприйняття нової інформації, це людина здатна зруйнувати старе суспільство. Саме таких людей, освічених світлом розуму та знанням, громадян нового суспільства представляють у своїх творах П. Бомарше, Ф. Вольтер, Д. Дідро, Д. Дефо, Г. Лессінг, Д. Свіфт. Усі суб'єкти і об'єкти культури пронизані настановами гуманізму, що знаходить відображення як у літературі, мистецтві, архітектурі, так і в суспільних відносинах. Проте моралізаторський пафос Просвітництва у певній мірі не дозволив реалізувати ті прагнення, що були визначені за необхідні, головні, життєствердні. На зміну пристрастям, звеличенню ідеалів починається зародження демократичного процесу пошуку і визнання істини, оволодіння якою дозволить забезпечити щасливе сьогодення.

Основним підґрунтям нової культури стає розум як найпотужніша сила, якою може оволодіти суб'єкт. Остання народжується людина як *tabula rasa* та здобуває розум, узагальнюючи досвід. Захоплення розумом стає водночас і тою рушійною силою, яка може допомогти суспільству вижити і розвиватись. Розум – це та властивість, оволодівши якою, людина змогла оперувати знаннями як результатами еволюційного, у тому числі наукового, пошуку. Так, Дж. Локк зазначає, що «... розум ставить людину вище інших істот, що існують, і наділяє її тими перевагами, які вона має над ними» [126, с. 91]. Принципи наукової раціональності до цього часу були доступними лише для обмеженої групи людей, але набуваючи статус загальнокультурної очевидності, вони обумовили конституювання структури здібностей суб'єкту, зокрема раціональні підстави рефлексії, судження, навіть інтуїції тощо.

Саме розум починає розглядатись як необхідний засіб (умова) розкриття внутрішніх можливостей людини, її потенціалу та, як наслідок, можливість забезпечення її внутрішньої свободи. Але ця свобода не є свободою особистості, а є тією внутрішньою силою, здатною змінити, удосконалити людину. Розглядаючи людину як істоту, яка знаходиться на шляху удосконалення, доводилась можливість та навіть необхідність її «виховання». Виконання цього завдання просвітники покладали на державу, її органи управління.

Водночас розум, перебуваючи в активній формі людської свідомості, є трансцендентуванням за межі об'єктивної реальності, що стало підґрунтям переосмислення природи людської чуттєвості. Почуття, з одного боку, стають реакцією на оточуючу дійсність (світська література, архітектура), проте вони не визнаються важливими та значущими для людини (чи людської свідомості), а з іншого боку стають частиною раціоналізованого світу. «Все наше пізнання починається зі зовнішніх почуттів, переходить до розуму та закінчує розумом, вище здібності якого ми не зустрічаємо в нас, розум матерію споглядання і підводить її під вищу єдність мислення» [39, с. 488]. Розсудок, що забезпечує синтез хаосу відчуттів у єдності згідно з апріорними правилами, категоріями між тим, не містить у собі не лише емпіричного матеріалу для цього синтезу, але й мети, тобто навіщо він це робить. Тому для розсудку активність і спонтанність, не є самодостатнією. Мету діяльності розсудку надає розум. Тому останній є нескінченною здібністю, на відміну від розсудку, який є здібністю скінченою. «З тих пір увійшло в філософське слововживання розрізнення між *розсудком* і *розумом*, між тим як у колишніх філософів ми не знаходимо такого розрізнення. Продуктом розуму, згідно Канту, є *ідея* (це – платонівський вираз), і він розуміє під нею саме безумовне, нескінченне» [39, с. 127]. Неоднорідність

самої раціональної здібності суб'єкта підтверджує необхідність генези його структури. І. Кант притримується тої думки, що «... розум не здатен повідомити своїм ідеям реальність, коли він намагається це зробити, він стає трансцендентальним, тим, що виходить за межі, і створює лише паралогізми, антиномії та ідеал без дійсності» [39, с. 127]. Трансцендентність розуму є результатом секуляризації та денатуралізації життєсвіту людини.

Ідеї просвітників мали значний вплив на суспільне усвідомлення важливості розуму як дієвої сили для розкриття істини та формування моральності в суспільстві. Пропагуючи необхідність постійного розвитку мислення та поширення наукових знань, просвітники намагались вирвати людей зі стану страху, зруйнувати середньовічні традиції та зробити людину господарем власної долі. За таких завдань розум стає концептом дії. Так, Г. Лессінг відмічав, що типовою людською якістю є не володіння істиною, а шлях до істини. Тому пізнання стає основною рушійною силою оволодіння розумом.

Саме просвітники сформулювали державно-правовий ідеал модерного суспільства, визначили сутність та порядок створення демократичних форм правління, порушили питання щодо необхідності збереження прав людини на принципах рівності, справедливості й свободи. Тому не могли не відбутись зміни і у самій філософії, що набула новаторського характеру, змінила спосіб мислення, стиль і методи філософського пізнання, що спричинило і утворення нового світогляду. Ідея свободи стала основою для формування теорії побудови правової та толерантної держави (за Д. Локком), тому що свобода синонімічно пов'язана з поняттям прав. Проте, як зазначає філософ «необмежена і повна свобода, властива людині від природи, не може суперечити законам цієї природи» [53, с. 35].

Таким чином просвітники намагались розкривати сутність «людської природи» через пізнання її внутрішнього світу, а саме почуттів, бажань, розуму, що обґрунтовувався як головний компонент, який забезпечує цілісність людини як особистості.

Епоха Просвітництва сформувала нову ідею свободи, яка долає християнські настанови обов'язку людини перед Богом і в той же час новоевропейську абсолютизацію деїзму. І. Кант підкреслює, що суспільству буде корисна «... людина, яка є чимось більшим, ніж машина, у відповідності з її гідністю» [67, с. 6]. Крім рішучості та мужності за І. Кантом, свобода виступає безпосередньою умовою для можливості «публічно», тобто для просвіти мас, користуватись власним розумом. Кантівська позиція, сформульована саме як просвітницька, близька до позиції Д. Локка, який розглядає свободу як природне право людини здійснювати відповідний вибір для досягнення життєвих цілей. Філософ вважав, що розум є безумовною

умовою реалізації природної свободи, збереження людського життя і свободи. Проте механістичний шлях пізнання людської сутності не дозволяв розкрити можливості внутрішньої свободи.

Як зазначає Д. Локк, природній (*закон*) діє у природному стані та є проявом божественної волі, суспільний встановлюється людьми, державною владою. «Природний стан має закон природи, яким суспільство керується і який обов'язковий для кожного; і розум, який є цим законом, вчить всіх людей, які побажають з ним рахуватися, що, оскільки всі люди рівні і незалежні, остільки жоден з них не повинен завдавати шкоди життю, здоров'ю, свободі чи власності іншого; бо всі люди створені одним всемогутнім і нескінченно мудрим творцем; всі вони – слуги одного верховного владика, послані в світ за його наказом і у його справі; вони є власністю того, хто їх створив, і існування їх повинно тривати до тих пір, поки йому, а не їм, це завгодно; і, володіючи однаковими здібностями і маючи в спільному володінні одну дану на всіх природу, ми не можемо припускати, що серед нас існує таке підпорядкування, яке дає нам право знищувати один одного, як якщо б ми були створені для використання одного іншим, подібно до того як нижчі породи істот створені для нас» [127, с. 263–264]. У той же час він поділяє думку просвітників, що людина має знаходитись (існувати) у стані свободи та незалежності, але усвідомлювати обов'язки перед собою та суспільством і дотримуватись їх. «Адже закон в його справжньому сенсі являє собою не стільки обмеження, скільки керівництво для вільної та розумної істоти у його власних інтересах і наказує тільки те, що служить на загальне благо тих, хто підкоряється цьому закону. Якби вони були щасливішими без цього закону, то він, як марна річ, зник би сам по собі; і навряд чи заслуговує назви тюремної огорожі те, що лише охороняє нас від болотів і прірв. Таким чином, незважаючи на всілякі хибні тлумачення, метою закону є не знищення, не обмеження, а збереження і розширення свободи» [127, с. 263–264]. Цей стан людини має бути природнім, тобто гармонійним. Тому вона виступає обов'язковою умовою становлення громадянського суспільства.

«Свобода не є «свободою для кожної людини робити те, що вона забажає» ... вона являє собою свободу людини розташовувати і розпоряджатися як їй завгодно своєю особистістю, своїми діями, володіннями і всієї своєю власністю в рамках тих законів, яким вона підпорядковується, і, таким чином, не піддаватися деспотичній волі іншого, а вільно слідувати своїй волі» [127, с. 293]. Свобода забезпечує самоствердження як у думках, так і у діях, реальна можливість змінити себе, інших, обставини відповідно до власних настанов, пріоритетних цінностей та

в напрямі розвитку конкретного соціокультурного цілого. «Свобода людини і свобода чинити за її власною волею ґрунтуються на тому, що вона володіє розумом, який в змозі навчити її тому закону, за яким вона повинна собою управляти, і дати їй зрозуміти, якою мірою у неї залишається свобода її власної волі» [127, с. 297].

Свобода думки є невід’ємним правом людини, наданим їй від природи. І. Кант доводить, що до доби Просвітництва людство не використовувало розумову здатність самостійно, не розуміючи її можливості, у зв’язку з «нестачею рішучості і мужності користуватись ним (розумом) без керівництва з боку когось іншого»; а також через власні «лінощі і малодушність» [67, с. 1].

Відношення просвітників до міри свободи були прямопротилежними. Якщо Т. Гоббс відстоював принцип необхідності обмеження людини, але не зміну її природи, то Д. Локк визнавав її здатною до самодисципліни. Проте вони не здійснювали відокремлення сфер розуму і почуттів. У той же час Вольтер відмічає, що людина наділена пристрастями, щоб діяти, і розумом, щоб управляти своїми вчинками.

І. Кант порушує питання щодо обмеження свободи – не завжди свобода є корисною для просвітництва, проте і обмеження створюють перешкоди для просвітництва. Він розділяє громадянську й духовну свободу. Розмірковуючи над можливими наслідками надання переваги кожної з свобод, філософ приходить до формули вільної держави – міркуйте скільки завгодно і про що завгодно, тільки коріться!

Забезпечення свободи мислення та свободи вільного користування власним розумом вважалось головним завданням нового освіченого суспільства. Також просвітники, більшість з яких були дієстами, вірили, що Бога можна пізнати за допомогою розуму. Осягнувши божественні закони, людина буде відповідно до них власне життя.

Як зазначає український дослідник В. Гусев «... справжня свобода можлива на основі закону, закон має силу тільки для розумних істот» і, посилаючись на Д. Локка, підсумовує «отже, свобода людини і свобода чинити за власною волею ґрунтується на тому, що вона має розум» [53, с. 37].

Вільне мислення, на думку просвітників, продовжуючи підходи Ф. Бекона щодо реалізації «великого відновлення наук», повинно сприяти органічному поєднанню соціального (суспільного) прогресу з прогресом науковим. Тому вимогу щодо політичного рівноправ’я, обґрунтовували природною рівністю людей.

Не можна не погодитись з локківською тріадою свобода-закон-розум, тому що ці складові, перебуваючи у рефлексивній взаємодії як забезпечують

існування інших, так і встановлюють певні межі свого впливу. Тому свобода, не обмежена межами закону, здатна породити деспотичну владу і рабство. «За умов тотального рабства і деспотичної влади свобода можлива лише у формі безглузлого (позбавленого розуму) бунту» [53, с. 37]. Свобода розглядалась як необхідна умова існування духовної та інтелектуальної людини. Тому розуміння та усвідомлення поняття свободи, що були порушені просвітниками, є однією з головних констант цього періоду. Кантівське твердження, що «... людина повинна мати мужність користуватись власним розумом» ствердило, що людина повинна мати розум для набуття свободи, свободи як думок, так і дій, а також вибір, що є наслідком обмежень, визначених законом.

Таким чином, філософський пошук за доби Просвітництва сконцентрувався на сутності людини, її ролі в системі нових соціально-економічних відносин – буржуазних відносин. Людина, звільнена від схоластичних традицій, суверенна і вільна від будь-яких відносин стає «героєм свого часу». Звільнившись від всього, що пригнічує та принижує власну гідність й народжує зневіру у свої сили, має бути усуненим. Людина знайшла себе і увійшла в царину європейської культури очищеною готовою до наповнення новим знанням.

Просвітники вбачали освіту, науку і культуру вирішальними у розв'язанні всіх проблем, що постали перед людством. Тому вважали за необхідне здійснювати просвітництво, тобто поширення наукових знань, філософських ідей, ознайомлення з надбаннями мистецтва і літератури. За такого розвитку подій «царство темряви й ошуканства» мало змінитись на «царство розуму й правди». Вони виходили з того, що необхідно реалізовувати права людини, які отримані нею від природи, – свободи, рівності, справедливості, братерства – шляхом просвітництва і створювали «культ розуму». «Освітня діяльність як основна форма наслідування культурно значимого досвіду, спадкоємного зв'язку між поколіннями відрізняє цивілізацію від варварства з його фольклорною культурою, безпосередньо вмонтованою в практичне життя» [84]. Нерефлексивна традиція, що викривається просвітниками як забобон, припиняє бути достатньою формою інкультурації людини. Відповідно, освіта і виховання стали обов'язковими елементами свідомої соціалізації людини як члена суспільства, змінювали його мислення та життєві цінності та сенс існування. Саме це зумовило входження наукової раціональності та наукової діяльності до системи цінностей людини. Науковий пошук стає головною рушійною умовою підкорення природи і світу, процвітання та прогресу.

Доводячи, що людство протягом усіх періодів свого розвитку намагається

досягти досконалості, єдиним засобом реалізації цього просвітники вбачали в оволодінні розумом. Тому усвідомлення епохи Просвітництва через особисту свідомість розглядалось як необхідність осягнення дійсності та пізнання істинного (дійсного). Водночас просвітники визначали людину як особистість, розумну і незалежну, здатну зробити суспільство досконалим. Світло розуму мало «освітити» все суспільство з його вадами і розпустою, таємницями та всім непізнаним, поширити «істинні» ідеї по всьому світу і тому прогрес стане неминучим. «Розум формується в процесі виховання, на основі життєвого досвіду. І лише разом з ним створюються умови для реалізації властивої людині свободи. Якщо, приміром, через якісь природні вади людина не досягає необхідного ступеня розуму, вона ніколи не зможе стати вільною» [53, с. 37]. Тому можна зробити висновок, що лише освічена людина має мужність користуватися розумом.

Головною метою своєї діяльності просвітники вбачали у звільненні людства від природного і соціального рабства шляхом його освіченості та виховання. Вірили, що світом володарює розум, тому великі надії покладали саме на освіту як навчання – «розум обирає найкоротший шлях до мети» [157, с. 231]. Основним здобутком Просвітництва стало визнання здатності людини користуватися власним розумом, що і звільнило її.

Людина починає взагалі усвідомлювати себе не одноосібно у світі, а у неї виникає потреба у пізнанні себе через інших, подібних до себе. Просвітник, філософ, науковець та й взагалі людина, яка прагне пізнання, добуваючи нове знання, має потребу поділитись ним. Тобто виникає необхідність у трансляції знань в культурі. Книга вже не є основним «носієм» знання. Наукова кореспонденція, періодика, диспути у наукових осередках і світських салонах стають, еволюційно, місцями обміну науковими думками та їх продукування.

Листування на латині стає своєрідною формою і «місцем» ведення наукового пошуку – охоплює науковців всієї Європи. Зазначаючи певні події власного чи навколишнього життя, людина відображала своє відношення до того, що відбувалось, свої хвилювання, сподівання, емоції, а також результати свого пошуку істини і, як наслідок, самостійно вибудовувала траєкторію свого подальшого життя, а також шлях наукового пошуку. Тим самим відбувалась побудова нової картини світу – на зміну сталій релігійній вибудовується нова наукова картина світу.

Через спільність інтересів почали формуватись перші наукові спільноти, які організовувались на особистих взаєминах. Так, наприклад, «Республіка вчених» – «академія» Мерсенна, кружок Дюпюї, «академія» Ле Пайєра, кружок Ле Февра, «академія» Тевено тощо, які стали першими провісниками інституалізації науки. Під час наукових диспутів у світських салонах

відбувався обмін думками, пошук відповідей на питання, що виникають. Таким чином діалог як філософсько-публіцистичний жанр і форма спілкування стає засобом наукової комунікації. Проте особистісні відносини членів спільноти заважали неупередженому обміну науковою інформацією, що призвело до їх розпаду в середині XVII століття. Пізніше вже виокремлювались спеціалізовані наукові спільноти за певною проблематикою, які починали висвітлювати результати наукових пошуків у науковій періодиці (журналах), відбувається інституалізація та націоналізація науки. За таких умов відбувається визнання науки на рівні держави, яка бере під опіку царину науки. Так, у 1662 році створюється Лондонське королівське товариство з розвитку знань про природу, Паризька природничо-наукова академія (Паризька Королівська Академія наук) у 1666 році. Хоча дійсно науковими установами з регламентованими правами і обов'язками його членів вони стануть лише через 30 років.

Наука постає як новий засіб пізнання природних явищ, основа пізнання природознавства. Саме Р. Декартові належить висновок, що науку рухає людське мислення, що з'являється на підґрунті сумнівів у вірогідності «істин», що мають місце в суспільстві. І результати наукових пошуків оформлюються саме у форму «нових істин». Емпірик Д. Локк доповнює цю тезу раціоналізму тим, що «істина – незалежно від того, чи вона суспільно визнана чи ні, – ось що є мірилом знання і справою розуму, а все, що залишається поза нею, чи то освячене загальним визнанням чи рекомендовано через свою винятковість, є лише неосвіченість чи щось більш гірше» [123, с. 186]. Філософський аналіз здійснюється не лише навколо людини, а починає охоплювати соціальні сфери. І саме так відбувається оформлення світоглядних підходів Просвітництва, що стали основою формування новоєвропейської духовної орієнтації.

Продовжуючи вчення Ф. Бекона щодо необхідності оволодіння науковими знаннями для панування над силами природи, Р. Декарт робить висновок, який є значимим і до сьогодні, про те, що результати наукових пошуків мають бути практично корисними для людини та суспільства.

Зрозуміло, що підґрунтя просвітницьких ідей було сформовано не водночас, а майже протягом трьох сторіч відбувалось накопичення знань природи, навколишнього середовища. Людина перестала просто жити в природі, вона почала пізнавати її, відшукувувати таємниці її існування та гармонії. Водночас накопичення певного досвіду, допитливість спонукали інтерес до розкриття скритих таємниць природи. Перші успіхи стали першоосновою розвитку капіталістичного способу виробництва – науково-технічною революцією. Пошук нових знань забезпечував успіх в усіх сферах діяльності.

Розвиток різних галузей природничих наук (математика, механіка розвивались дуже стрімко, проте хімія, біологія знаходились на початковому етапі) відбувався не рівномірно, що ще більше ускладнювало сприйняття наукових знань. Матеріалістична інтерпретація явищ природи зумовила остаточний розрив релігії та метафізики, що активно підтримувало просвітників у боротьбі проти релігійно-догматичного мислення. Реалізуючи бажання створити умови для забезпечення суспільного благополуччя й досягнення людиною щастя, просвітники здійснювали не лише науковий пошук, але й масове поширення знання. Так, узагальнення досягнень природничих наук було здійснено у багатотомній енциклопедії «Природна історія» під керівництвом Ж. Бюффона; сформовано збірку тлумачень поширених понять з різних галузей знань за редакцією Д. Дідро і Ж. Л. Д'Аламбера, яка отримала назву «Енциклопедія або Тлумачний словник наук, мистецтв і ремесел» і видавалась з 1751 по 1780 рік. Її авторами були філософи, письменники, науковці та ін., а саме: Ф. Вольтер, Д. Гельвецій, П. Гольбах, Е. Кондільяк, Ж.-Ж. Руссо та ін. Поширюючи наукові та філософські знання щодо раціональної будови світу, автори енциклопедії таким чином виступали проти руйнівних засад феодального суспільства, які, на їх думку, пригнічують людину та зневажають її гідність.

Тому не дивно, що низку тлумачень присвячено роз'ясненню засадничих норм функціонування держави, місця людини в суспільному устрої, аналіз історичних подій тощо. Так, в статті про суспільство Д. Дідро підкреслює, що людина створена для існування лише в суспільстві. Свою діяльність вона має спрямовувати на досягнення щасливого життя. Цього можна досягти, опановуючи власні бажання та пристрасті. В цьому на допомогу людині приходить розум, бо лише він здатен забезпечити дотримання моральності [212, с. 617]. Таким чином, Енциклопедія є квінтесенцією французького Просвітництва, тому що в ній не лише було висвітлено філософське розуміння суспільноутворюючих понять та умовиводів, а й здійснено її друкування та поширення. Головну мету підготовки цього твору – довести наукові знання у доступній формі до кожної мислячої людини та пробудити в неї здатність до самостійного мислення – було досягнуто.

Твори французьких просвітників, у тому числі енциклопедія, мали значний вплив на формування філософських поглядів в інших країнах. У середині XVIII століття ідеї французьких просвітників, енциклопедистів європейського знання і виховання нової світської інтелігенції, суб'єкта енциклопедичної духовності, заволоділи розумом німецьких мислителів. Просвітництво захопило всі сфери духовного життя суспільства, хоча поширювалось не одночасно по територіях європейських країн – у Німеччині

пізніше, аніж у Франції і Англії. У Німеччині просвітники (Х. Вольф, Г. Лессінг, І. Кант та ін.) спрямували філософсько-науковий пошук засад і умов моральнісного виховання людства, який відбувався на сторінках літературних творів (Г. Лессінг «Емілія Галотті» (1772), «Натан Мудрий» (1779); Й. Гете «Роки навчання Вільгельма Мейстера» (1795–1796), Й. Гердер «Ідеї до філософії історії» (1784–1791) та ін.). Звеличуючи історико-культурну спадкоємність, насамперед грецьку культуру, німецькі просвітники виступали за формування концепту націотворення та національної свідомості. Через це відбувались наукові пошуки в сферах літературознавства, фольклористики, мовознавства (В. Гумбольдт, Й. Гердер). Тобто німецьке просвітництво було спрямовано на реалізацію концепту національної держави та соціального становлення людини: вона мала усвідомлювати себе не одноосібно у суспільстві, а у взаємовідносинах з іншими його членами, визначати власне місце в ньому, слугувати суспільній ідеї (ось відповідь на кантівське питання – Що я маю робити?). Так, Й. Гердер мету існування людини у світі визначає «у вихованні гуманності», тому «все необхідно виховувати: розумова здатність має стати розумом, тонкі почуття – мистецтвом, нахили – благородною свободою і красою, збуджуючі сили – людинолюбством ...» [42, с. 131]. Тому, Просвітництво стає першим історичним періодом, що здійснив самовизначення та самовиправдання.

Наголосимо, що зміни у політичній, економічній та суспільній сферах життя європейських країнах зумовили деформацію ціннісних орієнтирів у суспільстві. За доби Просвітництва відбулася «... секуляризація всякої галузі людського життя й думки» [72]. Все це сприяло зближенню різних соціальних груп і стало передумовою змін у суспільно-політичному житті європейських країн, що в свою чергу забезпечило національне самоствердження, об'єднання людей у Франції, Німеччині, Італії, скандинавських країнах, формування їх національної самосвідомості, де відображались інтереси всіх класів суспільства.

Результатом націотворення стало переосмислення природи єдності у спільноті, сповненої передчуття нових змін, оформлення нових можливостей пізнання оточуючого світу та досягнення щасливого життя. На думку Ф. Вольтера, людина, керована інстинктом, не намагається створювати спільноти, тому що нею керують жадоба, примхливість, жалість. У той же час на думку Г. Лессінга, солідарність не може утворитись без самоусвідомлення, через яке виникає почуття єдності і формується найбільша спільнота – людство [102]. Недарма французький соціолог Г. Спенсер, враховуючи досвід європейського культуротворення, сформулює

відмінність між механічним та органічним типом солідарності. Необхідність раціональних підстав соціальної солідарності, що були проголошені в новоевропейській філософії ще Т. Гоббсом, були певним чином поставлені під сумнів ще самими представниками філософії Просвітництва. Надалі соціальна за ангажованість самого розуму не однократно була підставою критики просвітницької думки.

Зокрема М. Фуко доводить взаємозв'язок суспільних норм періоду класичного раціоналізму та природи індивідуальності. У такому постструктуралістському ракурсі індивідуальність є мірою відхилення від норми. У той же час однозначне розуміння сутності цих понять дозволяє відшукати вихід з певної ситуації, зрозумілий спільноті. Так, «різні цінності, що використовуються ізольовано від інших, часто зазвичай передбачали і різний вибір засобів для подолання труднощів» [90, с. 242]. Інший дослідник процесу націогенезу Б. Андерсон говорить про технологічні фактори цього процесу. Зокрема значення друкарської культури полягає в тому, що нація є «спільнотою спів-читачів». Недарма Г. Гегель відзначав, що сучасній (йому) людині читання газети вранці замінює молитву. Тому врахування важливості такого чинника як наявні соціокультурні цінності та гуманітарні технології є однією з головних умов під час осмислення кризових явищ і пошуку шляхів їх подолання. Вирвані з контексту історії та просвітницького пафосу звільнення людини раціональні підстави суспільного договору легко піддавати соціальної критиці. Проте, вони були закономірні на цьому етапу розвитку культури Модерну.

Проте раціональний і навіть раціоналізований інструментарій, який дозволяє успішно досягнути будь-якої мети (принаймні можна таке припустити), не забезпечує раціональності самої мети, а тим більше сенсу її досягнення. Протилежність розуму та нерозумності (міфу, забобонів, релігії, віри) в ході процесу західноєвропейського культуротворення проявило свій зовнішній, абстрактний характер, що підкреслюють теоретики франкфуртської школи М. Горкхаймер і Т. Адорно: «принцип, відповідно до якого розум є просто протиставленим всьому нерозумному, служить підставою дійсної протилежності між Просвітництвом і міфологією. Останній дух відомий лише в якості зануреного в природу, як природної сили. Подібно силам зовнішнім, внутрішні спонукання є для неї одухотвореними силами божественного або демонічного походження. На противагу цьому зв'язність, сенс життя цілком і повністю повертаються Просвітництвом назад до суб'єктивності, власне констатуючою себе лише у процесі подібного роду повернення. Розум є її хімічним агентом, всмоктує в себе власну субстанцію речей і випаровується в чисту автономію розуму [218].

Свобода для просвітників як пізнана необхідність має бути доведена до пізнання необхідності самого пізнання. Саме в цьому приховується саморуйнівна природа логоцентризму. Не лише сон розуму, але й його бадьорість породжує чудовиськ, чудовиськ цілераціональності, калькулятивного розрахунку, звільнення від настанов добра та краси, егоїзму. Усвідомлення наявності цього зворотного боку культу розуму буде породжувати різні історичні варіанти критики логоцентризму. Зокрема звинувачення його «укоріненості в життєвому пориві» (М. Шелер), соціальної заангажованості (П. Бурд'є) тощо. «Комунікативний рух» і «стиль життя», породжені певним колом ідей, але водночас, вони є породжуючим джерелом, енергія якого не завжди вичерпується раціоналізованим змістом самих ідей.

На думку М. Горкхаймера і Т. Адорно, Просвітництво від попередніх форм деміфологізації відрізняється найбільшою формою радикалізації. Тобто Просвітництво є найбільш радикальною формою деміфологізації. Ця крайня форма абсолютизації ще швидше розгортає свої внутрішні потенції. Відбувається трансляція загально визнаних просвітницьких постулатів, що супроводжується не врахуванням небезпеки ірраціональної сторони цих явищ, при їх абсолютизації. Небезпека ірраціональності самого розуму криється у тому, що не завжди розрізняють його інструментальну та цільову функції. Перший крок на цьому шляху був здійснений І. Кантом, який зазначив необхідність розрізнення в структурах раціональності форм розсудку та розуму (розуму у вузькому сенсі, сформульованому в межах трансцендентальної діалектиці І. Канта). Пустота розсудку без даних органів відчуттів так само очевидна, як і сліпота самих відчуттів. Проте, амбівалентність розсудку по відношенню до цілей, на які він спрямовує свою апріорну діяльність, вже не полягає в межах загальнокультурної очевидності. Функціональність розуму в трансформації просвітницьких настанов відмічає М. Горкхаймер і Т. Адорно: «У Новий час ідеї гармонії і досконалості були звільнені від їх релігійного гіпостизування в потойбіччє і вручені людському прагненню під формою системи у якості критеріїв. Після того як та утопія, яка давала надію французькій революції, одночасно і потужно і безсило увійшла в німецьку музику і філософію, розум був остаточно функціоналізований заснованим буржуазним порядком. Він був перетворений на безцілну доцільність, саме тому дозволяє використовувати себе в будь-яких цілях. Він став розглядатися як план самого себе» [218, с. 113]. Саме така лінія міркування призведе у послідовника Т. Адорно Ю. Габермаса необхідність обґрунтування терміну цілераціональність.

Сформовані в епоху Просвітництва, віра в силу розуму, виховання, освіти в боротьбі з феодальними відносинами і релігійними забобонами, стали

головною рушійною силою як в зображенні оточуючої дійсності, так і в її викритті, пошуку шляхів її звільнення.

Таким чином, становлення модерної моделі свідомості людини та філософії свідомості відбулось в епоху Просвітництва, коли здійснювалась, як зазначає Р. Тарнас «... переорієнтація психологічної прив'язки від Богу – до людини, від залежності – до незалежності, від потойбічних далей – до моделювання цього світу, від трансцендентального – до емпіричного, від міфу й віри – до розуму і фактів, від загального – до часткового, від того, що визначається надприродним початком статичного космосу – до космосу, що постійно перебуває в стані становлення і визначається природними законами, і в кінці кінців, від падкої людини – до людства, яке рухається вперед [187].

Узагальнимо, що за часів Просвітництва було закладено головні світоглядні доміанти західної (техногенної) цивілізації, які стали базисами побудови її культурної матриці. Зосередивши свою увагу на вивченні та розумінні людини і світу за допомогою розуму, людство ідентифікувало само себе. У той же час захопленість науковими знаннями та усвідомлення необхідності соціального прогресу призвела до формування у людини активного, діяльнісного відношення до світу, таким чином сформувавши нову систему цінностей у суспільстві.

Людина проголосила встановлення владних відносин не лише над природнім світом, який вона навчилася пізнавати науково, а й навіть над власною природою, усвідомила, що ці зміни можливі за допомогою розуму та вольового зусилля. Віра у себе зробила людину сильною та незалежною, впевненою у собі. На відміну від Премодерну, який сліпо вірить в релігійні настанови, Модерн виступає з позиції віри у культ розуму. Висуваючи безумовність авторитету раціоцентризму, Просвітництво тим самим породило аксіоматичність самого розуму та його оптимістичних прогнозів. Футуроцентризм модерних орієнтацій вбачався у критичній незалежності суджень, спирався на сьогодення і був спрямований у майбутнє.

Доба Просвітництва стала тією історичною епохою, коли вагомою складовою культури стала наука, бурхливий розвиток якої призвів до прискорення суспільних процесів, відбулося національне самовизначення країн, лібералізація суспільної думки, інституалізація освіти та науки.

Парадигмальні константи доби Просвітництва як типу культури Модерну (в ракурсі аналізу становлення освіти як соціокультурного інституту) та його філософського проекту можна сформулювати таким чином:

– «руйнування теологічної картини світу» (М. Вебер) та секуляризація культури в цілому;

– розрив з традицією як «забобоном» (Ф. Бекон, Г. Гадамер) та денатуралізація життєсвіту людини;

– автономізація духовних форм культури (науки, мистецтва, моралі), відокремлення їх від матеріальних практик, а, відповідно, виникає необхідність додаткових зусиль людини для того, щоб інтеріоризувати об'єктивований культурний досвід. Тобто виникає потреба в окремому соціокультурному інституті, що культивує цілісний образ людини, забезпечує «зростання до гуманності» (Й. Гердер) в ситуації ускладнення та розщеплення, автономізації соціокультурних практик;

– обґрунтування розуму як загальнокультурної очевидності, що обумовлює конституювання структури здібностей суб'єкту, зокрема доводяться раціональні підстави суспільного прогресу. Поступово формується уявлення про людину як чисту дошку, емпіричне наповнення якої забезпечує культивування базових здібностей, в першу чергу, розуму;

– розум розглядається як підстава єдності людської особистості та гарант її правових і політичних свобод, що висуваються просвітницьким гуманізмом (починаючи з локківської тріади свобода-закон-розум) як головна цінність;

– метод «конструювання» (Ф. Шеллінг) стає базовим не лише для філософії, але й для усіх вимірів буття людини Модерну (від природи до мистецтва). Культивування розуму не може бути стихійним процесом, а має бути покладено на певний соціокультурний інститут. Такими соціокультурними інститутами стають наука та освіта.

Зауважимо, що доба Просвітництва стає епохою правового закріплення відокремлення церкви від держави та обґрунтування статусу останньої як відповідальної за процес інституалізації освіти. Остання як відкрита система трансляції системи знань та цінностей, засіб всебічного розвитку особистості (інтелектуального, естетичного, морального, професійного) забезпечує формування модерного взірця людини. Відтепер людина є не лише образом і подобою Бога, але продуктом власної творчості, «шляхом, що сам себе конструює» (Г. Гегель).

«Діалектика Просвітництва» (термін Т. Адорно і М. Горкхаймера) у освітньому вимірі полягає у тому, що людина оголошується носієм розуму, продуктом його еволюції, але в цю епоху вона бере на себе відповідальність, має «мужність користуватися» (І. Кант) ним, і навіть наповнювати його новим змістом. Тобто результатом розвитку стає формулювання претензії виступити творцем головного інструменту перетворення світу, а, відповідно, світу в цілому. Водночас освіта є процесом культивування «природних здібностей» і в той же час соціокультурним інститутом, який забезпечує передачу настанов культури, культурну спадкоємність та розвиток людської індивідуальності.

РОЗДІЛ 2

ОСВІТНІЙ ДИСКУРС ДОБИ ПРОСВІТНИЦТВА

2.1. Інституалізація освіти в західноєвропейській культурі та особливості її просвітницького етапу

Поширення просвітницьких конотацій та усвідомлення того, що людина є творцем оточуючого світу і самої себе, змінюють світоглядні цінності у суспільстві. Проте, «... щоб змінити світ, необхідно змінити засоби, за якими він формується, тобто бачення світу і практичні операції, за допомогою яких конструюються і відтворюються групи» [17, с. 84]. Пошук реалізації просвітницьких настанов відбувався в складних соціальних колізіях. Для того, щоб реалізувати свої цілі університети шукали засади свого існування – автономії. В. Гумбольдт, Е. Касірер та інші інструментами пізнання та конструювання світу предметів вважали «міф, мову, мистецтво, науку» [17, с. 88].

