

УДК 74-022.332:101.1

<https://doi.org/10.33989/2075-1443.2020.44.220531>

[orcid.org/0000-0002-4635-4643](https://orcid.org/0000-0002-4635-4643)

[orcid.org/0000-0002-4314-8676](https://orcid.org/0000-0002-4314-8676)

[orcid.org/0000-0003-1862-36-39](https://orcid.org/0000-0003-1862-36-39)

**Сергій Шейко, Олена Колодій, Алла Ільченко**

**ШЕЙКО Сергій Володимирович** – кандидат філософських наук, доцент, професор кафедри гуманітарних і соціальних дисциплін Полтавського державного аграрного університету. Сфера наукових інтересів – історія української та російської філософії, філософія науки та освіти

**КОЛОДІЙ Олена Сергіївна** – кандидат педагогічних наук, магістрантка факультету історії та географії Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. Сфера наукових інтересів – історія української педагогічної думки, теорія та методика виховання

**ІЛЬЧЕНКО Алла Михайлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри гуманітарних і соціальних дисциплін Полтавського державного аграрного університету. Сфера наукових інтересів – історія світової педагогіки, актуальні питання спеціальної освіти

## ФІЛОСОФСЬКО-ТЕОРЕТИЧНІ ПІДСТАВИ КОНЦЕПЦІЇ ПОЖИТТЄВОЇ ОСВІТИ

У статті визначаються філософські основи концепції життєвої освіти в історико-філософському контексті – в напрямку від Просвітництва, німецької філософії кінця XVIII-XIX століть до філософії освіти сучасного постмодернізму. Доводиться, що філософські підстави неперервної освіти мають раціоналістичні, а також ірраціонально-духовні засади.

**Ключові слова:** філософія освіти, закон достатньої підстави, життєва освіта, ідея університету, соціологія освіти, постмодернізм, національна держава, сучасні проблеми глобалізації.

**Постановка проблеми.** Освітній простір в Україні характеризується практичною реалізацією методологічних принципів безперервності та наступності в системі ступеневої вищої освіти. Вивчення цього процесу здійснюється, насамперед, за допомогою удосконалення і модер-

© С. В. Шейко, О. С. Колодій, А. М. Ільченко, 2020

нізації дидактичних засобів, впровадження сучасних інноваційних педагогічних технологій та психологічного забезпечення неперервності освіти. Проте, залишаються менш розроблені філософсько-теоретичні підстави принципів безперервності та наступності в системі освітньої діяльності. Певний досвід обґрунтування позитивної освіти маємо в філософсько-освітніх концепціях представників німецького класичного ідеалізму, філософії прагматизму, екзистенціалізму, герменевтики та сучасної філософії постмодернізму. Тому проблеми неперервності та наступності освіти в широкому спектрі соціокультурної трансформації українського суспільства як відповідного засобу позитивної соціалізації, формування освіченої особистості, становлення відповідного професіоналізму та високої кваліфікації не втрачають своєї актуальності.

**Ступінь дослідження проблеми.** В історико-філософському контексті важливо проаналізувати класичну модель розвитку вищої освіти, що має філософське підґрунтя в творчості Іммануїла Канта, Йогана Фіхте, Георга Гегеля та Вільгельма-фон Гумбольдта, засновану на принципах раціоналізму, науковості та цільності філософського знання. Класична ідея університету визначала принципи формування, творення особистості протягом усього XIX ст. Але в умовах розвитку техніки, індустрії, технології та глобалізаційних процесів в XX ст. кардинально змінюється підхід до використання засобів та кінцевої мети вищої освіти – ствердження принципу постійної творчості, здобування освіти впродовж всього життя. Ця проблема є предметом гострих дискусій філософів, соціологів, психологів, педагогів, зокрема відображується в творчості видатних мислителів XX ст. Хосе Ортеги-і-Гассета, Карла Ясперса, Ганса-Георга Гадамера, Юргена Габермаса, Жака Дерріди.

**Мета дослідження** полягає у можливому визначенні достатніх підстав трансформації освіти та обґрунтування позитивного принципу навчання і виховання на основі раціоналістичних та духовно-ірраціоналістичних моделей освітньої діяльності.

