

© Садоха О. В., Варич Н. І.

В. А. Щуров. — М.: Флинта: Наука, 2008. — 472 с.

6. Пунченко О. П. Цивилизационное измерение истории человечества / О. П. Пунченко. — Одесса: Астропринт, 2013. — 448 с.

7. Острейковский В. А. Информатика. Теория и практика / В. А. Острейковский, И. А. Полякова. — М.: Оникс, 2008. — 601 с.

8. Грядущее информационное общество / Под ред. А. А. Лазаревича. — Минск: Белорусская наука, 2006. — 392 с.

Садоха Олена Володимирівна — доктор філософських наук, професор кафедри філософії Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

Варич Наталія Іванівна — кандидат філологічних наук, доцент, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

УДК 130.2: 37.035.1

ЕКСПЛІКАЦІЯ ІДЕЇ СПРАВЕДЛИВОСТІ У ФІЛОСОФСЬКО-ОСВІТНІХ ДИСКУРСАХ

У статті здійснено антропологічні редукції щодо сучасних концепцій справедливості у філософсько-освітніх дискурсах. Встановлено, що новітні стратегії відновлення справедливості в освітньому полі ґрунтуються на двох сутнісних концепціях справедливості як «першої чесноти», що розрізняються за провідною ознакою: пріоритет групи, суспільства чи особистості. Доведено недосконалість кожного з підходів в умовах глобалізації та суспільної кризи, з'ясовано вплив їхнього взаємодоповнення та конкурування на забезпечення механізмів селекції успішних освітніх стратегій.

Ключові слова: справедливість, філософсько-освітні дискурси, освітні альтернативи, комунікативні практики.

ЭКСПЛИКАЦИЯ ИДЕИ СПРАВЕДЛИВОСТИ В ФИЛОСОФСКО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДИСКУРСАХ

В статье осуществлены антропологические редукции в отношении современных концепций справедливости в философско-образовательных дискурсах. Установлено, что новейшие стратегии восстановления справедливости в образовательном поле основываются на двух сущностных концепциях справедливости как «первой добродетели», различающихся по ведущим признакам: приоритет группы, общества или личности. Авторы доказывают несовершенство каждого из подходов в условиях глобализации и общественного кризиса, выясняют влияние их взаимодополнения и конкурирования на обеспечение механизмов селекции успешных образовательных стратегий.

Ключевые слова: справедливость, философско-образовательные дискурсы, образовательные альтернативы, коммуникативные практики.

EXPLICATION OF IDEA OF JUSTICE IN THE PHILOSOPHICAL AND EDUCATIONAL DISCOURSES

This article contains anthropological reduction on modern concepts of justice in the philosophical and educational discourses. It was established that the new strategy to restore justice in the educational field based on two essential concepts of justice as "the first virtue" that differ by a leading feature: the priority group, society or individual. The authors proved imperfection of each

approach in the context of globalization and social crisis, The influence of their complementary and competing mechanisms to ensure the selection of successful educational strategies.

Key words: *justice, philosophical and educational discourses, educational alternatives, communication practices.*

Динаміка сучасних соціальних і культурних змін як в Україні, так і поза її межами, загострення глобальних проблем і зростання напруги між запитамі суспільства й вимогами людини до нього та нагальна потреба оновити характер взаємин у різноманітних комунікативних практиках вимагає від освіти розв'язувати питання підґрунтя розбудови навчально-виховних практик суголосно сучасним модернізаційним тенденціям, а дослідження теми справедливості в освітньому полі (з урахуванням множинності поглядів) набуває принципового значення.