З розвитком науки відбувалась її інтеграція з системою освіти, яка з одного боку була джерелом наукових кадрів, з іншого – поширювала наукові ідеї та продукувала розробку нових. За таких умов формуються норми і правила взаємодії, відбувається розмежування інституціоналізованих ролей в суспільстві. Як і у будь-якому еволюційному процесі відбувалось накопичення знань, їх систематизація (створювались наукові школи, виокремлювались певні галузі знань), автономізація цих інститутів і оформлення їх наукового статусу.

Інституалізація освіти спровокувала оформлення науки і мистецтва та забезпечила становлення системи соціалізації особистості. Як зазначає Р. Тарнас: «... двигуном прогресу стали не релігія і віра, але наука і розум. Джерелом будь-якого удосконалення світу і розкріпачення людства була визнана не Божа, а людська воля» [208].

Без інституалізації науки було б не можливе не лише формування змістового оформлення знання, а й становлення всіх необхідних її складових. Освітні інституції забезпечили трансляцію знань, які визнаються беззаперечними. Крім того, саме освітня система покликана забезпечити соціалізацію особистості. «Кожна організація, яка здійснює свою соціалізацію, володіє важливими рисами, що розміщені поза її власною структурою і створюють особливі відносини з її соціальним оточенням» [242, с. 9].

Інституційне становлення освіти відбувалось з античних часів, коли виникають школи граматики і риторики, елементарні школи, школи філософії, що мали змістово наповнену програму навчання (арифметика, логіка, етика та ін.). Проте таке навчання мало переважно елітарний

характер. Освіта в добу Премодерну була привілеєм рабовласницької аристократії, громадянського статусу, а пізніше християнського духовенства.

Перші кроки визнання та усвідомлення значущості освіти та виховання було здійснено ще в епоху Середньовіччя. У цей період організаційна і змістова складові освіти в суспільному та культурному житті суспільства визначались релігією та церквою. Саме церква формувала картину світу та систему знань про людину, етичні імперативи, впливала на стиль життя та регулювала поведінку людей.

Певні спроби створення освітніх закладів для навчання світського населення було здійснено на початку IX століття, проте подальшого розвитку вони не набули. Просвіта здійснювалось під наглядом церкви у приходських, монастирських, соборних і кафедральних школах. Навчання у таких школах зводилось до пізнання Бога і це розглядалось як головна сутність життя кожної людини. У період пізнього Середньовіччя в цих школах було запроваджено загальноосвітню підготовку дітей з різних верств, крім навчання священиків. Основний зміст навчання полягав у вивченні Біблії, також вивчали історію, Священне письмо, математику, природничі науки, що розглядали будову Всесвіту за церковними канонами та Бога як творця всього суцього.

У монастирських школах навчання зводилось до навчання стриманості та слухняності, тобто саме вихованню моральності та вивченню церковних канонів. Найбільшого поширення в Європі мали монастирські школи. Навчання здійснювалось на латині, яку вважали мовою богослужіння та дипломатії. Тобто освіта перебувала на озброєнні церковних служителів і розглядалась ними як засіб залучення людини до Бога і церкви, а також дієвий засіб боротьби з еретиками та язичниками. Вона повністю перебувала під церковною монополією. Теологічна освітня парадигма передбачала передачу вже відомих, сталих істин за чітко регламентованою формою для забезпечення більш глибокої і стійкої релігійної віри.

Уже в XI–XIII столітті розпочалась диференціація навчальних закладів, створення перших університетів. На зміну жорсткій церковній ідеології приходить схоластичне бачення світу та формальна логіка. У суспільстві починає визнаватись важливість інтелектуального знання і люди, які володіють ним, поважаються суспільством. Соціальний статус навчальних закладів починає визнаватись у суспільстві. Перші спроби поєднати наукове знання з віровченням були зроблені Фомаю Аквінським. Схоласти впровадили в навчальний процес логіку, відповідно структурували викладення матеріалу, порушили питання про необхідність раннього розвитку дитини, тому строк навчання за двома його етапами збільшився

всередньому до 15 років навчання та завершувався отриманням ступеня бакалавра і вищого духовного сану.

З XII століття з розвитком міст, поживаленням торгівлі, ремісничим виробництвом формується стан купців і ремісників. Це були вже більш обізнані люди, які хотіли освіченості своїм дітям, а також бажали брати на роботу навчених робітників. Тому на базі певних професійних об'єднань починають функціонувати початкові школи за професійним спрямуванням – цехові, гільдійські тощо. Працюють інші типи шкіл вільних від церковних догматів – латинські школи, школи рідної мови тощо. Тому все більше людей стали задіяними в педагогічній праці, отримують грошову винагороду, авторитет і суспільне визнання. Ті, хто навчав, і ті, кого навчали, почали об'єднуватись у певні корпорації (від пізньолатинської – *corporation*). Саме у професійних школах відбувалось навчання ремеслу у майстра. Поступово монопольне становище цехових корпорацій було ліквідовано.

Перебуваючи помічником майстра, учень мав можливість не лише навчитись, а й заробити коштів на відкриття власної справи. Після закінчення учні та їх наставники об'єднувались у певні корпорації (асоціації) для підтримки професійних відносин. Представники таких спільнот мали спільні риси – однаковість програм навчання, дипломи, звання. У той же час ці корпорації стали верхньою ланкою освітньої системи того часу і почали називатись університет (від лат. *universitas* – сукупність). Якщо навчальні заклади Середньовіччя формувались на античних взірцях, які вони наслідували та удосконалювали, то університети стали новою формою об'єднання людей, що мають на меті навчання. Таким чином, університети стали носіями знань, що визнавались важливими для життя суспільства; місцем створення нових культурних форм знання та, як наслідок, культури суспільства. Тобто, в першу чергу, це були спільноти (гільдії, корпоративні асоціації) майстрів за професійним спрямуванням. Ці заклади були самоврядними та автономними. Вони самостійно визначали внутрішній розпорядок і принципи управління закладом, надавали дозволи на викладання, присуджували наукові ступені тощо. Тому у зв'язку з формуванням антропоцентричної системи світогляду у системі знань переважають гуманітарні студії.

Також у XI–XIII столітті підвищується увага до навчання дітей з дворянських сімей, та феодалів, які перебувають на службі. Дівчата з феодалної знаті навчались вдома або в монастирських і приватних закладах, в першу чергу, моральним засадам, вмінню вести домашнє господарство, рукоділлю, а також читанню та письму, грі на музичних інструментах, танцям, мовам. Під час служби дитина навчалась гарним манерам, шахам, грі

на музичних інструментах, верховій їзді, поводженню із зброєю. Особлива увага приділялась військовій та фізичній підготовці.

Таким чином середньовічні університети, які відзначались відкритістю та корпоративністю. Особливістю їх діяльності було те, що у своїх стінах вони транслювали стале знання та були «виробниками» освічених людей, а саме наукове знання не продукувалось. Розвиток напрямів формування освітніх інституцій відбувався по-різному.

Становленням університетів із XIII століття все активніше починає займатись світська влада. Проте вже з XIV століття, лицарська система виховання втрачає свій виключний статус у раньомодерному суспільстві, проте ідеї такого навчання навпаки ще протягом довгого часу мають вплив на виховання в Європі. Наприклад, «теорія виховання джентльмена» (Дж. Локка), проте, підставою джентльменства є вже не шляхетне походження.

Універсальною стає власне університетська модель навчання. «В контексті Пізнього Середньовіччя університетська місія вбачається, перш за все, в навчанні студентів, в своєрідній трансляції знання з минулого в теперішній час за допомогою «посвячених» в це знання професорів. Ця тенденція продовжується за доби Відродження. Онтологічний пріоритет минулого в цьому зв'язку є незаперечним, а процес навчання перетворюється на залучення потенційного адепта до певної сталої та непорушної традиції. Таким чином, університети продовжують традиції монастирських шкіл, які з'явилися раніше та мали на меті навчання основним положенням християнського віровчення» [210, с. 78].

«Викладання означає тут передачу незмінного по своїй сутності знання, зафіксованого в компендіумах і роботах авторитетів; креативність не лише не вимагається від університету, але й часто навіть взагалі небажана: ще Кант в Кенігсберзі читав лекції за чужими підручниками» [226]. Тобто в середньовічних університетах відбувалась трансляція сталого знання, оформленого в культурні форми.

Місцем концентрації науки та знань стають університети. Саме тут здобувають істину та передають її іншим, формується культура і жива вільна думка. Перші університети були створені в Болоньї (1158 чи 1088), Кембріджі (1209), Оксфорді (1206), Парижі (1215 чи 1250), Лісабоні (1290). Пізніше було відкрито ще близько 25 університетів, серед яких Празький (1347–1348), Пізі (1343), Флоренції (1349). До XV століття у Європі налічувалось близько 60 університетів. Ці заклади не були продовжувачами традицій грецьких, візантійських та інших «професійних» шкіл. Вони представляли собою корпоративні об'єднання магістрів і бакалаврів і стають культурними, соціально-економічними осередками міст. Тим більше після

Реформації вплив держави на університети значно зріс. Університет розглядається як кузня підготовки універсальних кадрів. Проте не всі з них були автономними та самоврядними закладами (так, Паризький університет засновано католицькою церквою для збереження та примноження єдиного церковного знання, боротьба з церковною монополією на освіту продовжувалась). Ці університети мали чотири факультети: факультет мистецтва, медичний, юридичний, факультет богослов'я. Навчання розпочиналось на факультеті мистецтв, де проходило загальне навчання (функція середньої школи) з так званих «семи вільних мистецтв». Після шості, сьомі років навчання випускники отримували ступінь «магістра мистецтв» і могли продовжити навчання на інших факультетах, після закінчення яких випускники отримували ступінь «доктора наук».

Німецький філософ Карл Ясперс відмітив особливий характер суспільних перетворень, одним з наслідком яких стало виникнення перших університетів, як «синтез західноєвропейського християнства та класичної античної філософії» і продовжив: «Християнство здійснило перетворення зовнішньої трансценденції у внутрішні відчуття ... пов'язало це здійснення з іманентним світом, і тим самим, створило у своїх послідовників відчуття постійного неспокою, поставив, перед ними завдання християнського перевтілення світу» [210, с. 77].

Так, в м. Болоньї викладачі університету перебували на утриманні місцевих громад, проте отримували плату і від студентів, які таким чином створювали конкуренцію серед викладачів і намагались контролювати якість лекцій. Французькі клірики, тобто освічені люди, викладачі шкіл, перебували під церковним захистом. Новоутворені університети у XV столітті функціонували за рахунок наданих їм у власність земель. З XVI століття у французьких конфесійних університетах праця викладачів фінансується державою повністю або частково.

Поступова зміна традиційного (релігійного) світогляду зумовлювала необхідність філософського переосмислення місця і призначення людини в світі, визначення підходів для забезпечення її щасливого буття, покращання суспільства в цілому та досягнення гармонії з оточуючою дійсністю. Тобто, як зазначає М. Барг, відбувалась «... секуляризація свідомості, її звернення від цілей трансцендентних до інтересів світу земного» [5, с. 328]. Тому науковці та філософи розпочали пошук і реалізацію концепту щодо удосконалення людини через освіту та виховання. Вони намагались сформулювати власне бачення щодо побудови ефективної педагогічної системи, сутність якої полягала у вихованні та навчанні людини щасливого буття. Мабуть тому не випадково виховання визначалось як мистецтво і це слово

означало «наука». Тобто виховання підносилось на вищий щабель визнання важливості як знання.

До XV століття вихованці університетів були всебічно освіченими людьми без невизначеної професійної приналежності. І хоча вони намагались здійснити спробу автономізації своєї діяльності та самостійного визначення змісту викладання, все це відбувалось під пильним церковним оком, породжувало замкнутість системи, її корпоративність.

У XV–XVII столітті як наслідок реформаційного руху в європейській культурі в системі вищої освіти з'являється новий тип закладів – конфесійні університети, перші заклади, де було запроваджено частково або повністю фінансування державою проведення лекцій. Оскільки в деяких країнах Європи король перебував на чолі державної церкви, то виникає потреба у забезпеченні її служителів поза традиціями католицького кліру. Це призвело до трансформації системи освітньої підготовки у цих країнах. Також у зв'язку з підвищенням рівня середньої освіти потреба у доуніверситетській підготовці на факультетах вільного мистецтва стала не потрібною і ці факультети трансформувались у філософські факультети.

Інституалізація освіти сучасного зразка розпочалась у XVI–XVII столітті, коли більш активно держава почала опікуватись навчанням, вбачаючи в цьому засіб соціалізації людини та можливість поставити людину на «службу державі». В університетах у певній мірі було збережено їх автономність, проте запроваджувались утиски щодо змісту викладання – слід просто навчати визначеним істинам, а вчити мисленню не доцільно.

Перші державні університети створювались із XV століття. Так, у XV–XVI столітті на високому ступені розвитку перебували освітні заклади у французьких і італійських містах. За часів Відродження сформувались головні ідеї гуманізму – визнання цінності людської особистості, її прав на особистий розвиток, необхідності забезпечення потреб людини як критерію суспільних відносин. Визначивши людину як центр власного світосприйняття, вони розглядали освіту та виховання як необхідну умову забезпечення прогресу суспільства, його морального та суспільного розвитку. Навчання відбувалось за середньовічними формами, проте педагогічна наукова думка вже відображала нові підходи до цілей виховання, визначення умов і вимог для формування гармонійної особистості. Тому в програмах навчання особлива увага приділялась розвитку інтелекту, моральному, естетичному та фізичному вихованню. В Італії набули розвитку ідеї римського педагога Марка Фабія Квінтіліана, викладені у «Настановах в ораторському мистецтві». Філософ відзначав необхідність розвитку фізичних і духовних задатків дитини для досягнення успіхів у подальшому навчанні,

врахування їх індивідуальних здібностей та особливу роль навчанню ораторської майстерності. Більшість педагогічних ідей, висловлених М. Квінтіліаном, набули подальшого розвитку у його працях щодо організації навчання, створення психолого-педагогічного клімату під час навчання, необхідності забезпечення готовності дитини до навчання та готовності вчителя навчати. Так, наприклад італійський педагог Пьетро Паоло Верджеріо вбачав необхідність одночасного розумового і морального виховання, вважав, що знання без морального виховання є не безпечними. Ця ідея набула практичного розвитку в освітньо-виховних системах Я. Корчака та В. Сухомлинського. Таким чином ідеї італійських вчених мали гуманістично-ціннісні орієнтири навчання гуманістичну тенденцію та були зорієнтовані на загальнолюдські ідеали.

Університети з самого початку свого створення були культурними і світоглядними осередками, а пізніше і науковими, і соціально-економічними центрами діяльності міст і держав. Вони, створюючи свій «публічний простір» (П. Бурд'є), сприяли розвитку міст і держав в цілому, оформленню їх власних просторів. В університетах відбувалось формування освітньої традиції та реалізовувалось «світськість» навчання.

З кінця XVII століття університети втрачають свій авторитет через сформовану в них бюрократичну корпоративну машину, відсутність напрямів розвитку, застарілість програм, їх закритість. Ця організаційна структура вписувалася в бюрократичні ієрархії національних держав, що посилювали свої владні структури. Згідно із спостереженнями Елке Вейк характерною рисою найстаріших університетів є те, що вони поступово «виростали» з певної освітянської традиції, тоді як пізніші університети були засновані у відповідності з наказами» [210, с. 77–78]. М. Фуко підкреслював, що «цехова свідомість» та «цехова культура» університетів формували впевненість у необхідності змін в їх управлінні та структурі, змістового наповнення програм. Наслідком реалізації просвітницьких ідей в становленні університетської освіти стало формування утилітаристських і корпоративістських підходів їх функціонування, що особливо стосувалось французького наполеонівського та німецьких класичних університетів.

З кінця XVIII століття в Германії формуються педагогічні течії філантропізму (від грец. *φιλέω*, «любити» і *ἄνθρωπος*, «чоловік» – любов до людини) і неогуманізму, більшість ідей яких було розвинуто у XX столітті.

Перший навчальний заклад-філантропін було відкрито І. Базедовим у 1774 році в німецькому містечку Дессау. Його педагогічну діяльність було організовано за ідеалами французького просвітництва, а саме філософсько-педагогічних поглядах Ж.-Ж. Руссо. Дітей навчали за трьома напрямками: як

початкова освіта і для продовження навчання в університеті (академісти); підготовка викладачів, які будуть навчати дітей (педагогісти), та навчання дітей з незаможних родин, які у подальшому ставали слугами (фамулянти).

Вперше в цьому навчальному закладі було впроваджено нові методи і форми навчання і виховання, засновані на принципах індивідуалізованого навчання та наочності, використання активних методів навчання. «Філантропін в Дессау був у своєму роді унікальною школою: у ній вчителі мали право розробляти власні методи і зміст навчання; вчителі співпрацювали один з одним, а також з усіма вченими в Німеччині» [64]. Викладачами закладу готувались навчальні підручники, які були на взірць підручників Я. Коменського. Ідеї трудового навчання (Б. Блаше), спеціалізованої літератури (Й. Кампе), педагогічної освіти (Е. Трапп), які сповідували і філантропи, набули розвитку подальшого розвитку у XIX–XX столітті. Так, у 1784 році поблизу м. Готи Х. Зальцманом було відкрито ще один такий навчальний заклад, відмінною рисою якого було надання вихованцям вільного вибору предметів для вивчення, що у подальшому було реалізовано у європейській та американській системах освіти і на сьогодні впроваджується у вітчизняну систему. Філантропіни стали основою для формування «нових шкіл» у XX столітті.

Педагогічна течія неогуманізму сповідувала ідеї відродження освітніх ідеалів античної епохи. Крім вивчення природничих і гуманітарних наук, значну увагу вони приділяли вивченню римському праву, грецькій філософії, античної історії тощо. Представниками цієї течії були І. Геснер, К. Хейне, Ф. Вольф, В. Гумбольдт, І. Гердер та ін.

Тому перші спроби модернізації університетів як реагування на кризові явища, стали зміни запроваджені у Геттінгенському університеті та Університет в м. Галле. Так, Ф. Вольф запровадив проведення філологічних семінарів за зразком сократівських діалогів, що дозволяло здійснювати пошук нового знання зусиллями самих учнів і таким чином активізувало їх пізнавальну діяльність [48].

Запровадження семінарської форми проведення занять, підвищення соціального статусу викладачів, зняття цензурних обмежень, залучення до навчання іноземних студентів – все це сприяло розвитку університету як осередку науки (як на той час розумілась філософія, бо людство намагалось пізнати оточуючий світ і себе) та навчання. У цей час активізуються науково-педагогічні пошуки забезпечення формування цілісної ефективної освітньої системи.

Ідеї Шелінга, Фіхте, Шлейєрмахера стали основою для проведення глибокої освітньої реформи, результатом якої стало формування, на думку сучасників,

класичної університетської освіти, а на початку цього етапу – створення Берлінського університету Фрідріха Вільгельма, заснованого у 1808–1810 роках. Акумулюючи кращий досвід організації роботи університетів (Геттінгенського і Галле) і перебуваючи у пошуку виходу з кризи, в якій опинилась пруська система освіти, на початку XIX ст. було створено Берлінський університет (1809). Головним ідеологом його заснування називають В. фон Гумбольдта (з 1949 року університет носить ім'я братів Гумбольдтів). В історію філософської та педагогічної думки так і окреслено – феномену, ідея, місія «Університету Гумбольдта». Берлінський університет було сформовано на засадах, сформульованих В. фон Гумбольдтом і Ф. Шлейєрмахером, з врахуванням ідей Ф. Вольфа, І. Канта, Штефенса, Ф. Шиллера, Г. Лейбніца та ін.

Зasadничі ідеї, структуру та модель університету було сформульовано під керівництвом В. Гумбольдта. Ці підходи стали основою для формування концепції фундаментальної освіти, яка до сьогодення часу реалізується у більшості країн. Університет став найпотужнішим науково-освітнім центром Європи, в якому поєднувались «... академічні свобода та єдність дослідження та виховання» [226]. До складу університету ввійшли академії наук і мистецтв, природознавчі та мистецькі колекції, ботанічний сад, обсерваторія. «Фундаментальні принципи університету Гумбольдта – це академічна свобода і єдність дослідження та викладання» тому що він став протиставив себе середньовічному цеховому університету, «який у вік Просвітництва довгий час був предметом презирства і зневаги» [226]. Сам В. фон Гумбольдт відзначав, що на засадах самостійності та свободи, сповідуючи «чисту ідею науки» як «нерозв'язану проблему» мають існувати вищі наукові заклади – Університети. Університети – це домівка для тих, хто «прагне до високої науки» [50, с. 24–34]. Завдання гумбольдтського університету полягало в намаганні до «... всебічного компромісу: академічної свободи при одночасній відповідальності перед потребами держави і суспільства; об'єднання завдань освіти з настановами науки, що не пов'язані з будь-якими певними цілями» [226]. Тобто реалізація усвідомленої потреби щодо необхідності залучення науки до освітньої системи «залишається основною метою всіх наших зусиль» (Г. Гадамер).

Освітня система була забюрократизована і мала вузьку спеціалізацію. Державницькі структури цікавились «насамперед тим, за допомогою чого воно можуть здійснити найбільш тривалий і сильний вплив на народ, а саме такими і є предмети вищих факультетів» [226]. Ми погоджуємось з позицією Л. Мішеда, французького гуманіста та державного діяча, викладеною у праці «Ідея університету», що головне завдання університетів має полягати у формуванні інтелектуальної культури в суспільстві.

В. Гумбольдт відстоював думку, що саме через дослідницьку діяльність має бути організоване навчання. Тому надання академічної свободи в організації наукових досліджень та навчального процесу розглядалось однією з головних засад діяльності новоствореного університету. Також визначалось залучення державної підтримки університету при збереженні автономії. На думку Г. Гадамера успіх університету Гумбольдта полягає в тому, що він «дистанціювався від усієї ідеї корисності» та жив самостійно і вільно, «ідеями» [37, с. 171].

Іспанський філософ Х. Ортега-і-Гассет писав: «... перша і центральна функція університету – залучення до значимих культурних галузей знання. Він зазначав, що ці галузі знань наступні: фізика, біологія, історія, соціологія та філософія (фізичний світ миру, засадничі проблеми органічного життя, історичний розвиток людського роду, структура і функціонування суспільного життя, план світобудови) [170, с. 45]. Університети здебільшого починають нагадувати «державу в державі», зберігаючи при цьому своє призначення та наднаціональний характер.

На початку ХХ століття державницький вплив на університети посилюється. Освіта певним чином стає на служіння суспільству, у навчальній діяльності відбувається професіоналізація. Так, Г. Шнедельбах зазначає, що «єдність дослідження та викладання не вдається зберегти в межах університету Гумбольдта, і індустрія, економіка, державна адміністрація і наукові інститути діють спільно, щоб інституціонально здолати дефіцит досліджень, що постійно зростає» [226]. Тобто майже через сторіччя, на початку ХХ століття реалізація гумбольдтівських принципів університетської освіти було поставлено під сумнів. До основних факторів, що завадили реалізації зазначених ідей, дослідники відносили: доступність (масовий характер) вищої освіти, втрату елітарності навчання, служіння інтересам держави, а не суспільним інтересам. Викладач (професор), який за гумбольдтівськими принципами, мав бути водночас і науковцем (дослідником), починає розглядати свою діяльність лише як професію. Тобто він втрачає моральні настанови науковця. На їх думку відношення до викладацької діяльності як до професії повертає університет назад до середньовічних професійних корпорацій.

Університет, на думку Ф. Шиллера і Г. Шнедельбаха, починають розуміти як «instrumentum dominationis, як мануфактура чиновників». «Триваюча, і навіть підсилююча, еміграція дослідної роботи з університету і обмеження його завдань викладанням і освітою і досі служить підтвердженням діагнозу Маркса Вебера» [226].

Варто відзначити, що у ньому було реалізовано передову ідею щодо навчання на національній мові з метою формування національної свідомості, та, як наслідок, національної єдності. Тобто гумбольдтівський університет став головним осередком формування громадянської національної єдності та, як наслідок, означення нації та держави. Відбулось суспільне визнання та оформлення науковості. Ж.-Ф. Ліотар, аналізуючи гумбольдтівське бачення ролі науки у формуванні нації та держави, їх взаємну співпрацю, відстоює думку, що наукові інституції «живуть и безперервно оновлюються самі по собі», а університет має привнести свій матеріал – науку – для «духовної та моральної розбудови нації» [100, с. 82].

Водночас наукове знання набувало ознак елітарності та цінності та визначалась його відмінність від загальновизнаного знання: «Будь-яка наукова освіта [всяка винахідницька здатність] полягає в навичці пізнавати можливе, тоді як звичайне знання, навпаки, розуміє лише дійсні реальності [221].

Гумбольдтівський університет розглядається як місце єдності викладання та дослідження, він повинен вчити мислити, а значить вчити знанням, але й обов'язково продукувати нове знання (здійснювати дослідницький пошук). Як зазначає Г. Шнедельбах «не наук, що навчає, а держава, що викладає» – саме в цьому проглядається реалізація просвітницької ідеї розуму [226].

Університет В. Гумбольдта, який визнається класичним зразком університету, ставив за мету формування освіченої людини, так і громадянина, суб'єкта суспільства і члена нації. Так, Ж.-Ф. Ліотар зазначає, що мета гумбольдтівського освітнього середовища Bildung'a полягає «не лише у набутті індивідуумами знань, але і у формуванні повністю легітимного суб'єкта пізнання і суспільства» [100, с. 82].

В. Гумбольдт інтерпретує фіхтевське значення суб'єктивної підстави розвитку історії як трисдиний принцип: «виводити все з первоначала», чому відповідає наукова діяльність; «співвідносити все з ідеалом», чим управляють етичні та соціальні практики; «об'єднувати це первоначало і цей ідеал в єдину Ідею», стверджуючи, що дослідження істинних причин у науці, не може не співпадати з досягненням справедливих цілей у моральному та політичному житті. Легітимний суб'єкт формується з їх послідуючого синтезу» [100, с. 83]. Тобто наука – освіта і виховання – держава у своїй єдності здатні пізнати істинне знання, виховати морального суб'єкта суспільства – з громадянина, сформувавши національну державу. Так і В. Гумбольдт розглядав Університет в якості «... одного з первісних апаратів виробництва національних суб'єктів в епоху модерн» [189, с. 74].

Засадничі ідеї формування гумбольдтівського університету були реалізовані та переосмислені при створенні європейських і американських

(університет Дж. Хопкінса, де були поєднані професійна підготовка та природознавча освіта) університетах. На зміну коледжам, які здійснювали однопрофільну підготовку прийшла система університетів, які мали поділ на факультети і здійснювали багатoproфільну підготовку. Університет Дж. Хопкінса став першим вищим навчальним закладом, який був заснований на засадах реалізації дослідницьких цілей та впровадження наукових знань в суспільне життя. Реалізуючи свою місію «Знання для світу» і просвітницький девіз «Істина робить вільним», університет, як і на початку свого створення, здійснює навчання через дослідницьку роботу студентів і викладачів. Якщо на початку своєї розбудови, він фінансувався за приватні кошти, то через визнання результатів своєї діяльності, має державну підтримку через федеральні дослідницькі гранти. За зразком університету Джона Хопкінса було сформовано систему вищої освіти в Америці. Таким чином у Сполучених штатах було повною мірою реалізовано просвітницьку настанову щодо «прогресу науки», яке на державному рівні визначено як одна з складових «забезпечення національного захисту».

Гумбольдтівську модель організації університетської освіти було поширено як у Європі (Англії, Франції та ін.), так і в США і Російській імперії. До переваг університетської освіти відносилось те, що вона «... головним чином стримувала потік необґрунтованості, який вривається в науку і ще більше збільшився завдяки новітній педагогіці; але, з іншого боку, якраз пересичення їх нудною, обширною і нежвавою ґрунтовністю і відкривало цьому потоку основний доступ до науки» [221]. З іншого боку, викриття освіти як дисциплінарного простору, що формує «душу як в'язницю тіла» здійснив французький постструктураліст М. Фуко. Передумовою досягнення успіху в навчанні є «... діяльність дисциплінованого індивіда», яка «... має перемежовуватись і підкріплюватись наказами, ефективність яких визначається стислістю і ясністю» [213, с. 242]. Дисципліна є головним знаряддям забезпечення успіху, а в результаті її застосування можливо сформувати «деяку індивідуальність, яка володіє чотирма характеристиками: вона клітинна (у грі просторового розподілу), органічна (кодування діяльностей), генетична (підсумовування часу) і комбінована (додавання)» [213, с. 243].

Французький постструктураліст посилається на публіцистичний твір британського науковця, голову Королівської спільноти природничих наук Т. Гекслі «Освіта вільної людини» (1868), який абсолютизує дисциплінарні настанови освіти: «Тільки той, я думаю, може говорити, що здобув освіту вільної людини, хто з юності привчав своє тіло бути слухняним слугою своєї волі і в силах легко і з радістю виконати, як машина, всю роботу, на яку воно

здатне; чий розум ясний, холодний, подібний до лічильного механізму, де всі частини працюють в такт і з однаковою віддачею; хто готовий, немов паровий двигун, знайти собі застосування в будь-якій роботі ...» [213]. Тому чітка регламентація правил, нагляд, дисципліна були визнанні в країнах Західної Європи, особливо французькими державними діячами головними в забезпеченні успішного виховання та освіти для підготовки випускників з державницькою метою (головним чином для бюрократичного апарату і армії). Як зазначає С. Цвейг, письменник ХХ століття, самим просвітникам «всесвіт видавався цікавим, але таким, що потребує удосконалення, механізмом, а людина – тільки й усього курйозний (сміховинний) думаючий автомат».

Вищі школи здійснювали навчання, а академії – провадили наукові дослідження. Пізніше, ці принципи було закріплено у законі про університети Франції, який у 1806 році було підписано Наполеоном, і за яким близько сторіччя функціонувала французька освітня система.

Німецька модель університету намагалася уникнути цих крайнощів. «У саморепрезантаціях університету Гумбольдта його концепція постійно вихваляється як золота середина між англійською і французькою університетської моделлю. В Оксфорді та Кембриджі наукою займалася в основному аристократична еліта, чужа практиці і не мала скільки-небудь помітних спонукань до досліджень. Тут продовжував існувати середньовічний університет, який перебував під управлінням церкви, що позначалося в монастирському способі життя (*college system*) і у відсутності принципового визнання свободи науки. Дослідження, в свою чергу, були справою громадянського суспільства, яке приватно піклувалося про їх фінансування та оприлюдненні, а так само сферою діяльності академії (Royal Society)» [242]. Таким чином, основними моделями європейської університетської освіти, що сформувалися в реалізації просвітницьких засад, стали: гумбольдтівська модель дослідницького університету, наполеонівська модель, спрямована на професіоналізацію, підготовку кадрів для державницького апарату, англосаксонська модель, яка зберегла елітарність навчання, його винятковість та ліберальний характер. Також особливе місце займає американська модель освіти, яка в більш повній мірі реалізувала просвітницькі настанови.

Відзначимо, що існує значна кількість вищих навчальних закладів, де система освіти реалізується на гумбольдтівських засадах, проте є особлива відмінність: В. Гумбольдт розглядав університет все ж таки як науковий заклад – навчання через науковий поступ, а не навчання програмі, професії, на що насамперед направлена діяльність сучасних університетів.

Секуляризація філософської думки сформувала передумови щодо можливості змін у суспільстві завдяки освіті. З'являються світські академії,

які освічують, тобто продукують всебічно розвинену людину, яку визначено за ідеал. Просвітницькі ідеї викорінили у свідомість людини віру у необхідність змін, а наукові та економічні зміни лише обґрунтували їх. Для людини «ідеалом» стає наука. Відмовившись від релігійного підґрунтя освіта продукує наукове знання, яке визначається як корисне для суспільства. Тому знання втрачає свою загадковість – людина розуміє світ, оволодіває раціональними способами його пізнання. В ідеалі освіта вбачає своїм завданням навчити «мисленню», а не «знанням». Тобто просвітницький рух забезпечив усвідомлення людиною необхідності змін, відшукав головні орієнтири розвитку (розум, прогрес, щастя) та заклав підвалини щодо побудови раціоналістичної дійсності та відповідно і освітньої системи.

Характерною особливістю Просвітництва є розуміння того факту, що освіта та громадянське суспільство передбачають одне одного. Узгодження освітніх стратегій з ідеалами громадянського суспільства стало надбанням саме цієї доби через непересічний інтерес, який виявляли філософи-просвітники до питань побудови щасливого суспільства майбутнього, яке б відповідало цінностям часу: абсолютизація розуму, що бачився спроможним у майбутньому допомогти освіченим людям створити й запровадити у практику соціально-політичного життя розумні закони, які виключали несправедливість, злидні та злочини з життя нової Європи.

Таким чином, аналіз філософської парадигми освітніх ідеалів доби Просвітництва дає можливість вивчити особливості сприйняття й оцінки досягнень цієї епохи. До цього періоду людина як особистість в громадянському сенсі як важлива цінність буття не існувала, а сприймалась через релігійну призму. Першими проявами просвітницьких поступів стали поява світських культурно-освітніх закладів, становлення гуманітарної літератури, формування освітньої системи та її звільнення від монополії церкви, зародження прогресивної філософської суспільної думки.

За доби Просвітництва освіта набуває статусу окремої інституції та визначається відповідальною за соціалізацію особистості. Освіта, як необхідна соціальна інституція, стає за добу Просвітництва загально визнаним щаблем культурної еволюції і способом утворення людини. У стінах університетів відбувалось оформлення особливого типу культури, виходячи з інтересів і намірів їх членів, приналежних до освітнього простору. Конструювання західноєвропейської моделі культуротворення стало можливим за умов формування настанови освіченості як підґрунтя врегулювання міжособистісних відносин, так і відносин з релігійними і владними структурами.

Також в університеті відбувається формування власного корпоративного етосу, оформлення цілей, правил діяльності та, як наслідок, формування власної ідентичності в межах освітнього простору. Тому вони в певному розумінні є схожими з цеховими корпораціями. «Найбільш типовими стратегіями конструювання є ті, що націлені на ретроспективну реконструкцію минулого, з огляду на потреби сьогодення, або на конструювання майбутнього через творче передбачення, що має обмежити завжди відкритий зміст теперішнього» [17, с. 79]. Просвітницьке переосмислення ідеї освіти, допомогло здійснитися західноєвропейській моделі освіти, що вже відкинула схоластичні методи навчання як рудименти та стало способом самоконструювання майбутнього людини.

