

Антропологічні виміри сучасної освіти

В статті зазначено, що наприкінці 60-х і початку 70-х років ХХ ст. педагогічна теорія переживала гостру кризу своїх основ. З'ясовано, що відбулося повернення до філософської антропології як до тієї основи, яка у змозі забезпечити педагогічну науку категоріальними й методологічними засобами вивчення людини в освітньому процесі. Антропологічний поворот в освітній парадигматиці представлений яскраво передусім, у філософській культурі європейських країн.

Ключові слова: освіта, парадигма, антропологічний поворот, людина, цивілізаційна парадигма освіти.

Utyuzh I.G., doctor of Philosophy, professor of chair of philosophy, Zaporozhye National University (Ukraine, Zaporozhye), ytyh13@ukr.net

Anthropological measurements of modern education

The article "Anthropological measurements of modern education" states that in the late 60s and early 70s century pedagogical theory experienced a severe crisis of its bases. The philosophical concept which was the paradigm of pedagogical knowledge in the postwar period, namely the spiritual and historical concept of W. Dilthey and his followers (G. Nolte, primarily) and was stored as a paradigm until the mid-60s, has been criticized and replaced by other questions of the nature of the pedagogical relationship and the objectives of pedagogy.

It was found that there was a return to philosophical anthropology as to the framework that is able to provide teaching science by categorical and methodological tool for studying human learning process. Anthropological turn in educational paradigm is clearly presented in the philosophical culture of European countries: by the traditions of philosophical anthropology, by the anthropological approach to interpersonal communication, by the psychological and socio-psychological aspects of human existence that give rise to the formation of people-oriented paradigm.

Keywords: education, paradigm, Anthropological turn, educational space, civilization paradigm of education.

Утюж І.Г., доктор философских наук, профессор кафедры философии, Запорожский национальный университет (Украина, Запорожье), ytyh13@ukr.net

Антропологические смыслы современного образования

В статье отмечается, что в конце 60-х и начале 70-х годов педагогическая теория переживала острый кризис своих оснований. Определено, что осуществился поворот к философской антропологии как к тому основанию, которое в состоянии обеспечить педагогическую науку категориальными и методологическими средствами изучения человека в образовательном процессе.

Ключевые слова: образование, парадигма, антропологический поворот, человек, цивилизационная парадигма образования.

Само собою зрозуміло, що образ людини, який розвивається в різних філософських антропологічних концепціях, далеко не тотожний. Кожна з них виділяє певні сторони людського буття – страху, любові, комунікабельності, відкритості світу, духовності його саморозуміння, турботі, символічній або інтеракціоністській природі, творчій діяльності і т. д. Ця суперечність людиноцентристських концепцій розглядається як симптом розумової кризи в питанні про те, ким є людина.

Переконані, що філософське розуміння людини формують нові смисли, задає нові орієнтири в трактуванні людини, яке здатне стати й стає ядром для педагогічного сприйняття людини. Тому парадигма людиноцентризму в освіті – це відповідь на питання сучасності. Далі спробуємо подати інтерпретації смислів сучасної освітньої парадигми в людиноцентристському тлумаченні.

Даною проблемою займалися такі дослідники, як О. Огурцов, В. Платонов, М. Романенко, М. Полани, О. Маркова, О. Савченко та ін.

Метою статті є визначення антропологічного повороту в освітній парадигматиці у філософській культурі європейських країн.

Наприкінці 60-х і початку 70-х років ХХ ст. педагогічна теорія переживала гостру кризу своїх основ. Та філософська концепція, яка складала парадигму педагогічного знання в післявоєнний період, а саме духовно-історичистська концепція В. Дільтея і його послідовників (Г. Ноль, насамперед), і зберігалася як парадигмальна аж до середини 60-х років, була піддана критиці й стала заміщатися іншими постановками питання про сутність педагогічних відносин і завдання педагогіки. Можна сказати, що в цей період за-

хідноєвропейська освітня концепція (і особливо німецька) витримує кризу й починають поширюватися інші підходи, які претендують на парадигмальне значення і для теоретичної педагогіки, і для педагогічної практики. Духовно-історичистська парадигма освіти відходить на периферію філософського й педагогічного дискурсу, її місце займають інші концепції, які висувають принципово нові підстави парадигмальних орієнтацій освіти.