Постаттю, вагомою для актуалізації окреслених проблем у філософсько-освітньому дискурсі, залишається Дж. Ролз, передовсім із «Теорією справедливості», що постала через перегляд традиції соціальної справедливості Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо й І. Канта і досі слугує підставою, провокацією чи спонукою до подальшого розроблення в різних напрямках. Автор намагається показати, що існують певні принципи справедливості, які б могла обрати кожна вільна розумна людина (відтак їх можливо певною мірою втілити й у навчально-виховних практиках). Методологічно Ролз, використовуючи «завісу незнання» і «вихідне положення», здійснює мислимий експеримент, під час якого людині необхідно обирати принцип справедливості для суспільства, не знаючи, ким би вона була в ньому. У певному розумінні вихідну позицію (інтерпретацію вибору) можна досліджувати як гіпотетичний процес укладання «договору» між громадянами на підставі чесних умов, відповідно до двох принципів справедливості: «Кожна людина має право на максимально широку систему рівних основних свобод, сумісних із аналогічною системою свобод для усіх», при цьому матеріально уражені індивіди ніколи не були б віддані в жертву заради переваг людей, які живуть у кращих матеріальних умовах. «Природною тут видається та відповідь, що на рівну справедливість мають право якраз моральні особи» [1, с.682].

Постаючи як перша чеснота, чесність, справедливість покликана захистити громадянина від надмірності зазіхань держави та влади на його свободу та забезпечити участь у громадському житті, тож стратегії відновлення справедливості в освіті ґрунтуються як на трансформації механізмів управління освітою, так і на підвалинах громадянського виховання. Водночас справедливість у цьому контексті зіставна з ідеєю особистості, адже в суспільстві, що розглядається як єдина система справедливої кооперації з метою взаємної вигоди, людина може реалізувати свої моральні здібності, позаяк громадянами є вільні й рівні особистості, тобто наділені моральним началом, що дозволяє їм протягом життя брати участь у тісній соціальній взаємодії, співпраці. Здійснені в дослідженні антропологічні редукції щодо концепції справедливості Дж. Ролза показують: сучасна філософія освіти, вибудовуючи основні стратегії відновлення справедливості в соціально-правовому полі освіти, оперує такими природними обов'язками, що так їх подає Дж. Ролз: обов'язок допомагати іншій людині, за умови, що це робиться без зайвого ризику або загрози для життя; обов'язок не заподіювати іншому шкоди, чесність і відданість, взаємна пошана тощо. У зв'язку з цим важливо підкреслити, що Дж. Ролз недооцінює проблематику панування, але ж саме єдність громадян як вільних і рівних особистостей виправдовує загальну структуру влади. Суголосно цих міркувань у сучасних філософсько-освітніх дискурсах актуалізується позиція К. Поппера, який, розглядаючи ідеї демократичного «відкритого суспільства» з часів античності до сьогодні, аналізує концепцію справедливості у двох аспектах – тоталітарному та гуманістичному – і показує, що платонівське розуміння справедливості зводить саму справедливість до тоталітарної справедливості [2, с.124-125]. І в здійсненні справедливих освітніх практик вагомим є настанова Поппера про те, що колективізм є перепорою у розвитку індивідуальності, а держава має контролювати доступність освіти тією мірою, щоб виявити

турботу про дітей і захистити загальну свободу [2, с.150].

Сучасний щабель розвитку гуманізму та антропоцентризму у філософсько-освітньому вимірі відзначається впливом пропозицій щодо визначення гіпотетичних меж наших взаємних прав і зобов'язань (Р. Нозік, Д. Готієр, Р. Дворкін), інтерпретацій того, що для держави є визнання рівності можливостей, прийняття наслідків здійсненого вибору (Р. Дж. Арнесон, У. Кимлика, С. Шеффлер), необхідність переходу від розподільної справедливості до гідного воздаяння всім членам спільноти незалежно від їхнього внеску чи участі в обміні (Н. Фрейзер, А. Янг), або до вільного обміну благами й послугами на підставі взаємної вигоди й добровільності з мінімалізацією державного втручання (Ф. Хайєк), комунікації в різнорідних практиках (К.-Г. Апель, Р. Дворкін, Ю. Габермас) тощо.