Освітні інституції беруть участь у процесі націотворення, з огляду на те, що саме через них держава формує ментальні структури і нав'язує загальні принципи бачення та поділу, тобто форми мислення [17, с. 233]. Тобто культура визнається засадничим фундаментом побудови національних держав, а виконання цих функцій не можливе без поширення освіти. Ідея всезагальної освіченості з одного боку слугує інтересам держави щодо формування громадян, з іншого – людині як члену суспільства, який знає свої права і може ними користуватись. Саме через освіту держава здійснює формування суспільного «здорового глузду» – «вона створює та впроваджує в голови загальноприйнятні форми і категорії сприйняття і мислення» [17, с. 244].

Просвітницькі ідеї мали великий вплив на розвиток теорії та практики освіти у XVII–XVIII столітті, а також на становлення держав і націй. Водночас вони сформували розуміння необхідності становлення інститутів освіти, які відповідали б потребам європейської людини, та визначили принципи і форми їх створення, які до сьогодні функціонують. Тому можна відмітити, що інтереси суспільства і людини співпали та забезпечили їх єдність, солідарність, згуртованість, створили умови для розвитку та самоствердження особистості. На нашу думку саме це і дозволило забезпечити ідентичність мислення та дій членів європейської спільноти, а також усвідомити та відчувати свою співучасть у спільноті, належність до неї, формування почуття «Ми» та здійснити соціальну ідентифікацію з нею.

Проголошуючи необхідність розвитку науки і впровадження результатів наукового пошуку, просвітники ставили перед собою високі цілі, однією з яких є забезпечення свободи людини від себе самої та від оточуючого середовища, гуманізація відносин людини і природи.

Просвітницька настанова Розуму, що набула визнання та поширення з XVIII століття, забезпечила усвідомлення людиною власної впевненості в своїх можливостях. Людина повірила у свої сили пізнати природу та

оточуючий світ, своє місце в світі та себе самої. І навіть у своїх можливостях щодо перетворення природи, її підкорення та володарювання над нею. Таке діяльнісне відношення людина направляє і на себе. Вона усвідомлює, що здатна своїми силами конструювати і себе також. Таким чином у процесі реалізації просвітницьких конотацій відбулось становлення освітньої системи, оформлення науково-педагогічних поглядів, формування (конструювання) людини.

В епоху просвітництва розпочався процес накопичення і поширення наукових знань, вивільнення людської особистості від «оков забобонів» традиції.

Університети після досвіду рефлексії філософії забезпечували реалізацію просвітницьких настанов: свободи розуму, демократизації, доступу до знання та науки. Тобто Просвітництво підготувало ґрунт для віри в знання, необхідність оволодіння ним, в свободу навчання та необхідність вільного доступу до нього у різних верств населення. Поширення моделі університету Гумбольдта (як пізньомодерного навчального закладу, який ствердив своє значення для становлення «моральної культури нації» та став першим взірцем дослідницької інституції) стала можливою для західноєвропейської культури лише після реалізації парадигмальних констант Просвітництва.

У наступному підрозділі проаналізуємо естетичні стратегії Просвітництва на шляху до «зростання гуманності».

2.2. Естетичні стратегії Просвітництва на шляху до «зростання гуманності»

Тотальна раціоналізація ландшафту європейської культури відіграла принципову роль для створення нового художнього хронотопу. І не лише в його романтичному варіанті з апологією абсолютного суб'єкта, але і у власне просвітницькому. Останній є компромісом між художнім принципом мімесису та вираженням, перехідною ланкою в процесі трансформації предметного поля естетики з «метафізики прекрасного» (Г. Гадамер) в філософію мистецтва.

Самодостовірність суб'єкта, проголошена Р. Декартом, з одного боку, створює домінанту модусу часу (тому *modern*, а не *contemporary*; парадигма свідомості та безтілесної субстанції), а з іншого боку знецінює художню сферу редукуючи її до форми ілюстрації наукових істин та моральних настанов. Причому раціоналістична логіка руху думки представлена саме в емпіричному напрямку новоевропейської філософії. Її фундатор Ф. Бекон виходить з того, що сама по собі чуттєвість аж ніяк ще не є постачальником загального й необхідного. Лише «правильно організована чуттєвість» готує

знання до отримання статусу науковості. Відповідно, загальне благо звичайно не може стати результатом простого узагальнення даних безпосереднього чуттєвого сприйняття й пам'яті, а вимагає певних спекуляцій. Отже, етичні вимоги стають нормою, зразком, регулятивною ідеєю в організації свавілля відчуттів. Саме розуміння моралі при цьому натуралізується, секуляризується також. Згідно Д. Локку, вона полягає в дотриманні закону нагород і покарань, вкладеного провидінням в конституцію природи.

Функцію мистецтва в цьому контексті можна розглядати як демонстрацію правильного досвіду (Ф. Бекон), що направляє належним чином випадковий потік чуттєвого сприйняття.

Новою гуманітарною технологією, яка зробила можливим виникнення «уявних спільнот» (Б. Андерсон), стала технологія друкарства як новий спосіб зберігання і трансляції інформації, який передбачав активний відбір найціннішого в минулому, того, що потрібно передати майбутньому в першу чергу. Звідси виникнення феноменів колекціонування, бібліотек, філології та художньої критики. «Наше знання минулого неминуче обмежено тією обставиною, що ми можемо скласти про нього якесь уявлення тільки в тому випадку, якщо це минуле так чи інакше засвідчено. Пам'ятки писемності, як пам'ятники духовної культури, з'являються нам у вигляді текстів, що збереглися з часу їх створення; майже завжди вони доходять до нас за допомогою тривалої традиції, що починається з їх запису, подальшого переписування (і таким чином зберігання), вивчення, видання, перекладу, тлумачення. Найбільш дорогоцінні свідчення переважної діяльності європейського розуму завжди пов'язані з його зверненням до письмової фіксації результатів цієї діяльності» – пише Ю. Шічалін [224].

У зв'язку з цим виникають спільноти, в яких незалежні інтелектуали культивують свою премудрість і – головне – свою незалежність (заввичай під чийось могутнім і доброзичливим крилом або в рамках відповідного інституту). Незвичайно розширюється кругозір епохи, і все це природним чином вміщається в рамки друкованої книги, яка спочатку рабськи шанобливо копіює рукописну книгу, а потім дуже швидко і автономно еволюціонує. Ряд сучасних дослідників показують: саме після появи друкарства, тобто з можливістю виготовляти багатотиражні книги, докорінно змінюється менталітет європейця, вперше він стає не як представник окремого стану, а як переважаючий вид «людини, яка читає і пише» [224].

Поява періодичної преси стало поштовхом для розвитку публіцистики, і в подальшому – розвитку літературного друку. Представники цієї епохи розглядали літературу не тільки як можливість відображення ситуації в

суспільстві, але і як засіб для його зміни. Автори, свідомо чи неусвідомлено популяризували ідеї Просвітництва, «звертаючи у віру», впроваджуючи в маси ідеї чи моральні налаштування, які були, поза всяким сумнівом, підставою культивування індивідуальності, ступінь самовираження якої певною мірою служить опорою для відтворення образу людини певного культурного ареалу [156]. Цей ареал відповідає настановами західноєвропейського культуротворення.

Так, енциклопедичність стає і літературним терміном, оскільки романи цього часу є джерелом «достовірних і корисних знань про світ, історію, людину ... – все, що уявляється, стає знанням» [178, с. 107]. Д. Дідро, який організував і очолював роботу з упорядкування наукових знань у знаменитій «Енциклопедії», займався і формуванням рукописної газети «Літературна кореспонденція», яка розсилалась по підписці освіченим європейським монархам, де містилися статті про предмети образотворчого мистецтва.

Царині прекрасного відведена роль ілюстрації моральних повчань. Ця позиція поширена не лише серед прихильників суворої індукції, а стає загально само зрозумілим моментом в художніх практиках Просвітництва. Так, у передмові до твору «Молль Флендерс», що є одним з найбільш яскравих взірців реалістичної літератури XVIII століття, її автор Д. Дефо виправдовував зображення злочинного світу тим, що роман малює неминучість відплати. Звичайно, художнє значення цього роману виходить далеко за межі цієї моралі, але мета автора дидактична. Характерним моментом є те, що в передмові автора повчальність ідеї ставитися в один ряд з правильністю зображення (правильність, що граничить настановою класицизму щодо єдності місця, часу і дії художнього твору). Актуальність дидактики художнього твору залишається актуальною і для XIX століття. Так, в мемуарах дружини Л. Толстого можна зустріти спогади про те, що її чоловік, автор роману «Анна Кареніна» вбачав завдання в свого твору, перш за все, в повчанні та вихованні. Хоча, загально очевидним залишається досі більш широке культурне значення свого твору. Так й об'єктивний зміст роману Д. Дефо виходить далеко за межі цього моралізаторства, але мета автора дидактична і характерна для просвітницьких орієнтацій.

Проте, не всі просвітники прагнули бути ригористами та дидактиками. Основна сюжетна лінія художніх творів, на думку Ф. Вольтера, має на меті не лише «повчати» читача і сприяти пасивному засвоєнню виховних ідей, а повинна змушувати його здогадуватися і припускати. Тому в світі літератури Просвітництва, як і в житті цієї епохи, людина повинна була «мати мужність користуватися власним розумом» (І. Кант): вирішувати загадки та відповідати на виклики життя. Слід зауважити, що освітні цілі художніх

творів не залишалися порожніми гаслами для доби Просвітництва, оскільки дійсно вони залишалися джерелом знань про світ для значної частини населення, наприклад, для жінок, які не мали широкого доступу до освіти аж до середини ХХ століття навіть в Європі.

Дидактичний тон романів тієї епохи є загальним, коли мистецтво ще мало виправдовувати своє існування службовою метою, навіюванням корисних істин. Моральний ригоризм як умова синтезу часо-просторового континіуму художнього тексту присутня навіть в романах маркіза де Сада. Цим вони шокують постсучасного глядача, який не звик до нотацій при демонстрації епатажних сцен. Остання, унаслідок великої кількості моральних настанов, навивають нудьгу, вважає П. Клоссовскі. Саме ця апеляція до моральних настанов підкреслює, що «суверена людина» маркіза залишається все ж таки більш представником епохи Просвітництва, ніж предтечею Постмодерну. Істина залишається плодом формально-технічної діяльності суб'єкта (включаючи і формальну етику), який користується засобами мистецтва для досягнення поставленої мети. Локківське вчення про те, що у всіх людях закладені задатки для різних форм діяльності, перевернуто з ніг на голову [35].

Аналізуючи твори маркіза де Сада, Т. Адорно та М. Горкхаймер обгрунтовують його позицією «діалектики Просвітництва»: «коли Жюльетта відтворює примітивні реакції, вони є вже більш не примітивними, але тваринними. Жюльетта, подібно Мертей з «Небезпечних зв'язків», не уособлює собою, виражаючись психологічно, ні несубліміроване, ні регресивний лібідо, але – інтелектуальне задоволення від регресії, *amor intellectualis diaboli*, прагнення побити цивілізацію її ж власною зброєю. Вона любить систему і послідовність» [218]. Недарма постмодерніст С. Жижек назвав Е. Канта та де Сада «блискучою парою»: «піднесена безкорислива етична позиція якимось чином ідентична або частково збігається з нестриманим потуранням насильству, що дає задоволення». Ці протилежні зовнішньо позиції парадоксально єдині в зумовленості просвітницькими вимогами автономії культу розуму. Думка С. Жижєка спирається на тезу Ж. Лакана, проголошену в семінарах з етики психоаналізу. Він згоден, що Сад чесно озвучує голос совісті та оскільки істина деонтологічної етики полягає в «садиізмі Закону», безжальним вимогам суперего.

Саме формальність діяльності самодостатнього суб'єкта дозволяє наповнити різноманітними смислами художній хронотоп і оформити його часові та просторові елементи за власним смаком як здатності до формальної доцільності, відкриває шлях формалістичним експериментам мистецтва ХХ століття. Саме в літературних текстах відбувалося «оформлення культури».

У цьому дидактичність романів Просвітництва принципово відрізняється від художніх хронотопів премодерних культур, зокрема від канонів середньовічного мистецтва, яке було «Біблією для неосвічених». Останні ніколи не знали свободи художньої інтерпретації, визначеності ракурсу погляду самодостовірного суб'єкта.

За добу Просвітництва набувають популярності твори, головною темою яких є любов, наприклад, фривольний роман, який представляє літературу в стилі рококо. Історичний хід подій призводить до розвитку паралельно з культом Розуму формування культу Почуття, яке стало основою для розвитку сентименталізму, обґрунтованому просвітником Ж.-Ж. Руссо. Після нього культ почуття підхопили та довели до довшеної естетичної форми представники романтизму. Їх реабілітації цієї іншої складової формалізованої структури здібностей суб'єкту дозволяє розширити естетичні стратегії Просвітництва як форми культивування суверенної особистості. Але перші естетичні стратегії були здійснені в межах сентименталізму. Він став не лише теоретичною тезою, але отримав вражаючу мистецьку практику. Сферу розширення структури здібностей демонструють твори британської представниці цього напрямку Д. Остін. «Почуття та чуттєвість», «Доводи розсудку», «Гордість та упередження» стають предметом художньої рефлексії цієї авторки. Дидактичний тон просвітницьких настанов ту хоча і присутній, але значно пом'якшений, відтінений іронією.

Автономність художнього передбачає неможливість занепаду «мистецтва брехні» (О. Уальд). Чим більше дефіцит прекрасного в житті, тим більше завдання мистецтва художника. Тепер справа вже не в тому, що собою представляє об'єкт зображення, а в тому, як вдалося суб'єкту здійснити свій задум, тобто передати іншим людям ідею, висловлену ним в образах реальності. Тим самим «наївна поезія» (Ф. Шиллер) відступає в минуле, звільняючи місце для «сентиментальної».

Тому сентименталізм не є випадковим та зовнішнім для культури Просвітництва, оскільки суб'єкт при всьому пафосі абсолютизації культу розуму не може зводитися лише до останнього. Недарма представник школи вольфовського раціоналізму А. Баумгартен, розробляючи систему науки пізнання, приходить до створення і обґрунтування предметного поля естетики. Естетичне чуттєве сприйняття є початком пізнання, необхідною умовою можливості реалізації розумової діяльності (І. Кант, Г. Гегель). Через розуміння історії естетичної думки можливе самоусвідомлення культури. Розширення обсягу естетичного досвіду сприяє естетизації всіх сфер життєдіяльності людини – реклама, масова культура. Експліцитне визначення естетики почалося само з німецьких просвітників. Людина

усвідомила свою здатність не лише пізнати оточуючий світ, але й змінювати його. Саме «норма смаку» (Д. Г'юм) сприяла становленню «галантного суспільству», виникненню специфіки його комунікації, нового типу міжособистісних відносин. Досконалі (виховані) почуття, а не наслідування «розумновлаштованій» природі (Н. Буало) поступово стають підґрунтям нової науки.

Саме в XVIII столітті поряд з поняттям «популярна література» з'являється і «популярна філософія». Це змагання словесності як гри словом і філософії, як гри думки іноді призводило до надзвичайно оригінальних результатів. Поетична багатозначність літературних тропів відкривала нові можливості для наукового дискурсу, а тому художні засоби літератури органічно впліталися в різні способи філософствування [110, с. 101].

У рамках альянсу «філософії» і «літератури» в XVIII столітті відбувалися процеси культивування модерного індивіда, який хотів би «відчувати інтелектуальну «безпеку» і намагався уникнути сфер непередбачуваного і відсутності знань про те, що пов'язано з невизначеністю, нефіксованістю, відсутністю «сенсу». Раціональні, розумні принципи та логічні аргументи, покладені в основу і художнього образу, і філософської думки, як зазначав І. Лімборський, на початку XVIII століття, як виявилось, зовсім не гарантували відсутність «божевілля» [110, с. 99].

Таким чином, літературні тексти, які були «дзеркалом» духовного життя Європи, зіграли важливу і суттєву роль у формуванні культури цього періоду. Саме в епоху Просвітництва література залишає кордони «наївної поезії» (Ф. Шиллер), народжується і стає своєрідним експериментальним полігоном, де не тільки відображалися зміни в історико-соціальній ситуації, а й моделювалися нові культурні коди, які почали відпрацьовуватися ще в поетиці бароко і раціоцентризму класицизму. Періодизація розвитку цих напрямків свідчить не про їх амбівалентність, а про тісний взаємозв'язок. Свою назву художній стиль бароко отримав значно пізніше.

Розуміння природи бароко як модерного стилю особливо важливо для вітчизняного культурного простору. В українській історіографії бароко також традиційно розглядається як період культурно-історичного процесу [162]. Як зазначає російський літературознавець, фахівець із зарубіжної літератури Н. Пахсарьян «філософською основою барочного світовідчуття стає уявлення про антиномічну структуру світу і людини» і продовжує «... барочкові антимионії є вираженням праги художньо освоїти суперечливу динаміку реальності, передати в слові хаос і дисгармонію людського існування» [179, с. 58]. Напевно, тому і сьогодні бароко характеризується як щось «хворе», «реакційний», непостійне, мінливе, ілюзійне. Бароко не просто

створило саме себе, воно ввібрало традиції середньовічної літератури, але реалізує своє розуміння закономірностей буття в новий час. Саме твори барочного художнього світу «дозволяють» собі показувати сумнів новоевропейського суб'єкта [179, с. 72]. Воно знайшло втілення в практиках багатьох видів мистецтва, але в рамках нашого дослідження нас цікавить саме його літературні ноти. Досить неоднозначною була літературознавча трактування поняття бароко як мистецького стилю.

«Декоративність і демонстративність художніх засобів літературних творів бароко дивують і радують, дають поштовх для небайдужого сприйняття тексту і в той же час висловлюють своєрідну точку зору автора» – зазначає Н. Пахсарьян [179, с. 81]. Тому основними художніми жанрами стають пасторальні поезія і роман. Часові та регіональні межі теж визначали характеристики барокового літературного мистецтва. Але кінцевий етап еволюції бароко протягом XVII століття характеризувався «посиленням філософської узагальненості, символічно-алегоричній образності, інтелектуальності і витонченого психологізму» [179, с. 83]. Формальність апріорних структур суб'єкта дозволяють зруйнувати традиційну ієрархію цінностей і роблять можливою гру реальностями в «природному світлі розуму» (Р. Декарт).

Проте, відпрацювання кодів західноєвропейського культуру творення, що було здійснено Ренесансом, бароко та класицизмом, досягло свого апогею в епоху просвітництва. Основним літературним жанром цієї епохи стає роман, який поєднав у собі не тільки кілька літературних форм одночасно, а також і «поглинув» їх. З'явилися твори, які не відображали дійсність як то «Кандіда» Ф. Вольтера, «Натан Мудрий» Г. Лессінга, які для того, щоб донести до читача суспільну або політичну ідею оформляли її в завуальований образ. Використовуючи іронію та гумор демонстрували свої почуття та викривали суспільні устої. Цим самим наділяли «героїв свого часу» прогресивними ідеями, робили з них носіїв ідей свого часу. Як відзначають О. Ковальчук, В. Римський, пізніше «з романтичного історичного роману і фантастичних повістей виріс реалістичний роман, який критично виразив сучасність та різноманітність її життєвих проявів». Навіть «модернізм у мистецтві з його авангардистською ламкою сучасності та індивідуалістичним бунтарством» не зміг відійти від культу суверенного індивіда. «Салони» просвітників стануть першими формами інституалізації художньої критики, тоді як їх наступники, романтики, створять засади «порівняльно-історичного мовознавства і літературознавства» [71, с. 18].

Поза виникненням інституту художньої критики, підставою для якої слугувала просвітницька есеїстика, не могла би здійснитися автономізація

мистецтва. «Історія інтелектуального та мистецького життя може бути зрозуміла як історія зміни функцій інституцій з виробництва символічної продукції і самої структури цієї продукції, що співвідноситься з поступовим становленням інтелектуального і художнього поля, тобто як історія автономізації власне культурних відносин виробництва, обігу та споживання [15, с. 20]. Реальний процес диференціації культурних полів науки, моралі та мистецтва слугував базисом становленням автономного суб'єкту. Художня творчість просвітників багато в чому ще залишалася на каолкагатійному та міметичному ґрунті універсального культу розуму. Проте, поза секулярними, раціоцентричними, художньо-критичними розробками культури Просвітництва наступний крок до автономізації трьох сфер в «режимі сигніфікації модернізму» (С. Леш) не є можливим.

Просвітницький мета-нарратив Розуму вимагав достовірної картини світу, що бачилася у чіткій відповідності зображень суворим і розумним законом світобудови. Класицизм став втілення парадигмальних констант Просвітництва в мистецьких практиках. Саме в цьому художньому стилі «античність з об'єкта наслідування і точного відтворення, відродження перетворюється на приклад правильного дотримання вічних законів мистецтва і об'єкт змагання» [179, с. 13]. Будучи спадкоємцем епохи Відродження, класицизм мав місце в тій чи іншій мірі у всіх європейських країнах. Відображаючи дійсність існуючого світу і її розриви, насамперед суперечності суспільного боргу та особистих інтересів, класицизм намагається знайти вихід із моральних колізій, що породжені формалізованим культом розуму. Принципи наслідування природі, правдоподібності, «повчання, розваги» є головними характеристиками літератури класицизму. Трагедія і епопея, сатира і комедія – основні жанри мистецтва цього стилю, які органічно доповнювали виразність і динаміку барочного мистецтва. Останнє впливало на почуття глядачів і підкреслювало драматичність їх душевних переживань. Тому вік Просвітництва бачився як «трагічна епоха», де людина не змогла зрозуміти своє місце у швидко змінюваному світі, але в той же час був занурений в атмосферу «святкування і розкоші». Хоча новоевропейський суб'єкт ще був далекий від втрати віри в мета-нарративи перш за все мета-натив Розуму.

Тобто мистецтво епохи Просвітництва виконувало роль як руйнівника старих устоїв, так і створювала нову дійсність. І робила це вдало, здійснюючи реальний вплив на формування суспільства, як це показано в романі німецького письменника ХХ століття Л. Фейхтфангером «Мудрість дивака», присвяченого біографії Ж.-Ж. Руссо. Роль мистецтва доби Просвітництва тим вагоміша, що вона дозволяє зрозуміти колізії суверенної

людини, яка намагається відшукати вихід із ситуації, у яку вона потрапила.

Таким чином, новоєвропейська метафізика як онтологія суб'єкта обґрунтувала і сформувала нові вимоги не тільки до гуманітарних знань, але і технологій епохи Просвітництва. Такими технологіями, що культивували новий образ людини, вирваної з контексту традиції, людини, яка сама стає підставою свого буттєвого статусу, стали крім освіти, ще друкарство, філософія і мистецтво. Синтез цих культурних стратегій був здійснений в мистецтві, зокрема в літературі, даної епохи. Формально-технічна природа розуміння суб'єкта, сконструйована в літературних кодах Просвітництва, готувала ґрунт для апіорних принципів трансцендентальної філософії та естетики романтизму і в той же час не суперечила дидактичним установам просвітницького реалізму і сентименталізму.

Викладення літератури було одним з базових предметів класичного корпусу гуманітарної освіти того часу. Ф. Шиллер розглядає естетичне виховання як цілком закономірний етап історичного процесу, коли «розум знаходить органічне життя у результаті історичного дослідження» [189, с. 105].

Найбільш послідовну раціоналізацію життєвіття людини намагалися здійснити представники позитивізму. Їх конотації просвітницького проекту знайшли застосування навіть в царині Аполлона. Так, в літературі XIX століття прослідковується позитивістське світосприйняття дійсності. Через позитивістсько орієнтовані ідеї мистецтво намагалось зануритися у внутрішній світ людини та сформувати власну картину світу. Такі зрушення знайшли втілення в розробках художнього напрямку натуралізму. Тому позитивістські конотації просвітницького ідеалу розуму сприяло розвиткові різних напрямів мистецтва (реалізм, імпресіонізм, натуралізм, символізм та ін.), через що відбувалось збагачення духовної культури та з'єднання з науковими розробками. Завдяки чому виникають нові синтетичні види мистецтва такі як фотографія та кіно.

У цілому в творах мистецтва доби Модерну зображувались не лише реалістичні картини суспільного життя, а й висловлювалось відношення до певних подій, критика існуючого стану. Це було пов'язано не просто з уподобаннями певних митців, а з інституалізацією художнього поля в цілому – створювались певні мистецькі об'єднання, культурні осередки, нові форми суспільних рухів. На такому ґрунті відбувалось особистісне та професійне зростання мистецького руху, який поділився на поле «замкнутого» та «відкритого» художнього виробництва (терміни П. Бурд'є).

Таким чином, художні стилі сентименталізму класицизму, романтизму, реалізму, натуралізму тісно перепились та сприяли змінам у процесі західноєвропейського культуротворення. Консолідація націй, інституалізація

освіти й науки, антифеодална боротьба зумовили подальші парадигмальні зміни у суспільстві та розквіт культу розуму. Саме визнання «природності людини», яка була проголошена саме у досліджуваній період, забезпечило історичне збереження просвітницьких ідей, як результат боротьби незалежної вільної думки за загальнолюдські духовні цінності. Художнє поле, що стало остаточно автономним за добу просвітництва, стало іншою, не інституалізованою формою «зростання до гуманності» і, тим самим, допомогло освітнім закладам культивувати модерний взірця людини.

У наступному підрозділі розглянемо філософські аспекти ідеї освіти та «кризу європейського людства».

2.3. Ідея освіти та «криза європейського людства»

Проаналізуємо історичну динаміку оціночних суджень представників філософської думки щодо освітніх перспектив реалізації просвітницьких ідей. Аналіз просвітницьких сучасних орієнтирів освіти було здійснено в працях таких зарубіжних філософів як М. Гайдегер, Г. Гадамер, М. Фуко.

Суперечки про завершення проекту Модерну ще тривають в філософському дискурсі. Його базові настанови, що були сформульовані в епоху Просвітництва, багато в чому залишаються актуальними донині, як доводять праці класиків і сучасних дослідників. Важливими в цьому ракурсі є роботи І. Канта, Т. Адорно та М. Горкхаймера, М. Фуко та інших. Зокрема Просвітництво як доба становлення ідеалів раціоцентризму залишається актуальною в перспективі «кризи європейського людства». Тому завданням нашого дослідження є виявлення взаємозв'язку між долею Просвітництва та «кризою європейського людства».

Актуалізація давньогрецьких ідей щодо необхідності формування самостійної особистості, здатної виконувати громадянські обов'язки і здійснювати самостійний вибір, відбулося за часів Просвітництва. У різних європейських контекстах це здійснювалось по-різному, проте, не дивлячись на різні соціальні умови, є спільні культурні настанови, сенс яких сформулював Е. Гуссерль: «Під настановою, загалом кажучи, розуміється звично усталений стиль вольового життя із заданістю прагнень, інтересів, кінцевої мети і зусиль творчості, загальний стиль якого тим самим також визначений. У цьому перебуваючому стилі як в нормальній формі розгортається будь-яке визначене життя. Конкретні історичні змісти змінюються у відносно замкнутій історичності. Людство (відповідно і закриті співтовариства, як нація, рід тощо) у своїй історичній ситуації завжди живе у будь-якій настанові. Її життя завжди характеризується якимось нормальним стилем, в якому складається сталість історичності або розвитку» [54].

Гусерлівське визначення «настанови» корелює зі стилем культури, адже в його межах формується принципово новий тип культивування людини. Для давніх греків такою підставою самокультивування стає поворот до людини в межах античної класики. «Створивши першу концепцію ідеї, людина стає абсолютно новою людиною. Її духовне буття вступає на шлях постійного оновлення. Спочатку це комунікативний рух: пробуджується новий стиль життя особистості у своєму колі, а в наслідуванні і розумінні – відповідне нове становлення» [54]. Кореляція комунікативного руху та нового стилю життя – це те, що виходить за межі логіки системи знання та його гносеологічних передумов. Саме ці елементи конструкції життєвіту людини в цілому відмічені Е. Гуссерлем.

Відповідно настанова на формування громадянської спільноти на просвітницькому культі розуму є близькою, на думку фундатора феноменології, до теоретичної настанови Давньої Греції: «... лише у греків ми бачимо універсальний («космологічний») життєвий інтерес до нової, по суті справи, формі «теоретичної» настанови, що проявився з внутрішніх причин в новій формі спільноти філософів, учених (математики, астрономи і тощо). Це люди, які працювали не індивідуально, але спільно, пов'язані спільною роботою; мета їх наполегливих прагнень – споглядання і тільки споглядання, ріст і постійне вдосконалення якої завдяки розширенню кола співробітництва та спадкоємства поколінь вчених свідомо розглядається як нескінченне і універсальне завдання. Теоретична настанова історично виникла у греків» [54].

Діяльність та комунікація такої спільноти і є форма культивування теоретичного розуму (античного чи просвітницького варіанта). У результаті відбувається культивування нового взірця людини, оскільки теоретична настанова стає підставою формування нового типу духовності. Якщо у «донаукового людства» (Е. Гуссерль) предметом культивування виступали часткові практики (ремісництво, аграрне виробництво, культура житла), то новоевропейська наука стає основою становлення європейського типу людства в цілому та окремих націй і людей. На думку Е. Гуссерля: «Духовний *telos* європейського людства містить особливий *telos* кожної нації і кожної окремої людини, лежить в нескінченності, це нескінченна ідея, до якої в тасмичності, так би мовити, спрямоване все духовне становлення» [54].

На думку засновника феноменології Е. Гуссерля, духовне становлення ідеї слід відрізнити від раціонального змісту самої ідеї. Оскільки їх взаємопроникнення та взаємообумовленість все ж таки не відкидають можливість і навіть наявність різних соціокультурних конотацій. За допомогою раціоналізму людина змогла пізнати будову світу та сили

природи. Як свідчить фундатор феноменології, величезні успіхи природознавства повинні використовуватися на благо пізнання духу. Саме в цьому він залишається послідовником картезіанських міркувань з приводу ролі розуму, що довів свою міць в природі: «Як Сонце є єдине, що все освітлює і зігріває Сонце, так і розум єдиний» [54]. Тому, на думку Е. Гуссерля, необхідно було на підставі раціональної єдності природного світу здійснити раціоналізацію суспільних форм, в першу чергу в правовому вимірі, що і було сформульовано в соціальній філософії англійських емпіриків. Одним з перших Т. Гоббс у своїх роботах доводив, що природний стан людини треба привести у відповідність до громадянського на засадах суспільного договору. Тому реалізація природних прав людини вбачалась за можливе за умов вільного і справедливого мислення. Це було початком визнання прав людини, а не лише прав людини як громадянина. Людство починає усвідомлювати важливість розуміння інтересів кожної людини для щасливого існування в суспільстві. Тобто це стає соціально важливою проблемою. Як наслідок, абсолютизація прав людини втілилась в державні документи: Білль «Загальні права людини» (1776), «Декларація незалежності США» (1776), «Конституція США» (1787), «Декларація прав людини і громадянина» (1789) та ін.

Як зазначає Е. Гуссерль, на державу покладалась обов'язки щодо забезпечення та дотримання прав і свобод людини, що у подальшому створило передумови необхідності формування системи соціального захисту громадян. Інституалізація та правова кодифікація раціональних орієнтацій європейського людства є симптомом виникнення «наукової культури», яка «під знаком нескінченності означає також революціонування всієї культури, революціонування всього культуруотворюючого способу існування людства. Вона означає також революціонування історичності, яка нині є історією зникнення кінцевого людства в становленні нескінченних завдань людства» [54].

Саме послідовники феноменології та прихильники екзистенціалізму М. Гайдегер, К. Ясперс, Ж.-П. Сартр зберегли, певною мірою, просвітницьку настанову та розглядали людину як «проект», що будує себе сам. Тобто саме особистість має можливість обирати свій шлях і несе відповідальність за кожну свою дію. З легкої руки екзистенціалістів, у ХХ столітті була поширена, особливо серед інтелігенції, думка про те, у сучасних умовах історичний суб'єкт є відповідальним за власну долю та долю навколишнього світу. Людина як член суспільства, як особистість, повинна оволодіти різноманітними формами власної діяльності та вміти розпредметнювати зміст культури. Це розуміння сприятиме її розвитку як особистості фахівця.

Недосконалість форми втілення раціональності призвела до недосяжності головної мети – щасливого життя. Наукові, соціальні, політичні та інші теорії, їх інституціональні форми втілення почали переважати над самою Людиною. Формування та поширення наукового і освітнього середовищ, демократизація суспільства та збагачення культури мали вберегти людство. Тому це стало основою формування сцієністського підходу розуміння науки в суспільстві, її ролі в його розвитку, детермінації людини в ньому – постановка людини на служіння суспільству, а точніше індустріальному виробництву, за допомогою освіти. Тому й освітня система стала продуктом суспільства, де «... недостатньо розуму, ... проте достатньо освіти, аби знати ...» [158] і людина втрачає цінність як суб'єкт і об'єкт суспільства. Тому знання почало набувати ознак амбівалентності – користь для суспільства і людини, це два різні поняття. Корисним для суспільства виявився людина-виробник певних суспільних благ, для людини – набуття знань для забезпечення щасливого життя. Тому розум втрачає свою цінність, стає на службу владі та державі, відбувається «відособлення сфери цінностей» (за М. Вебером) [217].

Оволодіння розумом і знанням, на думку просвітників, мало захистити людину від зовнішніх суспільних загроз і від своєї ірраціональної сутності. Проте сам розум у результаті абсолютизації його культури та тотальної технізації всіх сфер життя суспільства став на службу проти самої людини. Віра в розум і науку похитнулася, обернулася «герменевтикою підозри», починаючи з К. Маркса, Ф. Ніцше, З. Фрейда. Зневіра охопила світ і людина знов перебуває у пошуку нового проекту себе.

З одного боку домінування форм раціональності свідчить про занепад релігійної ієрархії цінностей та втрату певних форм інтересу до життя, що потребує вже певних інтелектуальних підпорок. Після зруйнування релігійних настанов, картина світу починає формуватись навколо наукового світогляду, який на той час і на подальші два сторіччя визнається авторитетом. Аналізуючи мету просвітницького проекту М. Горкхаймер і Т. Адорно засвідчують «... про приречене на невдачу прагнення відшукати замість втраченого впливу релігії якусь інтелектуальну опору, що дозволить вистояти у суспільстві, коли вже не діє інтерес» [218]. Це проголошується вже персонажами художніх творів самого Просвітництва, зокрема Сюзаною з комедії Бомарше «Одруження Фігаро», яка промовляє, що раціональних доведень потребує те, що вже втратило свою життєву силу і потребує додаткового обґрунтування.