**Основна частина.** В основі класичної освіти знаходиться ідея завершеності, а її ідеалом є закінчена якісна освіта. Цей освітянський догматизм суперечить ідеї безперервної освіти, тому проблема позитивної освіти не в змозі знайти достатнє обґрунтування в традиційному її розумінні. Потрібен вихід із сфери освіти у сферу постійного саморозвитку та самовдосконалення особистості. Нагальним завданням філософії, освіти постає розробка теоретично-обґрунтованих і практично перевірених основ концепції безперервності на наступності в освіті та методології керованої системи безперервного освітнього процесу розвитку. Ідея підпорядкування системи освіти завданням постійного розвитку особистості – основна філософська установка реформування

сучасної системи вищої освіти. Це стане можливим, коли забезпечення всебічного розвитку людини буде узгоджене з практичними досягненнями сучасної освіти, котра буде мати відносну самостійність від повсякденних виробничих завдань, а також з підготовкою фахівців до активної творчої діяльності, заснованої на принципах свободи, що випереджує час. Домінуючою у цьому відношенні стає настанова не на передачу знань, а на розвиток форм та принципів мислення, засобів практичної діяльності. Сам об'єктивний розвиток сучасної трансформації освіти в Україні кличе нас до принципового перегляду світоглядно-методологічних принципів обґрунтування освітньої діяльності, висуваючи цю діяльність на перший план становлення людської особистості.

Теоретико-методологічні принципи обґрунтування позитивної освіти, як і об'єктивний процес її здійснення є предметом гострих дискусій прихильників елітарної освіти з одного боку та представників егалітарного, масового принципу освіти.

У статті «Філософський дискурс ідеї Університету: в складних лабіринтах пошуку істини» упорядник антології філософсько-освітніх текстів «Ідея університету» М. Зубрицька наводить приклад категоричного заперечення принципів неперервної освіти відомого італійського вченого, письменника, професора Болонського університету Умберто Еко. Італійський дослідник стверджує, що позитивна освіта «суперечить самій природі та сутності Університету», оскільки університет є символом «вічної юності», місцем зустрічі «зрілості та молодості духу». На думку У. Еко, університет виживає завдяки тому, що в «його стіни щоразу вривається дух весни, витає енергетика молодості», які є носіями свіжих ідей та постійного оновлення. Саме в цьому, зауважує науковець, виявляється здатність закладу вищої освіти неперервно розвиватися, удосконалюватися. Втілення принципів позитивної освіти, за спостереженнями У. Еко, становить серйозний виклик подібному розумінню університету. Професор Болонського університету висловлює побоювання, що «концепція неперервної освіти загрожує перетворити Університет на сцену надто розширеного періоду перебування дітей під батьківською опікою і їхньої нездатності йти на зустріч реальному світові» (Зубрицька, 2002, с. 15).

Подібна позиція У. Еко, щодо оцінки позитивного процесу освіти, викликала гостру дискусію науковців і освітян, в якій переважали переконання на захист неперервної і поступової вищої освіти. На думку прихильників егалітарного принципу освіти, її впровадження буде культивувати ідеали демократичного суспільства, відкритості та гуманності. Політика егалітаризму остаточно запанувала в сучасному

університетському дискурсі і стала вихідною точкою для розвитку вищої освіти ХХІ ст. Її основою стало переконання в необхідності неперервного саморозвитку особистості, постійного самовдосконалення та можливості задоволення інтелектуальних потреб незалежно від віку.

Проблеми філософсько-теоретичного обґрунтування концепції позитивної освіти багатовимірні, оскільки охоплюють загально-філософські, економічні, політико-правові, морально-етичні та духовно-релігійні аспекти. Їх також варто розглядати в історичному формуванні університетської освіти, в якості загально-методологічного підґрунтя. Відомий сучасний філософ постмодерніст Ж. справедливо доводить, що для будь-яких інноваційних педагогічних технологій важливим є визначення «межі підстави» чи «міри основного принципу». Ці питання обов'язково виникнуть у певних «сферах університетського простору, якщо ми спробуємо бодай загально осмислити причини його існування, його особливі завдання, а також політику викладання та проведення наукових досліджень. І за кожної спроби на карту буде поставлено закон достатньої підстави як закон обґрунтування доцільності заснування» (Дерріда, 2002, с. 250).