За всієї відмінності поглядів на справедливість автори ліберальних концепцій справедливості виходять із нейтральності держави в питаннях блага щодо справедливості (Р. Дворкін), із пріоритету особистості, із розуміння ролі людини як самостійно цінного, здатного для діяльності, спрямованої на розвиток суспільства, суб'єкта, «в чийх руках наслідок вибору й докладених зусиль» (У. Кимлика) з урахуванням справедливих/ несправедливих умов формування їхніх здібностей, відповідно «симетрії відносин серед індивідів... як моральних особистостей» (Дж. Ролз), тож піддаються критиці з боку прихильників концепцій, у центрі уваги яких постає суспільство, насамперед за надмірний індивідуалізм у розумінні відносин людини і суспільства, за незадовільну концепцію цінностей, що позначається на реалізації справедливості, зокрема в соціально-правовому полі освіти.

В освітніх практиках, переважно з опертям на комунітаристський досвід, втілюються ідеї щодо «визнання моральної ваги спільноти, залишаючи при цьому місце свободі людини» [3, с.260], самоцінності соціальних зв'язків та ідентичностей, поза простором взаємодії яких індивіди стають «чужинцями чи вигнанцями» [4, с.50]. Відновлення ціннісно-нормативної системи у загальній структурі соціокультурного простору через дієве прагнення до стійких безпосередніх, емоційних, особистісних зв'язків на принципах єдності, цілісності, прийнятті цілей та цінностей суспільства як одне з найважливіших завдань справедливої освіти спонукає у вирішенні його звернутись до ідеї поліса як спільного проекту громадян для реалізації людського блага і запропонувати відродження аристотелівської етики чесноти, а саме трьох взаємопов'язаних концепцій: практики, нарративної єдності людського життя і традиції. Під чеснотою розуміється набута людська якість, володіння якою і прояв котрої дозволяє нам досягти тих благ, що є складниками *telos*'у людського життя, внутрішніми стосовно практики і відсутність яких перешкоджає досягненню будь-яких таких благ [4, с.260]. Для ефективності навчально-виховних практик, ґрунтованих на справедливості, важливим є міркування А. Макінтайра у його фундаментальній праці «Після чесноти» про те, що практика лише тоді досягає своїх цілей, коли відповідає високим стандартам, які частково визначають її саму [4, с.67], сприяє відновленню концепції цілісної особистості, яка ідентифікує себе з певною соціальною групою [4, с.49-50]. Макінтайр у подальшому вказує на можливість розуміти структуру будь-якого полісу як вираження низки принципів щодо впорядкування благ, котрі в сукупності завдають параметри досконалого життя [5, с.34] і водночас наголошує на необхідності розподіляти блага ефективності відповідно до заслуг у здійсненні спільного комунального проекту [5, с.38-39]. Показовим у цьому відношенні щодо освітнього поля може бути університет, покликаний відображати потреби суспільства та випереджати його розвиток. Як корпорація, буквально «всі ми», університет упроваджує практики колективної взаємодії, де поняття заслуги (досягнення) співвідносне з поняттям покарання. Оскільки відновлення справедливості вміщене в стосунки майстра й учня в будь-якій формі діяльності, то справедливе покарання виконує переважно виховну функцію. Громадянин, порушивши закон, тим самим завдає шкоди полісу, незалежно від того, чи зазнали втрат інші, оскільки він заподіяв шкоду самому собі, позбавивши себе можливості досягти об'єктивно цінного блага. Звідси, за Макінтайром, випливає: він заслуговує на покарання і його благо полягає в здійсненні цього покарання, водночас його вільний вибір може бути узгоджений із такою

формою колективного контролю за персональною поведінкою, яка обмежує свавілля (за умови добросовісного контролю з подоланням бюрократії та маніпулювання).