Після «розчаклування світу» (М. Вебер) для Просвітництва моральні сентенції довгий час залишалися недоторканими та самоочевидними. Але

поступово критичний потенціал розуму виявив відмінність свої ціннісної настанови (істини) від визначальної орієнтації моральної сфери (добра) саме в логіці розрізнення змісту раціональності та перспектив її цілепокладання. Моральні цінності, що набули визнання і стали суспільним ідеалом за Просвітництва, постали під загрозою зневірвання. Уже у XXI столітті Ю. Хабермас зазначає, що «розум сам руйнує людське, гуманність (Humanität), що виникає саме завдяки розуму» і підсумовує «... розум залишається підпорядкованим диктату цілерациональності» [217].

Прискорення темпів історичного розвитку, ідеологічні, соціально-економічні умови життєдіяльності зумовили зміну соціальної парадигми. Відбувається «формування всесвітнього суспільства, де різні сили залежать, впливають, стикаються ...», а також відбувається розвиток можливостей людини, її потенціалу створювати та руйнувати [217, с. 79].

Історичний і соціальний розвиток, культурний та науковий поступ суспільства стали основою прогресу суспільства через розширення прав людини, їх визнання та початку усвідомлення нею власної гідності. Тому продукти Просвітництва – освітні та наукові «корпорації» (за Г. Гегелем) – забезпечили «...практичний синтез етно-культурної ідентичності – творення та історична зміна традицій, моральних настанов тощо, з одного боку, та їх (людей) раціональних інтересів ...» [10].

Продукт Просвітництва – модерні освітні заклади – є активними учасниками суспільних процесів і не можуть бути відстороненими від інших соціальних інституцій. Проте, вони потребують реформації у відповідності до нових культурних реалій. Як зазначає В. Кремень, процеси конфесіоналізації, комерціалізації, регіоналізації ставлять під сумнів ідеал раціонального знання, його всезагальний характер і загальногромадянський статус [85, с. 277].

Університети стають рівноправними соціальними інституціями, які відповідають за формування людського інтелектуального потенціалу, що є складовою соціального і культурного капіталів. На думку Бурде, вони є легітимними агентами номінації, що створюють експліцитно і публічно легітимне бачення соціального світу [16, с. 72]. У такому разі особливістю академічного простору є його автономність, що полягає у виробленні власної логіки дій, поряд з врахуванням загальних соціальних закономірностей [14, с. 53].

Проте з кінця XX століття університет вимушено стає економічною корпорацією, для якої досягнення прибутковості та ефективності є головними цілями. У таких умовах навчальний заклад починає розглядатись як фабрика по виробництву нових інноваційних освітніх і наукових

продуктів (послуг). Так, Б. Рідінгс, автор книги «Університет в руїнах», стверджує, що у XXI столітті університет має переглянути свої цілі та завдання. Університет має відверто дати відповідь на питання чи його місія полягатиме у розвитку мислення чи він буде функціонувати як прибуткова корпорація? Тому в сучасних умовах успішно функціонувати можуть ті освітні заклади, які активно включились у процес виробництва суспільно визнаних щодо їх необхідності продуктів, і які водночас для свого виживання забезпечують масове охоплення населення своїми послугами, тобто виробляють знання, визнане необхідним на ринку.

Університет вимушений змінити свої ідеї та місію існування – він існує лише сьогодні й зараз. Тому властива йому раціональність набуває формальних ознак, а у втрачає властиву йому форму уникнення «хлібного навчання» та навчається вибудовувати прагматичні стратегії. Розглядаючи умови досягнення цілей (місії) університету, Х. Ортега-і-Гассет визначає залежність успішності освітньої системи від кліматичного і географічного його розміщення, педагогічних і громадських умов оточуючої дійсності. Як і К. Ясперс, продовжуючи гумбольдтівську ідею університетської освіти, відзначає завданням університету проведення наукових досліджень та підготовка дослідників, передавати культурні здобутки поколінь, навчання інтелектуальним професіям. Якщо середньовічний університет займався «загальною культурою», передавав «уявлення про світ і людство, якими володіла тодішня людина» і таким чином формував сукупність переконань, що мали ефективно керувати її існуванням, то сучасний університет формує культуру, володіння якою «врятовує з життєвої катастрофи, вона дозволяє людині жити так, щоб її життя не стало безглуздою трагедією чи повним здичавінням» [170, с. 76]. Навчати в університеті мають тому, «чого можна навчити, тобто того, що можна вивчити», проте «освіта виникає, коли знання, яке треба здобути, перевищує спроможність людини до пізнання» [170, с. 82].

Для забезпечення успішності навчання слід в першу чергу приділяти увагу студентові, а саме враховувати «... обмеженість його спроможності набувати нові знання» [170, с. 86]. По-друге знання варто дозувати на ті, що «конче необхідні для життя» і ті, що «студент може реально вивчити». Визначаючи завдання університету у формуванні інтелектуальної еліти суспільства, Х. Ортега-і-Гассет зазначає, що професіоналізація вищої освіти лише створює «нових варварів, відсталих з погляду своєї епохи ...», а повинна людину-масу перетворити на людину культурну, яка вмє бачити у повному світлі дорогу життя. Це в його формулюванні означає «помістити її на висоту часу».

Досліджуючи роль університетів в суспільстві, дослідник Дж. Ньюмен відзначає, що університет є не лише «... школою різноманітних знань, яку

утворили вчителі та спудеї з цілого світу», а й «місце комунікації, циркуляції думки у масштабах цілої країни» [164, с. 37]. Університет має забезпечити набуття добрих манер і «шляхетного виховання». Тобто головною його місією визначає культурну.

У глобалізованому світі порушується питання щодо створення університетів світового класу (World-Class University), які визнаються в сучасному суспільстві як лідери за підсумками низки рейтингів. Важливе те, що «рейтинги конституують смислове поле «ідеальної моделі» (у веберівському розумінні цього терміна) сучасного університету як навчального, науково-дослідного та інноваційного центру суспільства знань» [94].

На думку Дж. Салмі елітний навчальний заклад – університет світового класу – для забезпечення ефективності свого існування повинен мати: «... (а) високу концентрацію талантів (викладачів і студентів), (б) значні ресурси для створення ефективних умов навчання і проведення випереджаючих наукових досліджень та, (с) структура управління навчальним закладом, яка сприятиме розвитку стратегічного бачення, інновацій та гнучкості, що дозволить приймати рішення і управляти ресурсами без бюрократичних перепон» [197, с. 7].

Ідеї громадянського обов'язку значно розширились за рахунок природно-історичного і соціально-політичного розвитку суспільства. Тому людина починає мислитись як суспільний продукт і творець суспільства одночасно. На початку просвітницького руху, відбулося трансцендування сутності людини завдяки усвідомленню щодо володіння розумом, а також її осяянням світлом знання через освіту і просвітництво. Саме епоха Просвітництва визначила освіту через виховання як дієвий засіб формування особистості у суспільстві, яка в свою чергу стає творцем і носієм культури. Людина вільна і розумна визнається соціальною одиницею культурної спільноти – народу. Саме під дією еволюційних культурно-соціальних факторів було розпочато перетворення націй з спільнот, члени якої мають однакове географічне походження та мову, на модерну націю – добровільне об'єднання громадян на основі рівноправ'я, мовно-культурної та історичної єдності, на певній (власній) території. Стає зрозумілим, що людина здатна сама себе конструювати. Чинником, за допомогою якого здійснюється цей процес, стає освіта. Як зазначає французький філософ Ж. Кільєн, вона розглядалась як «Bildung». Тобто як культуротворчий чинник як для самої людини, так і для світу в цілому: «Bildung» – це культура у процесі творення, що завершується усвідомленням того, що вона є культурою, і того, що це означає, а це означає ні що інше як сенс людського життя» [3].

Наукове знання стає засобом формування нової картини світу та світосприйняття, а також рушійною виробничою силою, продукуючи створення нового індустріального суспільства та його ресурсів. Тому в певному розумінні людина розглядається як річ, машина (за Ж. Ламетрі). Таким чином починає розумітися й освіта і виховання: «... все зводиться до звуків або слів, які з вуст одного за посередництвом вух потрапляють в мозок іншого, який одночасно з цим сприймає очима обриси тіл, довільними знаками яких є ці слова» і, як висновок «душа розвивається разом з тілом і прогресує разом з вихованням» [97].

Просвітництво проголосило діяльнісну природу людини. Освіта співвідноситься з пізнавальною діяльністю як з процесом, так і знанням. Результатом такої діяльності є знання, уміння, навички, а також моральна сформованість людини, здатність щодо художнього сприйняття дійсності. Тому освіта є однією з найважливіших інституцій культури. Знання в освіті має бути представлено у певних наукових формах, а знання як частина культури легко представляється і в ненаукових формах. В освіті відбувається систематизація і легітимація знання, визначається його формальний статус, здійснюється його трансляція. Освітня діяльність передбачає здобуття знань, їх використання та демонстрацію, а культура передбачає вміння розпредметнення форм досвіду. Людина навчається не лише засвоювати, набувати знання, але й формувати в себе, екстріоризувати те, чим володіє, але й створювати на базі здобутого, перетвореного знання. Наразі культура представляє інші форми збереження і трансляції знання (в першу чергу, медіа-простір). Тому роль освіти в культурі значно зменшується.

Підвищення рівня освіченості суспільства підвищує його культурний рівень. Формування людини може відбуватися окремо від освіти. Вони часто існують паралельно співіснують. Тому іноді професійна освіта людини не має ніякого відношення до її загальної культури.

Проте, на сьогодні порівняно з минулими епохами, освіта максимально емансипувалась від культури. Її розвиток відбувається паралельно освіті. Вони співіснують. Культурний розвиток особистості, яка формується, відбувається паралельно освіті. Тому іноді професійна освіта людини не має ніякого відношення до загальної культури.

Водночас у певному контексті освіта і культура залишаються взаємопов'язаними разом. На противагу минулим часам ніколи така велика кількість людей не була охоплена системою організованого поетапного навчання. У премодерних суспільствах освіта завжди була привілеєм вищих верств. Держава і церква були зацікавлені у освітні певних верств населення, але не в освіченості «мовчазної більшості» (А. Гуревич). Вважалося, що

широким народним масам необхідні лише релігійні проповіді, повчання, що формують світоглядні орієнтири. У такій ситуації народна культура залишалась поза освітою, проте була не інституалізованою.

Освіта намагається стати, тим, що формує культуру, її основою, практикою духовного виробництва. Водночас вона має освічувати, здійснювати професіоналізацію та подальший розвиток, формуючи трансформаційний потенціал у відповідності з тенденціями культури. В історичному розвитку освітні інституції, як правило, відповідали інтересам певного суспільного ладу, а не ціннісним орієнтаціям людства взагалі. Тому заклади освіти переважно мали партикулярні завдання та функції.

Панування цілераціональності зумовлює втрату сили цілепокладання та сенсоутворення, стає епістемою класичного раціоналізму (в сенсі терміна М. Фуко, який позначає цим розрив між словами та речами). Пояснення цього феномену стає окремим завданням дослідження роботи Е. Гуссерля: «потрібно показати, як сталося, що протягом століть настільки гордий своїми теоретичними та практичними досягненнями «Новий час» сам зрештою відчув зростаючу незадоволеність, так що його ситуація повинна сприйматися як критична» [54].

Неокантіанська спроба обґрунтування окремого статусу наук про дух, за об'єктивістським зразком самих наук, Е. Гуссерль вважає лише фазою поглиблення самої кризи європейського людства, оскільки вона є лише результат зовнішніх причин, певна форма видимості: «щоб досягнути протиприродність сучасної «кризи», потрібно виробити поняття Європи як історичної телеології безкінечної мети розуму; потрібно показати, як європейський «світ» був народжений з ідеї розуму, тобто з духу філософії. Потім «криза» може бути пояснена як уявний крах раціоналізму. Причина труднощів раціональної культури полягає, як було сказано, не в сутності самого раціоналізму, але лише в його озовнішенні, в його перекрученні «натуралізмом» і «об'єктивізмом» [54].

Визнання причин кризи європейського людства відповідно передбачає два вектори виходу з неї: «... занепад Європи у відчуженні її раціонального життєвого сенсу, ненависть до духу і упадання в варварство, або ж відродження Європи в душі філософії завдяки героїзму розуму, який остаточно перетинає натуралізм. Найбільша небезпека для Європи – це втома. Але, якщо ми будемо боротися проти цієї небезпеки небезпек як «добрі європейці», з тією відвагою, яка не злякається навіть нескінченної боротьби, тоді з нищівної пожежі невіри, з тліючого вогню сумніву в загальнонародському заповіті Заходу, з попелу великої втоми повстане фенікс нової життєвості і натхненності, який сповіщатиме велике і далеке майбутнє людства, бо лише дух безсмертний [54]. З думкою

Е. Гуссерля певною мірою погоджується і Ю. Габермас: «критика ідеології бере участь у процесі просвітництва, продовжуючи його: критика ідеології доводить, що теорія, передумовою якої є деміфологізоване світорозуміння, знаходиться в полоні залежності від міфу, вона відстежує категоричні похибки, подолані тільки в видимості, уявно. У цьому вигляді критика просвітництва вперше перетворюється на рефлексію; критика застосовується тільки до власних творів – до теорій. Тим часом драма просвітництва підходить до того моменту, коли починаються всі перипетії» [217]. Він вважає, що непослідовність проекту Модерну в першу чергу полягає в непослідовності самого Просвітництва: раціоналізація як деміфологізація сама ще залишається в полоні у міфу, а тому сама не є остаточно послідовною. Тим самим Ю. Габермас приходять до висновку, що криза раціоналізму полягає у неправильності шляхів раціоналізації, а не у помилковості її як такої, що зближує його позицію з гуссерлівською.

Наголосимо, що прогресивний оптимізм просвітників ґрунтувався на підставі спроможності розуму допомогти людині опанувати сили природи та поставити її на служіння суспільству. Проте, виявилось, що здатність розуму прояснити логіку руху предмету ще не означає можливість прояснити раціональність мети дії самої людини. Цей зазор між цілерациональністю та здатністю до цілепокладання, «озовнішення» раціоналізму, що супроводжується перекрученням натуралізму та психологізму, породжує у європейського людства переживання втоми. Остання є не просто психологічним станом, а певним стилем культури.

Глобалізація суспільних процесів, розвиток інформаційно-комунікаційних систем і технологій, науково-технічний процес в цілому створили умови для «вивільнення» людини, проте водночас виникла ціла низка інших ризиків – техногенні катастрофи, світові війни, екологічні загрози тощо. До щасливого життя, обіцяного Просвітництвом через освіту та культивування природних здібностей, ще далеко. Шлях виходження зі стану «кризи європейського людства» і досі залишається практичним завданням сьогодення.

Освіта в Модерні стала посередником між духовними формами культури (наука, мораль, мистецтва), що культивували свій автономний статус, та такими не модернізованими вимірами життя людини як політики та влада. Між тим університети слугували взірцями високої культури (мета полягала за визначенням Х. Ортеги-і-Гассета, «помістити людину на висоту часу»), інститутами, що легітимували її настанови. Тому демократизація освіти, що поширюється з другої половини ХХ століття, сприймається певним чином як результат кризи просвітницької ідеї освіти. Тим більш підлягають радикальній критиці заклади професійної освіти, що спрямовані

функціонально, цілераціонально, а тому не дотримуються іншої базової настанови освіти доби Просвітництва – «зростання до гуманності».

Постсучасна ситуація знову ставить питання не про трансцендентальні, а про прикладні завдання освіти. Тим самим нового подиху набирає локківська ідея наближення освіти до «реалій життя». Навіть сам гуманізм, антропоцентризм викривається як результат універсальної згоди, тобто як концепт, що передує постсекулярній епосі (Ю. Габермас).

Інший вектор критики ідеї освіти є класичним для звинувачення її просвітницького коріння: висуваючи ідеал неупередженості та об'єктивності «суспільного прогресу взагалі», заклади освіти завжди виступають з певної позиції, культурно-історично та соціально обумовленої, тобто заангажованої (П. Бурд'є). М. Фуко доводить, що чітка регламентація правил (навіть на рівні соматичних практик), нагляд, жорстка дисципліна шкільного навчання були базовими методиками культури Модерну, що разом з медициною та правовою системою, забезпечили технологію управління душею, що стала «в'язницею тіла». Але його висновки не поширювалися на функціонування закладів вищої освіти, а стосувалися лише початкової школи.

Х. Арендта, Р. Карнап, Ж. Кепель за результатами своїх досліджень доводять, що просвітницька ідея про щасливе життя в гармонійному суспільстві розумних людей за визначеними законами не реалізована. Світ навколо змінюється, поняття свободи у ньому зазнає все більших утисків. Людина на певному етапі втрачає здатність усвідомленого розуміння свободи: що з нею робити? Розпач, порожнеча, інертність, втрата смислів опановують людиною. Тобто сучасна людина перебуває в стані невизначеності, між необхідністю дотримання суспільно-економічних умов своєї життєдіяльності та бажанням користуватись свободами, якими не можливо користуватись, бо для цього треба брати на себе ще більшу сміливість та мужність, ніж за часів І. Канта.

Досягнення науки і техніки справдили віру у всемогутність прогресу, проте не вберегли людство від війн та тоталітаризму. Моральна цінність наукового знання в суспільстві на початку ХХ століття знижується та людина нехтує своїм буттям. Набуття знань в процесі навчання має «... сприяти виробленню дисципліни розуму, розвиткові «культури в загальному розумінні» [238, с. 79].

Перебуваючи в стані «блукань» (Дж. Гайдегер), людина втрачає себе. Суспільні зміни, спричинені науковим вибухом і реалізацією його здобутків, викликали руйнацію культурного простору людини. «Культура опиняється під загрозою, коли всі об'єкти та речі цього світу ... існують для задоволення тієї або тієї потреби» [240, с. 266].

Сьогодні освітні установи як форми культивування логоцентричного взірця людини опинилися у кризі, вони конкурують з такими постмодерними технологіями створення людини як реклама, споживання, медіа, Інтернет. Останні на сьогодні виступають не лише джерелами знання, але й ціннісних орієнтацій та поведінкових моделей. На відміну від закладів освіти зазначені постмодерні форми культури пропонують типи культурного споживання. І лише опосередковано, через структури споживання та їх маніпулятивний потенціал виступають чинниками формування культурних кодів. У той час постмодерні технології економіки культури ускладнюють механізми отримання прибутку від виробництва товарів, далеко відходять від класичної схеми товар – гроші, втрачають абсолютність модерної опозиції суб'єкту та об'єкту.

Освіта в ситуації Постмодерну, зберігаючи певні настанови Просвітництва, намагається переосмислити та трансформувати технології формування людини. Але в той же час ці процеси свідчать про те, що духовне виробництво стає іманентним моментом суспільного виробництва в цілому. Відповідно, освіта втрачає свій виключний, елітарний статус, а стає елементом економіки культури в цілому. Проте, говорити про можливість повністю позбутися необхідності інституції, що свідомо займається формуванням людини, ще зарано. Так, Д. Ньюмен зазначав, що університет є не лише «... школою різноманітних знань, яку утворили вчителі та студенти з цілого світу», а й «місцем комунікації, циркуляції думки у масштабах цілої країни», простором формування добрих манер і «шляхетного виховання».

Таким чином, значні трансформації образу людини, зокрема його раціоцентричного втілення, переживаються представниками західної цивілізації, передусім, як «криза європейського людства», принаймні, як її базовий вимір. Проте, багато просвітницьких настанов, зокрема ідея свідомого «культивування природних здібностей», залишається досі загальнокультурною очевидністю.

Узагальнюючи, відзначимо, що представники філософії доби Просвітництва, які самі переважно займалися освітньою практикою у відповідності з давньої аристотелівською традицією, (зокрема Т. Гоббс, Д. Локк, Е. Кондільяк, Ж.-Ж. Руссо, І. Кант, Й. Гердер, Ф. Шиллер та ін.) вже свідомо формулюють філософські проблеми та завдання освітньої сфери:

- критика схоластичних методів навчання (Я.-А. Коменський);
- критика безрефлексивного тиражування забобонів у процесі навчання (Е. Кондільяк);
- заборона системи фізичних покарань (Ж.-Ж. Руссо, І. Кант);
- поєднання систематичності знань та емпіричного спостереження не як наукових методів, а як освітніх методик. Необхідність навчання управлінням

органами чуття, які є постачальниками знання (В. Ратке, Д. Локк, Е. Кондільяк);

– культивування природної здатності усвідомлення власних потреб (Е. Кондільяк);

– подолання відірваності тогочасної освіти від реалій життя, обґрунтування необхідності її функціональності. Тому в процесі освіти має бути отриманий практичний досвід. Навчання розглядається як підстава формування досвіду та розуму людини (Д. Локк, Е. Кондільяк);

– здійснення всезагальної освіти (панпедія), що має містити три складові: «майстерні культури» (пансхолія) – шкіл для виховання всіх, підручники для виховання (панбіблія), «універсальні» вчителі (пандіскалія), здатні навчити «всіх, всьому та всебічно» (Я. Коменський);

– структурування освіти має відбуватися у відповідності з біологічним віком людини (Я. Коменський, Ж.-Ж. Руссо);

– розробка наукової теорії щодо системи навчання (виховання) дітей – дидактики (Я. Коменський);

– можливість отримання жінками не лише домашньої, але й «офіційної» освіти (Я. Коменський);

– теорія трудового виховання (Я. Коменський, Й. Песталоцці);

– важливість фізичного виховання (Д. Локк, Е. Кондільяк);

– значення ідеї всезагального розвитку особистості як педагогічне завдання (Я. Коменський, Й. Песталоцці, В. Гумбольдт);

– індивідуалізм як принцип «формування людини» (В. Гумбольдт, А. Вольф. Останній принцип сократичного діалогу відпрацьовував на своїх семінарах);

– індивідуальний підхід у процесах навчання та виховання (Ж.-Ж. Руссо, В. Гумбольдт, А. Вольф);

– культивування самодостатності мислення (І. Кант, Г. Лессінг, Ф. Шеллінг, Г. Гегель);

– моральнісне виховання (Я. Коменський, Г. Лессінг, Й. Гердер, І. Кант);

– естетичне виховання (Г. Лессінг, Ф. Шиллер);

– ігрові методи навчання (Я. Коменський, Ф. Шиллер);

– елітарне навчання для «обраних умів» (Я. Коменський);

– стратегії реформування освітньої системи на підставі принципу природовідповідності (Я. Коменський; Ж.-Ж. Руссо);

– освіта як інститут функціонування національної/рідної мови (В. Ратке, К. Гельвецій, В. Гумбольдт);

– обґрунтування значення освіти як процесу залучення людини до громадянського стану (К. Гельвецій, В. Гумбольдт, Ф. Шиллер);

- необхідність державного управління в освітній галузі (В. Ратке);
- формування соціального устрою у відповідності з природою людини; освіта розглядається як форма зміни суспільства, вибудовує систему суспільної світської «школи-республіки» (Ж.-Ж. Руссо);
- професійна спеціалізація навчання (В. Ратке, К. Гельвецій).

У цілому можна зазначити, що становлення культури Модерну та спеціалізації його соціокультурних практик стало підставою формування педагогічних теорій просвітників. Їх продуктивність і, в той же час, ще недостатня систематичність поєднувала в собі такі тенденції, що в подальшому процесі інституалізації освіти будуть сприйматися як суперечливі, зокрема опозиції освіти демократизація – елітарність та доцільність – прагматизм знання, що транслюється, стануть найбільш дискусійними проблемами сучасної педагогіки. Становлення освіти як соціокультурного інституту не можливо було здійснити без розробки базових ідей Просвітництва. Головною настановою просвітників для педагогіки стала ідея необхідності «культивування природних здібностей» (І. Кант), що корелювала з проектно-конструкторським духом культури Модерну. Як зазначає Г. Перкін, британський історик, в епоху Просвітництва відбулася «націоналізація» університетів, їх занепад і відродження в умовах індустріального суспільства [243, с. 161].

Виникає потреба в легітимізації знання і, в зв'язку з цим, в інституалізованих формах його відбору, структуруванні, передачі. Втіленням цих рефлексій став Гумбольдтський університет Берліну, що поєднав освітні та наукові прагнення (ідея, що знайшла підтримку у Ф. Шеллінга, Ф. Гегеля, М. Вебера, Х. Ортегі-і-Гассета, К. Ясперса). Гумбольдтська модель вищого закладу стала взірцем для створення та реформування більшості університетів Європи. Пафос поєднання наукового дослідження та викладання складає його підґрунтя, хоча він не передбачав професійної диференціації прагматично орієнтованого навчання.

Успіх університету В. Гумбольдта Г. Гадамер вбачає у «дистанціюванні від усієї ідеї корисності» та житті вільному, самостійному, «ідеями». Мета університету зразка В. Гумбольдта полягала у «формуванні людини», тобто «не лише у набутті індивідуумами знань, але і у формуванні повністю легітимного суб'єкта пізнання і суспільства» (Ж.-Ф. Ліотар). Як підкреслював Ф. Шеллінг, університет має бути зорієнтований на пізнання можливого, а не на відтворення емпірії, здобуття «хлібного навчання». На цих засадах вищі навчальні заклади стали осередками формування громадянської єдності та національної держави, вважає Ж.-Ф. Ліотар. Заклад вищої освіти такого зразка, що став відтворюватися багатьма університетами, ставив собі за мету

поєднати дух академічної свободи та відповідальності перед державою, здійснити культивування взірців чистого мислення та стати місцем «публічного застосування розуму» (І. Кант).

Успіх реалізації поставленої мети неодноразово ставився під сумнів (М. Вебер, Ф. Ніцше, А. Шопенгауер, Г. Шнедельбах), зокрема М. Вебер підкреслював фіктивність «стану університету» саме за критерієм браку наукових досліджень. До причин занепаду зазначених ідеалів освіти він відносив: втрату її елітарного статусу, підкореність академічної свободи інтересам держави, перетворення статусу професора «з науковця на професію», втрату моральної відповідальності викладачів. Ф. Шиллер негативну тенденцію вбачає в перетворенні університету на *instrumentum dominationis*, тобто «мануфактуру чиновників». У доведенні ідеї освіти до «громадянського стану» була скрита небезпека не «навчання наукою, а викладання державою» (Г. Шнедельбах). Тим більше, що переважна більшість витрат навчального процесу фінансувалася саме Королівством Пруссії.

З початком науково-технічної революції розквіт промисловості зумовив соціальні зміни в суспільстві та потребу у працівниках, навчених виконувати певні професійні обов'язки. Тому виникає необхідність не тільки культурної просвіти еліти, але й забезпечення освіченості більш широких мас населення, оскільки навіть робітники повинні були володіти початковою освітою та раціональним стилем мислення. Демократизація освіти призводить до того, що в другій половині XIX столітті жінки починають допускатися до навчання в закладах вищої освіти.

В означених умовах тотальної раціоналізації та демократизації усіх сфер життя, виникнення нових видів діяльності та спеціалізації у суспільстві, зокрема в економіці, освітні реформи отримують відповідний поштовх. Зокрема, значно розширюється спектр професійної підготовки. Зміст знання, що транслюється освітою, все більше орієнтується не на вивчення давніх мов і класичної літератури, а на канон природознавства як зразка «строгої науки» (Е. Гуссерль), також виникають центри технічної підготовки в освітньому середовищі. Американський університет Д. Хопкінса стає втіленням ідеї поєднання природничого знання та професійної освіти, що фінансувався переважно за рахунок бюджетів штатів, а також благодійних внесків місцевих виробників.

Таким чином, основними моделями європейської університетської освіти, що сформувались в дусі реалізації просвітницьких засад, стали: англосаксонська модель, яка зберігла настанову елітарності навчання, його винятковість та «ліберальний» характер; гумбольдтівська модель дослідницького університету, але в той же час спрямована на підготовку

кадрів для державницького апарату. Також особливе місце займає американська модель освіти, яка в більш повній мірі реалізувала просвітницькі настанови прагматизму, але також набула масового характеру. Вона була зорієнтована на професіоналізацію, підготовку кадрів готових до прикладних завдань виробництва товарів.

Моделі університетів В. Гумбольдта та Д. Хопкінса являють собою втілення крайнощів ідеї Просвітництва – раціональності та практицизму. Не дивлячись на таку опозиційність просвітницьких тенденцій, в цілому можна погодитися з П. Бурд'є, що університети являють собою агентів номінації, які експліцитно і публічно створюють легітимні форми бачення соціокультурного світу. Останні культивувалися не лише у в інституційній формі, але й в інших формах автономних культури, зокрема в естетичній сфері.

Новоєвропейська метафізика як онтологія суб'єкта обґрунтувала і сформувала нові вимоги не тільки до гуманітарного знання, але й до інших технологій епохи Просвітництва. Такою технологією, що культивувала новий образ людини, вирваної з контексту традиції, та сама стає підставою свого буттєвого статусу, стала, насамперед, університетська освіта як соціокультурний інститут. Але не лише інституалізовані форми освіченості забезпечували «зростання до гуманності» (Й. Гердер). Такими класичними для Просвітництва формами культивування новоєвропейського суб'єкту стали нові гуманітарні технології, зокрема широковідома французька «Енциклопедія, або тлумачний словник наук, мистецтв та ремесел». Виникнення цього феномену було можливо лише за умов масового поширення продукції друкарства, яке передбачало не лише винахід Д. Гутенберга, але й ґрунтувалося на значних здобутках науки, філософії та мистецтва. Освіта як форма культивування «природних здібностей до гуманності» (Й. Гердер) мала не лише забезпечити трансляцію знання, але й створити модерний образ людини в ситуації автономізації форм культури.

Синтез цих культурних стратегій був здійснений в літературі даної епохи. Остання виступала джерелом знань та моделей поведінки для більшості населення, що не була залучена до інституалізованих форм освіти. Зокрема ці прошарки, які склали, в першу чергу, жінки, що отримували «домашню» (Я. Коменський) освіту, але мали надати культурні взірці своїм дітям. Також в літературних формах відшуковували свої деталі «картини світу» представники аристократії, які були достатньо заможні задля отримання «офіційної освіти». Люди, які не потребували міжстанових ліфтів у вигляді освіти, в той же час потребували просвіти, вміння моделювати власний світ.

Формально-технічна природа розуміння суб'єкта, сконструйована в

літературних кодах Просвітництва, готувала ґрунт для апріорних принципів трансцендентальної філософії та естетики романтизму і в той же час не суперечила дидактичним установкам просвітницького реалізму і сентименталізму. Саме в епоху Просвітництва було відпрацьовано формування національних мов в літературній формі, поза формуванням яких не можливе виникнення «уявних спільнот» (Б. Андерсон).

У наступному розділі обґрунтуємо прогностичні аспекти розвитку основних ланок вищої освіти в Україні і окреслимо перспективи творчого використання прогресивних надбань філософії просвітництва в українській освітній практиці.

РОЗДІЛ 3

ПРОГНОСТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ З УРАХУВАННЯМ ПРОГРЕСИВНИХ ІДЕЙ ФІЛОСОФІЇ ПРОСВІТНИЦТВА

3.1. Українські конотації просвітницької ідеї освіти

У становленні та розвитку філософської думки на українських теренах важливу роль відіграє культура Модерну і, зокрема, період Просвітництва, коли відбувався парадигматичний зсув філософського дискурсу та соціокультурних практик взагалі. Цей «час картини світу» (М. Гайдеггер) характеризується загостренням боротьби різних соціальних груп і на Україні: православних християн і старовірів, «латинофілів» і «грекофілів». Секуляризація культури спровокувала посилення настанов антропологізму та раціоналізму в суспільній думці. Тому реалізація просвітницьких ідей відбувалась у специфічному просторі, коли релігійно-метафізичні засади мислення та нові антропологічні погляди, пов'язані з абсолютизацією людської діяльності, сприяли їх новому осмисленню, наповненню раціональним змістом і перетворенню. Через зіткнення домінуючого релігійного уявлення та наповнення його новим раціоналізованим змістом відбувається переосмислення релігійного бачення світу та його освітніх настанов.

Дослідженню питань української національної філософії, зокрема становленню суспільної думки і культури в XVII–XVIII столітті, присвячено наукові роботи І. Захари, І. Огородника, О. Шичули, М. Кашуби та ін. Метою нашого дослідження є виявлення специфіки рецепції філософсько-освітніх ідей в українській думці XVII–XIX століття.

На противагу поширенню католицизму з кінця XVI століття на українській землі набуває розвитку братський рух – при церквах починають функціонувати братські школи. Завдяки їм у суспільстві поширюються просвітницькі настрої щодо важливості розвитку освіти та мистецтва, книжності, формування світського знання: створюються початкові школи, друкарні, культурно-освітні осередки тощо. «На Україні по братських школах був такий звичай, аби вчителі видавали школярам «записки» і з плином часу з цих записок і повстали перші підручні шкільні книжки», та ще й по всіх науках [166, с. 99]. За таких умов відбувалось формування національної самосвідомості українського народу та підвищення рівня українізації культури. Братські школи довгий час були базовими осередками в вітчизняній освітній сфері.

Поширення просвітницьких західноєвропейських ідей відбувалось у першу чергу шляхом ознайомлення з філософськими творами Ф. Вольтера, І. Канта, Ж.-Ж. Руссо, Ф. Вольфа та ін., які у важких умовах заборон Російської імперії все ж таки перекладались на українську та російську мови. Проте, довгий час ці ідеї мали фрагментарний, не послідовний характер. Однією з причин цього була відсутність сформованого середнього класу, який був носієм ідей Просвітництва у Європі, тому ці ідеї не могли оформитись у потужну ідейну течію. Розвиток гуманістичних ідей українського Просвітництва здійснювався серед діячів братств і Києво-Могилянської академії (Г. Сковорода, П. Лодій, Я. Козельський та ін.). Так, будучи прихильниками ідей німецьких просвітників, перекладом їх творів займалися українські «знавці чужих мов» Й. Міхневич, Д. Кавунник-Веланський, К. Зеленецький та ін. Перший переклад І. Канта російською здійснив Я. Рубан, а успішно продовжував його справу П. Лодій.

Становлення української думки відбувалось в освітніх закладах – Києво-Могилянському колеґіумі, а потім і в Університеті Святого Володимира. Саме філософське осмислення проблем буття, пізнавальних здібностей людини, досягнення нею щасливого життя стають основою їх досліджень та напрямками наукового пошуку, а дієвим механізмом розв'язання всіх означених проблем визнавалась філософія.

Осмислюючи європейські просвітницькі ідеї, українські філософи-просвітники (Я. Козельський, О. Новицький, Г. Сковорода та ін.) формували власний погляд на перспективи становлення і розвиток української нації у своїх творах: Я. Козельський «Філософічні пропозиції» (1768), П. Лодій «Логічні настанови, спрямовані на пізнання і розрізнення істинного від хибного» (1815), О. Новицький «Про розум як вищу пізнавальну здібність» (1840), Й. Міхневич «Завдання філософії» (1842) та ін.

