

**О.О. ДОЛЬСЬКА**, канд. філос. наук, доцент, НТУ «ХПІ»

## **ДІАЛОГІЧНА РАЦІОНАЛЬНІСТЬ В СУЧАСНІЙ ОСВІТІ ЯК АЛЬТЕРНАТИВА ІНСТРУМЕНТАЛЬНІЙ РАЦІОНАЛЬНОСТІ**

Стаття присвячена одній з актуальних проблем сучасної парадигми освіти – проблемі діалогу. Стара парадигма будувалася навколо моделі «монологічного розуму», що привело до домінування в освіті монологічної моделі співпраці з учнями. Сучасна парадигма спирається на комунікативну раціональність, основною формою якої є діалог. Прикладом активного використання цієї форми є присутність в освіті евристичного діалогу. Активне вживання цієї форми в освітніх практиках сприяє ствердженню в освіті діалогічної раціональності.

Ключові слова: освіта, монологічний розум, діалог, евристичний діалог, діалогічна раціональність

Статья посвящена одной из актуальных проблем современной парадигмы образования – проблеме диалога. Старая парадигма строилась вокруг модели «монологического разума», что привело к доминированию в образовании монологической модели работы с учениками. Современная парадигма опирается на коммуникативную рациональность, основной формой которой является диалог. Примером активного использования этой формы в практике образования является наличие эвристического диалога. Активное использование этой формы в практике образования способствует утверждению в образовании диалогической рациональности. Ключевые слова: образование, монологический разум, диалог, эвристический диалог, диалогическая рациональность.

The article is dedicated to one of the actual problems of the modern paradigm of the formation – a problem of the dialogue. Aging paradigm was built around model «monologism's of the reason» that lead to dominance in formation monologism's model of the work with pupil. The Modern paradigm rests in communication rationality, which the main form is a dialogue. The Example of the active use of this form in practical person of the formation is presence of the heuristic dialogue. Active use of this form in practical person of the formation promotes statement in formation to dialogue's rationality.

Keywords: education, monologism's reason, dialogue, heuristic dialogue, dialogue's rationality.

**Загальна постановка проблеми.** Обговорення теми розуму та її значення для освіти свідчить про перспективи, які розгортає перед нами філософія освіти. Її головний предмет – формування цілісної соціально-духовної особистості – перехрещується із головним предметом філософії – людиною. В сучасній освіті унаочнюється тенденція переходу до використання різноманітних форм навчання з використанням технічних засобів. Мова йде, перш за все, про такі форми роботи, з яких виключається «жива» взаємодія між викладачами, студентами, вчителями та учнями. В ХХІ ст., столітті техніки, високих технологій, столітті машин ми повсюди зіштовхуємося з інструментальною раціональністю, що не минуло й поле освіти. Використання технічних засобів є закономірним процесом в

технократично орієнтованому суспільстві. Однак центром навчання, його «серцем» була і повинна залишитися подія зустрічі викладача із студентом, учителя з учнем як основної форми навчання, виховання, духовного росту людини. Що ж повинно виступати альтернативою інструментальній раціональності, щоб зберегти те, що сприяє не тільки росту особистості, але й людяності, духовності?

Про розум та його роль в освіті писали Платон, Аристотель, Бердяєв, Фромм, Шелер, Плеснер, Гелен. Освіта в цьому випадку розцінюється як створення людини, що є складовою частиною всього соціуму і який удосконалює соціум своєю духовністю. Розумна людська особистість як буття цілісність убачає в розумі ще й проблески духу, вважаючи обмеженим розуміння людини тільки лише як речі. Платон говорить, що «ні мудрість, ні розум ніколи б, зрозуміло, не могли б виникнути без душі» [6, с.30], без того, що згодом стали розуміти як прояв духу. Людина співвідноситься з духом через самоосвіту й через освіту. «Наші предки вкладали в зміст слова «освіта» створення образу людини, подібного до Бога або, принаймні, до того прагнучого» [4, с.7]. Платон вживає саме термін «освіта». Він уподібнює людську природу відносно освіченості й неосвіченості стану в'язня або людини, що вийшла на світло з печери. Світло стає символом прилучення до буття й до істини. Цікаві епістемологічні знахідки цього терміна. Словники дають тлумачення освіти саме через прилучення до світла. Так в словнику І.І. Срезневського освіта тотожна первісному акту передачі світла в прямому і в переносному, духовному сенсі. Серед величезного фактичного матеріалу, що дає Срезневський, залучають своєю силою й красою слова Івана Грозного: «Є у вась в будинку вчитель серед вась, великий светильник Кириль; і на його гробъ повсегда зрите й отъ його завжди просвещаетесь» [8, с.1566].