Видається доцільним зіставити цю позицію з інтерпретацією поглядів французького філософа П. Рікера, чий феноменологічний інтерпретаційний розлізський аналіз справедливості засвідчують: дослідник цілком слушно пропонує процедурну концепцію справедливості поміняти на етичне обґрунтування, бо в цьому полягає мета будь-якої теорії справедливості. Що важливо і для реалізації моделі справедливості в соціально-правовому полі освіти, так це розгляд проблематизації та тлумачення справедливості у зіставленні з правовим на гуманістичних, демократичних засадах. Здійснена у цьому плані схема справедливості використовується таким чином: санкція, реабілітація, прощення, де санкція є справедливою як помста за вчинену шкоду, злочин (наприклад, за хабарництво під час вступу до навчального закладу); реабілітація, яка містить амністію, помилування (наприклад, поновлення на посаді для продовження виконання службових обов'язків як педагога, вихователя) полягає в поверненні особі здатності цілком відновитися у статусі громадянина після відбуття покарання, а отже, покласти край фізичному/символічному виключенню його із суспільства. Третій складник, прощення, є не лише надюрідичною, але й надетичною цінністю, бо воно здійснює катарсис цього сакрального страховища (злочину, злочинця), яке має внаслідок прощення перетворитися на сакральне чудо доброзичливості [6, с.72], у чому вбачаємо сутнісне джерело в утвердженні гуманістичних засад педагогічної комунікації в соціально-правовому полі освіти.

Неповнота й вичерпність кожного з підходів (домінування інтересів індивіда чи спільноти) спонукають шукати способи виробити комплексний підхід, враховуючи альтернативні аспекти. Тут доречно згадати розвідки А. Етціоні, який наголошує на виявленні «третього шляху» «гарного суспільства», де люди розглядаються не як засоби, а як цілі в собі; як цілісні особистості, а не фрагменти; як члени спільноти, поєднані зв'язками уподобань і зобов'язань, а не тільки працівників, покупців і продавців чи навіть співгромадян [7, с.12]. Це суспільство, де невід'ємні особисті права поєднуються із соціальною відповідальністю один за одного, де збалансовані частково несумісні елементи: держава, ринок і суспільство. Справедливе суспільство в «мистецтві розподілу» (М. Уолцер) має враховувати співвідношення соціальної справедливості та індивідуальної успішності й покликане ставити перед собою завдання вибудови такого соціального простору, де кожному будуть максимально доступні ситуації переживання успіху й де успіхи індивідів і груп будуть прямо сприяти спільному благу.

Нині освіта визнається як всежиттєвий процес, що перебуває під владою ринку в умовах гострої конкурентної боротьби. Аналітичний досвід із цих питань Б. Бернстайна, Дж. Брунера, П. Бурдьє, Ж.-К. Пассрона, М. Фуллан, Е. Хоппера та інших свідчить: дієвою процедурою, що розкриває справжній смисл спрощених визначень раціональності освітньої системи та визначення справедливого й несправедливого, є їхнє реконструювання у системі зв'язків між системою освіти та структурою соціальних (класових) стосунків. Зокрема Е. Хоппер пропонує класифікаційний підхід освітніх систем за їх внутрішніми характеристиками, на підставі селекції дітей із різними можливостями, як спробу узгодити потреби суспільства й індивідуального блага учня [8]. П. Бурдьє та Б. Бернстайн доводять неминучість стратифікації в освіті і відтворення нерівності, показують, що той самий освітній процес може стати для одних соціальних груп умовою процвітання, а для інших – причиною економічного рабства [9, 10]. Набутки конфліктологічних студій присутні для відновлення моделей справедливості в соціально-правовому полі освіти, перш за все, через можливість з'ясувати природу сучасного конфлікту, пов'язаних із ним нерівностей та накреслити шляхи подолання цих нерівностей, зокрема через створення рівних для всіх стартових можливостей. Так, за Р. Дарендорфом, відбір окремих цінностей із їх сукупності зумовлює нерівність і спричиняє момент дискримінації. Норми контролюють поведінку людей, до людей з «небажаною» поведінкою застосовуються санкції. Можливість призначити санкції впливає із панування. Р. Дарендорф доходить висновку, що у суспільстві, яке побудоване на базі цих трьох категорій – «соціальна

норма», «санкція», «панування», – реальної рівності бути не може, це – утопія. Панування, створюючи нерівність, слугує причиною конфліктів, які в свою чергу являють собою джерело прогресу, бо перетворення суспільства здійснюється через конфлікт, нерівність – момент свободи, стимул, який не дає суспільству загинути [11].