Філософсько-методологічні засади нескінченного процесу навчання та виховання, як найважливіших аспектів формування та соціалізації особистості, розробляються з самого початку ствердження регулятивних ідей існування західноєвропейських університетів. Найважливішим завданням класичного університету стає не лише передавання, екстраполяція безцінних скарбів знання, а насамперед, формування людської особи як духовної істоти. «Однією із важливих складових місії Університету завжди вважали завдання зберігати культурну спадщину, водночас, збагачуючи її та неперервно інтерпретуючи» (Зубрицька, 2002, с. 9). Університети Західної Європи прагнули ідентично передавати традиції, безцінну культурну спадщину від одного покоління до іншого. Розвиток вищої освіти пройшов складні етапи, які схематично можна було б окреслити як рух від романтизму, всеохоплюючої раціональності до прагматизму та індивідуалізму. Дослідники становлення методологічних основ діяльності закладів вищої освіти сходяться на спільному розумінні визначальних принципів університетського життя: це, по-перше, органічна єдність процесу викладання та наукового дослідження, а по-друге, незалежність від різних форм зовнішнього тиску, творча свобода викладання та дослідження, втілення громадянських добродійностей, толерантності до інакомислення.

Ідейний засновник Берлінського університету В. фон Гумбольдт доводив, що заклади вищої освіти, по суті, є «втіленням інтелектуально-духовного буття людини». Внутрішньою основою організації вищої школи

є дотримання принципу, згідно якого «науку слід сприймати як щось ще не з'ясоване й остаточно не з'ясоване. Пошук такої науки триватиме завжди» (Гумбольдт, 2002, с. 27). При чому, коли особа припиняє наукові пошуки та перестає займатися самоосвітою її характер змінюється в напрямі формалізації, схематичності та догматизму. У закладах вищої освіти мають бути втілені принципи цілісності, повноти розмаїття наукових взаємозв'язків та неперервного процесу освіти. Теоретик Великобританської вищої освіти Д. Г. також стверджував, що університет є школою різноманітних знань, «місцем комунікації, циркуляції думки у масштабах цілої країни, а взаємоосвіта у якнайширшому сенсі слова – один із найпотужніших, неперервних процесів людства» (Ньюмен, 2002, с. 37). Важливим чинником існування університетської освіти є методологічні засоби збереження традиції «джентльменського» виховання.

Філософсько-освітні засади неперервності на наступності виховання і навчання в кінці XVIII на початку XIX ст. ґрунтувалися на раціоналістичній ідеї Просвітництва, а згодом у романтизмі Шлеєрмахера та Гумбольдта, коли регулятивним принципом стає духовна, культура, що самокультивується, формує соціальну особистість. Проте, протягом XIX ст. під впливом індустріального практики змінюється зміст освіти в напрямі професіоналізму та відповідної спеціалізації, а разом з тим відбуваються радикальні зміни світоглядно-методологічного осмислення мети та завдань вищої освіти.

Цікавим фактом є те, що і у вітчизняній науково-освітній традиції кінця XIX початку XX ст. відбуваються пошуки загальнотеоретичних підстав реформування вищої школи та впровадження принципів неперервної освіти. Так, академік В. Вернадський на початку XX ст. в статті «Листи до вищої освіти в Росії» вказував на те, що реформування вищої освіти в межах всієї Росії неможливе без знаходження відповідних методологічних принципів. Серед основних принципів вчений виділяє, по-перше, розвиток знання і його наукової організації, по-друге, «демократизацію суспільного і державного життя» і, по-третє, «розповсюдження єдиної культури на всю земну кулю» (Вернадський, 2001, с. 5).

Реформи вищої освіти, згідно задуму В. Вернадського, матимуть успіх, оскільки своїми коренями освіта знаходиться в глибокому народному середовищі. Цим вчений стверджує егалітарний принцип освітньої діяльності, скерований на широкий загал, на «народ, що постійно навчається». Пожиттєва чи неперервна освіта має постійне впровадження, доводиться необхідністю практичних змін у суспільстві та визначенні духовних світоглядних засад. Науковий та технічний розвиток відбувається настільки швидко, що стає неможливим отримати теоретичні знання, які були б достатніми на все життя. Своєрідною формою вищої школи стає

практична робота, в якій втілюються технічні та технологічні знання для дорослих, які живуть самостійним життям. Але втілення принципів постійної пожиттєвої освіти народу досить часто вступає у протиріччя з існуючою в Росії на початку ХХ ст. загальноосвітньою школою. Як зазначає вчений, зв'язок вищої школи з середньою є недостатнім, підтримується лише за допомогою давніх традицій, «логічні корені якої давно підірвані руйнівним духом часу» (Вернадський, 2001, с. 1-6). Характерними рисами школи залишається формалізм, схоластичність викладів, елітаризм. Тому потрібно впроваджувати різноманітні форми освіти, що мають безпосередній зв'язок із практикою, постійно враховують результати наукових досліджень та мають глибокі демократичні основи.