Освіта стає вже не просто атрибутивною характеристикою індивіда, набираючи риси моральної чесності, а надіндивідуальним зобов'язанням й обов'язком перед наступними генераціями людей. Саме в цьому Фихте бачив покликання вченого [16]. Г.Х. Гадамер відзначав, що поняття освіта (Bildung) у німецькій традиції найтіснішим образом пов'язане з поняттям культури й означає в остаточному підсумку специфічний спосіб перетворення природних задатків і можливостей. Освіта в основному «визначає наслідок процесу становлення, а не сам цей процес, відповідає розширеному переносу значення становлення на буття» [2, с.20]. Гадамер підкреслює, що «освіта» тотожно грецькому слову «physis» [2, с.20].

З опорою на такий підхід, критерієм освіченості стає прагнення до саморозвитку, до досягнення «особистих» висот. Якщо людина займається самоосвітою, то «це не просто член людського суспільства; тут, на нашій

Землі, за короткий проміжок відведеної йому життя він, завдяки вихованню, стає визнаним членом вічного ланцюга духовного життя як такому, якому властиві більш високий громадський порядок. Безсумнівно також і те, що до прозріння цього більш високого громадського порядку його повинна привести освіта (Bildung), що прагне охопити цілком всю його сутність і підвести до образу морального світопорядку, якого тут ніколи не буває, але який повинен стати вічною, визначеною своєю власною самодіяльністю» [16, с.44].

Однак у сучасному суспільстві людину всі частіше позначають не як Homo Sapiens, а як Homo faber, що редукує розум як первинну характеристику людини до простої, чисто інструментальної ознаки. Ідея «Homo faber» заперечує особливу специфічну здатність людини до розуму. «Все духовне та щиросердечне розуміється < у цьому випадку >, виходячи з потягів, відчуттів органів почуттів та їхніх генетичних дериватів», – пише М. Шелер [11, с.80]. З опорою на таке розуміння людини, сама вона уявляється як істота, що визначається винятково потягами. Сама ідея «Homo faber» формується в період індустріалізації суспільства й представлена в натуралістичних, позитивістських, окремих прагматичних навчаннях, що виростають із «поділу» людини на «суб'єкт» й «об'єкт». Сучасне суспільство пропонує нову версію Homo faber – людини-киберга, або постлюдини, тим самим продовжуючи й розвиваючи тему людини, що робить, будує, діє. «Постлюдина (posthuman) – це предок людини, модифікований у такій мірі, що вже не є людиною. Багато хто із трансгуманістів прагнуть бути постлюдиною» [7, с.98].

Філософія освіти намагається знайти обґрунтування такому феномену. Редукція розуму до простого інструменту, на якому наполягав прагматизм, полягає в установці виконувати чисто формальні завдання, що по суті наближає поняття розуму до безстрастності. Багато в чому така ситуація виникає у зв'язку з відходом від застосування на практиці принципу гуманності й засилля тих технократичних процесів, які мають місце в сучасному суспільстві. Відхід від традиційної онтології розуму привів до того, що став спостерігатися процес зведення загальнолюдських ідей, етичних норм, цінностей до їх чисто інструментального використання. Таку ситуацію у свій час передбачав М. Вебер, висуваючи твердження «парадокса раціональності». Феномен інструментальної раціональності приводить до редукції розуму як елемента духовності, людяності.

**Аналіз публікацій досліджень з проблеми.** Постмодерністська традиція намагається перебороти таке розуміння розуму й намагається осмислити його в онтологічних, гносеологічних та антропологічних аспектах, а реабілітація розуму відбувається в етиці відповідальності, що висуває нові

раціональні імперативи і реалізується в комунікативних можливостях розуму. Є ряд напрямків у філософії, які ми будемо брати у вигляді методологічних підходів для нашої роботи.