Сучасна західна філософська думка з означених проблем значною мірою доповнюється східною. А. Сен, полемізуючи з Ролзом, привертає увагу до різновидів нерівності й стверджує необхідність зважати на можливості людини, а не на її статки, послуговуючись порівнянням реальних ситуацій, приміром, витривалості з народження людини й фізично обмеженої. Будь-які зазіхання на рівність мають ґрунтуватися саме на врахуванні різноманітності, неоднорідності людей та їх сутнісних характеристик, виявлених у конкретних обставинах [12], тож загальна соціальна достовірність для репрезентацій справедливості неможлива без розширення рівної уваги до всіх. Запропонована індійським економістом і філософом концепція «розвитку», що полягає в розширенні реальних прав і свобод членів суспільства, ґрунтується на потенційних можливостях («capabilities»), належних свободі, яку індивід реалізує через вибір функціонування, тобто спроможність власних досягнень, власної участі в соціальному прогресі. Докладання його зусиль корелює із готовністю суспільства надати йому умови для розуміння своїх можливостей, для належного ступеню їх реалізації, для спроможності «контактувати із суспільством рішуче й вільно» [13, с.81], відповідно до власного розумного вибору. Оскільки «бідні схильні миритися зі своїми злигоднями хоча б через необхідність якось вижити, тож їм часто не вистачає мужності вимагати радикальних змін, натомість вони пристосовують свої бажання і сподівання до того, що покірно вважають прийнятним» [13, с.81], роль суспільства полягає в забезпеченні розвитку як такого, а не вибіркового засобів. «Розвиток людини» (тобто зростання благоустрою, вдосконалення освітньої системи тощо) не має визначатися першочерговістю високих економічних показників; навпаки, саме вдосконалена й усеохопна доступна народна освіта повинна стати однією з пріоритетних галузей задля досягнення блага держави та її громадян на засадах справедливості за умови потужних вкладань у людські ресурси із залученням пересічних громадян. Постає необхідність «створювати можливості» (М. Нуссбаум) таким чином, що творчі, але знедолені стають «поставниками інноваційних рішень» [14].

Філософсько-освітній дискурс пропонує альтернативні спроби не тільки подолати однобічність підходів до навчання, а й відкрити шляхи звільнення від неефективної, громіздкої системи монополії школи, що панує над особистістю, подолати нерівність можливостей від стартового етапу до результативного. Прикладом, зокрема, може слугувати «ваучерна схема» М. Фрідмана [15], яка через розвиток приватного навчання розширює можливості вибору навчального закладу (щоправда через субсидування залишає прогалину для урядового регулювання й контролю) і водночас пропонує надавати більше контролю за навчанням своїх дітей усім батькам, а не тільки забезпеченим. На противагу їй організовано Education Action Дж. Козола як народний рух за підтримку расово й соціально рівної державної школи. Сучасні освітні технології дозволяють надавати доступ до освітніх ресурсів усім, хто прагне навчатися, незалежно від часу та віку, зокрема використовуючи інклюзивне навчання, дистанційну й відкриту освіту; дозволяє усім поділитися своїми знаннями з тими, хто хоче навчитися цьому від них; надає можливість бажаючим ознайомитися з проблемами суспільства та обговорити їх (йдеться про формування громадянської свідомості). Всі ці заходи мають з точки зору реформаторів зняти дискримінаційне напруження, зокрема й через запровадження конституційних гарантій щодо освіти.