Критика філософії В. Дільтея й Г. Ноля йшла під прапором необхідності «реалістичного повороту», урахування досягнень англо-американської філософії, які варто імпортувати в континентальну, зокрема в німецьку філософію. Сам цей «імпорту» здійснювався в різних напрямках і призвів до формування цілого букета нових філософських концепцій освіти. Якого ж роду ці концепції?

По-перше, на противагу духовно-історичистській філософській концепції освіти, яка підкреслює принципову відмінність між гуманітарними й природничими науками, наприкінці 60-х років починає утверджуватися переконання в тому, що наука єдина, що не можна будувати «китайську стіну» між методологією природничих і гуманітарних наук. У ці роки відбувається ніби повернення до теорії «уніфікованої науки», до позитивістських бачень єдиної, дослідної науки.

По-друге, група континентальних філософів освіти спробувала висунути як парадигму педагогічної науки критичну теорію (назвемо серед них К. Молленхауера Х. Бланкертца, В. Лемперта, В. Клафки). Уже в 1972 році в книзі К. Молленхауера «Теорії процесу виховання» зовсім явною є відмова, з одного боку, від духовно-гуманітарної парадигми освіти, а з іншого – від орієнтації на побудову емпіричної філософії. Пізніше ця група розпалася, оскільки одні з них (наприклад, В. Клафки) звернулися до критичного раціоналізму К. Поппера як філософської концепції, яка дозволяє осмислити й виявити підстави педагогічного знання, інші (зокрема й сам К. Молленхауер) стали на бік ідеї емансипації як центральної для педагогіки, пов'язавши її зі спадщиною Франкфуртської школи й ідеями Ю. Хабермаса. [1].

По-третє, відбулося повернення до філософської антропології як до тієї основи, яка у змозі забезпечити педагогічну науку категоріальними й методологічними засобами вивчення людини в освітньому процесі. Відразу ж треба сказати, що філософська антропологія існувала до кінця 60-х – початку 70-х років ХХ ст., що вже робились спроби застосувати її поняття до педагогіки. Однак і самі ці спроби, і різні варіанти філософської антропології залишалися в тіні й не висувалися як парадигма для педагогічного знання й педагогічного співтовариства. Із середини 70-х років погляди теоретиків педагогіки звернулися до філософської антропології і вона стала сприйматися як зразок для постановки завдань і вирішення проблем педагогічної науки. Антропологічний поворот в освітній парадигматиці представлений яскраво передусім, у філософській культурі європейських країн. Традиціями філософської антропології, антропологічним підходом до міжособистісних комунікацій, до психологічних і соціально-психологічних аспектів людського буття, які породжують в освіті парадигму людиноцентризму. Наголосимо, що формування людиноцентристського концепту освітніх парадигм відбувається саме в ті роки, коли цілий ряд постмодерністів оповістили про «смерть людини» (відома теза М. Фуко), коли структуралізм і постструктуралізм у соціально-філософській і педагогічній думці звертався скоріше до безособових інституціональних структур, які не припускали ні уваги до людини як осередку соціального буття, ні включення в об'єкт свого дослідження антропологічних характеристик. Суб'єктивність для них тотожна інтерсуб'єктивності, характеристики людського існування – апріорним екзистенціалом страху, любові, бездомності та ін. Філософська антропологія замінялася або фундаментальною онтологією, або структуралізмом, що відкрито виступав проти антропологічного підходу (можна згадати Л. Альтюссера з його критикою антропологізму).