На початку ХХ ст. складаються підстави для зміни класичної системи освіти. Методологічним поясненням цьому служать наступні напрямки й теорії. По-перше, Гуссерль звертається до поняття інтерсуб'єктивності, ставить завдання знайти таємниці розуму та світу й намагається вийти за межі індивідуальної свідомості, що розцінюється як спроба перебороти концептуальну свідомість декартовського Ego.

Лінію реабілітації розуму продовжує Ю. Хабермас, висуваючи теорію комунікативної дії та дискурсу. Він обгрунтовує теорію комунікативної раціональності, зв'язуючи в єдине ціле питання не тільки розуму, але й етики і теорії мовної дії. Він пропонує розглядати поняття комунікативної дії як центральне, навколо якого й розгортаються його міркування навколо проблемних питань «життєвого світу». На його думку, поняття «комунікативної раціональності» з'являється як домінуюче для сучасного суспільства, що можливо протиставляти бюрократичним і господарськими імперативам. Згідно з Хабермасом, міжособистісне спілкування під впливом науково-технічних настанов із різними формами інформаційних технологій і при існуючих формах власності, ядром яких залишається відчуження, людська свідомість стає фрагментарним, некритичним і маніпульованим, що приводить до перекручення ідеї комунікації [14].

Тему комунікації підхоплює К.-О. Апель і розвиває теорію рефлексивного обгрунтування й аргументації. У роботі «Трансформація філософії» він відводить комунікації роль «останньої авторитетної інстанції» [3, с.30] і пропонує розглядати у вигляді авторитету «комунікативне співтовариство». Надалі він користується поняттям «трансцендентальна» або «ідеальна» комунікація, що з'являється у вигляді абсолютної інстанції, що задає визначеність й об'єктивність змістам, а правила мовних ігор устанавлює комунікативне співтовариство. «Особливість філософії Апеля складається в з'єднанні інтерсуб'єктивності з рефлексією, яку можливо охарактеризувати як «рефлексивну трансцендентальну філософію» [13, с.109], – писав Хьосле, підкреслюючи, що на основі саморуйнування розуму виростає трансцендентально-прагматична програма відновлення раціональної філософії й пошук нових гуманістичних цінностей. Подолання кризи розуму Апель бачив у відновленні раціональності та у пошуку нових гуманістичних цінностей. Апель виходить за межі принципу взаємодоповнення інструментального й комунікативного типу раціональності, з'ясувавши не тільки переваги цього принципу, а саме його внутрішню обмеженість. Як відповідь Апель будує теорію остаточного рефлексивного обгрунтування й

аргументації в межах комунікативного співтовариства, де мова йде про обґрунтування самих принципів комунікації. Апелює стверджує, що «дійсна комунікація на відміну від конвенціональності можлива тільки на основі інтенціональних зусиль міжособистісного процесу взаєморозуміння» [15, с.76].

**Мета статті.** Однією із форм комунікативної раціональності та «живого» спілкування є діалог, роль якого тільки зараз починає аналізувати педагогіка з опорою на філософські здобутки.

Діалог служить початком, крапкою, подією, що піднімає його учасників на якісно новий етичний рівень і задає зовсім новий тип раціонального розуміння світу – діалогічний. Діалог може виступати як деміург сходження: він викликає до життя те, що було вже готове до підйому нагору, але потрібний був енергетичний поштовх, енергія зовнішнього й внутрішнього настрою. На кожному миті-шаблі події діалогу складається ситуація порушення тотожності з Іншим. Іншим у цьому випадку може виступати Ти, Он. Процес зміни та становлення відбувається в суперечці, пристрасті, страху і виявляється, що нова ситуація не рівнозначна попередній, і кожен етап, кожен акт знаменує собою напружений процес змін учасників розмови (діапазон – від радощі до трагедійних розв'язок). Зв'язок із чужою свідомістю в діалозі відбувається в рамках й етичного, і раціонального: інше підлягає раціональному освоєнню, розумінню, прийняттю як інше, що не має аналога із вже знайомим, відомим, як правомірне саме по собі.