Відновлення справедливості в освітньому полі пов'язане з якістю знань та контролем за нею, проте, як свідчить аналіз, уживані на практиці освітнього контролю показники ґрунтуються на прихованому визначенні «ефективності», «продуктивності» освітньої системи, яка посиляється на формальну раціональність. Як наслідок поширення технократичного мислення є зростання та розповсюдження в сучасних освітніх системах міфу про тотальне вимірювання усіх цінностей, зокрема таких, як-от: самої людини, її особистісного зростання

(що не підлягає ніякому вимірюванню) тощо. Особистісний розвиток ґрунтується на розвитку дисциплінованого сумніву, а особистісне зростання радше здійснюється через навчання відтворювати та відтворюватися у творчому зусиллі, яке неможливо виміряти (ця думка зі стародавньою історією походження від античної «пайдеї», що знайшла своє неповторне відбиття у навчанні «вільно мислити» від Сократа та його послідовників). Вимірювальна ж «педагогіка пригнічення», за спостереженням П. Макларена й Р. Фарахмандпура, призводить до заміни дискурсу «рівності» на дискурс «адекватності» [16]. Цікаві спостереження в річищі означеної проблеми знаходимо і в Л. Дарлінг-Хаммонд, яка зазначає: «На додачу до рівності доступу до освітніх ресурсів демократичне життя вимагає також приступності «зміцнювальних» форм знань, що уможливує і творче життя, і думку, і доступ до суспільного діалогу, який необхідний для демократичного спілкування й участі. Два останніх типи доступності виявляються неможливими для учнів у величезних бюрократичних утвореннях, котрі розподіляють учнів за окремими суворими траєкторіями і пропонують їм пасивний, безвихідний навчальний зміст [17, р.161].

Педагогічні практики покликані розв'язати два завдання, пов'язані із функціонуванням механізмів справедливості: адаптивне та гуманістичне. Якщо адаптивне полягає в спроможності пристосувати учня, вихованця до певних конкретних вимог соціокультурної ситуації, увести його в цю ситуацію, у формуванні тих передумов, які в подальшому можна використати для пристосування індивіда до наявних суспільних практик, традицій, то гуманістичне – пов'язане з розвитком особистості й творчої, ініціативної, критично мислячої індивідуальності. Відтак великої ваги в реалізації справедливості набуває відповідальність учасників навчально-виховного процесу, причому в справедливому суспільстві, як наголошує П. Рікер, інший (будь-хто, кожен, із ким «я» облаштовує стосунки за інституціональними каналами) не має обличчя», він «кожен», хто вимагає справедливості. Сучасна феноменологічно-герменевтична думка наголошує на співвіднесеності справедливості, відповідальності з обов'язком. Відповідальність стає обов'язком повертати борги, брати на себе навантаження, виконувати певні домовленості, тобто це обов'язок виконати дещо, яке виходить за межі винагороди і покари [6, с.41-42]. Відповідальність, зазначає П. Рікер, більше не зводиться до відносин між автором дії та наслідками дії в світі; відповідальність розповсюджується на відносини між автором дії і тим, хто зазнає дій. Таким чином, ідея особистості, що перебуває під опікою (учень під опікою вчителя, студент під опікою викладача, педагог під опікою керівника тощо) породжує прикметне розширення, коли опікувач стає відповідальним за моральну шкоду, оскільки спершу відповідає за іншого. Так набуває ваги результативність дій в освіті: розповсюдження відповідальності на майбутнє, передбачення межі соціалізації ризиків, протяжність діапазону відповідальності (відповідальність за усі наслідки може призвести до того, щоб не відповідати ні за що), що зумовлює розмитість суб'єкта відповідальності. З огляду на сказане вище, реалізація справедливості в освітньому полі неминуче пов'язана з трансформацією стосунків головних агентів, почасти через звільнення від клієнтських взаємин на рівні освітньої послуги, звільнення педагога від «менеджерування», через повернення ініціативи учасникам освітнього процесу, передовсім через оживлену ідею професійно незалежного педагога з опертям на виокремлення видів досвіду на підставі двох освітніх потреб, як-от у педагогові та керівникові з усіх галузей знань [9].