Антропологічний підхід у філософії у 80-ті роки поступово зміщався на периферію філософського знання, хоча він, знайшовши своє застосування й поширення в педагогіці, культурології, психології, одержав новий погляд. На відміну від акценту на безособові інституційні структури, антропологічний підхід безпосередньо пов'язаний з номіналізмом у соціально-філософській думці, оскільки для нього, незалежно від людського буття й поза ним (людських взаємин, дій людини), не існує соціальної реальності [1]. Структуралістський же підхід, виокремлюючи незалежне й самостійне побутування соціальних структур, передусім структур мови, являє собою прояв реалізму в соціально-філософській думці, бо для нього соціальна реальність існує сама по собі, вільно від індивідуальних людських дій. Ця розбіжність мала й має принципове методологічне і світоглядне значення, задаючи зовсім різні системи відліку для розуміння проблем людського буття й міжособистісних відносин. Для структуралізму людина – це лише маріонетка й виконавець безособових соціальних структур, для філософської антропології вона – активний діяч, відповідальний і за свою долю, і за соціальні структури, які виникають лише завдяки та в її власній діяльності.

Отже, як це не парадоксально, саме в ту епоху, яку постмодерністи проголосили епохою «смерті людини», формуються людиноцентристський контекст освітніх парадигм, що висуває на перший план такі поняття, як «зустріч», «турбота», «наставляння», «настрій» та ін.

Цивілізаційно-культурний дискурс усвідомлення сутності людини репрезентує пошук міри індивідуально-особистісного й соціокультурного початків у людині. Традиція підходу до вивчення людини як бінарної, природно-духовної істоти представлена в роботах М. Бердяєва [3], С. Франка [5], М. Романенко [4] та інших авторів. М. Бердяєв характеризує людину як точку перетинання двох світів, природа якої двоїться та у свідомості якої перемагає то одна, то інша природа. [3, с. 296]. У сучасній філософській думці, за переконанням О. Маркової, відбувся своєрідний «антропологічний переворот», коли змінилося розуміння співвідношення тілесного й духовного, біологічного й соціального в людині, коли людина розглядається не належною двом світам – світу природи й світу культури, а цілісною людиною, чия душа й тіло взаємозалежні найтіснішим чином [6].

Вирішення питання про сутність людини задає ціннісно-освітню парадигму. Припущення, що природа людини – це зло, приводить до практико-педагогічної діяльності, яка прагне зламати її злу волю (І. Герbart). Якщо визнається, що людина за своєю природою ні добра, ні зла, то педагогіка формує людину як головну функцію суспільної системи (Дж. Локк). Людина, одбарована від народження ідеями блага й чесноти, має потребу в педагогічній свободі заради розвитку (Ж. Ж. Руссо). Концепція людини, яка стверджує, що вона містить у собі ідеї і добра, і зла, породжує педагогічну практику звільнення від зла й культивування доброти.

Сучасний етап розвитку освіти збігся з переосмисленням пізнавально-діяльного бачення людини, коли філософія звертається до її живого існування, яке наділене цією зовнішністю, цим характером, цією статтю, смаком, бажанням і т.п. в аспекті постметафізичного мислення. У міркуванні з даного питання звернемося до ідей М. Шелера [7] про сутність людини. Науковець стверджує, що, незважаючи на величезну кількість знань про людину, ніхто не знає, хто вона така, і при всіх своїх численних дослідженнях людство випустило з уваги власне людину.

На думку М. Шелера [7], якраз через кризу традиційного образу людини, рефлексивно усвідомлюваного як криза самої себе, постає специфічне завдання – шукати ідентичність особистості. Людина опановує своє буття через інших, але вона пізнає його й безпосередньо сама в собі. Що ж це означає – бути самою в собі, бути відкритою для себе й іншого? Людина не зумовлюється винятково тим, що вона відчуває та що з нею трапляється; вона не до кінця віддана у владу цих подій, але своїми діями здатна впливати

на неї, що відбувається. Людина досягає себе в дії як носій і ініціатор своїх учинків і передбачається ними.