На українських землях «бастіоном» вітчизняної культури, що перебувала під тиском поневолювачів, стають найбільші освітньо-наукові осередки у містах: Києві, Львові, Острозі. Діяльність освітніх закладів (шкіл, лицейів, університетів, наукових гуртків, товариств, спільнот) сприяла оформленню та поширенню наукової філософської думки.

Першим закладом вищої освіти у Східній Європі стала Києво-Могилянська академія. Організаційно-управлінська структура академії та її філій була побудована за зразками західноєвропейських університетів, головне завдання її діяльності полягало не в передачі знання та нагородження певним ступенем, а у формуванні світогляду людини освіченої, яка є національно свідомою, патріотичною, вихованою тощо. Більшість професорів академії мали західноєвропейську освіту, що дозволяло їм як отримати наукові знання, так і

сформувати самостійне мислення. «Здавна українці славилися, як гарні педагоги. Шкіл у нас на Україні скрізь було багато, майже кожне село мало свою братську школу ...» і підсумовує «Україна виробила, під впливом польським, свою оригінальну педагогічну систему» [146, с. 94–95].

До початку XIX століття це був провідний заклад вищої освіти, що перебував на засадах утвердження української державності, збереження української культури, підвищення рівня освіченості народу, поширення знань. Тому у вітчизняній науковій думці поступово переважала просвітницька настанова, згідно з якою володіння знанням і розумом розглядалося як засіб пізнання реального світу, шлях для забезпечення свободи і національної форми державності.

Професори академії, за задумом П. Могили, мали навчати власним прикладом. Моральні якості викладачів мали унаслідуватись учнями. Викладачі академії, виховані в схоластичних традиціях, формуючи власний світогляд на основі прогресивних наукових знань, часто опинялись у стані протиріччя – між усвідомленням світськості наукового знання та церковними догматами, їх пріоритетністю в суспільстві. Не відкидаючи творіння людини Богом, вони дуже обережно ставили під сумнів спроби пошуку в ній божественного образу, намагались певною мірою примирити релігійну віру з науковим знанням, апелюючи до визнання світськості у вирішенні державних справ. Тому викладачі академії звеличували людину, її розум, його визначальну роль у пізнанні світу, важливість знання.

Одним з найбільш прогресивних вчених-філософів є вихованець Києво-Могилянської академії, шанувальник ідей як древньогрецького філософа Аристотеля, так і західноєвропейських філософів Дж. Локка, Ф. Бекона, Т. Гоббса, які сповідували ідеї щодо вивільнення людського розуму від релігійних забобон на шляху досягнення істини, був Феофан Прокопович. Так, до його заслуг варто віднести запровадження науково-історичного методу «вивчення та викладання богослов'я», в основі пояснення і доведення церковних догматів якого покладено вивчення Святого письма і церковної історії» [219, с. 17]. Визнаючи необхідність надання свободи для продукування наукового знання, розвитку ремесел і мистецтва, підкреслював важливість усвідомлення людиною необхідності володіння знанням, бо «...тоді справді з'явилася б надія на виборення істини з темряви» [185].

Ф. Прокопович знаходився у витоків перетворення церкви, що розпочав Петро I. Володіючи високим рівнем риторики, він був відмінним проповідником і спромігся вивести російську церковну проповідь «з схоластичної відірваності і наблизивши до життя, до потреб народу, до потреб часу і обставин» [219, с. 603]. Вважав, що у суспільстві має бути

переважна більшість освічених людей, бо «передові ведуть за собою покоління» [219, с. 32]. Водночас визнавав необхідність виховання у зв'язку з «... природною схильністю людини до гріха» [219, с. 50].

На думку Ф. Прокоповича саме володіння розумом дозволяє людині відчувати себе і володіти собою, тобто керувати своїми діями та опановувати пристрасті й тому, як наслідок, впливати на інших. Можливість вільно обирати свій шлях і є тим цінним, що отримала людина від розуму. У той же час вона буде почувати себе щасливою, якщо буде діяльнісною та корисною для суспільства і себе у ньому.

Викладачі Києво-Могилянської академії та інших культурно-освітніх осередків були основними провідниками західноєвропейських ідей на українських і російських землях. Так, серед слухачів і випускників київської академії були церковні ієрархи (І. Кульчицький, П. Могила, Ст. Яворський та ін.), державні діячі (гетьмани І. Виговський, І. Мазепа, П. Орлик та ін.), вчені та митці (К. Щепін, М. Ломоносов, І. Митура та ін.).

Освітні заклади слугували джерелом національно-визвольних настроїв українського народу. Тому на етапі інтеграції в Російську імперію державні організації з метою управління дисциплінарним простором освіти виступили засновниками педагогічних ініціатив, зокрема фундаторами Київського та Харківського університетів. Саме тому організація освітнього процесу сприймалася неоднозначно українською громадою, що зафіксовано в творчості вітчизняних письменників І. Франко («Грицева шкільна наука»), М. Вовчок («Інститутка»), А. Дімаров («Блакитна дитина»), Б. Гринченко («Дзвоник»). У радянські часи освіта також була повністю під контролем держави.

Поступове підвищення рівня освіченості суспільства сприяло усвідомленню розуміння важливості та самостійності знання, відбувалась секуляризація релігійного знання, яке набувало світського характеру.

Також на формування просвітницьких настроїв великий вплив мало те, що більшість викладачів училищ і академій були вихованцями польських ієзуїтських училищ і тому в певній мірі наповнювались католицькими настроями [219, с. 35]. У зв'язку з цим Україна, перебуваючи на рубезі західно- та східнослов'янських світів, забезпечувала трансляцію наукових знань і впровадження освітніх практик. Так, Й. Гердер у праці «Мій подорожний журнал» (1769) описує свої враження під час подорожі з Риги до Парижу. Так описує Україну: «гарне небо цього народу, його весела вдача, його музикальна натура, його родюча земля і т. д. колись прокинуться (*якщо відвідає дух культури*); з численних малих диких народів, якими також колись були греки, постане культурна нація» [132, с. 39].

З середині XVII століття національно-визвольні настрої українського народу набули загострення. Намагаючись уникнути польського поневолення, українці виступили за власну державність. На жаль, час перебування вільними від чужоземного поневолення тривав лише близько десяти років, проте сприяло усвідомленню необхідності національної самостійності нації – з кінця XVII століття Україна розірвана на частини і перебуває в стані громадянської війни під владою Росії, Польщі, Туреччини.

Остаточний кінець українській автономії було покладено під час реформ Петра I і реалізовано у другій половині XVIII століття за часів правління Катерини II. Такі особливості політичного та соціально-економічного життя українських земель мали важливий вплив і на розвиток культури.

Високий рівень освіченості українців не визнавався поневолювачами, проте активно ними використовувався. «На церковнім, літературнім та науковім ґрунті українці завше були першими на Москві. Українці щиро отдавали Москві всі свої сили, всі свої знання, і протягом 17 віку вони підготували родючий ґрунт до реформ Петра I, і вони ж таки були його найближчими помічниками, коли прийшлося ці реформи проводити до життя» [166, с. 91]. Так, за наказами імператорів у Москві мусили провадити науково-просвітницьку діяльність І. Гізель, С. Полоцький, Ф. Прокопович, Є. Славинецький та ін. Вони, вихованці Києво-Могилянського колегіуму, стають засновниками шкіл, авторами навчальних посібників, беруть участь в просвітницьких заходах. Чимало українських науковців стали професорами першого в Росії Московського Університету: М. Панкевич, П. Сохацький, І. Андрієвський та інші.

Українське духовництво, просвітники, філософи, науковці доклали величезних зусиль до становлення та поширення наукових знань на східних теренах російських земель. Водночас вони були визнані і в Західній Європі, так «... Огієвський, син ніжинського сотника, з року 1783 доктор Геттингенського університету; Квятковський, з року 1784 доктор Кенігсбергського університету; Тихорський, з року 1765 доктор Лейденського університету» [166, с. 121].

Одним з перших прибічників західноєвропейського просвітництва називають Сімеона Полоцького, випускника Києво-Могилянського колегіуму, богослова, поета, драматурга, перекладача. Маючи гарну освіту та отримавши підтримку родини царя Олексія Михайловича, вихователем дітей якого був С. Полоцький, він визнавав необхідність освіченості суспільства. Тому місію людини вбачав у необхідності «виховувати і вдосконалювати свою душу».

Проте, довгий час просвітницькі ідеї мали фрагментарний характер і не послідовний характер, не могли оформитись у потужну ідейну течію у зв'язку з відсутністю середнього класу, який був носієм ідей Просвітництва у Європі. Якщо у XVII столітті в українській культурі відбувається формування культури Нового часу на основі поступової зміни середньовічної релігійної свідомості, то з кінця XVIII століття відбувається придушення всього українського – знищення просвітницьких закладів, закриття шкіл, заборона книгодрукування.

У цей важкий час відбувається становлення українського філософа-просвітника Григорія Сковороди. Складні колізії його особистого життя призвели до багатьох подорожей. Саме під час тривалих мандрів сформувались його філософсько-світоглядні погляди. Використовуючи мову образів і символів, філософ відзначає важливість бути «мудрим» для того, щоб відшукати себе у безмежному світі. Розглядає людину як цілісний світ, що складається з духовного і матеріального. Дійсне в людині знаходиться всередині неї – в її серці. Через своє серце людина керує своїми пристрастями та намагається досягнути внутрішньої свободи. Тому особливу роль в становленні людини в світі він відводить величі людського духу. Г. Сковорода визначає сенс життя людини у пізнанні Бога, проте водночас, вбачаючи в людині Бога, він утверджує, що пізнати Бога – це означає пізнати себе. У той же час людина не готова до зовнішніх умов життя та протидії спокусам, тому пізнання себе – це пізнання власних природних здібностей та пошуку свого шляху. Лише за таких умов людина буде «корисною для себе і для своєї братії». Саме тому Г. Сковорода визначав важливість соціальної функції людини. Для забезпечення свого існування людина має працювати, а саме – «сродною працею». У суспільстві панує порядок, коли всі люди живуть за покликанням, в мирі та злагоді самі з собою. За таких умов відбувається розвиток природніх задатків кожного з його членів і моральне вдосконалення суспільства в цілому. Саме формування моральних якостей особистості філософ визначає як головне у вихованні дитини, яка від народжена має певні здібності: «благо родить й благо навчить» [200]. Тобто важливо не лише народити і доглянути дитину, а потрібно сформувати її цілісний дух, сформувати «благе серце», яке є тим джерелом, що «точить вічні струмені, знай думки». Тому і роль вчителя є важливою: спочатку це батьки, а потім вчителі-наставники. Всі мають володіти майстерністю виховувати, тому він відзначає важливість духовного становлення жінок через освіченість. У загальному підсумку вдосконалення світу вбачав в реалізації кожної людини через освіченість та самопізнання з пересторогою, що виховання має бути природним, а не сліпим перенесенням чужих настанов і правил.

Г. Сковорода, український просвітник-гуманіст, філософ, поет, був прибічником етико-гуманістичного напрямку, наголошував, що досягнення людиною щастя можливе лише через моральне вдосконалення та духовне просвітлення – «наслідування блаженній натурі» [201, с. 144]. Будучи прибічником ідей Ж.-Ж. Руссо щодо «природної людини», Г. Сковорода вважає, що найбільшу користь людина принесе суспільству, коли реалізує власні можливості за усвідомленим покликанням у своєму природному стані. Особливу увагу приділяв питанню важливості виховання людини. На думку Г. Сковороди, батьки мають «благо родить и благо научить» [201, с. 268]. Розвиток нахилів і природних здібностей має здійснювати кожна людина, незалежно від її особистісного становища у суспільстві. Проте, найбільш мудрим вихователем людини визнавав саме життя і наголошував, що царство людини знаходиться всередині неї – «Святість життя полягає в робленні добра людям». Ці роздуми філософа знайшли відображення у таких його творах: «Розмова п'яти подорожних про істинне щастя в житті», «Вхідні двері до християнської доброчинності», «Наркіс. Розмова про те: взнай себе». Поширення думок Г. Сковороди сприяло формуванню української нації та досягненню, висловленої ним мети: «Ми створимо світ кращий. У Горній Русі бачу все нове: нових людей, нове творіння і нову славу» [201, с. 256].

Ідеєю освіти як інституту людини пронизані роботи О. Новицького, який вважав, що людину необхідно вивчати цілісно, а не займатись «вихованням» тіла окремо від душі. Проте саме душу він розглядає з двох позицій: душа як першооснова життя є залежною від тіла людини, а душа розумна, тобто «дух», – це те, що сформовано у людини і що дає їй поштовх до розвитку та удосконалення. Філософ визначав необхідність цілісного виховання особистості, бо людина може досягти досконалості, якщо її душа перебуває у вільному стані та лише за таких умов здатна пізнати саму себе. Пізнати дійсність можна лише керуючись розумом, тому що чуттєве сприйняття дає можливість лише її зрозуміти. Розум, реалізуючи ідеї щодо споглядання істинного, доброго (благого) та прекрасного, визначає і сам розум як теоретичний, практичний та естетичний [163, с. 130].

Особливе місце в історії філософії та педагогіки займає ім'я С. Гогоцького, вихованця Київської духовної академії, філософа і педагога. С. Гогоцький здійснив систематизацію філософського надбання («Філософський лексикон» (1857–1873), «Філософський словник» (1876) та історичний аналіз педагогічних ідей, їх філософське осмислення («Про історичний розвиток виховання у чудових народів стародавнього світу» (1853), «Про відмінності між вихованням і навчанням у стародавні і нові часи» (1874).

За С. Гогоцьким, людина знаходиться в світі самотійно. Її формування відбувається під впливом оточуючого середовища, але завдяки лише його моральному світу, бо природа байдужа до неї. Вона ставить людину тільки перед проблемою виживання.

Філософ зазначає про нерозривний взаємозв'язок виховання і суспільного життя, яке має місце лише там, де сформувались «... суспільства, пов'язані єдністю віри і управління» [46, с. 46]. Тому виховання є частиною культури суспільства. У людини виникає бажання оволодіти знанням через усвідомлення потреби в удосконаленні самої себе та розуміння недосконалості оточуючого світу. Водночас зазначає, що становлення і розвиток людини відбувається «під верховним наглядом Промислу Божого» [46, с. 48]. Ця теза свідчить про глибоку релігійну укоріненість філософсько-освітніх поглядів мислителя.

Роз'яснює, що людина з раннього віку має готуватись до виконання обов'язків у суспільстві. Тому дорослі члени суспільства – «зрілі» люди мають допомагати їй в цьому. З огляду на це він різко критикує апологію імморалізму, характерного для пізніх романтиків: «лише звеличення людського розуміння та волі до гармонії із загальними законами морального світу починається її духовний розвиток, протилежний егоїстичній особливості чуттєвого свавілля» [46, с. 47]. Тим самим просвітницькі уподобання українського філософа виявилися більш активними, ніж сентименталістські пошуки французького просвітника.

Доводячи нерозривний зв'язок виховання окремої людини і виховання спільноти – народу, С. Гогоцький відзначає ряд факторів, що впливають на цей процес: зовнішні (географія, клімат, рід занять) та внутрішні («сімейне, суспільне, релігійне життя») [46, с. 44].

Проводячи історичний аналіз виховання народів у стародавньому світі, філософ зазначає «нерозривний зв'язок між напрямом виховання і станом їх громадянських суспільств» і підсумовує: «дух суспільства відображається в душі виховання» [46, с. 254]. Суспільний добробут і добробут окремої людини перебувають у нерозривному зв'язку з її моральним вихованням і вміння володіти собою. Тобто виховання через освіту виступає засобом формування культури душі та людини в цілому.

Продовжуючи в певній мірі ідеї просвітників, він порушив питання щодо навчання жінок, бо визнавав важливість соціальної ролі жінки – виховання дітей. Жінка виступає як вчитель і наставник дітей з самого їх народження і тому, наскільки освіченою вона буде, настільки ефективною буде її роль у виховному процесі. На його думку, виховання дітей є дуже важливим до того часу, коли вони зможуть самотійно визначати свій подальший самотійний

розвиток, і в першу чергу морального вдосконалення. Тому важливе і моральне і фізичне виховання. Філософ доводить важливість педагогічного процесу для розвитку та удосконалення природних здібностей.

З середини XVI століття під патронатом Києво-Печерської Лаври налагоджується книгодрукування, до підготовки книжок залучаються «вчені люди». Головна мета, яка була перед ними це збереження власної віри. Проте, це було одним з перших проявів усвідомленого використання розуму задля збереження своєї ідентичності та поширення знань. «Лавра надрукувала силу книжок і книжки ці вкрили не тільки саму Україну, але й широко розходились далеко по-за межами її» [166, с. 151].

Розвиток культурно-освітніх осередків і друкарень пов'язаний з поширенням гуманістичних ідей західноєвропейської наукової та філософської думки, що сприяло визнанню освіти як засобу пізнання світу, підвищенню рівня освіченості суспільства і, як наслідок, піднесення національної свідомості українців. Починаючи з кінця XVII століття московська церква не дозволяє здійснювати самостійне друкування або лише з її патріаршого дозволу, запроваджуються штрафи за їх друк, знищуються українські книжки тощо. Подальші історичні події (скасування Запорізької Січі, запровадження кріпацтва, придушення всього українського) були наслідками тривалого протистояння українських і російських можновладців і духівництва. Проте українці, продовжуючи боротьбу за власну свободу, відшуковували шляхи для збереження своєї культурної спадщини, її розвитку. «З самого кінця XVIII століття та з початку XIX століття, коли скрізь по славянських землях прокотився рух національного ородження, цей рух захопив і Україну, вже тоді добре розіджену державною нівеліровкою та русифікацією. Стара Україна прокинулася і одразу ж твердо стала на міцний народній ґрунт» [166, с. 111].

Консервативність московського духівництва та нетерпимість до всього чужого зумовили велику ворожнечу і всього українського: зазнавали притисків і церковні, і громадські діячі; було накладено заборону на видання та розповсюдження українських книжок; розпочався процес поступової русифікації. Діяльність гетьманів Івана Мазепи, Павла Полуботька, лютувала Петра I і Катерину. Волелюбність українців, їх прагнення до автономії не давали спокою російському цареві. Незважаючи на те, що представники українського народу перебували у витоків формування Русі, вагомість їхнього внеску не визнавалась. Створюючи державу російську, московське можновладство формувало релігійну та національну нетерпимість, «породжуючи край національну зверність», тим самим «перешкоджаючи просвітництву: тому, що національна зверхність була разом з релігійним

фанатизмом, і всі інші народи уявлялися поганями, з якими неможна спілкуватися» [166, с. 131]

Особливістю реалізації просвітницьких ідей на українських теренах було те, що воно відбувалось в тісному сплетінні з церковними догматами. Довгий час, до середини XIX століття, духовенство мало значний вплив на використання розуму та поширення освіченості. Не чисельними були світські навчальні заклади. Так, ще у словнику української мови Б. Грінченка виховання розглядається як догляд, а освіта як «образованіє, просвѣщеніє» [49]. Освіта розуміється як не жіноча справа – «великою працею доходить чоловік освіти».

«Вікно в Європу», яке відкрили реформи Петра I, забезпечили становлення та поширення просвітницьких ідей на території імперії та сформувавши базові принципи побудови системи народного просвітництва, які С. Рождественський зазначає як необхідність держави «в професійній освіті», яка має бути «становим», тобто «кожний стан має отримувати освіту, яка відповідає його становищу та обов'язкам» [191, с. 2]. Для виконання поставлених державою завдань були створені спеціальні професійні училища. З часом розвиток знарядь та технологій виробництва, проникнення в суспільство західних культурно-просвітницьких настроїв зумовили потребу в освічених виконавцях і формує уявлення про необхідність загальної початкової освіти.

Одним з перших, хто порушив необхідність саме народної освіти, став Василь Каразин, вчений і засновник Харківського університету, який у листі до Олександра I зазначав про необхідність створення «фундаментального закладу із відповідним керівництвом», яке «оберегатиме святі закони Вітчизни» та забезпечить «просвітництво твого століття» [68, с. 75]. Вбачаючи велику користь від просвітництва народу, він сформулював основоположні організаційно-управлінські засади побудови системи освіти. Реалізацію ідей щодо всезагальності освіти, які перебували в суспільстві, було реалізовано через створення Міністерства народного просвітництва на російських теренах. З урахуванням викладеного, ми можемо припустити, що в цей період відбулося державницьке оформлення освітньої сфери. Держава стала гарантом реалізації можливостей створення та функціонування вищих навчальних закладів – університетів.

Як зазначає С. Рождественський, розбудова національних університетів, згідно з уставом 1804 року, здійснювалась за зразком германських університетів. Вони були наділені «широкою автономією і свободою викладання», загальне управління здійснювала Рада, обрана із професорів під керівництвом ректора, який мав широкі повноваження: обрання ректора і

викладачів, контроль господарської діяльності, виконання функцій університетського суду тощо [191, с. 56–57].

Суспільство неоднозначно сприймало університети, головними мотиваційними факторами виступали службові привілеї та казенні стипендії. Університети забезпечували професійну підготовку медичних і педагогічних кадрів для державницьких цілей.

Як реакція на важливу роль німецьких університетів у політичних подіях в Германії, зумовило їх сприйняття як «джерело революцій» та викликало хвилю занепокоєння та зумовив внесення державницьких обмежень в діяльність вітчизняних навчальних закладів. Так, у 1835 році було прийнято Загальний устав Університетів, у якому було детально розкрито організаційно-управлінську та функціональну структуру їх діяльності. С. Уваров, міністр народного просвітництва, так відзначав мету їх функціонування: «звеличення університетського навчання до раціональної форми», «залучення до університетів дітей вищого класу», «зменшення панування пристрасті по іноземній освіті». Автономність університетів обмежувались: піклувальник, який очолює освітній округ, віднесено всі управлінські функції для забезпечення життєдіяльності навчального закладу, нагляд за адміністративно-господарською діяльністю, університет ставав «державним закладом», а не «науковою спільнотою» тощо.

У 1842 році імперським указом було проголошено створення Імператорського університету Святого Володимира, який складався з філософського, юридичного і медичного факультетів. Філософський факультет мав гуманітарне та природознавче відділення. На утримання університетів виділялись кошти Міністерства народного просвітництва та надходили кошти від «нерухомих маєтків, ... і капіталів» [204, с. 30]. Уставом університету було визначено його структуру, права і обов'язки Ради, Правління, штатний розпис, відбір викладачів, порядок вступу тощо. Професійна підготовка в університеті відбувалась в педагогічному інституті (навчання вчителів для гімназій та училищ), на юридичному – навчання «здібних» у законодавстві чиновників, медичному – підготовка «лікарів для служби по розпорядженню Уряду» за казенні кошти [204, с. 37].

Проте ідеї В. Каразіна щодо доступності освіти для всіх громадян, без врахування їх станової приналежності, автономності міністерства та віднесення до сфери його справ всіх питань стосовно освіти будь-якого рівня не було реалізовано у повній мірі. В цьому полягала їх особливість по відношенню до західноєвропейських університетів, які розбудовувались на засадах свободи, автономії, корпоративності в сфері навчання та досліджень.

Так, у 1872 році у місті Києві відкривається «Географічне Товариство».

Навколо П. Чубинського згуртовуються громадські діячі, науковці, літератори: П. Мирний, М. Старицький, О. Кониський та ін. Проте заборони на все українське не зменшувались та відшукувались все нові й нові шляхи знищення всього українського: мова, яка визнавалась «не сучасною», Україна, яку перейменували в Малоросію, та й навіть українців, яких літературна цензура виправляла на малоросів. Через таку ситуацію культурним і науковим центром стає місто Львів, який перебував під австрійською владою, де можна було думати і говорити українською. Саме тут утворюються перші центри української культури, зокрема літературне угруповання «Руська трійця» (1832). Також в ці часи було фондоване Наукове товариство імені Т. Шевченка (1873), яке у відповідності з заповітом Кобзаря висунуло ідею служіння України.

Усвідомлення просвітницьких ідей також доводило необхідність пізнання людиною оточуючого світу та своєї сутності для обрання власного шляху з метою досягнення щасливого буття. Це водночас спричинило активізацію романтичних настроїв у суспільстві, бо пізнаючи себе, людина пізнавала власну історичну спадщину і ставала суб'єктом культури.

Таким чином, особливістю становлення філософської думки в Україні стало її формування та оформлення на міцному християнському релігійному ґрунті. Проте визнання розуму не протиставлялось релігійному світосприйняттю, а відбувався пошук шляхів сумісного існування релігійної віри та розуму. Освіченість суспільства розглядалась, в першу чергу, як виховання, що базується на догляді за дитиною у ранньому віці, дисципліні та навчанні. Східноєвропейська своєрідність розуміння процесу отримання знання полягала у тому, що віра і розум розглядались в своїй єдності. Професори, викладачі українських культурно-освітніх осередків та їх вихованці поширювали ідеї щодо важливості розвитку науки і освіти в східнослов'янському освітньому просторі, на території Російської імперії. Творчість цих людей стала основою формування київської академічної філософської школи.

У XIX столітті з часів Просвітництва актуалізується філософська суспільна думка щодо саморозвитку людини як суб'єкту пізнання.

Систему освіти дорослих на теренах України було сформовано у вигляді недільних шкіл, кружків читання, вечірніх шкіл, народних університетів ще у XIX столітті, коли розвитку набула суспільна думка щодо необхідності самостійного розвитку людини як суб'єкту пізнання. У цей же час формуються загальні підходи до системи освіти дорослих. З метою навчити всіх бажаючих грамоті першу в Російській імперії недільну школу в місті Києві в 1859 році було відкрито М. Пироговим, який зазначав «у нас недільні

школи є важливими не лише тому, що поширюють письменність шляхом самим надійним – тобто шляхом приватної ініціативи та благодійності – скільки тим, що заохочують до навчання ремісничий і робітничий клас народу, відволікаючи їх, разом з тим, від неробства і розгулу» [203, с. 468]. Тим самим провідним завданням освітніх закладів у XIX столітті було не лише надання певного комплексу знань та вмінь, а формування певного рівня культури поведінки дорослої людини. Зокрема, загальнокультурні орієнтації на «ясний і спокійний розсудок і утилітаризм», що були запозичені М. Пироговим та К. Ушинським з досвіду німецької та швейцарської освітніх систем, безумовно беруть свої джерела з настанов Просвітництва. Перевагою вітчизняних педагогів-новаторів було те, що вони не лише захоплювалися європейською освітою, а успішно їх адаптували під вітчизняні реалії. Тому можна відзначити, що створення системи недільних шкіл стало першими цеглинами, що започаткували освіту дорослих на вітчизняному ґрунті.

Приблизно в той самий час К. Ушинський у 1861 році опублікував статтю «Недільні школи», де висвітлив ідеї відносно освіти дорослих і поєднання навчання дорослих з їх трудовою діяльністю. Головне завдання недільних шкіл вбачав у розвитку у дорослих учнів бажання і здібностей самостійно, без вчителя, набувати нових знань, здійснювати пізнання, «навчатись все життя». Відмічав, що вони (недільні школи) повинні «пробудити розумові здібності до самодіяльності ...». К. Ушинський підкреслював, що «слід не тільки передавати учневі ті чи інші знання, але й розвинути у нього бажання і здатність самостійно, без вчителя, набувати нових знань» [209, с. 98]. І на сьогодні основними завданнями професійного навчання дорослих є формування мотивації та здатності до самоуправління своєю навчальною діяльністю. І тому знання повинні не просто передаватись, а слугувати фундаментом для вироблення відповідних рішень. У сучасному світі це стає все більш актуальним: мислення стає все більш необхідним за умов доступності до нескінченних обсягів інформації.

Освіта забезпечує розвиток особистості відповідно до визначених нею власних життєвих орієнтирів. Проте, людина не вважає освіту головним пріоритетом своєї діяльності чи розвитку, коли відсутня мотивація до цієї діяльності. Так, римський філософ Сенека ще у I столітті н.е. зазначав, що «ми вчимося не для школи, але для життя» (*non scholae, sed vitae discimus*). Більш чітко це усвідомлює вже доросла людина, життєві пріоритети якої є вже достатньо сформованими. Саме розуміння необхідності саморозвитку для задоволення особистісних життєвих потреб сприятиме активізації самоосвітньої діяльності, яка полягатиме у здобутті, осмисленні та використанні нових знань.

Сучасні глобалізаційні тенденції зумовили зміни у всіх сферах життя і поставили перед людиною широке коло питань, для вирішення яких необхідно сприймати все більший об'єм інформації, «обробляти» її, приймати відповідні зважені рішення, що зумовлює необхідність постійного навчання. Водночас потребує вирішення питання щодо морально-психологічної підготовки особистості до таких змін і дій відповідно, а особливо тих соціальних груп населення (інваліди, безробітні, пенсіонери тощо), для яких набуття певних знань є необхідною передумовою для забезпечення своєї життєдіяльності.

Варто наголосити, що освіта сьогодні передбачає не лише отримання та засвоєння знань, а й готовність та вміння використовувати отримані знання. Зміст освіти дорослих повинен визначатись потребами самого фахівця і потребами суспільства. Ця система повинна бути відкритою, детермінованою, здатною активно реагувати на запити користувача відповідно до його потреб. На сьогодні зміст навчання повинен забезпечити необхідний об'єм випереджуючих знань, ідей і способів діяльності з врахуванням динаміки ринку праці. Саме людина, що навчається, у таких умовах здійснює формуючу та контролюючу функції ефективності своєї діяльності.

Широке впровадження концепції неперервної освіти в освітню сферу створює умови, коли той, хто навчає, повинен володіти не лише знаннями свого предмета, а й вміти організувати процес навчання для різних вікових категорій з окремими соціально-психологічними особливостями. Він повинен бути готовим до необхідності врахування цих особливостей під час організації кожного з етапів навчання: діагностики тих, хто навчається, планування, створення умов, реалізація, оцінювання і корекція процесу навчання.

Викладач (учитель; той, хто навчає) є ключовою фігурою навчального процесу, якого пов'язують суб'єкт-суб'єктні відносини з тим, хто навчається. Так, К. Ушинський відмічав, що «завдання вчителя у більшій мірі полягає у розвитку в учня бажання і здатності добувати знання самостійно» [209, с. 98]. Той, хто навчає, повинен навчити методології обробки цих знань, їх систематизації, формуванню світоглядних позицій. Так, ще М. Пирогов у роботі «Про недільні школи» зазначає щодо необхідності навчання «з незвичним педагогічним тактом», підтверджуючи тезу щодо важливості та необхідності володіння андрагогічними знаннями, основами, підходами [209, с. 98]. Виходячи з вищезазначеного, можна зробити висновок щодо необхідності в сучасних умовах дорослій людині здійснювати поповнення знань, умінь, навичок, розвивати особистісні якості.

У сучасних умовах українська освітня система змушена перетворюватись. Глобалізація, масовість освіти, активне впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у всі сфери життя, у тому числі освіти, підвищення темпів конкурентоздатності національних держав зумовлюють потребу у зміні базових настанов.

На підставі узагальнених результатів досліджень сучасних науковців В. Сацик зазначає, що «Міжнародна конкурентоспроможність університетів пов'язана передусім з такими факторами, як:

- талановиті дослідники, викладачі та студенти, широка ресурсна база й ефективна система управління університетським закладом, у тому разі академічна свобода та автономія університету (їх виділяли Дж. Салмі, Дж. Ломбарді, С. Вегес та ін.);

- проривні наукові дослідження, інтеграція дослідницької компоненти у навчальну діяльність студентів (Ф. Альтбах, С. Маргінсон, Л. Армстронг та ін.);

- високорозвинута система державної підтримки університетів, фінансування державою наукових досліджень та інвестування коштів у розбудову університетської інфраструктури (А. Тейк, Х. Хорта);

- продуктивна співпраця з бізнесом, іншими організаціями та випускниками (Б. Кларк)» [200, с. 78].

Вітчизняна система освіти не може перебувати осторонь світових процесів і від підготовки кваліфікованих кадрів переорієнтовується на створення та культивування нового наукового знання. В економічних реаліях сьогодення він змушений формувати та розвивати власну підприємницьку місію. У такому розумінні ставати державою в державі. Усвідомлення необхідності наукового пошуку, активізація пізнавальної діяльності зумовили зміни у виробничому, економічному, соціальному просторах Західної та Східної Європи, зокрема в Україні. Зазнав впливу і духовний світ людей – змінились духовні потреби та ідеали. Усе це знайшло відображення у культурі та мистецтві й сприяло поширенню нових, прогресивних знань. Як наслідок, у літературі утворились нові жанри філософського роману, комедійного памфлету, морально-політичної драми, а їх героями були прості люди з низин суспільства, зображення їх праці, мораль, страждання. Романтизм і реалізм об'єднались та знаходили відгук у всіх прошарках суспільства. Ідеї, проголошені в епоху Просвітництва, не втрачають своєї актуальності і нині, тим більше для України як країни, що знаходиться на початку шляху побудови незалежної держави на засадах демократії, свободи, рівноправ'я, дотримання закону.

Продукт Просвітництва – модерні освітні заклади – є активними учасниками суспільних процесів і не можуть бути відстороненими від інших

соціальних інституцій. Проте, вони потребують реформації у відповідності до нових культурних реалій. Як зазначає В. Кремень, процеси комерціалізації, регіоналізації ставлять під сумнів ідеал раціонального знання, його всезагальний характер і загальногромадянський статус [85, с. 277].

Наголосимо, що продовженням розвитку європейських традицій стали українські заклади освіти. У першу чергу братські школи та Києво-Могилянська академія. Так, у дусі просвітницьких ідей заклади освіти розглядалися як простір створення національної мови. Володіння розумом розглядалось як те, що «дозволяє людині відчувати себе і володіти собою», можливість вільно обирати свій шлях (Ф. Прокопович). Але в той же час не було поширення атеїстичних поглядів, характерних для доби Просвітництва. Єдність розуму та віри виступає своєрідністю українських рецепцій просвітницьких зрушень.

Значення морального виховання як головного результату освітнього процесу підкреслював Г. Сковорода. Проблема світоглядних засад інституалізації освіти розкрита в роботах О. Новицького. Аналіз історичної динаміки процесу виховання у різних народів здійснений в творах С. Гогоцького. Останній також розробляв основи морального виховання і в цьому контексті здійснював критику сентименталістських пошуків Ж.-Ж. Руссо. Цей український дослідник також підкреслював вплив освіченості суспільства на його громадянський стан.