У діапазоні діалогу відбувається культуротворчий і раціональний пошук людського в людині, складається реальність особливого роду. Зміст діалогу можна розцінити як опис потоку свідомості, а можна і як етико-раціональне вибудовування себе. Ми, намагаючись проникнути в сутність людини, спираємося завжди на поняття духу, духовності. Якщо говорити про співвідношення знання й духу, то виконання духу відбувається в момент приходу його до себе. Людина є дух у тілі, у матерії, у світі, у середовищі, тобто людське життя пов'язана з почуттєвим. У той же час вона осмислена раціонально й пронизана духовними складовими. Фіхте наполягав на тому, що людина стає людиною лише серед людей: духовна істота створює себе, завдяки Іншому. Завершену форму людина здобуває в своєму волінні, тому що суб'єкт сам вирішує й визначає виконання своєї дії. Це є самовизначення, що веде до волі вибору, маючи на увазі волю волі – вільне волевиявлення. Людина змушена вибирати між можливостями, випробовуючи при цьому почуття відповідальності: вона буде свої відносини з іншими за умови збереження їхньої власної волі. Саме раціональність визначаються способи виконання і знання, і воління. Я доброзичливий до Іншого, хочу й бажаю йому блага, визнаю його унікальність і визнаю його як єдину цінність у

своєму роді, визнаю в ньому особистість. Складається особливий тип раціональності – діалогічний, завдяки якому «Я» допускає «Іншого» у себе й дорівнює до себе.

У новоєвропейській філософії затверджується принцип індивідуалізму, що стає основою проекту освіти. Егоїстичний напрямок цього періоду знайшов відбиття в «нетовариському спілкуванні» у Канта, для Гоббса характеристикою людини стає гасло «людина людині вовк», а Гегель і Маркс несхожість свідомостей почали розглядати як сторонність, яку необхідно перебороти. В філософії Нового часу стверджується принцип індивідуалізму та монолізму, закладаються основи розуму-законодавця.

Ідеї Декарта мали достатньо сильний вплив на матеріалістичне орієнтованих представників природничих наук. В творі «Людина – машина» Ламетрі висловлював думки про механістичне підґрунтя поведінки тварин, а трохи пізніше, з огляду на Декарта, висказав положення, що і людина, не зважаючи на володіння висшими інтелектуальними здібностями, не більш- не менш теж є машиною [5]. Тобто поведінка і дії людини дорівнюються до автоматизму.

Сила розуму-законодавця знайшла свою реалізацію в житті людини Нового часу. Недаремно механістичні уявлення переносили на суспільство і, як слідство, на освіту. В роздумах про виховання ми бачимо свого роду синтез досвідно-наукового підходу Бекона та обмеженого раціоналізму, що йде від Декарта. Про діалог в освіті не говорять зовсім. Уся увага переноситься на учня-одинця. Прикладом відсутності діалогічного підходу може бути концепція виховання Руссо.

При вирішенні питання виховання та освіти Руссо розбудовує міркування про раціональність освіти, але відштовхується від чуттєво-практичної основи, особливо тоді, коли в центрі його уваги питання виявлення розумності в самій чуттєвості. Руссо наполягає на тому, що вчитель, наставник повинен шукати в людині природнє, тому він розташовує свого «уявленого учня» в ізолюванні від суспільства умови. Сам вихователь немов би «підглядає» за своїм підлеглим з метою виявлення того природнього, що необхідно знайти в ньому для подальшого його розвитку. Факт самого «розташування» Емілія в особливі умови десь нагадують ситуацію наукового експерименту Галілео Галілея. Якщо експеримент давав вченому можливість подивитися, як буде вести себе об'єкт дослідження в особливих, штучно створених умовах, то щодо Емілія, розташовує останнього згідно з аналогією в особливі життєві ситуації, він прагнув досягти ті ж самі результати, що і Галілей при проведенні досвідних експериментів. Механізм суспільної взаємодії тут виступає як регулятор приватних відношень між учнем та вчителем.