У цьому контексті важливим є питання про зв'язок між дією й суб'єктом як ініціатором цієї дії. Усяка осмислена дія деяким чином цілеспрямована. Якщо звернутися до різних способів виконання людської дії відносно їх цілеспрямованості, то між цілями виявиться істотна відмінність. Зв'язок між суб'єктом і його дією з'являється як розрізнення, яке сприяє скасуванню жорсткої опозиції, що виникла в результаті декартівського протиставлення «свідомості» й «зовнішнього світу». Суб'єкт сам визначає себе і своє буття, переслідуючи різні цілі.

Для більш точного з'ясування, де виділяється особистісне буття суб'єкта, необхідно ввести поняття «цільової настанови», що окреслює якісну ідентифікацію суб'єкта – те на що в цілому орієнтована людина у своєму житті. Становленню фактично підходить конститутивний процес «Я», тобто ключовий процес, або визначення, формування «я». Іншими словами, якісній ідентифікації та суб'єктові, який проявляється в самовизначенні, відповідає реальний конститутивний процес з боку «я». «Я» відчуває себе певним чином включеним у свої дії і як суб'єкт особистості людини відчуває себе тоді, коли усвідомлює, що він розпадається собою, або володіє собою.

У традиції античності людина сприймалася як істота, яка налаштована на якусь мету, як таке завершення існування, яке неможливо довільно передбачити, його можна тільки виявити. Жолудь за своєю сутністю орієнтований на те, щоб стати дубом – такий знаменитий аристотелівський приклад. Внутрішній образ, який робить жолудя тим, що він є, одночасно ніби спрямовує його на мету, а саме на те, щоб стати зовсім розвиненим жолудем і потім – дубом. У людині цей процес відбувається також, з одним тільки розрізненням, яке полягає в тому, що людина може міркувати й вирішувати; і в людині теж є своя доля, що є її здійсненням, але, на відміну від жолудя, людина може за допомогою своїх інтелектуальних і вольових дій досягти своїх цілей або пропустити їх. Те, у чому є мета, з'ясовує сама людина.

Яке життя ми повинні вести, щоб відповідати нашому людському буттю? Відповідь стосується питання про сумірність і тим самим – зобов'язань. З огляду на самосвідомість особистості, її буття й дії набувають самоцінної якості, результат і мета якої збігаються із самим виконанням дії, вимір якої не може бути вираженим за допомогою однієї лише рефлексії про суб'єкта як ініціатора власних дій.

Людина почуває себе подавленою або піднесеною, і тому світ є для неї дружлюбним або ворожим. Тут ми знову стикаємося з духовним формуванням інтенціональності, яка виявляється у взаємодії пасивності й активності, залежності і свободи. Духовність особистості означає при цьому, насамперед, діяльність і відкритість. В основі стану здатності лежить онтологічна – фундаментально буттєва – відкритість суб'єкта сукупності дійсності, а тому і його споконвічна позиція у відносинах зі світом.

Така кореляція між структурою самоприналежності особистості і її звертанням до певних цінностей і мотивів приводить до того, що, з одного боку, усяке рішення особистості вказує на відповідну прихильність до позиції, виходячи з якої суб'єкт ініціює свої звернення; з іншого – особистість покладається сама на себе у своїх рішеннях. Загальна картина інтеграції особистості в дії завжди повинна враховувати факт транзитивної додатковості: інтеграція доповнює трансцендентність, яка реалізується за допомогою самовизначення й середовища. У цій площині людська дія є усвідомленою відповіддю на цінність за допомогою вирішення, або вибору.