В. Вернадський також звертає увагу на те, що недоліки середньої школи можуть бути викоренені вищою освітою та постійною самоосвітою в широкому її розумінні. Вчений приводить яскравий приклад організації практичної освіти у закладах вищої освіти США кінця ХІХ початку ХХ ст., навчання в яких ґрунтується на ідеях раціональності, прагматизму, «ощадливості освіти». Позиція вітчизняного науковця щодо кінцевої мети освітньої діяльності та засобів її здобування тісно пов'язана з філософсько-педагогічними принципами представників американської прагматичної школи, зокрема, з творчістю Д. Дьюї та Ч. Пірса. Провідними ідеями філософії освіти прагматизму є підпорядкування концепції діяльності, а теоретичного знання практичним завданням та застосуванням.

В. Вернадський доводить, що вища школа має змінити свій історичний ^ характер, прилаштовуючись до нової широкої відкритої аудиторії. «Курси для робітників, народні селянські університети, організація домашнього читання, спеціальні, різноманітні технічні інститути, різні типи позашкільної освіти для дорослих швидко заповнюють проміжки між народною школою і вищою школою старого типу» (Вернадський, 2001, с. 7). Саме в цьому напрямі вдосконалення освітньої діяльності відбуваються енергійна організаційна справа, формуються шляхи розвитку освіти майбутнього, що становить основне завдання реформування вищої освіти. Головним суб'єктом навчання та виховання має стати «людина, яка постійно навчається» (Вернадський, 2001, с. 8). Тільки широкий розвиток демократичних засад нових типів вищої школи створить міцне підґрунтя для подальшого розвитку вищої освіти, це визначає загальну справу людства. Трансформація вищої освіти в творчості В. Вернадського тісно пов'язана із загальними планетарними завданнями існування майбутнього людства. Ті процеси світового життя, що мають глобальне значення – входження людства в ноосферу, знаходять своє відображення в якісних змінах організації вищої освіти країни. Лише під впливом цих світових причин, у тіс-

ному спілкуванні зі світовим життям вища школа «знаходить у собі достатню силу для боротьби зі складними зовнішніми умовами свого існування і невпинно йде до виконання в межах нашої країни та нашого народу загальнолюдського завдання – організації світової наукової роботи, формування народу, що навчається» (Вернадський, 2001, с. 8).

В умовах кінця ХХ та початку ХХІ ст. світоглядно-методологічна філософсько-освітня парадигма якісно змінюється під впливом процесів глобалізації, культури постмодернізму та ослаблення ролі національної держави. Посилання на ідеї раціональності та культури, що виконували функції регулятивних ідей вищої освіти в теперішній час не знаходять належного відгуку серед науковців, політиків та суспільства. Як стверджує сучасний польський дослідник соціології та політології освіти Марек Квек: «причина існування Університету, що був би важливим партнером національної держави, вичерпав себе. Традиційний Університет перестав виступати партнером національної держави, оскільки це суперечить перспективі глобального споживацтва» (Квек, 2002, с. 275). У царині вищої освіти посилюються тенденції до масовості та експансії. У публікації ОБСЕ «Новий погляд на вищу освіту» йдеться про фундаментальні зміни та «нову парадигму» вищої освіти для кожного. Загальне спрямування реформ, який обрали уряди цілого світу за підтримкою наднаціональних організацій, констатує польський вчений: – «це запровадження пожиттєвої освіти для кожного, якнайширший доступ до знань за помірну плату, інтенсивне навчання у закладах, що фінансово незалежні та постійно зорієнтовані на ринок. Така тенденція розвитку сьогодні очевидна повсюди і відповідає співвідношенню влада – знання, себто стосункам між модерною національною державою та модерним Університетом» (Квек, 2002, с. 278).