Руссо продовжує курс освіти як строгої науки, що йде від Галілея, Бекона і вперше пропонує спробу осмислення освіти на раціональній основі як системного маніпулювання людиною. Однак для нього не є характерним використання терміну «маніпуляція». Скоріш за все в його працях ми бачимо синтез двох типів мислення. З одного боку, ідеали суспільства вимагають включення в систему освіти раціональних підходів для формування освіченого та достойного громадянина суспільства. Але вся його система виховання, що виписана в «Емілі», предстає як виховання однієї людини: і вихователь один, і вихованець теж один. Така ситуація ускладнює той кінцевий результат, до якого закликає автор суспільної концепції виховання.

У XX ст. відбувається поворот від філософії свідомості у бік філософії комунікації з метою не тільки реабілітувати практичну філософію, але і як відмова від академічної форми її існування. Питання про істину також починають розуміти по-новому. Підстави знання шукають вже не в метафізиці, а в спілкуванні, в діалозі діючих суб'єктів. Пошук нових типів раціональності приводить до комунікативної раціональності. Хабермас відзначив цю зміну, позначивши її як відмову від класичної філософії свідомості на користь філософії повсякденного спілкування.

Однак в освіті діалог став розумітися ширше, ніж просто звернення до комунікативної раціональності. Діалог став розумітися як акт творчості у світі, а учасник діалогу став розглядатися як насіння, що саме себе творить і саме себе ростить. Філософія діалогу представлена різними напрямками: екзистенціальною антропологією Бубера, філософією комунікації Ясперса, філософією зустрічі Больнова, філософією універсального діалогу Бахтіна, філософією відповідних відносин Сартра, філософією відповідальності де Сент Екзюпері й Левінаса, філософією глибинного спілкування Батищева. Можливість говорити про наступ на егоїстичний інтерес з'явилася, завдяки діалогічній філософії. Людина своїми діями творить і конструює світ: Я стає силою, що творить світ. Особистістю стають у результаті самоприменшення свого Я, і найчастіше це можливо в ситуації діалогу, внутрішній простір якого є відкритість, де людина може приборкувати свої страсті.

Ми можемо припустити, що людина, яка використовує діалог, розумно вибудовує схеми спілкування. При цьому вона керується визначною логікою в її побудові, слідує за його змістовним наповненням. Зміст висловлювання спирається на комунікативний намір, а учасники діалогу сліdkують за тим, щоб була реалізована мета, до якої рухається кожен з співрозмовників. Але у сутнісній основі діалогу лежать етичні фарби.

Діалог припускає спілкування вільних людей. Відділення людиною індивідуальної самосвідомості від видової самоідентифікації відбувається діалектично. Це можливо через діалог з Іншим. Світ Іншого з його логіками,

історією, культурою втручається у внутрішній світ особистості й руйнує її цілісність. Чи це так? А може діалог створює умови для процесу кенозиса, адже самість – це й егоїзм, і очищення, і реалізація раціональності? Хайдеггер стверджує, що вибудовування простору буття можливо завдяки мові, яка одночасно є будинком буття та голосом непотаєнного світу. Мамардашвілі як би вторить йому та наполягає, що людина виявляє духовність через мову, і світ з'являється як «свідомість уголос». Тут дух і розум нероздільні, вони злилися в єдиному потоці раціональності та етики.

Екзистенціальна комунікація створює умови для універсальної раціональності, що виступає способом розуміння світу: людина має характеристики людського не тільки завдяки наявності «свого» розуму, людині потрібно співтовариство, що групується навколо якоїсь ідеї, що втілюється в кожному зі свідомих незалежних «Я». Комунікація в межах такої ідеї зближає людину з іншими людьми, стрижнем такої комунікації виступає духовний зміст.

Ясперс, міркуючи про соціальне відношення між людьми, писав про три взаємодоповнюючих один одного виміри: у границях примітивного співтовариства, предметної цілерациональності й раціональності, що є втіленням духовного змісту [12, с.135]. А далі він підкреслював: «мені не потрібна покірність іншого, як і панування його щодо мене. Ми, як особистості, обидва виростаємо у взаємному визнанні кожного. Тільки вдвох ми можемо домогтися того, що хотів би кожний з нас, сам по собі» [12, с.138]. У такий спосіб підкреслюється унікальність комунікації, що проявляється в її цілісності і яка виникає завдяки не тільки моєму «Я», але саме моє «Я» й оформляється, стає моїм «Я», завдяки комунікації.