Особистісний розвиток може бути зрозумілим як реалізація індивідом своєї потенційної універсальності, як зародження людини в індивіді. Становлення людини знаходить форму втілення себе у світі – самовизначення. Суб'єктивна цілісність людини є її смисловою цілісністю. Прагнення показати єдність різноманітних аспектів людського буття викликало появу поняття «життєвий простір особистості»,

але плуцмачіться нами як сукупність індивідуальних цінностей і смислів, як простір життєдіяльності людини – актуальний і потенційний, що охоплює минуле, сьогодення й майбутнє. У можливості наблизитися до власної цілісності, змінившись самою й переборюючи розрив з іншими, М. Полані вбачав призначення освіти [9, с. 159].

Феноменологічна трансформація поняття «освіта» походила від загального до часткового, від первісного розуміння цілісності людини і її людяності до виділення знаннєвої компоненти й освіченості людини, а потім – професіоналізації знання [10, с. 53 – 58]. Ця трансформація й тенденція вичленювання окремих компонентів в освіті історично зумовлена й пов'язана, передовсім, з необхідністю включення знання в технологічний процес виробництва, а також з потребою пошуку міри відповідності раціонального й позараціонального в житті людського співтовариства, і служить способом маніпулювання людською сутністю. Ця практика стала причиною для занепокоєння й підставою для розробки людиноцентристської концепції сучасних парадигм в освіті.

Розглядаючи освіту як складну систему організації життєвого простору людини, з'ясуємо, чи впливає її зміст на сутність людини, розвиток її особистості. Життя в реальності знаку, гри смислів сучасного світу породжує множинність підходів до проблеми цілісності людини. Можна виділити дві позиції, які різняться відповіддю на питання про можливість цілісності. Перша випливає з того, що в ситуації сучасної постнекласичної раціональності тенденція «розсіювання», розосередження, «диференціації» усунула проблему цілісності, яка полягає в тому, що є тільки постійний пошук себе, але немає себе єдиного. Людське «Я» розпалося на «фрагменти й шматки» (Р. Рорті), бо не створюється «чистою свідомістю», а трансцендентальне постулювалося місцем мінливому, тимчасовому. Оскільки інформаційний потік знакових смислів захльостує людину, а її життя стає процесом перманентного вибирання, то й сама людина зникає як данність у цьому потоці.

Друга позиція спричинена тим, що універсальність сутності тому й універсальна, що не може бути змінена в принципі. Наскільки б своєрідними не представлялися варіанти розвитку людських доль, вони, проте, цілком спонтанно й природно зосереджуються біля джерела загальних закономірностей, правил і приписів. Цей принцип стосується й розвитку людини від примітивних, обмежених форм існування до реалізації закладених у ній потенцій і прояву їх у всій повноті.

Закони Всесвіту й сама світобудова об'єктивні, і логіка нашого буття співзвучна логіці буття всесвітнього, між якими виникає резонанс, в іншому ж випадку – дисонанс на взаємодія. У єдиній інформаційно-енергетичній системі, де діють саморегулюючі закони, покликані підтримати вічно мінливу сталість, розрізняються лише рівні організації буття: речовина, поле, енергія і т. д. Але світ рухається, надаючи щоразу шанс здійснити прорив до нових вимірів власного буття. Стабілізація неавтоматичних зв'язків дій через функціональне переплетіння їхніх наслідків, констатує Ю. Хабермас, зумовлює їхню інтегрованість, системність [11, с. 162]. Ця позиція розділяється й автором дисертаційного дослідження, оскільки розглядається як цілісність людини самоутворення її сутності.

Якість цілісності в юнгівському розумінні фіксується словом «самість», що являє собою архетипічний образ людського потенціалу і єдності особистості як цілого. К. Ясперс стверджував, що «людина – істота, яка не тільки є, але й знає, ким є... Вона – істота, яка не може бути повністю пізнаною як буття, але ще вільно вирішує, що вона є; людина – це дух, ситуація справжньої людини – її духовна ситуація» [12, с. 289 – 290].