Важливою проблемою сьогодення втілення принципів неперервності та наступності освіти залишається подолання споживацьких настроїв та споживацької ідеології в освіті і науці. Невже університет повною мірою зрікся регулятивних ідей власної організації, став корпорацією, заснованою на законах ринку та зацікавлений більше на прибутках, ніж у розвитку мислення? Найвидатніші мислителі ХХ ст., зокрема, М. Гайдеггер, К. Ясперс, Х. Ортега-і-Гассет, Ж. Дерріда, були одностайні в тому, що освіта та наука переживають період «гіпертрофії засобів і атрофії цілей», а ідея корисності знань поступово перетворюється в ідею корисливості, що вже суперечить самій сутності освітньої діяльності. Французький постмодерніст Ж. Дерріда аргументовано доводив, що університет, маючи власну місію, мету та покликання, ніколи не був так «прагматично вмотивований і підпорядкований законам раціональної доцільності» як в теперішній час. Про-



тягом восьми сторіч університет це така інституція, яка має «проекцію назовні і водночас запекло тримається своїх меж, тобто водночас є вільною і керованою» (Дерріда, 2002, с. 264).

На початку третього тисячоліття заклади вищої освіти повинні не лише передавати культурні та наукові цінності, а приймати активну участь у вирішенні соціальних завдань: втілення демократії, духовності, гуманності в суспільстві. Ці принципи можливо втілити, розвиваючи у здобувачів вищої освіти критичне мислення, особисту вільну ініціативу, прагнення до постійної позитивної самоосвіти, тобто розвиток таких навичок та вмій, які допоможуть їм гідно виконувати не лише професійну діяльність, а й соціальну роль та знаходити способи реалізації в цьому постійно змінному світі. Регулятивна ідея університету як місця навчання та поширення знань, пошуку наукової істини зіткнулася із сучасним станом практичної діяльності закладів вищої освіти, що надають простір для бізнесу та підприємництва. Полярність між елітарною та егалітарною політикою освіти спонукає по-різному пристосовуватися університетам до зовнішніх обставин та породжує суттєві суперечності. Як зазначає український дослідник М. Зубрицька: «духовний вимір університетської культури опинився на одній арені із сухим прагматизмом калькуляційного мислення та грошової культури» (Зубрицька, 2002, с. 13).

Авторитетною є думка організатора вищої освіти Великобританії, віце-канцлера Університету Кінгстона, професора Пітера Скотта щодо теоретичних засад реформування вищої освіти в країнах Центральної і Східної Європи. Британський вчений доводить, що на сьогодні велика увага приділяється в освітніх центрах Східної Європи неперервному професійному розвитку особистості, з метою розширення можливості навчання здобувачів вищої освіти створюються супутникові центри в інших містах і районах, проте етап стрімкого росту контингенту студентів в регіонах наближається до завершення. В умовах глобалізаційних освітніх тенденцій в європейських країнах відбуваються суттєві зміни в національній ідентифікації, створення так званого «суспільства знань». Як запевняє Пітер Скотт, гумбольдтовська модель університету на сьогодні не відповідає встановленню «інтенсивних контактів між вищою школою і суспільством», яких вимагає ХХІ ст. «Наполеонівська модель», що зорієнтована на підготовку професіоналів і технічних кадрів, також не підходить для практичних потреб сучасного світу, анахронічною є ліберальний еkleктизм, тобто «англо-саксонська» модель освіти.

Таким чином, на думку британського вченого, попередні освітні моделі європейської університетської традиції мають серйозні недолі-



ки, насамперед, жодна з них не сумісна повною мірою зі «справжньою масовою вищою освітою, котра реалізована в Сполучених Штатах. Усі ці моделі уражені елітністю, почуттям зверхності й виключності, що й створюють неможливу їх відповідність вимогам «суспільства знання» (Скотт, 2001, с. 52). У такому напрямі відбувається реконструкція вищої освіти «корпоративної Америки». Соціальними гаслами університету стають корпоратизація, маркетингація, «академічний капіталізм». Логіка споживацтва породила ідею «блискучої освіти», побудовану на найефективніших педагогічних засобах, що мають забезпечити певній освітній рівень у найкоротші терміни. У цьому аспекті заклади вищої освіти перетворюються на зорієнтовану на споживача корпорацію.