О. Больнов пише про особливу педагогіку, що заснована на зустрічі, події. Він посилається на Гвардіні, для якого зустріч – це зустріч людини з конкретною ситуацією, тобто з тим, що має для нас якийсь зміст. Педагогіка, що виходить із того, що «особистість, саме особистість як така існує в конкретному, відповідальному, творчому факті зустрічі» [1, с.162], відрізняється від класичної теорії виховання, орієнтованої на виховання індивідуальності. Педагогіка «зустрічі» ставить акцент на «вихованні людини, з огляду на його цілісну кінцівку» [1, с.162].

Для людського буття властиві такі поняття, як рішення, самосвідомість і збереження. Ці поняття спрямовані проти педагогічного суб'єктивізму, для якого «процес виховання окремої людини як суб'єкта переживань і вчинків» [1, с.162] не прийнятний. Є певна сила, з якої учень зіштовхується при зустрічі, і ця сила протистоїть йому. Для Больнова зустріч у педагогічній діяльності має більше значення, чим у духовній. «Зустріч – це випробування для людини. Її натиск проясняє, ким людина є в дійсності. І в цьому



потрясінні людина повинна зберегти сама себе» [1, с.162]. Зустріч відбувається тоді, коли «хтось або щось стосується глибинної сутності людини, коли це валить все її попереднє життя з планами й надіями, коли для людини починається щось нове» [1, с.162].

Екзистенційний діалог, що підводить нас до діалогічної раціональності, не є єдиною формою діалогу в педагогіці. Діалог розцінювався Сократом і Платоном як форма навчання. У діалозі відбувається формування думки, прилучення до вищих цінностей, прилучення до розуму як вищому джерелу знання. Він прирівнювався до мистецтва, і це не випадково: мистецтво вище будь-якого іншого виду знання, через нього просвічує таємниця, тому що воно дає можливість доторкнутися до позамежного.

В освіті має бути застосованим діалог із зовнішнім світом. Учень, студент самостійно вибудовує сенси, змісти, цілі та організацію свого навчання. Молода людина рухається не тільки в обрях вже готових знань, найчастіше індивідуальна траєкторія руху визначається самостійно. Студент, школяр створює особистий простір освіти, здійснює рефлексію власної освітянської діяльності. Про такий діалог в освіті пишуть А. Хуторський, А. Король. Вони називають його «евристичним діалогом» і розуміють його не тільки як педагогічний метод або форму, вони наполягають на тому, що такий діалог повинен стати пріоритетним принципом навчання і освіти взагалі. «Под евристичним діалогом ми розуміємо постановку з боку учнів питання, які зверненні до зовнішньої освітньої середовища на кожному етапі його освітянської діяльності: цілеположення, вибір форм та методів, що відповідають його культурно-історичним, психологічним особливостям» [10, с.111]. Дійсно, учень «живе» у ході свого розвитку разом із розвитком людства, він веде розмову із поколіннями, яких вже немає, або із тими, що ще не прийшли. Учень, що проектує свій шлях освіти, задає питання всьому оточующому світові. П. Коппін писав про визначальну роль питання в процесі пізнання. Учень задає питання, бо з'являється особлива мотивація на розробку активної освітянської стратегії. До речі, вміння задавати питання, правильно поставити запитання, на думку Я. Хинтикка, дозволяє усвідомити та знайти глибинні приховані структури нашого логоса, які відповідають структурам оточуючого нас світу [9, с.278].

**Висновки.** В умовах соціокультурних та економічних змін формування нової парадигми освіти не можливо виховання без діалогічної раціональності. Нові умови, у яких відбувається становлення людини майбутнього, орієнтують на пошук і розробку таких педагогічних концепцій, які б відбивали феномен взаєморозуміння, здатність і можливість людей розуміти один одного. Звернення педагогів до діалогічної раціональності як домінуючого принципу, відмова від монологічно орієнтованої

інструментальної раціональності сприяє досягненню взаєморозуміння в різних видах діяльності. Побудова змісту освіти з урахуванням принципу діалогічної раціональності дозволить виховати самостійно мислячого й гідного громадянина суспільства. Кожну людину необхідно «побачити», оцінити її можливості й недоліки, зрозуміти цінність кожної особистості, використовувати різні механізми, серед яких діалогічна раціональність повинна бути домінуючим принципом.