Індивідуум, як свідчить саме слово, є межа дроблення, те, що більше не можна розділити й за межами чого порушується власне цілісність людської істоти. Індивідуальне побутування засновано на контрасті – протилежності, розрізненні загальних властивостей і індивідуальних, створюючи напружену ситуацію відособленого буття, яке складається з відторгнення іншого, його заперечення, що

відповідає відмові бути поглиненим, зламаним, знищеним іншим – «я – для – себе».

Особистість же людини має інше походження, вона не відрізняється від іншої особистості контрастом, протилежностями, самоствердженням, а навпаки, шукає подоби з іншими за допомогою проектування себе. Цей проектно-функціональний підхід до усвідомлення особистості включає такі положення: дуалізм людської природи; немінучість внутріособистісного конфлікту і його творча міць; здатність людини вибирати й жити за зробленим вибором; спроможність творити й еволюціонувати на підставі власної проектної активності й міркувань із приводу продукування нового. Процес становлення й розвитку особистості входить у єдиний творчий процес Природи й подібно до всіх форм природи має еволюційний характер.

Здатність формувати історію власного буття, іманентно властива людині, містить у собі можливість реалізовувати різноманітні форми активності, зразки яких втілюються в ціннісних, духовних категоріях культурно наповненого простору життя індивіда. В. Франкл, який досліджував природу смислу людського буття, думав, що самоактуалізація людини не є її кінцевим призначенням, а, як і щастя, це тільки результат, наслідок втілення смислу. Якщо людина має намір актуалізувати себе замість смислу, то сенс самоактуалізації втрачається. Лише тою мірою, у якій людині вдається здійснити смисл, який вона знаходить у зовнішньому світі, вона реалізує й себе [5, с. 58 – 59]. Отже, для виходу на особистісний рівень регуляції необхідно, щоб смисли й цілі діяльності відповідали моральним імперативам. Конкретизуючи цей підхід, В. Франкл звертається до ідей К. Ясперса, який вважав, що людина стає тим, чим вона є, завдяки справі, яку вона робить, і до А. Маслоу, який убачав можливість самоактуалізації в захопленості важливою роботою.

На нашу думку, саме активність індивіда й система переваг, яка народжує смисли його буття, виступають векторами, що утворюють структуру інформаційної матриці освітнього процесу людини. Системоутворювальними підставами, які формують інформаційну матрицю освіти, є аксіологічні засади (цінності, ціннісні смисли, цілі), що включають рефлексію суб'єкта й зумовлюють вибір дій індивідом. Вибір є одночасно процесом, діяльністю, результатом, а також засобом освіти – ціннісно-орієнтованим, змістовним, предметним. Таким чином, чим ширше освітні дії опираються на внутрішню сферу особистості, тим вищий результат освіти (навчання, виховання).

Як висновок вище викладеного, зазначимо, що цивілізаційний контекст природи освіти в її розумінні означає відкриття й утвердження «Я» індивіда в становленні здатності бути «причиною себе» («із чого», «за формою чого», «у силу чого», «в ім'я чого»), навчаючись. Це пояснює, чому освіта відкрита потенційно, і межі освіченості задає сама людина. Який буде світ – обивательськи привласнюючий чи особистісно значимий, створюваний, – це є цивілізаційна міра свободи вибору в транзитивному просторі відповідальної людини.

Список використаних джерел

1. Огурцов А. П. Образы образования. Западная философия образования. XX век. / А. П. Огурцов, В. В. Платонов – СПб.: РХГИ, 2004. – 520 с.
2. Adorno Th. Jargon der Eigentlichkeit. 7 Aufl. Frankfurt? 1974. – 121 p.
3. Бердяев Н. А. Смыслы творчества. / Н. А. Бердяев. – М.: Политиздат, 1989. – 312 с.
4. Романенко М. І. Гуманізація освіти: концептуальні проблеми та практичний досвід. Наукова монографія [Електронний ресурс] / Романенко М. І. – Дніпропетровськ, Видавництво «Промінь», 2001. // Режим доступу: <http://doippo.iatp.org.ua/text/Rom-Monogr-Humanizm.htm>
5. Франк С. Л. Духовные основы общества. / С. Л. Франк. – М.: Республика, 1992. – 510 с.
6. Маркова О. Ю. Идеальные модели и реальность образовательного процесса (Социально-филос. анализ): автореф. дис. ...