Репрезентація справедливості в освітньому полі значною мірою здійснюється під впливом комунікативної теорії. Зокрема йдеться про апелівське розуміння реалізації справедливості як елемента тривалої моральної стратегії дій кожної людини, що пов'язана не з певним автономним чистим суб'єктом, а з комунікативною спільнотою, причому, в будь-якій дії та діянні керуватися необхідно тим, щоб забезпечити виживання людського роду як реальної комунікативної спільноти, а також тим, щоб у такій реальній спільноті втілити ідеальне суспільство. Тут його прагнення багато в чому збіглися із зусиллями Ю. Габермаса, який розглядає можливість соціальної інтеграції на основі комунікативної взаємодії, де право є

умовою реалізації цієї можливості та можливості влади розуму, втіленого у структурі спілкування людей. Позаяк прикметною рисою. Ю. Габермас, вирізняючи прикметну рису сучасних взаємовідносин, коли індивідуальна відповідальність набуває перетворювально-відчуженої форми колективної відповідальності, наголошує на новітній, пов'язаній з розвитком стратегічної раціональності, суперечливій тенденції: виглядає так, нібито свідомість суб'єктів, котрі займаються плануванням, комунікують між собою та діють, водночас розширюється і фрагментується. Поки що не зрозуміло, чи зможе суспільна свідомість, яка здійснює експансію, але центрується в життєвому світі, взагалі системно охопити розмежовані взаємозв'язки; або ж усамостійнені системні процеси давно вирвалися з посталих взаємозв'язків [18, с.177]. Як підтвердження значущості сформульованої проблеми постає актуалізація етики дискурсу, що дозволяє кожному обстоювати свої інтереси, з орієнтацією на взаєморозуміння й ґрунтовану на ній взаємодію, зі зберіганням простору для автентичного самоздійснення як кожного зокрема, так і груп людей [19, с.153], позаяк «тільки ті норми мають право претендувати на значущість, котрі знаходять (чи спроможні знайти) схвалення у всіх особистостей, до яких вони мають стосунок, як учасників практичного дискурсу» [20, с.146].