Довгий час просвітницькі ідеї мали на Україні фрагментарний характер і не послідовний характер, не могли оформитись у потужну ідейну течію у зв'язку з відсутністю середнього класу, який був носієм ідей Просвітництва у Європі. Заклади вищої освіти стали основою формування інтелектуальної еліти тогочасної України. Так, серед їх слухачів і випускників були церковні ієрархи (І. Кульчицький, П. Могила, С. Яворський та ін.), державні діячі (гетьмани І. Виговський, І. Мазепа, П. Орлик та ін.), вчені та митці (К. Щепін, М. Ломоносов, І. Митура та ін.). Слугували джерелом національно-визвольних настроїв українського народу. Тому на етапі інтеграції в Російську імперію представники держави з позиції організації та управління дисциплінарним простором освіти виступили засновниками педагогічних ініціатив, зокрема фундаторами Київського та Харківського університетів. Саме тому організація освітнього процесу сприймалася неоднозначно українською громадою, що зафіксовано в творчості вітчизняних письменників І. Франка, М. Вовчок, А. Дімарова, Б. Гринченка.

Сьогодні просвітницькі ідеали освіти також викликають дискусії (В. Кремень, В. Луговий, В. Сацк, Г. Філіпчук та ін.). Так, у працях українських науковців наголошується на необхідності органічного

поєднання аксіологічного, соціокультурного, культурологічного підходів до розв'язання численних освітніх і наукових питань, вирішення яких залежить від розуміння державою ролі просвіти і освіти як складових етнополітики. Національну освіту, на думку В. Кременя, слід розглядати у контексті патріотичної, громадянської освіти, що ґрунтується на глибинних духовних основах і культуроцентризмі. Найсучасніша педагогічна система неспроможна виховати гідного громадянин світу без поваги до своєї Вітчизни, землі, історії, рідної мови і літератури, традицій [85].

Таким чином, особливістю становлення філософської думки в Україні стало її формування та оформлення на міцному християнському ґрунті. Проте визнання розуму не протиставлялось релігійному світосприйняттю, а відбувався пошук шляхів сумісного існування віри та розуму. Освіченість суспільства розглядалась, в першу чергу, як виховання, що базується на догляді за дитиною у ранньому віці, дисципліні та навчанні. Професори і викладачі українських культурно-освітніх осередків, їх вихованці поширювали ідеї щодо важливості розвитку науки і освіти в східнослов'янській освіті, що стало основою формування київської академічної філософської школи.

3.2. Прогресивні ідеї Просвітництва для розвитку вищої освіти в Україні

Проблема оновлення вищої освіти в Україні набула нормативного врегулювання в законодавчих документах України, серед яких закони України «Про вищу освіту» (2014), «Про післядипломну освіту» (2014), «Про професійну освіту» (2015), «Про освіту» (2017); Національна доповідь Уряду України Цілі сталого розвитку України 2016–2030 (2017); Концепція розвитку освіти дорослих (2011), Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти (2013), Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 роках (2015), Концепція «Нова українська школа» (2017), Концепція розвитку педагогічної освіти в Україні (2018); Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні (2016). У цих документах наголошується на необхідності формування організаційних умов розбудови українського освітнього простору, зокрема вищої освіти на основі національних надбань і зарубіжного філософсько-педагогічного досвіду. Зазначені в документах проблеми інтеріоризації освіти стають предметом дискусії на науково-практичних конференціях, академічних читаннях, семінарах.

Однак зауважимо, що для України ефективність розвитку вищої освіти в умовах євроінтеграції залежатиме від повноти реалізації всіх її складових. До конкретних шляхів досягнення окресленої мети можна віднести: корегування й узгодження змісту освіти, навчальних планів та освітньо-наукових програм з підготовки майбутніх фахівців в умовах вищої школи; розробка міжнародних науково-дослідницьких програм з проблематики навчання і виховання студентської молоді; проведення науково-практичних конференцій, семінарів, методичних нарад з актуальних проблем вищої освіти України та країн Євросоюзу; налагодження контактів з європейськими організаціями щодо проведення спільних міжнародних заходів та проєктів; використання засобів масової інформації з метою висвітлення в інформаційному освітньому просторі освітніх інновацій і педагогічного досвіду.

З нашої точки зору, українська держава з кожним роком все більше утверджується в загальному контексті європейської інтеграції з орієнтацією на фундаментальні європейські цінності: права людини, права національних меншин, свобода пересування, свобода отримання освіти будь-якого типу для будь-якої категорії студентів тощо. Саме тому інтеграція української вищої освіти в європейський освітній простір сприятиме підвищенню конкурентоспроможності вітчизняних фахівців.

У ситуації складної диференціації суспільства, а також підвищеної інтенсивності соціокультурної динаміки студент як доросла людина також потребує іманентної адаптації до складної системи соціальної констеляції. Вперше ця проблема актуалізувалась та теоретично була осмислена саме за добу Просвітництва, коли сталість і консервативність аграрного суспільства поступилася добі індустріалізації з її орієнтацією на одвічне оновлення як вихідний принцип суспільного розвитку. Рефлексією над цим процесом стало філософське обґрунтування освіти як технології формування людини, що розумілася як суверенна особистість. Ідея освіти «захопила цілу епоху» і уможливила «зростання до гуманності» (Й. Гердер) не лише в епоху Просвітництва, але і досі залишається підставою культурної ідентифікації для «європейського людства». «Найбільш типовими стратегіями конструювання є ті, що націлені на ретроспективну реконструкцію минулого, з огляду на потреби сьогодення, або на конструювання майбутнього через творче передбачення, що має обмежити завжди відкритий зміст теперішнього» [17, с. 79]. Сучасний процес культуротворення в європейському контексті потребує рефлексії над етапами свого становлення та вихідних ідей в освітній перспективі.

Ще на етапі раннього Модерну в стінах університетів відбувалось оформлення особливого типу культури, виходячи з інтересів і намірів їх

членів, приналежних до освітнього простору. Конструювання власного простору сприяло його оформленню як механізму врегулювання міжособистісних відносин, так і відносин з релігійними і владними структурами. Також в університеті відбувається формування власного корпоративного етосу, оформлення цілей, правил діяльності та, як наслідок, формування власної ідентичності в межах освітнього простору. Тому вони в певному розумінні є схожими з цеховими корпораціями.

У добу Просвітництва як етапу становлення культури Модерну сформувалась складна диференціація матеріальних практик і відбулась автономізація форм духовної культури (критерієм здійснення останньої можна розглядати обґрунтування апріорних принципів трьох «Критик» І. Кантом), що призвело до виникнення потреби в значній реформі соціокультурного інституту освіти як технології культивування «природних здібностей», зокрема головного інструменту формування розуму. Претензія мати «можливість користуватися розумом», його «публічно використовувати» в якості підстави суспільного поступу є парадигмальною константою доби Просвітництва.

У філософському дискурсі просвітницької доби, представники якої переважно були і практиками освіти, здійснюється рефлексія над формами трансляції та організації педагогічного процесу, розробляються його вихідні ідеї та регулятивні принципи, а також базові методи та методики навчання.

У результаті парадигмальних зрушень культури Модерну та на засадах рецепції педагогічних ідей просвітників в Європі відбувається інституційне становлення освіти: організація всезагальної початкової освіти; реформа вищих закладів тощо. У результаті останньої формуються дві моделі університету – гумбольдтська (єдність наукового дослідження та навчання, «формування людини» (В. Гумбольдт) з можливістю «публічного застосування розуму», кадрове забезпечення держави) та Д. Хопкінса (професіоналізація технічної сфери, «хлібне навчання», забезпечення кадрами місцевого виробництва).

«Криза європейського людства» наприкінці XIX – початку XX століття сприймається в певному розумінні як результат «занепаду університету», в дусі «озовнішнення раціоналізму», втрати доцільності «ліберального» (Дж. Ньюмен [164]) стилю навчання. Друга фундаментальна проблема «публічного застосування розуму» проявляється в його заангажованості (П. Бурд'є [13]), перетворення закладів освіти на репресивний дисциплінарний простір (М. Фуко [214]).

Так, у ситуації Постмодерну, коли форми духовної культури починають втрачати свою автономність та виникають альтернативні гуманітарні

технології (перш за все медіа-сфера), заклади освіти відчувають конкуренцію з боку альтернативних інститутів «формування людини». Це також ускладнює освітні горизонти модерної культури та ставить під сумнів адекватність деяких педагогічних ідей просвітників. Результатом поширення європейських традицій освіти, зокрема втілення педагогічних ідей Просвітництва, стало формування мережі вітчизняних закладів освіти. Українська своєрідність розуміння процесу отримання знання полягала у тому, що віра і розум не протиставлялися так жорстко, як в атеїстичній теорії Просвітництва, а розглядалися в своїй єдності. Подальша інкорпорація української освіти відбувалася за зразком підготовки кадрів для державних інституцій.

Акцентуємо увагу на тому, що саме проблемам становлення духовно розвиненої, інтелектуально загартованої й естетично зорієнтованої, творчої особистості педагога на засадах ідей гуманізму присвячені численні фундаментальні дослідження І. Зязюна. Академік збагатив філософсько-педагогічну науку чималою кількістю нових аксіологічних смислів, які більш глибоко передають особисте ставлення, цінності професійної підготовки майбутніх вчителів. Так, з позиції культурологічного підходу, він довів, що «основне в змісті культури – не речі, а людина, суспільство пов'язує культурний розвиток особистості зі створенням нових цінностей і вважає духовність, інтелігентність домінуючими рисами особистості» [61]. Вивчаючи наукову спадщину І. Зязюна, О. Семенов відзначала, що «ключовими концептами філософсько-педагогічних, філософсько-психологічних студій І. Зязюна виступають людина, особистість, учитель (талановитий учитель) і учень (талановитий учень), радість і краса праці, педагогічна дія» [198].

З огляду на ідеї Просвітництва, відзначимо, що їх урахування доводить доцільність з'єднати завдання освіти до економічно-промислових потреб суспільства. Саме в добу Просвітництва була висунута нова програма виховання і навчання. Визначалася спрямованість виховання, проголошувалося активне, мотивоване навчання, включення в програму освіти рідної мови, розширення викладання точних і природничих наук, відмова від виключно вербального викладання, заохочення викладання національної історії та національних традицій. Були поставлені питання про загальності початкового навчання, зміни ролі вивчення давніх і сучасних мов і літератури. Наголошувалося на потребу поновлення виховання дітей, освіти дорослих, формування громадянина.

Неупереджений аналіз просвітницьких ідей допомагає у пошуку шляхів вирішення соціальних, політичних, економічних проблем глобалізованого

суспільства. Просвітництво знаходилося у витоків революційних змін, розвитку капіталізму, встановлення міжсуспільних відносин. Українське суспільство сьогодні опинилося в тих самих умовах як і чотири сторіччя потому, тому уроки минулого є вкрай необхідними для досягнення проблем сьогодення та зниження можливих ризиків та загроз під час їх вирішення. Підстави «розумності» освітніх ідей філософії Просвітництва та їх легітимності для європейського простору вищої освіти не залишаються однозначними на сучасному етапі розвитку нашої країни, але поза ними не можливо ані минуле, ані майбутнє сучасної освіти.

Зазначимо, що визначальним моментом соціокультурного життя доби Просвітництва була безмежна віра в перетворювальні можливості освітнього процесу. Педагоги, філософи того часу докладали значних зусиль для поширення знань серед усіх верств суспільства, відводячи просвіті провідну роль у прогресивному розвитку людства з позиції гуманізму. Наголосимо, що Просвітництво розумілося ширше, ніж просте розповсюдження знань і освіти, воно включало в себе моральне та громадянське виховання, а також утвердження уявлень про людину та суспільство.

Результати дослідження ідеї філософії Просвітництва в українському освітньому контексті, безсумнівно, є актуальними для становлення і розвитку вищої освіти України. Відзначимо, що недостатній рівень освіти, порушення її неперервності стримують активність індивіда в соціальній та культурній сферах, в реалізації громадянських і політичних прав, узагальнення особистісного і суспільного досвіду у процесі навчання і самовиховання. У суспільстві підвищується рівень економічної нерівності, підвищення дефіциту соціальної справедливості. Також можна відмітити такі *тенденції*:

1) система освіти на початку ХХІ століття знаходиться в ситуації зміни парадигми, метою якої є забезпечення високої функціональності людини в умовах, коли динаміка ідей, знань і технологій здійснюється набагато інтенсивніше, ніж зміна поколінь;

2) систему освіти слід розглядати як соціокультурний інститут, що дозволить вирішити питання щодо якісного підвищення життєвого рівня населення на основі принципів раціоналізму, гуманізму, демократизації тощо, більшість яких було сформовано та відрефлексовано за доби Просвітництва і з тих пір не втратило своєї актуальності та ефективності;

3) у процесі набуття життєвого досвіду сучасна освіта має надавати можливість людині сформуванню у себе такі здібності, які дозволять їй ефективно діяти в постійно оновлюючих соціально-економічних умовах, зокрема в умовах глобалізації, інформатизації, розвитку високих технологій.

Зазначені тенденції дають змогу оптимально гармонізувати глобальні та національні потреби країн для забезпечення конкурентоспроможності національної економіки і вищої освіти.

На основі студіювання праць з впливу західноєвропейських ідей Просвітництва на українську національну філософію встановлено, що аксіологічний, культурологічний підходи є науковим підґрунтям для збереження традиційних національних цінностей і утвердження пріоритетів полі культурності в українському соціумі з метою формування націонал-свідомої молоді. Проте детального вивчення вимагають її перспективні напрями.

Спочатку схарактеризуємо провідні освітні ідеї Просвітництва та їх вплив на розвиток вищої освіти в Україні, а потім визначимо перспективні напрями цього розвитку. Узагальнюючи праці представників українського і західноєвропейського Просвітництва нами складено табл. 3.2.1.

Підкреслимо, що представники Просвітництва сходилися в критиці існуючого в той час виховання і навчання, висували ідеї, пронизані прагненням наблизити школу і педагогічну думку до мінливих соціальних умов, враховувати природу людини. Ідеї Просвітництва є орієнтиром, який варто враховувати при реорганізації процесів виховання і навчання студентської молоді в Україні.

У сучасних умовах освіта як соціальний інститут виконує такі функції: розвиток активності і самостійності, інтелектуального і професійного потенціалу особистості, рівня культури, самосвідомості, удосконалення комунікативних властивостей, соціального мислення, суспільної свідомості, забезпечує інтеграцію індивіда з суспільством, його неперервний удосконалення як суб'єкта власного і суспільного розвитку. Це дозволяє задовольняти потреби людини в усвідомленні сутності життя, свого місця в соціумі, людського і громадянського обов'язку. На сьогодні, в умовах інформаційної навали, стрімкого розвитку технологій завданням освіти є не тільки надати «готове знання», а й озброїти людину засобами (знаннями про методи і процедури пошуку) для видобування нових знань, їх засвоєння та використання. Поставлені завдання може бути вирішено шляхом вироблення нових підходів до модернізації системи вищої освіти та всіх її складових, зміст яких полягатиме і в формуванні у студентів потреби навчатися, і у збільшенні уваги особистості для пізнання себе в умовах надмірної інформацізації, і у необхідності набуття здатності адаптуватися в умовах постійних соціальних змін тощо.

Провідні освітні ідеї Просвітництва

Українське Просвітництво	Французьке Просвітництво	Англійське Просвітництво	Німецьке Просвітництво
Ідеї раціоналізму і гуманізму, самопізнання та самовдосконалення людини.	Ідея індивідуалізація навчання, природного виховання суспільства і індивіда.	Ідея доцільності різного за своїм рівнем і характером навчання для представників різних соціальних груп.	Ідея незалежності школи від держави, заохочення здорового суперництва між навчальними закладами; переконання в тому, що суспільство повинно поважати кожну людину і дати їй можливість вільного розвитку.
Ідея зміцнення самосвідомості українського народу завдяки вивченню старослов'янської й української мов. Організація і розвиток книговидавничої справи.	Ідея національного виховання, боротьба із середньовічними традиціями виховання та навчання: формування підростаючого покоління на ідеалах конституційної держави, неприйняття абсолютної монархії, заміна станової школи системою загального, національної освіти, де кожен юний громадянин прилучався б до знань.	Ідея світського, зверненого до життя виховання.	Ідея світського громадянського виховання, фізичного виховання; викорінення жорстоких покарань, моральна самодосконалість, працьовитість, сімейні чесноти, гуманістична освіченість людини.
Ідея освіти як запоруки розкріпачення особистості й суспільного прогресу.	Ідея вирішальної ролі виховання і навчання в становленні і розвитку особистості. Розширення в коледжах програм природно-наукової освіти.	Ідея природосообразного пізнання і виховання.	Ідея створення єдиної світської школи, організація суспільно корисної навчання громадян, просування до побудови педагогіки на науковій основі, наочне навчання.

Узагальнення результатів наукового пошуку дало змогу виявити, що перспективними напрямками розвитку вищої освіти України на засадах ідей Просвітництва з огляду на зміну освітньої парадигми є:

- 1) поступовий перехід від репродуктивної авторитарної освіти до освіти

інноваційного, гуманітарного типу. Так, завданням із гуманітаризації вищої освіти, з урахуванням ідей Просвітництва, є формування у студентів культури мислення, розвиток у молоді творчих здібностей на основі глибокого розуміння національної історії, культури, усієї культурної спадщини людства. Заклади вищої освіти покликані сприяти розвитку готовності студента як громадянина і майбутнього фахівця до постійного самовдосконалення і самоосвіти;

2) андрагогічна та психолого-педагогічна підготовка науково-педагогічних працівників закладів та установ з формальної вищої освіти та неформальної освіти дорослих. Відзначимо, що вища освіта знаходиться в нашій країні на стадії інституціоналізації, а не еволюції, тому на концептуальному рівні в Україні необхідно враховувати системний підхід до розвитку вищої освіти, об'єднати зусилля держави, громадськості для розроблення концептуальних засад цієї освіти на основі прогресивних ідей неперервності, відкритості, партисипативності та децентралізації.

З метою прискорення розвитку вищої освіти в Україні існує нагальна потреба відмовитися від зайвого і ретельніше засвоїти все нове і необхідне, оскільки входження в Європейський освітній простір вимагає затвердження нових культурологічних парадигм з усіма об'єктивними й суб'єктивними наслідками. Тому на державному рівні пропонуємо визначити необхідність комплексного розвитку вищої освіти як міждисциплінарної проблеми у контексті міжнародного партнерства, конкурентоспроможності і професійної мобільності фахівців на глобальному ринку праці. На інституційному рівні важливим є реалізація концептуального підходу щодо функціонування української вищої освіти як конкурентоспроможного партнера на глобальному ринку освітніх послуг з урахуванням національно-культурних особливостей, інноваційних змін до економічного зростання, глобальної стратегії сталого розвитку.

ВИСНОВКИ

Здійснений аналіз ідей філософії Просвітництва в українському освітньому контексті та подальших перспектив розвитку вищої освіти в Україні дав змогу зробити узагальнення.

На основі історико-педагогічного аналізу джерельної бази було охарактеризовано ступінь дослідженості проблеми та основні напрями її вивчення. Вивчення стану дослідженості проблеми у вітчизняній і зарубіжній педагогічній та філософській літературі, аналіз джерельної бази дослідження дали змогу стверджувати, що питання впровадження ідей Просвітництва в простір вищої освіти України розглядалися науковцями фрагментарно. Дефініція, змістовий аспект системи вищої освіти зарубіжних країн проаналізовано в працях В. Андрющенка, М. Головатого, М. Євтуха, Н. Ничкало, С. Сисоевої. Ключові пріоритети розвитку вищої освіти України на філософських засадах відображено в дослідженнях І. Зязюна, В. Кременя, Г. Філіпчука. Здобутки української освіти у контексті аналізу світових освітніх тенденцій представлено у працях О. Аніщенко, Н. Авшенюк, Л. Муранової, Л. Лукянової та ін. Виявлено фактичну відсутність системних історіографічних праць, у яких би досліджувалася еволюція розвитку системи вищої освіти на засадах філософії Просвітництва.

Обґрунтовано, що доба Просвітництва стає епохою правового закріплення відокремлення церкви від держави та обґрунтування статусу останньої як відповідальної за процес інституалізації освіти. Остання як відкрита система трансляції системи знань та цінностей, засіб всебічного розвитку особистості (інтелектуального, естетичного, морального, професійного) забезпечує формування людини. Відтепер людина є не лише образом і подобою Бога, але і результатом власної діяльності.

Визначено провідні освітні ідеї Просвітництва: індивідуалізація виховання; національне виховання; світське, звернене до життя виховання; гуманістична освіченість людини; природосообразне пізнання і наочне навчання; незалежність школи від держави, заохочення здорового суперництва між закладами освіти тощо.

З'ясовано, що ці ідеї впливають на формування моделей європейської університетської освіти на просвітницьких засадах. Генезис освітніх ідей Просвітництва свідчить про їх інтеграційно-інтернаціональний характер, тому одним із найважливіших компонентів удосконалення української вищої освіти з огляду на вищезначені ідеї, вважаємо формування національно-культурної ідентичності молоді.

Доведено, що узагальнення досвіду епохи Просвітництва, виявлення її прогресивних освітніх ідей та їх творче використання може позитивно вплинути на функціонування вищої освіти дорослих в Україні у період її реформування та інтеграції в європейський освітньо-професійний простір.

Подальшого вивчення потребують такі проблеми як обґрунтування напрямів удосконалення вищої освіти, сприяння оновленню змісту, форм і методів навчання студентів з урахуванням вимог міжнародних стандартів підготовки конкурентоспроможних фахівців для ринку праці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андерсон П. Истоки постмодерна / П. Андерсон – М. : Книга по Требованию, 2014. – 206 с.
2. Авшенюк Н. Транснаціональні імперативи розвитку вищої освіти на початку ХХІ століття: прогнози і перспективи. Вісник Черкаського університету. Педагогічні науки, 2012. – 1 (214). – С. 19–23.
3. Андрущенко В.П. Педагогічна освіта: історико-філософська рефлексія для майбутнього розвитку / В.П. Андрущенко // Філософія освіти. – 2007. – № 1 (6). – С. 7–16.
4. Аніщенко О. Тренди освіти дорослих: реалії та перспективи. Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету, 2015. – 2 (15), С. 155–160.
5. Барг М. Эпохи и идеи. Становление историзма / М. Барг. – М. : Мысль, 1987. – 354 с.
6. Батлер Дж. Случайно сложившиеся основания: феминизм и вопрос о «постмодернизме» // Введение в гендерные исследования. Ч. II: Хрестоматия / под ред. С.В. Жеребкина. Харьков : ХЦГИ ; Санкт-Петербург : Алетей, 2001. С. 235–257.
7. Бердяев Н.О. Назначении человека / Н. Бердяев. – М. : Республика, 1993. – 383 с.
8. Беркли Дж. Трактат о принципах человеческого знания // Беркли Дж. Сочинения. – М. : Наука, 1978. – С. 152–247.
9. Берлин И. Философия свободы. Европа / Предисловие А. Эткинда. – М. : Новое литературное обозрение, 2001. – 448 с.
10. Бистрицький Є. Легітимація як дієве філософське поняття / Є. Бистрицький // Філософська думка. – 2009. – № 5. – С. 49–59. – URL: <http://www.bystrytsky.org/legitym.htm>
11. Бистрицький Є. Соціалістичний реалізм – завершений проект Модерна / Є. Бистрицький // Філософська і соціологічна думка. – К. : 1995. – № 7–8. – С. 34–41.
12. Бубнов Ю.А. Древнерусский секуляризм и формирование просветительской идеологии. От крещения Руси до начала петровских преобразований: монография / Ю.А. Бубнов. – СПб. : Изд-во Санкт – Петербур. ун-та, 1999. – 131 с.
13. Бубнов Ю.А. Метафизика русского Просвещения : [монографія] / Ю.А. Бубнов. – Воронеж : Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2003. – 256 с.
14. Бурдьє П. Клиническая социология поля науки // Социоанализ Пьера Бурдьє. – М. : Институт экспериментальной социологии ; СПб : Алетей, 2001.

15. Бурдье П. Рынок символической продукции / П. Бурдье // Вопросы социологии. – № 1/2. – 1993.

16. Бурдье П. Социальное пространство: поля и практики / Пьер Бурдье. – СПб. : Алетей, 2005. – 576 с.

17. Бурдье П. Социология социального пространства / пер. с франц. ; отв. ред. перевода Н.А. Шматко. – М. : Институт экспериментальной социологии ; СПб. : Алетей, 2007. – 288 с. – (Серия «Gallicinium»).

18. Быстрицкий Е. Феномен личности: мировоззрение, культура, бытие. – К. : 1991. – 200 с.

19. Валицкая А.П. Русская эстетика XVIII века: историко-проблемный очерк просветительской мысли / А.П. Валицкая. – М. : Искусство, 1983. – 239 с. – Библиогр. : С. 229–237.

20. Валицкая А.П. Эстетика в свете антропологии [Эл. ресурс] / А. П. Валицкая. – URL: <http://aesthetics-herzen.narod.ru/collegium/01Val/val.html>.

21. Ваховский Л.Ц. Западноевропейская философия воспитания эпохи Просвещения / Л.Ц. Ваховский. – Луганск : Альма матер, 2000. – 292 с.

22. Ваховський Л.Ц. Філософія західної цивілізації в епоху просвітництва [Текст] : автореф. дис...д-ра пед. наук: 13.00.01 / Ваховський Леонід Цезарович ; Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2002. – 40 с.

23. Вебер А. Избранное: Кризис европейской культуры / А. Вебер. – СПб. : Университетская книга, 1998. – 565 с.

24. Вебер М. Господарство і суспільство як загальні поняття / М. Вебер. – URL: <http://litopys.org.ua/weber/wbs03.htm>

25. Вебер А. Избранное: Кризис европейской культуры / А. Вебер. – СПб : Университетская книга, 1998. – 565 с. (1999–566)

26. Вольтер. Письмо двадцать третье. Об уважении, которое нам надлежит оказывать образованным людям // Философские сочинения / Вольтер ; отв. ред. В.Н. Кузнецов ; РАН, Институт философии. – М. : Наука, 1996. – 560 с. – (Памятники философской мысли / ред. Т.И. Ойзерман [и др.].

27. Вольтер. Письмо двадцать четвертое. Об академиях // Философские сочинения / Вольтер ; отв. ред. В.Н. Кузнецов ; РАН, Институт философии. – М. : Наука, 1996. – 560 с. – (Памятники философской мысли / ред. Т.И. Ойзерман [и др.].

28. Вольтер. Письмо о душе (первая редакция письма XIII). Письмо о г-не Локке // Философские сочинения / Вольтер ; отв. ред. В.Н. Кузнецов ; РАН, Институт философии. – М. : Наука, 1996. – 560 с. – (Памятники философской мысли / ред. Т.И. Ойзерман [и др.].

29. Вольтер. Письмо четырнадцатое о Декарте и Ньюtone // *Философские сочинения / Вольтер ; отв. ред. В. Н. Кузнецов ; РАН, Институт философии. – М. : Наука, 1996. – 560 с. – (Памятники философской мысли / ред. Т. И. Ойзерман [и др.]*.

30. Вольтер. Продолжение письма XIII // *Философские сочинения/ Вольтер ; отв. ред. В.Н. Кузнецов ; РАН, Институт философии. – М. : Наука, 1996. – 560 с. – (Памятники философской мысли / ред. Т. И. Ойзерман [и др.]*.

31. Вольтер. Философские повести. Простодушный // *Философские сочинения / Вольтер ; отв. ред. В.Н. Кузнецов ; РАН, Институт философии. – М. : Наука, 1996. – 560 с. – (Памятники философской мысли / ред. Т.И. Ойзерман [и др.]*.

32. Вольтер. Философские сочинения / Вольтер ; отв. ред. В.Н. Кузнецов ; РАН, Институт философии. – М. : Наука, 1996. – 560 с. – (Памятники философской мысли / ред. Т.И. Ойзерман [и др.]

33. Волярська О.С. Інноваційні педагогічні технології : [навч.-метод. посіб. для слухачів курсів підвищення кваліфікації] / Олена Станіславівна Волярська. – Запоріжжя : Акцент Інвест-трейд, 2012. – 72 с.

34. Вульф Л. Винайдення Східної Європи: Мапа цивілізації у свідомості епохи Просвітництва / пер. з англ. С. Біленького. – К : Вид-во Часопис «Критика», 2009. – 592 с.

35. Гаврикова И.Н. Идеи эпохи Просвещения и их отражение в литературе постсовременности // XVIII век: искусство жить и жизнь искусства. Сб. науч. работ / Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова. Филологический факультет. Кафедра истории зарубежной литературы. Ответ. ред. Н.Т. Пахсарьян. – М. : Экон-информ, 2004. – 464 с. – С. 32–45.

36. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики / Х.-Г. Гадамер ; за общ. ред. и вступ. ст. Б.Н. Бессонова. – М. : Прогресс, 1988. – 704 с.

37. Гадамер Ганс-Георг. Идея Университету – вчера, сьогодні, завтра / Ганс- Георг Гадамер // *Идея университета : Антологія / ред. М. Зубрицька. – Львів : Літопис, 2002. – С. 169–186.*

38. Гегель Г. Ф. Лекции по эстетике : в 2 т. / Георг Вильгельм Фридрих Гегель ; [пер. Б. Стоппнера]. – СПб. : Наука, 1998. – Т. 1. – 622 с.

39. Гегель Г. Ф. Лекции по истории философии / Г. Ф. Гегель. – СПб. : Наука, 1999. – кн. 3. – 582 с.

40. Гельвеций К.А. Сочинения. в 2-х т. – Т. 1. Сост., общая ред. и вступ. Статья Х.Н. Момджяна. – М. : «Мысль», 1973. – 647 с.

41. Гельвецій К.А. Про людину, її розумові здібності та її виховання /

К.А. Гельвецій ; пер. В. Підмогильний. – К. : Основи, 1994. – 416 с.

42. Гердер И. Еще один опыт философии истории для воспитания человека / Избр. соч. – М. ; Л. : Государственное изд-во худож. литер., 1959. – 392 с.

43. Гердер И. Идеи к философии истории человечества / Иоганн Готфрид Гердер ; [пер. с нем. А.В. Михайлов]. – М. : Наука, 1977. – 704 с.

44. Гердер И. Письма для поощрения гуманности / Иоганн Готфрид Гердер ; [пер. А.Г. Левинтона] // Избр. соч. / Иоганн Готфрид Гердер. – М. – Л. : Гос. изд-во худ. лит-ры, 1959. – С. 3 – 22.

45. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию : учеб. пособ. для вузов / С.И. Гессен. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 448 с.

46. Гогоцкий С.С. Об историческом развитии воспитания у примечательных народов древнего мира / С.С. Гогоцкий // Журнал Министерства народного просвещения. – 1854. Ч. LXXXIV. – URL: <http://www.runivers.ru/bookreader/book451416/#page/4/mode/1up>

47. Горшкова В.В. Образование взрослых в контексте становления глобальной культуры / В.В. Горшкова // Человек и образование. – 2006. – № 3 (24). – С. 9–13.

48. Графтон Э. От полигистора к филологу (как преобразилась немецкая наука от античности в 1780–1850 годы) / пер. с англ. С. Силакова // Новое литературное обозрение. – 2006. – № 82. – С. 59–951.

49. Грінченко Б. Словарь української мови – Т. 1. – Редакція журналу «Киевская Старина». – 1907.

50. Гумбольдт В. Про внутрішню та зовнішню організацію вищих наукових закладів у Берліні / Вільгельм фон Гумбольдт // Ідея університету : Антологія / ред. М. Зубрицька. – Львів : Літопис, 2002. – С. 25–29.

51. Гумбольдт В.Ф. Опыт установления пределов государственной деятельности / пер. и ред. А.Н. Паевской. – СПб : Типо-Литография «Евг. Тип. преемн.» Адмиралт. кан., № 17, 1908. – 172 с.

52. Гумбольдт В. Язык и философия культуры. – М. : Прогрес, 1985. – 450 с.

53. Гусев В.І. Ідея свободи у філософії Д. Локка / В.І. Гусев // Наукові записки Національного університету «Кієво-Могилянська академія». – 2001. – Т. 19 : Серія «Філософія та релігієзнавство». – С. 34–40.

54. Гуссерль Э. Кризис европейского человечества и философия / Э. Гуссерль. – Режим доступа : http://royallib.com/read/gusserl_edmund/krizis_evropeyskogo_chelovechestva_i_filosofiya.html#0

55. Деріда Жак. Закон достатньої підстави: Університет очима його послідовників / Жак Деріда // Ідея університету : Антологія / ред. М. Зубрицька. – Львів : Літопис, 2002. – С. 237–265.

56. Дистервег А.О. высшем принципе воспитания // Народное образование, № 5–98 – URL: http://jorigami.ru/PP_corner/Classics/Diesterweg/Diesterweg_Adolf_Nature_and_Culture.htm

57. Єфімець О. Теоретичне обґрунтування прообразу європейської інтеграції у спадщині Г.С. Сковороди // Науковий вісник : Харківський нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. Серія: Філософія. – Харків, 2004. – Вип. 17. – С. 60–61.

58. Жижко Т.А. Філософія академічної освіти / Т.А. Жижко. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. – 404 с.

59. Жирмунская Н.А. Историко-философская концепция И.Г. Гердера и историзм просвещения // XVIII век. Сб. 13. Проблемы историзма в русской литературе. Конец XVIII – начало XIX века. – Л. : Наука, 1981. – С. 91–101.

60. Забужко О. Філософія української ідеї та європейський контекст: Франківський період. – К. : Наукова думка, 1992. – 118 с.

61. Зязюн І.А. Філософські засади освіти: освітні і виховні парадигми, освітні технології, діалектика педагогічної дії / І.А. Зязюн // Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти : [монографія]. – К., 2003. – 246 с.

62. Йосипенко С.Л. До витоків української модерності: українська ранньомодерна духовна культура в європейському контексті. – К. : Український Центр духовної культури, 2008. – 392 с.

63. Канарский А.С. Диалектика эстетического процесса / А.С. Канарский. – К. : ЗАО «Мироновская типография», 2008. – 378 с.

64. Кант И.О. педагогике // Сочинения в 8-ми т. – Т. 8. / под общей ред. А.В. Гульги. – М. : ЧОРО, 1994. – 718 с.

65. Кант И. Трактаты и письма : Памятники философской мысли / И. Кант. – М. : Наука, 1980. – 712 с.

66. Кант Иммануил. Трактаты. Рецензии. Письма (впервые изданные в «Кантовском сборнике») / под. ред. Л.А. Калининкова. – Калининград : Изд-во РГУ им. И. Канта, 2009. – 205 с.

67. Кант И. Відповідь на питання: що таке Просвітництво [Електронний ресурс] / І. Кант – URL: http://kdpu.edu.ua/download/kaf_philosoph/Dzherela/NKF/i.kant.pdf. с. 1

68. Каразин Ф.В. Первое писание В.Н. Каразина к императору Александру I (22 марта 1801 г.) / Ф.В. Каразин // Русская старина. – 1871. – № 4. – С. 68–80.