Сучасний університет з його інноваційними дидактичними технологіями опинився перед вибором. Як зазначає польський науковець М. Квек: «або він винайде нову регулятивну ідею, або йому доведеться прийняти правила гри бюрократичних, споживацько-зорієнтованих корпорацій» (Квек, 2002, с. 287). Польський дослідник супроти сучасній дефрагментації, плюралізації, космополітизації, мультикультуралізації та мультиетнізації, пропонує можливий варіант регулятивних методологічних принципів існування університету взагалі і, зокрема, втілення неперервної поступової освіти – це ідеали цивільного суспільства, які потрібно достатньо розробити. Бо без філософсько-теоретичних підстав заклад вищої освіти перетвориться на освітню корпорацію, завдання якої полягатиме у «вишколі спеціалістів – швидко, дешево та ефективно – бажано дуже швидко, дуже дешево і дуже ефективно. Світ змінюється щораз швидше, однак університет дедалі менше впливає на цей процес» (Квек, 2002, с. 290).

**Підводячи підсумок**, потрібно зауважити, що знаходження дієвих принципів світоглядно-методологічного обґрунтування сучасного стану пожиттєвої освіти є досить складною проблемою, але без її вирішення неможливим стає втілення ідей неперервності та наступності навчання і виховання, здійснення постійного процесу самоосвіти. На думку сучасного німецького філософа Ю. Габермаса, «іронія старої ідеї університету полягає якраз у тому, що вона мала б ґрунтуватися на чомусь стабільнішому, а власне, на самому науковому процесі, роздиференційованому на перспективу» (Габермас, 2002, с. 209). Філософська рефлексія вже не може повною мірою охопити процес пізнання та освіти, тому, запевняє Ю. Габермас, філософія все більше рухається в бік конкретних наук і створює певні галузі філософського знання у вигляді «саморефлексії відповідної дисципліни». Ж. Дерріда вторить німецькому мислителю, доводячи необхідність розробки теорії та методології філософії і соціології освіти: «Ці дисципліни, без сумніву, необхідні зараз більше, ніж

будь-коли, – я буду останнім, запевняє французький постмодерніст, – хто оголосить їх непотребом» (Дерріда, 2002, с. 259).

Дійсно, знаходження та розробка регулятивних ідей вищої освіти, філософсько-теоретичних основ позитивної освіти є одним із важливих завдань сучасної філософії та соціології освіти. В історичному контексті виникнення та розвиток загально-методологічних підстав рухався від раціоналістичних та духовно-культурних установок в напрямку до прагматичних, особистісно- зорієнтованих принципів навчання та виховання. Тому, сучасний аналіз світоглядно-методологічних засад неперервної та наступної освіти має враховувати історичну національну традицію, а також розвивати відповідну методологію освіти, об'єктивно оцінюючи незворотні процеси глобалізації освітнього простору, що, в кінцевому разі, мають охопити всі країни Європи та світу.

#### Список використаних джерел

- Вернадский В. И. Письма о высшем образовании в России. Постметодика. 2001. № 5(37). С. 3–8.
- Габермас Ю. Идея Университету – навчальні процеси. Идея Университету: Антологія / упоряд.: М. Зубрицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська; відп. ред. М. Зубрицька. Львів : Літопис, 2002. С. 185–210.
- Гумбольдт В. Про внутрішню та зовнішню організацію вищих наукових закладів у Берліні. Идея Университету: Антологія / упоряд.: М. Зубрицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська; відп. ред. М. Зубрицька. Львів : Літопис, 2002. С. 23–33.
- Дерріда Ж. Закон достатньої підстави: Университет очима його послідовників. Идея Университету: Антологія / упоряд.: М. Зубрицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська; відп. ред. М. Зубрицька. Львів : Літопис, 2002. С. 235–265.
- Зубрицька М. Філософський дискурс ідеї Университету: в складних лабіринтах пошуку істини. Идея Университету: Антологія / упоряд.: М. Зубрицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська; відп. ред. М. Зубрицька. Львів : Літопис, 2002. С. 7–22.
- Квек М. Національна держава, глобалізація та университет як модерний заклад. Идея Университету: Антологія / упоряд.: М. Зубрицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська; відп. ред. М. Зубрицька. Львів : Літопис, 2002. С. 267–291.
- Ньюмен Д. Г. Идея Университету. Идея Университету: Антологія / упоряд.: М. Зубрицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська; відп. ред. М. Зубрицька. Львів : Літопис, 2002. С. 37–64.
- Ортега-і-Гассет Х. Місія Университету. Идея Университету: Антологія / упоряд.: М. Зубрицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська; відп. ред. М. Зубрицька. Львів : Літопис, 2002. С. 67–107.
- Скотт П. Реформы высшего образования в странах Центральной и Восточной Европы: попытка анализа. *Alma mater*. 2001. № 11. С. 46–52.