Плюралізація освітніх стратегій в умовах глобалізації продукує вплив ідей О. Гьофе щодо універсальних принципів справедливості, причому О. Гьофе пропонує розглядати справедливий світовий порядок, який вимагає створення світової держави, котра має бути заснована на принципі субсидіарності. Національні держави відмовляються від частки свого суверенітету і передають відповідні владні повноваження на глобальний рівень. Права людини, за О. Гьофе, в умовах такої реалізації справедливого світового порядку передбачають необхідність вирішення широкого кола проблем глобальної справедливості: встановити глобальний правопорядок і панування миру; справедливі межові умови діяння, що містять широкий спектр заходів – від міжнародної підтримки конкуренції до гарантій мінімальних соціальних та екологічних критеріїв; глобальної солідарності в подоланні голоду і бідності, неосвіченості. Конкретизація справедливості в соціально-правовому полі освіти в інституційній та персональній формі спонукає враховувати філософські набутки про персональну справедливість як той моральний принцип, без якого правова конституційна держава не може існувати, про справедливість як найвищу загальнолюдську цінність. Завдяки своїй особистій справедливості, закладеній в навчально-виховних практиках, люди добровільно, а не під страхом покарання, покликані визнавати вимоги інституційної справедливості. І саме ті активні, творчо та критично мислячі, самозреалізовані, відповідальні громадяни, з вихованим високим рівнем правової свідомості, які дотримуються особистої справедливості, стають на перешкоді сваволі та несправедливої державної влади [21, с.68-71]. Сучасна інтернаціоналізація вищої освіти, здійснювана не тільки через міжнародну діяльність університетів, а й потужні мультимедійні кооперації, професійні асоціації (про специфіку розвитку яких є зокрема уважні спостереження Ф. Альтбаха, Дж. Кнайта й інших), загострює необхідність глобального діалогу освітніх систем, на тлі їх інтеграції в єдиний простір зі збереженням відмінностей, зумовлених традиціями навчально-виховних практик, стимулює франчайзинг освітніх програм і дипломів, вільну міграцію провайдерів освітніх послуг, водночас покликана забезпечити студентську мобільність, тимчасову роботу професорів в іноземних вишах тощо. Разом з тим участь України, що значною мірою успадкувала радянську освітню систему з набутками тоталітарних практик і водночас розбудовує національну систему освіти з оперттям на особистісноорієнтований, гуманістичний підхід, недостатня в процесі євроінтеграції, а її місце в світовому ринку освітніх послуг і в глобальному освітньому діалозі не відповідає належним чином посутнім потребам суспільства знань, де справедливість є провідною чеснотою. Відтак розробка сучасних стратегій модернізації освітнього поля України, ґрунтуючись на справедливості, передбачає більш повне залучення особистості до комунікативної практики, створення вільного простору для саморозвитку та передбачає високий рівень відповідальності й креативності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ролз Дж. Теорія справедливості / Дж. Ролз; [Пер. з англ. О. Мокровольський]. — К: Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2001. — 822 с.
2. Поппер К. Открытое общество и его враги: в 2т. / К. Поппер. — М., 1992. — Т. 1. — 446с.
3. Сэндел М. Справедливость. Как поступать правильно? — Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2013 — 352 с.
4. Макинтайр А. После добродетели: Исследование теории морали / А. Макинтайр; [Пер. с англ.] — М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. — 384 с.
5. Macintyre A. Whose justice? Which rationality? London: Duckworth, 1988. — 410 p.
6. Пікер П. Право і справедливість / П. Пікер; [Пер. з фр.]. — К.: Дух і літера, 2002. — 216 с.
7. Etzioni A. The Third Way to a Good Society. — London: Demos, 2000 — 63 p.
8. Hopper E. Notes on stratification, education and mobility in industrial societies // Hopper E., (Ed.), Readings in the theory of educational systems. Hutchinson and Co., 1971.
9. Бернстейн Б. Класс, коды, контроль: структура педагогического дискурса / Бернстейн Б.; [Пер. с фр.]. — М.: Просвещение, 2008. — 272с.
10. Бурдьє П., Пассрон Ж.-К. Воспроизводство: элементы теории системы образования / Бурдьє П., Пассрон Ж.-К.; [Пер. с фр.]. — М.: Просвещение, 2007. — 267с.
11. Дарендорф Р. Тропы утопии: Работа по теории и истории социологии / Ральф Дарендорф; [Пер. с англ.]. — М.: Праксис, 2002. — 536 с.
12. Sen A. Inequality Reexamined / Sen A. New York Oxford New York: Russell Sage Foundation Clarendon Press Oxford University Press. — 1992. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://graduateeconomist.files.wordpress.com/2012/07/published-1992-inequality-reexamined-by-amartya-sen.pdf>
13. Сен А. Развитие как свобода. ; [Пер. с англ.]; под. ред. и с послесловием Р. М. Нуреева. — М.: Новое изд-во, 2004. — 432 с.
14. Anil K Gupt. The poor as providers of innovative solutions <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20100228085741807>
15. Фридман М. Капитализм и свобода / Фридман М.; [Пер. с англ.]. — М: Новое издательство, 2005. 240 с.
16. Maclaren P., Farahmandpur. The Pedagogy of Oppression: A Brief Look at «No Child Left Behind» // Monthly Review, 2006. — Volume 58, № 03.
17. Darling-Hammond L. The right to learn: A blueprint for creating schools that work. San Francisco: Jossey-Bass, 1997.
18. Габермас Ю. Залучення іншого. Студії з політичної теорії / Ю. Габермас. — Львів , 2006. — 157 с.
19. Апель К.-О. Дискурс і відповідальність: проблема переходу до постконвенціональної моралі / К. — О. Апель; [Пер. з нім. В. Купліна]. — Київ: Дух і Літера, 2009. — 430 с.
20. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие / Хабермас Ю.; [Пер. с нем.]; под ред. Д. В. Складнева, послесл. Б. В. Маркова. — СПб.: Наука, 2000. — 380 с.
21. О. Гьофе. Справедливість і субсидарність. Виступи в Україні / Отфрид Гьофе; [Пер. з нім.]. — К.: Альтерпрес, 2004. — 144 с.