69. Кассирер Э. Логика наук о культуре / Э. Кассирер // Избранное. – М. : 1998. – С. 7–154.

70. Квіт С. Призначення університету і клітка для тигра [Електронний ресурс] / Сергій Квіт. – URL: <http://www.osvita.org.ua/student/studying/articles/4.html>.

71. Ковальчук О.В. Европейская философия и социально-гуманитарная наука между мифологией модерна и рациональным знанием / О.В. Ковальчук, В.П. Римский // Научные ведомости Белгородского государственного университета. – Белгород : НИУ «БелГУ», 2007. – Вып. 1. – № 2 (33). – С. 10–24.

72. Коллингвуд Р. Дж. Идея истории. Автобиография / Р.Дж. Коллингвуд. – М. : Наука, 1980. – 485 с.

73. Коменский Я.А. Великая дидактика / Ян Амос Коменский, Джон Локк, Жан-Жак Руссо, Йоганн Генрих Песталоцци. Педагогическое наследие / [сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский]. – М. : Педагогика, 1988. – С. 11–105.

74. Коменский Я.А. Всеобщий совет об исправлении дел человеческих / Ян Амос Коменский, Джон Локк, Жан-Жак Руссо, Йоганн Генрих Песталоцци. Педагогическое наследие / [сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский]. – М. : Педагогика, 1988. – С. 106–137.

75. Коменский Я.А. Пампедия / Коменский Ян Амос, Локк Джон, Руссо Жан-Жак, Песталоцци Йоганн Генрих. Педагогическое наследие / [сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский]. – М. : Педагогика, 1988. – 416 с.

76. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. в 2-х ч. / Я.А. Коменский ; под. ред. А.И. Пискунова (отв. ред.) и др. – М. : Педагогика, 1982. – 656 с.

77. Кондильяк Э.Б. О языке и методе / Э.Б. Кондильяк ; пер. с фр. И.С. Шерн-Борисова ; общ. ред. В.М. Богуславский ; коммент. В.М. Богуславский, Е.Л. Пастернак ; вступ. ст. Е.Л. Пастернак. – Изд. 2-е. – М. : URSS. КомКнига, 2006. – 175 с. – (История лингвофилософской мысли).

78. Кондильяк Э. Логика, или начала искусства мыслить / Э. Кондильяк // Сочинения: в 3-х т. – Т. 3. : пер. с франц. ; общ. ред. и примеч. В.М. Богуславского. – М. : Мысль, 1982. – 541 с.

79. Кондильяк Э. Об искусстве рассуждения / Э. Кондильяк // Сочинения: в 3-х т. – Т. 3. : пер. с франц. ; общ. ред. и примеч. В.М. Богуславского. – М. : Мысль, 1982. – 541 с.

80. Кондильяк Э. Опыт о происхождении человеческих знаний / Э. Кондильяк // Сочинения: в 3-х т. – Т. 1. : пер. с франц. ; общ. ред. и примеч. В.М. Богуславского. – М. : Мысль, 1982. – 541 с.

81. Кондильяк Э. Трактат о животных / Э. Кондильяк // Сочинения: в 3-х т. – Т. 2. : пер. с франц. ; общ. ред. и примеч. В. М. Богуславского. – М. : Мысль, 1982. – 541 с.

82. Кондильяк Э. Трактат об ощущениях / Э. Кондильяк // Сочинения: в 3-х т. – Т. 2. : пер. с франц. ; общ. ред. и примеч. В.М. Богуславского. – М. : Мысль, 1982. – 541 с.

83. Корсак Ю. Потреба вищої школи у ноофілософії як засобі формування нової цивілізованості молоді / Ю. Корсак // Вища школа. – 2014. – № 3–4. – С. 67.
84. Кремень В. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. – К. : Педагогічна думка, 2009. – 520 с.
85. Кремень В. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / В. Кремень, В. Луговий, А. Гуржій, В. Савченко. – К. : Педагогічна думка, 2016. – С. 8–18.
86. Кремень В.Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум. – К. : Грамота, 2007. 576 с.
87. Кремень В. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.
88. Кузьміна С. Філософія освіти та виховання в Київській академічній традиції ХІХ – початку ХХ ст. : [монографія]. – Сімферополь : Н. Оріанда, 2010. – 552 с.
89. Култаєва М. Культурологічний поворот у філософії освіти: теоретико-методологічні можливості та практичні перспективи / М. Култаєва // Філософія освіти. – 2012. – № 1–2 (11). – С. 147–164.
90. Кун Т. Структура научних революцій / Т. Кун ; с ввідной статьею и дополнениями 1969. – М. : Прогресс, 1977. – 300 с.
91. Курбатов С. «Ідея університету» в контексті суспільства знань / Сергій Курбатов // Світогляд – Філософія – Релігія : зб. наук. праць / за заг. ред. д-ра філос. наук, проф. І.П. Мозгового. – Суми : ДВНЗ «УАБС НБУ», 2011. – С. 50–57.
92. Курбатов С. Історична генеза теоретичного дискурсу університету / Сергій Курбатов // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2013. – № 4. – С. 3–10.
93. Курбатов С. Історичні трансформації університетської місії / Сергій Курбатов // Людинознавчі студії : зб. наук. пр. Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / ред. кол. Т. Біленко (гол. ред.), В. Скотний, В. Бодак та ін. – Дрогобич : 369 Наук.-видав. центр ДДПУ імені І. Франка, 2011. – Вип. 24. Філософія. – С. 16–29.
94. Курбатов С. Між ідеологією і панацеєю: концепція університету світового класу / С. Курбатов, А. Кашин // газета День 20 листопада 2009. – URL: http://gazeta.dt.ua/EDUCATION/mizh_ideologemoyu_i_panatseeuy_kontseptsiya_universitetu_svitovogo_klasu.html
95. Курбатов С. Трансформація природи знання впродовж історичного розвитку європейської цивілізації / Сергій Курбатов // Вища освіта України. Темат. вип. «Наука і вища освіта: технології взаємодії». – 2010. – № 1, дод. 1. – С. 124–132.

96. Курбатов С.В. Феномен університету в контексті часових та просторових викликів: [монографія] / С.В. Курбатов. – Суми : Універ. книга, 2014. – 262 с.

97. Ламетри Ж.О. Сочинения / Общ. ред., предисл. и примеч. В.М. Богуславского. – 2-е изд. – М. : Мысль, 1983. – 509 с.

98. Левчук Л. Українська естетика: історична традиція та сучасний стан / Л. Левчук. – К. : ТОВ «МАКЛАУТ», 2011. – 340 с.

99. Лессинг Г. Воспитание человеческого рода / Г. Лессинг ; пер. М.И. Левина ; ред. С.Я. Левит // Лики культуры : альманах в 2 т. – М. : Юрист, 1995. – Т. 1 – 1995. – 479–500.

100. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна. – М. : Алетейя, 1998. – 160 с.

101. Литвинов В. До історії Києво-Могилянської академії / В. Литвинов // Український історичний журнал. – 1971. – № 10. – С.103–105.

102. Литвинов В. Зв'язки ранніх українських і німецьких просвітників на початку XVIII ст. / В. Литвинов // Філософська думка. – 1970. – № 4. – С. 107–116.

103. Литвинов В. Ідеї просвітництва в працях Ф. Прокоповича / В. Литвинов // Філософська думка. – 1982. – № 1. – С. 72–82.

104. Литвинов В. Ідеї раннього просвітництва у філософській думці України / В. Литвинов. – К. : Наукова думка, 1984. – 151 с.

105. Литвинов В. Мислитель, поет, державний діяч. До 300-річчя з дня народження Ф. Прокоповича // Дніпро. – 1981. – № 6. – С. 133–136.

106. Литвинов В. Про деякі риси гуманізму та просвітництва в українській філософії початку XVIII ст. (Геофан Прокопович) / В. Литвинов // Від Вишньовського до Сковороди. – К. : Наукова думка, 1972. – С. 103–108.

107. Литвинов В. Розвиток естетичних поглядів у Києво-Могилянській академії / В. Литвинов // Історія філософії на Україні: в 3-х Т. – К. : 1987. – Т. 1. – С. 316–325.

108. Литвинчук Л. И. Проблема легитимности просветительской парадигмы образования // матер. Всероссийской научной конференции «Инновационный университет: Философия – Наука – Управление». – Новосибирск : Изд-во Новосиб. гос. ун-та, 2013. – С. 45–46.

109. Литвинчук Л. И. Художественный хронотоп эпохи Просвещения в перспективе самодостоверности субъекта / Тез. Всероссийской научной конференции «Художественный хронотоп: новые подходы. VII Кагановские чтения», 18 мая 2013 года. – СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2013. – С. 72–75.

110. Лімборський І.В. Світова література і глобалізація / І. В. Лімборський. – Черкаси : Брама-Україна, 2011. – 192 с.

111. Літвінчук Л.Й. Гуманитарные технологии века Просвещения в перспективе самодостоверности субъекта / Л.Й. Літвінчук // Наукові записки Київського університету туризму, економіки і права. – Серія : Філософські науки. / гол. ред. В.С. Пазенок. – К. : КУТЕП, 2014. – Вип. 17. – С. 291–301.

112. Літвінчук Л.Й. Гуманітарне знання та технології культури доби Просвітництва // Міжнародна наукова конференція студентів, аспірантів та молодих учених КНУ імені Т. Шевченка «Дні науки філософського факультету – 2014», 15–16.04.2014 р. : матер. доп. та вист. / редкол. : А.Є. Конверський та ін. – К. : Вид-пол. центр «Київський університет», 2014. – Ч. 2. – С. 88–89.

113. Літвінчук Л.Й. Доля Просвітництва та «криза європейського людства» / Л.Й. Літвінчук // збір. наук. пр. «Гілея: науковий вісник» – К., 2015. – Вип. 99 (8). – С. 200–203.

114. Літвінчук Л.Й. Історико-філософські передумови концепції ідентичності / Л.Й. Літвінчук // XV Всеукраїнська наукова конференція молодих вчених «Актуальні проблеми природничих та гуманітарних наук у дослідженнях молодих вчених «Родзинка-2013». – Черкаси : Брама-Україна, 2013. – С. 310–311.

115. Літвінчук Л.Й. Освітні ідеали в філософських розробках культури доби Просвітництва // Міжнародна наукова конференція КНУ імені Т. Шевченка «Дні науки філософського факультету – 2012», 18–19.04.2012 р. : матер. допов. та вист. / редкол. : А.Є. Конверський та ін. – К. : Видав.-поліг. центр «Київський університет», 2012. – Ч. 2. – С. 145–146.

116. Літвінчук Л.Й. Постать Тараса Шевченка: український вимір «галактики Гутенберга» // Постать Тараса Шевченка та українська філософська культура, 11.03.2014 р. : матер. круглого столу філософського факультету (в рамках Шевченківського літературного конгресу) / редкол. : А.Є. Конверський та ін. – К. : Видав.-поліг. центр «Київський університет», 2013. – Ч. 2. – С. 17.

117. Літвінчук Л.Й. Просвітництво // Освіта дорослих : енциклопедичний словник / за ред. В.Г. Кременя, Ю.В. Ковбасюка ; [упоряд. : Н. Г. Протасова, Ю.О. Молчанова, Т.В. Куренна ; ред. рада : В.Г. Кремень, Ю.В. Ковбасюк, Н.Г. Протасова та ін.] ; НАПН України, Нац. акад. держ. упр. при Президентові України [та ін.]. – К. : Основа, 2014. – С. 331.

118. Літвінчук Л.Й. Просвітницькі витоки андрагогічної освіти: український контекст / Л.Й. Літвінчук // Національний університет «Острозька академія». Наукові записки. – Серія : Філософія. – Вип. 11. – Острого: Вид-во Національного ун-ту «Острозька академія», 2012. – С. 320–329.

119. Літвінчук Л.Й. Просвітницькі конотації ідеї освіти на українських теренах / Л.Й. Літвінчук // зб. наук. пр. «Гілея: науковий вісник» – К. : 2015. – Вип. 96 (5). – С. 354–358.

120. Літвінчук Л.Й. Теоретичні та соціокультурні джерела освітніх ідеалів доби Просвітництва / Л.Й. Літвінчук // Вісник Дніпропетровського університету – Серія : Філософія. Соціологія. Політологія. – Т. 2. – Дніпропетровськ : ДНУ, 2012. – № 9/2. – С. 67–72.

121. Літвінчук Л.Й. Філософський аналіз соціокультурного змісту освіти // Міжнародна наукова конференція КНУ імені Т.Шевченка «Дні науки філософського факультету – 2013», 16–17.04.2013 р. : матер. допов. та вист. / редкол. : А.Є. Конверський та ін. – К. : Вид.-полігр. центр «Київський університет», 2013. – Ч. 2. – С. 161–163.

122. Локк Дж. Мысли о воспитании / Ян Амос Коменский, Джон Локк, Жан-Жак Руссо, Йоганн Генрих Песталоцци. Педагогическое наследие / [сост. В.М. Кларин, А.Н. Джурицкий]. – М. : Педагогика, 1988. – С. 145–178.

123. Локк Дж. Об управлении разумом / Ян Амос Коменский, Джон Локк, Жан-Жак Руссо, Йоганн Генрих Песталоцци. Педагогическое наследие / [сост. В.М. Кларин, А.Н. Джурицкий]. – М. : Педагогика, 1988. – С. 179–193.

124. Локк Дж. Опыт о человеческом разумении / Локк Дж. Соч. в 3-х – Т. 1. – М. : 1985.

125. Локк Дж. Про управление разумом Коменский Я. А. Пампедия Коменский Ян Амос, Локк Джон, Руссо Жан-Жак, Песталоцци Йоганн Генрих. Педагогическое наследие / [сост. В.М. Кларин, А.Н. Джурицкий]. – М. : Педагогика, 1988. – 416 с.

126. Локк Дж. Сочинения. в 3-х т. / Дж. Локк. Т. 1. Опыт о человеческом разумении. (Философское наследие. Т. 93). – М. : Мысль, 1985. – Т. 93– 621 с.

127. Локк Дж. Сочинения. в 3-х т. / Дж. Локк. Т. 3. Два трактата о правлении. – М. : Мысль, 1988. – С. 137-405.

128. Лотоцький О. Українське друковане слово [Електронний ресурс] // Українська культура: Лекції за редакцією Дмитра Антоновича / упор. С.В. Ульяновська ; Вст. ст. І.М. Дзюби ; перед. слово М. Антоновича; Додатки С.В. Ульяновської, В.І. Ульяновського. — К. : Либідь, 1993. – 592 с.; іл. («Пам'ятки історичної думки України») – URL: <http://litopys.org.ua/cultur/cult08.htm>.

129. Лук'янова Л.Б. Концепція розвитку освіти дорослих в Україні / Лариса Борисівна Лук'янова. – Ніжин : ПП Лисенко М. М., 2011. – 24 с.

130. Маклюэн М. Галактика Гуттенберга. Становление человека печатающего / М. Маклюэн. – М. : Академический проект, 2005. – 496 с.

131. Минасян Л.А. Формирование постнеклассического типа научной

раціональності у студентів : освітні стратегії / Л.А. Минасян // Стратегії динамічного розвитку Росії: єдинство самоорганізації і управління : матер. І Міжнарод. науч.-практ. конф. – Т. III. – Ч. 3. – М. : Изд-во «Прспект», 2004.

132. Мислителі німецького романтизму / упор. Л. Рудницький, О. Фешовець. – Івано-Франківськ : Вид-во «Лілея-НВ», 2003. – 588 с.

133. Михайленко П.П. Да скроется тьма! : французские материалисты XVII в. об атеизме, религии, церкви / П. Гольбах [и др.] ; сост. и авт. вступ. ст. В.Н. Кузнецов. – М. : Политиздат, 1976. – 303 с. – (Библиотека атеистической литературы).

134. Муранова Н.П. Сучасний науково-педагогічний дискурс про проблему підготовки старшокласників до навчання у вищому навчальному закладі / Н.П.Муранова // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. пр. ; редкол. : О.Л. Ануфрієва [та ін.] ; голов. ред. В.В. Олійник. –К., Вид-ча група «АТОПОЛ», 2015. – Вип. 13 (26). – С. 128–137.

135. Муранова Н.П. Доуніверситетська підготовка старшокласників до навчання у вищому навчальному закладі: перспективи розвитку / Н.П. Муранова, С.І. Муранов // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2016. – № 2 (45). – С. 28–32. – (Серія: Педагогіка та психологія).

136. Муранова Н.П. Доуніверситетська підготовка учнів авіакосмічного ліцею в системі «ліцей – ВНЗ»: [монографія] / Н.П. Муранова. – К. : НАУ, 2005. – 247 с.

137. Муранова Н.П. Компетентнісний підхід у системі доуніверситетської підготовки майбутніх студентів технічних спеціальностей / Н.П. Муранова // Рідна школа. – 2012. – № 10 (994). – С. 7–12.

138. Муранова Н.П. Компетентнісний підхід як теоретичне підґрунтя фізико-математичної підготовки старшокласників до навчання в технічному університеті / Н.П. Муранова // Актуальні проблеми вищої професійної освіти України : Всеукр. науч.-практ. конф., 22–23 бер. 2012 р., м. Київ : матер. конф. – К. : НАУ, 2012. – С. 51.

139. Муранова Н.П. Концептуальні засади підготовки до навчання у вищих навчальних закладах України / Н.П. Муранова // Освітній україноцентризм Георгія Філіпчука : зб. наук. праць./ [редкол. : Н. Ничкало (голова), та ін.; упор. : Н. Ничкало, О. Боровик] : НАПН України; Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. – К. : ФОП Богданова А. М., 2016. – С. 250–258.

140. Муранова Н.П. Концепція компетентнісного підходу в системі доуніверситетської підготовки майбутніх студентів технічних спеціальностей / Н.П. Муранова // Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у

вищій школі : зб. наук. пр. ; вип. 8. – Кривий Ріг : Вид. відділ КМІ, 2013. – С. 112–122.

141. Муранова Н.П. Особистісно орієнтований підхід як методологічне підґрунтя доуніверситетської підготовки старшокласників / Н.П. Муранова // Нові технології навчання : зб. наук. праць. – К. : Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, НМЦ «Немішаєве» – 2014. – Вип. 80. – С. 222–225.

142. Муранова Н.П. Особливості комплексного науково-методичного забезпечення доуніверситетської підготовки/ Современный научный весник, 2016. – Т. 1. – № 2. – С 3 –7.

143. Муранова Н.П. Особливості реалізації діяльнісного підходу у загальній методології доуніверситетської фізико-математичної підготовки старшокласників / Н.П. Муранова // Нові технології навчання : зб. наук. праць. – К., Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти МОН України : «Агроосвіта» – 2015. – Вип. 84. – С. 116–120.

144. Муранова Н.П. Принципи доуніверситетської підготовки слухачів до навчання у вищій школі / Н.П. Муранова // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи : зб. наук. праць. – К. : Ін-т обдарованої дитини НАПН України , 2016. – Вип. 1 (16). – С. 11–16.

145. Муранова Н.П. Розвиток професійного інтересу старшокласників у системі доуніверситетської підготовки / Н.П. Муранова // Вісник ГНПУ ім. О. Довженка : зб. наук. праць ; вип. 20 / Глухівський НПУ ім. О. Довженка ; відп. ред. О. І. Курок. – Глухів : ГНПУ ім. О. Довженка, 2012. – С. 130–134. – (Серія «Педагогічні науки»).

146. Муранова Н.П. Теоретичні і методичні засади фізико-математичної підготовки старшокласників до навчання в технічному університеті : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.09 / Муранова Наталія Петрівна. – Тернопіль, 2014. – 490 с. – (додатки 168 с.).

147. Муранова Н.П. Перспективи розвитку доуніверситетської фізико-математичної підготовки старшокласників / Н.П. Муранова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол. : Т.І. Сущенко (голов.ред.) та ін.]. – Запоріжжя : КПУ, 2014. – Вип. 39 (92). – С.457–464.

148. Муранова Н.П. Доуніверситетська фізико-математична підготовка старшокласників – важливий чинник їх цілісної підготовки до навчання в технічному університеті / Н.П. Муранова // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка ; Вип. 1 (79). – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – С. 43–49.

149. Муранова Н.П. Розвиток професійного інтересу та мотивації старшокласників до вивчення математики і фізики в системі

доуніверситетської підготовки / Н.П. Муранова // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2015. – № 2 (33). – С. 25–30.

150. Муранова Н.П. Фізико-математична підготовка старшокласників до навчання в технічному університеті: [монографія] / Н.П. Муранова. – К. : НАУ, 2013. – 464 с.

151. Муранова Н.П. Розвиток професійного інтересу старшокласників у системі доуніверситетської підготовки // Вісник ГНПУ ім. О. Довженка : зб. наук. праць ; вип. 20 / Глухівський НПУ ім. О. Довженка ; відп. ред. О. І. Курок. – Глухів : ГНПУ ім. О. Довженка, 2012. – С. 130–134. – (Серія «Педагогічні науки»).

152. Мінаков М. Саморефлексія університету і наукова практика / М. Мінаков // Покликання університету : зб. наук. праць / відп. ред. Ольга Гомілко. – К. : Янко, 2005. – С. 46–65.

153. Мінаков М. Університет: криза ідентичності / М. Мінаков // Критика. – 2003. – № 3 (65). – С. 8–15.

154. Монтеск'є Ш. Дух законів. URL : <http://www.lnu.edu.ua/faculty/pravo/TG/spirit.pdf>

155. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз : [монографія] / В.П. Андрущенко, І.А. Зязюн, В.Г. Кремень, та ін.; за ред. В.Г. Кременя. – К. : Наук. думка, 2003. – 853 с.

156. Неретина С.С. Через идею диалога культур / С.С. Неретина // Одиссей. Человек в истории. 1990. – М. : Наука, 1990. – С. 23–29. – URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/History/odiss/08.php.

157. Нечаев В.Я. Новые подходы в социологии образования // Социологические исследования. – 1999. – № 11. – С. 84–91.

158. Ницше Ф. Сочинения : в 2 т. / Ф. Ницше. – М. : Мысль, 1997. – Т. 1 – 829 с.

159. Ничик В. Рецепции греческой духовной культуры на Украине в конце XVI – начале XVII в. // Отечественная философская мысль XI–XVII вв. и греческая культура. – К., 1991. – С. 246–258.

160. Нічик В. Філософська думка на Україні // К. : – 1991. – № 8. – С. 108–110.

161. Нічик В. Гуманістичні і реформаторські ідеї на Україні (XVI – початок XVII ст.) / В. Нічик, В. Литвинов, Я. Стратій. – К. : Наукова думка, 1991. – 380 с.

162. Нічик В.М. Гуманістичні і реформаційні ідеї на Україні (XVI – початок XVII ст.) / В.М. Нічик. – К. : Наукова думка, 1990. – 382 с.

163. Новицкий О.М. О разуме, как высшей познавательной способности / О.М. Новицкий // Журнал Министерства народного просвещения. 1840. – № 8. – С. 125–142.

164. Ньюмен Джон. Ідея Університету / Джон Ньюмен // Ідея університету : Антологія / ред. М. Зубрицька. – Львів : Літопис, 2002. – С. 37–64.

165. Освітній україноцентризм Георгія Філіпчука / редкол. : Н. Ничкало (голова) та ін. ; упоряд.: Н. Ничкало, О. Боровік; НАПН України; Інст. пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – К. : Богданова А.М., 2016. – 548 с.

166. Огієнко І. Українська культура: коротка історія культурного життя українського народу / Іван Огієнко. – К. : Вид-во Книгарні Є. Череповського, 1918. – 272 с. – URL: <http://elib.nplu.org/object.html?id=323>

167. Огнев'юк В.О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку : [монографія] / В.О. Огнев'юк. – К. : Знання України, 2003. – 450 с.

168. Огурцов А.П. Образы образования. Западная философия образования. XX век / А.П. Огурцов, В.В. Платонов ; РАН, Институт философии. – СПб. : Изд-во Русского Христианского гуманитарного института, 2004. – 520 с. – Библиогр. : в конце разд.

169. Огурцов А.П. Философия науки эпохи Просвещения / А.П. Огурцов ; РАН, Институт философии. – М. : [б.в.], 1993. – 213 с.

170. Ортега-и-Гассет Х. Миссия университета / Х. Ортега-и-Гассет ; пер. с исп. М.Н. Голубевой ; ред. Перевода А.М. Корбут ; под. общ. ред. М.А. Гусаковского. – Мн. : БГУ, 2005. – 104 с.

171. Освіта й наука в інноваційному розвитку сучасної Європи : зб. наук.-експерт. матер. / за заг. ред. С.І. Здіюрука. –К. : НІСД, 2014. – 124 с. – (Серія : «Гуманітарний розвиток», вип. 2).

172. Освітнологія: хрестоматія : навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. / уклад. : Огнев'юк В.О., Сисоєва С.О. – К. : ВП «Едельвейс», 2013. – 728 с.

173. Особенности становления русской просветительской философии // Философские традиции России и современность: матер. Международной науч. конф. 18 ноября 2011 года. – Тамбов : Изд-й дом ТГУ им. Г. Р. Державина, 2012. – С. 38–42.

174. Павленко Ю.В. История мировой цивилизации. Философский анализ / Ю.В. Павленко. – К. : Феникс, 2004. – 760 с.

175. Панченко Л.М. Трансформація університету: від витоків до сьогодення / Л.М. Панченко // Вища освіта України. Теоретичний та науково-методичний часопис. – № 2, дод. 1 : Наука і вища освіта. – К., 2013. – С. 56–63.

176. Патнем Г. Розум, істина й історія / Г. Патнем ; пер. з англ. О. Мокровольський. – К. : Вид-й дім «Альтернативи», 2003. – 232 с.

177. Паульсен Ф. Германские университеты / Ф. Паульсен / пер. с немецкого Гроссман Г. – СПб : Ред. журн. «Образование», 1904. – 425 с.

178. Пахсарьян Н.Т. Энциклопедичность как категория поэтики

французского романа XVII века / Н.Т. Пахсарьян // матер. IV Міжнародної конференції «Франція та Україна: науково-практичний досвід у контексті діалогу національних культур». – Дніпропетровськ, 1997. – С. 107–108.

179. Пахсарьян Н.Т. История зарубежной литературы XVII-XVIII веков: учеб.-метод. пособ. / Н.Т. Пахсарьян. – М., 1996. – 102 с.

180. Пелікан Ярослав. Ідея університету. Переосмислення / Ярослав Пелікан. – К. : Дух і літера, 2008. – 360 с.

181. Пигров К.С. Университет и философия (некоторые проблемы гуманитаризации университетского образования) // *Miscellanea humanitaria philosophiae*. Очерки по философии и культуре. К 60-летию профессора Ю.Н. Солонина. Серия «Мыслители», вып. 5. – СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2001. – С. 157–169. URL: http://anthropology.ru/ru/texts/pigrov/misc_18.html 18.

182. Пиков Г.Г. Из истории европейской культуры [Электронный ресурс] / Г.Г. Пиков. – URL: <http://gkaf.narod.ru/pikov/09.htm>

183. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения / Н.И. Пирогов. – М. : АПН РСФСР, 1953. – 752 с.

184. Поляков М.В. Класичний університет. Еволюція, сучасний стан, перспективи / М.В. Поляков, В.С. Савчук. – К. : Генеза, 2004. – 416 с.

185. Поляков М.В. Класичний університет: еволюція, сучасний стан, перспективи / М.В. Поляков, В.С. Савчук. – К. : Генеза, 2004. – 416 с.

186. Прокопович Ф. Лист до О.Я. Маркевича. / Ф. Прокопович // *Філософські твори*. – Т. III. Листи. – URL: <http://izbornyk.org.ua/procop/proc306.htm>

187. Протасова Н.Г. Післядипломна освіта педагогів: зміст, структура, тенденції розвитку. – К., 1998. – 176 с. : 2 іл. – Бібліогр. : 164–171.

188. Реале Дж., Антисери Д. Западная философия от истоков до наших дней. – Т. 3. Новое время. – ТОО ТК «Петрополис», 1996. – 736 с.

189. Ридингс Б. Университет в руинах / пер. с англ. А.М. Корбута. – М. : Изд. дом гос. ун-та – Высшей школы экономики, 2010. – 304 с.

190. Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре. – М., 1998. – С. 44–129.

191. Рождественский С.В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения 1802–1902 / С.В. Рождественский. – С.-Петербург, 1902. – 840 с.

192. Руссо Ж.-Ж. О политической экономии // *Трактаты*. – М. : Наука, 1969.

193. Руссо Ж.-Ж. Эмил, или о воспитании / Ян Амос Коменский, Джон Локк, Жан-Жак Руссо, Йоганн Генрих Песталоцци. Педагогическое наследие / [сост. В.М. Кларин, А.Н. Джурицкий]. – М. : Педагогика, 1988.

194. Руссо Ж.-Ж. Про суспільну угоду, або принципи політичного права / пер. з фр. та ком. О. Хома. – К : Port-Royal, 2001. – 349 с.

195. Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения. в 2-х т. – Т. 2 / под ред. Г.Н. Джибладзе ; сост. А.Н. Джуринский. – М. : Педагогика, 1981. – 336 с.

196. Руссо Ж.-Ж. Проект воспитания господина де Сент-Мари Педагогические сочинения : в 2-х т. – Т. 2 / под ред. Г. Н. Джибладзе ; сост. А.Н. Джуринский. – М. : Педагогика, 1981. – 336 с.

197. Салми Дж. Создание университетов мирового класса / Джамиль Салми ; [пер. с англ. ; науч. ред. Ш.М. Каланова ; пер. Т.М. Королева]. – М. : Весь мир, 2009. – 132 с.

198. Семенов О.М. Педагогічна майстерність академіка Івана Зязюна : лінгвоаксіологічний аспект // Педагогічна майстерність академіка Івана Зязюна : зб. наук. пр. / [редкол. : Н. Г.Ничкало (голова), та ін. ; упорядн. : Н.Г.Ничкало, О.М.Боровік, ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – К. : Богданова А. М., 2013. – 456 с. – С. 153 – 160.

199. Сацик В.І. Ключові фактори становлення конкурентоспроможних університетів / В.І. Сацик // Економіка України. – 2013. – № 5. – С. 75–90.

200. Сковорода Г. Благодарный Еродий / Г. Сковорода. – URL: <http://litopys.org.ua/skovoroda/skov205.htm#page99>.

201. Сковорода Г.С. Вірші. Пісні. Байки. Діалоги. Трактати. Притчи. Прозові переклади. Листи. – К. : Наук. думка, 1983. – 542 с.

202. Слотердайк П. Критика цинічного розуму [Текст] / П. Слотердайк ; пер. з нім. А. Богачов. – К. : ВК ТОВ «Тандем», 2002. – 542 с. : іл.

203. Советская историческая энциклопедия – М., 1963. – Т. 32. – С. 468–469.

204. Статут Імператорського Університету Святого Володимира 1842 року / Філософський факультет (документи та матеріали / за ред. д-ра філос. н., проф. Конверського А.Є. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – С. 23–41.

205. Статути факультета искусств Пражского университета [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.vostlit.info/Texts/ Dokumenty/ Tschechien/.../frametxt.htm>

206. Сисоева С.О. Освітні системи країн Європейського Союзу : загальна характеристика : навч. посіб. / С.О. Сисоева, Т.Є. Кристопчук. – Рівне : Овід, 2012. – 352 с.

207. Сухова Н.М. Мегатенденції сучасності та освіта // Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Філософія. Культурологія. Збірник наукових праць. – № 2 (10). – К. : Вид-во «НАУ-друку», 2009. – 194 с.

208. Тарнас Р. История западного мышления («Страсти западного ума») пер. Т.А. Азаркович. – М. : КРОН-ПРЕСС, 1995. – 448 с.

209. Ушинський К.Д. Воскресные школы (письмо в провинцию) / Собрание сочинений. – М., 1974.

210. Феномен університету в контексті «суспільства знань» : [монографія] (рукопис) / [В.П. Андрущенко, І.М. Предборська, Є.А. Пінчук, І.В. Степаненко та ін.]. – К., 2014. – 256 с.

211. Філіпчук Г. Національна ідентичність: культурно-освітній вимір : [монографія] / Георгій Філіпчук. – Чернівці : Друк Арт, 2016. – 304 с.

212. Философия в Энциклопедии Дидро и д'Аламбера. Памятники философской мысли. / ред. Богуславский В.М. – 1994. – М. : Наука. – 720 с.

213. Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы. М., 1999.

214. Фуко М. Что такое Просвещение? // Вестник Московского университета. – Сер. 9. Филология. – № 2. – М., 1999. – С. 132–149. – URL: <http://www.philology.ru/literature3/fuko-99.htm>

215. Хабермас Ю. Диалектика секуляризации. О разуме и религии / Ю. Хабермас, Й. Ратцингер ; пер. с нем. В. Витковский. – М. : Библиейско-богословский ин-т св. апостола Андрея, 2006. – 112 с.

216. Хабермас Ю. Расколотый Запад. – 2008. – 192 с.

217. Хабермас Ю. Философский дискурс о модерне. / Ю. Хабермас // пер. с нем. – М. : Изд-во «Весь Мир», 2003. – 416 с.

218. Хоркхаймер М. Диалектика просвещения: философские фрагменты / М. Хоркхаймер, Т. Адорно ; пер. М. Кузнецов. – М. : Медиум ; СПб. : Ювента, 1997. – 311 с.

219. Чистович И.А. Феофан Прокопович и его время / И. А. Чистович. – СПб. : тип. Имп. академии наук, 1868. – X, 761 с. – URL: http://imwerden.de/pdf/chistovich_feofan_prokopovich_i_ego_vremya_1868.pdf

220. Шелер М. Университет и народный университет // Логос 1991–2005. Избранное: в 2 т. – Т. 1. – М. : Изд-й дом «Территория будущего», 2006. (Серия : «Университетская библиотека Александра Погорельского») – 696 с.

221. Шеллинг Ф. Лекции о методе университетского образования. / пер. с нем., вступ. ст., примеч. Ивана Фокина. – СПб. : Изд-й дом «Мирб», 2009. – LXXXVIII – 352 с.

222. Шеллинг Ф.О конструировании в философии / Ф. Шеллинг соч. : в 2 т. – Т. 2. – М. : Мысль, 1989. – 636 с.

223. Шеллинг Ф. Философия искусства. – М. : Мысль, 1966. – 496 с.

224. Шичалин Ю.А. «Осевые века» европейской истории [Эл. ресурс] / Ю.А. Шичалин // Вопросы философии. – 1995. – № 6.– URL: <http://philosophy.ru/library/vopros/47.html>

225. Шлет Г.Г. Искусство как вид знания. Избранные труды по философии культуры / Отв. редактор-составитель Т.Г. Щедрина. – М. :

«Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2007. – 712 с. (Серия : «Российские Пропилеи»).