д-ра филос. наук / О. Ю. Маркова. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. гос. ун-та, 2001. – 33 с.

7. Шелер М. Проблемы социологии знания / М. Шелер, – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2011 – 320 с.

8. Шелер М. Формы знания и образование // Избранные произведения. / М. Шелер, – М.: Издательство «Гнозис», 1994. – 443 с.

9. Полани М. Личностное знание. На пути к посткритической философии. / М. Полани. – М.: Б.и., 1985. – 344 с.

10. Штурба В. А. Васильев С. С. Феноменология образования: монография / В. А. Штурба, С. С. Васильев. Краснодар: Кубанский гос. ун-т; Просвещение – Юг, 2010. – 203 с.

11. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие. / Ю. Хабермас – СПб.: Наука, 2000. – 380 с.

12. Ясперс К. Смысл и назначение истории./ К. Ясперс. – М.: Политиздат, 1991. – 527 с.

References

1. Ohurtsov A. P. Obrazy obrazovaniya. Zapadnaia fylosofiya obrazovaniya. XX vek. / A. P. Ohurtsov, V. V. Platonov – SPb.: RKHNY, 2004. – 520 s.

2. Adorno Th. Jargon der Eigentlichkeit. 7 Aufl. Frankfurt? 1974. – 121 p.

3. Berdiaev N. A. Smysly tvorchestva. / N. A. Berdiaev. – М.: Polytyzdat, 1989. – 312 s.

4. Romanenko M. I. Humanizatsiia osvity: kontseptualni problemy ta praktychni dosvid. Naukova monohrafiia [Elektronnyi resurs] / Romanenko M. I. – Dnipropetrovsk, Vydavnytstvo «Promin», 2001. // Rezhym dostupu: <http://doippo.iatp.org.ua/text/Rom-Monogr-Humanizm.htm>

5. Frank S. L. Dukhovnye osnovy obshchestva. / S. L. Frank. – М.: Respublyka, 1992. – 510 s.

6. Markova O. Yu. Ydealnye modeli y realnost obrazovatelnoho protsessa (Sotsyalno-fylos. analiz): avtoref. dys. ... d-ra fylos. nauk / O. Yu. Markova. – SPb.: Yzd-vo S.-Peterb. hos. un-ta, 2001. – 33 s.

7. Sheler M. Problemy sotsyolohyy znaniya / M. Sheler, – М.: Ynstytut obshchehumanytarnykh yssledovaniy, 2011 – 320 s.

8. Sheler M. Formy znaniya y obrazovanye // Yzbrannyye proyzvedeniya. / M. Sheler, – М.: Yzdatelstvo «Hnozy», 1994. – 443 s.

9. Polany M. Lychnostnoe znanye. Na puty k postkrytycheskoi fylosofiyy. / M. Polany. – М.: B.y., 1985. – 344 s.

10. Shturba V. A. Vasylev S. S. Fenomenolohiya obrazovaniya: monohrafiya / V. A. Shturba, S. S. Vasylev. Krasnodar: Kubanskyi hos. un-t; Prosveshchenye – Yuh, 2010. – 203 s.

11. Khabermas Yu. Moralnoe soznanye y kommunykativnoe deistviye. / Yu. Khabermas – SPb.: Nauka, 2000. – 380 s.

12. Yaspers K. Smysl i naznachenye istorry./ K. Yaspers. – М.: Polytyzdat, 1991. – 527s.

* * *