**Список літератури:** 1. *Больнов, О.Ф.* Зустріч [Текст] // Л. Ситниченко Першоджерела комунікативної філософії: Навч. посібник. – К. : «Либідь», 1996. – С. 157 – 170. 2. *Гадамер, Г.-Г.* Істина і метод. [Текст] / Ганс-Георг Гадамер ; [Пер. з нім. Олександр Мокровольський]. – К.: Юніверс, 2000. – Т. 1.: Герменевтика I : Основи філософської герменевтики. – 464 с. – Бібліогр.: 1 с. ISBN 966-7305-27-9. 3. *Єрмоленко, А.М.* Комунікативна практична філософія. Підручник [Текст] / А.М.Єрмоленко. – К. : Лібра, 1999. – 488 с. ISBN 966-7035-24-7. 4. *Карлов, Н.В.* Преобразование образования [Текст] / Н.В. Карлов // Вопросы философии. – 1998. – № 11. – С. 3 – 20. – ISSN 0042-8744. 5. *Ламетри, Ж.О.* Человек-машина [Текст] / Ж.О. Ламетри // Ламетри Ж.О. Сочинения. [Общ. ред., предисл. и примеч. В.М. Богуславский]. – М. : Мысль, 1983. – С. 169 – 226. 6. *Платон.* Филеб [Текст] // Плагон. Собр. соч. в 4-х т. – Т.3. / [Пер. с древнегреч.; Общ. ред А.Ф.Лосев, В.Ф. Асмус, А.А. Тахо-Годи]. – М. : Мысль, 1994. с.7 – 78. – (Философское наследие). 7. *Розин, М.* Техника и социальность [Текст] / М. Розин // Вопросы философии, 2005. – № 5. – С. 95 – 107. - ISSN 0042-8744. 8. *Срезневский, И.И.* Материалы для Словаря древнерусского языка: в 3 т. – Т.2: Л – П [Текст] / Измаил Иванович Срезневский. – Репринт: воспроизведение: СПб.: Типография Императорской Академии наук, 1895. – М.: Государственно издательство иностранных и национальных словарей, 1958. – 1802 стлб. 9. *Хинтикка, Я.* Хинтикка М. Шерлок Холмс против современной логики: к теории поиска информации с помощью вопросов [Текст] // Язык и моделирование социального взаимодействия. – М. : Прогресс, 1987. – С. 56 – 77. 10. *Хуторской, А.В., Король, А.Д.* Диалогичность как проблема современного образования (философско-методологический аспект) [Текст] // Вопросы философии, 2008. – № 4, – С. 109 – 115. 11. *Шелер, М.* Человек и история [Текст] / Макс Шелер // Избранные произведения; [Пер. с нем. Денежкин А.В., Малинкин А.Н., Филиппов А.Ф.]. – М. : Гнозис, 1994. – С. 70 – 98. - ISBN 5-7333-04-47-2. 12. *Ясперс, К.* Комунікація [Текст] // Ситниченко, Л. Першоджерела комунікативної філософії: Навч. посібник. – К.: «Либідь», 1996. – С. 132 – 148. 13. *Höslе, W.* Die Krise der Gegenwart der Philosophie und Verantwortung / W. Höslе. - München: Verlag der München Universität, 1990. - S. 137. 14. Habermas, Jürgen Theorie des kommunikativen Handelns (2 Bände) [Text] / Jürgen Habermas. - Suhrkamp; Auflage: Neuaufgabe, 2006. - 1216 S. - SBN-10: 3518287753.- ISBN-13: 978-3518287750. 15. Apel, Karl-Otto. Transformation Der Philosophie, Band I, Sprachanalytik, Semiotic, Hermeneutik, Bd . II, Das Apriori Der Kommunikations [Text]. - Frankfurt-am- Main: Suhrkamp Verlag, 1973 / Karl-Otto Apel. - 379 S. - ASIN: B000HHH8P. 16. *Freyer, H.* Schwelle der Zeiten [Text] / H. Freyer. - Stuttgart: Kohhammer, 1965. – 334 S.

Поступила в редколлегию: 1.09.2009

Рецензент: докт. филос. наук, проф. Н.А. Ермоловский