#### References

- Derrida, Zh. (2002). *Zakon dostatnoi pidstavy: Universytet ochyma yoho poslidoynykiv* [The law of sufficient grounds: The university through the eyes

- of its followers]. In M. Zubrytska (Comp.) *Ideia Universytetu: Antolohiia* [The idea of the University: Anthology] (pp. 235-265). Lviv: Litopys [in Ukrainian].
- Habermas, Yu. (2002). *Ideia Universytetu – navchalni protsesy* [The idea of the University is educational processes]. In M. Zubrytska (Comp.) *Ideia Universytetu: Antolohiia* [The idea of the University: Anthology] (pp. 185-210). Lviv: Litopys [in Ukrainian].
- Humboldt, V. (2002). *Pro vnutrishniu ta zovnishniu orhanizatsiiu vyshchyykh naukovyykh zakladiv u Berlini* [On the internal and external organization of higher scientific institutions in Berlin]. In M. Zubrytska (Comp.) *Ideia Universytetu: Antolohiia* [The idea of the University: Anthology] (pp. 23-33). Lviv: Litopys [in Ukrainian].
- Kviek, M. (2002). *Natsionalna derzhava, hlobalizatsiia ta universytet yak modernyi zaklad* [Nation state, globalization and the university as a modern institution]. In M. Zubrytska (Comp.) *Ideia Universytetu: Antolohiia* [The idea of the University: Anthology] (pp. 267-291). Lviv: Litopys [in Ukrainian].
- Niimen, D. H. (2002). *Ideia Universytetu* [The idea of the University]. In M. Zubrytska (Comp.) *Ideia Universytetu: Antolohiia* [The idea of the University: Anthology] (pp. 37-64). Lviv: Litopys [in Ukrainian].
- Orteha-i-Hasset, X. (2002). *Misiia Universytetu* [Mission of the University]. In M. Zubrytska (Comp.) *Ideia Universytetu: Antolohiia* [The idea of the University: Anthology] (pp. 67-107.). Lviv: Litopys [in Ukrainian].
- Skott, P. (2001). *Reformy vysshhego obrazovaniia v stranah Central'noj i Vostochnoj Evropy: popytka analiza* [Higher education reforms in Central and Eastern Europe: an attempt at analysis]. *Alma mater*, 11, 46-52 [in Russian].
- Vernadskij, V. I. (2001). *Pis'ma o vysshem obrazovanii v Rossii* [Letters about higher education in Russia]. *Postmetodyka* [Postmethod], 5(37), 3-8. [in Russian].
- Zubrytska, M. (2002). *Filosofskyi dyskurs idei Universytetu: v skladnykh labiryntakh poshuku istyny* [Philosophical discourse of the idea of the University: in the complex labyrinths of the search for truth]. In M. Zubrytska (Comp.) *Ideia Universytetu: Antolohiia* [The idea of the University: Anthology] (pp. 7-22). Lviv: Litopys [in Ukrainian].

*Shejko S.V., Kolodiy O.S., Ilchenko A.M.*

#### **PHILOSOPHICAL AND THEORETICAL BASIS OF THE CONCEPT OF LIFELONG EDUCATION**

The article specifies the fundamentals of the concept of life-long education from historic and philosophical perspective all along its way from the Age of Enlightenment, end of XVIII-XIX century German philosophy of contemporary post-modernism. It is being proved that the life-long education concept is based both on rational and irrational spiritual principles.

**Key words:** *philosophy of education, the law of sufficient grounds, life-long education, the, idea of the university, sociology of education, postmodernism, the nation state, modern problems of globalization.*