226. Шнедельбах Герберт Университет Гумбольдт // Логос 1991–2005. Избранное: в 2 т. – Т. 1. – М. : Изд-й дом «Территория будущего», 2006. (Серия : «Университетская библиотека Александра Погорельского») – С. 11–26.

227. Шпенглер О. Закат Европы: очерки морфологии мировой истории. – Т. 1. – Гештальт и действительность. – М., 1993. – 663 с.

228. Шюкэ А.М., Ж.-Ж. Руссо / А.М. Шюкэ ; пер. с фр. П.Н. Шарапова. – изд. 2-е. – М. : URSS. ЛКИ, 2008. – 195 с. – (Из наследия мировой философской мысли : великие философы).

229. Щедровицкий П.Г. Проблемы непрерывного образования и педагогическая антропология. Курс лекций прочитанный в Харьковском государственном университете / П.Г. Щедровицкий. – Харьков, ХГУ, 1986. – 32 с.

230. Юркевич П.Д. Вибране / П.Д. Юркевич. – К. : Абрис, 1993. – 416 с.

231. Юхименко Н. Філософсько-культурні аспекти гуманізму і морального розвитку людини в Україні (XVI–XVII століття) // Мультиверсум. – 2000. – Вип. 16. – С. 125–135.

232. Ясперс К. Идея университета / Карл Ясперс ; пер. с нем. Т.В. Тягуновой ; ред. перевода О.Н. Шпарага ; под. общ. ред. М.А. Гусаковского. – Минск : БГУ, 2006. – 159 с.

233. A History of University in Europe. Volume I. Universities in the Middle Ages / ed. Hilde De Ridder-Symoens. – Cambridge University Press, 1992. – 506 p. A History of University in Europe. Volume II. Universities in Early Modern Europe (1500–1800) / ed. Hilde De Ridder-Symoens. – Cambridge University Press, 1996. – 694 p.

234. Benedict Anderson. Imagined Communities: Reflections on the Origins and Spread of Nationalism. – Verso Books, 1991. – 224 p.

235. Berlin I. (1961) (Ed.) The Age of Enlightenment: The Eighteenth Century Philosophers. – New-York and Toronto: Mentor Books. 1957.

236. Bubnov Iu.A. Russian filosofia religiosa la sintesi di diverse forme visione del mondo/ / Yu.A. Bubnov, D.G. Kukarnikov // Italian Science Review. – 2(11) – 2014. – PP. 209–215.

237. Bubnov Yu.A. Problemi Metodologici della Filosofia delle Scienze Sociali / D. G. Kuka

238. Edmond Goblot La Barriere et le niveau, PUF, 1925, 160 p.

239. Gutting G. (1999) Pragmatic Liberalism and the Critique of Modernity. – Cambridge: Cambridge University Press: 198. 226 Berlin I. (1997) Against the

Current: Essays in the History of Ideas / Ed. H. Hardy. – London: Pimlico: 1.

240. Hannah Arendt *La Crise de la culture*, Folio Essais-Gallimard, 1972, 384 p.

241. MacIntyre Alasdair. *The Very Idea of a University: Aristotle, Newman, and Us* / Alasdair MacIntyre // *British Journal of Educational Studies*. – 2009. – Vol. 57, no. 4. – P. 347–362.

242. Meyer J.W. *The charter: conditions of diffuse socialization in schools* // *Social Processes and Social Structures: An Introduction to Sociology* / W. R. Scott (ed.). N.Y.: Henry Holt Co, 1970.

243. Perkin Harold. *History of Universities* / Harold Perkin // *International Handbook of Higher Education* / James J. F. Forest and Philip G. Altbach (eds.). – Springer, 2007. – P. 159–205.

244. Perkin Harold. *Key Profession: History of the Association of University Teachers*, London: Routledge & Kegan Paul, 1969.

245. Perkin Harold. *The Historical Perspective* / Harold Perkin // *Perspectives on Higher Education. Eight Disciplinary and Comparative Views* / ed. by Burton R. Clark. – University of California Press, 1984. – P. 17–55.

246. Philip G. Altbach, Robert O. Berdahl, and Patricia J. Gumport, eds., *American Higher Education in the 21st Century: Social, Political and Economic Challenges*, Baltimore: Johns Hopkins Univ. Press, 1999, 3rd revised edition, 2011.

247. Rostworowski Emanuel, *Historia powszechna: wiek XVIII*, Warszawa 2001.

248. Rudy Willis. *Universities of Europe, 1100-1914: A History* / Willis Rudy. – Fairleigh Dickinson University Press, 1984. – 176 p.

249. Weik Elke. *The emergence of the university: A case study of the founding of the University of Paris from a neo-institutionalist perspective* / Elke Weik // *Management & Organizational History*. – 2011. – P. 287–310.

Діяльність Навчально-наукового інституту інноваційних освітніх технологій Національного авіаційного університету з впровадження ідей Просвітництва у роботі з учнівською і студентською молоддю

У Національному авіаційному університеті (НАУ) міста Києва з 2003 року реалізується системна діяльність щодо виховання загальної культури та формування професійного інтересу у старшокласників загальноосвітніх навчальних закладів України до спеціальностей, з яких ведеться підготовка фахівців в університеті. Особлива увага приділяється природничо-математичним та інженерно-технічним спеціальностям. Осередком є структурний підрозділ університету – Навчально-науковий інститут інноваційних освітніх технологій (ННІОТ). Зазначена діяльність проводиться у межах комплексу профорієнтаційних проєктів (заходів), що включають:

– *професійну інформацію* – документовані або публічно оголошені відомості про трудову діяльність та її роль у професійному самовизначенні особи; інформацію про стан, потребу і динаміку ринку праці; зміст та перспективи розвитку сучасних професій, форми та умови оволодіння ними; можливості професійно-кваліфікаційного зростання і побудови кар'єри, спрямовані на формування професійних інтересів, намірів та мотивації особи щодо вибору або зміни виду трудової діяльності, професії, кваліфікації, роботи;

– *професійну консультацію* – організовану взаємодію фахівця з професійної орієнтації та особи, яка отримує послугу, спрямовану на оптимізацію її професійного самовизначення на основі виявлення індивідуально-психологічних характеристик, особливостей життєвих ситуацій, професійних інтересів, здібностей, стану здоров'я та з урахуванням потреб ринку праці;

– *професійну діагностику* – вивчення характерних особливостей особистості (ціннісні орієнтації, інтереси, потреби, нахили, здібності, професійні наміри), професійної спрямованості, рис характеру, темпераменту, стану здоров'я;

– *професійний відбір* – науково обгрунтовану систему заходів, що створює умови для встановлення професійної придатності особи до виконання конкретних видів професійної діяльності та обіймання посад згідно із нормативними вимогами і конкретним робочим місцем;

– *професійну адаптацію* – науково обгрунтовану систему заходів, що забезпечує оволодіння та досягнення особою професійної майстерності у конкретному виді професійної діяльності на конкретному робочому місці [145].

Формування професійного інтересу старшокласників здійснюється за допомогою цілого комплексу сучасних форм профорієнтаційної діяльності, серед яких у Національному авіаційному університеті тільки за період з 2018 по 2020 рік проведено: «Ярмарки професій» на базі 35 районних (міських) центрів зайнятості; представлення технічних спеціальностей університету на 11 міжнародних та вітчизняних освітянських виставках; дні відкритих дверей університету в м. Києві та регіонах України; презентації діяльності НАУ у 528 загальноосвітніх навчальних закладах, а також у 68 закладах профтехосвіти, коледжах та технікумах; участь викладачів університету в святі Першого та Останнього дзвоників у 182 школах; екскурсії школярів; засідання круглих столів з працівниками центрів зайнятості, управлінь (відділів) освіти та вчителями навчальних закладів освіти; рекламне інформування партнерів; залучення учнів до виховних заходів на базі вишу; здійснення профорієнтаційних відряджень викладачів у регіони України; зустрічі з батьками випускників (абітурієнтів); зустрічі ректора (проректора) університету з керівниками закладів освіти, з якими підписано угоди про співпрацю; вручення подяк ректора педагогічним колективам закладів освіти за якісну підготовку випускників, які успішно вступили на I курс НАУ тощо.

У рамках реалізації програми НАУ «Обдарована особистість» набуває розвитку залучення учнівської молоді до науково-дослідницької, експериментальної, конструкторської та винахідницької роботи в різних галузях науки, техніки, культури і мистецтва на базі навчально-наукових лабораторій НАУ; консультування та рецензування робіт учнів-членів МАН; засідання наукових шкіл та відділень МАН; спільна організація та проведення з партнерами, стейхолдерами науково-практичних конференцій, вебінарів, круглих столів, навчально-мотиваційних тренінгів, лабораторних практикумів, наукових фестивалів, форумів, Днів юного дослідника, олімпіад тощо. Саме така просвітницька діяльність сприятиме науково-дослідницькій діяльності учнів, їхньому інтелектуальному, духовному, творчому розвитку, професійному самовизначенню та професійному зростанню й самовдосконаленню педагогічних працівників.

Науковці НАУ є членами журі багатьох конкурсів МАН України, а також Всеукраїнського конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт учнів-членів МАН України. Популярними серед освітян, учнів, абітурієнтів та їхніх батьків є освітні, наукові, профорієнтаційні проекти такі як: Дні НАУки,

наукові школи (аерокосмічна, екологічна, економіко-математична, країнознавства і туризму), «Ярмарки професій», Міжнародна науково-практична конференція молодих учених і студентів «Політ. Сучасні проблеми науки», конференція «Від мрії до успіху», Настановна конференція для учнів-членів МАН України, Освітній фестиваль управлінської майстерності «Kyiv EdFest», Освітній марафон «Навчання і розвиток», Всеукраїнський форум «Успішний 11-класник, профорієнтаційне опитування (соціологічний вимір) абітурієнтів, Літня школа, Пробне ЗНО, Тренінги з підготовки до ЗНО, профорієнтаційні уроки, свята «НАУ збирає друзів» та «Шлях до зірок», Всеукраїнський поетичний конкурс «Білий голуб», Всеукраїнські олімпіади Національного авіаційного університету для професійної орієнтації вступників на основі повної загальної середньої освіти тощо.

Починаючи з 2011 року в НАУ активно впроваджено профорієнтаційну роботу нового формату, а саме з використанням *мобільних центрів профорієнтації*, що дозволило учнівській молоді отримати інформацію про освітні послуги університету, підвищити їхній професійний інтерес до спеціальностей, які можна отримати у виші, сформуванню зацікавленість у глибокому вивченні різних аспектів професійної діяльності. Школярі мали можливість дізнатися про світ професій, правила вибору професії, їх актуальність та отримати інформацію про спеціальності, що наявні та затребувані на ринку праці [145].

Ще одним напрямом формування професійного інтересу старшокласників, який здійснюється у НАУ, є підвищення поінформованості вступників про специфіку майбутніх професій. Наш досвід свідчить про те, що більшість абітурієнтів мають досить поверхове уявлення про специфіку професій, що їх цікавлять. З метою ліквідації цих інформаційних прогалів університет поширює інформацію, використовуючи як традиційні, так і інноваційні технології під час освітніх, наукових, профорієнтаційних заходів (проектів), розміщуючи рекламну інформацію в газетах, журналах, соціальних мережах, сайті НАУ, займаючись виготовленням рекламно-інформаційних буклетів, інформаційних стендів, розміщенням інформації на Інтернет-сайтах, у газеті «Авіатор», проводячи online-конференції, вебінари, створюючи відеороліки тощо.

В Україні активно впроваджується робота з організації якісного профільного навчання для учнів старшої школи (10–11 класи). Цей факт підтверджує, що профорієнтаційну роботу на базі профільних навчальних закладів навчальним інститутам, факультетам потрібно планувати та проводити відповідно до напрямів підготовки фахівців. Доцільно залучати до

роботи навчальні заклади нового типу, номіновані на звання «100 кращих закладів України», «100 кращих шкіл за результатами ЗНО» та проводити індивідуальну роботу із переможцями (призерами) предметних олімпіад та вихованців Національного центру МАН України. На нашу думку, причинами відрахування студентів першого курсу, коли триває процес професійної адаптації та формування стійкого професійного інтересу, є наступні: відсутність мотивації навчання до технічних спеціальностей; низький базовий рівень знань та умінь, насамперед, із природничо-математичних дисциплін; некоректний профорієнтаційний вибір абітурієнтів; психолого-педагогічні особливості відносин «студент – викладач», «викладач – студент»; неузгодженість змісту навчання у загальноосвітніх закладах середньої та вищої освіти [145].

Важливе значення для формування стійкого професійного інтересу старшокласників до навчання у закладах вищої освіти має також рівень його професорсько-викладацького складу. Тому до змісту підвищення кваліфікації викладацького складу необхідно додати наступні складові: обговорення питань щодо особливостей профорієнтаційної роботи та відбору абітурієнтів; розробка програм спецкурсів та лекторію «Вступ до спеціальності»; здійснення моніторингу якості освіти та забезпечення її якості; розробка професіограм спеціальностей; діагностика та моніторинг профвідбору. Як свідчить практика діяльності ННІОТ Національного авіаційного університету, особливий інтерес у школярів викликає можливість пройти тестування на предмет сприятливого професійного середовища за допомогою психодіагностичних методик. Тому доцільною й ефективною формою сприяння розвитку професійного інтересу старшокласників вважаємо розробку й апробацію для них профорієнтаційних тестів із метою забезпечення правильного вибору майбутньої професії. Таке профтестування може стати повноправним компонентом комплексної програми професійної орієнтації [145].

На основі вивчення досвіду діяльності ННІОТ НАУ можна запропонувати найбільш ефективні перспективні форми профорієнтаційної роботи, спрямовані на розвиток професійного інтересу старшокласників: лекторії «Вступ до спеціальності», «Основи вибору професії»; екскурсії на підприємства, з якими університет має угоди про співпрацю; «Уроки трудового реального життя», «Зроби правильний вибір»; залучення переможців (призерів) предметних олімпіад, вихованців МАН України до участі в Міжнародній науково-практичній конференції молодих учених та студентів «Політ» та виконання науково-дослідницьких робіт в лабораторіях університету; викладання спецкурсів у закладах освіти; проведення ділових

ігор, конкурсів, тренінгів, наукових лекцій, залучення школярів до святкування Днів працівника (ракетно-космічної галузі України, навколишнього середовища, видавництва, журналіста, архітектури України, будівельника, авіації та космонавтики, прокуратури, енергетики); творчі зустрічі школярів із провідними науковцями університету; наукові школи тощо.

Ефективно побудована система профорієнтаційної роботи в університеті дає можливість розвивати професійний інтерес у абітурієнтів, спрямована на забезпечення формування інтелектуального потенціалу молоді шляхом створення оптимальних умов для виявлення талантів і здібностей школярів, надання їм підтримки в творчому розвитку, самореалізації особистості та постійному самовдосконаленню.

Рекомендована література

1. Актуальні проблеми в системі освіти: «загальноосвітній навчальний заклад – доуніверситетська підготовка – вищий навчальний заклад»: матер. I Всеукр. наук.-практ. конф., 28 трав. 2015 р. м. Київ: зб. матер. конф. / наук. ред. Н.П. Муранова. – К.: НАУ, 2016. – 254 с.

2. Актуальні проблеми в системі освіти: «загальноосвітній навчальний заклад – доуніверситетська підготовка – вищий навчальний заклад»: матер. II Всеукр. наук.-практ. конф., 25 трав. 2016 р., м. Київ: зб. матер. конф. / наук. ред. Н.П. Муранова. – К.: НАУ, 2016. – 294 с.

3. Актуальні проблеми в системі освіти: «загальноосвітній навчальний заклад – доуніверситетська підготовка – вищий навчальний заклад»: матер. IV Всеукр. наук.-практ. конф., 27 квіт. 2017 р., м. Київ: зб. матер. конф. / наук. ред. Н.П. Муранова. – К.: НАУ, 2017. – 320 с.

4. Актуальні проблеми в системі освіти: «загальноосвітній навчальний заклад – доуніверситетська підготовка – вищий навчальний заклад»: матер. IV Всеукраїнської наук.-практ. конф., 18 квіт. 2018 р., м. Київ: зб. матер. конф. / наук. ред. Н.П. Муранова. – К.: НАУ, 2019. – 218 с.

5. Актуальні проблеми в системі освіти: «заклад загальної середньої освіти – доуніверситетська підготовка – заклад вищої освіти»: матер. V Всеукраїнської наук.-практ. конф., 18 квіт. 2019 р., м. Київ: зб. матер. конф. / наук. ред. Н.П. Муранова. – К.: НАУ, 2019. – 154 с.

6. Актуальні проблеми в системі освіти: «заклад загальної середньої освіти – доуніверситетська підготовка – заклад вищої освіти»: матер. VI Всеукраїнської науково-практичної конференції, 9 черв. 2020 р., м. Київ: зб. матер. конф. / наук. ред. Н.П. Муранова. – К.: НАУ, 2020. – 170 с.

[33, 86, 87, 134 – 151, 155, 211].

Організація навчання слухачів підготовчого відділення в умовах обмеження освітнього процесу

В умовах екстремальної соціальної ситуації, що виникла із карантинними обмеженнями з причини COVID-19 у березні 2020 року в Навчально-науковому інституті інноваційних освітніх технологій НАУ під керівництвом директора, професора Н. Муранової організовано дистанційне навчання слухачів підготовчих курсів. Усім учасникам освітнього процесу адміністратором серверу НАУ було надано персоналізований доступ (логін і пароль) до модульного об'єктивно-орієнтованого динамічного навчального середовища Moodle.

Викладач мав змогу самостійно створювати, редагувати й оновлювати дистанційні курси з навчальних дисциплін. У разі необхідності здійснювалося навчання або консультування викладачів і слухачів адміністратором системи Moodle. Слухач мав можливість дистанційно, через мережу Інтернет ознайомитися з навчально-методичними матеріалами, отримати завдання, пройти контроль знань і вмінь у вигляді тестів за рівнями складності та різними їх формами.

Кожний суб'єкт дистанційного навчання отримав доступ лише до тих дистанційних навчальних курсів, на яких він зареєстрований для забезпечення або здійснення освітнього процесу. По закінченню навчання за програмою дисципліни адміністратор системи Moodle відраховує студентів із числа його учасників.

Основною формою організації навчального процесу за дистанційною формою в умовах обмеження освітнього процесу є самостійна робота слухачів. Самостійне вивчення навчального матеріалу тем дистанційного курсу передбачає використання навчально-методичних матеріалів, які слухачі отримують від викладачів через мережу Інтернет та інші електронні ресурси.

Основними видами навчальних занять за дистанційною формою навчання є: відеолекції, практичні заняття, консультації. Отримання навчально-методичних матеріалів, комунікація між суб'єктами дистанційного навчання в процесі освітнього процесу, забезпечується передачею відео-, аудіо-, графічної та текстової інформації у синхронному або асинхронному режимі.

Практичні заняття, консультації для слухачів відповідно до розкладу занять було організовано на платформі Zoom.

Викладачі та адміністратор системи Moodle розробили для слухачів

відповідні методичні рекомендації з навчальних дисциплін та інструкції щодо роботи в Moodle та Zoom.

Моніторинг кількісних значень показників, що відносяться до рівня якості та успішності навчання слухачів в процесі дистанційного навчання, проводився відповідно до робочої програми навчальної дисципліни шляхом визначення:

- рівня знань і вмінь слухачів на початку навчання (вхідна рейтингова оцінка);
- рівня знань і вмінь слухачів під час навчання (поточна рейтингова оцінка, контрольна рейтингова оцінка, підсумкова семестрова рейтингова оцінка);
- рівня знань і вмінь слухачів по завершенню навчання (підсумкова річна рейтингова оцінка).

Вимірювання рівня знань і вмінь слухачів здійснювалося в процесі проведення контрольних заходів:

- вступного тестування (вхідна рейтингова оцінка);
- контрольних робіт і домашніх завдань, передбачених робочими навчальними програмами з навчальних дисциплін (контрольна рейтингова оцінка);
- випускного екзамену слухачів (екзаменаційна атестаційна рейтингова оцінка).

Специфіка дистанційного навчання, що базується на телекомунікаційних та інформаційних технологіях, Інтернет-ресурсах і послугах, впливає на способи відбору і структурування змісту навчального матеріалу, реалізації тих чи інших методів і організаційних форм навчання слухачів. Пізнавальна, мисленнева діяльність окремого слухача дозволяє йому виходити за межі отриманої інформації самостійно, але під чітким керівництвом викладача, засвоювати і опановувати нові знання та вміння. Роль педагогічного супроводу полягає в тому, щоб допомогти слухачам в процесі дистанційного навчання стимулювати їх до самостійної роботи. Водночас викладач і слухач залишаються учасниками системного активного діалогу в процесі організації та здійснення освітнього процесу.

Як підготуватися і скласти ЗНО-2020 в умовах загрозованої епідеміологічної ситуації. Останні події у світі, пов'язані з поширенням COVID-19 ставлять перед батьками і дітьми нові вимоги: як спілкуватися, як навчатися в умовах загрозованої епідеміологічної ситуації.

Викладачами кафедри базових і спеціальних дисциплін Навчально-наукового інституту інноваційних освітніх технологій підготовлено «Порадник для батьків і слухачів підготовчого відділення НАУ в умовах

обмеження освітнього процесу 2020 року» (автори: Н. Муранова, О. Волярська), в якому:

– визначено особливості ситуації, в яку потрапили родини абітурієнтів 2020 року;

– запропоновані МОН України сценарії складання ЗНО-2020, завершення навчального року та проведення вступної кампанії;

– надано пропозиції для слухачів підготовчого відділення НАУ щодо організації освітнього процесу (підготовки до ЗНО) на період карантину в режимі віддаленого доступу (дистанційно).

Порадник призначений для батьків і слухачів підготовчого відділення НАУ з подальшим використанням при спілкуванні з дітьми, яким в умовах загрозованої епідеміологічної ситуації потрібно скласти ЗНО-2020.

[URL: <http://iiot.nau.edu.ua/index.php/item/751-yak-pidhotuvatysia-i-sklasty-zno2020-v-umovakh-zahrozlyvoi-epidemiolohichnoi-sytuatsii> (дата звернення: 10.04.2020)]

Прикладне застосування ідей філософії Просвітництва в роботі зі слухачами та студентами в Національному авіаційному університеті

Навчально-науковий інститут інноваційних освітніх технологій (ННІОТ) є структурним підрозділом Національного авіаційного університету (НАУ), що забезпечує та реалізує:

- здійснення профільного і спеціалізованого навчання, фундаментальної підготовки учнівської молоді, студентів до вступу до закладів вищої освіти громадян України та для подальшого якісного навчання в ньому;

- підготовку абітурієнтів до загальнонаціонального зовнішнього оцінювання на підготовчому відділенні громадян України;

- організацію навчання поглибленого вивчення ряду навчальних дисциплін та спецкурсів для учнівської молоді та студентів;

- професійну орієнтацію та допрофесійну підготовку учнівської молоді шляхом реалізації освітніх, наукових та профорієнтаційних проєктів (заходів);

- пошук, розвиток, залучення на навчання обдарованої учнівської молоді; виконання освітніх, наукових та інших завдань в системі доуніверситетської підготовки та вищої освіти, спрямованих на реалізацію змісту освіти на певних освітніх ступенях підготовки фахівців;

- адміністрування підготовки фахівців освітніх ступенів бакалавра та магістра відповідно до ліцензованого обсягу та акредитованих спеціальностей (спеціалізацій) НАУ заочної форми навчання (в т. ч заочної форми навчання з використанням дистанційних технологій);

- паралельне навчання для студентів, які успішно закінчили перший рік навчання закладу вищої освіти (заочна форма навчання);

- перехресний вступ на освітній ступінь магістра (заочна форма навчання);

- стажування фахівців за індивідуальними програмами;

- задоволення потреб суспільства зокрема у висококваліфікованих кадрах із урахуванням індивідуальних потреб громадян у особистому та професійному зростанні [1].

Просвітницьку діяльність в НАУ забезпечують, координують структурні підрозділи ННІОТ: Центр обдарованої учнівської молоді; Центр допрофесійної підготовки; Підготовче відділення громадян України; кафедра базових і спеціальних дисциплін.

Центри в основному здійснюють і забезпечують:

- системну підтримку талановитим учням;
- допрофесійну підготовку та професійну орієнтацію серед учнів старших класів закладів загальної середньої освіти та вихованців закладів позашкільної освіти;
- формування мотивації професійного вибору, інтересів, нахилів і здібностей абітурієнтів;
- сприяння професійному самовизначенню учнівської (студентської) молоді;
- формування системи виявлення, навчання, виховання обдарованої учнівської молоді;
- створення умов для самореалізації та розширення соціально-правових гарантій учнів;
- максимальний розвиток особистості абітурієнта, який має високий рівень здібностей в одній чи кількох сферах науки з урахуванням його індивідуальних особливостей;
- підтримку обдарованої учнівської молоді шляхом створення умов та сучасного освітнього середовища для її творчого та інтелектуального розвитку;
- залучення їх до систематичної науково-дослідної діяльності в різних галузях науки і техніки;
- задоволення освітніх потреб учнівської молоді шляхом залучення до роботи в наукових студіях, гуртках, школах на базі НАУ, наукових центрах тощо;
- розробку, налагодження, впровадження ефективних науково-методичних засобів, методів та технологій пошуку, навчання, виховання і самовдосконалення обдарованих учнів;
- упровадження нових технологій навчання;
- формування продукту наукової та творчої діяльності;
- проведення навчальних екскурсій в університеті;
- організацію майстер-класів, тренінгів, наукових лекцій профільних кафедр університету;
- проведення виставкової діяльності НАУ;
- проведення масових освітніх, наукових та профорієнтаційних заходів (проектів) для учнів (студентів) загальної середньої, професійно-технічної та вищої освіти;
- налагодження співпраці НАУ і ННПОТ із навчальними закладами освіти, територіальними Малими академіями наук України, Національним центром «Мала академія наук України»;
- залучення обдарованої учнівської молоді до навчання в університеті;

- здійснення інформаційної комунікації з партнерами НАУ і ННІОТ за напрямками роботи;

- організацію та участь інституту та університету в заходах районних, міських та міськрайонних центрів зайнятості;

- висвітлення заходів (проектів) у засобах масової інформації, на сторінках у соціальних мережах, на сайті ННІОТ і НАУ [2].

З 2018 року в НАУ запроваджено *програму «Обдарована особистість»*, яка передбачає систему роботи із здібними та обдарованими учнями навчальних та позашкільних закладів освіти, центрів. Програма орієнтована на комплекс психологічних, педагогічних, організаційних і науково-практичних заходів у системі вищої освіти.

Головними завданнями програми є:

- реалізація державної політики щодо розвитку системи виявлення та підтримки обдарованих і талановитих дітей та молоді;

- задоволення потреб системи вищої освіти у становленні й розвитку творчих, талановитих, обдарованих учнів та абітурієнтів;

- підвищення рівня науково-методичного забезпечення роботи із здібними, обдарованими й талановитими учнями;

- оновлення змісту та форм роботи щодо створення особистісно орієнтованої системи роботи з обдарованими дітьми та молоддю;

- забезпечення можливості постійного самовдосконалення особистості, формування її інтелектуального потенціалу;

- визначення особливостей педагогічних умов, що ефективно сприятимуть розвитку обдарованих учнів та шляхів взаємодії науково-педагогічних працівників, вчителів, учнів, абітурієнтів та батьків;

- залучення обдарованої молоді до здобуття позашкільної освіти на базі університету;

- підвищення ефективності діяльності закладів освіти для обдарованих дітей через їх профілізацію та залучення школярів до участі у профорієнтаційних заходах університету, спрямованих на виявлення і підтримку обдарованої молоді;

- підвищення рейтингу вступників до університету на основі повної загальної середньої освіти, освітнього ступеня молодшого спеціаліста;

- стимулювання творчого самовдосконалення дітей та учнівської молоді, підтримка обдарованих учнів, піднесення статусу обдарованої молоді та її наставників [3].

Просвітницька діяльність Національного авіаційного університету, в тому числі й програма «Обдарована особистість» активно запроваджується спільно з установами, організаціями та підприємствами – партнерами

Національного авіаційного університету, з якими підписано угоди про співробітництво серед яких: Інститут обдарованої дитини НАПН України; Науково-методичні центри управлінь (відділів) міста Києва та регіонів України; Управління (відділи) освіти; Національний центр «Мала академія наук України»; Київська МАН України; Луганська МАН України; Київський обласний КПНЗ «МАН учнівської молоді»; Рівненська МАН України; Харківська МАН України; Херсонська МАН України; КЗ Фастівської міської ради «Центр інноваційних освітніх технологій»; навчальні та позашкільні заклади освіти; заклади професійно-технічної та вищої освіти. Так у 2020 році діючими є 256 угод про співробітництво із закладами загальної середньої освіти з міста Києва та областей: Київська, Житомирська, Чернігівська, Вінницька, Полтавська, Сумська, Дніпропетрівська, Закарпатська, Одеська, Рівненська.

Задля успішної реалізації програми «Обдарована особистість» працівниками ННПОТ спільно з науковцями факультетів та НТБ НАУ для учнівської молоді розроблено: план проєктів (заходів) [2]; перелік тренінгів [4]; наукових лекцій [5]; майстер-класів [6]; вебінарів; план роботи науково-технічної бібліотеки НАУ [2]; тематику практичних заняття в наукових лабораторіях університету; консультування та рецензування науково-дослідницьких робіт Всеукраїнського конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт учнів-членів МАН України [2].

Просвітницькі проєкти (заходи), що реалізуються в межах програми «Обдарована особистість» сприяють:

- науково-дослідницькій діяльності учнів;
- їхньому інтелектуальному, духовному, творчому розвитку;
- професійному самовизначенню та професійному зростанню;
- мобільності самовизначення у світі професій;
- швидкій адаптацію до професійної освіти;
- підготовці до навчання у вищій школі, до загальнодержавного ЗНО, до ДПА у закладах освіти;
- мотивації до навчання у вищій школі;
- правильному вибору професії;
- розвитку професійного інтересу тощо.

Найбільш масовими проєктами (заходами) є

Всеукраїнський поетичний конкурс «Білий голуб» [7];

– Всеукраїнські олімпіади Національного авіаційного університету для професійної орієнтації вступників на основі повної загальної середньої освіти [8];

- консультування та рецензування робіт МАН [2];
- Дні НАУки [9];

- майстер-класи [6];
- Міжнародна науково-практична конференція молодих учених і студентів «Політ. Сучасні проблеми науки» [10];
- профорієнтаційні конференції (вебінари) для учнів та батьків;
- Пробне ЗНО [11];
- курси підготовки до ЗНО [12];
- Літня школа [13];
- Економіко-математична школа [14];
- Екологічна школа [14];
- Аерокосмічна школа [14];
- Школа країнознавства і туризму [14];
- навчальні заняття на тренажерах і в наукових лабораторіях;
- Дні відкритих дверей;
- Ярмарки професій;
- навчальні екскурсії;
- наукові лекції [5];
- тренінги [4];
- Освітній марафон «Навчання і розвиток» [15];
- тематичні профорієнтаційні уроки;
- профорієнтаційне консультування;
- профорієнтаційне опитування (соціологічний вимір) [16];
- виставки-презентації діяльності НАУ;
- свято «Шлях до зірок»;
- свято «НАУ збирає друзів»;
- тренінги з підготовки до ЗНО [17].

Список використаних джерел

1. URL: <https://nau.edu.ua/ua/menu/navchalni-pidrozdili/institutes/institut-pislya-diplomnogo-navchannya/> (дата звернення: 21.02.2020).
2. URL: http://iiot.nau.edu.ua/images/docs/Coum/proektu_NAU.pdf (дата звернення: 21.02.2020).
3. URL: <http://iiot.nau.edu.ua/index.php/institut/normativni-dokumenty> (дата звернення: 20.03.2020).
4. URL: <http://iiot.nau.edu.ua/images/docs/Coum/Treningi.pdf> (дата звернення: 20.03.2020).
5. URL: <http://iiot.nau.edu.ua/images/docs/Coum/lekcii.pdf> (дата звернення: 20.03.2020).

6. URL: <http://iiot.nau.edu.ua/images/docs/Coum/Maister-class.pdf> (дата звернення: 20.03.2020).

7. URL: <http://iiot.nau.edu.ua/index.php/component/content/article/11-slideshow/23-vseukrajinski-olimpiadi-nau?Itemid=211> (дата звернення: 20.03.2020).

8. URL: <http://iiot.nau.edu.ua/index.php/nauka/vseukrainski-olimpiady-nau> (дата звернення: 20.03.2020).

9. URL: <http://iiot.nau.edu.ua/index.php/nauka/naukovi-osvitni-profproekty/dni-nauky> (дата звернення: 20.03.2020).

10. URL: <http://iiot.nau.edu.ua/index.php/naukova-robota/konferentsii> (дата звернення: 20.03.2020).

11. URL: <http://iiot.nau.edu.ua/index.php/nauka/naukovi-osvitni-profproekty/dni-nauky-2> (дата звернення: 20.03.2020).

12. URL: <http://iiot.nau.edu.ua/index.php/nauka/pidhotovka-do-zno/pravylyl-rhуiomy> (дата звернення: 22.03.2020).

13. URL: <http://iiot.nau.edu.ua/index.php/nauka/naukovi-osvitni-profproekty/litnia-shkola> (дата звернення: 22.03.2020).

14. URL: <http://iiot.nau.edu.ua/index.php/nauka/naukovi-osvitni-profproekty/naukovi-shkoly> (дата звернення: 22.03.2020).

15. URL: <http://iiot.nau.edu.ua/index.php/component/content/article/12-slideshow-2/31-osvitnij-marafon-navchannya-i-rozvitok?Itemid=211> (дата звернення: 22.03.2020).

16. URL: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfSfEdWoC1FCH8YGvOx5NfXqO9lxeqNyFSxh4KVTGuebtUbPA/viewform> (дата звернення: 22.03.2020).

17. URL: <http://iiot.nau.edu.ua/index.php/nauka/naukovi-osvitni-profproekty/treninhy-do-zno-2020> (дата звернення: 22.03.2020).

Наукове видання

Наталія Петрівна Муранова
Олена Станіславівна Волярська
Людмила Йосипівна Літвінчук

**ІДЕЇ ФІЛОСОФІЇ ПРОСВІТНИЦТВА
В УКРАЇНСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ КОНТЕКСТІ**

МОНОГРАФІЯ

Підписано до друку 12.07.20. Зам. №12-07(1)/20.
Формат 60x84/16. Обл. вид. арк. 9,33. Наклад 150 прим.
Друк ТОВ «НВФ «Славутич-Дельфін».
пр-т Космонавта Комарова, 1.